El Espacio Europeo de Educación Superior *en 2015:*

Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia

El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015

Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia

Este informe está dedicado a la memoria de Germain Dodelinger.

Germain Dodelinger fue un firme defensor de un Espacio Europeo de Educación Superior abierto e inclusivo. Como miembro fundador del Grupo de Seguimiento de Bolonia, contribuyo al Proceso de Bolonia con su visión, sentido del humor y sentido común.

Como vicepresidente del Grupo sobre Información del BFUG, Germain abogó por la elaboración de un informe sobre la implantación de Bolonia tan claro, objetivo y exhaustivo como fuese posible, que sirviera como documento de referencia para identificar aquellas cuestiones que precisan una mejora y una intervención conjunta. Todos los estudiantes, académicos y ciudadanos europeos, conociesen o no personalmente a Germain, están, indudablemente, en deuda con él.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
European Commission

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Este documento es una publicación de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Educación y Análisis de Políticas sobre Juventud).

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

ISBN 978-92-9492-109-3 (PDF)
doi:10.2797/770328 (PDF)

Este documento también está disponible en Internet (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice).
Texto finalizado en mayo de 2015.
© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2015.
Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo Audiovisual y Cultural
Educación y Análisis de Políticas sobre Juventud
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unidad A7)
B-1049 Bruselas
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Portal en Internet: http://ec.europa.eu/eurydice

MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE
Secretaría de Estado de Educación, Formación

Profesional y Universidades
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

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

NIPO 030-15-261-8

Editado en España

Maquetación: Clearwebs

PRÓLOGO

El Proceso de Bolonia se encuentra en un momento crucial. Los compromisos que se suscriban en mayo en la Conferencia Ministerial de Ereván perfilarán las reformas que habremos de emprender juntos en los próximos años para completar el Espacio Europeo de Educación Superior. Esta segunda edición del Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia proporciona una sólida base para el debate, analizando los progresos realizados y señalando el camino a seguir para construir un espacio europeo de cooperación universitaria basado en la calidad, la apertura y la confianza mutua.

En los últimos tres años, 47 países, más de 4.000 instituciones de educación superior y numerosos agentes y organismos han continuado adaptando sus sistemas de educación superior, haciéndolos más compatibles, modernizando las estructuras de sus titulaciones y reforzando los mecanismos de garantía de calidad.

Sin embargo, este informe pone de manifiesto que es necesario continuar trabajando. A pesar de que los países avanzan en una misma dirección, no todos lo hacen al mismo ritmo. Por tanto, los cimientos del Espacio Europeo de Educación superior todavía no son lo bastante firmes. En muchos países los estudiantes y los titulados superiores aún encuentran dificultades a la hora de lograr el reconocimiento de la formación que realizan en el extranjero, tanto para trabajar como para continuar estudiando. Los titulados a menudo descubren que carecen de las competencias y destrezas necesarias para sus futuras profesiones. La educación superior sigue sin ser fácilmente accesible para los jóvenes de entornos desfavorecidos. Tampoco está completamente desarrollado el aprendizaje centrado en el alumno y en objetivos claramente definidos. Y, por último, aún no se ha llegado a comprender en todas partes el potencial de las tecnologías digitales para transformar la enseñanza y el aprendizaje.

Debemos reforzar los cimientos del Proceso de Bolonia, renovando los esfuerzos en estas reformas esenciales. Los responsables políticos, el personal de las instituciones de educación superior y los estudiantes deben trabajar juntos, tanto dentro como fuera de las fronteras de sus países, con el fin de aprender los unos de los otros y de lograr objetivos cuantificables.

En muchos países los jóvenes han sufrido el impacto de la crisis económica. La educación juega un papel clave a la hora de ayudarles a encontrar su lugar en el mercado laboral y en la sociedad, y el Proceso de Bolonia debe contribuir a ello. Su constante desarrollo, especialmente el de la dimensión social, es esencial para garantizar la prosperidad en el futuro, el bienestar y la sostenibilidad de nuestros sistemas de educación superior y de la sociedad en su conjunto.

El Proceso de Bolonia ha abierto un espacio para el diálogo y la cooperación que trasciende las fronteras europeas. Un diálogo no solo sobre los aspectos técnicos de los sistemas de créditos o de garantía de calidad, sino también sobre principios fundamentales –la libertad de expresión y la tolerancia, la libertad de investigación y de movimiento de los alumnos y del personal, la participación de los estudiantes y la construcción común del aprendizaje– que son un reflejo de los valores esenciales sobre los que se construye la sociedad europea.

Ante la proximidad del 20 aniversario de la Declaración de la Sorbona, el Proceso de Bolonia debe demostrar su capacidad para avanzar en dos dimensiones interconectadas: por una parte, garantizar una implantación coherente de las reformas y, por otra, perfilar la capacidad de respuesta de nuestras

facultades y universidades a los desafíos del siglo XXI. En este sentido, este informe constituye un excelente punto de partida

Tibor Navracsics

Comisario responsable de Educación, Cultura, Juventud y Deporte

ÍNDICE

Prólogo 3

Índice de gráficos 8

Resumen ejecutivo 17

Introducción 25

Capítulo 1: Contexto del Espacio Europeo de Educación Superior 28

1.1. Población estudiantil 28

1.2. Instituciones de educación superior 35

1.3. Gasto en educación superior 36

Capítulo 2: Titulaciones y cualificaciones 46

2.1. Estructura e implantación del sistema de Bolonia en tres ciclos (grado, máster y doctorado) 47

2.1.1. Grado de implantación de los tres ciclos 48
2.1.2. Modelos e intervalos más comunes de créditos ECTS 51
2.1.3. Programas ajenos a las estructuras típicas de Bolonia 53
2.1.4. Programas de educación superior de ciclo corto 57
2.1.5. Acceso al siguiente ciclo 58
2.1.6. Programas de tercer ciclo 63

2.2. Las herramientas de Bolonia 67

2.2.1. Los Marcos Nacionales de Cualificaciones (MNC) 67
2.2.2. El sistema ECTS, los resultados de aprendizaje y el aprendizaje centrado en el alumno 70
2.2.3. El suplemento al título 76

2.3. El reconocimiento de las cualificaciones 79

2.3.1. Implementación de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC) 80
2.3.2. Nuevos procedimientos para mejorar el reconocimiento 83
2.3.3. Avanzar hacia el reconocimiento automático de las cualificaciones 84

Conclusiones 86

Capítulo 3: La garantía de calidad 89

3.1. La garantía de calidad interna 90

3.1.1. Obligación formal por parte de las instituciones de establecer un sistema interno de garantía de calidad 90
3.1.2. Responsabilidad sobre las prioridades de los sistemas internos de garantía de calidad 90
3.1.3. Estrategias institucionales para la mejora continua de la calidad 90

3.2. La garantía de calidad externa 91

3.2.1. Naturaleza y orientación de los sistemas nacionales de garantía de calidad 91
3.2.2. Enfoque de la garantía de calidad externa 93
3.2.3. Publicación de informes de evaluación críticos o negativos 94
3.2.4. El impacto del Espacio Europeo de Educación superior en el desarrollo de la garantía de calidad 96
3.2.5. Posibilidad de que agencias extranjeras evalúen a las instituciones de educación superior 96
3.2.6. Evaluación de los sistemas nacionales de acuerdo con los ESG 99
3.2.7. Participación de los empleadores en la garantía de calidad 105

Conclusiones 106

Capítulo 4: La dimensión social de la educación superior **107**

4.1. Información estadística sobre el impacto del origen de los estudiantes en su participación y en sus posibilidades de alcanzar estudios superiores 108

4.1.1. El equilibrio de género en la educación superior 108
4.1.2. Participación y nivel de estudios alcanzado por el alumnado inmigrante 112
4.1.3. Influencia del nivel educativo de los padres en el logro de estudios superiores 116

4.2. Enfoques políticos para ampliar el acceso y la participación en la educación superior 117

4.2.1. Marco político 118
4.2.2. Medidas concretas para ampliar la participación 118
4.2.3. Objetivos cuantitativos 119
4.2.4. Seguimiento de la composición de la población estudiantil 122
4.2.5. Resumen de las principales medidas políticas 123

4.3. Apertura de vías de acceso a la educación superior, reconocimiento del aprendizaje previo y servicios para el alumnado 125

4.3.1. Vías de acceso a la educación superior 125
4.3.2. Reconocimiento del aprendizaje no formal e informal 127
4.3.3. Estadísticas y seguimiento de las vías alternativas de acceso y del reconocimiento del aprendizaje previo 130
4.3.4. Servicios para el alumnado 131

4.4. Tasas y ayudas económicas 132

4.4.1. El gasto de los estudiantes 135
4.4.2. Ingresos de los estudiantes y ayudas públicas 142
4.4.3. Tasas y ayudas económicas en tercer ciclo 147

Conclusiones 149

Capítulo 5: El aprendizaje permanente **152**

5.1. Interpretaciones del concepto de aprendizaje permanente a nivel nacional 153

5.2. El aprendizaje permanente como misión de las instituciones de educación superior 155

5.3. La financiación del aprendizaje permanente 156

5.4. El fomento de una oferta flexible de programas de educación superior 157

5.4.1. Enfoques políticos relacionados con la flexibilidad en la oferta de programas de educación superior 157
5.4.2. Cursar estudios superiores con una condición formal distinta a la de estudiante a tiempo completo 158
5.4.3. Oferta de estudios a tiempo parcial en las instituciones de educación superior 161
5.4.4. Estadísticas sobre participación en programas a tiempo parcial 162

5.5. Participación de estudiantes adultos y de estudiantes de incorporación tardía en la oferta formal de educación superior 164

Conclusiones 170

Capítulo 6: Resultados prácticos y empleabilidad **172**

6.1. Titulados y tasas de finalización en educación superior 173

6.1.1. Tasas de finalización dentro del EEES 175
6.1.2. Políticas para mejorar las tasas de finalización 179

6.2. La empleabilidad de los titulados 187

6.2.1. Los titulados y el mercado laboral: transición de la educación al empleo 188
6.2.2. Políticas para mejorar la empleabilidad de los titulados 203

Conclusiones 214

Capítulo 7: Internacionalización y movilidad **216**

7.1. El compromiso con la movilidad 217

7.1.1. Compromiso a nivel nacional 218
7.1.2. Compromiso a nivel institucional 223
7.1.3. Cooperación entre distintas regiones 230

7.2. La movilidad 233

7.2.1 Movilidad internacional de los estudiantes y objetivos sobre movilidad 233
7.2.2. Flujos de movilidad de alumnos 237
7.2.3. Obstáculos para la movilidad de los estudiantes 254
7.2.4. Medidas para abordar los obstáculos a la movilidad de los estudiantes 260
7.2.5. Ayudas a la movilidad para estudiantes desfavorecidos 267
7.2.6. Movilidad internacional del personal de educación superior 268

Conclusiones 276

Glosario y notas metodológicas 278

I. Códigos, abreviaturas y ácronimos 278

I.1. Códigos de los países 278
I.2. Abreviaturas 279

II. Términos generales 279

III. Términos estadísticos 285

IV. Bases de datos 294

V. Notas a los gráficos 296

Bibliografía 309

Agradecimientos 312

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo 1:	**Contexto del Espacio Europeo de Educación Superior**	**28**
Gráfico 1.1:	Número de estudiantes matriculados en educación superior, por niveles CINE, 2011/12	29
Gráfico 1.2:	Distribución de los estudiantes matriculados en educación superior según niveles CINE, 2011/2012	30
Gráfico 1.3:	Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2005/06 y 2008/09 y entre 2008/09 y 2011/12	32
Gráfico 1.4:	Porcentaje de matriculados en educación superior en el grupo de edad de 18 a 34 años (sobre el total de población de la misma edad) 2005/06, 2008/09 y 2011/12	33
Gráfico 1.5:	Proyecciones demográficas en los documentos estratégicos sobre educación superior, 2013/14	35
Gráfico 1.6:	Número de instituciones de educación superior en el EEES, 2015	35
Gráfico 1.7:	Gasto público anual en educación superior como % sobre el PIB, 2011	38
Gráfico 1.8:	Gasto público anual en educación superior, como % sobre el total de gasto público, 2005, 2008 y 2011	39
Gráfico 1.9:	Evolución anual del gasto público real en educación superior entre 2008 y 2012 (índice de precios 2005=100)	41
Gráfico 1.10:	Gasto público anual en instituciones públicas y privadas de educación superior, por estudiante equivalente a tiempo completo, en euros EPA 2005, 2008 and 2011	43
Gráfico 1.11:	Gasto público anual en instituciones públicas y privadas de educación superior, por alumno equivalente a tiempo completo, en euros EPA, en relación con el PIB per cápita, en euros EPA, 2005, 2008 y 2011	44
Capítulo 2:	**Titulaciones y cualificaciones**	**46**
Gráfico 2.1:	Porcentaje de alumnos matriculados en programas de acuerdo con la estructura en tres ciclos de Bolonia, 2008/09 y 2011/12	48
Gráfico 2.2:	Indicador nº1 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del primer y segundo ciclo, 2013/14	49
Gráfico 2.3:	Porcentaje de estudiantes matriculados en programas de acuerdo con la estructura en tres ciclos de Bolonia, por ciclos, 2011/12	50
Gráfico 2.4:	Porcentaje de programas de primer ciclo con una carga de 180 créditos ECTS, 210 créditos ECTS, 240 créditos ECTS y con otro número distinto de créditos, 2013/14	52
Gráfico 2.5:	Porcentaje de programas de segundo ciclo (máster) con una carga de 60-75, 120 u otro número de créditos ECTS, 2013/14	53
Gráfico 2.6:	Posibles combinaciones de créditos de primer y segundo ciclo	54

Gráfico 2.7: Duración mínima conjunta de los programas de grado y máster, establecida a nacional 2013/14 55

Gráfico 2.8: Existencia de programas integrados/de larga duración que conducen a un título de segundo ciclo, 2013/14 56

Gráfico 2.9: ¿Pertenecen los programas de ciclo corto a educación superior? 2013/14 57

Gráfico 2.10: Convalidación de créditos de estudios de ciclo corto en programas de grado de la misma rama, 2014 58

Gráfico 2.11: Indicador nº 2 de la tabla de puntuaciones: acceso al siguiente ciclo, 2013/14 59

Gráfico 2.12: Pruebas de acceso, experiencia laboral o cursos adicionales para titulados de primer ciclo como requisito previo a la admisión en un programa de segundo ciclo, 2013/14 61

Gráfico 2.13: Porcentaje de estudiantes de primer ciclo que continúan sus estudios en un programa de segundo ciclo tras obtener el título (en un plazo de un año), 2013/14 63

Gráfico 2.14: Porcentaje de estudiantes de doctorado en relación con el total de alumnos matriculados en el modelo de Bolonia, 2012 63

Gráfico 2.15: Porcentaje de titulados de segundo ciclo que se matriculan en programas de tercer ciclo, 2013/14 64

Grafico 2.16: Porcentaje de estudiantes de doctorado matriculados en escuelas de doctorado, 2013/2014 65

Gráfico 2.17: Duración de los programas de tercer ciclo a tiempo completo, según los documentos estratégicos nacionales, 2010/11 66

Gráfico 2.18: Uso de los créditos ECTS en los programas de doctorado, 2013/14 67

Gráfico 2.19: Indicador n°3 de la tabla de puntuaciones: implantación de los marcos nacionales de cualificaciones, 2013/14 68

Gráfico 2.20: Avances en el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones, según las 11 fases de implantación, 2013/2014 69

Gráfico 2.21: Indicador nº 4 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del sistema ECTS, 2013/14 70

Gráfico 2.22: Porcentaje de programas que utilizan los créditos ECTS para la acumulación y transferencia de todos los elementos del programa de estudios, 2013/14 71

Gráfico 2.23: Grado de vinculación de los créditos ECTS con los resultados de aprendizaje en los programas de educación superior, 2013/14 72

Gráfico 2.24: Criterios para la asignación de créditos ECTS en la mayoría de las instituciones de educación superior, 2013/14 73

Gráfico 2.25: Orientación o estímulo a través de las políticas nacionales hacia el uso de los resultados de aprendizaje en el desarrollo de los programas, 2013/14 74

Gráfico 2.26: Orientación o estímulo hacia enfocar los procedimientos de evaluación de alumnos a los resultados del aprendizaje, 2013/14 75

Gráfico 2.27: Importancia concedida por los países del EEES a los elementos del aprendizaje centrado en el alumno (sobre un máximo de 5), 2013/14 75

Gráfico 2.28: Indicador nº 5 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del Suplemento al Título, 2013/14 77

Gráfico 2.29: Expedición del Suplemento al Titulo a titulados de tercer ciclo, 2013/14 78

Gráfico 2.30: Inclusión de los principios de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento en la legislación nacional, 2013/14 80

Gráfico 2.31: Organismo encargado de la decisión final sobre el reconocimiento de cualificaciones extranjeras con fines académicos, 2013/14 81

Gráfico 2.32: ¿Suelen las instituciones de educación superior tomar las decisiones sobre reconocimiento a nivel central? 2013/14 82

Gráfico 2.33: Convalidación de las titulaciones de los tres ciclos a nivel de sistema, 2013/14 85

Capítulo 3: La garantía de calidad 89

Gráfico 3.1: Publicación de estrategias institucionales para la mejora continua de la calidad en los últimos 5 años, 2013/14 91

Gráfico 3.2: Responsabilidad sobre la garantía de calidad externa, 2013/14 92

Gráfico 3.3: Resultado principal de la evaluación externa de la agencia de garantía de calidad, 2013/14 93

Gráfico 3.4: Publicación de resultados críticos y negativos por parte de las instituciones de educación superior, 2013/14 94

Gráfico 3.5: Agencias de garantía de calidad inscritas en el EQAR, 2013/14 95

Gráfico 3.6: Países que promueven la integración en la ENQA y la inscripción en el EQAR de las agencias nacionales de garantía de calidad, 2013/14 96

Gráfico 3.7: Indicador nº 6 de la tabla de puntuaciones: nivel de apertura hacia las actividades de garantía de calidad de las agencias internacionales inscritas en el EQAR 98

Gráfico 3.8: Indicador nº 7 de la tabla de puntuaciones: grado de desarrollo del sistema de garantía de calidad externa 2013/14 99

Gráfico 3.9: Participación del alumnado en los órganos de gobierno responsables de la garantía de calidad, 2013/14 101

Gráfico 3.10: Participación del alumnado en los equipos externos de evaluación, 2013/14 102

Gráfico 3.11: Participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones de las evaluaciones externas, 2013/14 102

Gráfico 3.12: Indicador nº 8 de la tabla de puntuaciones: nivel de participación del alumnado en el sistema de garantía de calidad externa, 2013/14 103

Gráfico 3.13: Indicador nº 9 de la tabla de puntuaciones: nivel de participación internacional en la garantía de calidad externa, 2013/14 104

Gráfico 3.14: Participación obligatoria de los empleadores en los órganos de gobierno encargados de la garantía de calidad y en los equipos externos de evaluación, 2013/14 105

Capítulo 4: La dimensión social de la educación superior 107

Gráfico 4.1: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior en 2008/09 y 2011/12, y evolución en % 109

Gráfico 4.2:	Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior, por niveles, 2011/12	110
Gráfico 4.3:	Porcentaje de mujeres (mediana) matriculadas en estructuras de Bolonia por áreas y niveles de estudio (primer y segundo ciclo), 2011/12	112
Gráfico 4.4:	Porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación en la población inmigrante, no inmigrante y en el total de la población, 2013	113
Gráfico 4.5:	Tasas de participación en educación superior de jóvenes entre 18 y 29 años, inmigrantes, no inmigrantes y del total de la población, 2013	115
Gráfico 4.6:	Logro de estudios superiores entre las personas de 25 a 34 años en función del origen inmigrante: probabilidad relativa de los no inmigrantes sobre los inmigrantes de finalizar la educación superior, 2013	116
Gráfico 4.7:	Logro de estudios superiores en función del nivel educativo de los padres: probabilidad relativa de los jóvenes adultos (25-34 años) cuyos padres poseen estudios superiores (nivel terciario) en comparación con quienes tienen estudios medios (educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria), 2011.	117
Gráfico 4.8:	Enfoques políticos nacionales para ampliar la participación en educación superior, 2013/14	118
Gráfico 4.9:	Seguimiento de la composición de la población estudiantil, 2013/14	122
Gráfico 4.10:	Indicador nº10 de la tabla de puntuaciones: medidas para apoyar la participación de los estudiantes desfavorecidos, 2013/14	124
Gráfico 4.11:	Vías alternativas de acceso a la educación superior para candidatos no tradicionales, 2013/14	126
Gráfico 4.12:	Reconocimiento del aprendizaje previo para la progresión dentro de los estudios de educación superior, 2013/14	128
Gráfico 4.13:	Indicador nº11 de la tabla de puntuaciones: reconocimiento del aprendizaje previo, 2013/14*	129
Gráfico 4.14:	Predominio de las tasas en las instituciones públicas de educación superior, para estudiantes nacionales de primer ciclo, 2013/14	134
Gráfico 4.15:	Porcentaje de estudiantes de primer ciclo que pagan tasas, 2013/14	134
Gráfico 4.16:	Criterios para determinar quién paga tasas y/o su cuantía, 2013/14	135
Gráfico 4.17:	Cuantía más frecuente de las tasas anuales para estudiantes a tiempo completo, como porcentaje sobre el PIB per cápita, 2013/14	136
Gráfico 4.18:	Cuantía máxima de tasas anuales para estudiantes a tiempo completo, como porcentaje del PIB per cápita, 2013/14	137
Gráfico 4.19:	Tasas mensuales, expresadas en euros y como porcentaje sobre el gasto total mensual de los estudiantes de primer ciclo que no viven con sus padres, 2013/14	138
Gráfico 4.20:	Tasas mensuales, expresadas en euros y como porcentaje sobre el gasto total mensual de los estudiantes segundo ciclo que no viven con sus padres, 2013/14	138
Gráfico 4.21:	Porcentaje del gasto total de las instituciones de educación superior procedente de las aportaciones de los hogares, 2005, 2008 y 2011	139
Gráfico 4.22:	Ayudas a los estudiantes matriculados en educación superior, como porcentaje sobre el gasto público en educación superior (2005-2008-2011)	140

Gráfico 4.23: Porcentaje de estudiantes que reciben becas/subsidios, 2013/14 142

Gráfico 4.24: Ayudas al estudio en forma de becas, préstamos o beneficios fiscales, 2013/14 143

Gráfico 4.25: Porcentaje de estudiantes que solicitan préstamos (primer y segundo ciclo), 2013/14. 144

Gráfico 4.26: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre los beneficiarios de ayudas públicas, primer ciclo, 2013/14 144

Gráfico 4.27: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre los no beneficiarios de ayudas públicas, primer ciclo, 2013/14 145

Gráfico 4.28: Valoración por parte de los estudiantes de sus dificultades económicas actuales (%), 2013/14 146

Gráfico 4.29: Valoración por parte de los estudiantes de sus dificultades económicas actuales, en función de las características económicas de los que no viven con sus padres, y % de estudiantes con dificultades económicas (muy) serias, 2013/14 147

Gráfico 4.30: Estatus de los alumnos de doctorado, 2013/14 148

Gráfico 4.31: Principales fuentes de financiación para los estudiantes de doctorado, 2013/14 149

Capítulo 5: Aprendizaje permanente 152

Gráfico 5.1: Modalidades dentro de la oferta de aprendizaje permanente de las instituciones de educación superior, 2013/14 154

Gráfico 5.2: El aprendizaje permanente como misión de las instituciones de educación superior, 2013/14 155

Gráfico 5.3: Fuentes de financiación del aprendizaje permanente, 2013/14 156

Gráfico 5.4: Existencia de una condición formal de estudiante distinta a la de estudiante a tiempo completo, 2013/14 159

Gráfico 5.5: Impacto de la condición formal de estudiante sobre la cuantía de las aportaciones privadas de los alumnos a los programas de educación superior, 2010/11 159

Gráfico 5.6: Impacto de la condición formal de estudiante sobre la concesión de ayudas, 2013/14 160

Gráfico 5.7: Oferta de estudios a tiempo parcial o de otras modalidades de estudio alternativas por parte de las instituciones de educación superior, 2013/14 161

Gráfico 5.8: Mediana de los porcentajes nacionales de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, por edades, 2011/2012 162

Gráfico 5.9: Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial, por países y edades, 2011/12 163

Gráfico 5.10: Mediana, percentil 25 y percentil 75 del porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, por años, 2002-2012 164

Gráfico 5.11: Porcentaje de estudiantes matriculados en distintas modalidades (según informan los propios alumnos), 2013/14 164

Gráfico 5.12: Porcentaje de estudiantes a tiempo completo, según el número de horas dedicadas a actividades relacionadas con el estudio en una semana ordinaria, 2013/14 165

Gráfico 5.13: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior, total y por sexo, 2011/12 166

Gráfico 5.14: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior en 2008/2009 y evolución entre 2008/09 y 2011/12 167

Gráfico 5.15: Porcentaje de estudiantes de incorporación tardía entre los encuestados, sobre el total de población estudiantil, 2013/14 168

Gráfico 5.16: Porcentaje de estudiantes de incorporación tardía entre los encuestados, por edades, 2013/14 169

Gráfico 5.17: Personas de entre 30 y 64 años que han logrado un título de educación superior (CINE 5 o 6) siendo ya adultos (con 30 o más años), como porcentaje sobre el total de población adulta (30-64), 2013 170

Capítulo 6: Resultados prácticos y empleabilidad 172

Gráfico 6.1: Porcentaje de personas con estudios de nivel terciario, por grupos de edad, 2010 y 2013 174

Gráfico 6.2: Tasas de finalización en programas de educación terciaria tipo A (en %), 2011 176

Gráfico 6.3: Tasas netas de ingreso y de titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo A, 2011/12 177

Gráfico 6.4: Tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo B, 2011/12 178

Gráfico 6.5: Mediana de las tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo A, por cursos, 2001/02-2011/12 179

Gráfico 6.6: Referencias a la retención de alumnos y a las tasas de finalización en los documentos estratégicos, 2013/14 180

Gráfico 6.7: Políticas/medidas sobre retención/finalización enfocadas a grupos infrarrepresentados, 2013/14 181

Gráfico 6.8: Medidas enfocadas a la retención del alumnado de primer curso, 2013/14 182

Gráfico 6.9: Aplicación de las principales medidas (cursos preparatorios o de inserción, programas de tutoría y apoyo a las destrezas organizativas y de aprendizaje) dirigidas a la retención de alumnos de primer curso, 2013/14 183

Gráfico 6.10: Incentivos para que los alumnos finalicen sus estudios en plazo, 2013/14 184

Gráfico 6.11: Seguimiento sistemático de las tasas de finalización, 2013/14 185

Gráfico 6.12: Seguimiento sistemático de las tasas de abandono, 2013/14 185

Gráfico 6.13: Impacto de las tasas de finalización sobre la financiación de las instituciones de educación superior, 2013/14 187

Gráfico 6.14: Ratio de desempleo de jóvenes entre 20 y 24 años, por nivel de estudios (en %), 2013 189

Gráfico 6.15: Crecimiento medio anual de la tasa de desempleo, por nivel de estudios (en %), 2008-2013 190

Gráfico 6.16: Ratio de desempleo de jóvenes entre 20 y 34 años, por nivel de estudios y sexo (en %), 2013 192

Gráfico 6.17: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, en función del número de años transcurridos desde la obtención del título (en %), 2013 194

Gráfico 6.18: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, en función del número de años transcurridos desde la obtención del título y el sexo (en %), 2013 195

Gráfico 6.19: Percentiles 25, 50 y 75 de los ingresos brutos anuales que perciben los trabajadores de la UE-28, en función del nivel de estudios, en euros EPA, 2010 y 2013 196

Gráfico 6.20: Ratio de la mediana de ingresos brutos anuales de los trabajadores con estudios superiores con respecto a la de ingresos brutos anuales de los trabajadores con un nivel inferior de estudios, 2010 y 2013 197

Gráfico 6.21: Distribución de titulados superiores (CINE 5-6) de entre 25 y 34 años que tienen un empleo de nivel CIUO 1 y 2 (miembros del poder legislativo, personal directivo de la administración pública y de empresas, y profesionales), de nivel CIUO 3 (técnicos y profesionales de nivel medio), y de un nivel CIUO 4-9 (en %), 2013 199

Gráfico 6.22: Evolución del porcentaje de titulados superiores (CINE 5-6) de entre 25 y 34 años empleados en los niveles CIUO 4-9, en puntos porcentuales, 2010-2013 200

Gráfico 6.23: Distribución de titulados superiores (CINE 5-6) de entre 25 y 34 años que tienen un empleo de nivel CIUO 1 y 2 (miembros del poder legislativo, personal directivo de la administración pública y de empresas, y profesionales), de nivel CIUO 3 (técnicos y profesionales de nivel medio), y de un nivel CIUO 4-9, por sexos (en %), 2013 201

Gráfico 6.24: Porcentaje de titulados superiores (CINE 5-6) de 25 a 34 años que presentan un desajuste vertical (empleados en CIUO 4-9), por áreas de estudio, 2013 202

Gráfico 6.25: Estudios nacionales sobre futuras tendencias del mercado laboral y de las cualificaciones, 2013/14 205

Gráfico 6.26: Utilización de los análisis sobre tendencias del mercado laboral y de las cualificaciones en la planificación a nivel central, 2013/14 206

Gráfico 6.27: Participación de los empleadores en la planificación y gestión de la educación superior, 2013/14 207

Gráfico 6.28: Financiación pública de los convenios de cooperación universidad-empresa, 2013/14 208

Gráfico 6.29: Incentivos a las instituciones de educación superior para establecer períodos de prácticas, 2013/14 210

Gráfico 6.30: Financiación pública para el desarrollo de servicios de orientación profesional en las instituciones de educación superior, 2013/14 211

Gráfico 6.31: Servicios de orientación profesional enfocados a estudiantes de grupos infrarrepresentados, 2013/14 211

Gráfico 6.32: Encuestas de seguimiento de los titulados superiores, 2013/14 212

Gráfico 6.33: Uso sistemático de las encuestas de seguimiento de los titulados superiores para la planificación, 2013/14 213

Gráfico 6.34: Impacto del desempeño en materia de empleabilidad en la financiación a las instituciones de educación superior, 2013/14 214

Capítulo 7: Internacionalización y movilidad 216

Gráfico 7.1: Estrategias nacionales sobre internacionalización de la educación superior, 2013/14 218

Gráfico 7.2: Presupuesto específico para las actividades de internacionalización en educación superior, 2013/14 222

Gráfico 7.3: Incentivos adicionales para fomentar la internacionalización de las instituciones de educación superior, 2013/14 223

Gráfico 7.4:	Porcentaje estimado de instituciones de educación superior que han adoptado una estrategia de internacionalización, 2013/14	224
Gráfico 7.5:	Porcentaje estimado de instituciones de educación superior que otorgan títulos conjuntos, 2013/14	226
Gráfico 7.6:	Porcentaje estimado de instituciones que participan en programas conjuntos, 2013/14	227
Gráfico 7.7:	Países en los que las instituciones de educación superior han establecido campus en el extranjero, 2013/14	229
Gráfico 7.8:	Países en los que las instituciones públicas de educación superior ofertan MOOCs, 2013/14	230
Gráfico 7.9:	Valoración de los países: regiones prioritarias para la cooperación internacional en materia de movilidad de alumnos (porcentaje de sistemas de educación superior del EEES en los que se dispone de datos), 2013/14	231
Gráfico 7.10:	Valoración de los países: regiones prioritarias para la cooperación en materia de programas/títulos conjuntos, 2013/14	231
Gráfico 7.11:	Valoración de los países: regiones prioritarias para la cooperación internacional en materia de investigación (porcentaje de sistemas de educación superior del EEES en los que se dispone de datos), 2013/14	232
Gráfico 7.12:	Objetivos cuantitativos sobre movilidad saliente de alumnos, 2013/14	235
Gráfico 7.13:	Objetivos cuantitativos sobre movilidad entrante de alumnos, 2013/14	237
Gráfico 7.14:	Tasa de movilidad entrante de titulaciones –estudiantes de educación superior desplazados, procedentes de un país fuera del EEES, como porcentaje sobre el total de alumnos matriculados, clasificados según el país de destino, 2011/12	238
Gráfico 7.15:	Número de estudiantes de movilidad entrante de titulaciones, procedentes de fuera del EEES, por país de destino, 2011/12	239
Gráfico 7.16:	Tasa de movilidad saliente de titulaciones –alumnos de educación superior matriculados en una titulación completa fuera del EEES, como porcentaje sobre el total de estudiantes del país de origen, 2011/12	240
Gráfico 7.17:	Número de estudiantes de movilidad saliente de titulaciones matriculados en educación superior fuera del EEES, 2011/12	241
Gráfico 7.18:	Tasa de movilidad entrante de titulaciones –alumnos de educación superior procedentes de un país del EEES que se desplazan a otro país del EEES para estudiar, como porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados, según país de destino, 2011/12	242
Gráfico 7.19:	Número de estudiantes de movilidad entrante de titulaciones en educación superior procedentes del EEES, por país de destino, 2011/12	243
Gráfico 7.20:	Tasa de movilidad saliente de titulaciones –titulados superiores procedentes de un país del EEES que han obtenido su título dentro del EEES, como porcentaje del total de titulados del mismo país de origen, 2011/12	244
Gráfico 7.21:	Número de estudiantes de movilidad saliente de titulaciones superiores, procedentes del EEES y que se desplazan a otro país dentro del EEES, por país de destino, 2011/12	244
Gráfico 7.22:	Porcentaje de estudiantes de educación superior matriculados en el extranjero (movilidad de titulaciones), por país de origen, 2011/11	245
Gráfico 7.23:	Equilibrio de la movilidad: ratio de estudiantes de educación superior entrantes y salientes dentro del EEES, 2011/12	247

Gráfico 7.24: Equilibrio de la movilidad: ratio de estudiantes de educación superior entrantes/salientes dentro y fuera del EEES, 2011/12 247

Gráfico 7.25: El equilibrio como indicador del atractivo del sistema de educación superior de un país (flujos de movilidad dentro y fuera del EEES), 2011/12 249

Gráfico 7.26: Flujos de movilidad de estudiantes: principales 3 países de origen (movilidad entrante), en %, 2011/12 250

Gráfico 7.27: Flujos de movilidad de estudiantes: principales 3 países de destino (movilidad saliente), en %, 2011/12 252

Gráfico 7.28: Movilidad saliente frente a diversidad de países de destino (flujos de movilidad dentro y fuera del EEES), 2011/12 253

Gráfico 7.29: Obstáculos para la movilidad de los estudiantes, 2010/11 254

Gráfico 7.30: Porcentaje de estudiantes que no han estado matriculados en el extranjero, y no tienen previsto cursar estudios en otro país, que consideran determinadas cuestiones como un (gran) obstáculo a la movilidad, 2013/14 256

Gráfico 7.31: Porcentaje de estudiantes matriculados en el extranjero que han logrado el reconocimiento de los créditos obtenidos durante el período de movilidad más reciente, 2013/14 259

Gráfico 7.32: Porcentaje de estudiantes que han obtenido créditos ECTS por actividades relacionadas con el estudio realizadas en el extranjero (distintas de la matrícula en un programa), 2013/14 260

Gráfico 7.33: Portabilidad de las ayudas, 2013/14 261

Gráfico 7.34: Portabilidad de los préstamos, 2013/14 262

Gráfico 7.35: Indicador nº12 de la tabla de puntuaciones: portabilidad de las ayudas y los préstamos públicos 263

Gráfico 7.36: Portal web central con información sobre todos los planes de movilidad para estudiantes nacionales e internacionales, 2013/14 266

Gráfico 7.37: Seguimiento del efecto de las medidas para reducir los obstáculos a la movilidad de alumnos, 2013/14 267

Gráfico 7.38: Indicador nº13 de la tabla de puntuaciones: ayudas a la movilidad para estudiantes desfavorecidos 268

Gráfico 7.39: Objetivos políticos nacionales enfocados expresamente a promover la movilidad del personal, 2013/14 269

Gráfico 7.40: Objetivos cuantitativos sobre movilidad del personal, 2013/14 270

Gráfico 7.41: Programas nacionales de movilidad saliente para el personal, 2013/14 272

Gráfico 7.42: Obligación legal de publicar las vacantes del personal en medios de comunicación extranjeros, 2013/14 275

RESUMEN EJECUTIVO

El sistema de titulaciones

El Espacio Europeo de Educación Superior ha evolucionado hacia una estructura de titulaciones más común y comprensible. Sin embargo, dentro del EEES no existe un modelo único de programas de primer ciclo. La mayoría de los países combinan programas de 180 y 240 créditos ECTS. En algunos países es también muy significativo el número de titulaciones (por lo general de carácter profesional) que se estructuran en 210 créditos ECTS.

En segundo ciclo el modelo imperante, en más de dos tercios de los programas, es el de 120 créditos ECTS. No obstante, en algunos países son más habituales otras configuraciones. En Chipre la más extendida son los programas de 90 ECTS, al igual que en Irlanda y el Reino Unido (Escocia), mientras que en Montenegro, Serbia y España los más frecuentes son de 67-70 créditos ECTS.

Las desigualdades entre la carga de trabajo conjunta del primer y segundo ciclo pueden llegar hasta los 120 créditos ECTS. Estas diferencias tan significativas en el número de créditos de las primeras y segundas titulaciones pueden causar problemas, especialmente a la hora de lograr el reconocimiento de los títulos de segundo ciclo.

Los programas de ciclo corto son una excepción a la norma del desarrollo convergente de las titulaciones. Estos programas tienen diferente estatus dependiendo de los países. Mientras que en algunos se les considera parte de la educación superior, en otros están integrados en la formación profesional postsecundaria, o incluso en educación secundaria. También pueden recibir distintas denominaciones en cada sistema. Los titulados de programas de ciclo corto pueden conseguir el reconocimiento de un número distinto de créditos al incorporarse a los programas de primer ciclo - desde cero créditos hasta la convalidación total de los mismos.

El acceso a los siguientes ciclos (según lo establecido en la Convención de Lisboa para el Reconocimiento) suele ser bastante fluido. Aquellos casos en los que no se permite a menudo sucede que el candidato ha finalizado un programa de tipo profesional y solicita admisión en uno de carácter académico en el siguiente ciclo (o viceversa), o cuando el título que posee no se ajusta al modelo de Bolonia.

El porcentaje de titulados de primer ciclo que continúan sus estudios en un programa de segundo ciclo varía dependiendo de los países. Mientras que en algunos de ellos solo entre un 1% y un 25% de quienes finalizan primer ciclo se matriculan en el siguiente, en otros dicha cifra alcanza entre un 75% y un 100%.

Las herramientas de Bolonia

Al menos 16 países han avanzado considerablemente en la implantación de los marcos nacionales de cualificaciones. No obstante, diez sistemas aún no han comenzado a implementar dichos marcos

a nivel institucional, y en algunos de ellos no se observa ningún progreso desde la publicación del informe anterior en 2012. La mayoría de los países aún han de solventar cuestiones tales como la inclusión de las titulaciones no formales en los marcos nacionales de educación superior, una vez recibida la acreditación interna de compatibilidad con el Marco General de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (QF-EHEA)

Desde 2012 hasta ahora se aprecian mejoras evidentes en la implementación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS), que está en funcionamiento en prácticamente todos los países, tanto para transferencia como para acumulación de créditos. También se ha avanzado en

lo referente a la vinculación de los créditos a los resultados del aprendizaje, si bien es necesario realizar esfuerzos adicionales en este ámbito.

A pesar de los logros alcanzados en comparación con el 2012, dos tercios de los países no han sido capaces de cumplir con los requisitos sobre el Suplemento al Título, y menos aún con su expedición automática.

El aprendizaje centrado en el alumno

Ha aumentado considerablemente el impulso y el fomento de la inclusión de los resultados del aprendizaje en el desarrollo curricular. No obstante, la utilización de los mismos en la evaluación de alumnos está menos extendida.

En aquellos países que aún se están adaptando al modelo de aprendizaje centrado en el alumno, los problemas más acuciantes son el escaso reconocimiento del valor de la evaluación de la práctica docente por parte de los alumnos, el desarrollo del aprendizaje autónomo y el uso de los resultados del aprendizaje.

El reconocimiento

En más de dos tercios de los países, la decisión final sobre el reconocimiento de los títulos expedidos en el extranjero corresponde a las instituciones de educación superior, que tienen competencia total en materia de convalidación de los créditos obtenidos en otro país.

Teniendo en cuenta que en una tercera parte de los países las instituciones de educación superior llevan a cabo los procesos de reconocimiento sin contar con el asesoramiento de los centros ENIC/NARIC, es necesario mejorar el conocimiento y la capacidad de las instituciones de educación superior a la hora de asumir este papel.

Prácticamente tres cuartas partes de los títulos expedidos en al menos algunos países del EEES reciben el mismo reconocimiento que los títulos nacionales, lo cual demuestra que existe una base sobre la que avanzar hacia el reconocimiento automático en los sistemas de la mayoría de los países del EEES.

La garantía de calidad

Este informe pone de manifiesto que la garantía de calidad es un área en constante evolución, estimulada por el Proceso de Bolonia y el desarrollo del EEES.

Aunque la información sobre la garantía interna de calidad es inevitablemente limitada, los resultados de los estudios apuntan a una tendencia progresiva y generalizada dentro de las instituciones de educación superior a desarrollar sus propias estrategias de mejora de la calidad. También se observa una evolución en los requisitos públicos de transparencia y rendición de cuentas dentro de los sistemas de garantía de calidad, y un número considerable de países informan de que todas las instituciones de educación superior publican los resultados de sus evaluaciones de garantía de calidad, incluso los negativos.

En prácticamente todos los países del EEES existen sistemas de garantía de calidad externa - un panorama bien distinto de cuando se inició el Proceso de Bolonia. La cuestión principal ya no es si se han puesto en marcha sistemas de garantía de calidad, sino si éstos producen resultados en la práctica y si operan de acuerdo con los Estándares y Directrices de Garantía de Calidad para el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG).

En este sentido, aún queda bastante por hacer en lo referente a la participación de alumnos en la garantía de calidad. Esta es una de las pocas áreas en las que ha sido difícil encontrar evidencias de un cambio positivo. De hecho, según se van reformando y reestructurando los sistemas parece

apreciarse un retroceso en la participación integral de los alumnos en los procesos de garantía de calidad.

Aunque aún es posible diferenciar los sistemas de garantía de calidad en función de su orientación hacia la acreditación o hacia la mejora de la calidad, existe un consenso generalizado sobre las cuestiones que analizan las agencias de garantía de calidad. Todos los sistemas se centran ahora en la práctica docente, y actualmente se está investigando sobre algún tipo de sistema de garantía de calidad. La mayoría de los países también tienen en cuenta la gestión interna y la organización de los servicios para el alumnado. También hay ejemplos de sistemas de garantía de calidad diseñados a medida y adaptados a áreas de especialización dentro de la educación superior, y que han trasladado su centro de interés a temas cada vez más relevantes, como son la internacionalización y el emprendimiento.

Una de las principales tendencias y compromisos alcanzados dentro el contexto de Bolonia es contemplar la posibilidad de que las instituciones de educación superior sean evaluadas por agencias extranjeras, siempre de acuerdo con los parámetros establecidos en los ESG. Aunque existen evidencias de que las instituciones de educación superior recurren cada vez con mayor frecuencia a las oportunidades de trabajar con agencias de otros países, las reformas nacionales en este ámbito son bastante lentas. De hecho, desde que se renovaron los compromisos en el Comunicado de Bucarest, solo dos países - sumados a los 10 en los que ya era posible- han continuado reformando su legislación para permitir a las instituciones de educación superior trabajar con agencias de calidad registradas en el EQAR.

La dimensión social

Los países pertenecientes al EEES se han comprometido con el objetivo de que su población estudiantil sea un reflejo de la diversidad social, y que la procedencia de los alumnos no influya en su participación o en sus oportunidades de lograr estudios superiores.

Si bien se observan algunos avances en este sentido, el análisis pone de manifiesto que el objetivo de proporcionar igualdad de oportunidades de acceso a una educación superior de calidad está muy lejos de alcanzarse.

En lo que respecta al género, se han reducido algunos desequilibrios, aunque siguen existiendo en la mayoría de los países del EEES. En prácticamente todos ellos las mujeres están infrarrepresentadas en el conjunto del alumnado y en el número de estudiantes que se incorporan a la educación superior. En el nivel de doctorado se aprecia un panorama muy diverso: en cuatro países los porcentajes de hombres y mujeres que se incorporan a programas de doctorado son más o menos equivalentes, en doce de ellos los varones están infrarrepresentados y en los otros 14 las mujeres registran los porcentajes más bajos de participación.

No obstante, las diferencias de género más significativas se producen en las distintas áreas de estudio. En algunos campos, como los de formación de profesorado o servicios sociales, son los hombres los que están infrarrepresentados. En otros como la informática o las ingenierías se observa un porcentaje considerablemente inferior de mujeres. Las políticas enfocadas a mejorar el equilibrio de género en la educación superior tienen, por tanto, mayor probabilidad de éxito cuando toman en consideración los desequilibrios específicos en determinadas ramas de estudio.

Otra preocupación importante dentro de la dimensión social es si los inmigrantes y los hijos de inmigrantes gozan de las mismas oportunidades a la hora de participar y lograr una educación superior en comparación con la población autóctona. No obstante, esta información es mucho más difícil de recabar, de manera que se utiliza como medida aproximada los datos sobre alumnos nacidos en el extranjero. Dichos datos evidencian que, en prácticamente todos los países, el origen inmigrante presenta una correlación negativa con el logro de una educación superior. Los adultos nacidos en el extranjero tienen mayor probabilidad de abandonar sus estudios en etapas tempranas y menor probabilidad de participar en educación superior, en comparación con los nacidos en el país.

Igualmente, el nivel educativo de los padres continúa siendo un factor determinante a la hora de conseguir estudios superiores. En todos los países del EEES en los que se dispone de datos, los hijos de familias con un nivel medio de formación tienen una menor probabilidad de cursar estudios superiores que los de las familias con un nivel educativo más elevado.

A la vista de estos (y otros) desequilibrios, prácticamente todos los sistemas de educación superior reflejan en su política educativa el objetivo de ampliar la participación en este nivel, y más del 70% de los países afirman haber puesto en marcha medidas concretas en este sentido.

A pesar del compromiso adquirido en 2009 en el Comunicado de Nueva Lovaina de establecer "objetivos cuantificables sobre ampliar la participación en general, e incrementar la participación de los grupos infrarrepresentados en la educación superior para el final de la [...] década", menos de un 20% de los sistemas han fijado objetivos cuantitativos con referencia a los grupos infrarrepresentados. Son más frecuentes los objetivos generales sobre participación - 30 de los 48 sistemas en los que se dispone de datos se han propuesto un objetivo de este tipo. En la mayoría de los casos está relacionado con la Estrategia 2020 de la Unión Europea y con su objetivo de lograr que al menos un 40% de los jóvenes (de entre 30 y 34 años) hayan completado educación terciaria o equivalente para el año 2020. No obstante, aún está por ver si un incremento global de la participación contribuirá también a lograr una composición más equilibrada del alumnado.

En más del 90% de los sistemas de educación superior dentro del EHEA se realiza algún seguimiento de la configuración de la población estudiantil. No obstante, en muchos casos dicho seguimiento se limita a analizar a una serie de características específicas como la edad, el sexo, y el tipo y nivel de cualificación previo al ingreso en educación superior. En el caso de otros factores como la discapacidad, la condición de inmigrante o la situación laboral anterior a la incorporación a la educación superior, el seguimiento es mucho menor.

Para poder identificar a los grupos infrarrepresentados, y evaluar si las medidas para ampliar su participación en educación superior surten el efecto deseado, sería aconsejable efectuar un seguimiento de la composición del alumnado, en el que se tengan en cuenta un abanico más amplio de las características ligadas a los objetivos sobre la dimensión social, con el fin de vincular más directamente el resultado de dichas evaluaciones con el desarrollo de las políticas.

En cuanto a las vías alternativas de acceso a la educación superior, el panorama general del EEES es bastante semejante al del informe anterior sobre implantación de Bolonia. En 22 sistemas de educación superior (la mayoría en Europa del este) al menos existe una vía alternativa de acceso a la educación superior, mientras que en los restantes 25 sistemas que han facultado datos, el ingreso en este nivel está supeditado a la posesión de un título de secundaria superior (general o profesional).

Se observan ciertos avances en lo que respecta al reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, si bien aún queda mucho por hacer a nivel político, de implementación y seguimiento. En la actualidad apenas existen datos sobre el número de estudiantes/candidatos que de hecho participan en los procesos de reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, y que resultan exentos de determinados requisitos dentro de los programas de educación superior. Lo mismo sucede, en general, con el uso de las vías alternativas de acceso a la educación superior.

Los servicios de orientación académica y/o profesional están disponibles en los centros de educación superior de 48 sistemas educativos, de entre los que han proporcionado datos. En dos tercios de los sistemas, las instituciones de educación superior también cuentan con servicios de orientación psicológica, y en algunos casos también con servicios específicos para alumnos con discapacidad. En todos los sistemas los servicios de apoyo están a disposición tanto de los estudiantes matriculados como de los futuros alumnos. Aunque la existencia generalizada de servicios de atención al estudiante puede considerarse un avance positivo en su conjunto, los datos disponibles no permiten evaluar la calidad o la efectividad de dichos servicios, así como su grado de accesibilidad para todo el alumnado.

Las tasas y los sistemas de ayudas permanecen estables dentro del EEES, sin cambios relevantes en cuanto a su enfoque, al porcentaje de aportación de los hogares o a la evolución del gasto público

en ayudas al estudio. Las tasas (tanto académicas como administrativas) son práctica generalizada y solo en 7 sistemas educativos no exigen a sus estudiantes el pago de las mismas. No obstante, existen grandes desigualdades entre los sistemas en lo que respecta al porcentaje de alumnos que han de abonar tasas (desde ninguno a todos ellos) así como en la cuantía de las mismas (desde la gratuidad total a más de un 100% del PIB per cápita). Los países también cuentan con diversos mecanismos de ayuda a los estudiantes, si bien el porcentaje de dichas ayudas varía considerablemente. En general, los alumnos de primer ciclo tienden a recibir más ayudas públicas que los matriculados en segundo ciclo. En cuanto al tercer ciclo, debido al diferente estatus de los alumnos de doctorado dentro de los países del EEES, los sistemas de ayuda son, si cabe, aún más diversos.

El aprendizaje permanente

El aprendizaje permanente sigue siendo un concepto complejo que requiere un análisis diferenciado de sus distintos componentes para poder establecer comparaciones entre los países. Si bien en los últimos años se aprecian cambios económicos y sociales muy relevantes dentro del panorama de la educación superior, que han acentuado la necesidad de desarrollar la oferta de formación permanente, resulta difícil encontrar evidencias de cambios estructurales de gran calado o de actuaciones a nivel nacional para afrontar estos desafíos. Por lo general, las instituciones están adaptando la oferta existente para dar respuesta a las nuevas necesidades.

El aprendizaje permanente es una misión reconocida en todas las instituciones de educación superior en la mayoría de los países del EEES. Asimismo, en muchos de ellos dichas instituciones disponen de una oferta de formación flexible, con un gran número de cursos a distancia y online, así como de programas a tiempo parcial. Aunque no todos los países reconocen oficialmente la figura del estudiante de educación superior a tiempo parcial, en la práctica es posible que quienes están matriculados a tiempo completo sean *de facto* estudiantes a tiempo parcial.

La financiación del aprendizaje permanente proviene de diversas fuentes, aunque en muchos países la mayoría de los fondos destinados a esta formación proceden del presupuesto público en educación, al que se suman las aportaciones privadas de los estudiantes y de las empresas. En la mayor parte de los países, los estudiantes a tiempo parcial no han de realizar aportaciones económicas más cuantiosas que los matriculados a tiempo completo, si bien este no es el caso en ocho sistemas. Por otra parte, las ayudas que reciben los estudiantes a tiempo parcial en algunos países son inferiores que las de quienes estudian a tiempo completo. De hecho, ambas cuestiones suelen estar relacionadas, dado que en unos cuantos sistemas los estudiantes a tiempo parcial realizan aportaciones de mayor cuantía y las ayudas que reciben son menores o no existen. Así pues, en estos sistemas no se incentiva económicamente el estudio a tiempo parcial y, en consecuencia, quienes desean estudiar con mayor flexibilidad pueden encontrar dificultades para hacerlo.

La mayoría de países del EEES no cuenta con definiciones operativas del término aprendizaje permanente, y en aquellos lugares donde si se maneja una definición ésta suele ser de carácter general y variar dependiendo del sistema. Por tanto, es importante tener en cuenta las limitaciones del concepto de aprendizaje permanente al analizar las demandas de los "nuevos estudiantes". Los adultos, o estudiantes maduros, normalmente son un colectivo cuyas necesidades precisan de soluciones específicas a la hora de diseñar los itinerarios de estudio. Cuando se analizan los desafíos a los que se enfrenta este alumnado, debería prestarse más atención a la capacidad de los sistemas para atender a sus necesidades, teniendo en cuenta a su vez el marco del aprendizaje permanente.

Resultados prácticos y empleabilidad

En general se observa un aumento en el número de personas que consiguen estudios superiores en el EEES, tendencia que puede considerarse muy positiva teniendo en cuenta los desafíos que presenta la constante evolución de la economía del conocimiento. No obstante, muchos alumnos aún

abandonan la educación superior sin un título. Aunque todavía no se dispone de datos comparables, las tasas de finalización actualmente oscilan entre un 48% y un 88%.

Las intervenciones a nivel político para mejorar estos niveles tienden a centrarse primordialmente en aportar incentivos económicos a los alumnos para que concluyan sus estudios en el plazo ordinario. Está menos extendida la oferta de apoyo y orientación específica para alumnos de primer curso, que son los que presentan mayores probabilidades de abandono temprano de la educación superior. Asimismo, muy pocos países se centran en las tasas de finalización de los grupos infrarrepresentados, a pesar de los compromisos políticos adquiridos dentro del Proceso de Bolonia respecto a ampliar la participación.

Los datos revelan que las perspectivas de empleo de los titulados de educación se han visto seriamente afectadas por la crisis económica. Las ratios de desempleo en este grupo han aumentado proporcionalmente más que las de quienes poseen estudios de nivel inferior, la ventaja salarial de los primeros se ha reducido ligeramente y su tasa de sobrecualificación se ha visto incrementada entre 2010 y 2013. Por otra parte, aunque en la mayoría de los países las ratios de desempleo de los titulados superiores son aún las más bajas entre los jóvenes, esta situación no está generalizada en todo el EEES. De hecho, en un tercio de los países en los que se dispone de datos, los titulados superiores no son quienes gozan de una mayor estabilidad laboral. En unos cuantos países este fenómeno está relacionado con la crisis económica, mientras que en otros se debe a la propia estructura de su economía y al tamaño relativamente pequeño del sector de la educación superior. No obstante, en este último grupo de países, formado por los estados que integraban la antigua Unión Soviética y por los de la zona de los Balcanes, las tasas de desempleo de los titulados superiores están disminuyendo en la actualidad.

La crisis económica, que ha golpeado más severamente y con mayor rapidez a los sectores en los que predominan los varones, también ha tenido resultados diversos sobre las ratios de empleo femenino y masculino. Al contrario de lo que sucedía en los años anteriores a la crisis, los varones con un bajo nivel de estudios presentan ahora ratios de desempleo más elevadas que las de las mujeres, mientras que son bastante semejantes para ambos sexos en el caso de los que tienen un nivel de estudios superior. Esto implica que tener un título superior puede contribuir a mejorar las perspectivas de empleo más en el caso de los varones que en el de las mujeres.

Estas tendencias ponen de manifiesto la necesidad de que los responsables políticos de la educación superior (re)orienten sus esfuerzos hacia la empleabilidad de sus titulados. En la actualidad, si bien prácticamente todos los países del EEES reconocen que la empleabilidad es un motivo de preocupación a nivel político, los esfuerzos sistemáticos, incluyendo diversas medidas políticas (el análisis de las previsiones del mercado laboral, la participación de las empresas, los incentivos para ofrecer contratos en prácticas en muchos programas de educación superior, la mejora de los servicios de orientación profesional, el seguimiento del rendimiento de las instituciones a través de sistemas de evaluación bien establecidos, y también el fomento de la movilidad de los estudiantes o de las herramientas de Bolonia) aún no se aplican en todos los sistemas. No obstante, un número cada vez mayor de países ha puesto en marcha nuevas políticas e instrumentos de seguimiento tales como las encuestas a los titulados superiores, con el fin de mejorar la empleabilidad de este colectivo.

Algunos países utilizan instrumentos políticos más centralizados (como los cupos de matrícula, las prácticas en empresa obligatorias, o rankings de instituciones de educación superior) para impulsar la empleabilidad, si bien algunos centros de educación superior tienen mayor autonomía que otros. En estos casos, los acuerdos sobre desempeño, junto con otros indicadores coma las tasas de finalización, constituyen un enfoque más sistemático hacia la mejora de la empleabilidad de los titulados superiores.

Con independencia del enfoque adoptado, hasta ahora las políticas no han tenido en cuenta las cuestiones relativas a la empleabilidad de los grupos infrarrepresentados. A pesar de las desventajas que pueden experimentar los titulados de estos colectivos en el mercado laboral, especialmente en la actual coyuntura económica, la dimensión social de la empleabilidad de los titulados no se considera una prioridad dentro de la agenda sobre política educativa de los países del EEES.

Movilidad e internacionalización

Los países del EEES presentan un panorama muy diverso en lo referente a la internacionalización y la movilidad, especialmente cuando se analizan los flujos de movilidad de cada uno de ellos y su nivel de participación en las actividades de internacionalización.

La mayoría de los países promueven la internacionalización de la educación superior en sus documentos estratégicos. No obstante, más de la mitad de ellos carecen de una estrategia de internacionalización o no proporcionan orientación los diversos agentes implicados en dichos procesos. Las instituciones de educación superior de un gran número de países tampoco cuentan con estrategias integrales sobre internacionalización, si bien participan cada vez en más actividades en este ámbito, como los programas y títulos conjuntos, los cursos MOOC y la cooperación internacional en materia de investigación. Muchos países no han formulado objetivos cuantitativos a nivel nacional en relación a los distintos tipos de movilidad.

Indudablemente se observa una tendencia creciente hacia a la internacionalización, lo que proporciona a las instituciones de educación superior del EEES un gran potencial para la acción. No obstante, la escasez de financiación, así como la falta de flexibilidad en los marcos legales nacionales, pueden dificultar el desarrollo de la misma en algunos países.

Las tasas de movilidad de alumnos muestran un ligero aumento en comparación con las del Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia del 2012, pero hasta la fecha solo una minoría de estudiantes se benefician de las experiencias de movilidad en el caso de los grupos infrarrepresentados, que precisarían algo más de atención. Hay evidencias de un número cada vez mayor de iniciativas en pro de la movilidad, aunque la mayoría de los países no dispone de mecanismos de seguimiento para evaluar el impacto de dichas medidas.

Tanto las tasas de movilidad entrante como saliente dentro del EEES se sitúan por debajo del 5% en la inmensa mayoría de los países. Si analizamos los flujos de movilidad de titulaciones dentro de los países no pertenecientes al EEES, los estudiantes de fuera del EEES representan más de un 5% del total de la población estudiantil solo en cuatro países, mientras que en otros muchos las cifras no alcanzan el 1%. En general, la tasa media de movilidad entrante (de alumnos procedentes o no del EEES) es relativamente baja, con solo un 4,4% del total de matriculados. Esto representa un pequeño incremento en comparación con el 4% registrado en 2008/09. La tasa de movilidad saliente (estudiantes que cursan una titulación en un país no perteneciente al EEES) es extremadamente baja, la media ponderada de los países del EEES solo es el 0,33%, cifra que no ha variado desde 2008/09.

El concepto de movilidad "equilibrada" se ha convertido en objeto de debate, no obstante, casi ningún país puede afirmar que posee una movilidad de titulaciones equilibrada. Incluso cuando los flujos alcanzan cifras semejantes, los países de origen y de destino difieren de forma significativa.

No es posible por el momento informar de si se cumplirá o no el objetivo común para el EEES de alcanzar una movilidad del 20% en 2020, dado que aún no se dispone de una base de datos exhaustiva y comparable, especialmente para la movilidad de créditos.

La financiación es, en opinión tanto de los ministerios como de los estudiantes, el mayor obstáculo a la hora de ampliar la movilidad. La portabilidad de las ayudas al estudio es claramente una medida para paliar este problema, pero solo una minoría de países garantizan a los alumnos la total portabilidad de las ayudas.

La limitación de los datos disponibles también supone uno de los desafíos más importantes a la hora de evaluar la situación actual en lo que se refiere a la movilidad del personal. No existe una definición común sobre movilidad del personal, que sería necesaria para establecer objetivos cuantitativos adecuados y para recabar datos sobre tasas de participación. El término "personal" no hace

referencia a un grupo homogéneo, y sería importante en el futuro diferenciar entre los obstáculos a la movilidad en función de las categorías laborales de personal que participa en la misma.

Tanto en la movilidad de alumnos como en la del personal, resulta esencial centrarse no solo en las cifras, sino también en la calidad de dicha movilidad, lo cual implica invertir en servicios de información, realizar un seguimiento de la experiencia, garantizar que los procesos de reconocimiento y evaluación operan de manera justa, y realizar cambios a la luz de la experiencia. También será crucial mejorar el seguimiento del impacto de las medidas adoptadas para eliminar los obstáculos a la movilidad, si el objetivo de los países es optimizar los flujos de movilidad.

INTRODUCCIÓN

El Proceso de Bolonia

La Declaración de Bolonia fue firmada en 1999 por los ministros responsables de la educación superior de 29 países europeos. No obstante, sus orígenes se remontan a un año atrás, a la Declaración y la Conferencia de la Sorbona de 1998. Estos hechos y documentos pusieron en marcha un proceso de cooperación a nivel europeo que ha cambiado radicalmente el panorama de la educación superior. Las reformas han afectado a países tanto dentro como fuera de Europa y el número oficial de países firmantes del convenio asciende en la actualidad a 47.

El Proceso de Bolonia: de La Sorbona a Bucarest, 1998-2012

Movilidad de estudiantes y profesorado	Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal de administración	Dimensión social de la movilidad	Portabilidad de préstamos y becas. Mejora de los datos sobre movilidad	Atención a los visados y permisos de trabajo	El reto de los visados y permisos de trabajo, del sistema de pensiones y de los reconocimientos	Objetivo para el 2020: 20% de movilidad estudiantil	Explorar vías para lograr el reconocimiento automático de los títulos académicos
Sistema común de titulaciones en dos ciclos	Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables	Reconocimiento equiparable Desarrollo de titulaciones conjuntas reconocidas	Inclusión del nivel de doctorado en el tercer ciclo	Adopción del MEC y del EEES Puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificaciones	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2012	Nueva hoja de ruta para los países que no han establecido un marco nacional de cualificaciones
		Dimensión social	Igualdad de acceso	Refuerzo de la dimensión social	Compromiso de elaborar planes nacionales de acción con un seguimiento eficaz	Objetivos nacionales sobre la dimensión social medidos para el 2020	Reforzar las políticas para ampliar el acceso y mejorar las tasas de finalización
		Aprendizaje permanente (AP)	Coordinar las políticas nacionales sobre AP Reconocimiento del aprendizaje previo	Itinerarios formativos flexibles en la educación superior	El papel de la educación superior en el aprendizaje permanente Acuerdos de colaboración para mejorar la empleabilidad	El aprendizaje permanente como responsabilidad pública que exige acuerdos de colaboración sólidos Llamamiento para trabajar en favor de la empleabilidad	Mejorar la empleabilidad, el aprendizaje permanente y las destrezas de emprendimiento mejorando la cooperación con las empresas
Uso de los créditos	Sistema de créditos (ECTS)	ECTS y Suplemento al Título (ST)	ECTS para la acumulación de créditos		Necesidad de un uso coherente de las herramientas y las prácticas de reconocimiento	Continuar con la implantación de las herramientas de Bolonia	Garantizar que las herramientas de Bolonia se basan en los resultados del aprendizaje
	Cooperación europea en materia de garantía de calidad	Cooperación entre los profesionales de la garantía de calidad y del reconocimiento	Garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo	Adopción de los Estándares y Directrices Europeos de Garantía de Calidad	Creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR)	La calidad como principio vertebrador el EEES	registradas en el EQAR desarrollar su actividad en la totalidad del EEES
La Europa del Conocimiento	La dimensión europea de la educación superior	El Espacio Europeo de Educación Superior como un espacio atractivo	Vínculos entre la educación superior y la investigación	Cooperación internacional basada en los valores y el desarrollo sostenible	Adopción de una estrategia para mejorar la dimensión social del Proceso de Bolonia	Fomentar el diálogo sobre política global a través de los Foros sobre Política de Bolonia	Evaluar la implementación de la estrategia 2007 sobre dimensión global, para establecer directrices sobre acciones futuras
1998 Declaración de la Sorbona	1999 Declaración de Bolonia	2001 Comunicado de Praga	2003 Comunicado de Berlín	2005 Comunicado de Bergen	2007 Comunicado de Londres	2009 Comunicado de Lovaina la Nueva	2012 Comunicado de Bucarest

En esta tabla se resumen los principales hitos de las conferencias ministeriales dentro del Proceso de Bolonia hasta el año 2012. En ella se puede realizar un seguimiento de los temas más importantes a lo largo de todo el proceso - la movilidad de los estudiantes y del personal, el sistema común de titulaciones, la dimensión social, el aprendizaje permanente, el sistema europeo de créditos, la garantía de calidad, la dimensión social de la educación superior y el desarrollo de Europa como una región atractiva para el conocimiento.

El Comunicado de Bucarest ([1]) establece objetivos políticos claros para las principales líneas de actuación. Dichos objetivos se abordan en este informe, lo que permitirá, junto con el análisis comparado a lo largo de sus siete capítulos, ofrecer un panorama detallado de la situación actual del Espacio Europeo de Educación Superior.

Resumen del Informe

Este informe ha sido elaborado con vistas a la Conferencia Ministerial Europea, celebrada del 14 al 15 de mayo de 2015 en Ereván, Armenia. En él se presenta una instantánea del grado de implantación del Proceso de Bolonia desde distintas perspectivas, basándose en datos recogidos en la primera mitad de 2014. Se proporciona tanto información cualitativa como datos estadísticos. Asimismo, se tratan los aspectos fundamentales de las reformas emprendidas en educación superior destinadas a lograr un funcionamiento adecuado del Espacio Europeo de Educación Superior.

Esta obra es la continuación del primer Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia (2012) y es fruto de la estrecha colaboración entre el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG), Eurostat, Eurostudent y Eurydice, a los que a lo largo del proceso se les ha denominado los “encargados de la recogida de datos”.

El Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG), y más concretamente un grupo de trabajo creado para guiar todos los aspectos dentro del proceso de recogida de datos, se ha encargado de supervisar el trabajo de los organismos encargados de la recogida de información. Dicho grupo estaba dirigido por Germain Dodelinger (Luxemburgo) y Andrejs Rauhvargers (Letonia). Asimismo, se ha establecido una estrecha colaboración entre todos los grupos de trabajo que integran el BFUG.

La información cualitativa se recogió a través de un cuestionario dirigido a los miembros del BFUG, que fue presentado, una vez sometido a consulta de todos los agentes nacionales relevantes, por los representantes de Bolonia en 46 países entre febrero y mayo de 2014. Ucrania no ha proporcionado ninguna información. El Reino Unido y Bélgica entregaron dos respuestas cada uno. Por tanto, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) se trata como un sistema de educación superior diferenciado de Escocia. Igualmente, la Comunidad flamenca y la Comunidad francesa de Bélgica también se consideran sistemas de educación superior independientes. No obstante, en aquellos casos en los que se han combinado los datos estadísticos para Bélgica y el Reino Unido en la base de datos de Eurostat, también se han presentado de forma combinada en el informe.

Los datos cualitativos se basan principalmente en información oficial relativa a legislación, normativa y políticas nacionales, y en algunos casos se pidió a los representantes de los países que informasen sobre su percepción de aspectos específicos en materia de educación superior. Los datos de Eurostat provienen de la UOE, la EPA y de las bases de datos EU-SILC ([2]).Asimismo, Eurostat, trabajando a través de un consorcio dirigido por Sogeti (Luxemburgo) se ocupó de una recogida de

([1]) Explotando nuestro potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior: Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior, Bucarest, 26-27 de abril de 2012.

([2]) Para más información, véase el apartado Glosario y notas metodológicas.

datos específica en 2014 para los países del EEES que no toman parte regularmente en los procesos de recogida de datos. La información de Eurostudent procede de la encuesta Eurostudent V, centrada en las condiciones socioeconómicas de la vida de los estudiantes en Europa.

El año de referencia de los datos cualitativos es el 2013/14 en todo el informe, así como para los indicadores de Eurostudent. Los indicadores estadísticos de Eurostat utilizan el 2012 como año más reciente de referencia, junto con otros años relevantes para proporcionar una panorámica sobre las tendencias.

El informe está dividido en siete capítulos temáticos, siguiendo la estructura establecida en el Informe 2012. Cada uno de ellos incluye una introducción en la que se analiza la relevancia del tema en el contexto del Proceso de Bolonia, los compromisos adquiridos en el Comunicado de Bucarest, así como las principales conclusiones del Informe 2012. A continuación en cada capítulo se presenta la información a través de indicadores comparativos cuya finalidad es describir el estadio de implementación del Proceso de Bolonia en todos los países desde diversas perspectivas, explicando los principales avances, incidiendo en las cuestiones más relevantes sobre la puesta en marcha de las medidas y proporcionando ejemplos de prácticas relevantes para el interés general.

La mayoría de los indicadores son los desarrollados para el Informe del 2012, actualizados para poder apreciar mejor los cambios. También se han introducido una serie de indicadores nuevos con el fin de analizar en mayor profundidad las prioridades políticas actuales. Estos nuevos indicadores aparecen especialmente en el capítulo 6 (Resultados prácticos y empleabilidad) y 7 (Internacionalización y movilidad).

De entre los indicadores que incluye el informe hay que mencionar 13 "indicadores de la tabla de puntuaciones" diseñados para realizar un seguimiento del progreso de cada país a la hora de implementar los compromisos políticos de Bolonia. Los otros cuatro que se han elaborado para este informe tratan de reflejar los compromisos políticos más recientes, y figuran en los siguientes gráficos: gráfico 3.7: "Indicador nº 6 de la tabla de puntuaciones: nivel de apertura hacia las actividades de garantía de calidad de las agencias internacionales inscritas en el EQAR"; gráfico 4.10: "Indicador nº10 de la tabla de puntuaciones: medidas para apoyar la participación de los estudiantes desfavorecidos, 2013/14"; gráfico 7.35: " Indicador nº12 de la tabla de puntuaciones: portabilidad de las ayudas y los préstamos públicos" y gráfico 7.38: " Indicador nº13 de la tabla de puntuaciones: ayudas a la movilidad para estudiantes desfavorecidos ".

El Grupo sobre Información también comenzó a desarrollar indicadores de la tabla de puntuaciones sobre reconocimiento "automático" de las cualificaciones e internacionalización. No obstante, los datos recogidos en relación con estos temas no eran lo suficientemente precisos para producir nuevos indicadores de la tabla de puntuaciones en este estadio de la investigación. Este trabajo, por tanto, se continuará y refinará en la próxima edición del Informe sobre el proceso de Bolonia.

CAPÍTULO 1:

CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia 2012

El Informe 2012 sobre el Proceso de Bolonia proporcionaba información referente a las condiciones de la educación superior dentro el Espacio Europeo de Educación Superior, poniendo de manifiesto que el contexto para la reforma y desarrollo de la educación superior difiere considerablemente entre países. Además de presentar datos sobre las diferentes realidades a nivel estructural, incluyendo la tipología institucional y los desafíos demográficos, en este informe se analizó por primera vez el impacto de la crisis económica, permitiendo comprobar que, aunque el gasto en educación superior no se había visto afectado por igual en todos los países, en general se apreciaba una reducción de la inversión pública en este nivel educativo.

Resumen del capítulo

Los Ministros de los 47 países que integran el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han acordado las futuras prioridades para el EEES, aunque se enfrentan a distintas situaciones a la hora de implementar sus políticas en materia de educación superior. Este primer capítulo esboza el contexto en el cual se desenvuelven los sistemas de educación superior dentro del EEES. Proporciona información sobre la población estudiantil del EEES (apartado 1), la estructura de los sistemas de educación superior en lo referente a instituciones (apartado 2) y el gasto en educación superior en todo el EEES (apartado 3).

1.1. Población estudiantil

En todo el EEES hay aproximadamente 37,2 millones de estudiantes matriculados en educación superior (curso 2011/12). La mayoría de ellos (el 82%) cursan programas de tipo académico (CINE 5A ([3])) en los dos primeros ciclos, mientras que solo un 15,6% estudia en programas de carácter profesional (CINE 5B). Los estudiantes de tercer ciclo (CINE 6, es decir, programas que conducen a la obtención de un título avanzado de investigación) representan un 2,7% del total de los estudiantes de educación superior.

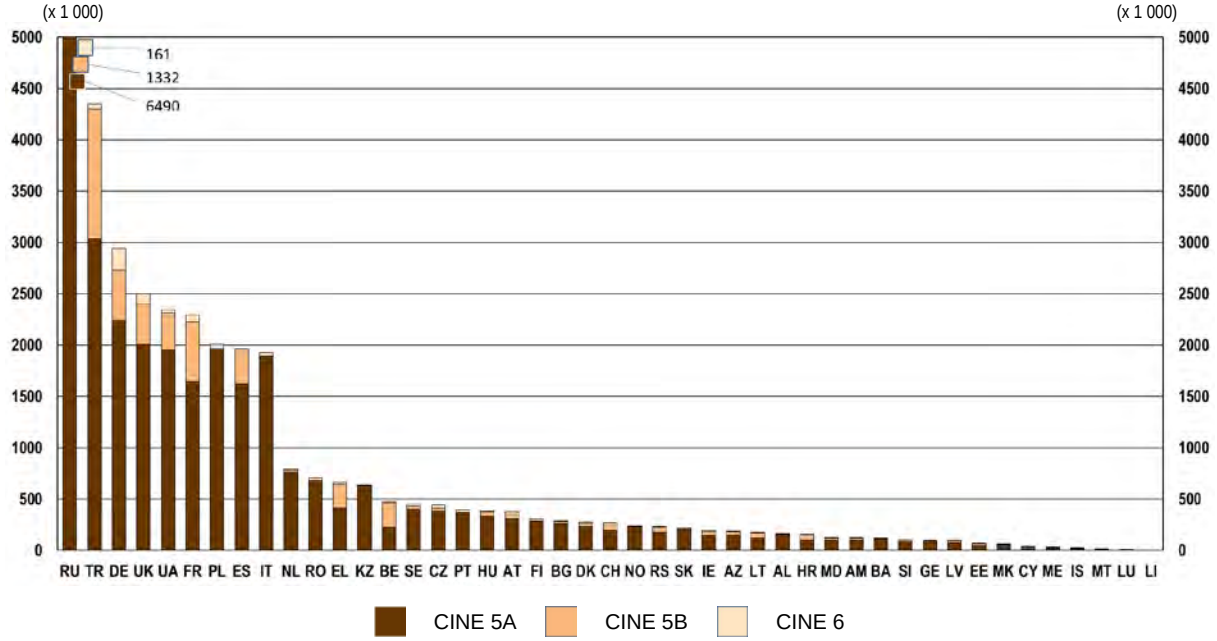
El tamaño de la población estudiantil es muy desigual en los 47 países del EEES y refleja las características demográficas de cada uno de ellos. La situación demográfica (es decir, el tamaño de las cohortes de jóvenes) incide sobre las cifras de matrícula, pero también existen otros factores relacionados entre sí que afectan al volumen de estudiantes en educación superior: el tamaño de la población que puede potencialmente participar (es decir, personas que poseen la titulación requerida para acceder a este nivel); la incorporación en la práctica a educación terciaria, condicionada por las aspiraciones de los posibles candidatos; los criterios de admisión; la existencia de oportunidades alternativas en el mercado laboral; el coste de la participación y los posibles beneficios de obtener un título superior; la duración teórica de los estudios (que a su vez depende de la estructura de los

([3]) Cuando la fuente de datos es Eurostat, CINE hace referencia a la clasificación CINE 97. La clasificación CINE 2011 se utiliza en todas las bases de datos de la UE desde 2014 (datos disponibles en 2015).

programas que se ofertan en el sistema de educación superior) y la duración real de los mismos (influida, entre otras cosas, por la tasa de abandono y la asistencia a tiempo parcial) (Vincent-Lancrin, 2008).

El volumen total de matriculados en los niveles CINE 5A, 5B y 6 oscila entre los 960 estudiantes de Liechtenstein a los casi 8 millones de Rusia, que posee más del 21,5% del alumnado del EEES, mientras que los alumnos de los cinco países con más estudiantes en educación superior (Rusia, Turquía, Alemania, el Reino Unido y Ucrania) representan algo más del 54% del total. Aparte de estos sistemas, Francia, Polonia, España e Italia también tienen más de 1.900.000 estudiantes, mientras que en 18 países del EEES (de los que han proporcionado datos) dicha cifra no alcanza los 200.000.

Gráfico 1.1: Número de estudiantes matriculados en educación superior, por niveles CINE, 2011/12



Número	RU	TR	DE	UK	UA	FR	PL	ES	IT	NL	RO	EL
TOTAL	7 983 111	4 353 542	2 939 463	2 495 780	2 347 380	2 296 306	2 007 212	1 965 829	1 925 930	793 678	705 333	663 698
CINE 5A	6 490 002	3 031 232	2 240 603	2 010 039	1 954 789	1 649 057	1 953 696	1 621 895	1 887 038	765 252	681 515	415 773
CINE 5B	1 332 268	1 270 351	490 360	390 792	356 768	576 668	13 253	321 392	4 263	15 884	:	224 478
CINE 6	160 841	51 959	208 500	94 949	35 823	70 581	40 263	22 542	34 629	12 542	23 818	23 447

Número	KZ	BE	SE	CZ	PT	HU	AT	FI	BG	DK	CH	NO
TOTAL	629 507	477 712	453 328	440 230	390 273	380 757	376 498	308 924	284 995	275 009	269 573	238 224
CINE 5A	627 919	228 327	404 482	381 255	370 972	331 455	310 011	288 645	264 082	232 820	191 844	229 135
CINE 5B	:	235 217	27 494	32 870	74	42 048	40 436	84	16 210	33 230	55 717	871
CINE 6	1588	14 168	21 352	26 105	19 227	7 254	26 052	20 195	4 703	8 959	22 012	8 218

Número	RS	SK	IE	AZ	LT	AL	HR	MD	AM	BA	SI	GE
TOTAL	231 661	221 227	192 647	184 834	175 066	160 839	157 289	124 784	120 733	115 907	104 003	99 376
CINE 5A	178 789	206 231	143 937	147 774	122 414	156 335	104 656	105 588	106 855	115 036	82 781	95 110
CINE 5B	47 322	2 851	39 780	35 978	49 777	1 876	49 398	17 321	12 779	659	17 124	0
CINE 6	5 550	12 145	8 930	1 082	2 875	2 628	3 235	1 875	1 099	212	4 098	4 266

Número	LV	EE	MK	CY	ME	IS	MT	LU	LI
TOTAL	97 041	67 607	63 318	31 772	25 313	19 099	12 203	6 085	960
CINE 5A	77 697	43 765	60 940	22 604	20 690	18 388	10 498	4 320	854
CINE 5B	16 821	20 791	1 921	8 458	4 532	259	1 628	1 375	:
CINE 6	2 523	3 051	457	710	91	452	77	390	106

Notas:

Los países se han distribuido en función del número total de estudiantes matriculados en educación superior.

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

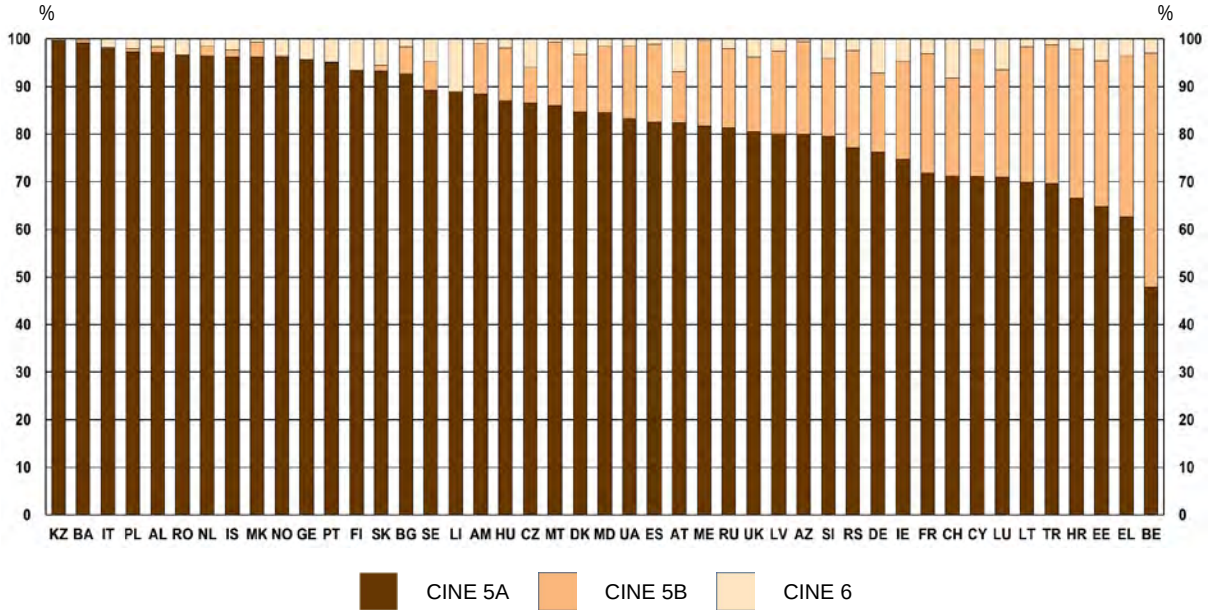
El panorama es bastante distinto si se analiza solo la población estudiantil del nivel CINE 6. Los cuatro países con el número más elevado de alumnos en programas de doctorado (Alemania, Rusia, el Reino Unido y Francia) representan cerca de un 53% de todos los estudiantes del EEES. El 21% de los alumnos de este nivel dentro del EEES son de Alemania (208.500), y el 15% de Rusia. En el extremo opuesto se sitúan 20 países del EEES (de los que han facilitado datos), con menos de 2.000 estudiantes matriculados en CINE 6.

Los países del EEES también se diferencian considerablemente en la composición de su población estudiantil dependiendo de los niveles educativos. Se observan desigualdades no solo en la oferta de programas de estudios (por ejemplo, entre programas de orientación académica, de tipo teórico - CINE 5A - y los de carácter profesional, normalmente más breves y enfocados a la incorporación al mercado laboral - CINE 5B ([4])) sino también en lo que respecta a las aspiraciones de los estudiantes en relación con el tipo de programas en los que desean matricularse.

En todos los países del EEES, a excepción de Bélgica, la mayoría de los estudiantes están matriculados en programas de nivel CINE 5A (grado y máster). Dichos programas acogen al 63% del alumnado en Grecia, y prácticamente a todos los estudiantes de Bosnia Herzegovina, Kazajistán e Italia. En siete países del EEES (Croacia, Chipre, Estonia, Francia, Grecia, Lituania y Turquía) al menos la cuarta parte de la población estudiantil está matriculada en programas de carácter profesional (CINE 5B), mientras que en Bélgica la cifra asciende al 49%.

Los estudiantes matriculados en doctorado representan menos de un 5% del alumnado en 36 de los 44 países en los que se dispone de datos. Pueden observarse excepciones en ocho países, donde representan un porcentaje más elevado, aunque inferior al 9% del total de la población estudiantil ([5]).

Gráfico 1.2: Distribución de los estudiantes matriculados en educación superior según niveles CINE, 2011/2012



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

([4]) Aunque se especifica en la clasificación CINE 97, la diferencia entre los programas de educación superior de carácter académico y los de tipo profesional puede considerarse artificial hasta cierto punto: la mayoría de los titulados de CINE 5A se incorporan al mercado laboral "no académico" tras finalizar sus estudios, mientras que es práctica común permitir a los titulados de cualquier tipo de programa continuar en otros programas de estudios si así lo desean - con independencia del carácter académico/profesional de dicho programa.

([5]) Liechtenstein es una excepción a esta situación, dado que los 106 alumnos matriculados en doctorado representan un 11% del total de su población estudiantil.

	KZ	BA	IT	PL	AL	RO	NL	IS	MK	NO	GE	PT	FI	SK	BG	SE
CINE 5A	99.7	99.2	98.0	97.3	97.2	96.6	96.4	96.3	96.2	96.2	95.7	95.1	93.4	93.2	92.7	89.2
CINE 5B	:	0.6	0.2	0.7	1.2	:	2.0	1.4	3.0	0.4	0.0	0.0	0.0	1.3	5.7	6.1
CINE 6	0.3	0.2	1.8	2.0	1.6	3.4	1.6	2.4	0.7	3.4	4.3	4.9	6.5	5.5	1.7	4.7
	LI	AM	HU	CZ	MT	DK	MD	UA	ES	AT	ME	RU	UK	LV	AZ	SI
CINE 5A	89.0	88.5	87.1	86.6	86.0	84.7	84.6	83.3	82.5	82.3	81.7	81.3	80.5	80.1	79.9	79.6
CINE 5B	:	10.6	11.0	7.5	13.3	12.1	13.9	15.2	16.3	10.7	17.9	16.7	15.7	17.3	19.5	16.5
CINE 6	11.0	0.9	1.9	5.9	0.6	3.3	1.5	1.5	1.1	6.9	0.4	2.0	3.8	2.6	0.6	3.9
	RS	DE	IE	RU	FR	CH	CY	LU	LT	TR	HR	EE	EL	BE		
CINE 5A	77.2	76.2	74.7	74.3	71.8	71.2	71.1	71.0	69.9	69.6	66.5	64.7	62.6	47.8		
CINE 5B	20.4	16.7	20.6	23.8	25.1	20.7	26.6	22.6	28.4	29.2	31.4	30.8	33.8	49.2		
CINE 6	2.4	7.1	4.6	1.8	3.1	8.2	2.2	6.4	1.6	1.2	2.1	4.5	3.5	3.0		

Notas:

Los países se han distribuido en función del número de estudiantes matriculados en CINE 5A.

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

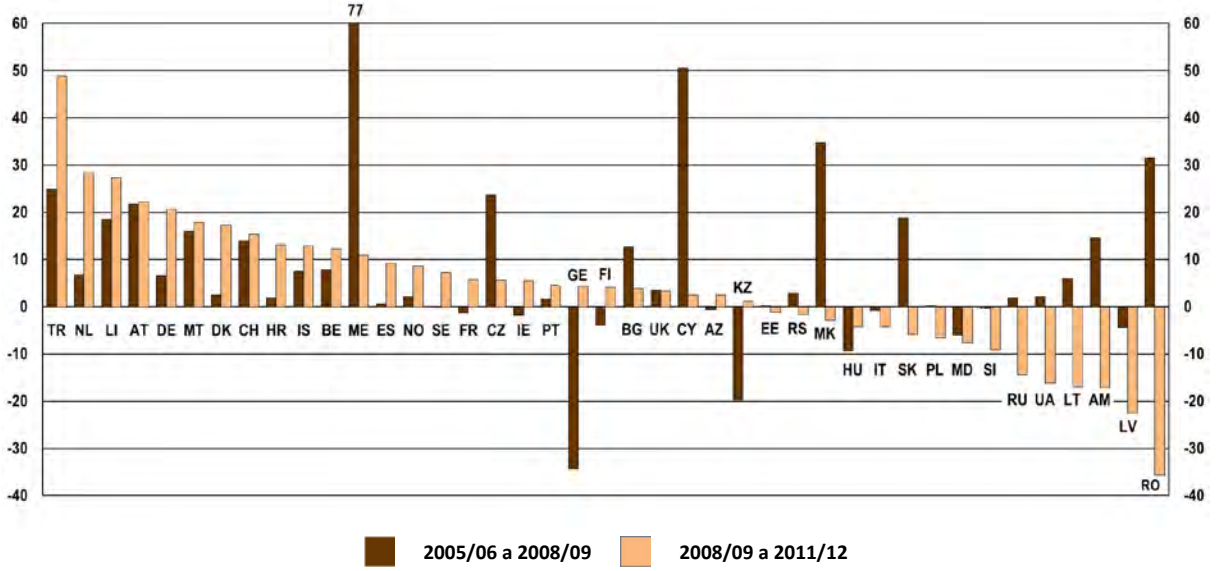
Los países del EEES muestran una gran diversidad en cuanto a la evolución de su población estudiantil en los intervalos transcurridos entre algunos hitos clave del Proceso de Bolonia (por ejemplo, entre 2005/06 y 2008/09 y entre 2008/09 y 2011/12) así como a lo largo de todo el período. Los cambios que ha experimentado la población estudiantil son el resultado de la confluencia de múltiples factores. También es necesario tener presente que la evolución demográfica (es decir, el incremento o disminución en la cohorte) solo afecta de manera gradual al sistema de educación superior debido al "impacto continuado de las cohortes anteriores" (Vincent-Lancrin, 2008).

El número total de estudiantes matriculados en educación superior en 2012 se sitúa por debajo de la cifra de 2006 en aproximadamente una tercera parte de los países del EEES en los que se dispone de datos. Esta disminución es más brusca en Georgia (-31,5 %), Letonia (-26 %), Kazajistán (-18,8 %) y Rumanía (-15,5 %) si comparamos ambos cursos, aunque los cuatro países muestran diferentes patrones a lo largo de este período. Georgia y Kazajistán registraron entre 2006 y 2009 una disminución considerable en sus cifras de alumnado, y un leve aumento entre 2009 y 2012. Letonia, por el contrario, experimentó un descenso en ambos períodos. En Rumanía, el importante crecimiento en el número de estudiantes en 2009 comparado con 2006 vino seguido de una bajada en 2012 en comparación con 2009.

El número de alumnos de educación superior disminuyó durante los dos períodos en Hungría, Italia, Moldavia y Eslovenia. En Italia y Eslovenia, este descenso fue moderado en 2005/06 y 2008/09, pero algo más marcado en el segundo intervalo. En general, la caída del número de alumnos oscila entre el 5% en Italia y el 13% de Moldavia y Hungría.

Por el contrario, el total de alumnos de educación superior experimentó un aumento considerable en Luxemburgo - más del doble (de 2.692 en 2006 a 6.085 en 2012) - Montenegro (+96%) y Turquía (+86%). Tanto Montenegro como Turquía registraron incrementos muy elevados en ambos períodos. En Austria, Chipre, Liechtenstein, Malta y los Países Bajos se observa una subida de más de un tercio en su población estudiantil en 2012 en comparación con el 2006. Estos países se sitúan entre la mitad de los países del EEES donde el número total de alumnos aumentó en ambos períodos.

Gráfico 1.3: Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2005/06 y 2008/09 y entre 2008/09 y 2011/12



	TR	NL	LI	AT	DE	MT	DK	CH	HR	IS	BE	ME	ES	NO	SE
2005/06 a 2008/09	24.8	6.7	18.6	21.7	6.5	16.0	2.5	13.9	1.8	7.6	7.8	76.9	0.6	2.1	0.0
2008/09 a 2011/12	48.9	28.3	27.3	22.2	20.5	17.9	17.2	15.5	13.1	12.9	12.3	10.9	9.2	8.6	7.3
2005/06 a 2011/12	85.8	36.9	50.9	48.7	28.4	36.8	20.1	31.5	15.1	21.5	21.1	96.2	9.9	11.0	7.3

	FR	CZ	IE	PT	GE	FI	BG	UK	CY	AZ	KZ	EE	RS	MK	HU
2005/06 a 2008/09	-1.3	23.5	-1.8	1.5	-34.4	-4.0	12.6	3.4	50.5	-0.6	-19.8	0.2	2.9	34.8	-9.4
2008/09 a 2011/12	5.7	5.6	5.5	4.6	4.4	4.1	3.9	3.3	2.5	2.5	1.1	-1.2	-1.8	-2.9	-4.3
2005/06 a 2011/12	4.3	30.5	3.5	6.3	-31.5	0.0	17.1	6.8	54.3	2.0	-18.9	-1.0	1.0	30.9	-13.2

	IT	SK	PL	MD	SI	RU	UA	LT	AM	LV	RO	EL	LU
2005/06 a 2008/09	-0.9	18.7	0.2	-6.0	-0.4	1.8	2.1	6.0	14.6	-4.4	31.5	:	:
2008/09 a 2011/12	-4.3	-5.9	-6.6	-7.7	-9.1	-14.4	-16.1	-16.9	-17.2	-22.6	-35.8	:	:
2005/06 a 2011/12	-5.1	11.8	-6.5	-13.2	-9.4	-12.9	-14.3	-12.0	-5.1	-26.0	-15.5	1.6	126.0

Notas:

Los países se han distribuido en función del número de alumnos matriculados en CINE 5A.

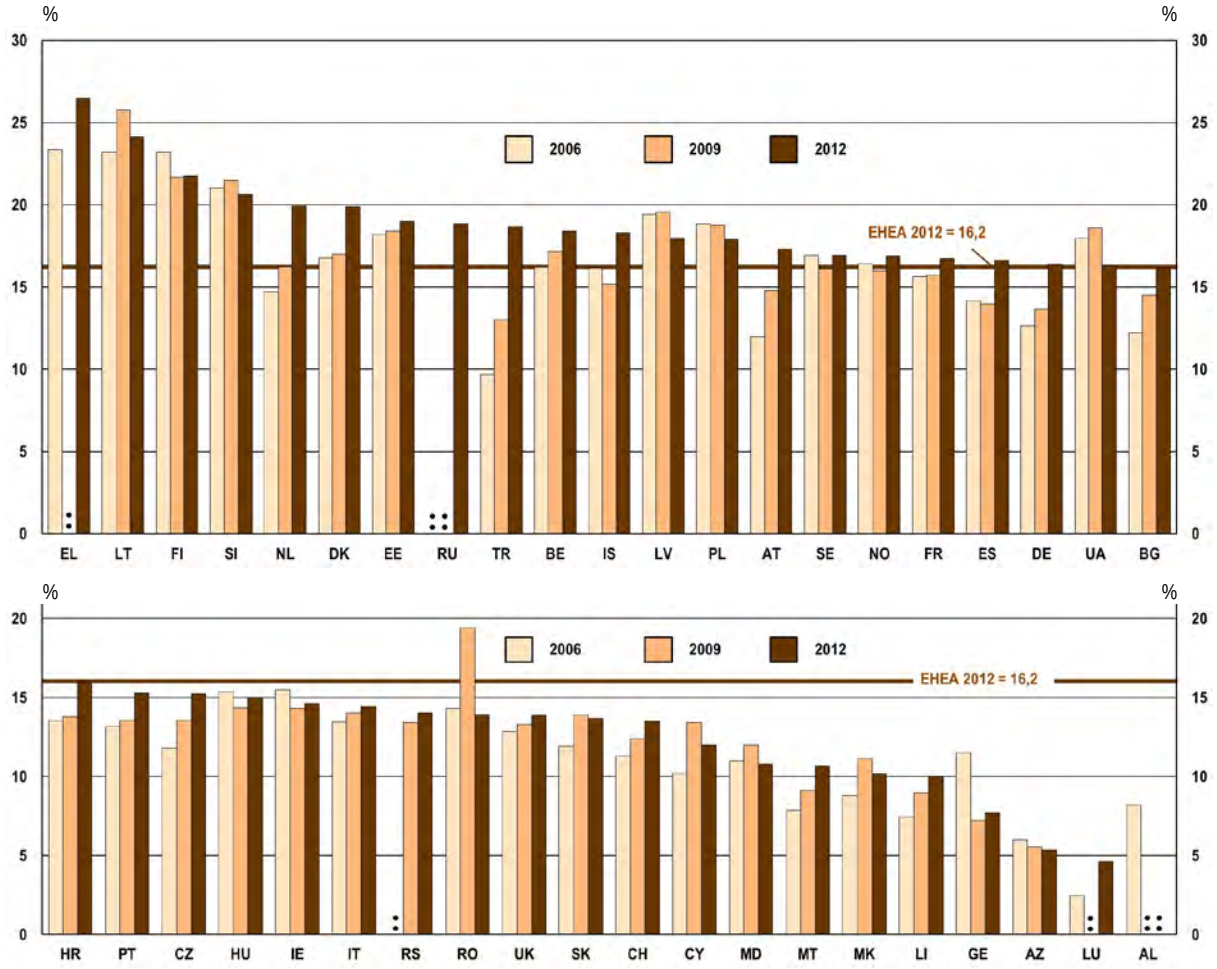
Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas adicionales para el resto de países del EEES.

Tal como se señala anteriormente, existe un desfase temporal antes de que el total de población estudiantil se vea influenciado por un cambio demográfico en las cohortes de menor edad. La información sobre las tendencias del total de alumnos, por tanto, debería contrastarse con las cifras sobre tasa de matrícula, que compara el total de población estudiantil con la población de un grupo de edad específico. El porcentaje de población de 18 a 34 años matriculada en educación superior permite determinar la capacidad del sistema educativo para absorber a estudiantes de dicho grupo de edad. No obstante, definir el grupo de edad más apropiado dentro de la educación superior no es del todo revelador, ya que los sistemas educativos difieren considerablemente dependiendo de los países. La edad teórica en la que finaliza la educación general varía desde los 17 años y medio (por ejemplo *Genel Liseler* o *Anadolu Liseleri* en Turquía) y los 21 años en algunos programas de Suecia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014b). Asimismo, los índices de matrícula se ven influenciados por la duración de los programas y por el tiempo que los estudiantes pasan en la práctica en la educación superior. Los países donde la duración media de los programas de estudios es más baja tendrían unos índices de matrícula inferiores a los de aquellos donde los programas duran más años, incluso si el porcentaje de la cohorte de edades matriculada en educación superior es el mismo en ambos casos. Igualmente, una disminución o dilatación (por ejemplo, en casos en los que los estudiantes tienden a permanecer más tiempo en la educación superior debido al

empeoramiento de las condiciones del mercado laboral) de la duración media de los estudios también tendrá un impacto sobre los índices de matrícula a lo largo del tiempo.

El porcentaje de jóvenes entre 18 y 34 años matriculados en educación superior varía considerablemente dependiendo del país. En Grecia, algo más de un cuarto de los jóvenes entre 18 y 34 años está estudiando en este nivel. Lituania, Finlandia, Eslovenia, los Países Bajos y Dinamarca también presentan tasas de participación muy elevadas, de cerca de un 20%, o incluso superiores. En el extremo opuesto se sitúan Georgia, Azerbaiyán y Luxemburgo, con menos de un 10%.

Gráfico 1.4: Porcentaje de matriculados en educación superior en el grupo de edad de 18 a 34 años (sobre el total de población de la misma edad), 2005/06, 2008/09 y 2011/12



	EL	LT	FI	SI	NL	DK	EE	RU	TR	BE	IS	LV	PL	AT
2006	23.4	23.2	23.2	21.0	14.7	16.8	18.2	:	9.7	16.2	16.1	19.4	18.8	12.0
2009	:	25.8	21.7	21.5	16.3	17.0	18.4	:	13.0	17.2	15.2	19.6	18.8	14.8
2012	26.5	24.1	21.7	20.6	19.9	19.9	19.0	18.8	18.7	18.4	18.3	18.0	17.9	17.3

	SE	NO	FR	ES	DE	UA	BG	HR	PT	CZ	HU	IE	IT	RS
2006	16.9	16.4	15.7	14.2	12.7	18.0	12.2	13.5	13.2	11.8	15.3	15.5	13.4	:
2009	16.1	16.0	15.7	14.0	13.6	18.6	14.5	13.8	13.6	13.6	14.3	14.3	14.0	13.4
2012	16.9	16.9	16.7	16.6	16.4	16.3	16.1	16.0	15.3	15.2	15.0	14.6	14.5	14.0

	RO	UK	SK	CH	CY	MD	MT	MK	LI	GE	AZ	LU	AL
2006	14.3	12.8	11.9	11.3	10.2	11.0	7.9	8.8	7.4	11.5	6.0	2.4	8.2
2009	19.4	13.3	13.9	12.4	13.4	12.0	9.1	11.1	9.0	7.2	5.5	:	:
2012	13.9	13.9	13.7	13.5	12.0	10.8	10.7	10.2	10.0	7.7	5.3	4.6	:

Notas:

EEES es la mediana para el EEES.

Los países se han distribuido en función de los índices de matrícula del curso 2011/2012.

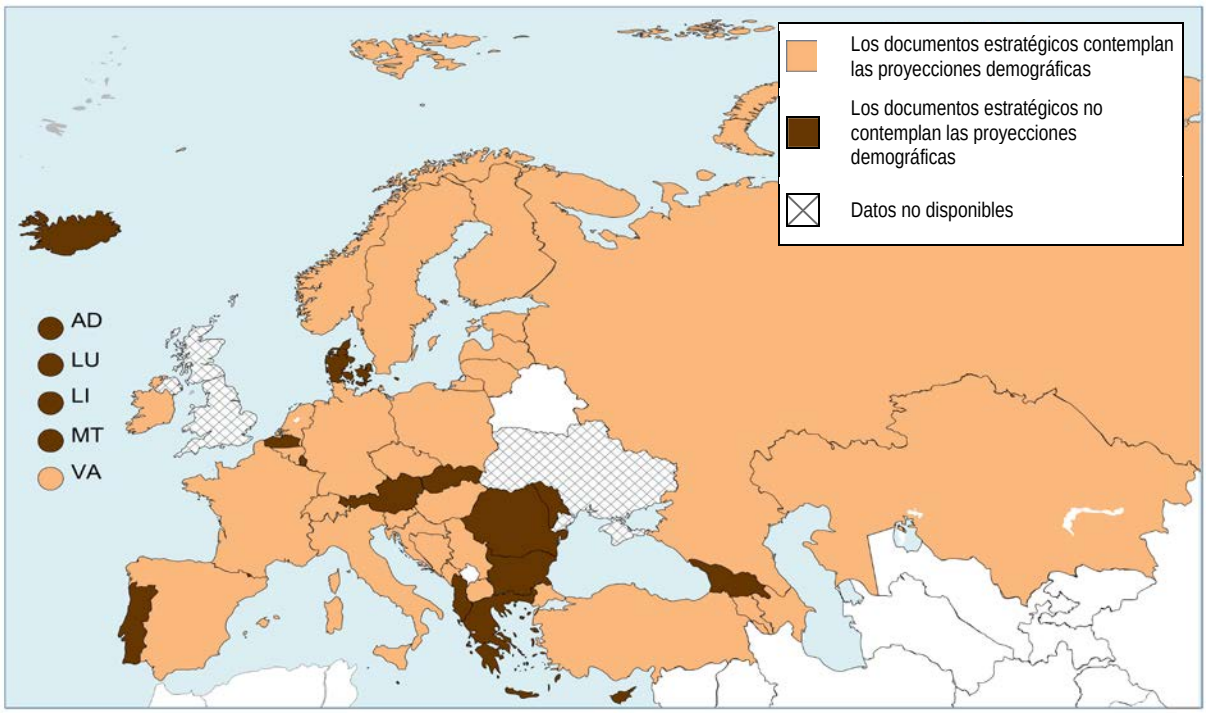
Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas adicionales para el resto de países del EEES.

El porcentaje de matriculados de 18 a 34 años sobre el total de población de la misma horquilla de edades se incrementó en 2012 en comparación con 2006 y 2009 en la mitad de los países en los que se dispone de datos. Esto confirma la tendencia en algunos países hacia el desarrollo de la educación superior, complementada, en algunos casos, por un incremento en la movilidad entrante de estudiantes en este nivel (véase el capítulo 7). Asimismo, en 2012 la mitad de los países del EEES en los que se dispone de datos registraron una tasa de matrícula superior al 16,2% (en comparación con el 14,3% de 2009 y el 13,5% del 2006). En Letonia, Rumanía y Georgia el porcentaje de jóvenes entre 18 y 34 años matriculados en educación superior descendió en 1,5 puntos porcentuales, 0,4 y 3,8 puntos porcentuales respectivamente. Dado que el descenso de la población estudiantil en estos países es muy fuerte en general, esto apunta que dicha disminución no obedece exclusivamente a factores demográficos. Igualmente, el porcentaje de población entre 18 y 34 años matriculados en educación superior es menor en 2012 en comparación con el 2006 en Hungría, Eslovenia y Moldavia. Italia muestra un patrón diferente: mientras que el número de estudiantes disminuyó a lo largo de dicho periodo, la tasa de matrícula (en la población entre 18 y 34 años) se sitúa en un 14,5% en 2012, lo que supone 1 punto porcentual más que en 2006.

Otro cinco países del EEES (Azerbaiyán, Polonia, Irlanda, Finlandia y Ucrania) muestran tasas inferiores de matriculación en la población de 18 a 34 años en 2012, comparada con 2006, junto con una disminución en el número de alumnos de educación superior (Polonia y Ucrania), pocos cambios (Finlandia) y un incremento (Irlanda) en 2012 frente a 2006.

Los cambios demográficos que afectan al número de estudiantes han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar las políticas y objetivos en materia de educación superior. El gráfico 1,5 indica que en aproximadamente el 60% de los países los documentos estratégicos sobre educación superior tienen explícitamente en cuenta las proyecciones demográficas. Es interesante señalar la existencia de una tendencia evidente entre los países de mayor tamaño a incluir las proyecciones demográficas en sus documentos estratégicos. Muchos países están preocupados por el descenso en el número de jóvenes y por la medida en que dichos cambios afectarán a la participación y la financiación de la educación superior. Por otra parte, varios países se están preparando para el aumento en la demanda de las competencias en una población que envejece y para la incorporación de estudiantes no tradicionales a la educación superior.

Gráfico 1.5: Proyecciones demográficas en los documentos estratégicos sobre educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

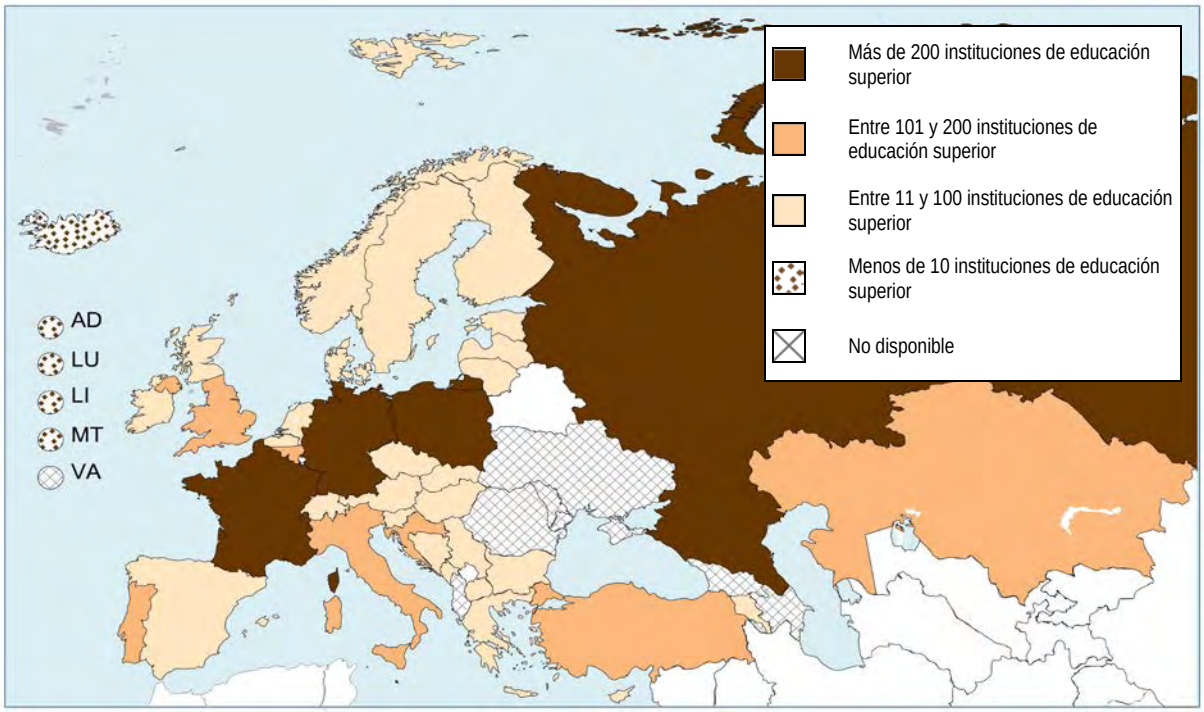
En comparación con el Informe 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia, ocho sistemas han incorporado las proyecciones demográficas a sus documentos estratégicos sobre educación superior (Bélgica (Comunidad francesa), Croacia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, el Vaticano, Italia, Letonia, Rusia y España). Por el contrario, cuatro países -Dinamarca, Georgia, Moldavia y Rumanía - ahora informan de que no se han incluido dichas previsiones en sus documentos estratégicos.

1.2. Instituciones de educación superior

Tanto la tipología como el número de instituciones de educación superior presentan diferencias en los países del EEES. Los centros de educación superior pueden variar en cuanto a su orientación, académica o profesional, ser de titularidad pública o privada, sostenerse con fondos públicos o privados, y tener otros rasgos distintivos dependiendo del contexto específico de cada país. De hecho, teniendo en cuenta que en la actualidad los modelos de educación superior se encuentran en constante desarrollo- con un incremento de la oferta de educación superior abierta y a distancia- no resulta sencillo definir con exactitud lo que se considera una institución de educación superior.

El gráfico 1.6 ilustra el número total de instituciones de educación superior acreditadas de los países del EEES. Las cifras incluyen todos los centros de educación superior que operan en cada uno de los países. Por lo general la media se sitúa entre 11 y 100 instituciones de educación superior (26 países). Dentro de este tramo, Montenegro, Serbia y el Reino Unido (Escocia) presentan las cifras más bajas, entre 11 y 20. Irlanda, Suecia y Finlandia poseen 44 centros de educación superior, mientras que los países con las cifras más elevadas, entre 70 y 90 centros son la República Checa, Noruega y España. Siete países cuentan con entre 101 y 200 centros de educación superior: Portugal tiene 124 y Turquía 184. En cuatro países operan más de 200 instituciones de educación superior: casi 300 en Francia y más de 400 en Alemania y Polonia. El número absoluto más alto corresponde a Rusia, con más de 900 instituciones.

Gráfico 1.6: Número de instituciones de educación superior en el EEES, 2015



Fuente: cuestionario del BFUG.

Si bien las instituciones de educación superior pueden tener una orientación académica o profesional, la diferencia entre estos dos modelos es cada vez menos nítida. En muchos países persiste la antigua distinción formal entre ambos tipos de centros, pero en la práctica –en parte como consecuencia del Proceso de Bolonia– se está diluyendo, o ya ha desaparecido por completo. Por ejemplo, en muchos casos, tanto los centros de corte académico como los de carácter profesional pueden ofertar indistintamente programas académicos y profesionales, lo que también conlleva que, si bien pudiera existir una diferencia (formal) entre ambas clases de instituciones, no la hay entre los títulos que otorgan. En otros casos, puede que los centros no se diferencien entre sí, pero la orientación de sus programas de estudios no sea la misma. Así pues, resulta imposible establecer una tipología clara de países en lo que respecta a esta dimensión.

Las instituciones de educación superior también pueden clasificarse según su naturaleza pública o privada. Esta distinción se refiere sobre todo a sus fuentes de financiación, es decir, a si sus ingresos proceden primordialmente de fuentes públicas o privadas (para una definición más detallada, véase el apartado "Glosario y notas metodológicas"). En una época en la que las instituciones de educación superior están diversificando cada vez más sus fuentes de financiación, esta diferenciación es aún más difícil de establecer que en el pasado. Por tanto, a efectos de este informe, los centros privados de educación superior financiados en su mayoría por el Estado o con fondos públicos se consideran instituciones públicas de educación superior.

En la inmensa mayoría de los países del EEES existen centros de educación superior tanto públicos como privados. No obstante, el peso del sector privado puede variar dependiendo de los países. Si bien en algunos de ellos hay más centros privados que públicos, en otros muchos el número de instituciones privadas es bastante pequeño en comparación con el de las públicas. En la mayoría de los países del EEES, las cifras de Eurostat indican que entre un 70% y un 95% de los estudiantes de educación superior asisten a centros públicos. Chipre es el único país en el que el grueso de la población estudiantil está matriculada en centros de educación superior privados. El sector privado también representa el 30% de los matriculados en este nivel en Polonia.

En tres sistemas educativos (Bélgica (Comunidad francesa), Bosnia Herzegovina y Grecia) todas las instituciones de educación superior son de titularidad pública.

1.3. Gasto en educación superior

Las instituciones de educación superior europeas se sostienen fundamentalmente con fondos públicos. Este apartado compara el nivel de gasto público en educación superior en base a los indicadores de Eurostat. Ninguno de los indicadores que figuran a continuación, considerados individualmente, proporciona una base sólida para establecer comparaciones entre los países del EEES. Sin embargo, analizados en conjunto sí ofrecen una perspectiva general de las diferencias y semejanzas. Es necesario tener presente que la crisis económica ha tenido un enorme impacto sobre el nivel de financiación pública de los sistemas educativos en general, lo que también ha afectado a la educación superior (véase EACEA/Eurydice, 2011b).

El gasto público anual en educación superior (que incluye el gasto de todas las administraciones públicas) no solamente abarca la financiación a las universidades e instituciones de educación superior, sino también al resto de instituciones de educación terciaria que proporcionan servicios relacionados con la educación. Entre ellas cabe mencionar los organismos de la administración educativa (por ejemplo, ministerios o departamentos de educación), los que proporcionan servicios complementarios y las entidades que se ocupan de la investigación educativa, del desarrollo curricular y del análisis de las políticas en materia de educación. El gasto público anual en educación superior como porcentaje sobre el PIB puede utilizarse como indicador del esfuerzo económico que

realizan los estados a la hora de sostener el sistema de educación superior, en relación con la fuerza de la economía del país.

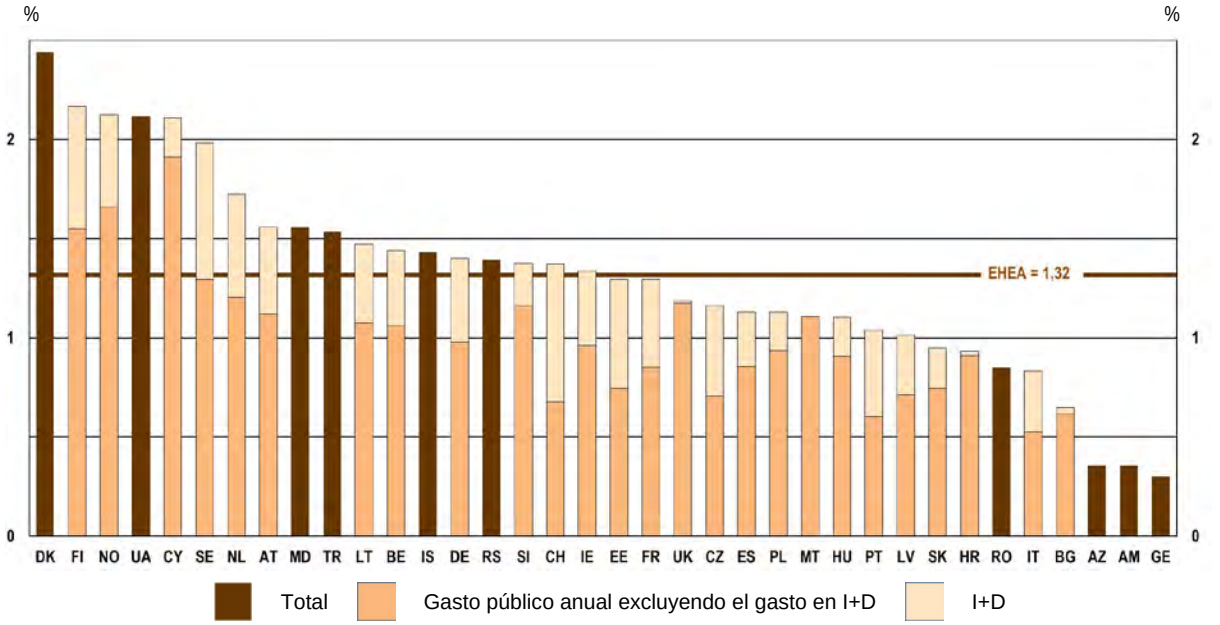
Así pues, además del gasto en bienes y servicios educativos esenciales (es decir, el gasto directamente relacionado con la enseñanza y la educación, por ejemplo, en los salarios del profesorado, en infraestructuras, en materiales didácticos, etc.), el gasto público anual también incluye todo el gasto en investigación de las universidades y de otros centros de educación superior, así como el gasto público en servicios complementarios (es decir, en servicios que prestan las instituciones de educación superior, de manera periférica a su misión educativa). El gasto público anual en educación superior también incluye las transferencias públicas y los pagos a entidades privadas, como, por ejemplo, las ayudas a los hogares (becas, subsidios, préstamos públicos a los estudiantes, ayudas públicas específicas, en metálico o en especie, para transporte, gastos médicos, libros y materiales, etc.). No obstante, el gasto público anual no incluye las tasas de matrícula, que se consideran un gasto directo de los hogares en educación.

Tal como muestra el gráfico 1.7, la mitad de los países del EEES en los que se dispone de datos invierten más de un 1,3% de su PIB en educación superior. El gasto público anual en educación superior más elevado es de de los países nórdicos (de un 2% sobre el PIB en Suecia a un 2,4% en Dinamarca) y el de Chipre y Ucrania, con cerca del 2%. Los porcentajes más bajos, y por debajo del 1% sobre el PIB, se registran en Eslovaquia, Croacia, Rumanía, Italia, Bulgaria, Azerbaiyán, Armenia y Georgia.

En algunos países del EEES el gasto en I+D absorbe gran parte del gasto público anual en educación superior. El gasto directo en I+D puede financiarse a través de distintos mecanismos: financiación institucional y/o financiación relacionada con proyectos y depende de la estructura de los sistemas de investigación en los distintos países del EEES. En Suiza, el gasto en I+D representa la mitad del gasto anual en educación superior y un 0,7% de su PIB. Otros países del EEES como Suecia (0,69% del PIB), Finlandia (0,62%), Estonia (0,55%) y los Países Bajos (0,52%) también muestran una intensidad muy elevada de investigación dentro del sector de la educación superior. En estos países el gasto público en servicios educativos y complementarios dentro de la educación superior es, por tanto, menos de la mitad el gasto público anual en educación superior.

El esfuerzo público dirigido a la educación terciaria también puede evaluarse comparándolo con el gasto público total. De hecho, en períodos de recesión y de recortes de la inversión pública, el análisis del gasto público anual en educación superior como porcentaje sobre el total de gasto público indica la prioridad relativa que se concede a este nivel dentro de la financiación pública en comparación con otros niveles educativos y con otras funciones de la administración.

Gráfico 1.7: Gasto público anual en educación superior, como % sobre el PIB, 2011



	DK	FI	NO	UA	CY	SE	NL	AT	MD	TR	LT	BE	IS	DE	RS	SI	CH	IE
Total	2.44	2.17	2.12	2.12	2.11	1.98	1.72	1.56	1.56	1.54	1.47	1.44	1.43	1.40	1.39	1.37	1.37	1.34
I+D	:	0.62	0.46	:	0.20	0.69	0.52	0.44	:	:	0.40	0.38	:	0.42	:	0.21	0.70	0.38
(*)	2.44	1.55	1.66	2.12	1.91	1.30	1.20	1.12	1.56	1.54	1.07	1.06	1.43	0.98	1.39	1.16	0.68	0.96
	EE	FR	UK	CZ	ES	PL	MT	HU	PT	LV	SK	HR	RO	IT	BG	AZ	AM	GE
Total	1.29	1.29	1.19	1.16	1.13	1.13	1.11	1.10	1.04	1.01	0.95	0.93	0.85	0.83	0.65	0.36	0.36	0.30
I+D	0.55	0.44	0.01	0.46	0.27	0.19	0.00	0.20	0.44	0.30	0.20	0.02	:	0.31	0.03	:	:	:
(*)	0.75	0.85	1.17	0.71	0.85	0.93	1.11	0.91	0.60	0.71	0.75	0.91	0.85	0.52	0.62	0.36	0.36	0.30

(*) Gasto público anual excluyendo el gasto en I+D

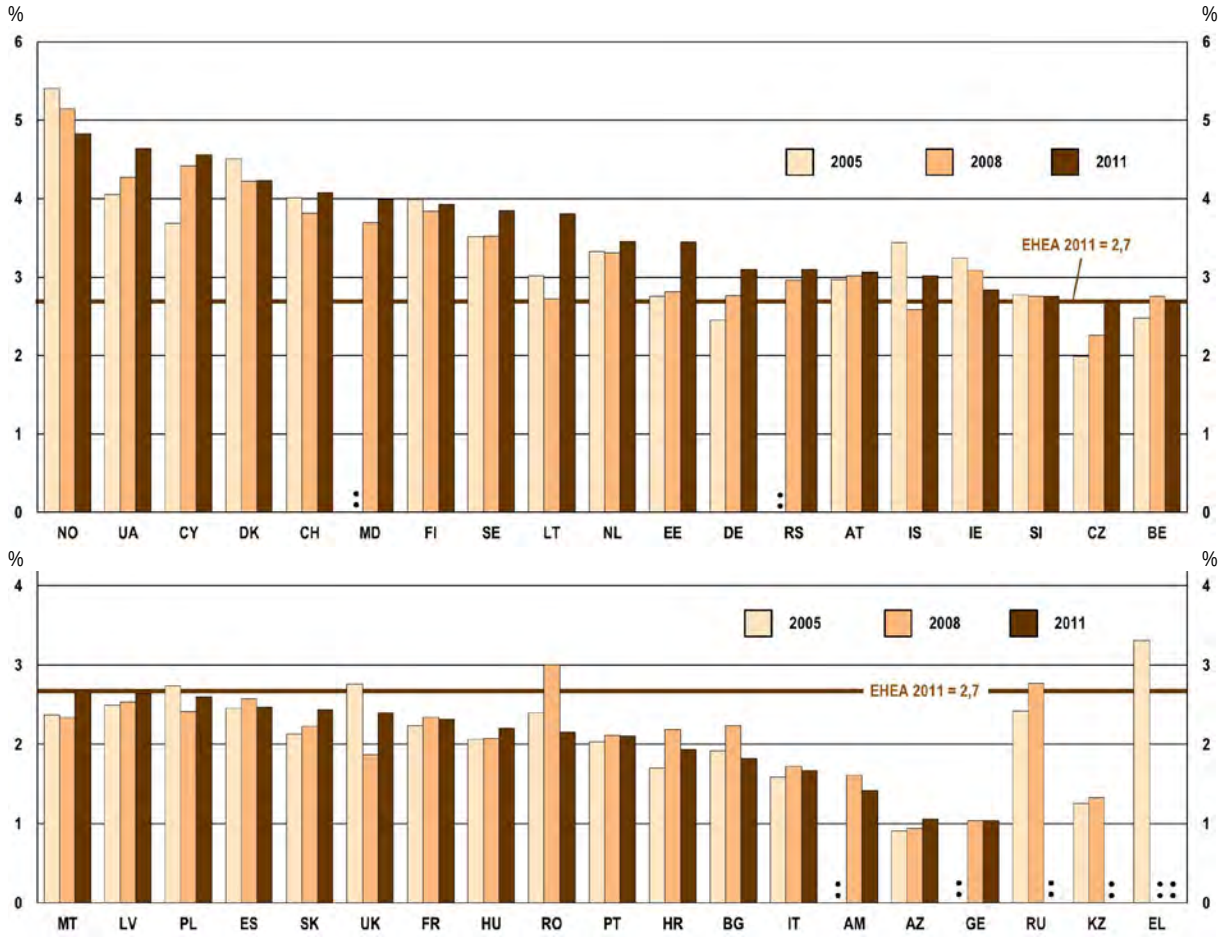
Notas:

EEES es la mediana del EEES.

Fuente: Eurostat (base de datos UOE), UIS-UNECO para Armenia y Azerbaiyán y otras bases de datos para el resto de países del EEES.

En 2011 la mitad de los países del EEES destinaron más de un 2,7% de su gasto público total a educación superior. Los países del EEES que reservaron el porcentaje más elevado de su gasto público a educación superior fueron Noruega (4,83%), Ucrania (4,64%), Chipre (4,56%), Dinamarca (4,23%) y Suiza (4,08%). Pocos países dedican menos de un 2% de su presupuesto público a la educación superior: Croacia (1,94%), Bulgaria (1,82%), Italia (1,67%) y Azerbaiyán (1,06 %).

Gráfico 1.8: Gasto público anual en educación superior, como % sobre el total de gasto público, 2005, 2008 y 2011



	NO	UA	CY	DK	CH	MD	FI	SE	LT	NL	EE	DE	RS	AT	IS	IE	SI	CZ	BE
2005	5.4	4.1	3.7	4.5	4.0	:	4.0	3.5	3.0	3.3	2.8	2.4	:	3.0	3.4	3.2	2.8	2.0	2.5
2008	5.1	4.3	4.4	4.2	3.8	3.7	3.8	3.5	2.7	3.3	2.8	2.8	3.0	3.0	2.6	3.1	2.8	2.3	2.8
2011	4.8	4.6	4.6	4.2	4.1	4.0	3.9	3.9	3.8	3.5	3.4	3.1	3.1	3.1	3.0	2.8	2.8	2.7	2.7

	MT	LV	PL	ES	SK	UK	FR	HU	RO	PT	HR	BG	IT	AM	AZ	GE	RU	KZ	EL
2005	2.4	2.5	2.7	2.5	2.1	2.8	2.2	2.1	2.4	2.0	1.7	1.9	1.6	:	0.9	:	2.4	1.3	3.3
2008	2.3	2.5	2.4	2.6	2.2	1.9	2.3	2.1	3.0	2.1	2.2	2.2	1.7	1.6	0.9	1.0	2.8	1.3	:
2011	2.7	2.6	2.6	2.5	2.4	2.4	2.3	2.2	2.2	2.1	1.9	1.8	1.7	1.4	1.1	1.0	:	:	:

Notas:

EEES es la mediana del EEES.

Los países se han clasificado en función del gasto público anual en educación superior durante el curso 2011/12

Fuente: Eurostat, (base de datos UOE) y UIS-UNESCO para Armenia, Azerbaiyán, Bosnia-Herzegovina, Georgia, Kazajistán, Moldavia, Serbia, Rusia y Ucrania.

Las tendencias que refleja este indicador no permiten extraer conclusiones definitivas con respecto a los niveles reales de financiación de la educación superior. Los cambios en el porcentaje de gasto en educación superior son la consecuencia de la combinación de dos tendencias, que evolucionan con diferentes ritmos: la primera es el gasto público en educación superior, y es necesario analizarla en relación con el gasto público total. Una ratio constante a lo largo del tiempo solo indica que tanto el gasto público en educación superior como total de gasto público aumentaron o disminuyeron al mismo compás. Esto sugiere que se concede a la educación superior la misma prioridad económica a lo largo del tiempo.

La ratio aumenta cuando el gasto público en educación superior se incrementa más rápidamente (o desciende más rápidamente) que el total de gasto público. Esta situación pone de relieve que la educación superior se prioriza en comparación con otras partidas del gasto público, o que ha sufrido menos recortes presupuestarios que otras áreas del gasto público, dentro del marco de consolidación de las cuentas públicas.

Pueden identificarse tres grupos de países al analizar la evolución del porcentaje de gasto público destinado a la educación superior a lo largo de los hitos claves del Proceso de Bolonia (2005, 2008 y 2011) (véase el gráfico 1.8).

En el primer grupo de países del EEES (es decir, casi la mitad de los países en los que se dispone de datos), el porcentaje de gasto público total destinado a educación superior fue más elevado en 2011 que en 2005. En esos sistemas, el gasto público anual en educación superior creció más deprisa que el gasto público total (o disminuyó a un ritmo más lento que el total de inversión pública). Algunos países pertenecientes a este grupo experimentaron un descenso en el porcentaje mencionado anteriormente durante uno de los dos períodos analizados (en 2008 en comparación con 2005 o en 2011 en comparación con 2008), pero esto se vio compensado con creces durante el segundo periodo. Este es, por ejemplo, el caso de Lituania, Malta y los Países Bajos, donde se observa un ligero descenso en 2008 en comparación con el 2005. En Croacia y Bélgica, el esfuerzo público más elevado registrado en 2008 (en comparación con 2005) se vio compensado solo en parte por un esfuerzo algo más débil en 2011 (en comparación con 2008).

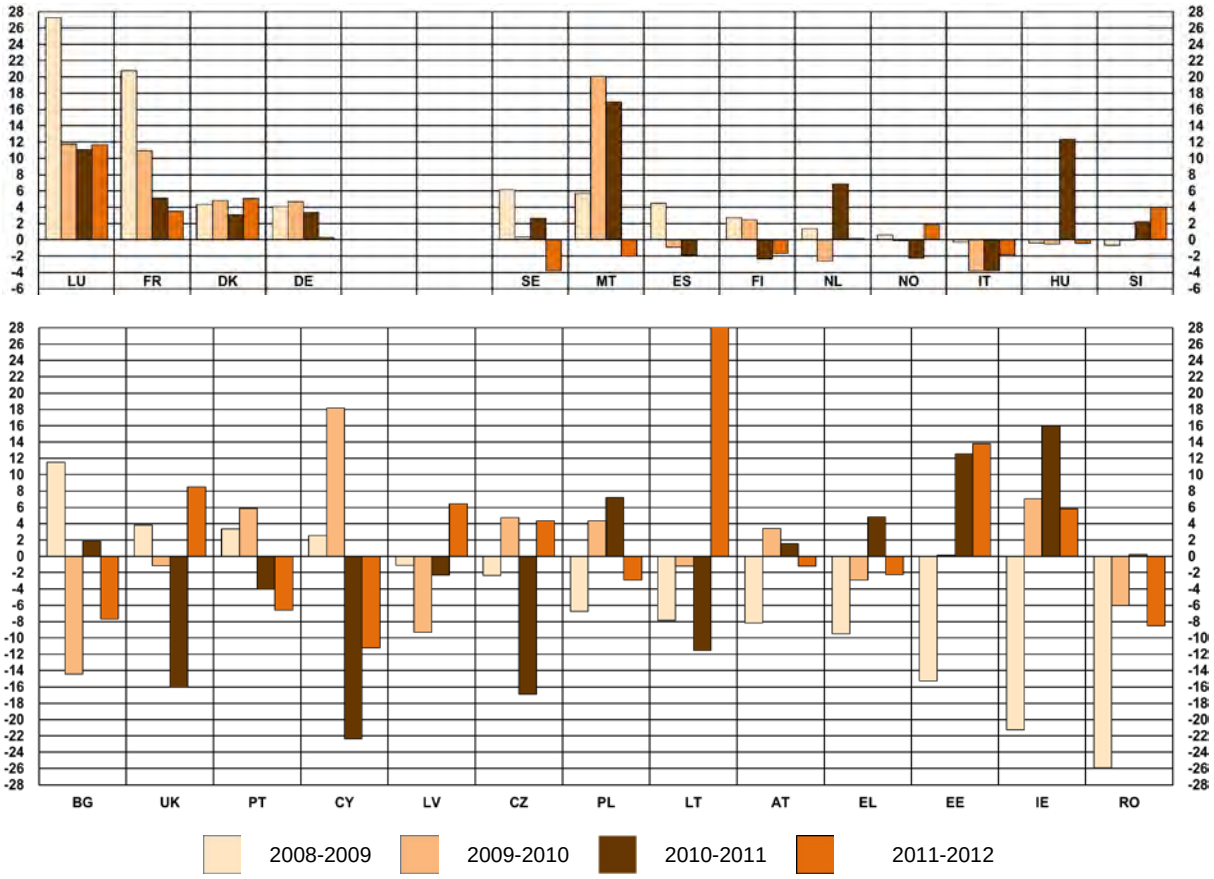
En el segundo grupo, el gasto público en educación superior creció más o menos al mismo ritmo que el del gasto público total: así pues, su porcentaje se mantuvo relativamente estable en 2011 en comparación con 2005. En estos países, el porcentaje de gasto público total destinado a educación superior se incrementó como mucho un 0,1, en puntos porcentuales, en 2011 en relación a 2005. Esto es lo que sucedió, por ejemplo, en Suiza, España, Eslovenia y Finlandia.

En el tercer grupo de países (casi una cuarta parte de los países del EEES en los que se dispone de datos), el gasto público en educación superior se incrementó a un ritmo menor que el gasto público total (o descendió más deprisa que el último). En ellos, el porcentaje de gasto público total dedicado a educación terciaria fue inferior en 2011 en comparación con 2005. Este es el caso de Noruega, Islandia e Irlanda, donde el porcentaje de gasto público destinado a educación superior fue respectivamente 0,57 puntos porcentuales, 0,42 puntos porcentuales y 0,4 puntos porcentuales más bajo en 2011 que en 2005. En los otros países de este grupo, la diferencia negativa varía de 0,14 puntos porcentuales en Polonia a 0,36 en el Reino Unido, si comparamos los mismos años de referencia.

La mayoría de los países del EEES han sufrido el impacto de la crisis económica y financiera, que ha generado presión en los presupuestos públicos y en el gasto público en educación. No obstante, es necesario tener en cuenta que, dado que los últimos datos disponibles de la UOE (Unesco-UIS/OECD/Eurostat) corresponden al 2011, no es posible apreciar las consecuencias más recientes de la crisis económica. Por este motivo, para complementar el análisis se han utilizado datos compilados de acuerdo con la Clasificación de las Funciones de las Administraciones Públicas (CFAP), a pesar de las diferencias técnicas entre los datos de la CFAP y de la UOE (véase el glosario y las notas metodológicas) (véase el gráfico 1.9).

El análisis del gasto público en educación superior a precio constante permite evitar las distorsiones de precios a lo largo del tiempo. Dentro del EEES, todos los países a excepción de Luxemburgo, Francia, Dinamarca y Alemania redujeron su gasto público en educación superior a precio constante al menos una vez entre 2008 y 2012. En Luxemburgo, el cambio anual más bajo en el gasto público en este nivel educativo a precio constante fue del 11% a lo largo de este período. En Francia, el gasto público (precio constante) en este nivel registró más de un 10% de crecimiento anual entre 2008 y 2010, pero el crecimiento fue más moderado en los años siguientes. En Dinamarca y Alemania, el crecimiento anual nunca sobrepasó el 5% durante este período.

Gráfico 1.9: Evolución anual en el gasto público real en educación superior entre 2008 y 2012, (índice de precios 2005=100)



Fuente: Eurostat (cuentas nacionales, estadísticas financieras del gobierno, CFAP)

	LU	FR	DK	DE	SE	MT	ES	FI	NL	NO	IT	HU	SI
2008-2009	27.3	20.8	4.4	4.1	6.1	5.7	4.5	2.7	1.3	0.6	-0.3	-0.4	-0.7
2009-2010	11.8	10.9	4.8	4.7	0.3	20.1	-0.9	2.5	-2.6	-0.1	-3.8	-0.5	0.0
2010-2011	11.1	5.1	3.1	3.4	2.7	16.9	-1.9	-2.4	6.9	-2.2	-3.8	12.3	2.2
2011-2012	11.6	3.5	5.1	0.3	-3.8	-2.0	:	-1.7	0.2	1.8	-1.8	-0.5	4.0
	BG	UK	PT	CY	LV	CZ	PL	LT	AT	EL	EE	IE	RO
2008-2009	11.5	3.8	3.4	2.6	-1.1	-2.4	-6.7	-7.9	-8.2	-9.5	-15.3	-21.3	-25.9
2009-2010	-14.4	-1.2	5.9	18.2	-9.3	4.7	4.4	-1.2	3.4	-2.9	0.1	7.1	-6.0
2010-2011	1.8	-16.1	-4.1	-22.3	-2.3	-16.9	7.2	-11.5	1.6	4.8	12.6	16.0	0.2
2011-2012	-7.7	8.5	-6.6	-11.2	6.5	4.3	-2.9	52.6	-1.2	-2.3	13.8	5.8	-8.5

Notas:

Dentro de cada grupo los datos se clasifican de acuerdo con el nivel de cambio entre 2008 y 2009.

Fuente: Eurostat (cuentas nacionales, estadísticas financieras del gobierno, CFAP).

En un segundo grupo de países se observan unas disminuciones anuales en el gasto público en educación superior relativamente pequeñas, nunca por encima del 5%. Estas bajadas normalmente iban precedidas de unos incrementos relativamente mayores (por ejemplo, en Suecia, España o Finlandia) o se ven compensadas por un crecimiento en años posteriores (por ejemplo, en los Países Bajos o Eslovenia). Dentro de este grupo de países, Italia es el único que registró cuatro caídas consecutivas en el gasto público en educación superior.

En un tercer bloque se sitúan los países en los que se produjeron recortes mucho más drásticos (caídas anuales por encima del 5%) en un solo año (Reino Unido, Portugal, Letonia, la República Checa, Austria, Estonia, Irlanda y Polonia), en dos años (Bulgaria, Chipre y Lituania) o incluso en tres

(Rumanía). En estos tres países, excepto en Lituania, el nivel de gasto público, a precio constante, destinado a educación terciaria fue inferior en 2011 en comparación con 2005. El descenso más significativo puede observarse en Rumanía (-36,2%). En Lituania, el incremento del gasto público en educación superior, a precio actualizado, registrado en 2012 se incrementó por el descenso del IPC. Esto lleva a un incremento en el gasto público, a precio constante, de un 52,6% en 2012.

Junto con el gasto público en educación superior, es necesario tener en cuenta el gasto privado a la hora de analizar la inversión en educación superior a nivel nacional. Las fuentes privadas de financiación incluyen los hogares (los estudiantes y sus familias) y otras entidades privadas como empresas y entidades sin ánimo de lucro. El gasto de los hogares incluye los pagos a las instituciones de educación superior (por ejemplo, tasas académicas, tasas administrativas o por el uso de laboratorios, de alojamiento o de cualquier servicio de bienestar, etc.) y los gastos derivados de los bienes y servicios educativos ajenos a las instituciones de educación superior. Las entidades privadas (por ejemplo, empresas o fundaciones) distintas de los hogares también pueden contribuir a la educación superior a través de contratos de investigación o formación, becas o donaciones, así como de ayudas a los estudiantes (becas, subsidios o préstamos). En el último caso, el gasto procedente de otras entidades privadas se dirige a estudiantes y hogares, pero no a las instituciones de educación superior.

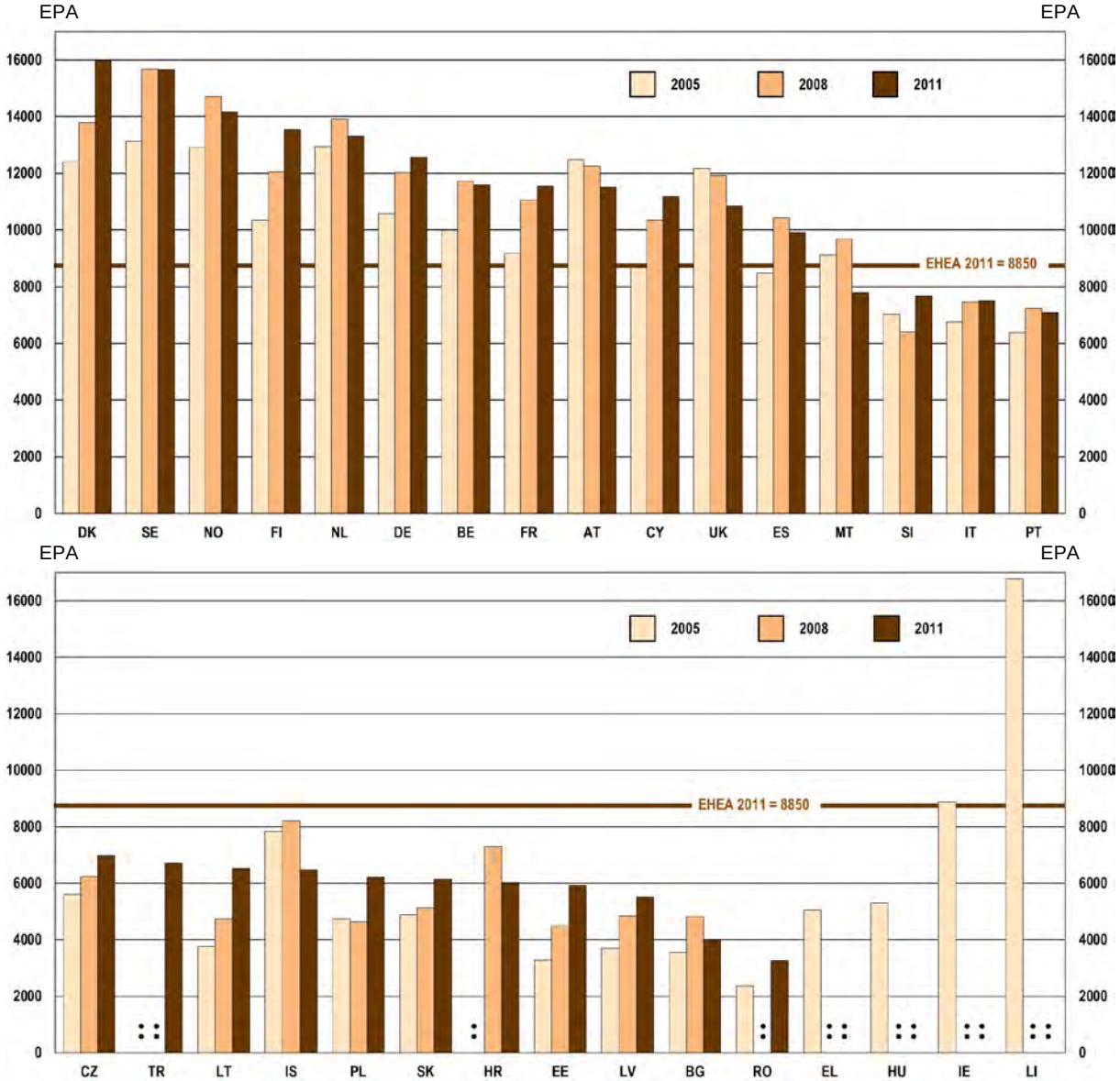
Si se analiza el gasto total por alumno, tanto público como privado, es posible comparar el total de inversión que realiza un país en relación con el tamaño de su población estudiantil. En 2011 la mitad de los países del EEES gastaron más de 8.850 euros EPA ([6]) por alumno, siendo el máximo el de Dinamarca (15.987 euros EPA), mientras que en la otra mitad de los países del EEES la inversión se situó por debajo d los 3.255 euros EPA (Rumanía) (véase el gráfico 1.10). El EEES muestra enormes diferencias, dado que el nivel más alto de gasto por alumno equivalente a tiempo completo es cinco veces superior al de los países que menos invierten. El mayor gasto por cada estudiante equivalente a tiempo completo en el EEES (más de 13.500 euros EPA) es el de cuatro de los países nórdicos (Dinamarca, Suecia, Noruega y Finlandia) y se sitúa en más de 10.000 euros EPA en algunos otros lugares. No obstante, la mayoría de los países en los que se dispone de datos gastan menos de 10.000 euros EPA.

También es necesario analizar las diferencias en el gasto anual por estudiante equivalente a tiempo completo en relación con la situación en años anteriores. El mayor incremento en el gasto público por estudiante a tiempo completo se detectó en los países del Báltico. En 2011, la inversión por alumno equivalente a tiempo completo se aumentó en un 80,8%, 73,9% y 48,6% respectivamente, en comparación con el 2005 en Estonia, Lituania y Letonia. Esto puede obedecer al aumento de la inversión en educación superior, pero también a una reducción o un crecimiento más lento de la población estudiantil.

Rumanía amplió su inversión por estudiante equivalente a tiempo completo en un 37,1% en 2011, en comparación con 2005, y, según este indicador, se encuentra entre los países con unas tasas de crecimiento más elevadas dentro del EEES. En realidad, no obstante, Rumanía experimentó un enorme descenso en el número de estudiantes de educación superior (véase el gráfico 1.3) y una disminución del gasto público real en educación superior (véase el gráfico 1.10). En el extremo opuesto se sitúan los países donde el gasto por alumno equivalente a tiempo completo fue inferior en 2011 en comparación con 2005. Este es el caso de Austria (-7,8%), el Reino Unido (-11%), de Malta (-14,6%) e Islandia (-17,5%). A pesar de estos recortes, el gasto por alumno equivalente a tiempo completo en Austria y el Reino Unido aún se mantiene por encima de los 10.000 euros EPA.

([6]) Véase el apartado Glosario y notas metodológicas.

Gráfico 1.10: Gasto público anual en instituciones públicas y privadas de educación superior, por estudiante equivalente a tiempo completo, en euros EPA, 2005, 2008 y 2011



Fuente: Eurostat (base de datos UOE).

	DK	SE	NO	FI	NL	DE	BE	FR	AT	CY	UK	ES	MT	SI	IT	PT
2005	12 396	13 135	12 916	10 330	12 948	10 583	9 987	9 181	12 476	8 680	12 172	8 462	9 124	7 030	6 755	6 377
2008	13 787	15 676	14 705	12 045	13 897	12 029	11 725	11 053	12 258	10 343	11 926	10 422	9 672	6 398	7 457	7 228
2011	15 987	15 660	14 172	13 541	13 309	12 579	11 599	11 565	11 504	11 161	10 832	9 909	7 792	7 669	7 515	7 089

	CZ	TR	LT	IS	PL	SK	HR	EE	LV	BG	RO	EL	HU	IE	LI
2005	5 597	:	3 757	7 849	4 732	4 875	:	3 280	3 705	3 561	2 375	5 043	5 285	8 872	16 765
2008	6 240	:	4 741	8 220	4 622	5 121	7 295	4 493	4 856	4 821	:	:	:	:	:
2011	6 995	6 712	6 533	6 478	6 221	6 147	6 024	5 929	5 506	3 998	3 255	:	:	:	:

Notas:

Los países se han ordenado en función del gasto público anual en el curso 2011/12

Fuente: Eurostat (base de datos UOE).

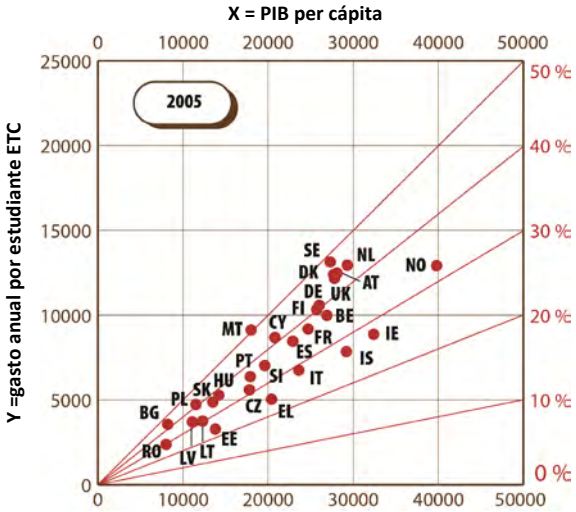
El análisis del gasto en educación superior debe tener en cuenta el número de estudiantes matriculados (junto con los datos de financiación del sistema educativo), pero también la riqueza de cada país: lo esperable una correlación positiva entre el gasto por alumno y el PIB per cápita. El nivel del PIB per cápita debería considerarse como la capacidad del país para sufragar los gastos de

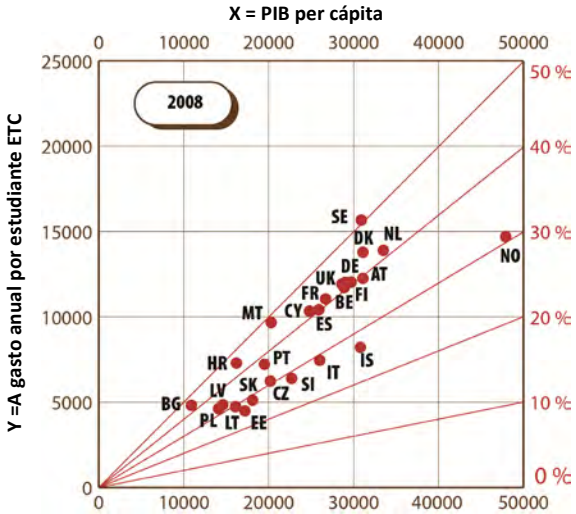
educación superior de su población. La comparación entre países de este indicador es más fácil en educación primaria y secundaria, dado que el número de alumnos matriculados es semejante en todos los países. De hecho, en países en los que la educación primaria y secundaria es casi universal, este indicador informa de la cantidad que se gasta por alumno. En el caso de la educación superior, la comparación entre países es más compleja, dado que el número de matriculados varía enormemente: países con un número pequeño de alumnos podrían presentar un nivel de gasto más elevado por estudiante equivalente a tiempo completo que otros con un número mayor de alumnos matriculados.

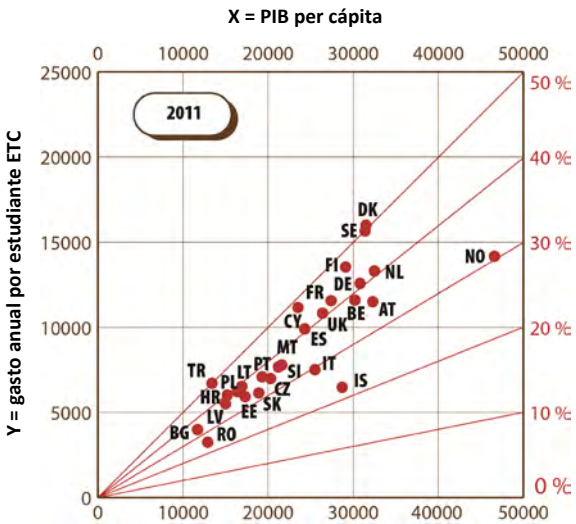
En Europa se detecta una evidente correlación positiva entre la riqueza de un país (expresada en el PIB per cápita) y el gasto por alumno. No obstante, esto no implica una relación causal directa entre las dos variables a corto plazo. De hecho, el gasto público (es decir, la mayor parte del gasto total en educación superior) implica compromisos a largo plazo (inversión en capital o salarios del personal) y no puede ajustarse rápidamente a una recesión económica, mientras que el número de estudiantes es el resultado del comportamiento de múltiples cohortes y de su actitud hacia la educación superior.

El gráfico 1.11 revela que países con diferentes niveles de PIB per cápita y gasto anual por estudiante realizan un esfuerzo económico relativamente similar en educación superior. Por ejemplo, Turquía gasta algo más de un 50% de su PIB per cápita en cada estudiante de educación superior, casi tanto como Dinamarca y algo más que Suecia, mientras su PIB per cápita y su gasto anual por alumno es menos de la mitad del que realizaron ambos países en 2011.

Gráfico 1.11: Gasto público anual en instituciones públicas y privadas de educación superior, por alumno equivalente a tiempo completo, en euros EPA, en relación con el PIB per cápita, en euros EPA, 2005, 2008 y 2011







	Y/X									
%	DK	TR	SE	CY	FI	FR	DE	ES	NL	UK
2005	44.7	:	48.1	41.6	40.3	37.2	40.7	36.9	44	44.1
2008	44.3	:	50.7	41.6	40.5	41.4	41.5	40.2	41.4	39.9
2011	50.8	50.2	49.9	47.3	46.6	42.2	40.8	40.8	40.7	40.4
	HR	LT	BE	PL	PT	LV	SI	MT	AT	CZ
2005	:	30.6	37.1	41.1	35.7	33.3	35.8	50.5	44.4	31.4
2008	44.9	29.4	40.6	32.9	37.1	33.3	28.2	47.7	39.4	30.8
2011	39.7	39.2	38.5	38	36.7	36.6	36.5	36	35.6	34.7
	BG	EE	SK	NO	IT	RO	IS	EL	HU	IE
2005	43.3	23.7	36.1	32.4	28.5	30.2	26.8	24.8	37.3	27.3
2008	44.4	26.1	28.3	30.7	28.6	:	26.7	:	:	:
2011	34.2	34.1	32.5	30.4	29.5	27.5	22.5	:	:	:

X = PIB per cápita

Fuente: Eurostat (base de datos UOE)

La crisis económica y financiera ha traído como consecuencia una disminución del PIB per cápita en un gran número de países europeos, si se comparan las cifras entre 2011 y 2008. En algunos, el gasto por alumno de educación superior ha bajado a un ritmo inferior al descenso del PIB per cápita (España), en otros casos a un ritmo superior al del PIB per cápita (Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Croacia, Islandia y Noruega), o incluso ha aumentado (Italia, Chipre, Eslovenia y Finlandia).

Estos países muestran perfiles diferentes en el período anterior a la crisis. Más de la mitad incrementaron su PIB per cápita a un ritmo superior al de su gasto por alumno (Chipre, Países Bajos, Eslovenia, Reino Unido, Islandia y Noruega). En Eslovenia y el Reino Unido, el gasto por estudiante equivalente a tiempo completo incluso mostraba una tendencia a la baja. En el otro grupo de países, el gasto público anual en educación superior por estudiante equivalente a tiempo completo, en euros EPA, se incrementó en relación con el PIB per cápita durante los años anteriores a la crisis.

La inversión por alumno de educación superior también disminuyó en países en los que el PIB per cápita se incrementó en 2011 en comparación con el 2008. Esta es la situación de Bélgica, Bulgaria, Malta, Austria y Suecia. Entre todos estos países, el gasto por alumno de educación superior en Austria ya mostraba una tendencia negativa (en 2008 en comparación con 2005).

En un primer grupo de países (más de la mitad de los que se dispone de datos), el crecimiento del gasto anual por alumno en 2011 en comparación con el 2005 es superior al PIB per cápita. Dentro de este grupo pueden observarse distintos patrones. En Bélgica, Portugal y Suecia, el gasto anual por alumno aumentó a un ritmo más rápido que el PIB per cápita en 2008 en comparación con el 2005, mientras que sucedió lo contrario en el segundo período (el PIB per cápita creció más rápidamente que el gasto por alumno en 2011 en comparación con el 2008). En el segundo grupo de países (República Checa, Dinamarca, Chipre y Eslovenia) el incremento más fuerte en el gasto anual por alumno en relación al PIB per cápita (en 2011 en comparación con el 2008) explica el crecimiento en el porcentaje del PIB per cápita destinado a educación. El gasto anual por alumno creció más que la riqueza del país en ambos períodos en Estonia, Francia, Italia, Letonia, Lituania y Finlandia. En España, el gasto anual por alumno disminuyó menos que el PIB per cápita, lo que explica el aumento en el porcentaje del PIB per cápita dedicado al gasto por alumno.

En el segundo grupo de países (Bulgaria, Países Bajos, Polonia, Rumanía, Eslovaquia y Noruega), el gasto por estudiante de educación superior se incrementó a un ritmo menor que el del PIB per cápita, lo que produjo un descenso en el porcentaje del PIB per cápita destinado a educación superior en 2011 en comparación con el 2005.

Por último, cuatro países redujeron su inversión por alumno en 2011 en comparación con el 2005, al tiempo que crecía su PIB (Malta y Austria) o decrecía (Reino Unido e Islandia).

CAPÍTULO 2:
TITULACIONES Y CUALIFICACIONES

El Comunicado de Bucarest

Una de las principales líneas de actuación de la Declaración de Bolonia es la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, con el fin de impulsar la empleabilidad de los ciudadanos europeos, así como la competitividad internacional de la educación superior en Europa. En la conferencia de Bucarest de 2012, los ministros reconocieron los progresos significativos que se han realizado en este ámbito, afirmando que "las estructuras de educación superior en Europa son ahora más compatibles y comparables" ([7]). No obstante, también señalaron que

> es necesario intensificar nuestros esfuerzos para consolidar los progresos realizados y seguir avanzando en la misma línea. Continuaremos trabajando para lograr una mayor coherencia entre nuestras políticas, especialmente a la hora de completar la transición al sistema en tres ciclos, el uso del los créditos ECTS, la expedición del Suplemento al Título, la mejora de la garantía de calidad y la implementación de los marcos de cualificaciones, incluyendo la definición y la evaluación de los resultados del aprendizaje ([8]).

Los ministros también se comprometieron a revisar las prácticas y la legislación en materia de programas y titulaciones conjuntas, como forma de eliminar los obstáculos a la cooperación y a la movilidad dentro de los sistemas nacionales, animando a las instituciones de educación superior a desarrollar programas y titulaciones conjuntas, como parte de un enfoque más amplio del EEES.

El Comunicado de Bucarest también reconoce que comprender los beneficios de los marcos de cualificaciones puede resultar más difícil en la práctica que desarrollar las estructuras, y que se debe ahondar en el desarrollo de los marcos de cualificaciones, de manera que se conviertan en una realidad cotidiana para los estudiantes, el personal y los empleadores. Los ministros también invitaron a los países que no podían concluir la implementación de los marcos de cualificaciones compatibles con el MC-EEES al final del 2012 a que redoblaran sus esfuerzos en esa dirección.

En lo que se refiere al reconocimiento, los ministros valoraron positivamente el Manual para el Área Europea de Reconocimiento (EAR) y recomendaron su uso como una serie de directrices para el reconocimiento de las titulaciones extranjeras y como un compendio de buenas prácticas, y también animaron a las instituciones de educación superior y a las agencias de garantía de calidad a evaluar sus procedimientos de reconocimiento a nivel institucional, tanto en la garantía de calidad externa como interna. También declararon su firme compromiso con la eliminación de los principales obstáculos que dificultan un reconocimiento efectivo y adecuado, y su voluntad de trabajar juntos para lograr el reconocimiento automático de los títulos equivalentes y para avanzar en el uso de las herramientas de Bolonia, como objetivos a largo plazo dentro del EEES. Los ministros, por tanto, se comprometieron a revisar la legislación nacional para cumplir con lo establecido en la Convención para el Reconocimiento de Lisboa y a apoyar el trabajo de un grupo pionero de países, encargados de explorar nuevas vías para lograr el reconocimiento automático de los títulos equiparables.

([7]) Comunicado de Bucarest: Explotando nuestro potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior, 26-27 de abril de 2012.

([8]) Ibíd.

El Informe 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia

El Informe 2012 proporcionó evidencias de los cambios que se han producido en los sistemas de educación superior tras la puesta en marcha de las reformas del proceso de Bolonia. En concreto, se constató que el compromiso de establecer estructuras en tres ciclos ya estaba implementándose en todos los países, y que la mayoría mostraban porcentajes elevados de estudiantes matriculados en programas acordes con el modelo de Bolonia. De hecho, el análisis puso de relieve que sólo aquellos países donde las reformas legislativas se habían introducido relativamente tarde mantenían a la mayoría de los alumnos en otro tipo de programas de educación superior.

Si bien podían apreciarse avances respecto a la puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificaciones y en el uso de las herramientas de Bolonia (créditos ECTS, Suplemento al Título), aún quedaba por resolver ciertas cuestiones relativas a la interpretación e implementación de dichos instrumentos. Las conclusiones del informe también pusieron de manifiesto la inquietud respecto a la persistencia de los problemas de reconocimiento de los créditos y los títulos, a pesar de las reformas realizadas en las estructuras de las titulaciones.

El Grupo de Trabajo del BFUG sobre Reformas Estructurales

El Grupo de Trabajo 2012-2015 sobre Reformas Estructurales recibió el encargo de elaborar propuestas tanto a nivel político como práctico para mejorar los instrumentos de reforma estructural: los marcos de cualificaciones, la garantía de calidad, el reconocimiento de las cualificaciones y las herramientas para mejorar la transparencia y la coherencia entre los principales elementos de reforma estructural dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, así como de supervisar y aconsejar al BFUG sobre la puesta en marcha de las reformas estructurales.

La estrecha colaboración entre el Grupo de Trabajo encargado del proceso de Información y el Grupo de Trabajo sobre Reformas Estructurales ha facilitado la elaboración de este informe en lo referente a titulaciones y cualificaciones

Esquema del capítulo

Este capítulo se ocupa de las estructuras y herramientas básicas del Proceso de Bolonia y del reconocimiento. El primer apartado está dedicado a la implantación del modelo de titulaciones en tres ciclos. El segundo trata de las herramientas de Bolonia –los Marcos Nacionales de Cualificaciones, el sistema ECTS y el Suplemento al Título. Por último, el tercer epígrafe se ocupa de las cuestiones relativas a la implementación de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento ([9]).

2.1. Estructura e implantación del sistema de Bolonia en tres ciclos (grado, máster y doctorado)

El compromiso de adoptar unas titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, así como de establecer un sistema en dos ciclos, constituyeron las dos primeras líneas de actuación de la Declaración de Bolonia de 1999, firmada en su origen por 29 países y en la actualidad en proceso de implantación en los 47 estados que integran el Espacio Europeo de Educación Superior. El grado de implementación de dichos ciclos ha constituido un objetivo fundamental dentro del Proceso de Bolonia, de manera que esta cuestión se ha abordado en todos los informes elaborados para las conferencias ministeriales de Bolonia en 2005, 2007, 2009, 2010 y 2012. Desde 2012 se encarga de la recogida de información para este indicador Eurostat, lo que permite complementar con datos estadísticos precisos el estudio comparado apoyado en la encuesta cualitativa del BFUG. El marco

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

general de cualificaciones adoptado en 2005 para el EEES fijaba los siguientes intervalos de créditos para ambos ciclos: 180 y 240 créditos ECTS para primer ciclo, y entre 90 y 120 créditos ECTS, con un mínimo de 60, para los programas de segundo ciclo.

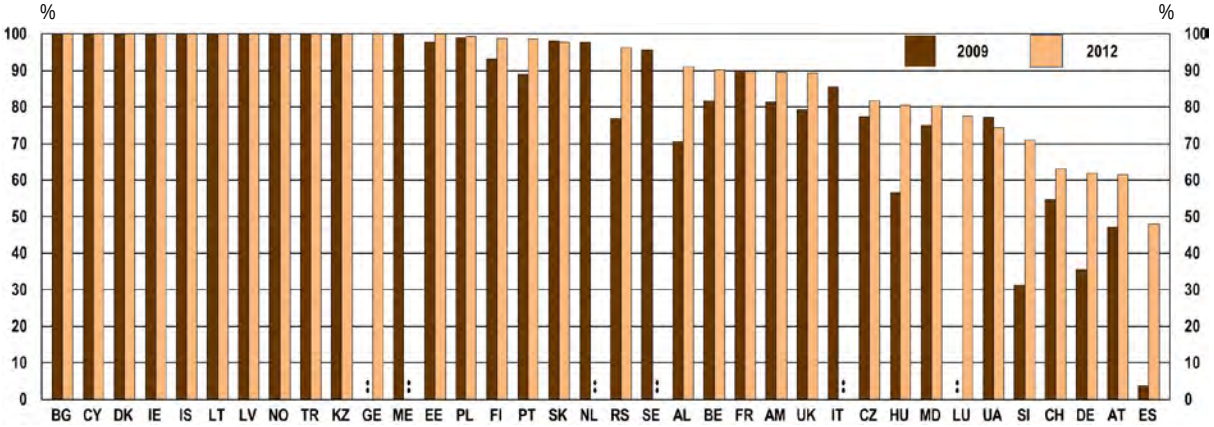
En este apartado se analiza el grado de implantación del sistema en dos ciclos, así como los modelos organizativos más frecuentes que han surgido. Además de estudiar los cambios que se han producido en el acceso entre los ciclos de Bolonia, el informe también identifica en qué países se regula un total de créditos para ambos ciclos en conjunto. Por último, también realiza un seguimiento de la puesta en marcha del tercer ciclo (doctorado), que se incorporó en 2003 a los objetivos estructurales del Proceso de Bolonia (Comunicado de Berlín), así como la vinculación de los programas de ciclo corto al primer ciclo de educación superior.

2.1.1. Grado de implantación de los tres ciclos

Una de las maneras de realizar un seguimiento de la implantación de Bolonia es medir el porcentaje de alumnos matriculados en programas que siguen el modelo de Bolonia en tres ciclos, teniendo en cuenta su evolución entre 2009 y 2012. Un porcentaje elevado indica que las estructuras de Bolonia están prácticamente implementadas en el país en cuestión, mientras que un porcentaje reducido sugiere lo contrario.

En general, en 2012, a excepción de España, la mayoría de los estudiantes en los países en los que se dispone de datos estaban matriculados en programas en tres ciclos de Bolonia. En más de un tercio de los países del EEES este sistema está totalmente implantado (es decir, todos los alumnos están matriculados en el marco de Bolonia). En otro tercio, más del 89% de los estudiantes están matriculados en la estructura en tres ciclos. En el resto de los países, a excepción de Suiza (63,2%), Alemania (61,9%), Austria (61,5%) y España (47,9%), más de un 70% de los alumnos cursan los programas organizados de acuerdo con los tres ciclos de Bolonia.

Gráfico 2.1: Porcentaje de alumnos matriculados en programas de acuerdo con la estructura en tres ciclos de Bolonia, 2008/09 y 2011/12



	BG	CY	DK	IE	IS	LT	LV	NO	TR	GE	KZ	ME	EE	PL	FI	PT	SK	NL
2009	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	:	100	97.7	99.0	93.1	88.9	98.1	97.8
2012	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	:	100	99.3	98.8	98.6	97.8	:

	RS	SE	BE	FR	AM	UK	IT	CZ	HU	MD	LU	UA	SI	CH	DE	AT	ES
2009	76.9	95.5	81.6	90.0	81.3	79.3	85.5	77.3	56.7	75.0	:	77.2	31.3	54.6	35.6	47.1	3.8
2012	96.3	:	90.2	89.7	89.4	89.2	:	81.8	80.6	80.3	77.4	74.6	70.9	63.2	61.9	61.5	47.9

Fuente: Eurostat, UOE y bases de datos adicionales para los demás países del EEES.

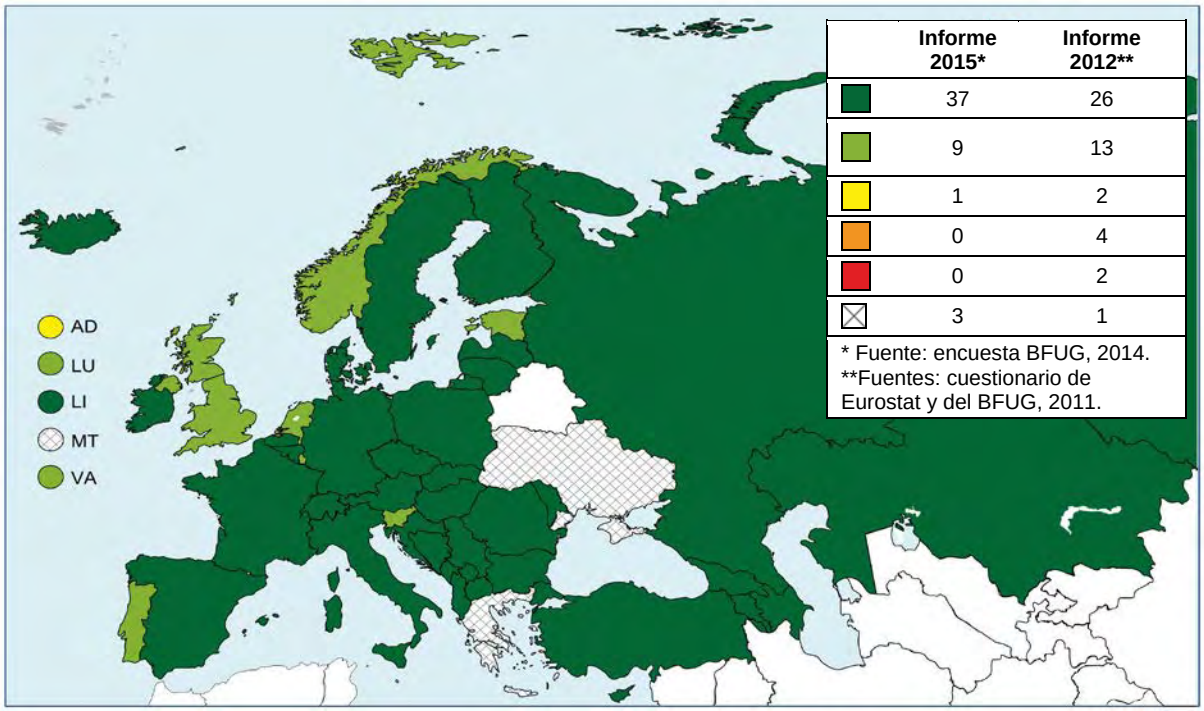
La comparación de datos entre 2009 y 2012 revela que, aparte de los 11 sistemas que ya contaban en 2009 con una estructura 100% adecuada a Bolonia, otros 19 han progresado en la implementación de dicho sistema. Los avances más notables han tenido lugar en algunos países que escogieron una fórmula progresiva de implantación, paso a paso y aparentemente más lenta en las primeras etapas del proceso de Bolonia, pero que han acelerado su puesta en marcha en los últimos años. Por

ejemplo, en España, el porcentaje de alumnos matriculados en el sistema de Bolonia se ha incrementado en 44 puntos porcentuales (de 3,8% del total de alumnos a casi un 48%). En Eslovenia este porcentaje alcanza prácticamente el 71% (incremento de 40 puntos porcentuales en comparación con el 2009). En Alemania y Hungría también se observa un desarrollo significativo del modelo de Bolonia, con aumentos de 26 y 24 puntos porcentuales respectivamente. En Serbia, la proporción de alumnos matriculados según el sistema Bolonia alcanzó el 96% en 2012 (19 puntos porcentuales en comparación con el 2009). Albania también registró un aumento equivalente.

No obstante, debería tenerse en cuenta que los últimos datos de Eurostat solo llegan al 2012. Las cifras sobre la evolución entre 2012 y 2014 figuran en el gráfico 2.2, basado en la encuesta del BFUG. Estos datos hacen referencia tanto al porcentaje de alumnos matriculados en las estructuras de Bolonia como al de programas adaptados a este sistema.

El indicador nº1 de la tabla de puntuaciones revela que se ha completado prácticamente la implantación del primer y segundo ciclo. Las notas de los países confirman que seis de los que se sitúan en la zona de puntuación "verde claro" (Estonia, Vaticano, Países Bajos, Noruega, Portugal y Reino Unido-Escocia) tienen un elevado número de alumnos matriculados en programas que conducen a una titulación de tipo profesional y que no siguen la estructura estándar grado-máster. Noruega aclara que, aunque dichos programas no están organizados de acuerdo con el modelo de dos ciclos, otros aspectos del Proceso de Bolonia, como el uso de los créditos ECTS y de los resultados del aprendizaje, se han implantado por completo.

Gráfico 2.2: Indicador nº1 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del primer y segundo ciclo, 2013/14



	Informe 2015*	Informe 2012**
	37	26
	9	13
	1	2
	0	4
	0	2
	3	1

* Fuente: encuesta BFUG, 2014.
**Fuentes: cuestionario de Eurostat y del BFUG, 2011.

Notas:

1. El indicador se define como el porcentaje de estudiantes matriculados en programas estructurados de acuerdo con el modelo de Bolonia (en %). Los datos de la encuesta del BFUG reflejan la situación en 2013/2014.

2. Grecia y Malta no pudieron proporcionar datos sobre el porcentaje de alumnos matriculados en programas según el modelo de Bolonia. No obstante, en estos países más del 90% de los programas de estudios pertenecen al modelo de Bolonia.

3. Ucrania: no se han facilitado datos.

Categorías de la tabla de puntuaciones

- Al menos el 90% de todos ([10]) los estudiantes están matriculados en el sistema de dos ciclos de acuerdo con los principios de Bolonia.
- 70% - 89% de todos los estudiantes están matriculados en el sistema en dos ciclos según Bolonia.
- 50% - 69% de todos los estudiantes están matriculados en el sistema en dos ciclos de según Bolonia.
- 25% - 49% de todos los estudiantes están matriculados en el sistema de dos ciclos según Bolonia.
- Menos del 25% de todos los estudiantes están matriculados en una titulación estructurada en dos ciclos según los principios de Bolonia

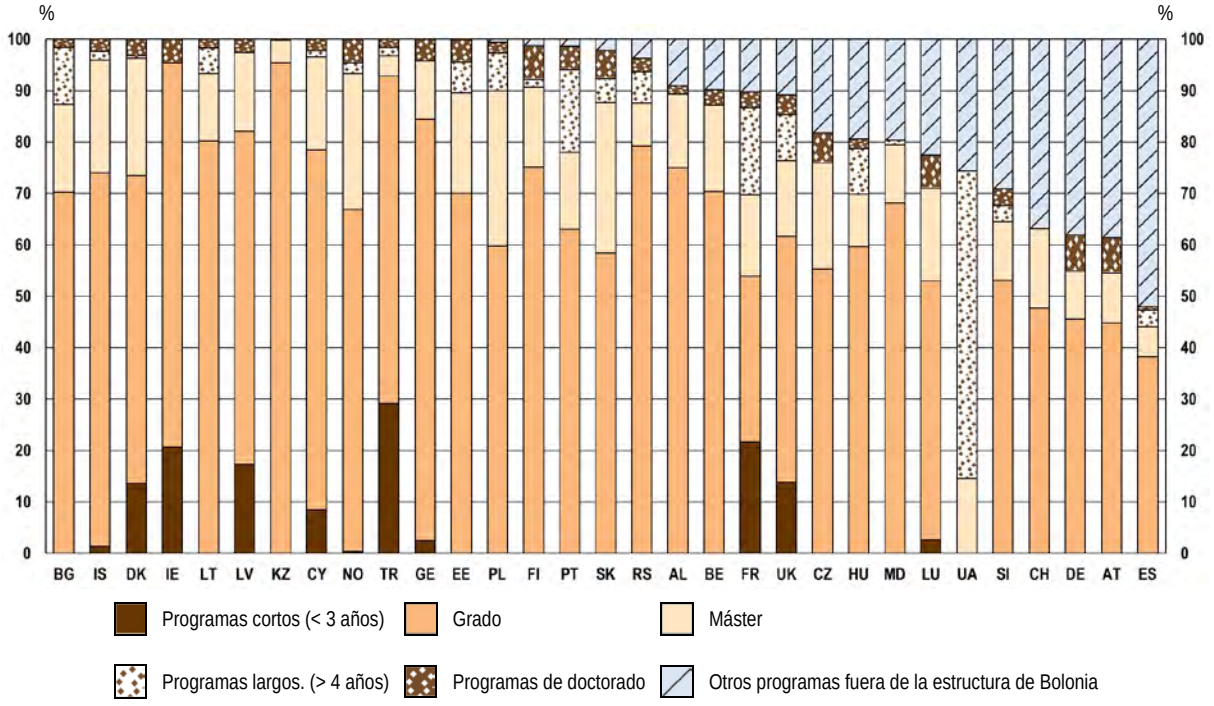
  O BIEN

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

El gráfico 2.3 presenta la distribución de los estudiantes en los tres ciclos, y está basado en los datos de Eurostat 2011/2012. Puede observarse que en 12 de los 31 sistemas educativos en los que se dispone de datos todos los alumnos estaban matriculados en programas estructurados en tres ciclos, y en otros cuatro sistemas menos del 5% de los alumnos seguían programas fuera de la estructura de Bolonia.

El gráfico 2.3 también indica que en dos tercios de los países del EEES en los que se dispone de datos más de la mitad de los estudiantes estaban matriculados en programas de primer ciclo (grado). En este grupo de países, las cifras de matrícula en primer ciclo van desde un 50,4% del total de la población estudiantil (Luxemburgo) a un 95,4% (Kazajistán). Por el contrario, en España y Francia, la cifra de estudiantes de primer ciclo representa menos del 40% del total de la población estudiantil (38,3%) y (32,3%) respectivamente.

Gráfico 2.3: Porcentaje de estudiantes matriculados en programas de acuerdo con la estructura en tres ciclos de Bolonia, por ciclos, 2011/12



BG	IS	DK	IE	LT	LV	KZ	CY	NO	TR	GE	EE	PL	FI	PT	SK

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

Prog.cortos (< 3 años)	0.0	1.4	13.6	20.6	0.0	17.3	0.0	8.4	0.4	29.2	2.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Grado	70.3	72.7	59.9	74.7	80.2	64.8	95.4	70.1	62.3	63.6	81.9	70.1	59.8	75.1	63.1	58.4
Máster	17.1	21.9	22.9	0.0	13.1	15.3	4.3	18.0	32.1	3.9	11.3	19.5	30.1	15.5	14.9	29.3
Prog. largos (> 4 años)	11.0	1.7	0.4	0.0	5.0	0.0	0.0	1.3	1.7	1.7	0.0	6.0	7.4	1.6	16.1	4.6
Programas de doctorado	1.7	2.4	3.3	4.6	1.7	2.6	0.3	2.2	3.6	1.7	4.3	4.5	2.0	6.5	4.6	5.5
Prog. fuera de la estructura de Bolonia	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7	1.2	1.4	2.2
	RS	AL	BE	FR	UK	CZ	HU	MD	LU	UA	SI	CH	DE	AT	ES	
Prog.cortos (< 3 años)	0.0	0.0	0.0	21.6	13.8	0.0	0.0	0.0	2.6	:	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
Grado	79.3	75.0	70.3	32.3	47.9	55.3	59.6	68.1	50.4	:	53.1	47.7	45.5	44.8	38.3	
Máster	8.2	14.3	16.9	15.8	14.7	20.5	10.3	11.3	18.0	14.5	11.4	15.5	9.3	9.7	5.9	
Prog. largos (> 4 años)	6.2	0.0	0.0	17.0	9.0	0.0	8.9	0.8	0.0	60	3.1	0.0	0.0	0.0	3.2	
Programas de doctorado	2.6	1.7	3.0	3.1	3.8	5.9	1.9	0.0	6.4	:	3.3	0.0	7.1	7.0	0.6	
Prog. fuera de la estructura de Bolonia	3.7	9.0	9.8	10.3	10.8	18.2	19.4	19.7	22.6	25.4	29.1	36.8	38.1	38.5	52.1	

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

En más de la mitad de los países del EEES no existen programas de ciclo corto (menos de tres años). Menos del 5% de los estudiantes de educación superior están matriculados en los mismos en Islandia (1,4%), Georgia (2,5%), Luxemburgo (2,6%) y menos de un 10% en Chipre (8,4%). Estos programas son más frecuentes en Turquía (29,2%), Francia (21,6%) e Irlanda (20,6%).

Los programas largos (de cuatro o más años de duración) se ofertan en prácticamente dos tercios de este grupo de países. No obstante, el porcentaje de estudiantes de educación terciaria que los cursan es muy bajo (menos del 2%) en muchos países (por ejemplo, Finlandia, Islandia, Chipre, Moldavia, Turquía y Dinamarca), y solo rebasa el 10% del total de alumnos en Bulgaria (11%), Portugal (16,1%) y Francia (17%).

Dentro del EEES, el tercer ciclo de la estructura de Bolonia (programas de doctorado) normalmente representan menos del 5% del total de alumnos matriculados. Las excepciones son Finlandia, Eslovaquia, la República Checa, Luxemburgo, Alemania y Austria.

Los países que aún deben progresar en la implantación de la estructura de Bolonia muestran distintos patrones de matriculación de alumnos. En Austria y Alemania, la mayoría de los alumnos (60,2% y 50,2% respectivamente) que están fuera de la estructura de Bolonia cursan programas que conducen a una primera titulación con una duración de 5 o más años. En España, el 44,4% de los alumnos fuera del sistema de Bolonia están matriculados en una primera titulación de larga duración, el 20% están estudiando una primera titulación con una duración de 3 años o menos de 5 años y el 31,4% en una primera titulación de programas de carácter profesional.

Suiza muestra un patrón diferente de los estudiantes de educación superior "fuera de la estructura de Bolonia": la mayoría de estos alumnos (el 56,1%) están matriculados en una primera titulación de educación superior profesional, mientras que el 22,2% estudia en programas de investigación avanzados. En Eslovenia, la mayoría de los estudiantes matriculados fuera de la estructura de Bolonia (56,6%) realizan estudios superiores de tipo profesional, mientras que el resto están matriculados en una primera titulación de entre 3 y 5 años.

2.1.2. Modelos e intervalos más comunes de créditos ECTS

Primer ciclo

Aunque se ha producido un fuerte proceso de convergencia en las estructuras de los programas de primer ciclo, no existe un único modelo dentro de nivel en el EEES (véase el gráfico 2.4). La mayoría de los países ofertan una combinación de programas de 180 y 240 créditos ECTS, a menudo

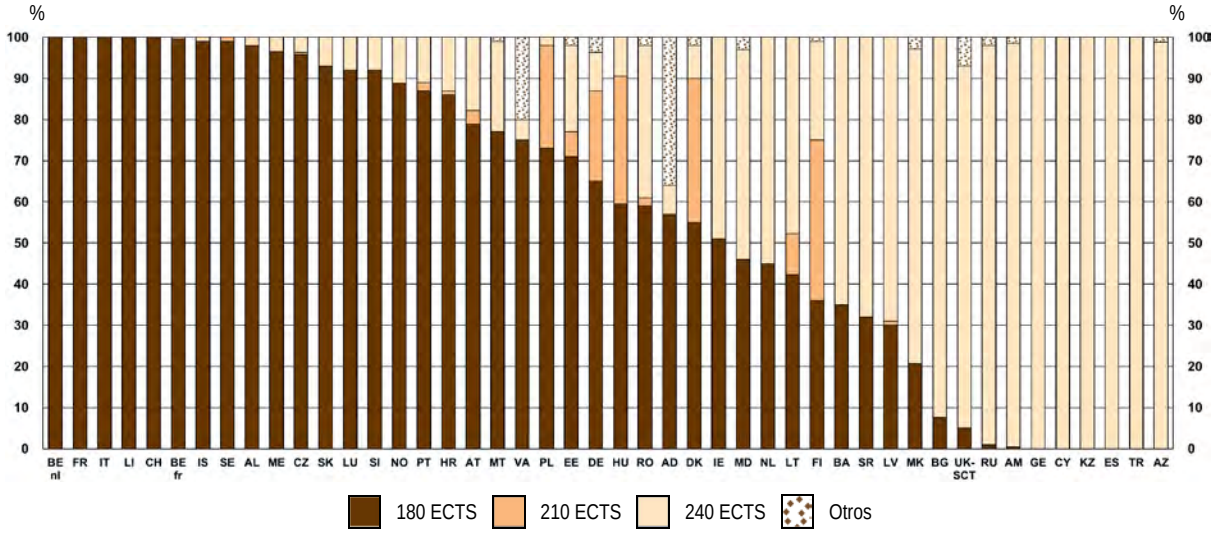
acompañados por programas con otras duraciones. En comparación con el Informe 2012 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat and Eurostudent, 2012) puede apreciarse una ligera tendencia de los países a abandonar el modelo de 180 créditos ECTS. No obstante, dicho modelo es aún el más extendido y al que se ajustan el 58% de los programas, en comparación con el 37% que representan los de 240 créditos ECTS.

Tal como se informó en 2012, Bélgica (Comunidad flamenca), Francia, Italia, Liechtenstein y Suiza sólo ofertan programas de 180 créditos ECTS en primer ciclo. También puede observarse una predominancia del modelo de 180 créditos ECTS en Albania, Bélgica (Comunidad francesa) la República Checa, Luxemburgo, Montenegro, Noruega, Eslovaquia, Eslovenia y Suecia.

La estructura de 240 créditos ECTS es la única que se oferta en Chipre, Georgia, Kazajistán, España y Turquía, mientras que en el caso de Azerbaiyán, Armenia, Bulgaria, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, la Federación Rusa, España y el Reino Unido (Escocia) más del 75% de los programas se ajustan al modelo de 240 ECTS, que también es el más frecuente en los Países Bajos, donde, aunque el porcentaje de programas de 240 ECTS es del 45%, el número de estudiantes matriculados en ellos alcanza el 70%.

El modelo de 210 créditos ECTS no está muy extendido en el EEES. No obstante, su porcentaje es significativo en cinco países: Dinamarca (35%), Finlandia (39%), Alemania (22%), Hungría (31%) y Polonia (25%). En la mayoría de estos países la estructura de 210 ECTS se utiliza en los programas de grado de tipo profesional, donde hasta 30 de los créditos ECTS están destinados a prácticas profesionales o en empresas.

Gráfico 2.4: Porcentaje de programas de primer ciclo con una carga de 180 créditos ECTS, 210 créditos ECTS, 240 créditos ECTS y con otro número distinto de créditos, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

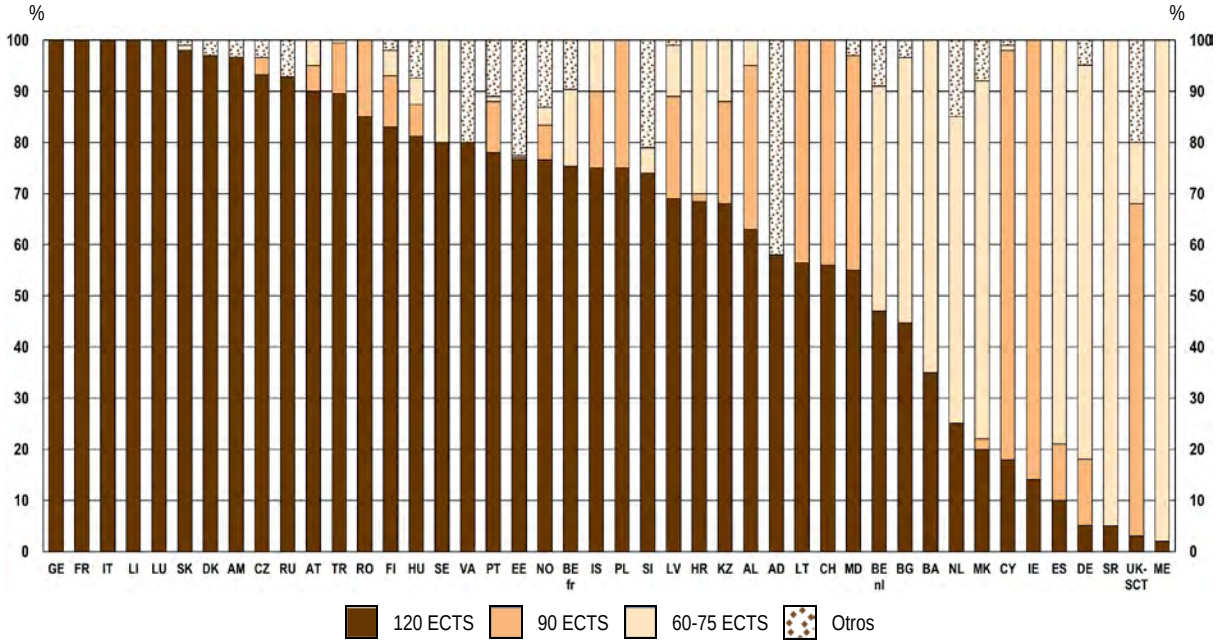
Prácticamente la mitad de los países (23) confirman que los programas académicos y profesionales tienen una estructura diferente en sus sistemas educativos, por ejemplo, una duración distinta. En el primer ciclo los programas profesionales tienden a ser más largos. Este es el caso de Dinamarca, Estonia, Finlandia, Hungría, Letonia y los Países Bajos, donde los programas profesionales tienen una carga de 210 o 240 créditos ECTS, mientras que los de tipo académico normalmente requieren 180 créditos ECTS. Puede encontrarse el caso contrario en Bulgaria, donde los de tipo académico requieren 240 créditos ECTS, mientras que los profesionales son solo de 180 ECTS.

Algunos países mencionan estructuras diferentes para programas que conducen a profesiones reguladas, en particular los que se rigen por las directivas de la UE 2005/36/EC y 2013/55/EU.

Segundo ciclo

La configuración más extendida en segundo ciclo (gráfico 2.5) es, con diferencia, la de 120 créditos ECTS, presente en 43 sistemas de educación superior. Este es el único modelo en Azerbaiyán, Francia, Georgia, Italia, Liechtenstein y Luxemburgo, y se utiliza en más del 75% de los programas de otros 22 países. Desde 2012, Albania, Armenia y Turquía han diversificado su oferta de programas, que anteriormente se ceñía exclusivamente al de 120 ECTS en segundo ciclo. De media en el EEES, el 65% de todos los programas de segundo ciclo concuerdan con la estructura de 120 créditos ECTS. La de 60 a 75 créditos ECTS se emplea en el 16% de los programas, mientras que el 13% del total de programas de segundo ciclo se componen de 90 créditos ECTS. El 6% de los programas tienen otras duraciones. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), aunque no se dispone de datos a nivel central, el modelo más habitual es del de 90 créditos ECTS para los programas académicos de máster y el de 180 para los programas académicos de Máster en Filosofía (*MPhil*).

Gráfico 2.5: Porcentaje de programas de segundo ciclo (máster) con una carga de 60-75, 120 u otro número de créditos ECTS, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

El modelo de 60-75 créditos ECTS está presente en 26 países y es el predominante en Montenegro, Serbia y España (una disminución respecto a 2012, cuando era el predominante en ocho sistemas). La configuración en 90 créditos ECTS está menos generalizada: solo aparece en 22 sistemas y es la más habitual en tres países - Chipre, Irlanda y el Reino Unido (Escocia) (igualmente, una disminución frente a los 6 países en 2012). En 19 sistemas de educación superior también hay programas con una carga de trabajo distinta de los 60-75, 90 o 120 créditos ECTS. Mientras que en primer ciclo los programas de carácter profesional suelen ser más largos que los de tipo académico, en segundo ciclo la tendencia es la contraria: los programas profesionales tienden a ser más breves.

El porcentaje de programas de segundo ciclo con una duración distinta del intervalo 60-120 créditos ECTS se sitúa en la mayoría de los casos entre un 1% y un 5%, pero alcanza el 10% en Rusia.

Duración combinada de los programas de primer y segundo ciclo

Si se analizan los programas de primer y segundo ciclo en su conjunto, la carga total de trabajo para el estudiante varía considerablemente. Aunque la combinación más frecuente es de 180 créditos ECTS (primer ciclo) + 120 créditos ECTS (segundo ciclo), es posible encontrar hasta 12 configuraciones diferentes desde 240 créditos ECTS ("3+1") a 360 créditos ECTS ("4+2"), tal como refleja el gráfico 2.6.

Gráfico 2.6: Posibles combinaciones de créditos de primer y segundo ciclo

Créditos ECTS primer ciclo	Créditos ECTS segundo ciclo	Total ECTS	Créditos ECTS primer ciclo	Créditos ECTS segundo ciclo	Total ECTS
180	60	**240**	210	90	**300**
180	75	**255**	210	120	**330**
180	90	**270**	240	60	**300**
180	120	**300**	240	75	**315**
210	60	**270**	240	90	**330**
210	75	**285**	240	120	**360**

Fuente: cuestionario del BFUG.

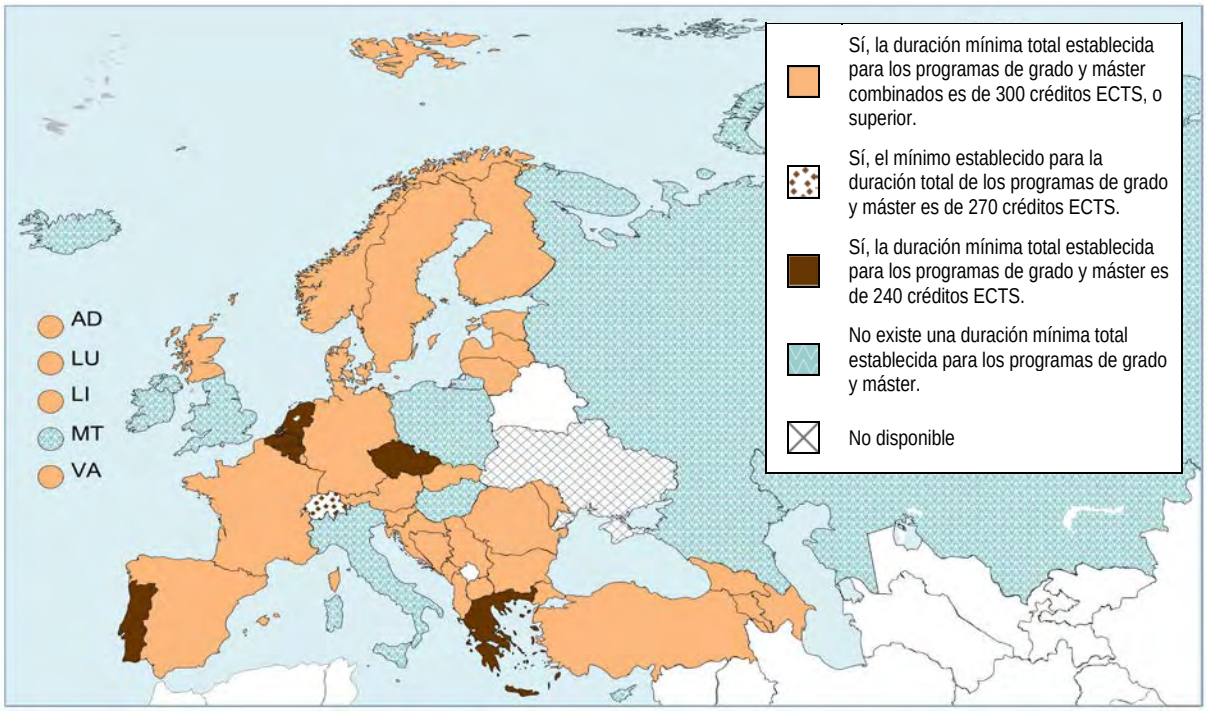
La diferencia más extrema se sitúa en 120 créditos ECTS o dos años completos de estudio. No obstante, el reconocimiento de títulos expedidos cuya carga de créditos es considerablemente inferior a la del país en el que se solicita la convalidación puede llevar a los evaluadores a cuestionarse si los resultados del aprendizaje de dichas titulaciones pueden equipararse a los del país de acogida (Recomendaciones sobre los Criterios y Procedimientos para la Evaluación de Títulos Extranjeros para la cualificación en otro país) ([11]). Por este motivo, unas diferencias muy elevadas en la carga total de trabajo de las titulaciones de primer y segundo ciclo pueden causar problemas a la hora de convalidar los títulos.

En consecuencia, el cuestionario del BFUG de 2014 preguntaba a los países si habían establecido un número mínimo de créditos para los programas de primer y segundo ciclo. Tal como indica el gráfico 2.7, 36 de los 47 sistemas de educación superior regulan la carga mínima de créditos de los dos ciclos. De los 37 países que han establecido un mínimo, 31 mencionan la cifra de 300 créditos ECTS. Algunos países subrayan que el total de 300 ECTS permite la coexistencia de varias combinaciones de programas de grado y máster (por lo general "3+2" y "4+1"). Georgia y Azerbaiyán han establecido incluso una carga de trabajo menor (360 y 330 créditos ECTS respectivamente). Suiza ha fijado un mínimo de 270 créditos ECTS. Por último, Bélgica, la República Checa, Grecia, Países Bajos y Portugal exigen al menos 240 créditos ECTS ("3+1"), aunque en Bélgica (Comunidad francesa) la duración combinada más frecuente es de 300 créditos ECTS. Moldavia regula la carga máxima de trabajo del primer y segundo ciclo juntos en 330 créditos ECTS.

([11]) Recomendación Revisada sobre Criterios y Procedimientos para la Evaluación de los Títulos Extranjeros (adoptada por el Comité de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento, en su quinta reunión, celebrada en Sèvres el 23 de junio de 2010), párrafo 40 del Memorándum Explicativo, disponible en:

http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/criteria%20and%20procedures_EN.asp#P309_37160

Gráfico 2.7: Duración mínima conjunta de los programas de grado y máster, establecida a nivel nacional, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

2.1.3. Programas ajenos a las estructuras típicas de Bolonia

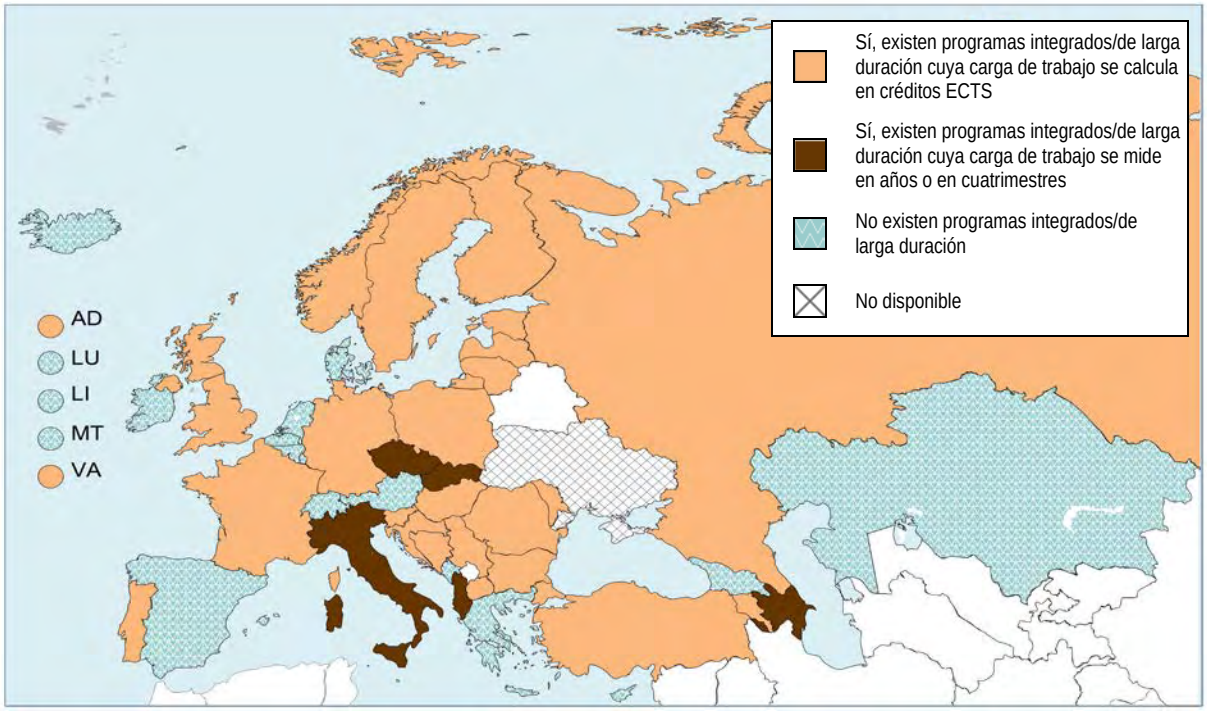
La mayoría de los sistemas de educación superior (31) confirman la existencia de titulaciones que no se ajustan a la estructura en dos ciclos (grado-máster).

Programas integrados de primer y segundo ciclo

La variante más común de programas distintos a la estructura de Bolonia en dos ciclos son aquellos que engloban al primer y segundo ciclo, y que conducen a un título de segundo ciclo. Este tipo de programas en la mayoría de los casos son titulaciones de las áreas de medicina, odontología, veterinaria, enfermería y matrona o arquitectura, pero en algunos países también de las ramas de ingeniería, derecho, teología, formación del profesorado y otros. El número total de sistemas que mantienen estos programas integrados o de larga duración es de 31, el mismo que en 2012.

En años anteriores, un número considerable de países continuaba midiendo la carga de trabajo de estos programas en años o cuatrimestres. No obstante, el gráfico 2.8 indica que en 2014 solo cinco países - Albania, Azerbaiyán, la República Checa, Italia y Eslovaquia- aún calculan la carga de trabajo en años/cuatrimestres.

Gráfico 2.8: Existencia de programas integrados/de larga duración que conducen a un título de segundo ciclo, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

La duración de los programas integrados que conducen a profesiones reguladas normalmente viene determinada por los requisitos establecidos en la legislación nacional, y en el caso de los países pertenecientes a la UE/EEE, en la directiva de la UE 2005/36/EC, modificada por la 2013/55/EU. En general su duración oscila entre los 300 y los 360 créditos ECTS (de cinco a seis años) dependiendo de la profesión regulada en cuestión.

El porcentaje que representan dichos programas en el total de la oferta educativa varía enormemente: desde un 2.3% en Finlandia al 28% en Suecia. En el Reino Unido los programas integrados son más cortos que en otros países - 240 créditos ECTS o 4 años, de los cuales 60 ECTS se obtienen en segundo ciclo. Las principales áeas en los que se centran estos programas son Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (áreas STEM) y las profesiones afines a la medicina.

Programas de segundo ciclo fuera del modelo de Bolonia de 60-75, 90 y 120 créditos ECTS.

En 27 sistemas educativos se observan desviaciones del modelo típico para segundo ciclo del plan Bolonia (programas no organizados en 60-120 créditos ECTS). En la mayoría de los casos se trata de programas enfocados a profesiones reguladas que se han reestructurado de acuerdo con los dos ciclos de Bolonia, pero donde la normativa sobre dichas profesiones requiere una duración del programa de estudios superior a los 300 créditos ECTS o a los 5 años. Por este motivo, los programas de segundo ciclo alcanzan los 180 créditos ECTS en Bélgica, Chipre, Finlandia, Vaticano, Noruega y Suiza, o incluso más (187,5 créditos ECTS) en el Reino Unido (Escocia). En Finlandia y Hungría, pueden encontrarse programas que exigen hasta 150 créditos ECTS en áreas como medicina, odontología, farmacia, veterinaria, arquitectura, derecho o teología.

En el Reino Unido existen varias titulaciones de segundo ciclo fuera del modelo de Bolonia, incluidos los máster académicos MPhil (hasta 180 créditos ECTS), los diplomas de postgrado (60 créditos ECTS) y los certificados de postgrado (30 créditos ECTS). Algunos otros países han alargado la duración del segundo ciclo (180 créditos ECTS) para ajustarse a las necesidades de los estudiantes que poseen un título de grado en un área de estudio diferente (Eslovaquia) o para facilitar la oferta de programas con requisitos lingüísticos específicos (Vaticano).

Programas "pre-Bolonia"

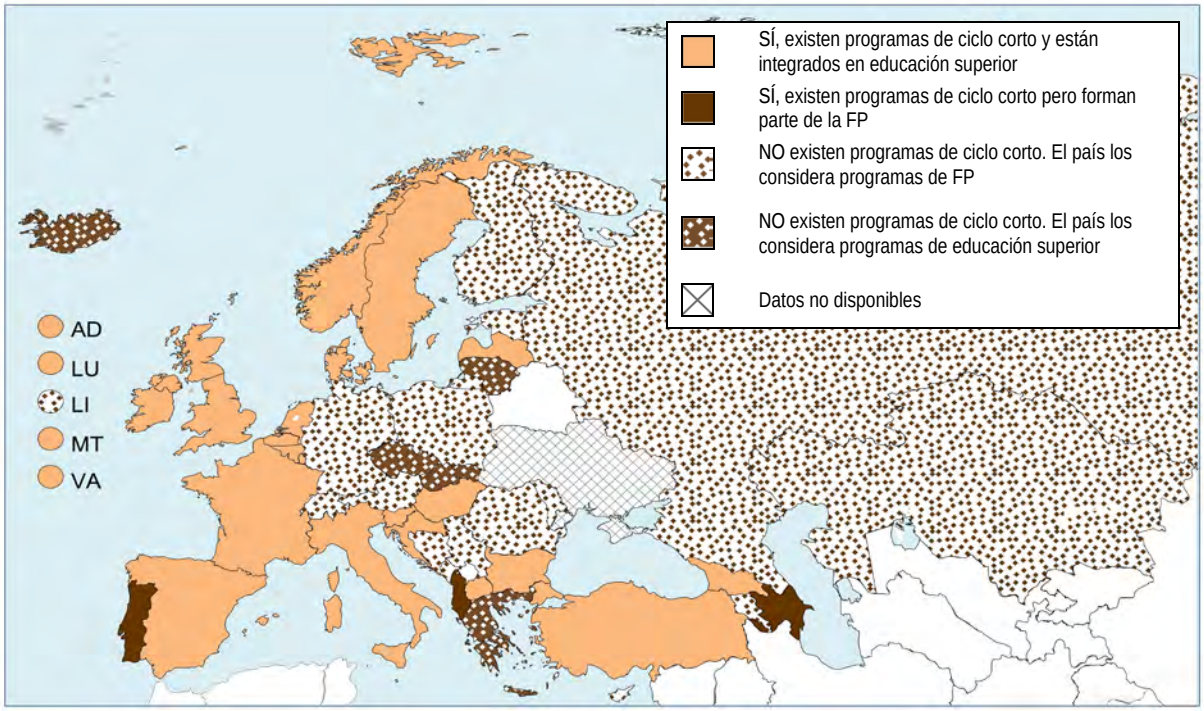
En unos cuantos países (Andorra, Eslovenia y España) siguen existiendo programas de larga duración anteriores a Bolonia, durante un período de transición. No obstante, dichos programas se extinguirán cuando la primera cohorte de estudiantes matriculados en el modelo de Bolonia finalice sus estudios.

2.1.4. Programas de educación superior de ciclo corto

Los programas de ciclo corto han sido objeto de debate desde el inicio del Proceso de Bolonia. Mientras que un grupo de países no tenían programas de ciclo corto ni planes para introducirlos, otros países que si disponían de ellos tenían la intención de integrarlos en el sistema de tres ciclos de Bolonia. En la Conferencia Ministerial de Bergen 2005 sobre el Proceso de Bolonia se adoptó el compromiso de integrar los "programas de ciclo corto en primer ciclo". No obstante, esto no ha resuelto todos los problemas, por lo que varios comunicados ministeriales posteriores han abordado las cuestiones relativas a este tipo de programas, con vistas a mejorar su transparencia y comparabilidad.

La encuesta 2014 del BFUG analizó diversos aspectos de los programas de ciclo corto. El número de sistemas educativos que los ofertan ha aumentado de 14 en 2005 a 26 en 2014. Tal como indica el gráfico 2.9, los programas de ciclo corto suelen integrarse en la educación superior, pero en algunos países forman parte del nivel de formación profesional post secundaria (FP). Los países que no cuentan con una oferta de ciclo corto también se dividen en cuanto a su actitud hacia dichos programas.

Gráfico 2.9: ¿Pertenecen los programas de ciclo corto a educación superior? 2013/14



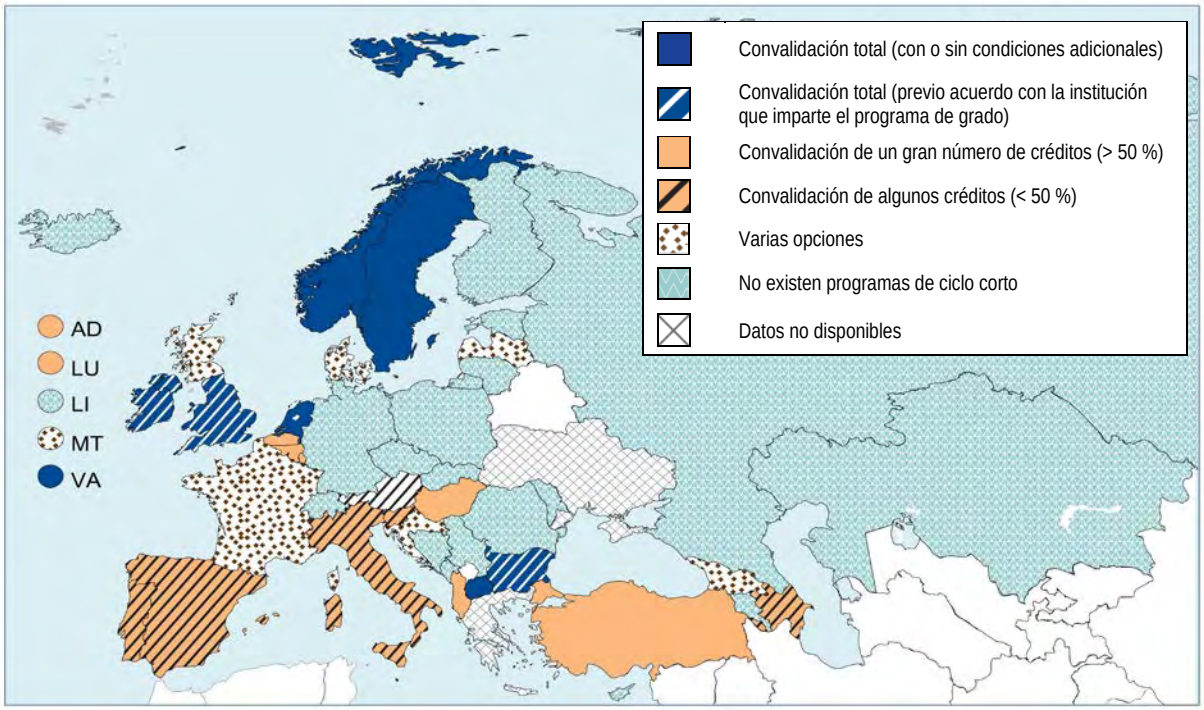
Fuente: cuestionario del BFUG.

La diversidad de los programas de ciclo corto también se refleja en las distintas denominaciones que reciben estas cualificaciones. Entre ellas cabe mencionar: *Certificado de Educación Superior, Licenciatura, Diploma de Técnico Superior, Diploma Profesional Avanzado, Título Intermedio, Diploma de Especialización Tecnológica, Diploma de Educación Superior, Diploma de Enseñanza Superior, Diploma de Pregrado, Diploma Universitario, Grado Asociado, Grado, Grado Básico, Diploma de*

Primer Nivel Profesional de Educación Superior, Sub-grado, Grado Profesional, etc. ([12]). Asimismo, algunos países, entre ellos Francia, Luxemburgo, Malta, España y el Reino Unido, cuentan con diversas titulaciones de ciclo corto en distintos niveles. Por otra parte, aunque la mayoría de los programas conducen a un título de carácter profesional, algunos se consideran títulos académicos.

El gráfico 2.10 muestra una amplia variedad de prácticas en lo que respecta a los créditos que se conceden a los titulados de ciclo corto cuando continúan estudiando en un programa de primer ciclo. En ocho sistemas pueden convalidar la totalidad de los créditos, aunque en Irlanda y en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) esto depende de un acuerdo entre las instituciones en las que se imparten ambos programas (ciclo corto y primer ciclo). Algunos países también mencionan programas cortos que preparan para determinadas profesiones, o que son cualificaciones intermedias en programas conducentes a un título de primer ciclo. La duración de este tipo de programas puede variar desde los 60 créditos ECTS (un año) a los 180 créditos ECTS (tres años). Lo más habitual son 120 créditos ECTS (dos años), como mencionan Andorra, Bélgica (Comunidad francesa), Croacia, Dinamarca, Noruega y Suecia.

Gráfico 2.10: Convalidación de créditos de estudios de ciclo corto en programas de grado de la misma rama, 2014



Fuente: cuestionario del BFUG.

En los países en los que existen diversas opciones, el número de créditos que se convalida puede variar enormemente. De hecho, en tres países va desde la convalidación total a la no convalidación. En Georgia, aunque en teoría existen diversas opciones, no se han registrado casos de convalidación de títulos de ciclo corto en programas de primer ciclo.

2.1.5. Acceso al siguiente ciclo

El acceso entre ciclos constituye una de las cuestiones más importantes desde el inicio del proceso de Bolonia. Los documentos de Bolonia afirman que los títulos de primer ciclo deberían permitir acceder al segundo, y estos a su vez a los de doctorado" ([13]). El concepto de acceso se define en la

([12]) En el Reino Unido, el Diploma de Educación superior (*Diploma of Higher Education*) se considera de nivel superior al Diploma de Enseñanza Superior (*Higher Education Diploma*).

([13]) Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003.

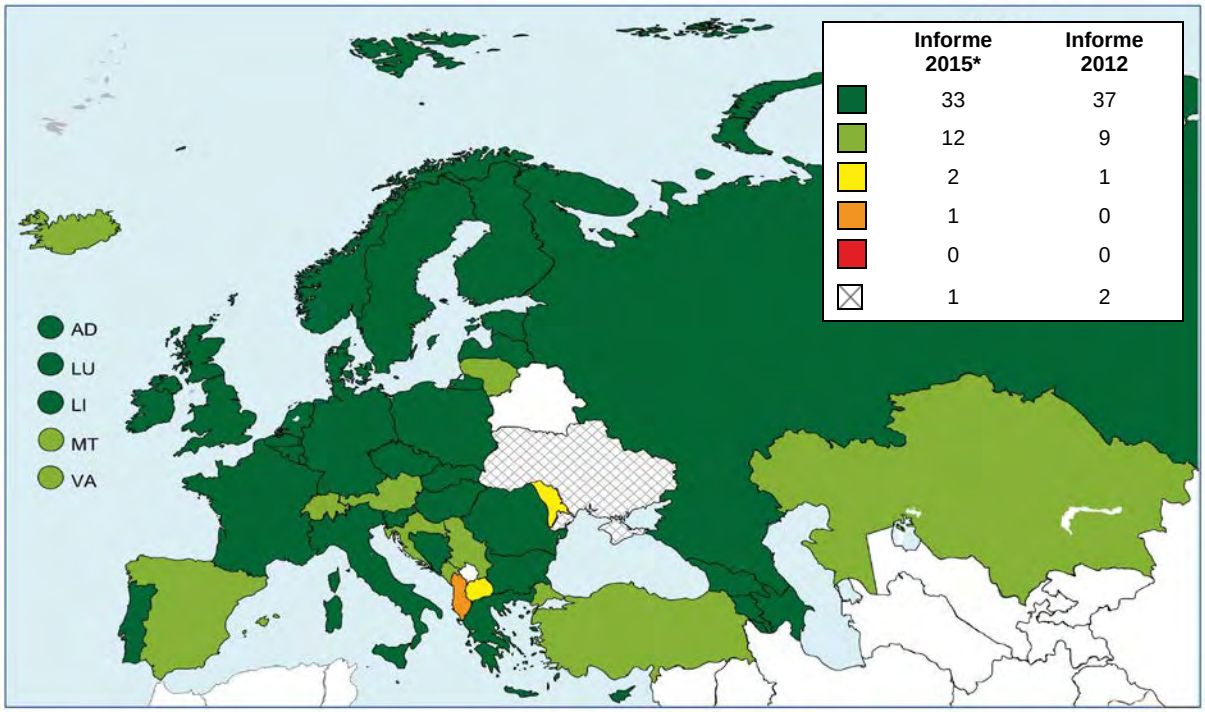
Convención de Lisboa para el Reconocimiento como el derecho a solicitar la admisión en un programa.

No obstante, a pesar de lo dispuesto en la Convención de Lisboa para el Reconocimiento, existen diversas razones por las que no todos los programas de primer ciclo permiten el acceso automático al segundo. Por lo general esto se debe a la distinción entre programas "académicos" y "profesionales", y a la exigencia de que quienes poseen un título profesional de primer ciclo realicen cursos puente para acceder a los programas de segundo ciclo de tipo "académico". De hecho, en varios países puede que no existan programas de segundo ciclo que sean una continuación directa de algunos o de todos los programas profesionales de primer ciclo.

Motivos parecidos pueden impedir que quienes poseen un título profesional de segundo ciclo accedan a doctorado. En consecuencia, en varios comunicados ministeriales de Bolonia se anima a los países a eliminar las barreras para el acceso y la progresión entre ciclos ([14]) ([15]).

Tal como indica el gráfico 2.11, en 33 sistemas todos los programas de primer ciclo ahora permiten acceder al segundo. No obstante, a pesar de que en el mapa predominan los tonos verde oscuro y verde claro, en dos países - la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Moldavia - se ofertan algunos programas que no dan acceso al siguiente ciclo, y en Albania el número de los mismos es considerable.

Gráfico 2.11: Indicador nº 2 de la tabla de puntuaciones: acceso al siguiente ciclo, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

([14]) El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las Metas. Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005.

([15]) Comunicado de Londres: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado, 18 de mayo de 2007.

Nota:

Se entiende por acceso al siguiente ciclo el derecho que tiene un candidato cualificado a solicitar su admisión, y a que dicha solicitud se tramite (definición utilizada en la Convención de Lisboa para el Reconocimiento). El indicador mide el porcentaje de programas de primer ciclo que dan acceso a, por lo menos, un programa de segundo ciclo.

Categorías de la tabla de puntuaciones

- Todas las titulaciones de primer ciclo dan acceso a los programas de segundo ciclo y todas las de segundo ciclo dan acceso a, por lo menos, un programa de tercer ciclo, sin problemas de transición significativos ([16])
- Algunas titulaciones de primer ciclo (menos del 25%) no dan acceso al segundo ciclo O algunas de segundo ciclo no dan acceso al tercero.
- Algunas titulaciones de primer ciclo (menos del 25%) no dan acceso al segundo Y algunas de segundo ciclo no dan acceso al tercero.
- Un número considerable de titulaciones (25-50%) de primer y/o segundo ciclo no dan acceso al ciclo siguiente.
- La mayoría (más del 50%) de las titulaciones de primer y segundo ciclo no dan acceso al siguiente ciclo, O no existen disposiciones para acceder al tercer ciclo.

A primera vista parece que ha disminuido el nivel de desempeño de los sistemas a la hora de mejorar el acceso al siguiente ciclo. No obstante, las explicaciones proporcionadas por los países y los datos adicionales demuestran que en realidad los cambios en las puntuaciones se explican por una mejor recogida de datos y un análisis más detallado por parte de los países en cuestión. Según informan éstos, en lugar de estimaciones generales en las que se alega un 100% de acceso (lo que en la práctica significa solo que el país no cuenta con requisitos adicionales para impedirlo), en los datos recopilados para este informe los países prestaron atención no solo a los casos más comunes en los que los titulados escogen un programa en el siguiente ciclo en el mismo campo de estudios. En el informe de 2014 los países también han tenido en cuenta los casos en los que los alumnos eligen programas en distintas ramas de estudio, aquellos en los que cambian de programas académicos a profesionales, y viceversa (lo que sucede en 23 países del EEES) o donde los estudiantes se trasladan a otra institución de educación superior.

Varios países no permiten acceder directamente a programas de segundo ciclo a titulados de primer ciclo. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad flamenca), Lituania y los Países Bajos, los titulados de programas profesionales han de realizar cursos puente. Malta oferta un curso puente de 30 créditos ECTS si el área de estudios es distinta, y en Suiza es necesario realizar formación adicional cuando el candidato procede de otra institución de educación superior. En Irlanda se permite el acceso a quienes poseen un título grado con distinción (*honours degree*) en lugar de a quienes poseen un título de grado ordinario (véase también el siguiente apartado, especialmente el gráfico 2.12).

Cómo se regula la transición entre primer y segundo ciclo

A pesar de la tendencia generalizada a facilitar el acceso al siguiente ciclo, pueden existir determinados requisitos prácticos, por ejemplo, el acceso a un ciclo superior puede requerir que el alumno realice unos exámenes específicos, que se matricule en cursos adicionales o que posea una experiencia laboral obligatoria (véase el gráfico 2.12).

Solo algunos sistemas exigen requisitos adicionales a todos sus alumnos. En siete países - Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Georgia, Kazajistán, Moldavia, Rusia y Turquía - todos los alumnos han de realizar una prueba de acceso, mientras que en otros 23 países dichos exámenes son obligatorios solo para algunos. Estos últimos países indicaron que habían marcado la opción "algunos estudiantes" debido a los requisitos adicionales en áreas de estudios muy específicas, como las artísticas o deportivas y, por tanto, dichos requisitos solo afectan a un pequeño porcentaje de todos

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

los alumnos. Lo mismo sucede en aquellos casos en los que se exigen cursos adicionales. Ningún país cuenta con un requisito general de experiencia laboral previa, pero en 16 de ellos sí se le pide a algunos estudiantes. En Finlandia, quienes poseen un título de primer ciclo de una escuela politécnica han de tener experiencia laboral entre primer y segundo ciclo para poder continuar sus estudios en dicho nivel.

Existen dos grupos principales de candidatos que han de cumplir con requisitos adicionales: quienes poseen un título de primer ciclo de tipo profesional y solicitan plaza en un programa de segundo ciclo de carácter académico, y quienes tienen un título de primer ciclo de una rama de estudios distinta. En algunos países esto también puede afectar a los titulados en la misma área de estudios pero procedentes de una institución de educación superior diferente. El gráfico 2.12 refleja la situación en los distintos países.

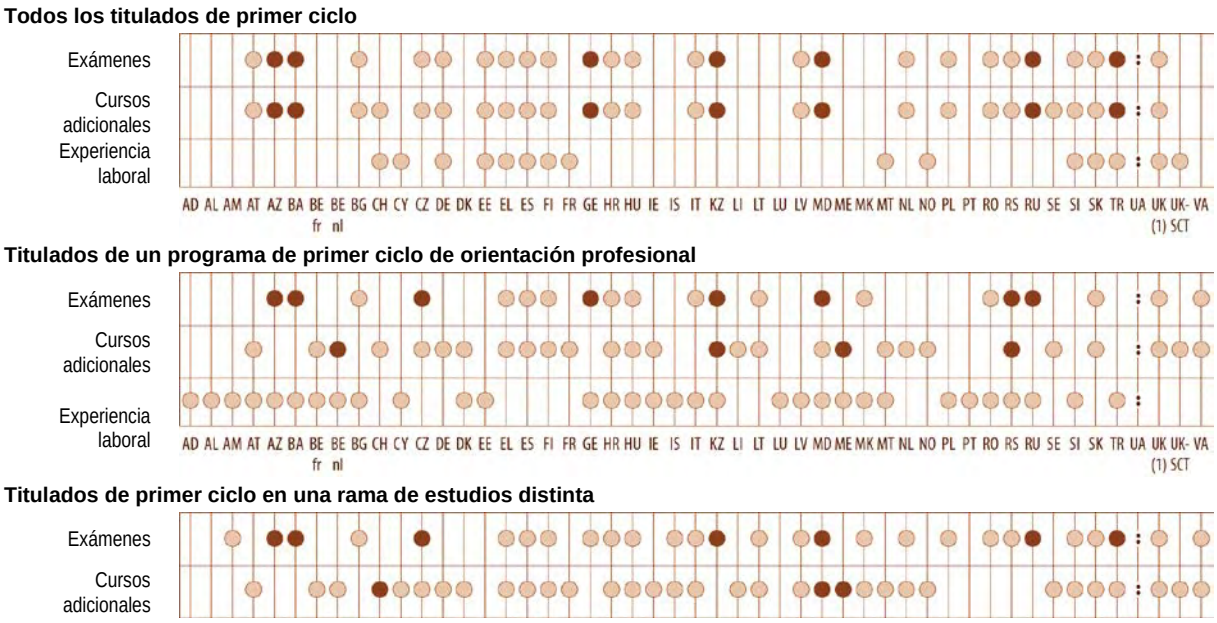
En los siete países mencionados anteriormente, todos los **candidatos que poseen un título profesional de primer ciclo** han de realizar una prueba de acceso, y en otros 19 sistemas se les exige en determinadas circunstancias. Algunos de estos países también mencionan que evalúan caso por caso la necesidad de realizar formación adicional.

En el caso de los **candidatos que poseen un título de primer ciclo en una rama distinta,** solo se exigen exámenes de ingreso en el grupo anterior de países cuando dichas pruebas son un requisito de carácter general (Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Georgia, Kazajistán, Moldavia, Rusia y Turquía), aunque en 21 países se realizan pruebas específicas en algunos casos.

En Moldavia, Montenegro y Suiza, todos los candidatos que proceden de una rama de estudios distinta tienen que matricularse en cursos adicionales, pero en 17 países este requisito solo se exige en determinadas circunstancias. En Bulgaria no es obligatorio que quienes proceden de otra rama de estudios realicen dicha formación, sino que se prolonga la duración de su programa de segundo ciclo.

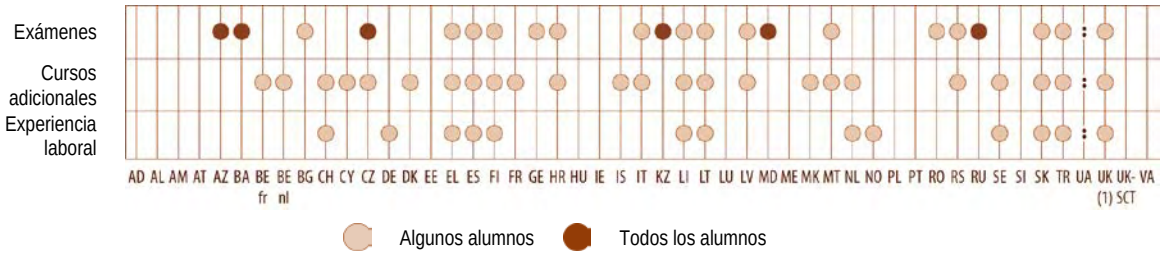
En el caso de los **candidatos con un título de la misma rama de estudios pero procedentes de otra institución educativa,** además de los países en los que todos los estudiantes han de presentarse a exámenes específicos, en otros 25 sistemas algunos alumnos con un título de primer ciclo de la misma área de estudios y procedentes de otra institución tienen que realizar dichos exámenes. Ningún país exige a estos candidatos realizar cursos adicionales, pero en 29 países puede que tengan carácter obligatorio para algunos estudiantes.

Gráfico 2.12: Pruebas de acceso, experiencia laboral o cursos adicionales para titulados de primer ciclo como requisito previo a la admisión en un programa de segundo ciclo, 2013/14



Experiencia laboral

Estudiantes que han completado un programa de primer ciclo en otra INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR



Fuente: cuestionario del BFUG. UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

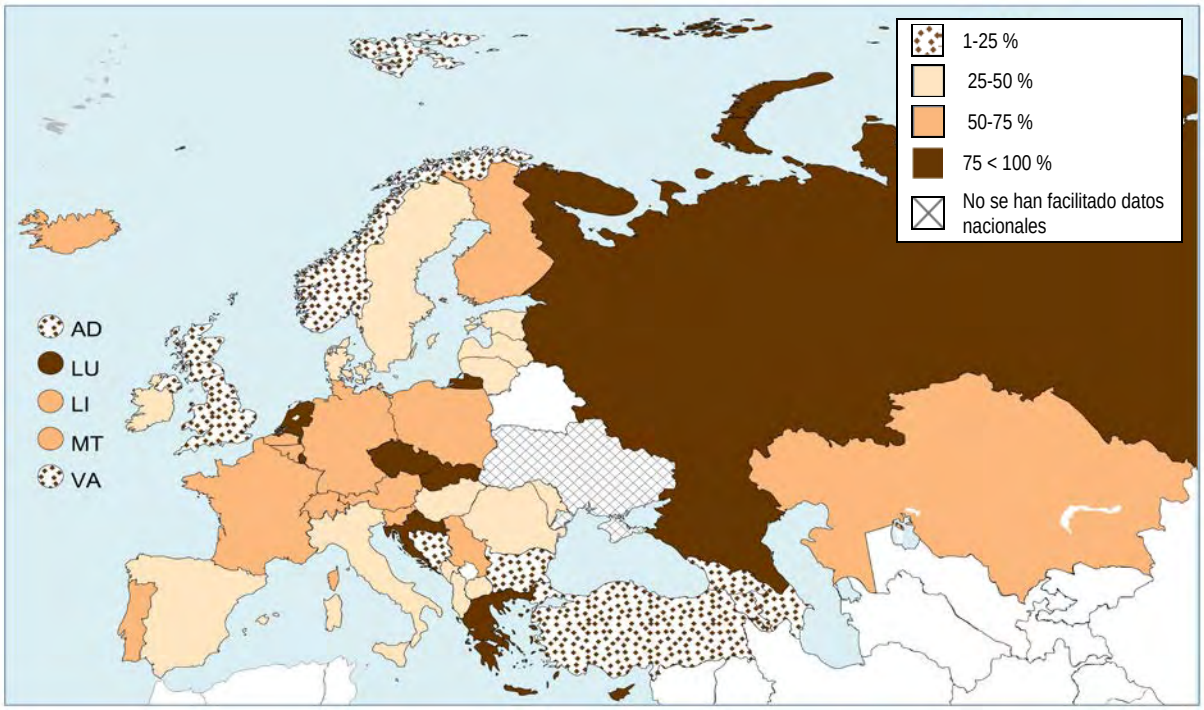
Porcentaje de titulados de primer ciclo que continúan sus estudios en segundo ciclo

En principio, la práctica totalidad de los titulados de primer ciclo pueden al menos solicitar el acceso a un programa de segundo ciclo en la misma rama de estudios. No obstante, esto no significa que en la práctica casi todos los titulados de primer ciclo realicen estudios en segundo ciclo, ni que permanezcan en la misma área de estudios. El gráfico 2.13 muestra el porcentaje de titulados de primer ciclo que de hecho se matricula en programas de segundo ciclo.

En 2014 se redujo considerablemente el número de países donde entre un 76% y un 100% del alumnado que se matricula en segundo ciclo, pasando de 13 en 2011 a solo 6. Asimismo, en algunos de estos seis países el porcentaje de alumnos matriculados en segundo ciclo se mantuvo en el intervalo del 76% al 100%, pero descendió. Esto puede interpretarse como un avance positivo, dado que un porcentaje elevado de estudiantes que accede al siguiente ciclo suele ser un indicador de falta de oportunidades laborales, lo que empuja a dichos alumnos a continuar estudiando. No obstante, en algunos casos también es posible que no permanezcan en el sistema por causas económicas. Finlandia y los Países Bajos explican que el porcentaje de titulados de grado puede variar entre las universidades y los centros de educación superior profesional: mientras que los titulados universitarios de primer ciclo optan por seguir estudiando, un número mayor de quienes han realizado estudios profesionales tienden a incorporarse al mercado laboral.

El número de sistemas de educación superior en los que el porcentaje de titulados que continua en segundo ciclo se encuentra en la horquilla del 1% al 25% también ha disminuido: ahora son 14 en comparación con los 17 sistemas de 2011. Una explicación al pequeño porcentaje de estudiantes que continúan en el segundo ciclo en estos países es que los titulados de programas con 240 créditos ECTS - que incluyen prácticas en empresas y/o formación profesional más a menudo que los programas con un menor número de créditos- tienen un mayor índice de empleabilidad y, por tanto, los titulados se incorporan al mercado laboral en lugar de continuar con sus estudios. Otra explicación puede ser el grado de selectividad de los procedimientos de admisión en el segundo ciclo.

Gráfico 2.13: Porcentaje de estudiantes de primer ciclo que continúan sus estudios en un programa de segundo ciclo tras obtener el título (en el plazo de un año), 2013/14

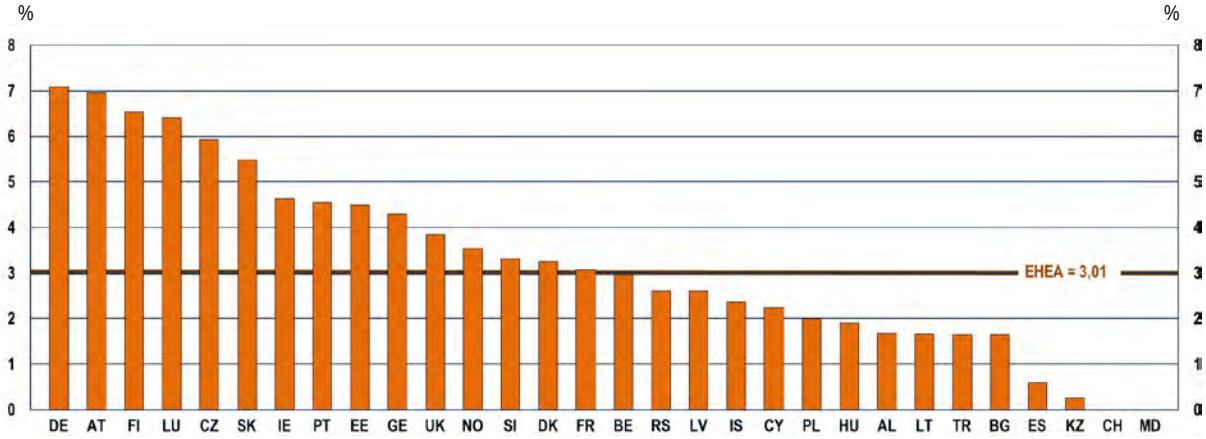


Fuente: cuestionario del BFUG.

2.1.6. Programas de tercer ciclo

El porcentaje de titulados de segundo ciclo que continúan sus estudios en tercer ciclo varía considerablemente dentro del EEES. Los últimos datos de Eurostat 2012 incluyen a 27 países, pertenecientes o no a la UE (gráfico 2.14). Los porcentajes más elevados de estudiantes de tercer ciclo se registran en Alemania y Austria (7%), seguidos de Finlandia y Luxemburgo, con algo más de un 6%. Los porcentajes más bajos en relación con el total de población estudiantil se encuentran en Kazajistán (0,25%) y España (0,60%). En el caso de España, esta cifra tan reducida puede deberse a que los estudiantes de doctorado no están cursando aún programas integrados en Bolonia.

Gráfico 2.14: Porcentaje de estudiantes de doctorado en relación con el total de alumnos matriculados en el modelo de Bolonia, 2012

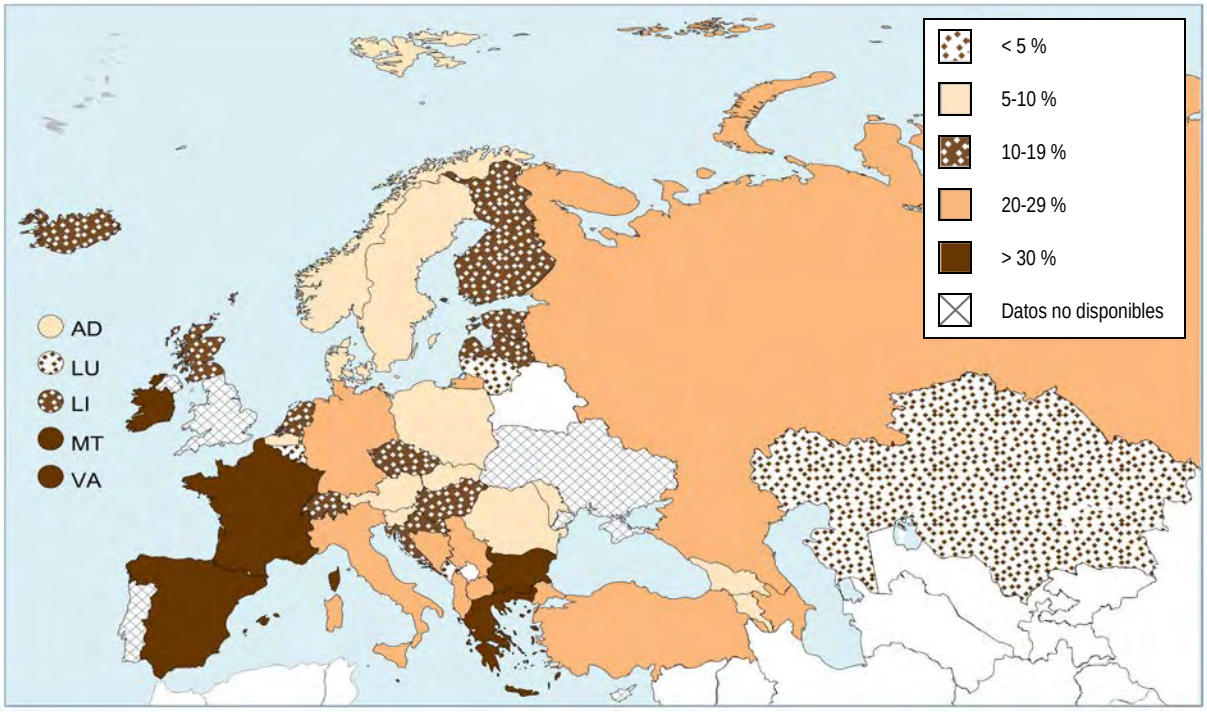


Notas:

EEES es la mediana del EEES.
Los datos no incluyen a los estudiantes de doctorado fuera de los planes de Bolonia.
Fuente: Eurostat, UEO y base de datos adicional para los demás países del EEES.

Aunque los datos de Eurostat indican el porcentaje de estudiantes de doctorado sobre el total de alumnos, la encuesta del BFUG pedía a los países que estimasen el porcentaje de titulados de segundo ciclo que se matriculan en programas de tercer ciclo (véase el gráfico 2.15).

Gráfico 2.15: Porcentaje de titulados de segundo ciclo que se matriculan en programas de tercer ciclo, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

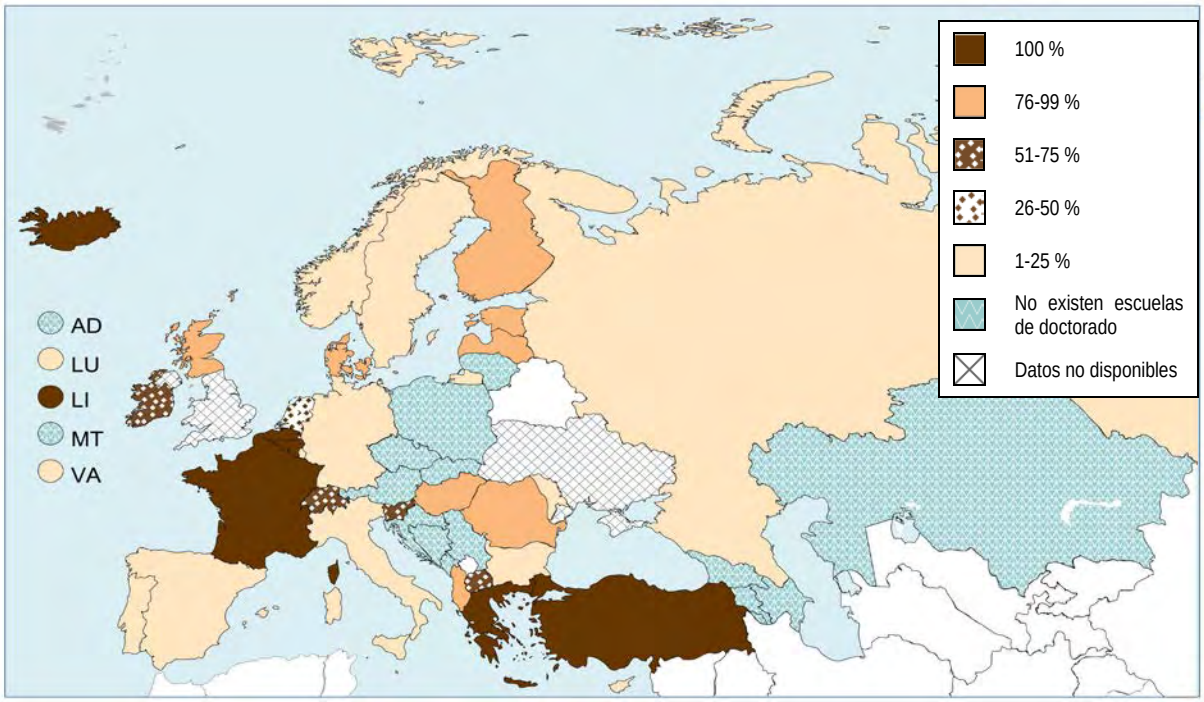
El volumen más importante de titulados de segundo ciclo que se matriculan en el siguiente nivel se encuentra en Bulgaria, Grecia, el Vaticano, Francia, Irlanda, Malta y España. Aunque el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) no ha proporcionado una estimación, prácticamente la mitad de los estudiantes de doctorado del país han cursado sus estudios fuera del Reino Unido.

En 19 países también es posible acceder a tercer ciclo sin un título del segundo. En la inmensa mayoría de estos países el acceso al tercer ciclo sin cumplir dicha condición es excepcional y solo se acepta a estudiantes con un buen expediente. En Bélgica (Comunidad flamenca) esta oportunidad se ofrece sobre todo a alumnos extranjeros. En el Vaticano, Montenegro, Rumanía y España esta vía está disponible a estudiantes que han cursado programas de 300 créditos ECTS y, por tanto, solo pertenecen de manera formal a la categoría de titulados de primer ciclo.

El porcentaje de alumnos de tercer ciclo que inicia su doctorado sin poseer un título de segundo ciclo alcanza entre un 1% y un 5% en Bélgica, Alemania, Montenegro, España, Suecia, Turquía y el Reino Unido (Escocia). En Chipre, Dinamarca y el Reino Unido, el porcentaje es de entre un 6% y un 15%, pero en Irlanda y Portugal la cifra alcanza el 16-25%. Austria, Finlandia, Grecia, Malta, Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) no pueden precisar este porcentaje.

En 2014, 32 sistemas afirmaban contar con escuelas de doctorado - un incremento con respecto a los 30 en 2012. 16 sistemas no tienen escuelas de doctorado (véase el gráfico 2.16). En 12 de los países en los que sí existen dichas escuelas, entre un 1% y un 25% de los alumnos de doctorado están matriculados en estas estructuras. En 19 sistemas la mayoría de los alumnos estudian en escuelas de doctorado, incluidos siete en los que todos los alumnos estudian en este marco.

Grafico 2.16: Porcentaje de estudiantes de doctorado matriculados en escuelas de doctorado, 2013/2014

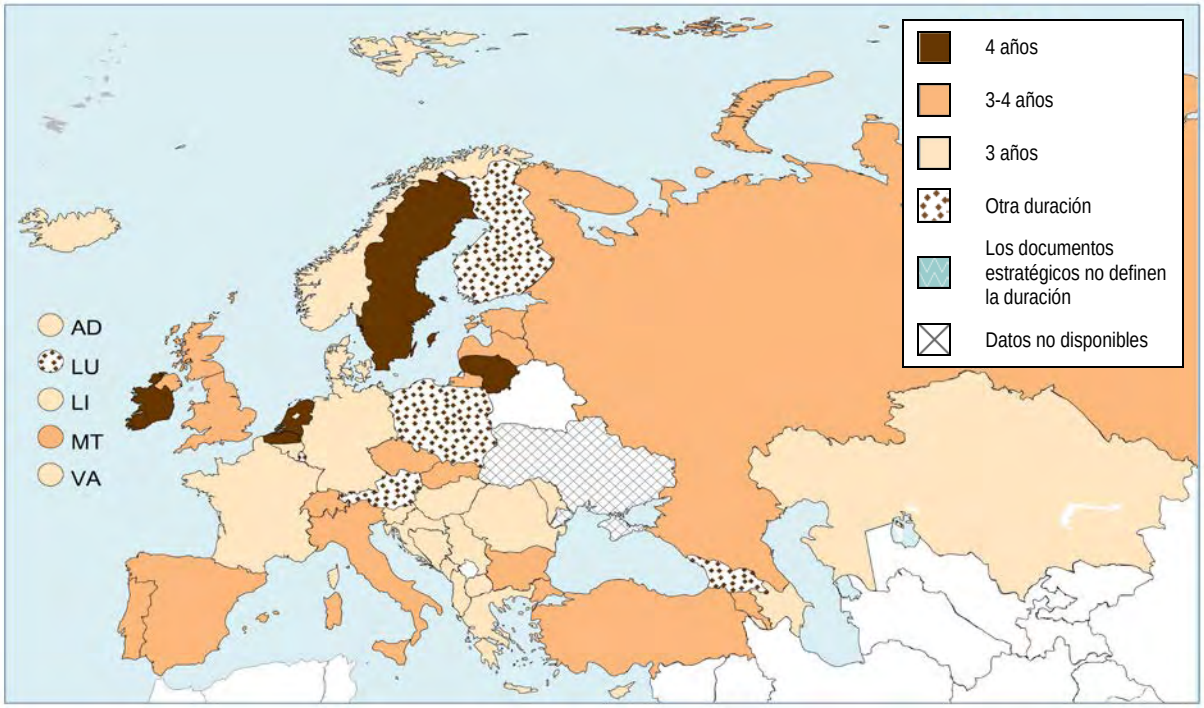


Fuente: cuestionario del BFUG.

Aunque el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) no facilitó datos cuantitativos sobre las escuelas de doctorado, su sistema de doctorado está muy desarrollado, y posee un gran número de opciones innovadoras. En los centros de doctorado coexisten los programas tradicionales de investigación supervisada con otros de formación especializada. Dichas estructuras se diferencian del tradicional doctorado supervisado en que proporcionan a los estudiantes formación en áreas de investigación concretas, a menudo predefinidas estratégicamente por quienes financian el Consejo de Investigación. Los centros se pueden dedicar a temas de investigación académicos o relevantes para la industria, o a una mezcla de ambos. Además de estos, existen otras vías menos frecuentes para realizar estudios en este nivel, como los doctorados profesionales.

Tal como indica el gráfico 2.17, la duración más habitual de los programas de doctorado a tiempo completo son 3 años - 23 países en 2014 (24 países en 2012). En segundo lugar, lo más usual es que los programas duren entre 3 y 4 años. En cuatro países el doctorado dura 4 años y en otros cinco su duración es aún superior.

Gráfico 2.17: Duración de los programas de tercer ciclo a tiempo completo, según los documentos estratégicos nacionales, 2010/11



Fuente: cuestionario del BFUG.

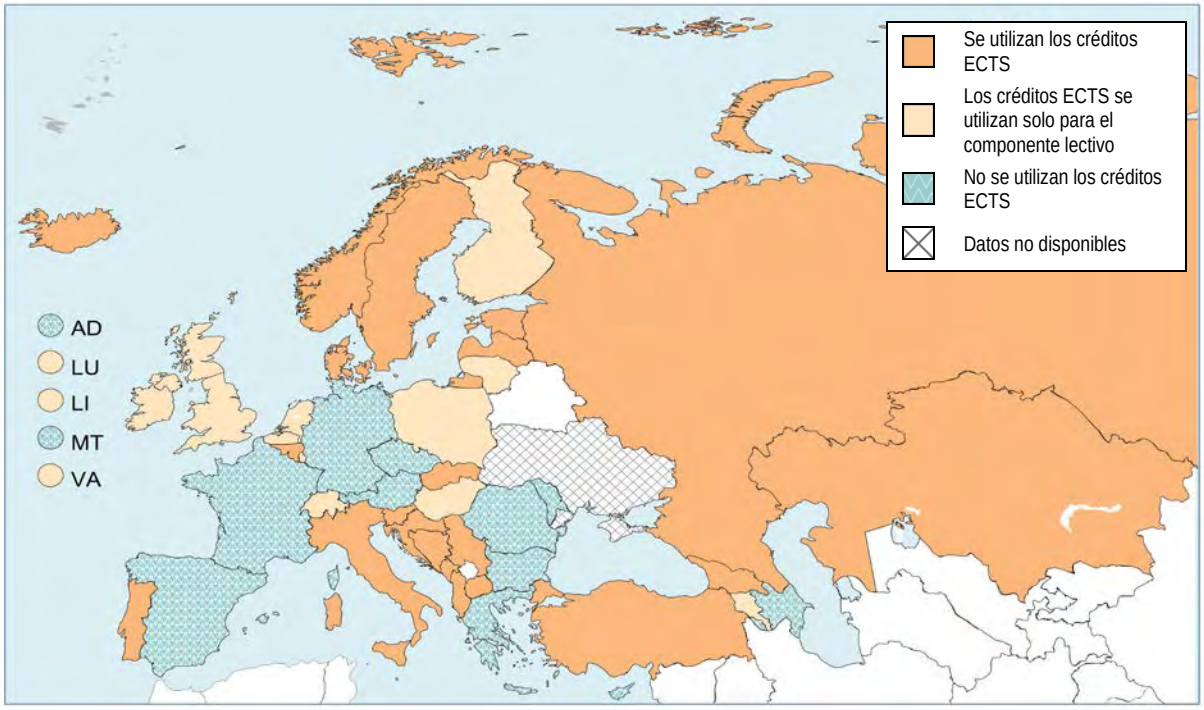
La encuesta del BFUG pone de manifiesto que, si bien el porcentaje de programas de doctorado estructurados está aumentando, los tradicionales estudios de doctorado supervisados son aún los más frecuentes. En 16 países todos los programas de doctorado siguen el modelo tradicional, cifra que alcanza el 70% en otros nueve.

Los programas de doctorado de carácter profesional no son aún práctica generalizada. Solo Bélgica (Comunidad flamenca), Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido tienen entre un 2% y 5 % de programas profesionales de doctorado. Según el grupo de trabajo específico sobre tercer ciclo, la duración de dichos programas suele ser de 3 años, aunque no en todos los países está regulada. En Kazajistán todos los estudios de doctorado se asemejan a los programas profesionales de doctorado.

Todos los países que han desarrollado un marco de cualificaciones incluyen titulaciones de doctorado. En ocho sistemas -Albania, Armenia, Francia, Italia, Moldavia, Noruega, Eslovenia y el Reino Unido (Escocia)- otras cualificaciones de tercer ciclo también se han incorporado al marco de cualificaciones.

El uso del sistema de créditos ECTS está cada vez más extendido entre los programas de doctorado. En 2014, 21 sistemas lo empleaban en sus estudios de doctorado y otros 14 para el componente lectivo. 12 países no utilizan el sistema ECTS en tercer ciclo, aunque, entre ellos, la República Checa menciona que algunas instituciones sí emplean los créditos ECTS (véase el gráfico 2.18). En el informe 2012 se indicaba que sólo 18 sistemas utilizaban los créditos ECTS en todo el doctorado, 10 solo para el componente lectivo y en 18 no se manejaba en ningún programa de doctorado.

Gráfico 2.18: Uso de los créditos ECTS en los programas de doctorado, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

2.2. Las herramientas de Bolonia

2.2.1. Los marcos nacionales de cualificaciones (MNC)

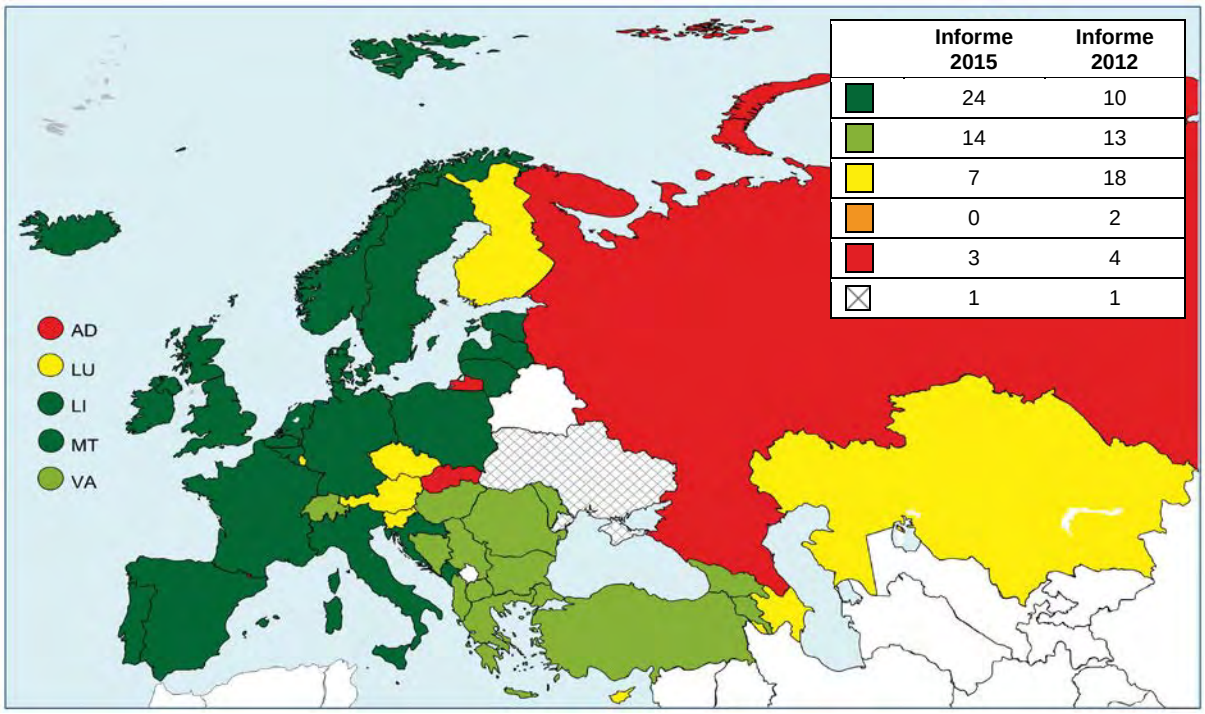
Los marcos de cualificaciones se incorporaron a la agenda de Bolonia entre 2001 y 2003. Esta herramienta tiene el potencial de aportar transparencia de los sistemas educativos, proporcionándoles unos puntos de referencia comunes para los niveles de cualificación y reforzando al mismo tiempo los vínculos entre las cualificaciones y los resultados del aprendizaje. Tras un intenso período de trabajo entre 2003 y 2005, los Ministros adoptaron el Marco General de Cualificaciones para el EEES (QF-EHEA) en Bergen ([17]). Este marco se completó en 2008 con la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF), consistente en un marco común de referencia desarrollado por la Comisión Europea como un instrumento para traducir los distintos sistemas de cualificaciones y sus niveles, y que abarca la educación general, la educación superior y la formación profesional.

22 países han completado las 10 fases en las que se divide la implantación de los marcos de cualificaciones ([18]). Esto representa un incremento considerable con respecto a los 10 países que se encontraban en esa situación en 2012. Asimismo, otros 14 países casi han logrado completar el proceso (véase el gráfico 2.19). Por otra parte, y quizá lo que resulta más relevante, el número de países que aún se encuentra en las tres primeras fases se ha reducido: sólo quedan tres en comparación con los nueve que había en 2012.

([17]) El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las Metas. Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005.

([18]) De aquí en adelante, las referencias a los datos proporcionados se relacionan con el FQ-EHEA.

Gráfico 2.19: Indicador n°3 de la tabla de puntuaciones: implantación de los marcos nacionales de cualificaciones, 2013/14



	Informe 2015	Informe 2012
	24	10
	14	13
	7	18
	0	2
	3	4
	1	1

Fuente: cuestionario del BFUG.

Notas:

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

Categorías de la tabla de puntuaciones

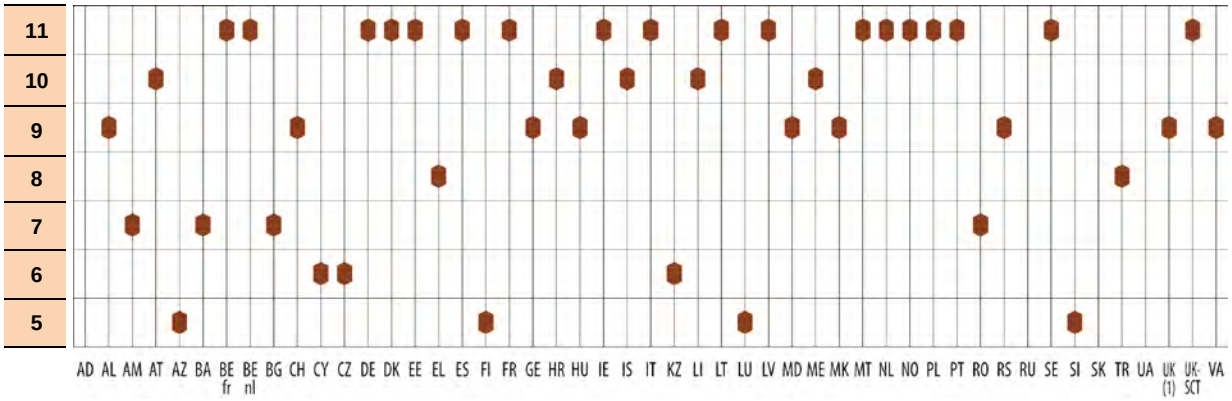
- Fase 10: El Marco ha recibido la acreditación interna de compatibilidad con el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Fases 7-9:
  - 9. Las cualificaciones se han incluido en el MNC.
  - 8. Se han rediseñado los programas de estudios en función de los resultados de aprendizaje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

El gráfico 2.20 muestra la distribución de los países en función de cada fase de implantación. Al menos 16 sistemas han realizado progresos sustanciales en la implantación de los MNC desde la publicación del Informe 2012. No obstante, 10 países aún no han comenzado a implementarlos, ni a nivel institucional ni de programas, y en algunos de ellos no se observa ningún progreso desde 2012.

Bélgica, Dinamarca, Estonia, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Malta, los Países Bajos, Noruega, Polonia, España Suecia y el Reino Unido (Escocia) han completado todos los pasos de implementación de los marcos de cualificaciones y poseen el informe de acreditación interna que

puede consultarse en una página web pública. Austria, Croacia, Islandia, Lituania y Portugal solo están a falta de la fase de publicación de los marcos de cualificaciones en un portal web público.

Gráfico 2.20: Avances en el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones, según las 11 fases de implantación, 2013/2014



1 AD, SK **2** – **3** RU **4** – Datos no disponibles: **UA** UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

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

Fuente: cuestionario del BFUG.

El siguiente grupo de 10 países han incluido las cualificaciones en su MNC pero aún no han recibido la acreditación interna de compatibilidad con el Marco Europeo para la Educación Superior. Georgia y Turquía se encuentran en la fase de inclusión de las cualificaciones en el MNC. En Armenia, Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Lituania, Montenegro y Rumanía se ha iniciado la implantación del MNC, pero los programas de estudio aún no se han rediseñado sobre la base de los resultados del aprendizaje incluidos en el MNC. Se ha adoptado la legislación, pero no ha comenzado aún la implantación en la práctica en la República Checa y Kazajistán. En Azerbaiyán, Chipre, Finlandia, Luxemburgo y Eslovenia ya se ha alcanzado un acuerdo nacional sobre el diseño del MNC. En Rusia, el proceso de desarrollo del MNC se ha establecido con los distintos agentes implicados. Por último, en Andorra y Eslovaquia sólo se ha tomado la decisión de comenzar a trabajar sobre el MNC.

Siete países aún no cuentan con legislación relativa al MNC, y otros cuatro poseen la legislación pero no han comenzado su puesta en marcha en la práctica.

Estas conclusiones son las mismas a las que ha llegado el Grupo de Trabajo sobre Reformas Estructurales ([19]), dentro del cual, la Red de Corresponsales para los Marcos de Cualificaciones elaboró un pequeño estudio sobre el desarrollo de los MNC para la educación superior. En ese contexto, 10 de los 25 países afirmaron que aún no poseían un marco nacional. Esto quiere decir que los compromisos a los que llegaron los Ministros de desarrollar marcos nacionales y de prepararlos para su acreditación interna antes del 2012 aún no se ha cumplido en muchos países.

([19]) Informe Final del Grupo de Trabajo sobre Reformas Estructurales, 2014, p. 68.

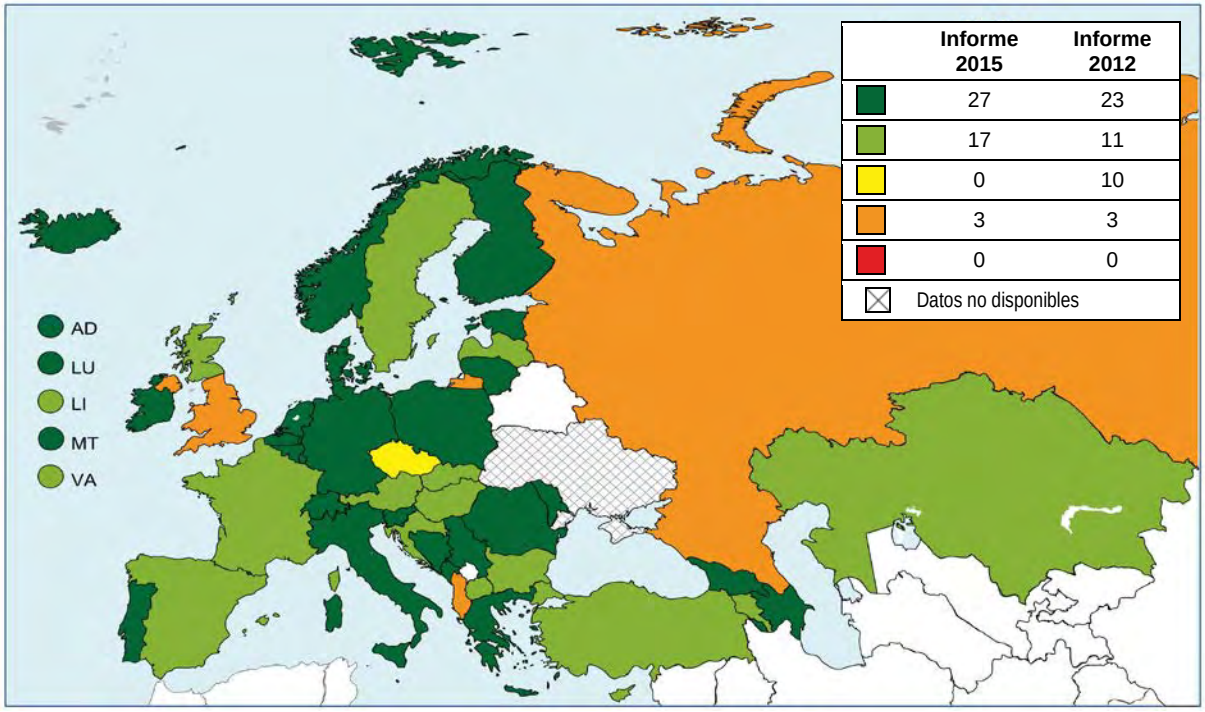
Debería tenerse en cuenta que los marcos nacionales para la educación superior requieren un proceso de desarrollo en cada sistema, y que dicho proceso lleva tiempo. Esto es particularmente relevante en países en los que, a pesar de informar de la no existencia de un MNC, también estaba previsto desarrollar y conseguir la acreditación interna de su MNC para el 2016.

El grado de apertura de los marcos de educación superior a otras titulaciones no pertenecientes a este nivel desde el punto de vista del aprendizaje permanente (niveles 6,7 y 8 del MNC) varía considerablemente. Para la mitad de los países participantes en el estudio estos niveles solo son relevantes para las titulaciones de educación superior. Para la otra mitad están abiertos a las titulaciones de FP, directamente dentro del marco para la educación superior o a través de un sistema de doble entrada. La mayoría de los países aún se enfrentan a desafíos a la hora de incluir las cualificaciones no formales dentro de los marcos nacionales para la educación superior que poseen acreditación interna de acuerdo con el Marco de Cualificaciones para el EEES ([20]).

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

Tal como refleja el gráfico 2.21, 44 países se sitúan en las categorías verde oscuro o verde claro, en comparación con los 34 de 2012, y los cuatro restantes se encuentran en la zona naranja en lo referente al sistema de créditos ECTS. Albania, Rusia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) son los únicos sistemas en los que los créditos ECTS se han asignado a menos del 75% de los programas.

Gráfico 2.21: Indicador nº 4 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del sistema ECTS, 2013/14



	Informe 2015	Informe 2012
	27	23
	17	11
	0	10
	3	3
	0	0
	Datos no disponibles	

Fuente: cuestionario del BFUG.

Categorías de la tabla de puntuaciones

- Se han asignado créditos ECTS a la totalidad de los componentes de todos los programas de educación superior, permitiendo la transferencia y acumulación de créditos.
  Los créditos ECTS están efectivamente vinculados a los resultados de aprendizaje.
- Se han asignado créditos ECTS a todos los componentes de más del 75% de los programas de educación superior, permitiendo la transferencia y acumulación de créditos Y los créditos ECTS están efectivamente vinculados a los resultados de aprendizaje
  O
  Se han asignado los créditos a todos los componentes de los programas de educación superior utilizando un sistema de créditos totalmente

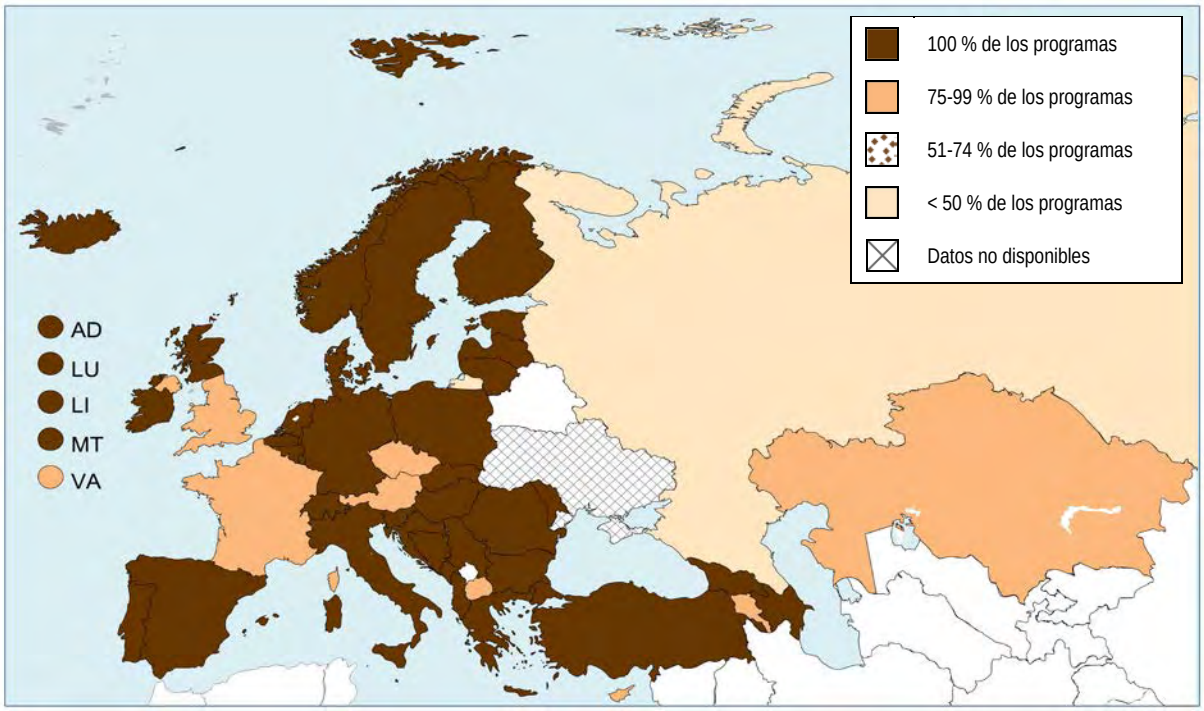
([20]) Ibid.

compatible con el ECTS, permitiendo la transferencia y acumulación de créditos, Y los créditos ECTS están efectivamente vinculados a los resultados de aprendizaje.

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

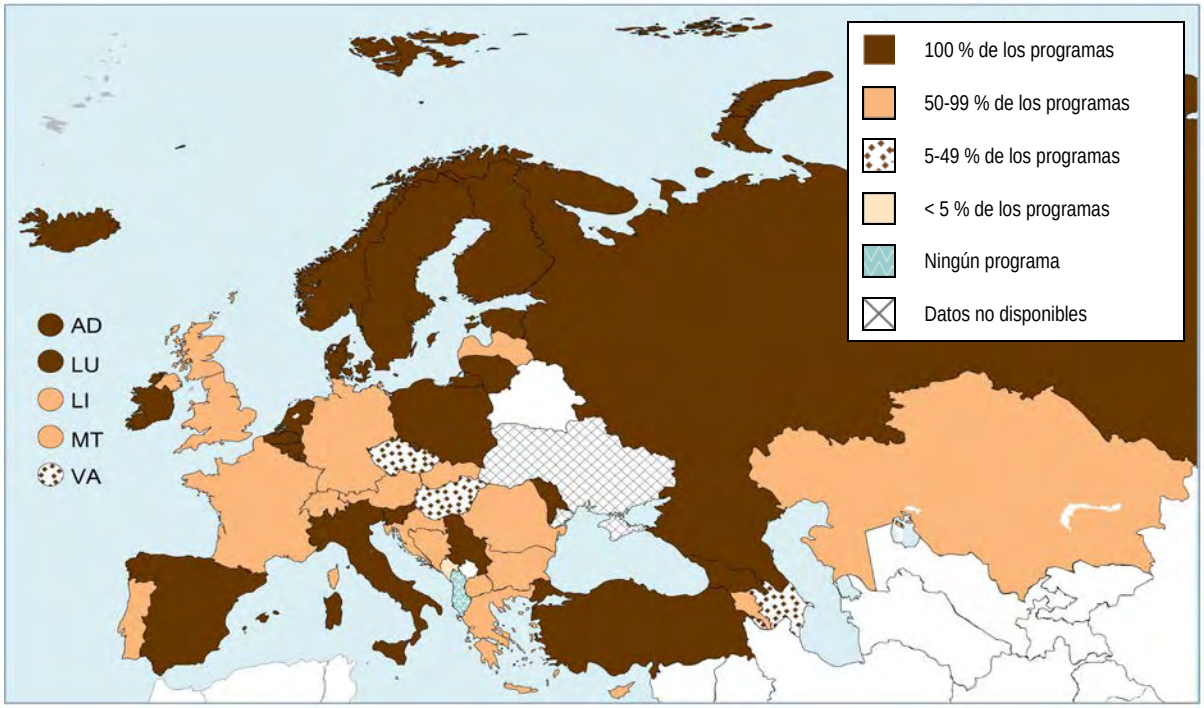
El gráfico 2.22 indica que la inmensa mayoría de los sistemas (38) manejan el sistema ECTS en todos los programas de educación superior. En otros nueve países se emplea en el 75-99% de los programas, lo cual apunta a una mejora significativa en comparación con los 30 y los 7 países que se encontraban respectivamente en las mismas categorías en el informe de 2012. En estos dos aspectos puede concluirse que la implantación de los créditos ECTS está casi concluida.

Gráfico 2.22: Porcentaje de programas que utilizan los créditos ECTS para la acumulación y transferencia de todos los elementos del programa de estudios, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Gráfico 2.23: Grado de vinculación de los créditos ECTS con los resultados de aprendizaje en los programas de educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

El panorama respecto al grado de vinculación de los créditos ECTS a los resultados del aprendizaje es también bastante positivo (véase el gráfico 2.23). 22 sistemas educativos estiman que las instituciones de educación superior han vinculado todos los componentes de sus programas a los resultados del aprendizaje, mientras que otros 19 calculan que entre un 50% y un 99% de sus instituciones han hecho lo mismo.

Se observa un progreso evidente en cuanto a la vinculación de los créditos ECTS con los resultados del aprendizaje. No obstante, este proceso se encuentra bastante rezagado en comparación con la aplicación del sistema ECTS para a la acumulación y transferencia de créditos.

Asignación de créditos

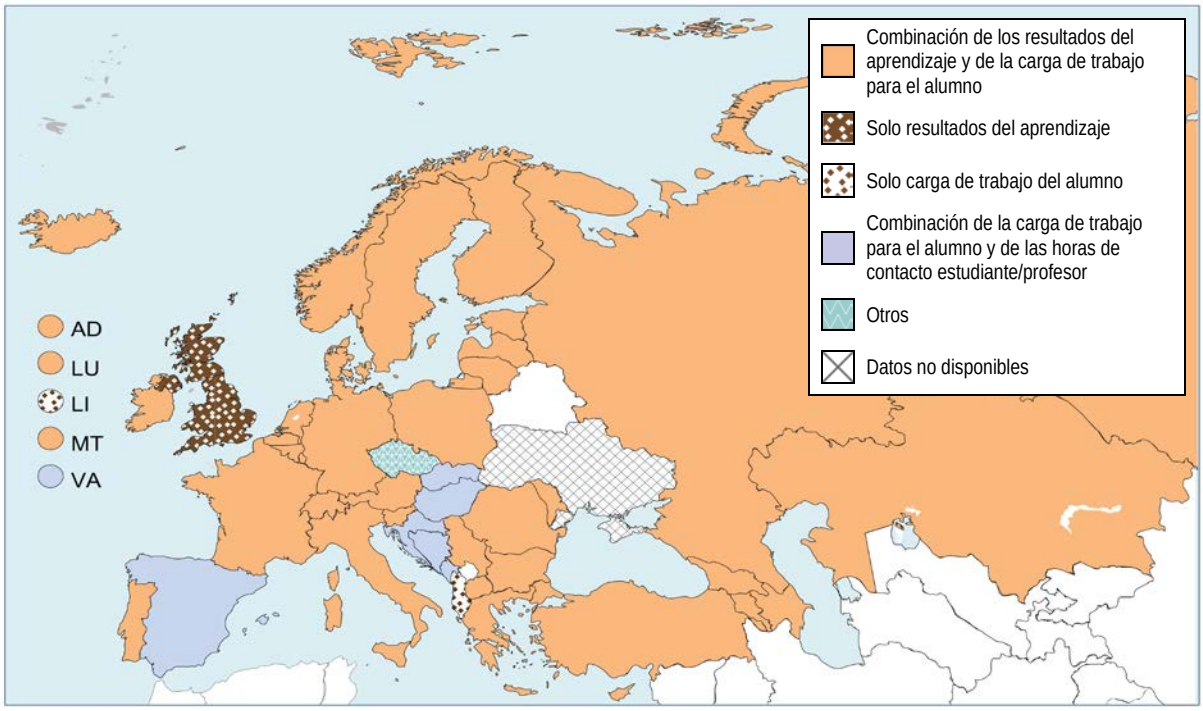
La nueva Guía ECTS, desarrollada para presentarse a la Conferencia Ministerial de Ereván del 14-15 de mayo de 2015, se basa en la comprensión de los resultados del aprendizaje dentro del Marco de Cualificaciones del EEES, es decir, que los resultados del aprendizaje y su carga asociada de trabajo, están íntimamente ligados a la evaluación y a los criterios de evaluación y también forman parte integrante de la correcta aplicación de un sistema de créditos. El grupo de trabajo sobre Reformas Estructurales puso de relieve que es difícil lograr el cambio hacia un enfoque centrado en el alumno y basado en los resultados del aprendizaje si no se evalúa la consecución de los resultados del aprendizaje, y de los créditos ECTS asociados a los mismos, de manera coherente y con transparencia ([21]).

Se ha acordado que los créditos han de asignarse en función de los resultados del aprendizaje alcanzados y de la carga de trabajo para el alumno. Este modelo es el que siguen 36 sistemas (véase el gráfico 2.24). Un segundo grupo de siete países estipulan los créditos sobre la base de una combinación de la carga de trabajo para el alumno y las horas de contacto alumno-profesor. Debe tenerse presente que esta combinación no es compatible con el sistema ECTS. En Albania y Liechtenstein se asignan los créditos en función solo de la carga de trabajo para el alumno, mientras que en el Reino Unido sólo se conceden los créditos en base a la consecución de los resultados del

([21]) Ibid., p. 76.

aprendizaje. Por último, la República Checa informa de que los resultados del aprendizaje pueden combinarse con la carga de trabajo o con las horas de contacto alumno-profesor.

Gráfico 2.24: Criterios para la asignación de créditos ECTS en la mayoría de las instituciones de educación superior, 2013/14



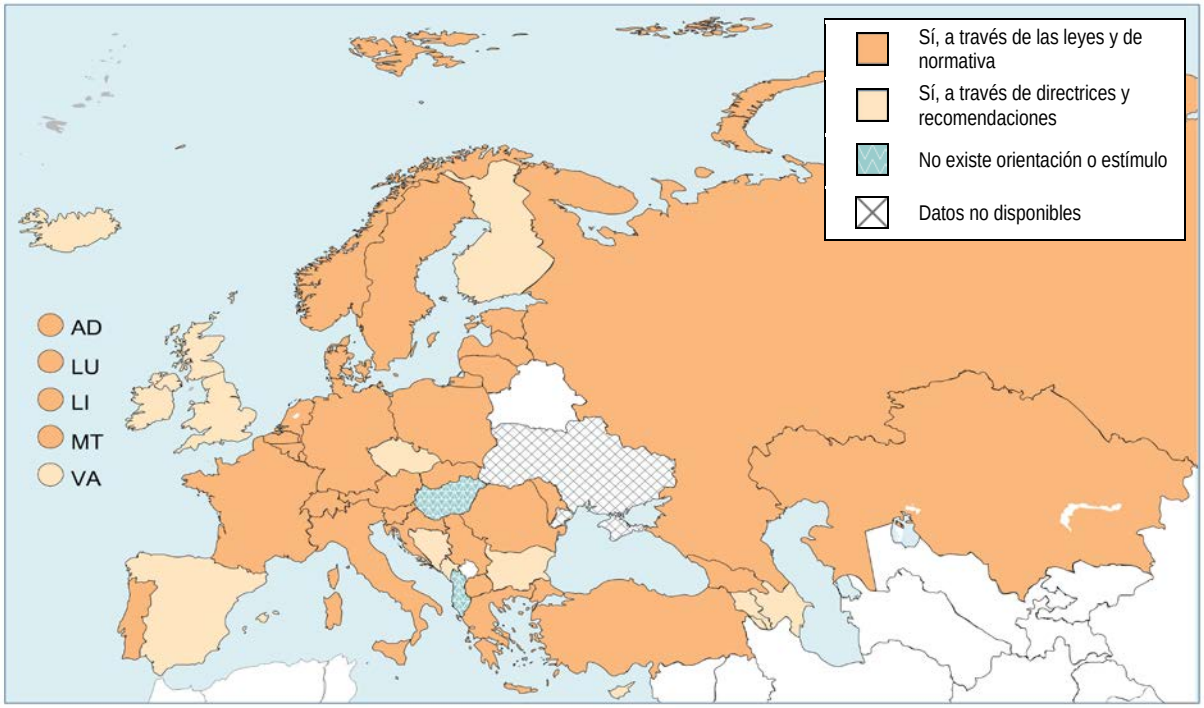
Fuente: cuestionario del BFUG.

Comprender y utilizar los resultados de aprendizaje

La implantación del sistema de créditos ECTS, del aprendizaje centrado en el alumno, de los marcos de cualificaciones y de la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior, así como de otras líneas de actuación relevantes, depende por completo de que se implemente con éxito el enfoque sobre resultados de aprendizaje. No obstante, hay que tener en cuenta que se necesita más tiempo para poner en marcha adecuadamente todas estas iniciativas que para realizar cambios estructurales. Para poder incorporar adecuadamente los resultados del aprendizaje y de los procesos de evaluación es condición indispensable cambiar el paradigma, desde un modelo de aprendizaje centrado en el profesor a otro centrado en el alumno.

Se observa una tendencia generalizada en la legislación hacia sugerir o estimular el uso de los resultados del aprendizaje en el desarrollo curricular. Dichas orientaciones se han incluido en la normativa de 32 sistemas educativos, mientras que otros 14 promueven el uso de los resultados del aprendizaje a través de directrices o recomendaciones. Solo en Albania y Hungría no se anima desde el nivel central a adoptar un modelo basado en los resultados del aprendizaje (véase el gráfico 2.25). En comparación con años anteriores, otros siete países más promueven el uso de los resultados del aprendizaje en sus leyes o documentos estratégicos, lo cual indica la relevancia que han adquirido los resultados del aprendizaje en el desarrollo de los programas.

Gráfico 2.25: Orientación o estímulo a través de las políticas nacionales hacia el uso de los resultados de aprendizaje en el desarrollo de los programas, 2013/14

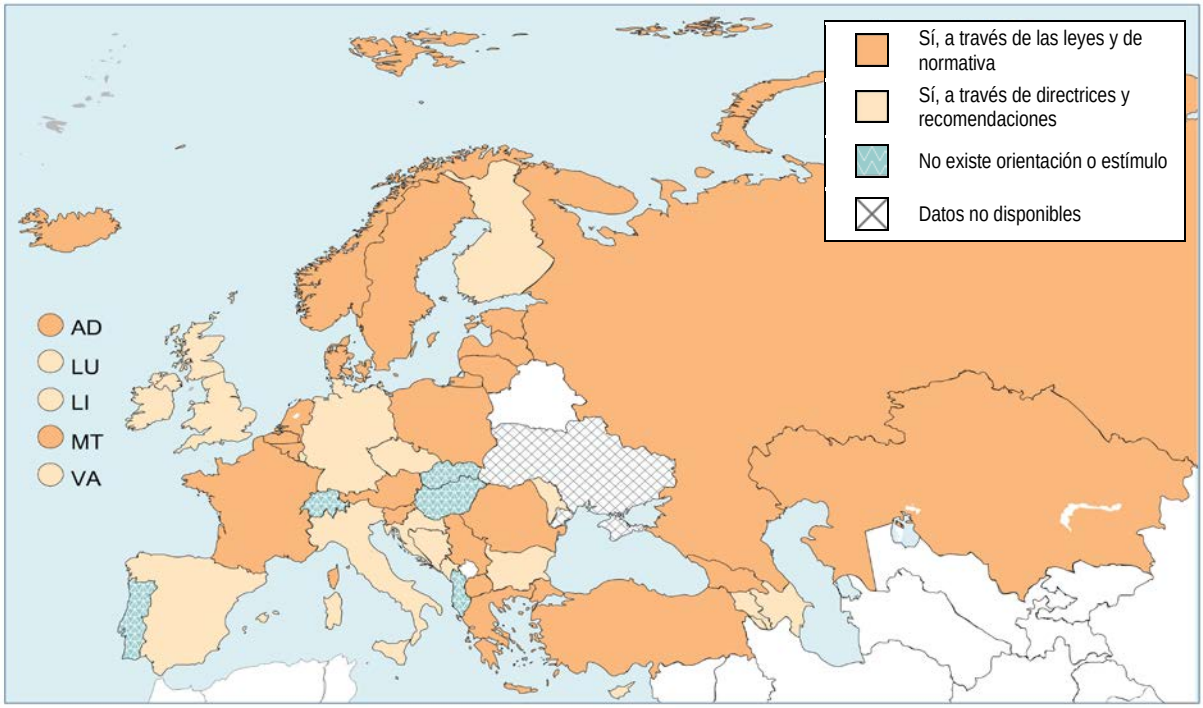


Fuente: cuestionario del BFUG.

Sin embargo, el uso de los resultados del aprendizaje en la evaluación de alumnos aún no está totalmente desarrollado. De hecho, el gráfico 2.26 muestra que la importancia de utilizar los resultados del aprendizaje en los procedimientos de evaluación de alumnos no es una práctica tan generalizada y que aún no se ha llegado a comprender por completo.

La mayoría de los sistemas de educación superior llevan a cabo un seguimiento de la utilización de los resultados de aprendizaje y de la evaluación de los estudiantes mediante procedimientos de garantía de calidad. La mayor parte de los países que realizan dicho seguimiento mencionan en primer lugar la garantía externa de calidad, y en particular los procedimientos para la autorización y acreditación de programas. Parece que el modelo más ampliamente utilizado es el de la evaluación directa de la implantación de los resultados de aprendizaje por parte de evaluadores externos. Bélgica, la República Checa y Finlandia mencionan la utilización de los procedimientos internos de garantía de calidad, junto con el seguimiento externo realizado mediante auditorías, mientras que en Armenia se hace uso de la información que proporcionan los agentes implicados.

Gráfico 2.26: Orientación o estímulo hacia enfocar los procedimientos de evaluación de alumnos a los resultados del aprendizaje, 2013/14



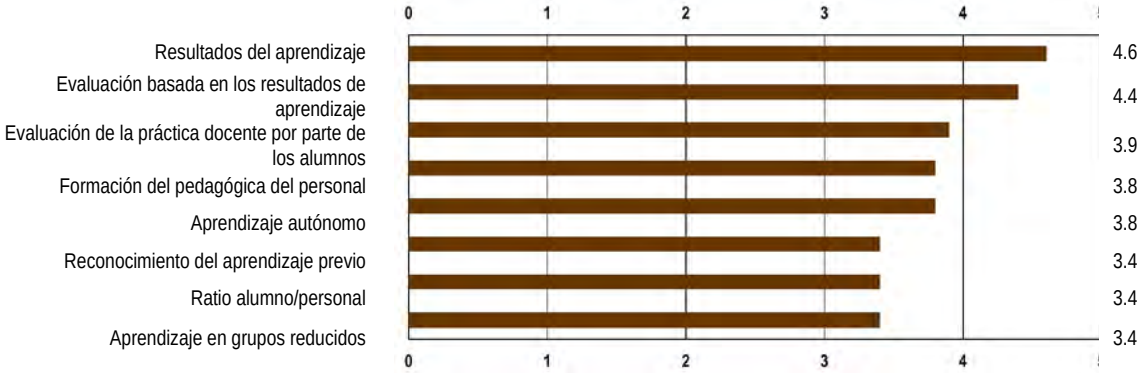
Fuente: cuestionario del BFUG.

Percepción por parte de los países de la importancia de los elementos del aprendizaje centrado en el alumno

Se pidió a los países que puntuaran diversos componentes del aprendizaje centrado en el alumno en una escala de uno (no relevante) a cinco (véase el gráfico 2.27). La valoración de dichos componentes parece diferenciarse claramente entre el grupo de los 40 países en los que los documentos estratégicos mencionan el concepto de aprendizaje centrado en el alumno (en adelante el Grupo A) y el formado por ocho países (en adelante Grupo B) en los que los documentos estratégicos no aluden al concepto de aprendizaje centrado en el alumno (gráfico 2.27 A y B).

Gráfico 2.27: Importancia concedida por los países del EEES a los elementos del aprendizaje centrado en el alumno (sobre un máximo de 5), 2013/14

A – Resultados para los países en los que los documentos estratégicos mencionan el concepto de aprendizaje centrado en el alumno

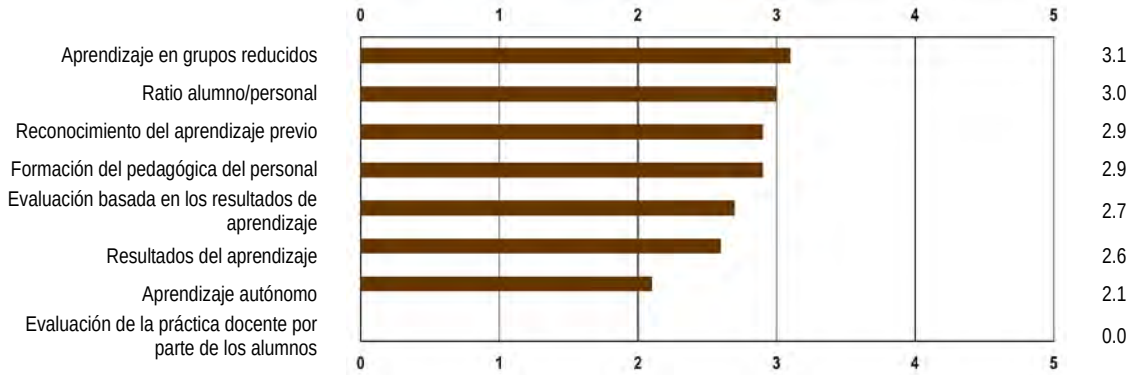


Fuente: cuestionario del BFUG.

En los países en los que la legislación o los documentos estratégicos mencionan el aprendizaje centrado en el alumno (Grupo A) todos y cada uno de los componentes de dicho aprendizaje son muy valorados. Tal como sucedió en el Informe 2012, los aspectos a los que se les concede mayor

importancia son los resultados del aprendizaje y la evaluación basada en los resultados del aprendizaje, con una puntuación de 4,6 sobre 5. La evaluación de la práctica docente por parte de los alumnos, la formación pedagógica del personal y el aprendizaje autónomo son los siguientes. Incluso en los tres aspectos menos valorados para los países del Grupo A - reconocimiento del aprendizaje previo, ratio alumno/personal y aprendizaje en grupos reducidos, las puntuaciones alcanzaron 3,4 sobre 5.

B – Resultados para los países en los que los documentos estratégicos no mencionan el concepto de aprendizaje centrado en el alumno



Fuente: cuestionario del BFUG.

No obstante, en el segundo grupo, integrado por 8 países (Grupo B) en el que el aprendizaje centrado en el alumno no se menciona en las leyes o documentos estratégicos, no se considera que los aspectos individuales de este modelo educativo tengan tanta utilidad. La puntuación media que recibieron en conjunto es de 2,4 sobre 5, mientras que en el grupo A alcanza los 4,0 puntos. Dicha diferencia entre ambos grupos demuestra que en aquellos sistemas en los que las leyes o documentos estratégicos no hacen mención del aprendizaje centrado en el alumno no se concede tanta relevancia a este enfoque pedagógico.

Asimismo, mientras que en el Grupo A los aspectos más valorados fueron el uso de los resultados del aprendizaje y de la evaluación basada en los resultados del aprendizaje, en el Grupo B la puntuación más elevada correspondió al aprendizaje en grupos reducidos y a la ratio alumno/personal - aspectos que recibieron menos puntuación en los países del Grupo A. Para el Grupo B los elementos peor valorados son la evaluación de la práctica docente por parte de los alumnos, que recibió una puntuación de 0, seguido del aprendizaje autónomo y del uso de los resultados del aprendizaje.

2.2.3. El Suplemento al Título

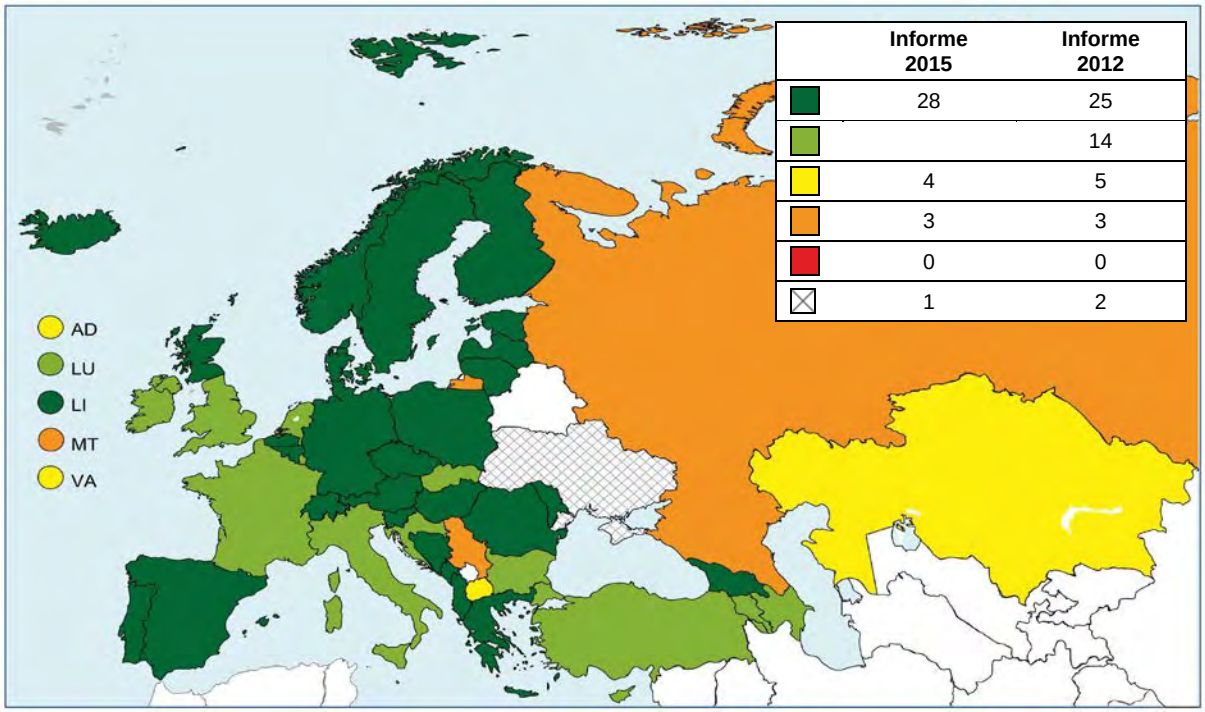
El Suplemento al Título fue desarrollado en 1998 por un grupo de trabajo patrocinado por el Consejo de Europa, la Comisión Europea y el Centro Europeo de Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES), y se incluyó en la Declaración de Bolonia de 1999 como un instrumento para contribuir a la transparencia. En Diciembre de 2004 fue también uno de los cinco documentos que se tuvieron en cuenta en el contexto de la Decisión sobre el Europass de la Unión Europea para contribuir a la transparencia de las competencias y las titulaciones.

Datos cuantitativos sobre expedición del Suplemento al Título (ST)

Además de las puntuaciones obtenidas por cada país en los indicadores sobre el Suplemento al Título (véase el gráfico 2.28), los datos facilitados por los mismos revelan una mejora respecto al 2012. No obstante, dos tercios de los países aún no han cumplido la totalidad de los requisitos - expedición gratuita, automática, y en una lengua europea de uso generalizado, del Suplemento al Título a todos los titulados.

El principal escollo a la implementación de este sistema es la expedición automática del Suplemento al Título. Solo 31 sistemas educativos (26 en 2012) lo expiden automáticamente junto con el título.

Gráfico 2.28: Indicador nº 5 de la tabla de puntuaciones: grado de implantación del Suplemento al Título, 2013/14



	Informe 2015	Informe 2012
	28	25
		14
	4	5
	3	3
	0	0
	1	2

Fuente: cuestionario del BFUG.

Categorías de la tabla de puntuaciones

- Todos los titulados reciben el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO, en un idioma europeo de uso generalizado,
  - de manera o automática
  - gratuitamente
- Todos los titulados que así lo solicitan reciben el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO, en un idioma europeo de uso generalizado
  - gratuitamente

  O

  Al menos el 75% de los titulados que así lo solicitan reciben el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO, en un idioma europeo de uso generalizado
  - de manera o automática
  - gratuitamente
- Algunos titulados O los titulados de algunos programas reciben el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO, en un idioma europeo de uso generalizado, y gratuitamente
- Algunos titulados O los titulados de algunos programas reciben el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO, en un idioma europeo de uso generalizado, previo pago de una tasa
- Aún no se ha comenzado a expedir de manera sistemática el Suplemento al Título de acuerdo con el formato del Suplemento al Título de la UE/CoE/UNESCO en un idioma europeo de uso generalizado

Nota:

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

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

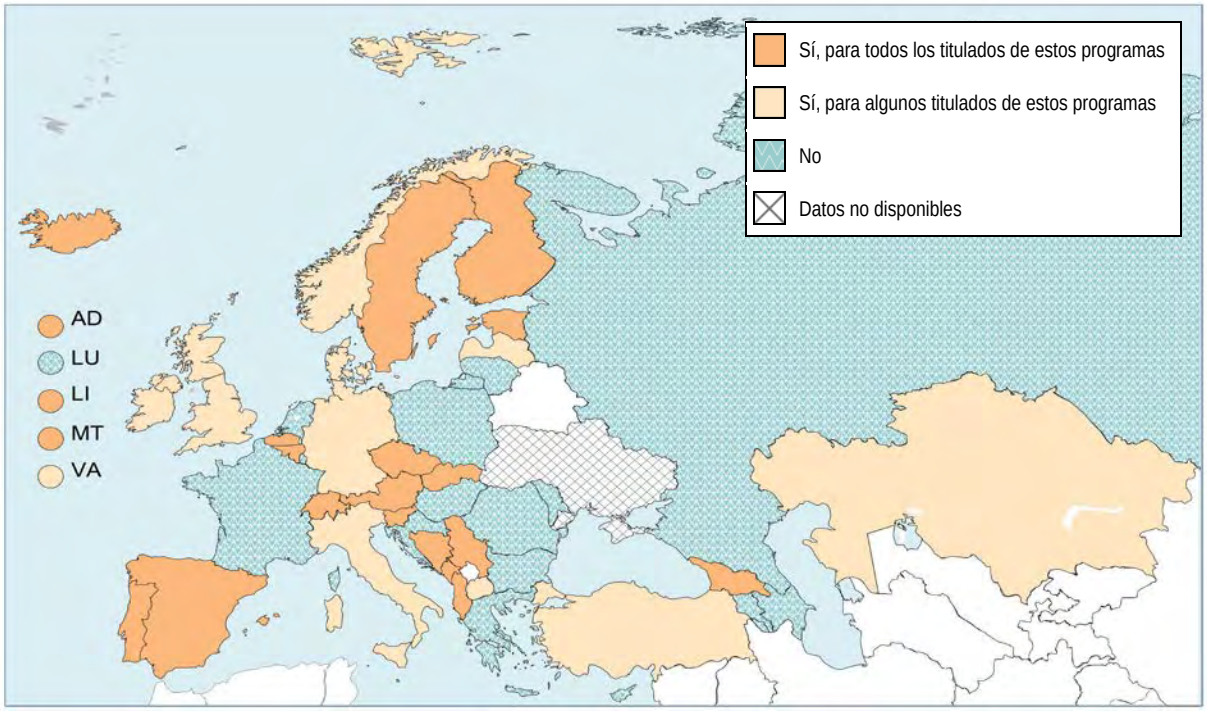
Todos los países expiden Suplementos al Título en un idioma europeo de uso generalizado, pero en algunos casos solo bajo petición del alumno (Andorra, Azerbaiyán, Rusia, Serbia y Eslovaquia). La mayoría de los países escogen el inglés como la principal lengua no nacional para el ST. Varios países, por ejemplo Rumanía, España y Turquía ofrecen el ST en otras lenguas de uso generalizado - Francés, Alemán, Italiano o Español. En Bosnia Herzegovina y Suiza las instituciones de educación

superior expiden los suplementos al título en varias lenguas oficiales además de en inglés. Igualmente, en la Antigua República Yugoslava de Macedonia y en Hungría el ST se entrega en la lengua oficial, en las lenguas minoritarias correspondientes y en inglés. Francia expide los Suplementos al Título solo en francés, Irlanda y el Reino Unido solo en inglés, mientras que Alemania, Italia y España lo hacen también en inglés (en España pueden solicitarse otras opciones) y Rusia ofrece también otras lenguas de uso generalizado bajo petición.

En Andorra, Azerbaiyán, Francia y el Vaticano no se expiden suplementos al título para todos los titulados. Mientras que en 2012 cinco países expedían el ST previo pago de una tasa, ahora el número es de tres - Montenegro, que introdujo dicha tasa en 2013/14, Serbia y Rusia. Solo Serbia ha indicado la cuantía de dichas tasas, que oscila entre 50 y 100 euros.

El Suplemento al Título está menos generalizado en tercer ciclo (véase el gráfico 2.29) en comparación con el primer y segundo ciclo, pero aún así dos tercios de los países entregan el ST a todos o a algunos titulados de segundo ciclo, lo que no era el caso en periodos anteriores.

Gráfico 2.29: Expedición del Suplemento al Titulo a titulados de tercer ciclo, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Seguimiento a nivel nacional de la efectividad del Suplemento al Título

14 sistemas de educación superior (frente a 7 en 2012) informan de que han puesto en marcha estudios de seguimiento sobre el uso por parte de las instituciones de educación superior del Suplemento al Título. Se ocupan de dicho seguimiento diversos organismos, como por ejemplo, el ministerio (Bélgica (Comunidad francesa), Kazajistán, Lituania y Moldavia), el Consejo Nacional de Educación (Finlandia), la inspección (Países Bajos y Serbia), la agencia de garantía de calidad (Noruega), la Conferencia de Rectores (Alemania) o, en el Reino Unido, la Unidad Internacional de Educación Superior.

No obstante, es poco frecuente que se efectúe un seguimiento del uso del Suplemento al título por parte de los empleadores, y solo cuatro países han realizado estudios en este ámbito. En Francia, la información recabada por el centro ENIC-NARIC indica que los empleadores rara vez utilizan el ST. En Alemania, sin embargo, los resultados son muy distintos, ya que más del 70% de los empleadores alemanes consideran importante la expedición del ST, y casi el 50% indica que la presentación del ST es un criterio relevante a la hora de contratar a un candidato. En Moldavia y Montenegro se ha detectado un creciente interés por parte de las empresas por el ST, si bien indicaron que desearían

que esta herramienta incluyera más información sobre los conocimientos, destrezas y competencias del titulado, y que están dispuestos a cooperar con las instituciones educativas en este ámbito.

2.3. El reconocimiento de las cualificaciones

El Comunicado de Bucarest subraya la importancia del reconocimiento: "*un reconocimiento académico y profesional equitativo, incluido el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, es una cuestión central dentro del EEES. Constituye un beneficio directo para la movilidad académica de los estudiantes, mejora las oportunidades de movilidad profesional de los titulados y representa una medida precisa del grado de convergencia y de confianza logrado"* ([22]).La Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC), junto con sus textos subsidiarios, representa un hito del EEES, ya que proporciona una base legal común y acordada para el reconocimiento dentro de esta región y es también el único documento de carácter vinculante dentro del EEES.

En las dos últimas décadas se han desarrollado, adoptado e implementado una serie de herramientas a nivel Europeo, nacional, regional e institucional, diseñadas con el propósito de facilitar el adecuado reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero y/o de los periodos de estudios completados fuera del país. Dos redes - la Red Europea de Centros de Información en la Región de Europa (ENIC) y los Centros Nacionales de Información sobre Reconocimiento Académico dentro de la Unión Europea (NARIC) - colaboran para proporcionar información actualizada sobre cuestiones relacionadas con la movilidad académica y profesional a nivel internacional, y sobre los procedimientos para el reconocimiento de los títulos extranjeros. Herramientas como el sistema ECTS, el Suplemento al Título, los marcos nacionales y los marcos europeos de cualificaciones, así como los Estándares y Directrices Europeas para la Garantía de Calidad de la Educación Superior (ESG) también contribuyen a mejorar las políticas y prácticas sobre reconocimiento. No obstante, a pesar de los enormes esfuerzos realizados, el estudio demuestra que el impacto sobre las prácticas a nivel institucional, donde se gestionan la mayoría de las cuestiones sobre reconocimiento, es insuficiente. Esto puede deberse en parte a una escasa difusión y concienciación en este ámbito, pero también a que el personal académico considera que el reconocimiento es un asunto de carácter técnico del que ellos no son responsables. Por tanto, es fundamental implicar a este personal en la resolución de los problemas detectados, para garantizar a los estudiantes que los créditos o títulos obtenidos en el extranjero reciban un reconocimiento justo y apropiado.

Los ministros reunidos en Budapest suscribieron los siguientes compromisos en materia de reconocimiento:

- revisar la legislación nacional para cumplir con la Convención de Lisboa para el Reconocimiento;
- animar a las instituciones de educación superior y a las agencias de garantía de calidad a evaluar los procedimientos institucionales para el reconocimiento de la garantía interna y externa de calidad;
- promover el uso del manual del Área Europea de Reconocimiento (EAR), como compendio de directrices para el reconocimiento y de buenas prácticas;
- trabajar juntos para el reconocimiento automático de títulos académicos comparables, como un objetivo a largo plazo dentro del EEES, basándose en las herramientas del marco de Bolonia. En este contexto, los ministros accedieron a apoyar el trabajo de un grupo de países pioneros encargados de explorar nuevas vías para lograr el reconocimiento automático de los títulos equiparables.

([22]) Comunicado de Bucarest: Explotando nuestro Potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior, 26-27 de abril de 2012, p.4.

2.3.1. Implementación de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC)

El gráfico 2.30 indica el grado de inclusión en la legislación nacional de los siguientes cinco principios rectores de la LRC:

1) los candidatos tienen derecho a una evaluación justa;

2) existe reconocimiento si no pueden probarse diferencias sustanciales;

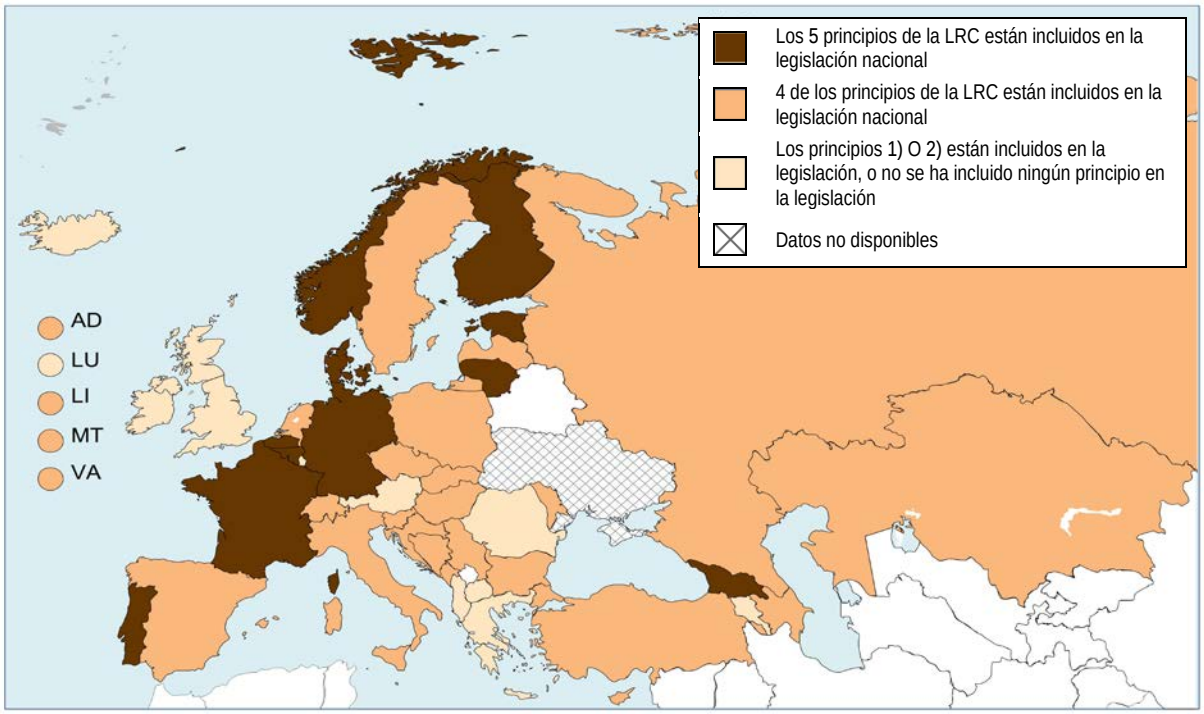
3) la legislación o las directrices promueven la comparación de los resultados del aprendizaje en lugar de los contenidos del programa;

4) en aquellos casos de denegación del reconocimiento, la autoridad competente puede demostrar la existencia de diferencias sustanciales;

5) quienes solicitan reconocimiento tienen derecho de apelación sobre las decisiones.

Solamente en 11 sistemas se especifican estos principios en la legislación nacional. No obstante, en 26 países dicha legislación incluye cuatro de los principios, y normalmente se omite el principio de que en caso de denegarse el reconocimiento, la autoridad competente ha de demostrar la existencia de diferencias esenciales.

Gráfico 2.30: Inclusión de los principios de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento en la legislación nacional, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

El grupo de 11 países que ha incluido uno o ninguno de los principios de la LRC en su legislación nacional muestra una variación muy considerable en cuanto a los principios estipulados por ley, y también en la forma en que se han implantado en la práctica. En concreto, algunos países que no han incorporado los principios LRC a su legislación nacional sin embargo los aplican en la práctica. Esto pone de relieve la realidad de que el cumplimiento formal con los LRC y sus textos legales subsidiarios no garantiza una implementación adecuada en la práctica, y, de la misma forma, que los procedimientos de reconocimiento justo pueden ser práctica generalizada, a pesar de que las pautas de la LRC no figuren en la normativa.

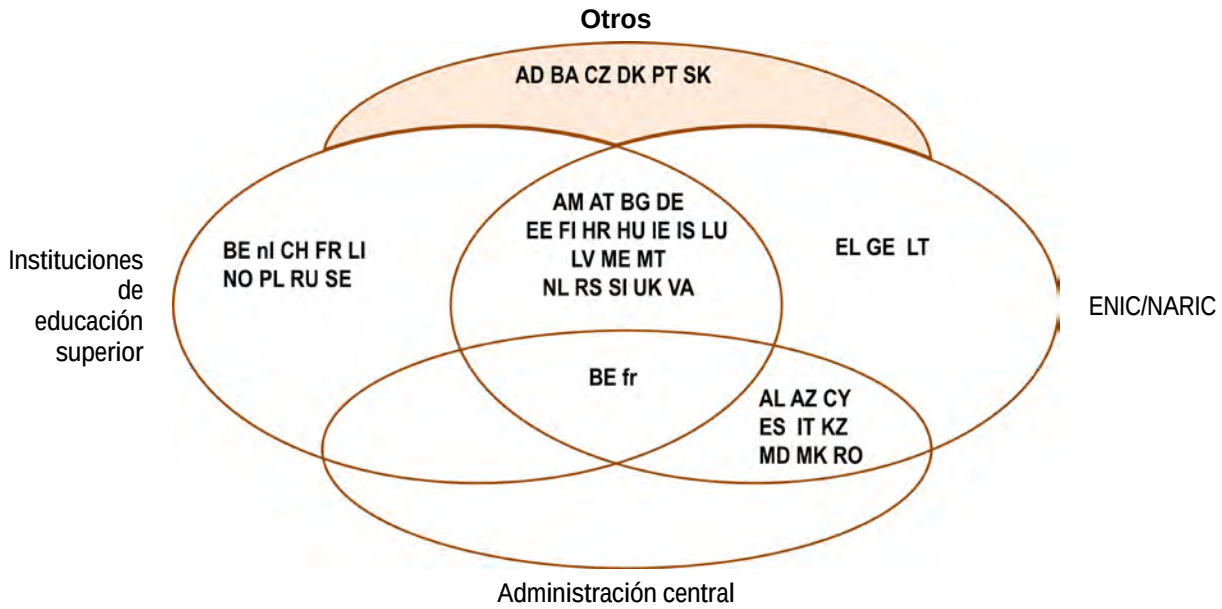
Dado que el hecho de incorporar los principios a la legislación no implica necesariamente un buen reconocimiento en la práctica, el BFUG pidió datos más detallados que los del 2011 en lo referente a

qué órgano toma las decisiones finales sobre el reconocimiento de las titulaciones extranjeras para fines académicos. El gráfico 2.31 muestra que en el grupo más nutrido de países (20), las decisiones sobre reconocimiento corresponden a las instituciones de educación superior, que a su vez se apoyan en lo que les aconseja el centro ENIC/NARIC. En este caso, los centros de educación superior toman las decisiones de manera independiente, pero al mismo tiempo recurren a la experiencia y el conocimiento del centro ENIC/NARIC nacional.

En el siguiente grupo, integrado por siete países, las instituciones de educación superior tienen autonomía en materia de reconocimiento y no solicitan apoyo a los centros ENIC/NARIC.

En otro grupo de nueve sistemas, las decisiones finales en cuanto a reconocimiento corresponden a la autoridad central (ministerio), asesorado por del ENIC/NARIC. Esta opción, por tanto, se beneficia del conocimiento y la experiencia del centro ENIC/NARIC y las instituciones de educación superior no participan en la toma de decisiones. Una cuestión importante en esos países es, por tanto, si el reconocimiento de las cualificaciones implica el derecho de admisión a una institución o programa concreto, en lugar de que el solicitante tenga derecho a que se le *considere* como candidato a ser admitido, tal como señala la LRC. Si el reconocimiento conlleva automáticamente el derecho de admisión, las instituciones de educación superior son excluidas del proceso de toma de decisiones que les afecta directamente.

Gráfico 2.31: Organismo encargado de la decisión final sobre el reconocimiento de cualificaciones extranjeras con fines académicos, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

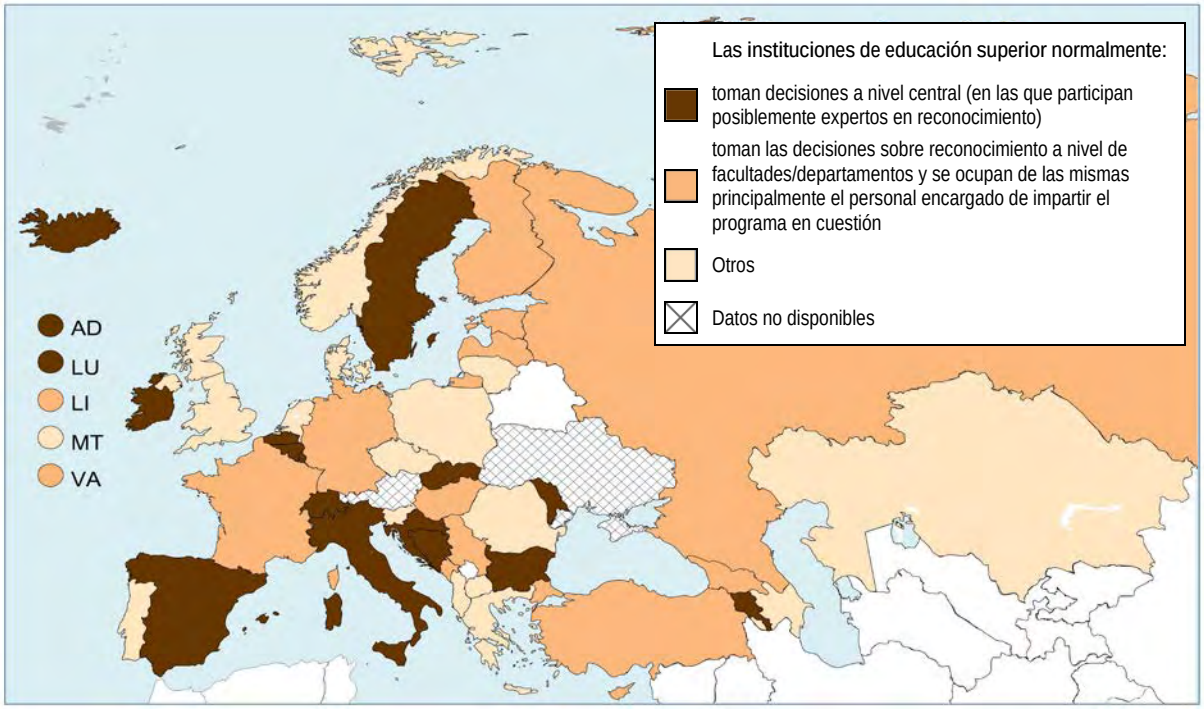
Los centros ENIC/NARIC toman las decisiones en tres países (Georgia, Grecia y Lituania). Este es un caso semejante al anterior, pero la diferencia es que los centros ENIC/NARIC no solo evalúan las credenciales, sino que también deciden sobre el reconocimiento. De nuevo se utiliza el conocimiento de los especialistas en este ámbito, pero las instituciones de educación superior no participan en la toma de decisiones.

Seis países describen otros escenarios específicos. En Andorra, un organismo gubernamental actúa como centro ENIC y se ocupa de las decisiones. Asimismo, la oficina ENIC/NARIC es la autoridad de nivel central dentro del Ministerio de Educación Superior y Ciencia. Sus decisiones son vinculantes para las instituciones en lo que respecta a reconocimiento y acceso, mientras que las instituciones toman sus propias decisiones en cuanto a admisión. En Bosnia Herzegovina no existe un único sistema de reconocimiento, debido a la diferente legislación en las distintas regiones del estado federal. En la República Checa, el fallo final sobre reconocimiento corresponde a la institución de educación superior checa en la que se oferta un programa similar al que el candidato ha finalizado, o

en algunos casos al Ministerio. En Portugal coexisten dos sistemas o procedimientos: uno de "equivalencia", basado en la reevaluación científica del trabajo realizado por el candidato y otro más moderno, basado en el principio de confianza mutua, y que conduce al reconocimiento automático.

En muchos países del EEES son las propias instituciones de educación superior las encargadas de decidir sobre el reconocimiento de los créditos, sin contar con el asesoramiento de los centros especializados ENIC/NARIC. Así pues, es importante garantizar que las instituciones de educación superior tienen la capacidad y el conocimiento adecuado para asumir dicha responsabilidad.

Gráfico 2.32: ¿Suelen las instituciones de educación superior tomar las decisiones sobre reconocimiento a nivel central? 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

En aquellos países en los que las instituciones de educación superior son responsables del reconocimiento, a menudo se considera que los procesos son más eficaces y equitativos cuando participan en ellos el nivel central de las instituciones, preferentemente con el asesoramiento de expertos en reconocimiento. El gráfico 2.32 indica que en 16 países son las instituciones de educación superior quienes toman normalmente las decisiones a nivel central, y que en otros 14 competen a las facultades o a los departamentos y habitualmente al personal docente que imparte el programa en cuestión, mientras que en otros 17 países se recurre a mecanismos diferentes.

También se preguntó a los países sobre las medidas para garantizar que la Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC) se está implementando en la práctica. La medida que se menciona con más frecuencia es el procedimiento de apelación nacional. La mayoría de los países explicaron que se encarga de la gestión de dicho procedimiento un tribunal- si bien las recomendaciones que figuran en los documentos subsidiarios del la LRC advierten de que para un estudiante extranjero puede resultar complicado apelar a un tribunal en otro país. Otra medida de implantación que se menciona con frecuencia es la publicación de los procedimientos y los resultados para garantizar la transparencia de los procesos de reconocimiento. Varios países señalan el trabajo de los centros ENIC/NARIC, que proporcionan apoyo y asesoramiento en los procesos de evaluación y en la formación del personal de educación superior. Algunos países también aluden a los procedimientos de supervisión y control, e incluso efectúan un seguimiento e inspeccionan los procedimientos y prácticas de reconocimiento. Por último, algunos países pusieron de relieve la mejora de las prácticas de reconocimiento a través de los procesos de garantía interna de calidad y el uso del Manual EAR.

2.3.2. Nuevos procedimientos para mejorar el reconocimiento

Inclusión de los procedimientos institucionales de reconocimiento en los procesos de garantía de calidad

En informes anteriores sobre Bolonia un gran número de países pusieron de relieve la imposibilidad de obligar a las instituciones de educación superior autónomas a implementar los principios de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC). En consecuencia, se abordó de nuevo esta cuestión en el contexto de la mejora de la garantía de calidad, y en particular en la revisión de los ESG, en cuyo informe final se señala:

> El reconocimiento equitativo de los títulos de educación superior, de los periodos de estudio y del aprendizaje previo, incluido el informal y no formal, son componentes esenciales para garantizar el progreso de los estudiantes en los programas de educación superior, al tiempo que contribuyen a la movilidad. Unos procedimientos adecuados de reconocimiento se fundamentan en
>
> - la concordancia de la práctica institucional para el reconocimiento con los principios de la LRC;
> - la cooperación con otras instituciones, agencias de garantía de calidad y el centro nacional ENIC/NARIC, con el fin de garantizar unos procedimientos de reconocimiento coherentes en todo el territorio ([23]).

Los cambios mencionados anteriormente en los ESG pueden contribuir a mejorar la aplicación de los procedimientos de reconocimiento dentro de las instituciones de educación superior.

Manual del Espacio Europeo de Reconocimiento para la Educación Superior

En 2012 se publicó el manual del Área Europea de Reconocimiento (EAR), seguido dos años después por el manual EAR para instituciones de educación superior ([24]) elaborado por siete centros ENIC/NARIC ([25]) junto con representantes de los estudiantes y de las instituciones europeas de educación superior. El manual se ha diseñado con el fin de ayudar y permitir a los evaluadores de las credenciales y al personal encargado de la admisión en las instituciones de educación superior a practicar un reconocimiento justo según los principios de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LCR). El manual incluye una traducción práctica de los principios de la LRC, y aboga por una metodología de reconocimiento flexible. Las recomendaciones de este manual se han redactado desde el punto de vista del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pero pueden utilizarlo evaluadores de todos los países participantes en la LRC (algunos de Norteamérica, Asia y Oceanía) y otros con convenciones semejantes, como las regiones de África y del Pacífico Oriental. El manual puede manejarse de diversas maneras, por ejemplo, como una guía rápida de referencia, como introducción a los conceptos fundamentales en materia de reconocimiento o como una herramienta de formación. La intención de este manual es fomentar una cultura de reconocimiento justo y apoyar la mejora de la calidad en los procesos de reconocimiento de acuerdo con los principios del LRC.

La continuación de este trabajo es un nuevo proyecto sobre simplificación de los procesos de reconocimiento a nivel institucional (STREAM), enfocado a la formación de distintos colectivos dentro del personal de educación superior, incluidos los oficiales de admisiones, los evaluadores de credenciales, el personal docente y el de administración, que poseen distintos niveles de conocimiento en este ámbito.

([23]) Borrador de la Revisión de los Estándares y Directrices de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Estándar 1.4. Admisión de alumnos, progresión, reconocimiento y certificación. Aprobado como borrador en la reunión del BFUG de Roma, 17-18 de septiembre de 2014.

([24]) Manual Europeo de Reconocimiento para las Instituciones de Educación Superior. NUFFIC, 2014, 145 p. Internet: http://eurorecognition.eu/Manual/EAR%20HEI.pdf

([25]) El equipo estaba integrado por los centros nacionales ENIC/NARIC de los Países Bajos (Nuffic, encargado de la dirección del proyecto) Francia, Polonia, Lituania, Irlanda, Letonia y Dinamarca, la Asociación Universitaria Europea, Hochschulrektorenkonferenz, la Asociación Tuning y el Sindicato Europeo de Estudiantes.

2.3.3. Avanzar hacia el reconocimiento automático de las cualificaciones

Con el fin de dar continuidad al compromiso de los ministros de colaborar para lograr el reconocimiento automático de los títulos académicos, como una tarea a largo plazo del EEES, en 2012 se creó un Grupo Pionero al que se le encomendó la misión de explorar nuevas opciones para analizar la viabilidad de establecer procedimientos de reconocimiento automático. El grupo cumplió dicho cometido a través de diversas iniciativas regionales, consultando a un gran número de agentes implicados y analizando las prácticas existentes sobre reconocimiento en las instituciones europeas de educación superior mediante una encuesta ([26]).

El Grupo Pionero concluyó que "el reconocimiento automático de un título de un determinado nivel otorga automáticamente a quien posee el derecho a solicitar su admisión en un programa o a continuar sus estudios en el siguiente nivel en cualquier país del EEES (acceso)", lo que podría considerarse una definición operativa del término "reconocimiento automático".

El Grupo Pionero estudió las iniciativas regionales, en las que se estaban explorando mecanismos para lograr el reconocimiento automático, en el área del Benelux, en los países bálticos y nórdicos, entre Alemania y los países y/o regiones germanófonas vecinas, y también en el sureste de Europa. La conclusión a la que llegó el Grupo tras dichos análisis fue que el reconocimiento automático es una opción viable.

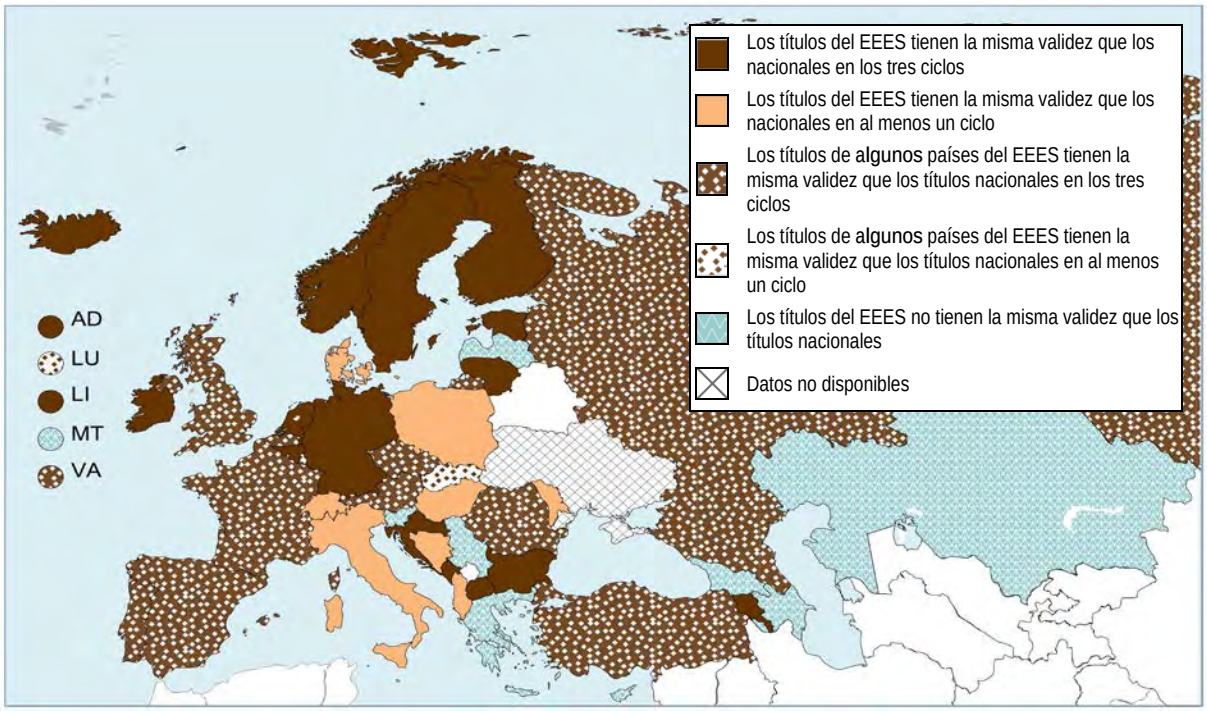
Una de las conclusiones más relevantes es que el camino más prometedor a seguir es el reconocimiento automático de las cualificaciones a nivel de sistema ([27]), y, en concreto, el reconocimiento para acceder al ciclo siguiente. Las barreras que impiden el reconocimiento automático deberían desmantelarse mediante una serie de iniciativas regionales, identificando los elementos que podrían transferirse a otros países, con el fin de reforzar la cooperación internacional, y al EEES en su conjunto.

De acuerdo con la encuesta del BFUG, en 17 sistemas los títulos concedidos en el EEES se consideran igualmente válidos en los tres ciclos (véase el gráfico 2.33), mientras que en otros ocho países dichos títulos tienen validez en al menos un ciclo. En 12 países solo los títulos expedidos en determinados países tienen la misma validez que los nacionales, y en otros dos sistemas sucede lo mismo en al menos uno de los ciclos de Bolonia. Por último, en nueve países los títulos del EEES tienen distinta consideración que los nacionales. Por tanto, en la mayoría de los países del EEES ya existe una base sobre la que trabajar para lograr el reconocimiento automático de las cualificaciones.

([26]) Para más información, véase Informe elaborado por el Grupo Pionero el EEES sobre Reconocimiento Automático (http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/1_2015/100855.pdf)

([27]) "El reconocimiento a *nivel de sistema* debería entenderse como un reconocimiento general de que un título de grado en un país A se reconoce como un título de grado en un país B".

Gráfico 2.33: Convalidación de las titulaciones de los tres ciclos a nivel de sistema, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

No obstante, el reconocimiento automático, como objetivo a largo plazo dentro del EEES, es factible si se mantienen los compromisos políticos. Por tanto, además de recomendar la convalidación de los títulos extranjeros en los sistemas nacionales, el Grupo Pionero aconseja a los ministros una serie de medidas más concretas. Algunas son nuevas iniciativas y otras son cuestiones ya conocidas desde años, pero que no se han implementado (adecuadamente) en algunos países. Entre ellas cabe mencionar: garantizar la convalidación a nivel nacional de los títulos expedidos por otros países del EEES; aconsejar a quienes evalúan las credenciales dentro de las instituciones de educación superior que implementen adecuadamente la LRC; incrementar el uso de criterios cualitativos en los procesos de reconocimiento; promover la utilización del recientemente publicado Manual del Área Europea de Reconocimiento en las instituciones de educación superior; establecer un plazo máximo de cuatro meses para los procedimientos de reconocimiento; el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de convalidación; apoyar el papel de la garantía de calidad en el reconocimiento; incrementar la utilidad del Suplemento al Título; y explorar el potencial para el reconocimiento automático a nivel regional.

Conclusiones

El sistema de titulaciones

No existe un modelo único para los programas de primer ciclo dentro del EEES. La mayoría combinan los 180 y los 240 créditos ECTS. En algunos países también es significativo el número de programas (normalmente de tipo profesional) estructurados en 210 créditos ECTS.

El modelo más habitual en segundo ciclo es de 120 créditos ECTS - dos tercios de los programas tienen esta carga de trabajo. El resto de configuraciones están menos extendidas dentro del EEES en su conjunto, pero son las que prevalecen en algunos países, por ejemplo: 90 créditos ECTS en Chipre, Irlanda y el Reino Unido (Escocia) y entre 60 y 75 ECTS en Montenegro, Serbia y España.

Las diferencias entre el primer y segundo ciclo en cuanto al número total de créditos pueden llegar hasta los 120 créditos ECTS, lo que puede causar problemas a la hora de solicitar la convalidación de los títulos, especialmente los de ciclo corto.

Acceso al siguiente ciclo

El acceso al siguiente ciclo (según la definición de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento) no suele presentar problemas. Los casos en los que se deniega la admisión suelen ser aquellos en los que los candidatos han finalizado un programa de tipo profesional y solicitan su ingreso en uno de orientación académica en el siguiente ciclo (o viceversa), o cuando poseen un título que no sigue el modelo de Bolonia.

En lo que se refiere al acceso a los programas de segundo ciclo, la inmensa mayoría de los países exigen requisitos generales, tales como pruebas de acceso, cursos adicionales o experiencia laboral. No obstante, cerca de la mitad de los países aplican dichas medidas en algunos casos. De acuerdo con los comentarios de los países, el término "algunos casos" hace referencia en la práctica a que solo un pequeño porcentaje de los candidatos se ve afectado por dichas medidas, principalmente los estudiantes que solicitan una plaza en programas artísticos o de deportes, y otros que requieren destrezas específicas. En ocho países todos los estudiantes han de realizar pruebas de acceso.

Se exige a dos grupos de candidatos cumplir requisitos adicionales: quienes poseen un título profesional de primer ciclo y solicitan admisión en un programa de segundo ciclo de tipo académico, y quienes tienen un título de primer ciclo de una rama de estudios distinta. En algunos países también han de cumplir este requisito los titulados de la misma área de estudios, pero que proceden de otra institución de educación superior.

El porcentaje de estudiantes de primer ciclo que continúa sus estudios en segundo ciclo varía dependiendo de los países. Mientras que en algunos solo entre un 1% y un 25% de dichos titulados se matriculan en segundo ciclo, en otros las cifras alcanzan entre un 75% y un 100%.

Titulaciones de ciclo corto

La situación de los programas de ciclo corto varía enormemente en el EEES. Estos programas pueden estar integrados en educación superior, en formación profesional postsecundaria e incluso en educación secundaria. Los titulados de programas de ciclo corto pueden conseguir la convalidación de distinto número de créditos para cursar titulaciones de primer ciclo, desde ningún crédito a la total convalidación.

Las denominaciones de los títulos de ciclo corto son muy variadas, y las diferencias no son solamente lingüísticas, sino que reflejan la distinta posición de estos programas dentro de los sistemas educativos de cada país.

Sería necesario abordar en el futuro las cuestiones relativas a los programas y titulaciones de ciclo corto, con vistas a mejorar la legibilidad y la comparabilidad a nivel internacional de las instituciones de educación superior.

Las herramientas de Bolonia

Aunque 38 países se sitúan en la "zona verde" en lo que se refiere a la implantación de los marcos nacionales de cualificaciones, 12 sistemas aún no han comenzado su puesta en marcha ni a nivel institucional ni de programas, y algunos de ellos no muestran indicios de progreso desde 2012.

La mayoría de los países aún se enfrentan a desafíos a la hora de incluir las cualificaciones no formales en los marcos nacionales de educación superior acreditados internamente en relación al QF-EHEA.

Se observan avances en cuanto a la implementación del sistema ECTS desde 2012. El uso del sistema ECTS tanto para la acumulación como para la transferencia de créditos está prácticamente generalizado en todos los países. La vinculación de los créditos con los resultados del aprendizaje también ha experimentado una mejora, pero se necesita redoblar los esfuerzos en este ámbito.

En lo que respecta al Suplemento al Título, también se han realizado progresos en comparación con el 2012. No obstante, dos terceras partes de los países aún no han cumplido con todos los requisitos - que el Suplemento al Título se expida de manera automática, gratuita y en una lengua de uso generalizado en Europa a todos los titulados. En este sentido, el objetivo que se ha cumplido en menor medida es el de la expedición automática del Suplemento al Título.

El aprendizaje centrado en el alumno

Se aprecia un progreso considerable en cuanto a la orientación y estímulo hacia el uso de los resultados del aprendizaje en el desarrollo del currículo. No obstante, el uso de los resultados del aprendizaje en la evaluación de alumnos está mucho menos extendido.

En la inmensa mayoría de los países, el aprendizaje centrado en el alumno se menciona en las leyes o en los documentos estratégicos, y se valoran todos y cada uno de los aspectos relacionados con este modelo de aprendizaje. No obstante, en otro grupo de 8 países no solo no se menciona en las leyes o documentos estratégicos, sino que los distintos componentes del concepto no se consideran de utilidad. En estos países las cuestiones que con mayor urgencia habría que abordar son la falta de interés de las instituciones de educación superior en la evaluación por parte de los alumnos de la práctica docente, el aprendizaje autónomo y el uso de los resultados del aprendizaje.

El reconocimiento

En más de dos tercios de los países, la decisión definitiva sobre la convalidación de títulos extranjeros recae en las instituciones de educación superior, que tienen competencia total sobre dicho proceso en el caso del reconocimiento de créditos.

Dado que en un tercio de los países el reconocimiento de los créditos se lleva a cabo sin consultar a los centros ENIC/NARIC, que tampoco asesoran a las instituciones de educación superior en la convalidación de los títulos obtenidos en el extranjero, resulta esencial mejorar los conocimientos y la capacidad de las instituciones de educación superior para poder asumir esta tarea.

La inclusión de los procedimientos institucionales para el reconocimiento en los ESG, así como el desarrollo del Manual del Área Europea de Reconocimiento específicamente para uso de los centros de educación superior y de la plataforma de formación, dirigida al personal de dichos centros, a los alumnos y a quienes poseen títulos extranjeros o han realizado formación fuera del país, deberían contribuir a la mejora de los procesos de reconocimiento en las instituciones de educación superior.

Prácticamente tres cuartas partes de los títulos de al menos alguno de los países del EEES tienen la misma validez que las titulaciones nacionales. Esto prueba que existe ya un potencial para avanzar hacia el reconocimiento automático a nivel sistémico en la mayoría de los países del EEES.

La convalidación automática a nivel de sistemas es viable y factible. Este reconocimiento concede a quien posee un título de un determinado nivel automáticamente el derecho a solicitar plaza en un programa del siguiente nivel y en cualquier otro país del EEES (acceso).

Es posible lograr el reconocimiento automático, como objetivo a largo plazo dentro del EEES, si se mantienen los compromisos políticos. El Grupo Pionero realizó las siguientes recomendaciones a los ministros: garantizar que las cualificaciones de otros países del EEES tienen la misma validez que las nacionales; asesorar a los encargados de evaluar las credenciales en las instituciones de educación superior para que implementen adecuadamente la LRC; incrementar el uso de criterios cualitativos para el reconocimiento, como, por ejemplo, el uso de los resultados del aprendizaje y de los marcos de cualificaciones en los procesos de convalidación; promover el uso del recientemente publicado Manual para el Área Europea de Reconocimiento en las instituciones de educación superior; establecer un plazo máximo de cuatro meses para los procesos de convalidación; utilizar las nuevas tecnologías para el reconocimiento; apoyar el papel de la garantía de calidad en el reconocimiento; incrementar la utilidad del Suplemento al Título; y explorar el potencial para el reconocimiento automático a nivel regional.

CAPÍTULO 3:
LA GARANTÍA DE CALIDAD

El Comunicado de Bucarest

La aspiración de mejorar la calidad de la oferta de la educación terciaria en todo el Espacio Europeo de Educación Superior es un elemento clave dentro del Proceso de Bolonia, y subyace a las principales actuaciones en materia de garantía de calidad emprendidas los últimos 15 años. El Comunicado de Bucarest pone de relieve la importancia de la garantía de calidad a la hora de generar confianza y de reforzar el atractivo de la educación superior en el EEES. También reconoce el papel de los Estándares y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) a la hora de unir a los países para lograr objetivos comunes en lo referente a garantía de calidad, y también hace un llamamiento para realizar una revisión de los ESG con el fin de mejorar su claridad, aplicabilidad y utilidad. El Comunicado también puede considerarse un hito dentro del desarrollo del Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR), a través del compromiso de: "*permitir a las agencias inscritas en el EQAR desarrollar su labor en todo el EEES, al tiempo que se cumplen los requisitos a nivel nacional. En concreto, nuestro objetivo es reconocer las decisiones sobre garantía de calidad de las agencias registradas en el EQAR en lo referente a programas conjuntos o a dobles titulaciones"* ([28]).

También conviene señalar que el Comunicado de Bucarest menciona específicamente las cuestiones relativas a la dimensión social en el epígrafe "ofrecer una educación superior de calidad para todos", vinculando de esta manera los objetivos generales sobre calidad de la educación superior con el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad.

El Informe 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia

El Informe 2012 sobre el Proceso de Bolonia puso de relieve el impulso que ha recibido la garantía de calidad en toda Europa, subrayando el papel de los ESG, y mostrando que los sistemas a menudo ganan en complejidad para dar respuesta a las demandas sociales. Ante esta realidad, el informe insistía en la importancia de la participación de los distintos agentes implicados en los sistemas de garantía de calidad, y en que el desarrollo de dichos sistemas en el futuro continúe apoyando el papel de las instituciones de educación superior como principales responsables de la garantía de calidad. El informe también hace hincapié en que, a pesar de la creación y adecuado desarrollo del EQAR, un gran número de países aún se muestran reticentes a delegar las responsabilidades sobre la garantía de calidad externa más allá de sus fronteras nacionales.

Esquema del capítulo

Este capítulo se ocupa de analizar los avances en el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad, tanto interna como externa, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. El capítulo se centra sobre todo en determinar el grado de adecuación de los sistemas de garantía de calidad a la nueva agenda política, en relación con los ESG. Tras examinar el desarrollo de la garantía interna de calidad a nivel nacional, se hace un repaso a las principales diferencias entre los distintos mecanismos europeos de garantía de calidad, así como un seguimiento de la evolución hacia una mayor internacionalización de dichos procesos. Por último, el capítulo también analiza la participación de los distintos agentes implicados, así como otras cuestiones y desafíos a los que se enfrenta la garantía de calidad.

([28]) Comunicado de Bucarest: Explotando Nuestro Potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior, 26-27 de abril de 2012, p.2.

3.1. La garantía de calidad interna

La garantía de calidad en la educación superior puede definirse como el conjunto de políticas, procedimientos y prácticas diseñadas para lograr, mantener o mejorar la calidad en un determinado contexto. Ya en 2003 los ministros reconocían que "la calidad de la educación superior es el elemento central para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior". También hicieron hincapié en que "los principales responsables de la garantía de calidad en educación superior son las propias instituciones educativas, lo que proporciona la base para una rendición de cuentas real [...]".

El Proceso de Bolonia ha supervisado el desarrollo de sistemas de garantía de calidad que siguen estos principios a través de los ESG. Por tanto, este capítulo también analiza en primer lugar el papel de las instituciones de educación superior a la hora de desarrollar sistemas sólidos de garantía de calidad. No obstante, dado que no se ha recibido información directa de las instituciones, los datos sobre los sistemas de garantía de calidad interna necesariamente se limitan a un repaso a los requisitos generales de los sistemas nacionales en materia de garantía de calidad interna dentro de las instituciones de educación superior.

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

Prácticamente todos los países exigen a las instituciones de educación superior que establezcan sistemas internos de garantía de calidad. De hecho, Estonia y Suiza son los únicos países del EEES donde no existe dicha obligación. Normalmente estos requisitos figuran en la legislación y se han producido muy pocos cambios desde el Informe 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia.

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

Las conclusiones respecto a la responsabilidad en cuanto al enfoque de los sistemas de garantía de calidad interna también son semejantes a los del Informe 2012. En un número abrumador de sistemas (37) son las propias instituciones de educación superior las responsables. Cuando este no es el caso, la mayoría de los países informan de que el ministerio, la agencia de garantía de calidad y las instituciones de educación superior determinan conjuntamente el enfoque del sistema.

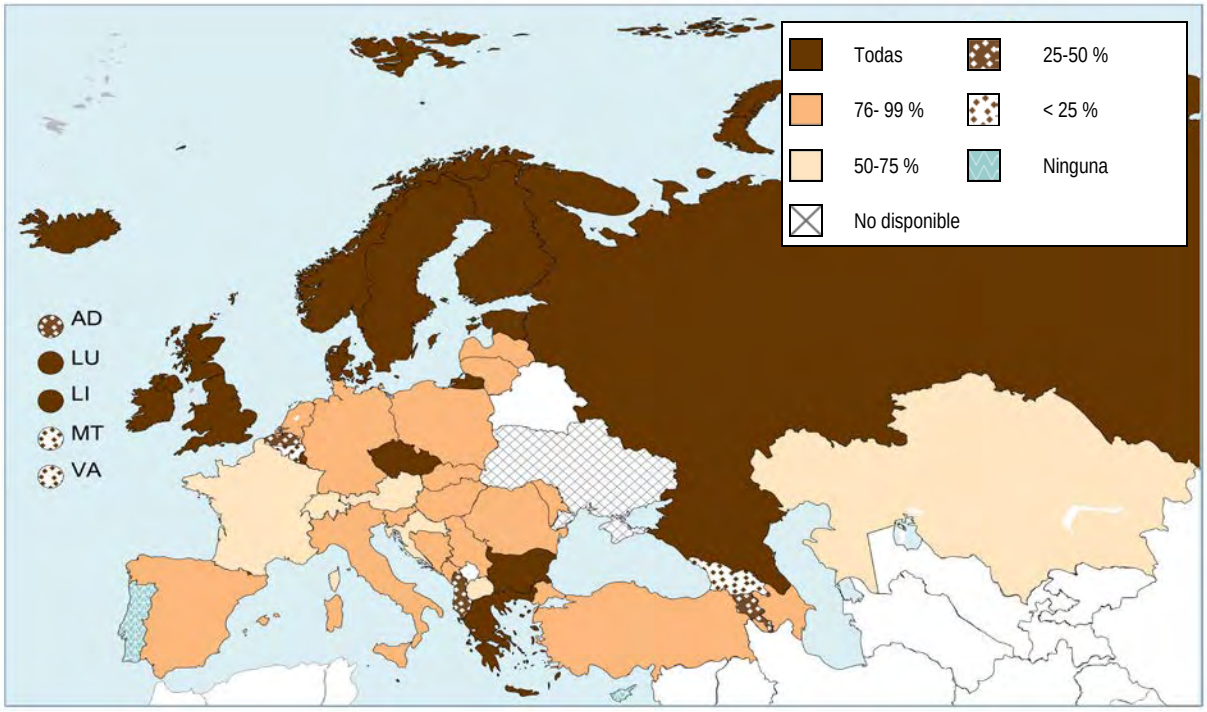
La interpretación de esta conclusión también debería tener en cuenta otros factores que influyen en las instituciones de educación superior a la hora de ejercer su autonomía. De hecho, varios países señalan que el marco de garantía externa de calidad está claramente definido. Así pues, incluso si las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad formal de decidir sobre el enfoque de su sistema de garantía de calidad interna, en la práctica el marco de garantía externa limita considerablemente su margen en lo referente a la toma de decisiones.

3.1.3. Estrategias institucionales para la mejora continua de la calidad

Muchos países informan de avances positivos en lo referente al número de instituciones que han publicado una estrategia para la mejora continua de la calidad en los últimos cinco años. De hecho, 33 sistemas nacionales consideran que este número supera el 75% de sus instituciones de educación superior, 15 de los cuales aseveran que todas las instituciones de educación superior han publicado dicha estrategia. Esta cifra representa un ligero incremento con respecto a las estimaciones del Informe 2012, donde 12 sistemas consideraban que todas las instituciones habían publicado dicha estrategia.

En el extremo opuesto, solo seis sistemas calculan que menos del 25% de todas las instituciones han publicado este estrategia, en comparación con las 11 del 2012. Cuatro sistemas estiman que entre un 25% y un 50% las han publicado, y otros cinco señalan entre un 50% y un 75%. En general, dado que dichas estrategias se consideran una actuación positiva a la hora de reforzar la garantía interna de calidad, estas conclusiones revelan una mejora significativa con respecto a la situación en 2012.

Gráfico 3.1: Publicación de estrategias institucionales para la mejora contínua de la calidad en los últimos 5 años, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

3.2. La garantía de calidad externa

3.2.1. Naturaleza y orientación de los sistemas nacionales de garantía de calidad

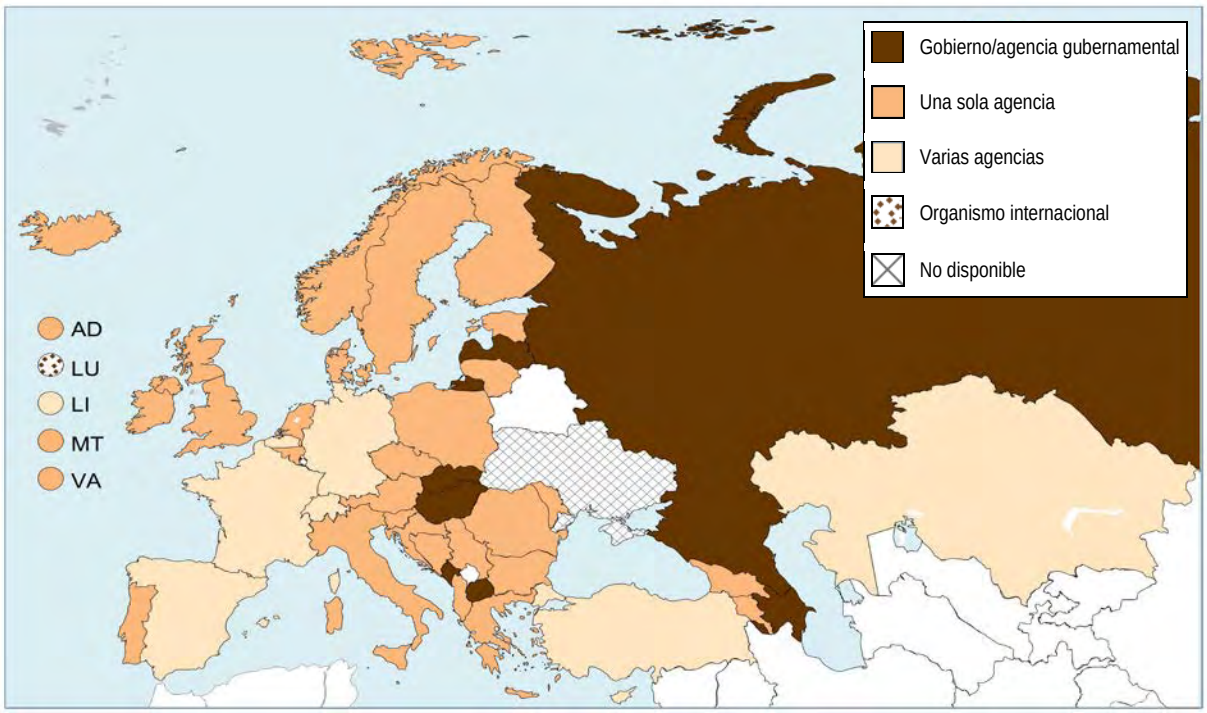
A lo largo de un período de grandes cambios en los sistemas de educación superior, el papel de la garantía de calidad ha estado en constante evolución. Cuando se firmó la declaración de Bolonia en 1999 solo un puñado de países contaba con un sistema definido de garantía de calidad, y las agencias externas de garantía de calidad eran muy escasas. El panorama ha cambiado considerablemente 15 años después. 22 países han creado agencias externas de garantía de calidad desde que se iniciara el proceso. La mejora de la calidad y la relevancia de la educación superior, y establecer sistemas fiables de garantía de calidad ha sido una prioridad para muchos, si no para todos los países, y los avances han sido notables en este ámbito.

El gráfico 3.2 muestra la tendencia generalizada hacia un aumento en el número de agencias de garantía de calidad. Solo unos cuantos países (Azerbaiyán, Hungría, Montenegro, Rusia, Eslovaquia y la Antigua República Yugoslava de Macedonia) conservan un sistema donde el ministerio, o un organismo dependiente del mismo, es el responsable directo de la garantía de calidad. Durante un período transitorio, esta fue también la realidad en Letonia, donde el gobierno tiene previsto desarrollar un sistema de garantía de calidad mejorado. Malta también está en proceso de crear una agencia nacional.

Varios países han optado por un enfoque alternativo en cuanto a la garantía externa de calidad, en lugar de crear una agencia nacional a tal efecto. Algunos han puesto en marcha un sistema mediante el cual se encomienda a un comité nacional la garantía de calidad del sistema de educación superior, dependiente directamente del ministerio (República Checa, Hungría, Islandia y Eslovaquia). En Luxemburgo y Liechtenstein existe un consejo que basa su trabajo en la experiencia internacional de siete expertos independientes. En Liechtenstein es obligatorio que las instituciones reciban la acreditación de una agencia extranjera de garantía de calidad que opere de acuerdo con los ESG, y

que esté inscrita en el EQAR. El resto de sistemas del Espacio Europeo de Educación Superior en la actualidad operan con agencias profesionales de garantía de calidad.

Gráfico 3.2: Responsabilidad sobre la garantía de calidad externa, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Si bien la práctica totalidad de los países del EEES han establecido algún mecanismo para la garantía externa de calidad, existen diferencias significativas en cuanto al enfoque de dichos sistemas. Una de ellas es si la orientación y el objetivo principal de la garantía externa de calidad es regular los programas y las instituciones - decidir cuáles de ellos cumplen con los estándares mínimos de calidad- o si su finalidad primordial es apoyar la mejora de la calidad de la oferta educativa.

En aquellos sistemas donde las agencias u organismos responsables de la garantía de calidad tienen potestad para autorizar o no el funcionamiento de los programas y/o instituciones, o donde aconsejan a los gobiernos sobre dichas decisiones, la garantía de calidad puede, en términos generales, considerarse un elemento de supervisión. En estos casos, su objetivo suele ser garantizar el cumplimiento con unos umbrales mínimos de calidad. Indudablemente las agencias pueden asumir otras funciones, incluida la de asesorar en materia de garantía de calidad. Esto se menciona de manera específica en una serie de países, pero todas estas funciones adicionales pueden estar supeditadas a la decisión de autorizar el funcionamiento de los programas o de las instituciones.

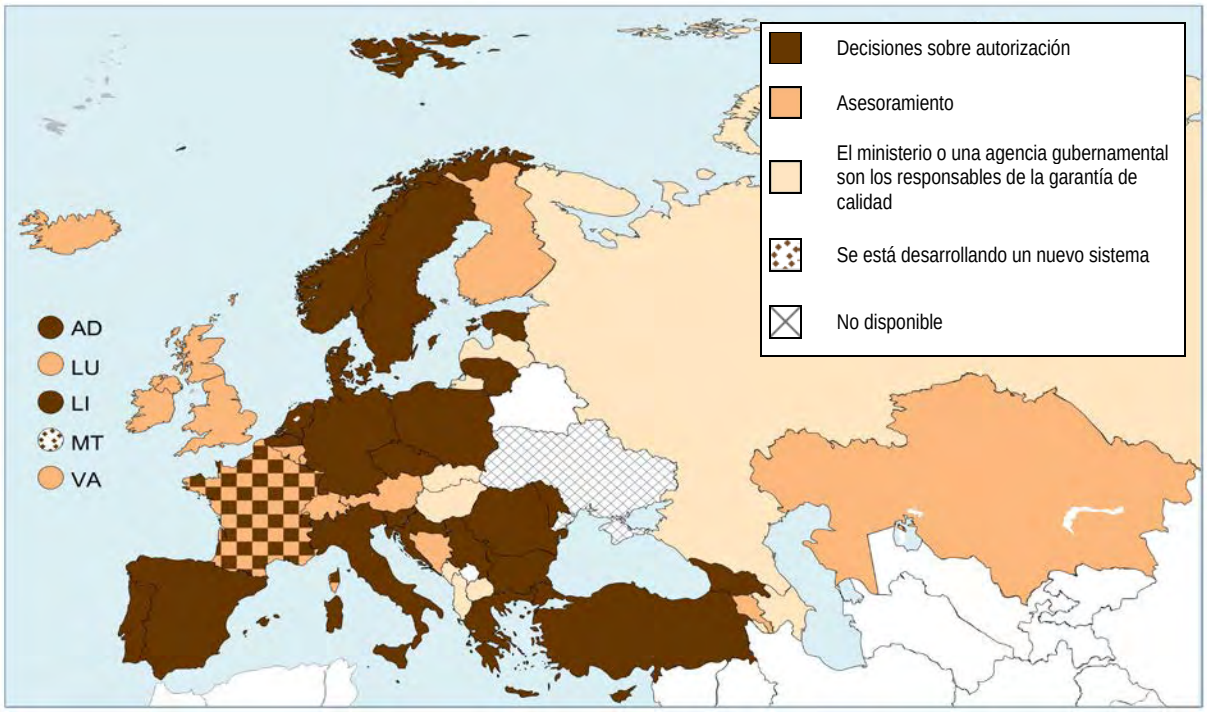
Según esta categorización, la mayoría de los sistemas dentro del EEES están orientados a la supervisión. De hecho, los que han creado agencias con poderes ejecutivos superan en dos a aquellos donde las agencias solo tienen un carácter consultivo y orientado a la mejora.

El impacto de la garantía externa de calidad sobre la financiación varía considerablemente en función de las características del sistema. En la mayoría de los casos en los que los sistemas de garantía de calidad tienen carácter fiscalizador, existe un impacto sobre la financiación de los programas y/o las instituciones derivado de las decisiones relacionadas con la evaluación. No obstante, este no es el caso en ocho de estos sistemas, donde el resultado de los procesos de garantía de calidad no influye en la financiación.

El panorama no ha variado mucho desde el Informe 2012. Los progresos más significativos se observan en Letonia y Malta, países que en la actualidad están replanteándose su sistema de garantía de calidad. Letonia, tras un largo período de funcionamiento de una única agencia nacional independiente, ha puesto en marcha reformas orientadas a la mejora del sistema de garantía de

calidad. Durante este período transitorio, el ministerio es responsable de la garantía de calidad, y delega esta tarea en una comisión formada por los agentes implicados. Una de las prioridades del gobierno en este ámbito es volver a poner en marcha un sistema mejorado de garantía de calidad.

Gráfico 3.3: Resultado principal de la evaluación externa de la agencia de garantía de calidad, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Malta también está en proceso de desarrollar un nuevo sistema. Se ha creado una agencia nacional de garantía de calidad, financiada y designada por el gobierno, si bien se espera que tenga suficiente independencia legal y operativa. La agencia está desarrollando su mecanismo de auditoría para la garantía de calidad externa, que debería implementarse en el segundo semestre de 2015.

Rusia es, con diferencia, el sistema más grande dentro del EEES, también destaca como el país con mayor variedad respecto a los avances europeos en materia de garantía de calidad. Concretamente, cuentan con un sistema nacional de acreditación, además de con agencias de garantía de calidad inscritas en la Asociación Europea de Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA) que prestan sus servicios a las instituciones de educación superior.

3.2.2. Enfoque de la garantía de calidad externa

Otra diferencia importante estriba en si los sistemas de garantía de calidad se centran en los programas o en analizar las instituciones en su conjunto.

Parece existir un consenso generalizado en el EEES respecto a las cuestiones a considerar durante las evaluaciones externas de garantía de calidad. Naturalmente todos los países afirman que la práctica docente forma parte del proceso de evaluación, mientras que la inmensa mayoría también incluye la investigación. En aquellos casos en los que la investigación no se incluye, esta tiende a evaluarse en procesos independientes de garantía de calidad.

Otras cuestiones, tales como los servicios para el alumnado, los sistemas de admisión y la gestión interna de las instituciones de educación superior también se citan con frecuencia como elementos de análisis externo. El interés por estos aspectos puede también estar ligado a la implementación de los ESG, que sirven como marco de referencia para la implantación de los sistemas de calidad a nivel nacional e institucional. La mayoría de los países también afirman que la garantía de calidad analiza las tasas de ingreso, abandono y finalización, si bien rara vez se realiza un seguimiento exhaustivo a nivel nacional sobre estas cuestiones (véase el capítulo 4, apartado 4.2.4 y el capítulo 6, apartado

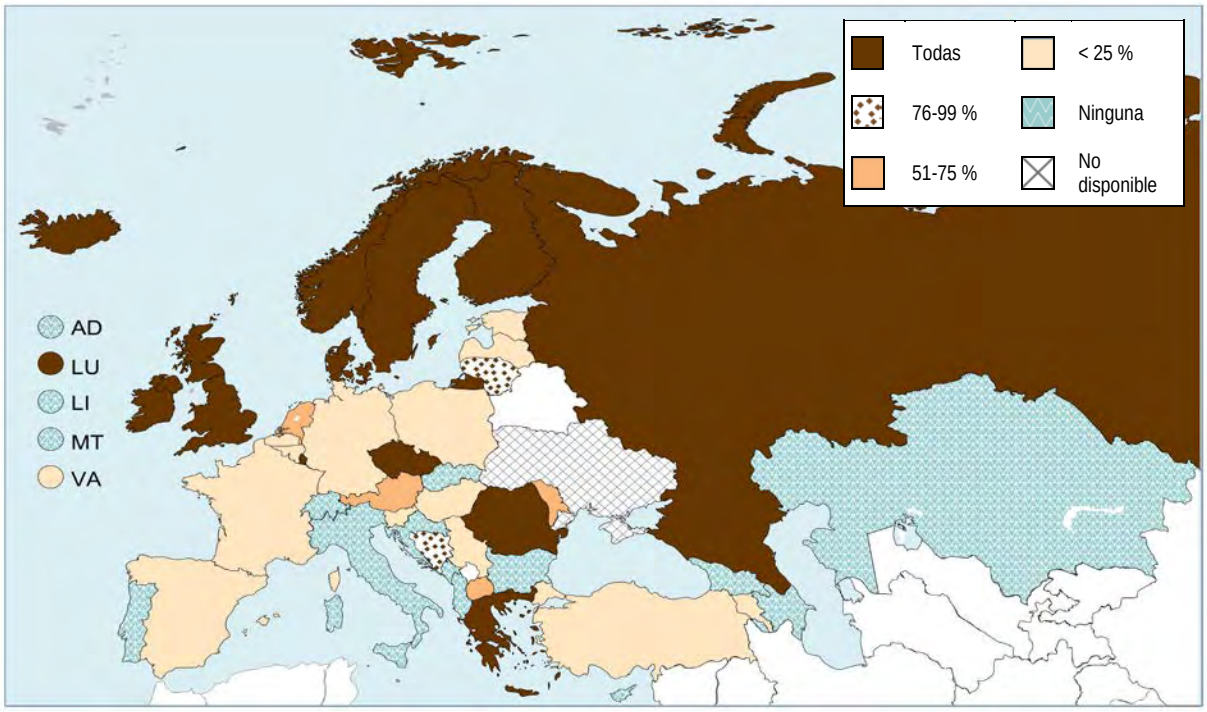
6.1.2). La oferta de aprendizaje permanente no suele considerarse un tema a evaluar en los procesos de garantía externa de calidad, aunque se menciona en aproximadamente la mitad de los países.

Algunos sistemas nacionales mencionan ejemplos de otra serie de temas en sus evaluaciones, entre ellos los resultados del aprendizaje o los resultados de los programas en un sentido más genérico. En Finlandia, además de los temas ordinarios citados anteriormente, las instituciones también evalúan cuestiones tales como el bienestar de los alumnos, los sistemas de orientación al estudio, el emprendimiento o el desarrollo sostenible. Igualmente, en los Países Bajos, el sistema de acreditación reconoce "características extraordinarias " adicionales para los programas y las instituciones, como la internacionalización o la educación para el emprendimiento.

3.2.3. Publicación de informes de evaluación críticos o negativos

Un aspecto importante dentro de la garantía de calidad es la mejora de la transparencia, que contribuye a su vez a garantizar la rendición de cuentas. En este sentido, es interesante analizar los cambios respecto a la publicación de informes de evaluación críticos o negativos, dado que siempre es más sencillo ser transparente cuando se publican resultados positivos. Por tanto, se pidió a los países que estimasen el número de instituciones que publican informes de evaluación críticos o negativos y el panorama actual queda reflejado en el gráfico 3.4.

Gráfico 3.4: Publicación de resultados críticos y negativos por parte de las instituciones de educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

El número de instituciones que publican las críticas y resultados negativos derivados de los procesos de garantía de calidad ha variado con respecto al Informe 2012. En aquel momento solo seis países afirmaban que todas sus instituciones publican este tipo de informes, mientras que dicho número ahora asciende a más del doble, 13 en total. Otros 12 sistemas calculan que más del 51% de sus instituciones publican sus resultados negativos. Por el contrario, 22 países afirmaban en 2012 que ninguna de sus instituciones publicaba dichos informes, cifra que se ha reducido a 15 en el ejercicio actual, y otros 14 sistemas estiman que menos del 25% de los centros publican estos informes.

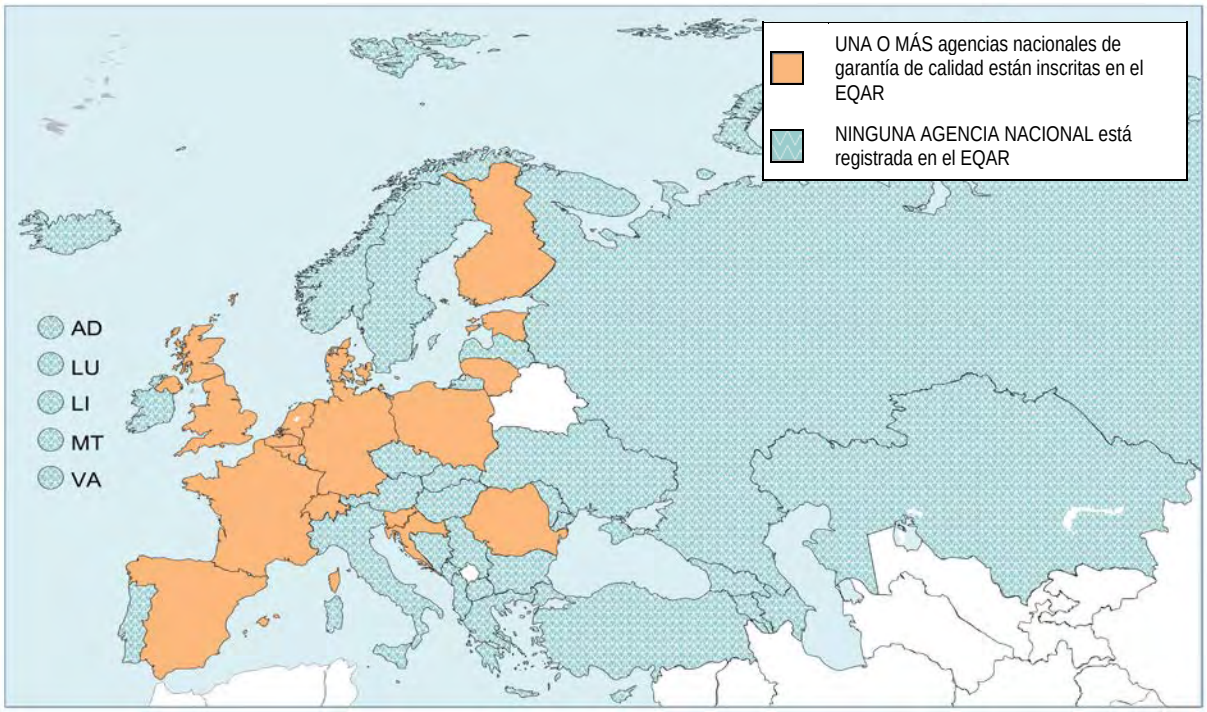
Además de estas conclusiones, un gran número de países afirma que hace públicos los resultados negativos de las evaluaciones de garantía de calidad, si bien suelen ser las agencias de garantía de calidad las encargadas de hacerlo y no las propias instituciones de educación superior.

Estas evidencias sugieren que el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad va ligado a una mayor transparencia, dado que se anima y/o exige a las instituciones de educación superior a publicar los resultados, tanto positivos como negativos, de las evaluaciones de garantía de calidad.

3.2.4. El impacto del Espacio Europeo de Educación superior en el desarrollo de la garantía de calidad

El Espacio Europeo de Educación Superior ha servido de catalizador en el desarrollo de los sistemas nacionales de garantía de calidad. La adopción de los Estándares y Directrices Europeos de garantía de calidad (ESG) en 2005 impulsó enormemente a la cooperación europea en este ámbito, y dos organismos en particular contribuyen a garantizar que las agencias externas de garantía de calidad operen de acuerdo con los ESG. La Asociación Europea de Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA), creada en el año 2000 como una red que posteriormente se transformó en una asociación en 2004, proporciona un foro activo para la cooperación y el compromiso entre las distintas agencias de garantía de calidad, exigiendo a sus miembros la adhesión a los ESG y promoviendo el intercambio de buenas prácticas entre las agencias.

Gráfico 3.5: Agencias de garantía de calidad inscritas en el EQAR, 2013/14



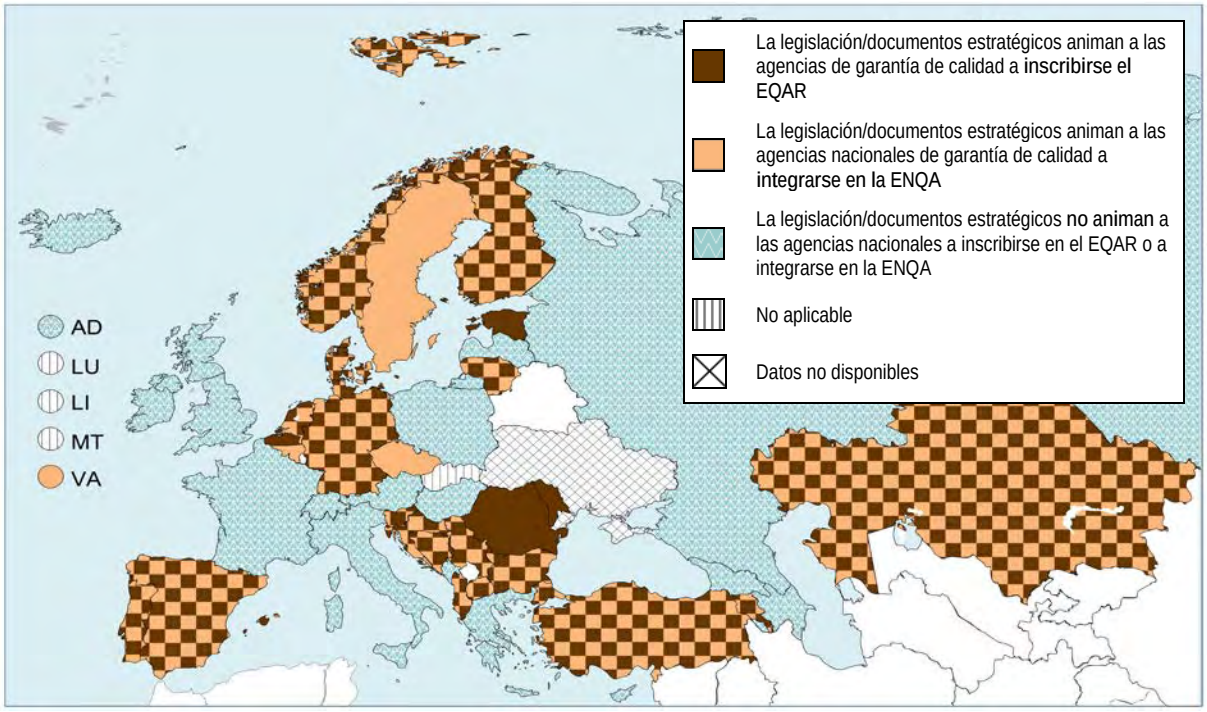
Fuente: cuestionario del BFUG.

El Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación superior (EQAR) es el primer organismo creado en el contexto del Proceso de Bolonia. Se estableció en 2008 tras el compromiso ratificado por los ministros de educación superior en el Comunicado de Londres de proporcionar información fidedigna sobre las agencias europeas de garantía de calidad acreditadas, y así apoyar la confianza en aquellas que deseen operar en todo el EEES. La condición indispensable para inscribirse en el Registro EQUAR es que la agencia haya sido evaluada y que cumpla con los ESG. En septiembre de 2014, 32 agencias de 15 países se inscribieron en el Registro. Los países que cuentan con al menos una agencia en el EQAR son Bélgica, Croacia, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Lituania, Países Bajos, Noruega, Polonia, Rumanía, Eslovenia, España, Suiza y el Reino Unido, siendo las de más reciente incorporación las de Estonia, Lituania, Eslovenia y el Reino Unido. Esto muestra un incremento (de 13 a 15 países) en comparación con enero de 2012.

El gráfico 3.6 informa sobre los países en los que las administraciones públicas fomentan la integración de las agencias nacionales de garantía de calidad en la ENQA y su inscripción en el

EQAR. La ENQA apoya a las agencias nacionales, reforzando su adhesión a los ESG, promoviendo la cooperación a nivel europeo y difundiendo información y conocimientos entre sus miembros. El EQAR elabora el listado de agencias que cumplen en esencia con los ESG. El hecho de que un mismo número de sistemas (22) animen a sus agencias a convertirse en miembros de la ENQA y a registrarse en el EQAR es un reflejo del papel complementario de ambas instituciones - el enfocado al desarrollo en el caso de la ENQA y el de rendición de cuentas del EQAR.

Gráfico 3.6: Países que promueven la integración en la ENQA y la inscripción en el EQAR de las agencias nacionales de garantía de calidad, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

3.2.5. Posibilidad de que agencias extranjeras evalúen a las instituciones de educación superior

El debate a nivel europeo sobre garantía de calidad ha puesto de relieve la importancia de la confianza entre los sistemas. Un indicador muy significativo del grado de consolidación de dicha confianza es si los gobiernos permiten que las instituciones de educación superior sean evaluadas por una agencia de garantía de calidad de otro país, siempre que dicha agencia opere de acuerdo con los estándares europeos de garantía de calidad (ESG). Tal como reconoce el Comunicado de Bucarest, la garantía de calidad internacional puede contribuir en gran medida al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, y la colaboración entre países resulta esencial para permitir a los distintos sistemas aprender los unos de los otros.

No obstante, es necesario salvaguardar la responsabilidad pública sobre la garantía de calidad en estos procesos. Las evaluaciones que se realizan fuera de las fronteras pueden interpretarse como una injerencia en las competencias nacionales sobre garantía de calidad y algunos países se muestran reticentes a aceptar las valoraciones de agencias extranjeras, en especial cuando su principal cometido es la autorización para la puesta en marcha de programas o de instituciones. Por otra parte, es posible que estas cuestiones se perciban de manera diferente en los sistemas pequeños y en los de gran tamaño.

La cuestión de si las instituciones de educación superior pueden ser evaluadas o no por una agencia extranjera implica que los resultados de dichos procesos se reconocen como parte de los requisitos

nacionales sobre garantía de calidad externa - por ejemplo, la acreditación inicial o periódica de los programas y las auditorías y evaluaciones institucionales.

El proyecto Reconocimiento Internacional de las Actividades de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (RIQAA) ([29]) evidencia que la actividad internacional en materia de agencias de garantía de calidad nacionales ha aumentado considerablemente. Por tanto, resulta llamativo que, a pesar del aumento de las evaluaciones internacionales en el EEES, no se han producido avances relevantes en cuanto a la apertura de los sistemas nacionales desde 2012. Los países que deseaban autorizar a que sus instituciones de educación superior fuesen evaluadas por una agencia extranjera lo hicieron en su mayoría antes del 2012. Armenia y Austria son los únicos que han abierto esta posibilidad a sus centros de educación superior desde entonces. Aproximadamente un 75% de los sistemas aún no han aplicado el compromiso del Comunicado de Bucarest de autorizar la evaluación de sus instituciones por parte de agencias inscritas en el EQAR.

También es necesario tener en cuenta que, entre aquellos países que permiten que la evaluación de sus instituciones la lleve a cabo una agencia extranjera, muchos sistemas no siguen estrictamente el requisito de que la agencia esté registrada en el EQAR. Algunos consideran que otros criterios, como la pertenencia a la ENQA, son suficientes para escoger a una agencia fuera del país. El EQAR se ha desarrollado con el fin de dotar al EEES de un mecanismo fiable que demuestre qué agencias tienen legitimidad para operar de acuerdo con los ESG. El hecho de que exista un número importante de países que no utilizan el registro del EQAR para guiar a sus instituciones educativas a la hora de escoger una agencia es, por tanto, motivo de inquietud.

En general, las conclusiones sobre el nivel de apertura a las actividades de garantía de calidad a nivel internacional se reflejan en un nuevo indicador de la tabla de puntuaciones (véase el gráfico 3.8) que se ha desarrollado para realizar un seguimiento del compromiso adoptado en el Comunicado de Bucarest sobre "permitir a las agencias inscritas en el EQAR desarrollar su actividad en todo el EEES, garantizando al mismo tiempo que cumplen los requisitos a nivel nacional". El indicador muestra qué países, y en qué medida, han puesto en marcha iniciativas para llevar dicho compromiso a la práctica.

Actualmente solo ocho sistemas afirman haber cumplido en su totalidad con dicho compromiso, mientras que otros cuatro sólo lo han hecho de forma parcial. Otros ocho sistemas autorizan a algunas o a todas sus instituciones a ser evaluadas por una agencia extranjera, pero no exigen la inscripción en el EQAR como criterio para escoger dicha agencia.

En 23 sistemas las instituciones de educación superior no pueden optar por ser evaluadas por una agencia de garantía de calidad de su elección (distinta de la agencia nacional) y que opere de acuerdo con el ESG, y no tienen previsto cambiar esta situación. Este es el caso en otros cinco sistemas, si bien en la actualidad se está debatiendo la posibilidad de establecer un marco legal que permita a las agencias inscritas en el EQAR evaluar a las instituciones de educación superior.

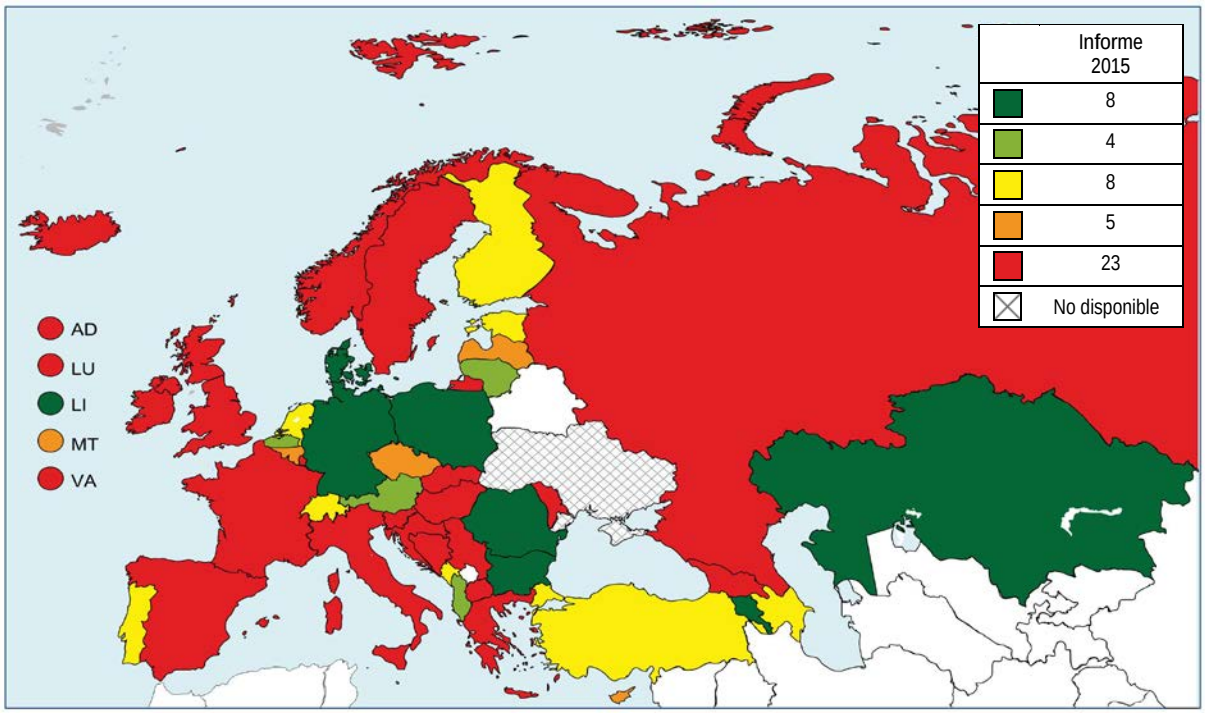
En el grupo de países en los que se permite a agencias extranjeras evaluar a los centros de educación superior pueden apreciarse diferencias en los procesos de toma de decisiones sobre garantía de calidad y acreditación. Por ejemplo, en Estonia, Finlandia, Países Bajos y Portugal, aunque las evaluaciones de otras agencias tienen la misma validez que las de la agencia nacional, las decisiones formales sobre acreditación siguen siendo competencia de la agencia nacional de garantía de calidad. En Alemania, las instituciones de educación superior pueden escoger agencias (incluidas agencias extranjeras) que estén acreditadas por el Consejo Alemán de Acreditación, para la acreditación periódica de sus programas de estudios o de sus sistemas de garantía de calidad interna. En el caso de los programas conjuntos (entre un centro alemán y al menos uno extranjero), las agencias autorizadas pueden ratificar las decisiones individuales sobre acreditación tomadas por otras agencias, siempre que las últimas estén registradas en el EQAR o sean miembros de pleno derecho de la ENQA.

([29]) Reconocimiento Internacional de las Actividades de Garantía de Calidad (RIQAA) Informe Final, diciembre 2014, Disponible en: https://eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/riqaa/WP5_RIQAA_Report_final.pdf

En algunos países es posible que determinados tipos de instituciones de educación superior solo trabajen con una agencia extranjera de garantía de calidad. En Austria sólo las universidades públicas y las de ciencias aplicadas pueden beneficiarse de esta posibilidad, mientras que en Suiza son solo las de ciencias aplicadas, y no todas las universidades (aunque la agencia suiza de garantía de calidad responsable de las universidades también puede operar en otros países).

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

Gráfico 3.7: Indicador nº 6 de la tabla de puntuaciones: nivel de apertura hacia las actividades de garantía de calidad de las agencias internacionales inscritas en el EQAR



Fuente: cuestionario del BFUG.

Categorías de la tabla de puntuaciones

- **Todas las instituciones y programas** pueden optar por ser evaluadas por una agencia extranjera de garantía de calidad para cumplir con sus requisitos de garantía de calidad externa, al tiempo que cumplen con los requisitos nacionales. La inscripción en el EQAR es uno de los criterios para permitir a las agencias desarrollar sus actividades de evaluación/acreditación/auditoría a nivel internacional.
- **En algunos casos, las instituciones y programas** pueden optar por ser evaluadas por una agencia extranjera de garantía de calidad para cumplir con sus requisitos de garantía de calidad externa, al tiempo que cumplen con los requisitos nacionales. La inscripción en el EQAR es uno de los criterios para permitir a las agencias desarrollar sus actividades de evaluación/acreditación/auditoría a nivel internacional.
- **En algunos, o en todos los casos, las instituciones y/o programas** pueden optar por ser evaluadas por una agencia extranjera de garantía de calidad para cumplir con sus requisitos de garantía de calidad externa, pero **la inscripción en el EQAR no es un criterio** a la hora de determinar qué agencias pueden desarrollar sus actividades de evaluación/acreditación/auditoría a nivel internacional.
- En la actualidad se está debatiendo, o proyectando, la posibilidad de establecer un marco legal para permitir a las agencias inscritas en el EQAR operar en el país.
- No se permite a agencias extranjeras de garantía de calidad evaluar a los programas o las instituciones a la hora de cumplir los requisitos de garantía de calidad externa, y no se prevén cambios en este sentido.

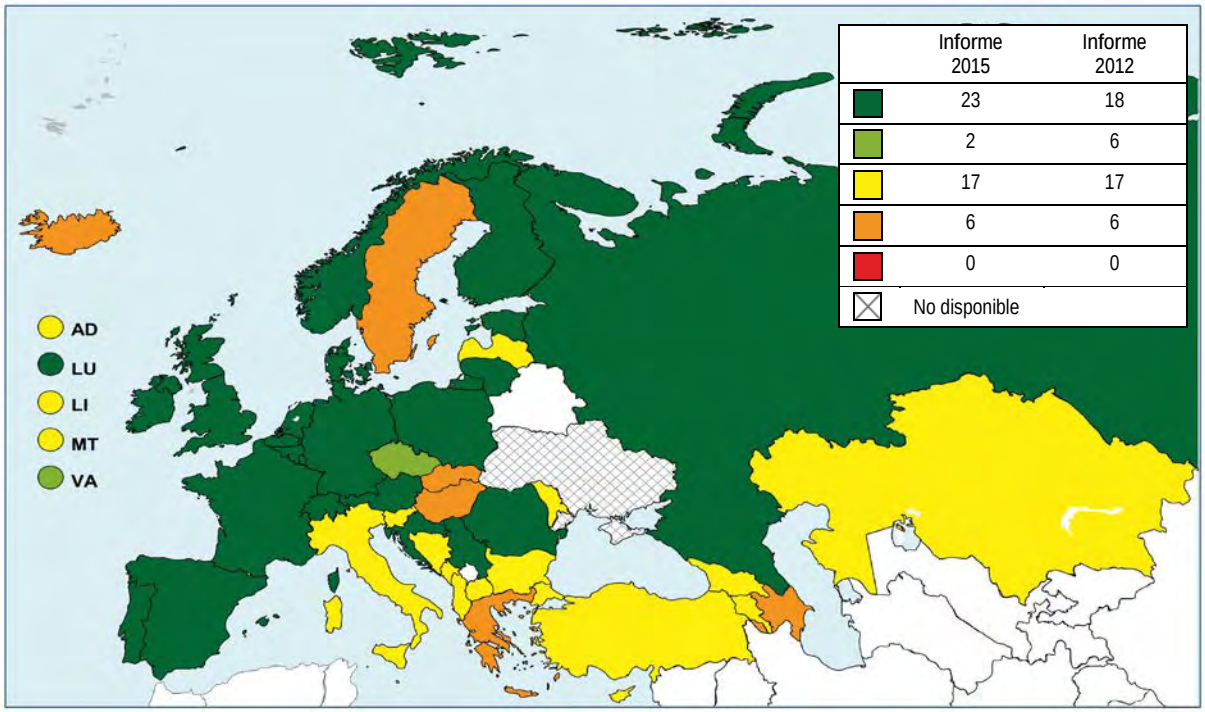
3.2.6. Evaluación de los sistemas nacionales de acuerdo con los ESG

Los ESG fueron adoptados en 2005 por los ministros reunidos en Bergen (Noruega). Estos estándares y directrices se diseñaron para que fueran de aplicación en todas las instituciones de educación superior y agencias de garantía de calidad de Europa, con independencia de su estructura, funciones y tamaño, y del sistema nacional en el que desarrollan su actividad. Los ESG no incluyen "procedimientos" detallados, puesto que los procedimientos de cada institución y agencia constituyen una parte importante de su autonomía. Por el contrario, los ESG "reconocen la primacía de los sistemas nacionales de educación superior, la relevancia de la autonomía de cada centro y agencia dentro de dichos sistemas y los requisitos específicos de cada una de las distintas áreas académicas" (ENQA 2005, p.13).

Se ha desarrollado una nueva versión de los ESG para la conferencia de ministros de Ereván, pero para el período que cubre este informe es necesario tomar como referencia la primera versión de los ESG. Los siguientes principios, esbozados en los Estándares y Directrices de Garantía de Calidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (ESG), insisten en que la garantía de calidad debería centrarse en:

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

Gráfico 3.8: Indicador nº 7 de la tabla de puntuaciones: grado de desarrollo del sistema de garantía de calidad externa 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Categorías de la tabla de puntuaciones

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

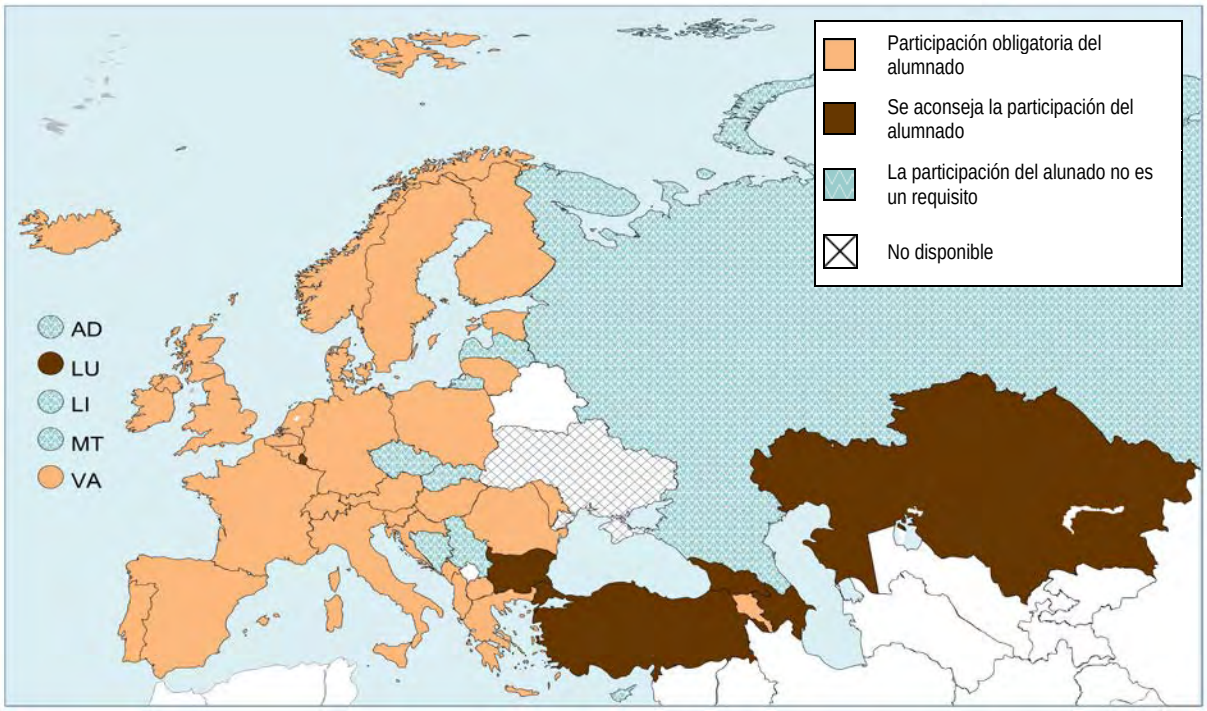
El indicador nº 7 analiza en qué fase de desarrollo se encuentran los sistemas de garantía externa de calidad en relación con los ESG. En él se combinan elementos que permiten evaluar el grado de exhaustividad del sistema (si se aplica a todas las instituciones o solo a unas cuantas), del abanico de cuestiones fundamentales de las que se ocupa (enseñanza, servicios de apoyo al alumnado y sistema de gestión/garantía de calidad externa) y de si ha recibido o no una evaluación positiva de acuerdo con los ESG.

A primera vista, el indicador muestra un panorama positivo. Prácticamente la mitad de los países del EEES (23) ahora se sitúan en la categoría verde oscuro, y cinco de ellos han pasado de la verde claro a la oscuro desde 2010/11. No obstante, las categorías amarilla y naranja, no evidencian ninguna evolución. 17 países se situaban en el tramo amarillo en 2010/11, el mismo número que en 2013/14, al igual que sucede en la categoría naranja, con seis países como en 2010/11.

Varios sistemas se han sometido recientemente a evaluaciones por parte de sus agencias para asociarse a la ENQA, y los resultados indican que aún quedan cuestiones pendientes para garantizar el cumplimento con los ESG. Este es el caso de algunas agencias en Bulgaria, Hungría y Suecia. Las agencias en otros países aún han sido evaluadas en función de los ESG - ni para integrarse en la ENQA ni para registrarse en el EQAR. Este es el caso en Armenia, Bosnia Herzegovina, Georgia, Grecia, Islandia, Italia, Kazajistán, Malta, Moldavia y Turquía.

En general, las conclusiones apuntan a unos avances más rápidos en el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad, si bien se observa una tendencia al estancamiento en los sistemas menos desarrollados.

Gráfico 3.9: Participación del alumnado en los órganos de gobierno responsables de la garantía de calidad, 2013/14



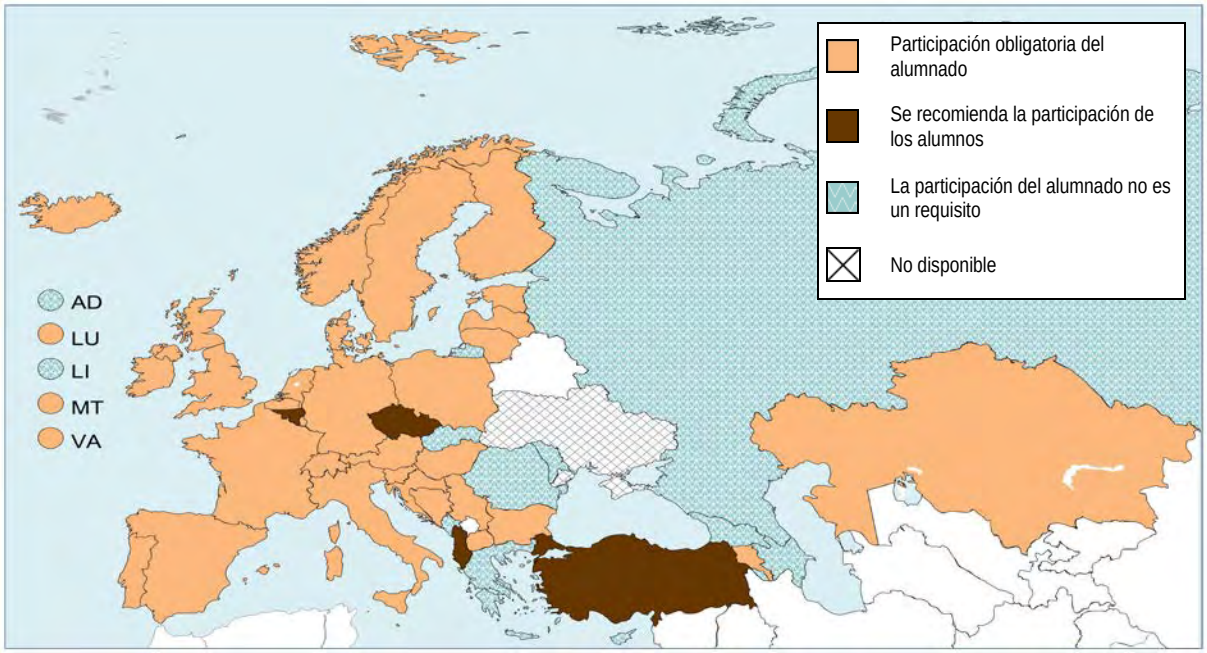
Fuente: cuestionario del BFUG.

Una de las características más llamativas del desarrollo de los sistemas de garantía de calidad en Europa durante la última década ha sido el reconocimiento de la importancia de la participación de todas las partes interesadas, y especialmente de los estudiantes, que son el colectivo fundamental dentro la educación superior. Los documentos de Bolonia reconocen que los estudiantes deberían participar plenamente en la mejora y el avance de la educación superior y de su propia experiencia de aprendizaje. Dicha participación debería ser generalizada, implicando a todos los alumnos en todos los aspectos de los sistemas de garantía de calidad.

El gráfico 3.10 se centra en la participación de los estudiantes en las estructuras de gobierno, distinguiendo entre si dicha participación es obligatoria u optativa (recomendada) o si no se pide a los estudiantes que participen. En 31 países la participación del alumnado es un requisito formal, mientras que solo en 11 sistemas no se considera un requisito.

El gráfico 3.11 analiza la participación del alumnado en los equipos externos de evaluación, de nuevo diferenciando entre si la participación es un requisito obligatorio u opcional (recomendada). La información se solapa en gran medida con la del gráfico 3.10, lo cual corrobora la posibilidad de que en aquellos lugares en los que la participación del alumnado es lo habitual, esta también quedará reflejada en los procesos y cuestiones claves relacionadas con la garantía de calidad.

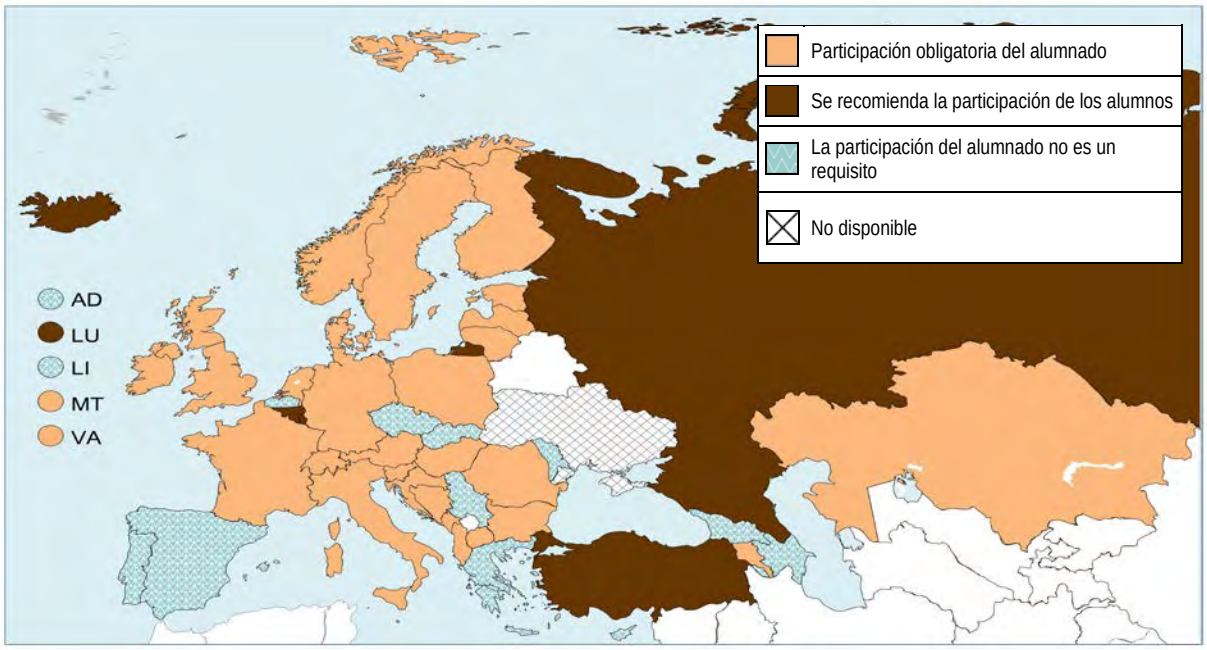
Gráfico 3.10: Participación del alumnado en los equipos externos de evaluación, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

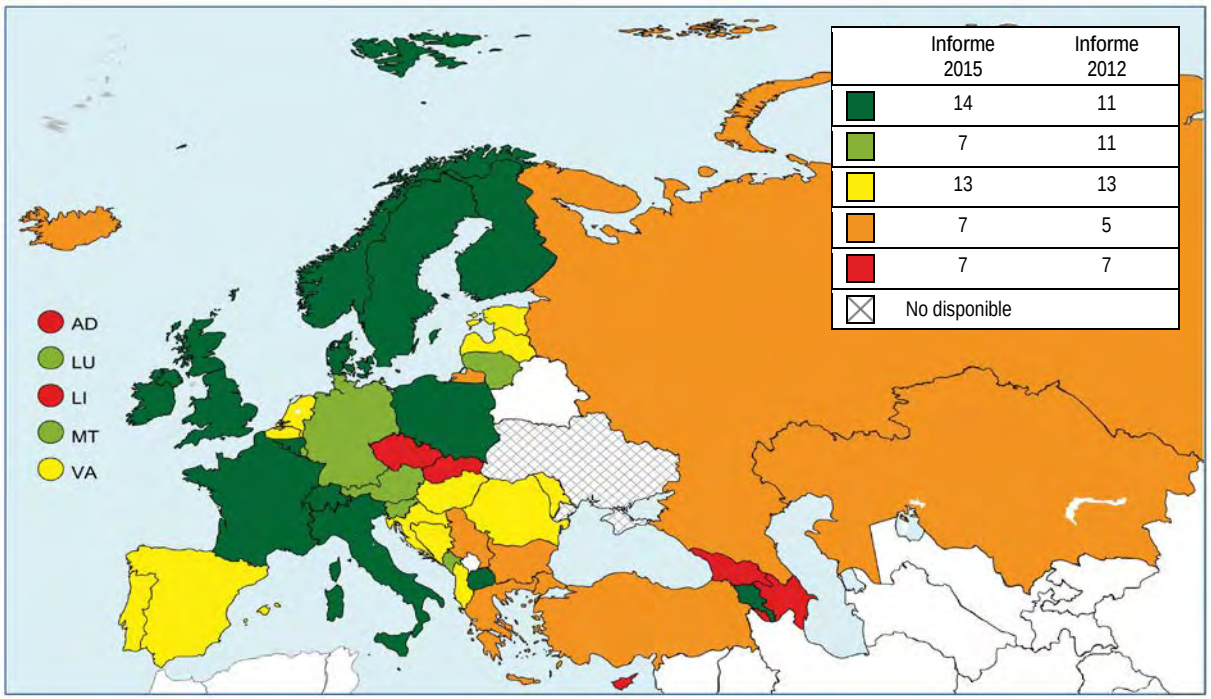
No obstante, esta afirmación no se sostiene en todos los casos, y el gráfico 3.11 referente a la participación de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones permite matizar la cuestión. Este mapa indica que un número considerable de sistemas (28) consideran obligatoria la participación del alumnado. Asimismo, en algunos países como Bélgica (Comunidad francesa), la participación de los estudiantes es práctica común aunque no sea obligatoria por ley. No obstante, si comparamos este gráfico con los dos anteriores se observa una tendencia de los países a mostrarse más reacios a la hora de implicar a los alumnos en los procesos de toma de decisiones. Una excepción interesante a esta regla es Rusia, donde se aconseja la participación de los alumnos en los procesos de toma de decisiones, a pesar de que no se considera necesaria en otros aspectos de la garantía externa de calidad.

Gráfico 3.11: Participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones de las evaluaciones externas, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Gráfico 3.12: Indicador nº 8 de la tabla de puntuaciones: nivel de participación del alumnado en el sistema de garantía de calidad externa, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

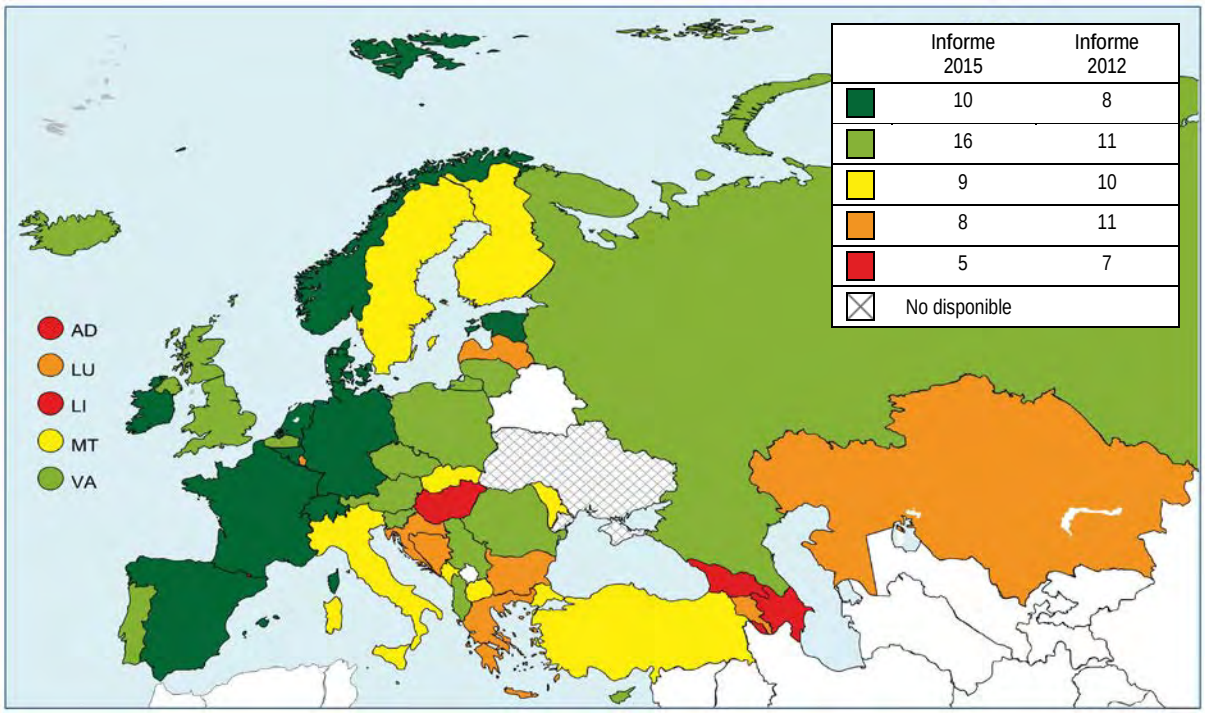
Categorías de la tabla de puntuaciones

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

El indicador 8 de la tabla de puntuaciones refleja la situación en lo referente a participación del alumnado. El número de sistemas situados en la categoría verde oscuro, que indica que la participación del alumnado es práctica generalizada en los principales aspectos de los procesos de garantía de calidad externa, ha aumentado a 14 en comparación con los 11 de 2012. No obstante, la cifra de países situados en la categoría verde claro ha descendido de 11 a 7, y la categoría amarilla se ha mantenido en 13 países como en 2012. Siete países se sitúan ahora en la categoría naranja, lo que supone un incremento respecto a los 5 del 2012, mientras que otros siete aparecen en rojo, como en 2012.

En general este indicador refleja que el EEES está lejos del punto en el que puede considerar que la participación del alumnado en la garantía de calidad es práctica habitual. Si bien en el pasado se realizaron avances en este ámbito, es posible que a la hora de reorganizar los sistemas de garantía de calidad algunos países no hayan puesto suficiente empeño en garantizar una participación adecuada de los estudiantes.

Gráfico 3.13: Indicador nº 9 de la tabla de puntuaciones: nivel de participación internacional en la garantía de calidad externa, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Categorías de la tabla de puntuaciones

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

El indicador nº 9 referente al nivel de participación internacional en los procesos de garantía de calidad externa proporciona más evidencia de que el proceso de internacionalización influye sobre los sistemas de garantía de calidad. Está aumentando de forma constante la inscripción en el EQAR y la integración en la ENQA de las agencias, y cada vez es más habitual la participación de expertos internacionales en los procesos de garantía de calidad, lo cual evidencia un claro avance en comparación con el mismo indicador del Informe 2012.

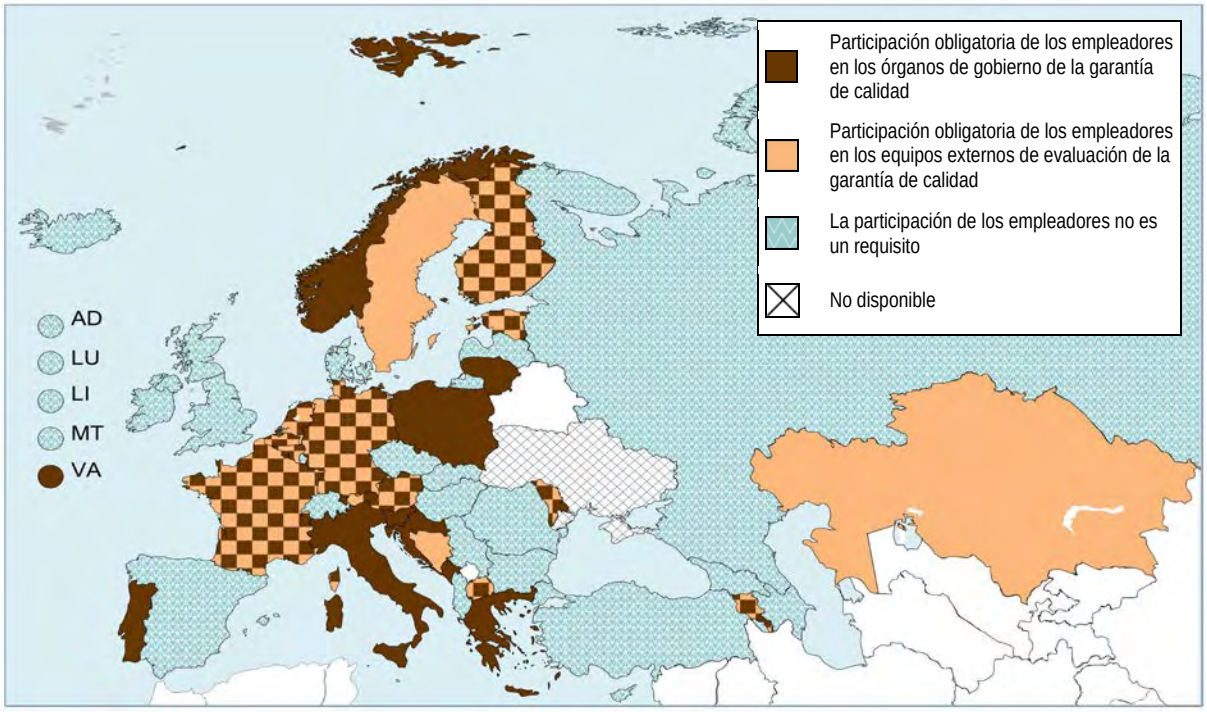
En aquel momento ocho países aparecían en la categoría más alta de puntuación (verde oscuro). Dicho número ha aumentado ahora a 10 países, mientras que se observa un progreso aún más importante en la categoría verde claro: 16 sistemas en comparación con los 11 de 2012. Nueve países ahora se sitúan en la categoría amarilla - menos que en 2012. Esto supone que quedan 13 en las últimas dos categorías, 5 de ellos en la roja - ausencia de participación internacional- lo que supone una mejora respecto a los 7 países que figuraban en último lugar en el 2012.

También es interesante tener en cuenta que la participación internacional en la garantía de calidad parece haber experimentado un desarrollo más rápido en los países de Europa central y del este.

3.2.7. Participación de los empleadores en la garantía de calidad

Los ESG especifican que la garantía de calidad de los programas y de los títulos debe contar con "un intercambio de información regular con los empleadores, los representantes del mercado laboral y otras organizaciones representativas".

Gráfico 3.14: Participación obligatoria de los empleadores en los órganos de gobierno encargados de la garantía de calidad y en los equipos externos de evaluación, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

El gráfico 3.14 indica que la participación de los empleadores se ha convertido en uno de los elementos de la garantía de calidad en muchos sistemas. Sin embargo, no se observan muchos cambios desde 2012. De hecho, 25 países afirman que existe un requisito formal relacionado con los empleadores –tanto en los órganos de gobierno como en los equipos externos de evaluación, o en ambos. En algunos países, aunque puede que la participación de los empleadores no sea obligatoria, las principales inquietudes del mercado laboral se reflejan en el diseño de los sistemas de garantía de calidad. Por ejemplo, en Dinamarca, el órgano de gobierno encargado de la garantía de calidad ha de tener en cuenta la situación del mercado laboral, y, por tanto, participan en él representantes versados en estas cuestiones, aunque no necesariamente los empleadores.

Conclusiones

Este informe aporta pruebas contundentes de que la garantía de calidad continúa siendo un área en constante evolución, impulsada a lo largo el proceso de Bolonia y el desarrollo del EEES.

A pesar de la limitación de los datos sobre garantía interna de calidad, las evidencias apuntan a una creciente y generalizada tendencia entre las instituciones de educación superior a desarrollar sus propias estrategias para la mejora de la calidad. Igualmente, los requisitos de transparencia pública y de rendición de cuentas en los sistemas de garantía de calidad están evolucionando, con un aumento considerable en el número de países que informan de que todas las instituciones publican los resultados de las evaluaciones de garantía de calidad, incluso cuando son negativos.

Los sistemas de garantía de calidad externa ahora están presentes prácticamente en todo el EEES - una realidad bastante diferente a la de los inicios del proceso de Bolonia. La principal cuestión ya no es si se ha creado o no un sistema de garantía de calidad, sino si dicho sistema está produciendo resultados eficaces y si opera de acuerdo con los ESG.

En este sentido queda aún un largo camino por recorrer, en particular en lo que respecta a la participación de los alumnos en la garantía de calidad. Esta es una de las pocas áreas analizadas en las que es difícil encontrar signos de un cambio positivo reciente. De hecho, parece que algunos de los avances en lo que respecta a la participación de los alumnos en la totalidad de los aspectos de la garantía de calidad están experimentando una regresión al tiempo que los sistemas se conforman y se reestructuran.

Si bien aún es posible clasificar los sistemas nacionales de garantía de calidad en función de su enfoque hacia la acreditación o hacia la mejora de la calidad, existe un consenso cada vez más generalizado respecto a las cuestiones que han de analizar las agencias de garantía de calidad. Actualmente todos los sistemas se centran en la evaluación de la práctica docente, y también existe algún tipo de garantía de calidad en el ámbito de la investigación. La mayoría de los países también tienen en cuenta cuestiones tales como la gestión interna y la organización de los servicios que se prestan al alumnado. También pueden encontrarse ejemplos de sistemas de garantía de calidad diseñados más a medida, adaptados a áreas de especialización dentro de la educación superior y centrados en temas tales como la internacionalización y el emprendimiento, que están adquiriendo cada vez mayor relevancia.

Una de las principales tendencias y compromisos adquiridos en el contexto del proceso de Bolonia es ofrecer a la instituciones de educación superior la posibilidad de ser evaluadas por agencias extranjeras, siempre que éstas operen de conformidad con los ESG. Si bien hay evidencias de que un número cada vez mayor de instituciones de educación superior recurren a la opción de colaborar con agencias fuera de sus fronteras, las reformas nacionales en este sentido son aún bastante lentas. De hecho, desde que se renovaron los compromisos en el Comunicado de Bucarest, solo dos países - sumados a los 10 donde esto ya era posible - han continuado introduciendo reformas legislativas relevantes para permitir a las instituciones de educación superior trabajar con agencias de garantía de calidad inscritas en el EQAR.

CAPÍTULO 4:
LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El Comunicado de Bucarest

Con el Comunicado de Bucarest (2012) los ministros ratificaron su compromiso con la dimensión social de la educación superior y, por tanto, el de trabajar para alcanzar el objetivo de que "[...] la población estudiantil que ingresa y logra un título en las instituciones de educación superior sea un reflejo de la diversidad de los pueblos europeos" ([30]). Este objetivo se formuló por primera vez en la cumbre celebrada en Londres en 2007, donde los ministros también insistieron en que "los estudiantes deberían poder completar su formación sin obstáculos relacionados con su origen socioeconómico" ([31]), tras la incorporación de la dimensión social al Proceso de Bolonia con el Comunicado de Praga en 2001, y continuó ganando relevancia en años posteriores.

Con el fin de alcanzar dicho objetivo, los ministros reunidos en Bucarest en 2012 acordaron "adoptar medidas nacionales para ampliar el acceso a una educación superior de calidad" y "trabajar para mejorar las tasas de finalización y garantizar una progresión adecuada de los estudiantes dentro de la educación superior" ([32]). Más concretamente, los ministros pactaron "reiterar sus esfuerzos para que los grupos infrarrepresentados desarrollen la dimensión social de la educación superior, reducir las desigualdades y proporcionar servicios de apoyo al alumnado adecuados, asesoramiento y orientación, itinerarios de aprendizaje flexibles y vías de acceso alternativas, incluyendo el reconocimiento del aprendizaje previo" ([33]). También animaron a los sistemas a favorecer el aprendizaje colaborativo en el ámbito de la dimensión social ([34]) y al esfuerzo por "realizar un seguimiento de los avances en este ámbito" ([35]). Este informe supone una importante contribución a dicho seguimiento.

El Informe 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia

El anterior Informe sobre el del Proceso de Bolonia puso de manifiesto que aún no se había alcanzado el objetivo de proporcionar igualdad de oportunidades dentro de una educación superior de calidad (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent 2012, pp. 71-101).

A modo de conclusión el Informe planteaba la cuestión de si los países concedían la suficiente importancia a la infrarrepresentación de determinados grupos sociales en la educación superior (Ibíd., p. 101) y ponía de relieve la necesidad de reforzar el vínculo entre la recogida de información (seguimiento) y el desarrollo de las políticas en la mayoría de los países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ibíd., p. 82). En concreto, una de las áreas en las que se proponía realizar un mayor seguimiento en el futuro era el impacto de la implementación de los marcos nacionales de cualificaciones sobre el desarrollo de vías de acceso alternativas (Ibíd., p. 88), lo que a su vez se consideraba un "elemento clave de los debates relacionados con la dimensión social de la educación superior" (Ibíd., p. 87).

([30]) Comunicado de Bucarest: Explotando nuestro potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior, 26-27 de abril de 2012, p. 1.

([31]) Comunicado de Londres: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado, 18 de mayo de 2007, p. 5.

([32]) Comunicado de Bucarest, p. 1.

([33]) Ibíd., pp. 1-2.

([34]) Dicho compromiso se adquirió en el proyecto PL4SD (aprendizaje colaborativo para la dimensión social), cuyo objetivo es apoyar a los responsables políticos y a los profesionales a desarrollar medidas específicas para mejorar la dimensión social dentro del EEES (véase http://www.pl4sd.eu/).

([35]) Comunicado de Bucarest, p. 2.

Esquema del capítulo

El objetivo de este capítulo es ofrecer una instantánea de la situación tres años después, revisando qué aspectos relacionados con la dimensión social han continuado desarrollándose y qué cambios y nuevas iniciativas se han puesto en marcha al mismo tiempo. El primer apartado presenta información estadística sobre el impacto de una serie de factores (género, país de nacimiento, nivel educativo de los padres) sobre la participación y la posibilidad de lograr estudios superiores. En este contexto, el segundo epígrafe analiza si las políticas sobre educación superior del EEES reflejan el objetivo de la dimensión social, y en qué medida lo hacen. A continuación se explora la existencia de vías alternativas de acceso a la educación superior, centrándose en particular en la cuestión del reconocimiento del aprendizaje previo (también en relación con la progresión dentro de este nivel educativo). En el capítulo 6 se debaten otras cuestiones estrechamente vinculadas con la finalización y el abandono temprano de la educación superior, así como la oferta de servicios para los estudiantes relacionados con la empleabilidad. El último apartado de este capítulo sobre la dimensión social se ocupa de los obstáculos económicos a la participación en educación superior y de las medidas puestas en marcha para abordarlos.

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

Un elemento central de la dimensión social del Proceso de Bolonia es el objetivo de que la población estudiantil sea un reflejo de la diversidad social, y de que el origen de los estudiantes no influya en sus posibilidades de participar y de alcanzar estudios superiores. Dada la diversidad existente dentro del EEES, cada país es libre de decidir qué características se tienen en cuenta a la hora de comparar la composición de la población estudiantil con el resto de la población. También son distintos los grupos que en cada país se consideran infrarrepresentados.

El cuestionario del BFUG mencionaba específicamente a los estudiantes con discapacidad, a los estudiantes adultos, a los procedentes de entornos social y económicamente desfavorecidos, a los estudiantes varones/mujeres, a las minorías étnicas, culturales, religiosas o lingüísticas, a los estudiantes que viven en determinadas áreas geográficas, y a los inmigrantes e hijos de inmigrantes. En el apartado 4.2 se analiza qué grupos se consideran infrarrepresentados (sobre los que se efectúa un seguimiento) y beneficiaros de las políticas nacionales en este ámbito en los distintos países.

Este apartado se basa en los datos estadísticos proporcionados por Eurostat, que permiten analizar el impacto del género, del país de origen (como indicador aproximado de la inmigración), así como del nivel de estudios de los padres en su participación y/o posibilidad de alcanzar estudios superiores.

4.1.1. El equilibrio de género en la educación superior

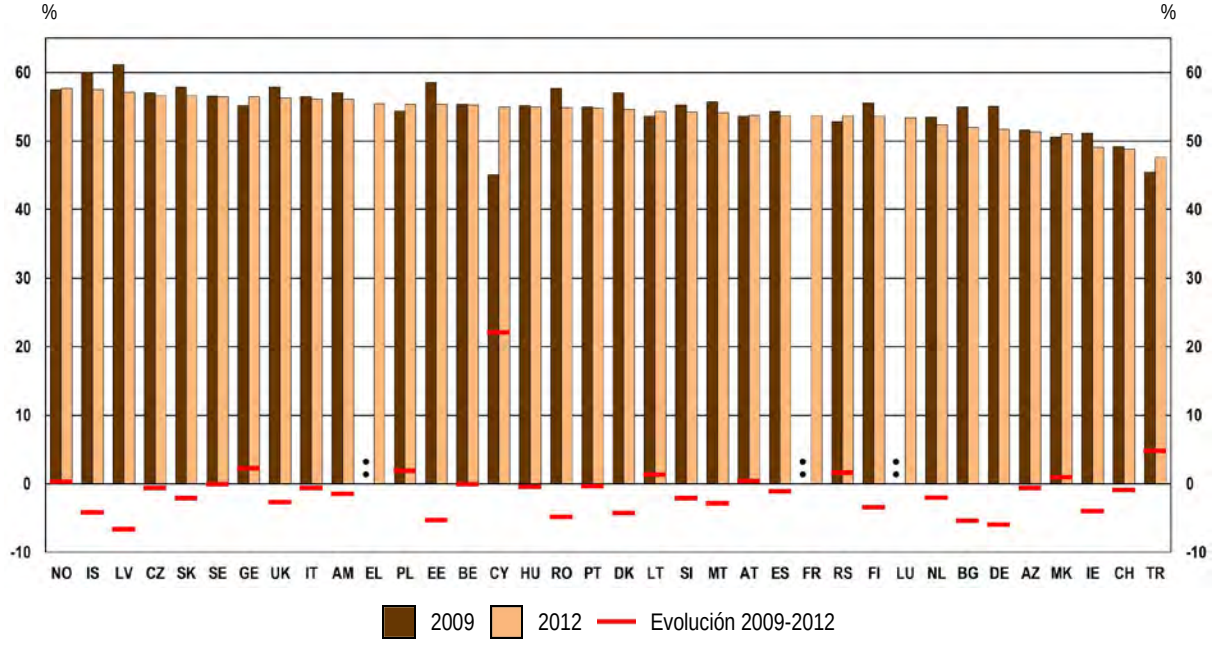
La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a la hora de conseguir estudios superiores es una de las principales preocupaciones dentro de la dimensión social del Proceso de Bolonia. Este apartado sobre igualdad de género analiza la evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en educación superior, en su conjunto, por niveles y por áreas de estudio.

En el gráfico 4.1 se ha representado el porcentaje de mujeres entre los estudiantes que ingresaron por primera vez en educación superior entre 2008/09 y tres años después ([36]). En todos los países,

([36]) Este indicador no se refiere a los hombres/mujeres que se matriculan en el primer curso de educación superior, sino a "todos los estudiantes que, a lo largo del período de referencia del informe, se incorporan a un programa que conduce a una titulación en este nivel educativo *por primera vez*, con independencia de si lo hacen al comienzo del programa o en etapas posteriores" (UNESCO-

excepto en Chipre, Turquía y Suiza, el porcentaje de mujeres que se incorporaron a la educación superior en 2008/09 se situaba por encima del 50%. En Suiza y la Antigua República Yugoslava de Macedonia había prácticamente paridad entre los alumnos de nuevo ingreso, mientras que en Islandia y Letonia más del 60% de los nuevos matriculados eran mujeres. Tres años después la situación es bastante similar. Solo Chipre muestra un aumento considerable (+22,04%) entre 2008/09 y 2011/2012 en el porcentaje de mujeres que comienzan a estudiar un programa de educación terciaria. Otros cuantos países registraron un aumento en el número de mujeres, pero no tan significativo: Turquía +4,78%, Polonia +1,88% y Lituania +1,25%. El porcentaje de mujeres que accedieron a la educación superior disminuyó en 14 países, entre un 4% y un 7% en ocho de ellos, y entre un 2% y un 3,5% en seis. A pesar de este declive, en 13 de los 14 sistemas aún eran más numerosas las mujeres entre los alumnos de nueva incorporación en 2011/12. En Irlanda, el porcentaje de mujeres entre los nuevos matriculados descendió en un 4%, mientras que en 2008/09 el número era levemente superior, en 2011/12 pasó a una ligera infrarrepresentación en 2011/12. Estas diferencias pueden estar ligadas al Plan Nacional de Irlanda para la Igualdad de Acceso a la Educación superior (2008-2013), que promueve el aprendizaje permanente y atrajo a más hombres que a mujeres. En los restantes 10 países en los que se dispone de datos para ambos años, la distribución de géneros se mantuvo prácticamente estable. Así pues, en 2011/12, en todos los países excepto en Irlanda, Suiza y Turquía, la mayoría de las nuevas incorporaciones en educación superior fueron mujeres, y en 19 de ellos las tasas se sitúan cerca o por encima del 55%. En general se observa una tendencia hacia la convergencia: En 2008/09, los porcentajes de mujeres que se incorporaban a educación superior oscilaban entre el 45,5% en Turquía y el 61,2% en Letonia. En 2012 dicha diferencia sólo alcanzaba los 10 puntos porcentuales, con Turquía situada en un 47,6% y Noruega un 57,7%.

Gráfico 4.1: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior en 2008/09 y 2011/12, y evolución en %.



	NO	IS	LV	CZ	SK	SE	GE	UK	IT	AM	EL	PL	EE	BE	CY	HU	RO	PT
2009	57.5	60.0	61.2	57.0	57.9	56.5	55.2	57.8	56.5	57.0	:	54.4	58.5	55.3	45.1	55.2	57.7	55.0
2012	57.7	57.5	57.1	56.6	56.6	56.4	56.4	56.3	56.1	56.1	55.5	55.4	55.4	55.3	55.0	54.9	54.9	54.8
Evolución 2009/12	0.3	-4.2	-6.7	-0.6	-2.2	-0.1	2.2	-2.7	-0.6	-1.6	:	1.9	-5.3	-0.1	22.0	-0.4	-4.9	-0.4
	DK	LT	SI	MT	AT	ES	FR	RS	FI	LU	NL	BG	DE	AZ	MK	IE	CH	TR

UIS, OCDE y Eurostat, 2013, p. 22). Esto quiere decir que el indicador recopila datos sobre alumnos que inician, por primera vez, cualquier programa de estudios en nivel CINE correspondiente en cada país, por ejemplo, un alumno de primer ciclo en CINE A cuenta como otro alumno extranjero que se matricula por primera vez en un programa de segundo ciclo en el país en cuestión.

2009	57.1	53.6	55.3	55.7	53.6	54.3	:	52.8	55.5	:	53.5	54.9	55.0	51.6	50.6	51.1	49.2	45.5
2012	54.6	54.3	54.2	54.1	53.8	53.7	53.7	53.7	53.6	53.4	52.4	52.0	51.7	51.3	51.1	49.0	48.8	47.6
Evolución 2009/12	-4.3	1.2	-2.1	-2.9	0.4	-1.1	:	1.6	-3.5	:	-2.0	-5.4	-6.0	-0.6	0.9	-4.0	-1.0	4.8

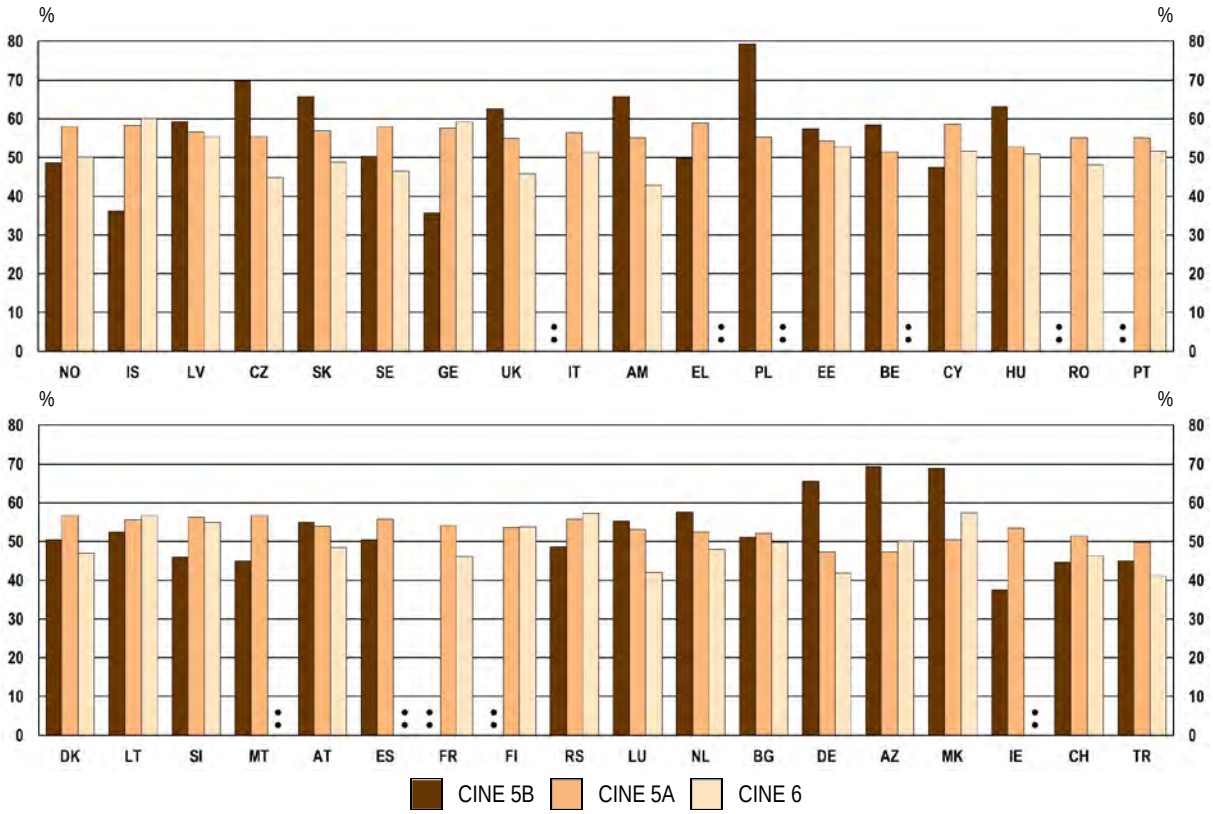
Fuente: Eurostat, UOE y bases de datos adicionales para el resto del países del EEES.

Además de las diferencias entre países, el porcentaje de mujeres entre el nuevo alumnado de educación terciaria también es distinto dependiendo del nivel educativo. En la inmensa mayoría de los países (23 de 30 de los que se dispone de datos) el porcentaje de mujeres que se incorpora a educación superior es inferior en nivel CINE 6 (tercer ciclo) en comparación con CINE 5A (primer y segundo ciclo de educación superior). No obstante, además de que hay más mujeres que varones en CINE 5A, en la mitad de los países (15) el porcentaje de mujeres en doctorado alcanza un 50% o más. En cuatro sistemas (Noruega, Hungría, Bulgaria y Azerbaiyán) el porcentaje de hombres y mujeres que acceden al doctorado es más o menos equivalente, en 12 hay menos varones, y en 14 son las mujeres las que están infrarrepresentadas.

En CINE 5A, los hombres están infrarrepresentados en prácticamente todos los países (32 de 36). En la Antigua República Yugoslava de Macedonia y en Turquía, la incorporación al nivel CINE 5A está más o menos equilibrada entre hombres y mujeres. En dos países es inferior el número de mujeres, concretamente en Alemania y Azerbaiyán, ambos con un 47,2%.

Teniendo en cuenta un pequeño desfase temporal, podría ser que muchos países (después de un incremento en el nivel CINE 5A) experimenten un descenso en la participación de las mujeres en programas de doctorado en los próximos años. No obstante, en la mayoría de los países las mujeres presentan una probabilidad menor de incorporarse a programas de tercer ciclo que los hombres. Este desequilibrio a favor de los varones es más evidente en Turquía (41,1%), Alemania (41,8%), Luxemburgo (41,9%) y Armenia (42,9%). En el extremo opuesto (con unos porcentajes significativamente más elevados de mujeres matriculadas en doctorado) se encuentran Islandia (60%), Georgia (59,1%), la Antigua República Yugoslava de Macedonia (57,3%) y Serbia (57,2%),

Gráfico 4.2: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior, por niveles, 2011/12



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

	NO	IS	LV	CZ	SK	SE	GE	UK	IT	AM	EL	PL	EE	BE	CY	HU	RO	PT
CINE 5B	48.6	36.2	59.3	69.7	65.7	50.3	35.6	62.5	:	65.8	49.7	79.2	57.3	58.4	47.4	63.1	:	:
CINE 5A	58.0	58.2	56.5	55.4	56.9	58.0	57.5	54.9	56.4	55.0	58.8	55.2	54.3	51.5	58.5	52.6	55.0	55.0
CINE 6	50.0	60.0	55.4	44.7	48.7	46.5	59.1	45.8	51.4	42.9	:	:	52.8	:	51.7	50.9	48.1	51.6
Total	57.7	57.5	57.1	56.6	56.6	56.4	56.4	56.3	56.1	56.1	55.5	55.4	55.4	55.3	55.0	54.9	54.9	54.8
	DK	LT	SI	MT	AT	ES	FR	FI	RS	LU	NL	BG	DE	AZ	MK	IE	CH	TR
CINE 5B	50.4	52.4	45.9	45.1	54.9	50.4	:	:	48.6	55.1	57.5	51.1	65.4	69.3	68.9	37.5	44.6	45.0
CINE 5A	56.6	55.6	56.2	56.6	53.9	55.8	54.2	53.6	55.8	53.1	52.4	52.1	47.2	47.2	50.4	53.4	51.4	49.8
CINE 6	46.9	56.7	54.9	:	48.4	:	46.0	53.7	57.2	41.9	48.0	49.8	41.8	50.1	57.3	:	46.3	41.1
Total	54.6	54.3	54.2	54.1	53.8	53.7	53.7	53.6	53.7	53.4	52.4	52.0	51.7	51.3	51.1	49.0	48.8	47.6

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

Las diferencias entre niveles en parte están relacionadas con desigualdades entre áreas de estudios - en qué nivel se imparten de ordinario y si tienden a atraer a más hombres o mujeres. El gráfico 4.3 indica claramente que el porcentaje de mujeres que se incorporan a la educación superior varía considerablemente entre las diferentes ramas de estudio.

El grafico 4.3 ilustra el porcentaje de mujeres entre los alumnos de nueva incorporación a la educación terciaria por áreas de estudio y niveles educativos en distintos países ([37]). Al contrario que el gráfico 4.2, que utiliza la clasificación CINE, el 4.3 diferencia entre los programas de primer y segundo ciclo.

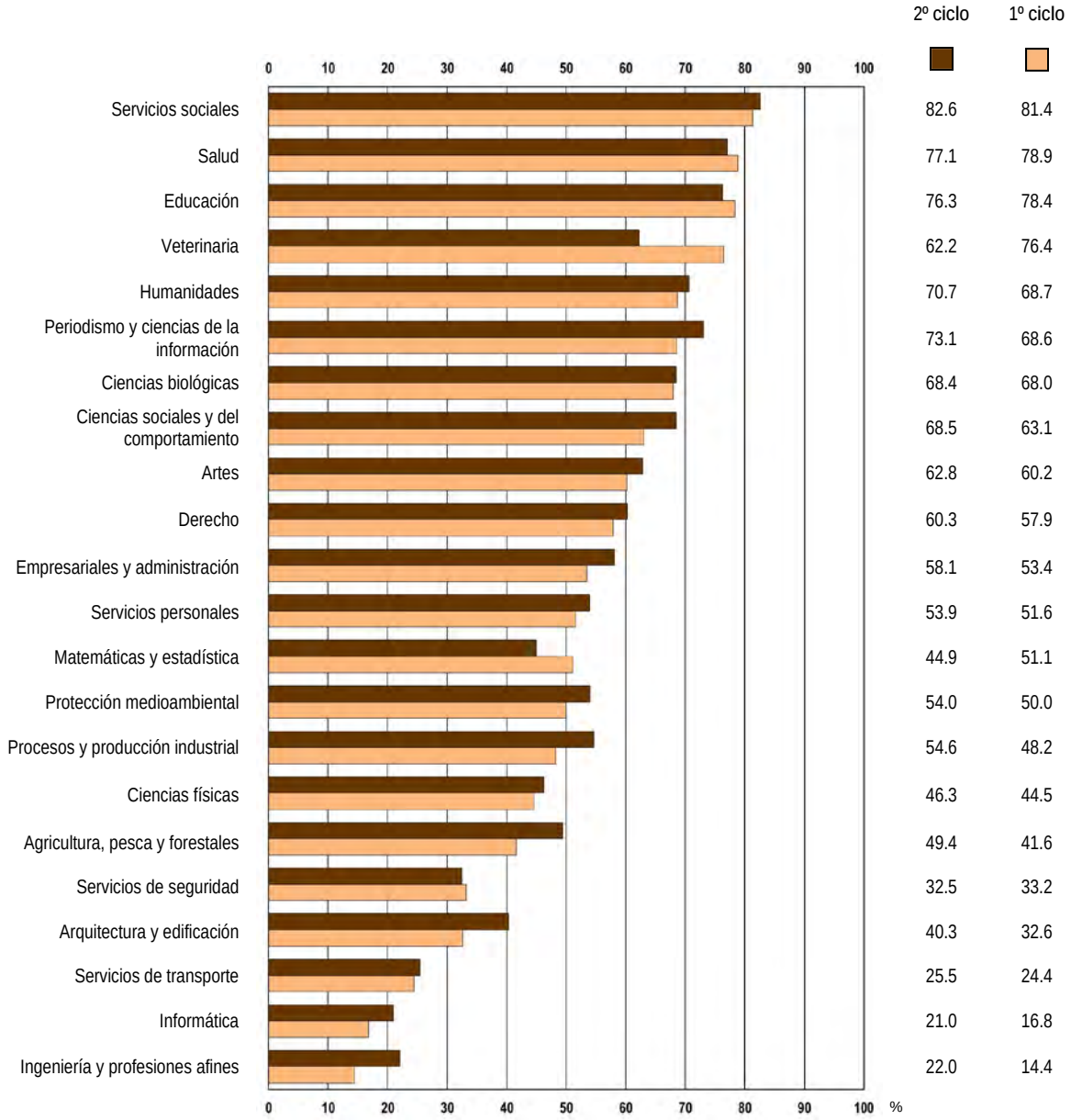
Las cifras más bajas de participación femenina se observan en las áreas de ingeniería, informática, servicios de transporte y seguridad, y en arquitectura y edificación, donde menos de un tercio de los nuevos alumnos son mujeres. Por el contrario, en servicios sociales, salud y ciencias de la educación las mujeres tienen una representación muy superior, con una mediana por encima del 70%.

Los resultados también confirman que en lo que respecta a la igualdad de género en educación terciaria, el nivel educativo es menos relevante que la rama de estudios. En la mitad de las áreas, la diferencia entre los programas de primer y segundo ciclo alcanza 3 puntos porcentuales o menos. Solo en matemáticas, estadística y veterinaria la mediana es considerablemente inferior en segundo ciclo que en el primero (18% y 17% respectivamente). No obstante, en veterinaria se observan unos porcentajes mucho más elevados de mujeres tanto en primer como en segundo ciclo en la mayoría de los 13 países en los que se dispone de datos. En prácticamente todas las otras ramas de estudio, la mediana de mujeres matriculadas es más elevada en segundo ciclo que en primero, especialmente en las áreas de agricultura, forestales, pesca, arquitectura y edificación, informática, e ingeniería y profesiones afines. En los cuatro sectores, la mediana de mujeres en primer ciclo está por debajo del promedio de participación en todas las ramas de estudio (54,1%).

No obstante, a nivel nacional pueden observarse diferencias con respecto al patrón general. Por ejemplo, el porcentaje de mujeres matriculadas en "ingeniería y profesiones afines" en primer ciclo es de un 27% en Dinamarca, mientras que en segundo ciclo alcanza el 33%, y el 35% en el caso de Islandia. En los programas de "informática", el porcentaje de mujeres es igual o superior al 30% en Bulgaria (tanto en primer como en segundo ciclo), Chipre (en primer ciclo) y Estonia (en primer ciclo).

([37]) Es importante tener en cuenta que la cobertura de los países varía dependiendo de las distintas áreas de estudio (véase el apartado Glosario y notas metodológicas).

Gráfico 4.3: Porcentaje de mujeres (mediana) matriculadas en estructuras de Bolonia, por áreas y niveles de estudio (primer y segundo ciclo), 2011/12



Notas:

La cobertura geográfica es la misma en todos los niveles educativos para cada rama de estudios.

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

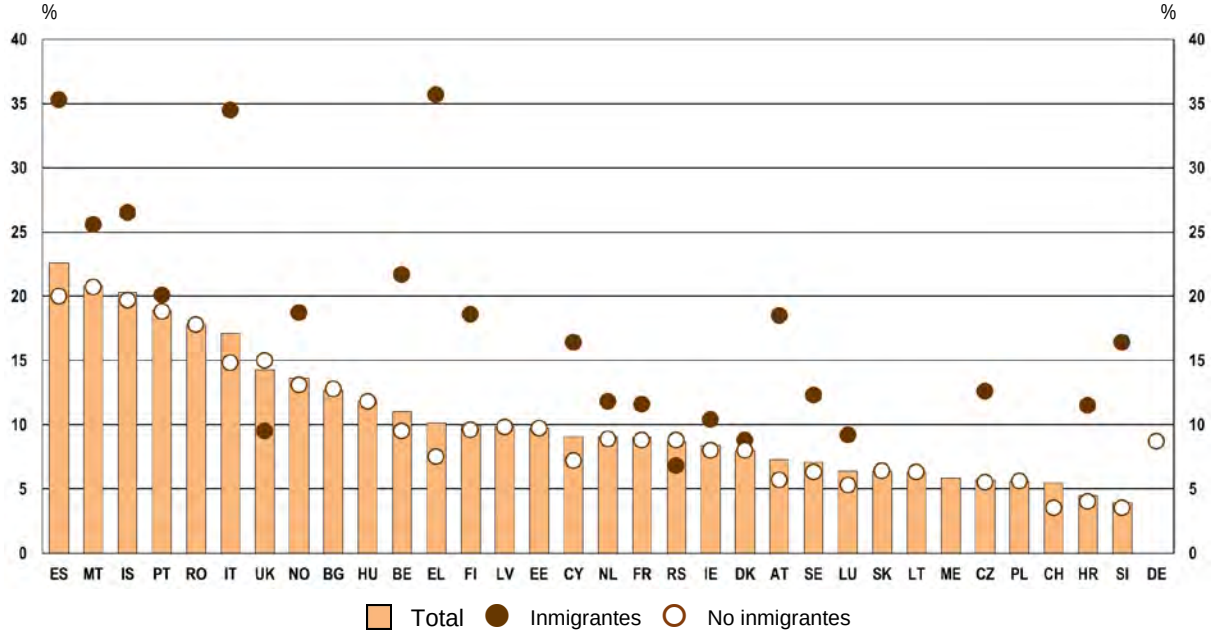
4.1.2. Participación y nivel de estudios alcanzado por el alumnado inmigrante

Además del equilibrio de género, otra de las principales preocupaciones dentro de la dimensión social es si los inmigrantes y sus hijos tienen las mismas posibilidades de participar y de lograr un título de educación superior que los alumnos nacidos en el país. No obstante, recopilar dicha información es mucho más difícil. Los datos de Eurostat que se presentan en este apartado emplean como criterio el país de origen, lo cual tiene varias limitaciones. Por una parte, el grupo de estudiantes nacidos en el extranjero también incluye a quienes se han trasladado al país solo para estudiar (movilidad), que representan un colectivo bastante elevado en varios países, como se verá en el capítulo 7. Por otra parte, esta clasificación excluye a uno de los principales colectivos objeto de la dimensión social, los hijos de inmigrantes nacidos en el país (denominados a menudo "inmigrantes de segunda

generación"). Según el último informe de Eurostudent, el porcentaje de estudiantes "inmigrantes de segunda generación" (alumnos nacidos en el país con al menos un progenitor nacido en el extranjero) varía de un 0,4% en Georgia al 22,5% en Suiza. En un tercio de los 27 países analizados en el estudio Eurostudent, el porcentaje se sitúa entre un 10% y un 22,5%, mientras que en los restantes 17 está por debajo del 10%, y en seis de ellos en torno al 2% o menos (Hauschildt et al. 2015, p. 67). Teniendo en cuenta que los datos de Eurostat analizados en este apartado tratan a dichos estudiantes como alumnos nativos, no es posible determinar la infrarrepresentación de los "inmigrantes de segunda generación" en educación terciaria. A pesar de las limitaciones, los datos sobre alumnos nacidos en el extranjero aún pueden ser un indicador aproximado para evaluar si la configuración del alumnado refleja la composición de la población total en este sentido.

La participación en educación superior depende en gran medida de la participación en etapas anteriores de la educación. Tal como explica el apartado 4.3, en la mayoría de los países es necesario haber finalizado educación secundaria superior para acceder a educación terciaria. El gráfico 4.4 muestra el porcentaje de jóvenes (18 a 24 años) que han abandonado prematuramente la educación y formación, así como las diferencias entre las personas nacidas en el país y los extranjeros. El indicador representa el número de mujeres y hombres jóvenes (18 a 24 años) que abandonaron el sistema educativo antes de finalizar educación secundaria en comparación con la población del mismo grupo e edad.

Gráfico 4.4: Porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación en la población inmigrante, no inmigrante y en el total de la población, 2013



	ES	MT	IS	PT	RO	IT	UK	NO	BG	HU	BE	EL	FI	LV	EE	CY	NL
Total	22.6	20.8	20.3	18.9	17.8	17.1	14.3	13.6	12.7	11.8	11.0	10.1	10.0	9.8	9.7	9.1	9.1
Inmigrantes	35.3	*25.6*	26.5	20.1	:u	34.5	9.5	18.7	:u	:u	21.7	35.7	*18.6*	:u	:u	16.4	11.8
No inmigrantes	20.0	20.7	19.7	18.8	17.8	14.8	15.0	13.1	12.8	11.8	9.5	7.5	9.6	9.8	9.7	7.2	8.9

	FR	RS	IE	DK	AT	SE	LU	SK	LT	ME	CZ	PL	CH	HR	SI	DE
Total	9.0	8.7	8.4	8.0	7.3	7.1	6.4	6.4	6.3	5.8	5.7	5.6	5.5	4.5	3.9	:
Inmigrantes	11.6	6.8	10.4	*8.8*	18.5	12.3	9.2	:u	:u	:	*12.6*	:u	15.0	*11.5*	*16.4*	:
No inmigrantes	8.8	8.8	8.0	8.0	5.7	6.3	5.3	6.4	6.3	:	5.5	5.6	3.5	4.0	3.5	8.7

Notes:

"u": no fiable y no publicable, y *cursiva*: no fiable. Los datos reflejan el porcentaje de personas que abandonan prematuramente la educación y la formación sobre el total de población.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA-UE) y bases de datos adicionales para los demás países del EEES.

Dado que este indicador utiliza como denominador el total de población de 18 a 24 años (inmigrantes/no inmigrantes), un país con un porcentaje elevado de estudiantes internacionales tiene un resultado más bajo (es decir, mejor) en el indicador de abandono temprano entre la población extranjera, dado que los estudiantes internacionales se suman al total de población, pero ingresan en el sistema educativo en nivel terciario, y, por tanto, no pueden formar parte de las estadísticas de abandono temprano en niveles inferiores. Los resultados del gráfico 4.4, por tanto, han de interpretarse con prudencia, y podrían complementarse con información contextual sobre el porcentaje de estudiantes extranjeros del país respectivo, lo que varía considerablemente en todo el EEES (véase el capítulo 7, y en concreto los gráficos 7.14 y 7.18). En cuanto a los inmigrantes de segunda generación, el indicador no revela información alguna respecto al porcentaje de abandono temprano, dado que quienes abandonan prematuramente sus estudios están incluidos en el grupo de los jóvenes no inmigrantes.

En lo que respecta al porcentaje total de abandono temprano antes de completar educación secundaria superior, el gráfico 4.4 demuestra que dos tercios de los países en los que se dispone de datos presentan tasas cercanas o inferiores al 10%, aunque existen grandes diferencias dentro del EEES, desde un 3,9% en Eslovenia a un 22,6% en España.

Los porcentajes más elevados de abandono temprano entre los jóvenes no inmigrantes se registran en España, Malta e Islandia. En esos tres países, uno de cada cinco jóvenes, hombres y mujeres (18 a 24 años) abandona el sistema educativo sin un título de secundaria superior. En Portugal, Rumanía, el Reino Unido, Italia, Noruega, Bulgaria y Hungría este porcentaje se sitúa entre el 10% y el 20% para el mismo grupo de edad. La mayoría de los países (19 de 33) tienen índices entre el 5% y el 10%, mientras que solo Croacia, Suiza y Eslovenia presentan porcentajes inferiores al 5%.

Los jóvenes inmigrantes tienen más probabilidades de abandono temprano en las primeras etapas educativas que los nacidos en el país en prácticamente todos los sistemas del EEES en los que se dispone de datos. Las excepciones son Serbia ([38]) y el Reino Unido, lo que en éste último podría relacionarse con el número comparativamente elevado de estudiantes internacionales matriculados en su sistema (véanse los gráficos 7.14 y 7.18). En Grecia, con un porcentaje del 35,7%, el número de hombres y mujeres de origen extranjero entre 18 y 24 años que abandonan prematuramente la educación y la formación es cinco veces superior al de la población autóctona de la misma edad, en Suiza la ratio es de cuatro a uno, y en Austria de tres a uno. En Italia, Bélgica, Chipre, Suecia y Luxemburgo los jóvenes inmigrantes presentan el doble de probabilidades de abandonar el sistema educativo antes de finalizar la educación secundaria que los nacidos en el país. En el resto de los sistemas, las diferencias entre los extranjeros y la población autóctona no son tan significativas, si bien las tasas de abandono temprano entre los no inmigrantes son elevadas en general (por ejemplo, el 26,5% en Islandia y el 35,3% en España).

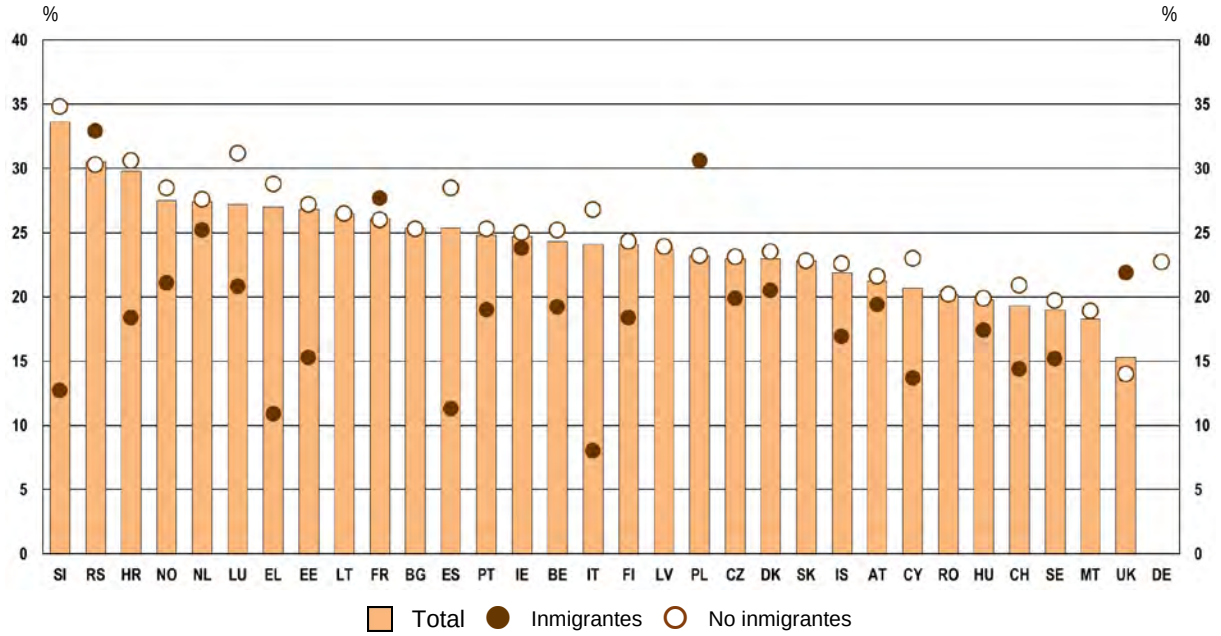
El gráfico 4.5 refleja la persistencia dentro de la educación terciaria de las diferencias entre alumnos inmigrantes y nacidos en el país que se observan en niveles educativos inferiores. Este indicador compara la tasa de participación en educación terciaria de la población extranjera entre 18 y 29 años con la de los alumnos nacidos en el país pertenecientes al mismo grupo de edad. Los hijos de inmigrantes nacidos en el país destinatario ("inmigrantes de segunda generación") se consideran parte de la población autóctona. Al igual que el gráfico 4.4, el indicador también pierde relevancia en países con una tasa elevada de estudiantes internacionales.

Las tasas generales de participación de jóvenes adultos en educación terciaria varían considerablemente dentro del EEES, de un 15,3% en el Reino Unido al 33,6% en Eslovenia. No obstante, en prácticamente todos los países del EEES en los que se dispone de datos, los jóvenes

([38]) Los datos sobre Serbia tienen una comparabilidad limitada, dado que el país de nacimiento hace referencia a las fronteras actuales, de manera que la categoría "estudiantes nacidos en el extranjero" también engloba a personas de la etnia serbia nacidas en otras partes de la antigua Yugoslavia, que era un único estado en el momento de su nacimiento. Las mismas limitaciones en cuanto a comparabilidad se aplican a los países de Europa que anteriormente formaban parte de la Unión Soviética.

adultos nacidos en el extranjero presentan una tasa inferior de participación en educación terciaria en comparación con la población autóctona, aunque también se observan diferencias en este sentido en todo el EEES. Las tasas de participación de jóvenes adultos nacidos en el extranjero van desde un 8% en Italia al 27,7% en Francia y a un 32,9% en Serbia (donde la mayoría de los alumnos extranjeros proceden de otras zonas de la antigua Yugoslavia).

Gráfico 4.5: Tasas de participación en educación superior de jóvenes entre 18 y 29 años, inmigrantes, no inmigrantes y del total de la población, 2009



	SI	RS	HR	NO	NL	LU	EL	EE	LT	FR	BG	ES	PT	IE	BE	IT
Total	33.6	30.5	29.8	27.5	27.4	27.2	27	26.8	26.5	26.1	25.4	25.4	24.8	24.7	24.3	24.1
Inmigrantes	*12.7*	32.9	*18.4*	21.1	25.2	20.8	10.9	*15.3*	:u	27.7	:u	11.3	19	23.8	19.2	8
No inmigrantes	34.8	30.3	30.6	28.5	27.6	31.2	28.8	27.2	26.5	26.0	25.3	28.5	25.3	25	25.2	26.8

	FI	LV	PL	CZ	DK	SK	IS	AT	CY	RO	HU	CH	SE	MT	UK	DE
Total	24.1	23.7	23.2	23	23	22.8	21.9	21.2	20.7	20.2	19.8	19.3	19	18.3	15.3	:
Inmigrantes	18.4	:u	*30.6*	19.9	20.5	:u	16.9	19.4	13.7	:u	*17.4*	14.4	15.2	:u	21.9	:
No inmigrantes	24.3	23.9	23.2	23.1	23.5	22.8	22.6	21.6	23	20.2	19.9	20.9	19.7	18.9	14	22.7

Notes:

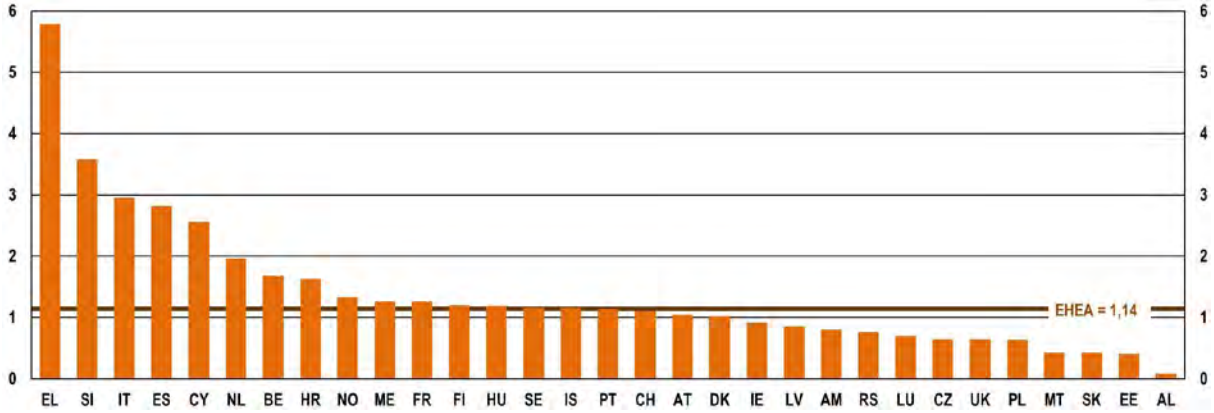
"u": no fiable y no publicable, y *cursiva*: no fiable. Los datos se clasifican en función de la tasa de participación en educación superior de la población total

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA-UE) y bases de datos adicionales para los demás países del EEES.

Puesto que estas diferencias en parte obedecen a disparidades en los índices generales de participación en educación terciaria de cada país, al analizar la posible desventaja de los jóvenes de origen inmigrante es necesario comparar las diferencias en las tasas de participación de los jóvenes nacidos en el extranjero y en el país (teniendo en cuenta las limitaciones a la hora de delimitar ambos grupos). Las diferencias más notables se observan en Italia, Grecia y España, donde las tasas de participación en educación terciaria de los nacidos en el extranjero en comparación con los nacionales se alejan en más de 15 puntos porcentuales. En Luxemburgo y Chipre la diferencia ronda los 10 puntos porcentuales, mientras que en Noruega, Suiza, Bélgica, Finlandia, Portugal, Islandia y Suecia se sitúa entre los ocho y los cuatro puntos porcentuales. En el resto de países (República Checa, Dinamarca, Países Bajos, Austria, Irlanda, Francia y Serbia), la diferencia es de menos de tres puntos porcentuales. En Francia y Serbia, esta diferencia favorece a los adultos jóvenes nacidos en el extranjero. El Reino Unido, con su gran porcentaje de estudiantes internacionales, es de nuevo un caso especial, con 21,9% de jóvenes extranjeros matriculados en educación superior, cifra considerablemente más elevada que de los nacidos en el Reino Unido (14%).

El último gráfico de este apartado (gráfico 4.6) refleja las posibilidades de los nacidos en el país con respecto a los extranjeros de lograr estudios superiores, representada como probabilidad relativa. Esto significa que las cifras del gráfico 4.6 se pueden interpretar como la probabilidad de los jóvenes nacidos en el país en comparación con los inmigrantes de conseguir estudios de nivel terciario. En Grecia la ratio es claramente desfavorable a los nacidos en el extranjero, que tienen seis veces menos probabilidades de completar estudios superiores en comparación con los nacidos en el país. En Italia, España y Chipre, la ratio es de casi uno a tres, mientras que en los Países Bajos y Bélgica es de casi uno por cada dos. Por el contrario, también hay países (aproximadamente un tercio de los sistemas en los que se dispone de datos) en los que los adultos nacidos en el extranjero tienen mayor probabilidad de alcanzar estudios superiores en comparación con los nativos (Estonia, Malta, la República Checa y el Reino Unido, donde las probabilidades son casi del doble). De nuevo, es necesario tener en cuenta que la población nacida en el extranjero también incluye a los estudiantes internacionales, que son en el Reino Unido un grupo especialmente numeroso.

Gráfico 4.6: Logro de estudios superiores entre las personas de 25 a 34 años en función del origen inmigrante: probabilidad relativa de los no inmigrantes sobre los inmigrantes de finalizar la educación superior, 2013



EL	SI	IT	ES	CY	NL	BE	HR	NO	ME	FR	FI	HU	SE	IS	PT
5.79	*3.59*	2.95	2.82	2.56	1.96	1.68	*1.63*	1.33	1.27	1.27	1.2	1.19	1.16	1.16	1.14

CH	AT	DK	IE	LV	AM	RS	LU	CZ	UK	PL	MT	SK	EE	AL
1.11	1.05	1.02	0.92	0.86	0.8	0.77	0.7	0.64	0.64	*0.63*	0.43	*0.43*	0.41	0.09

Notas:

Cursiva: no fiable. EEES: mediana del EEES.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA-UE) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

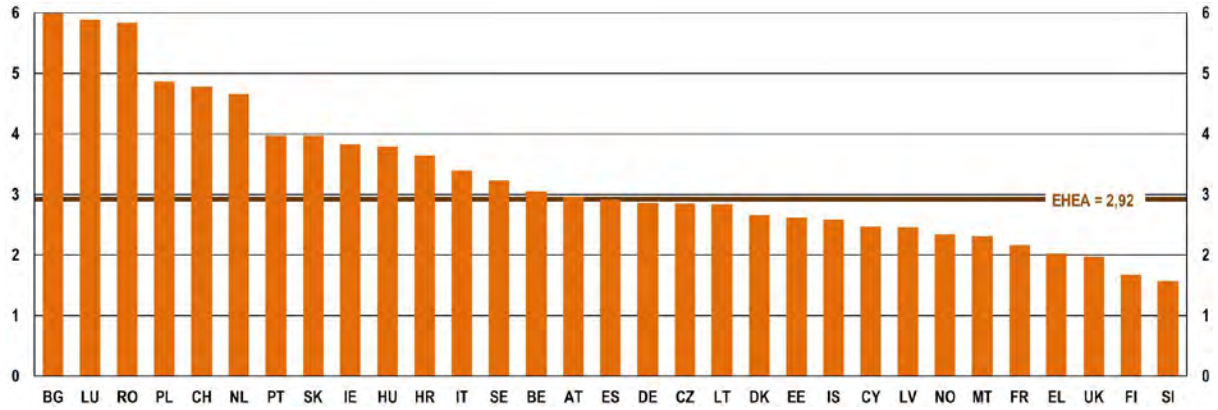
4.1.3. Influencia del nivel educativo de los padres en el logro de estudios superiores

Una de los principales aspectos de la dimensión social, cuando se incluyó en el Proceso de Bolonia, tal como reflejan los distintos comunicados ministeriales, es permitir a los jóvenes incorporarse, participar y completar la educación superior sin obstáculos relacionados con su origen socioeconómico. Una de las formas de evaluar la incidencia de este factor en la posibilidad de lograr estudios superiores es analizar la influencia del nivel educativo de los padres. El gráfico 4.7 refleja probabilidad relativa de alcanzar estudios de nivel terciario de los jóvenes adultos (25-34 años) cuyos padres tienen un nivel educativo alto, en comparación con los que poseen un nivel de estudios medio. El indicador tiene en cuenta el título de mayor nivel de ambos progenitores, de manera que para incluirse en la categoría "padres con un nivel de estudios alto" al menos uno de ellos ha de ser titulado superior, mientras que "padres con nivel de estudios medio" hace referencia a progenitores cuyo nivel máximo de titulación es secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

En todos los países del EEES en los que se dispone de datos, la probabilidad de los hijos de padres con estudios medios de alcanzar educación terciaria es muy inferior a la de cuyos progenitores son titulados superiores. En la mayoría de los países, la probabilidad relativa de los alumnos cuyos

padres solo tienen un título de secundaria superior o postsecundaria no terciaria de realizar estudios de nivel superior es entre dos y cinco veces inferior al de quienes tienen al menos un progenitor con estudios de nivel terciario. En Finlandia y Eslovenia, el efecto es ligeramente inferior, mientras que en Bulgaria, Luxemburgo y Rumanía se observa una correlación muy fuerte: en estos países, los hijos de padres y madres con estudios medios tienen hasta seis veces menos probabilidades de lograr estudios superiores que los hijos de familias con educación superior.

Gráfico 4.7: Logro de estudios superiores en función del nivel educativo de los padres: probabilidad relativa de los jóvenes adultos (25-34 años) cuyos padres poseen estudios superiores (nivel terciario) en comparación con quienes tienen estudios medios (educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria), 2011.



BG	LU	RO	PL	CH	NL	PT	SK	IE	HU	HR	IT	SE	BE	AT	ES
5.99	5.89	5.84	4.87	4.78	4.66	3.97	3.97	3.83	3.80	3.64	3.40	3.24	3.06	2.97	2.92
DE	CZ	LT	DK	EE	IS	CY	LV	NO	MT	FR	EL	UK	FI	SI	
2.86	2.85	2.84	2.66	2.62	2.59	2.48	2.46	2.34	2.32	2.16	2.03	1.97	1.68	1.57	

Notas:

EEES es la mediana del EEES.
Fuente: Eurostat, EU-SILC y módulo específico sobre la trasmisión intergeneracional de la desventaja.

El último informe de Eurostat también confirmó que el porcentaje de estudiantes cuyos padres no poseen educación superior varía considerablemente entre países. También puso de manifiesto que los alumnos procedentes de entornos sin educación superior tienden a incorporarse más tarde a este nivel y tienen de media una edad más elevada que aquellos cuyos padres poseen estudios superiores. Asimismo, en la inmensa mayoría de los países de los que se ocupa el informe Eurostudent, el porcentaje de alumnos que no proceden de un entorno con educación superior es más elevado en los centros de formación superior no universitaria que en las universidades (Hauschildt et al. 2015, pp. 50-51).

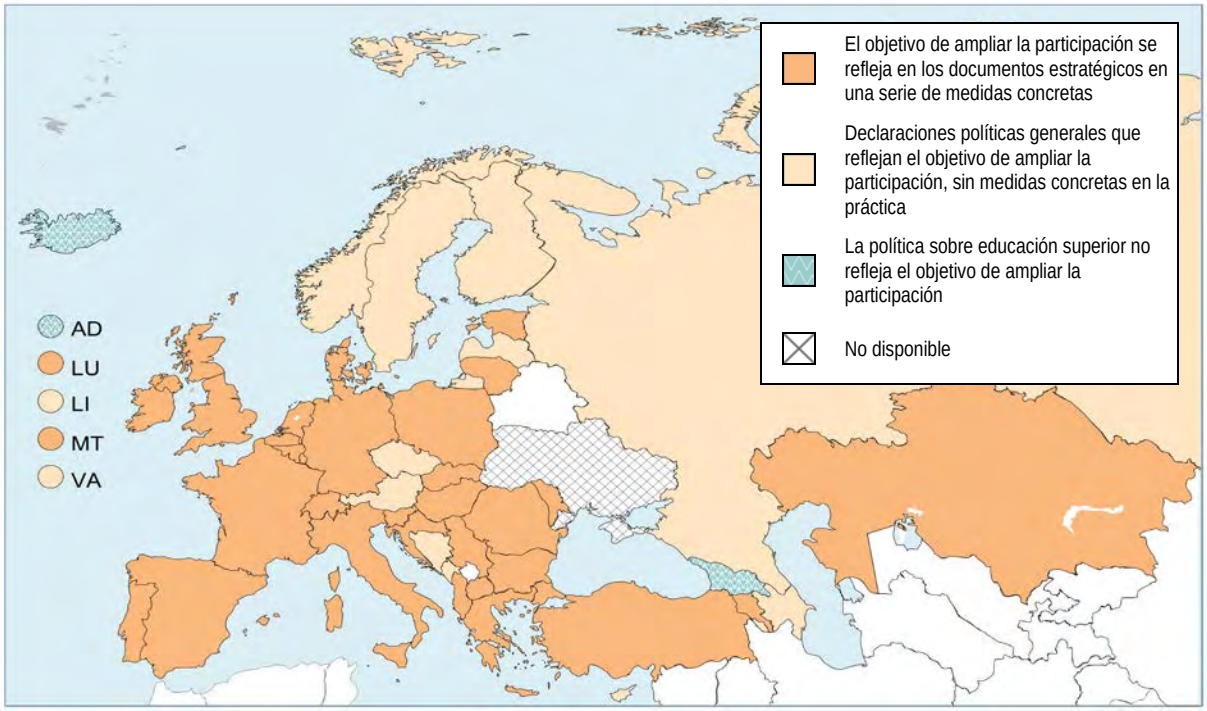
4.2. Enfoques políticos para ampliar el acceso y la participación en la educación superior

Partiendo del contexto presentado anteriormente, este apartado ofrece el panorama de los diferentes enfoques nacionales para ampliar la participación en la educación superior dentro el EEES, tomando como referencia las respuestas al cuestionario del BFUG y al último informe de Eurostudent. En él se analiza el grado de integración en las políticas nacionales del objetivo para ampliar la participación en educación superior, las medidas concretas (si existen) puestas en marcha y si se realiza un seguimiento sistemático del efecto de las mismas en la estructura de la población estudiantil.

4.2.1. Marco político

Al igual que se puso de manifiesto en el informe anterior, prácticamente todos los países del EEES se hacen eco en sus políticas del objetivo de ampliar la participación (a excepción de Andorra, Georgia e Islandia). En 13 sistemas este objetivo se refleja en los documentos estratégicos, dentro de las políticas generales, aunque en la práctica no se han puesto en marcha medidas específicas. En dos terceras partes de los sistemas (32) este objetivo se traduce en una serie de medidas concretas (véase el gráfico 4.8). El análisis más detallado que se presenta a continuación pone de relieve que las fronteras entre ambos grupos de países no están tan claras como podría parecer a primera vista. Noruega, por ejemplo, adopta un enfoque genérico para aumentar la participación, apoyado por medidas tales como la exención al pago de tasas, la posibilidad de que todos los alumnos pueda solicitar préstamos y becas, etc., implementando al mismo tiempo algunas de las medidas que otros países han incluido en sus documentos estratégicos sobre ampliar la participación.

Gráfico 4.8: Enfoques políticos nacionales para ampliar la participación en educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG

4.2.2. Medidas concretas para ampliar la participación

Existen dos tipos de medidas relativas a ampliar la participación en educación superior dentro del EEES: medidas para incrementar la participación en su conjunto, a través de las cuales se confía en que también mejore la participación en los grupos infrarrepresentados (también denominado enfoque integral); y las medidas dirigidas a grupos infrarrepresentados, cuya finalidad es lograr un mejor equilibrio en la composición de la población estudiantil. La mayoría de los países combinan, de diversas maneras, ambos enfoques.

El enfoque predominante en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia y Noruega) es incrementar la participación global, y estructurar la educación superior para facilitar el acceso al mayor número posible de personas. Esto incluye, por ejemplo, ofertar educación superior gratuita (lo que también sucede en Turquía), en combinación con cuantiosas becas y préstamos para todos los estudiantes (Dinamarca y Noruega), aumentar el número de plazas universitarias (también en Alemania, Malta, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)), o proporcionar financiación para los servicios de orientación (Bélgica (Comunidad francesa), Francia, Alemania, Grecia e Italia) y diversos servicios a

los estudiantes (alojamiento, comidas, ayuda social, médica y psicológica, servicios de guardería, etc.) como mencionan Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), Bulgaria, Croacia, Francia, Italia Moldavia, Noruega y Serbia.

Aunque normalmente todos los estudiantes pueden beneficiarse de este tipo de medidas, varios países también han puesto en marcha otras específicas para grupos infrarrepresentados, principalmente estudiantes con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas o procedentes de entrenos social y/o económicamente desfavorecidos.

La iniciativa citada con mayor frecuencia (en aproximadamente la mitad de los países con medidas concretas, el 40% de los sistemas ([39])) son las becas destinadas a los colectivos infrarrepresentados dentro del alumnado (estudiantes con discapacidad, huérfanos, procedentes de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, de zonas rurales, licenciados del servicio militar, población gitana, etc.), las ayudas al estudio en función del nivel de renta y/o los préstamos.

También es habitual (15 sistemas) la existencia de condiciones especiales de estudio/examen, o de otro tipo de medidas de apoyo para estudiantes con discapacidad. En seis países (Albania, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Moldavia, Portugal, Rumanía y Serbia) existen cupos de admisión/matrícula específicos y/o reducción o exención del pago de tasas para determinados colectivos (por ejemplo, alumnos discapacitados o de etnia gitana). En el Reino Unido (Inglaterra), aunque las instituciones de educación superior establecen sus propios criterios de admisión, se ha nombrado un Director para la Igualdad de Acceso, con el fin de garantizar y fomentar unas condiciones de ingreso equitativas para los grupos con un nivel de renta bajo y otros grupos infrarrepresentados. El Director solicita a las instituciones que cobran las tasas más altas (más de 6.000 libras por cursos a tiempo completo o más de 4.500 por cursos a tiempo parcial) que suscriban un Acuerdo de Acceso en el que se especifique cómo van a fomentar la incorporación a la educación superior de los grupos infrarrepresentados, a través de medidas tales como actividades de divulgación o ayudas económicas. En el Reino Unido (Escocia) el Consejo Escocés de Financiación ha invertido cerca de 40 millones de libras adicionales durante cuatro años para ampliar el acceso, y las universidades se han comprometido a crear 727 nuevas plazas en 2014 para aumentar el porcentaje de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos que se matriculan en las universidades escocesas. Unos cuantos países también ofrecen ayudas especiales a hablantes no nativos (Dinamarca y Estonia) o a instituciones de educación superior de zonas rurales (Estonia y Polonia). Otras de las medidas que se mencionan son la oferta de oportunidades flexibles de aprendizaje, de formación a tiempo parcial o a distancia, y los programas de ciclo corto.

4.2.3. Objetivos cuantitativos

En el Comunicado de Nueva Lovaina de 2009 los ministros acordaron que todos los países participantes establecerían "objetivos cuantificables para ampliar la participación en educación superior en general, y la de los grupos infrarrepresentados en particular, que deberían alcanzarse al final de la próxima década" ([40]).

Cinco años después, el 70% de los sistemas (34) ya habían definido dichos objetivos. La inmensa mayoría (25 sistemas), no obstante, solo cuentan con objetivos para ampliar la participación de manera global, tres países han fijado objetivos solo en relación con los grupos infrarrepresentados y seis de ellos han formulado los dos tipos de objetivos. En total, menos del 20% de los sistemas cuentan con objetivos cuantitativos para incrementar la participación de los grupos infrarrepresentados, según lo establecido en el Comunicado de Nueva Lovaina. Podría argumentarse

([39]) Armenia, Bélgica (Comunidad flamenca), Bulgaria, Croacia, Estonia, Francia, Alemania, Lituania, Luxemburgo, Malta, Moldavia, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, España, Suiza y Turquía.

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

que sin la estrategia Europa 2020 de la Unión Europea (véase el siguiente párrafo) el número de sistemas con objetivos cuantificables sobre la mejora de la participación general podría ser incluso menor. Por último, 14 sistemas (12 países no pertenecientes a la UE y el Reino Unido) aún no han propuesto ningún objetivo cuantitativo en este sentido.

Un año después de que los países del EEES ratificasen el Comunicado de Nueva Lovaina, los pertenecientes a la UE adoptaron la estrategia Europa 2020 y el objetivo de lograr que para el 2020 al menos un 40% de los jóvenes (de 30 a 34 años) hayan completado estudios superiores o equivalentes. Posteriormente todos los países del la UE, a excepción del Reino Unido ([41]), definieron objetivos específicos sobre educación superior en sus Programas Nacionales de Reforma Europa 2020 (Comisión Europea, 2014a). Según los informes del BFUG, otros dos países no miembros/candidatos a la UE (Montenegro y Serbia) han adoptado dichos objetivos. Por tanto, 30 de los 48 sistemas incluidos en el presente informe cuentan con al menos un objetivo cuantitativo relacionado con la población que accede, participa y/o completa la educación superior, concretamente un porcentaje específico de titulados de educación superior entre las personas de 30 a 34 años, que ha de alcanzarse para el 2020, y que va de un 26-27% en Italia y Rumanía a un 60% en Irlanda y un 66% en Luxemburgo. Noruega informó de un objetivo cuantitativo referido a la población que ingresa en educación superior, en concreto, incrementar en 24.800 en número de plazas para el 2019 (en comparación con el 2006).

Algunos países han establecido más de un objetivo cuantitativo sin hacer referencia a los grupos infrarrepresentados. Estos objetivos adicionales tienen que ver sobre todo con el porcentaje de población de 19 años, o entre 19 y 24, que se incorpora o participa en la educación superior (Alemania, Malta y Eslovenia) y con el porcentaje de estudiantes o titulados en las áreas de ingeniería y ciencias naturales (Estonia, Lituania y Polonia). Tras un incremento considerable durante la pasada década, la República Checa definió para el 2015 topes más altos para las primeras matrículas en educación superior (aproximadamente dos tercios de la correspondiente cohorte de edad) y de titulados de primer ciclo que se matriculan en segundo ciclo (no más del 50%).

Además de los objetivos mencionados anteriormente, algunos países (Finlandia, Grecia, Irlanda, Malta, Polonia y Serbia) han fijado también objetivos cuantitativos con referencia a los grupos infrarrepresentados. En otros tres países (Kazajistán, Moldavia y Rusia) solo existen objetivos para dichos grupos. De modo que, en total, 9 de los 48 sistemas en los que se dispone de datos han definido objetivos cuantitativos sobre grupos infrarrepresentados de la población estudiantil. En algunos casos tienen que ver con las cifras de matriculados (como porcentaje sobre el total de población estudiantil). Irlanda, por ejemplo, pretende incrementar el porcentaje de alumnos con discapacidad que se matriculan en programas de grado en un 7% para el 2016, el porcentaje de estudiantes maduros a un 14% y el de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos hasta un 21%. Otros países reservan un número o un porcentaje específico de plazas para colectivos infrarrepresentados dentro de la población estudiantil. En Moldavia, por ejemplo, al menos un 15% de las plazas sostenidas con fondos públicos se reservan a estudiantes desfavorecidos pertenecientes a 13 categorías (por ejemplo, estudiantes con discapacidad, de entornos social y económicamente desfavorecidos, minorías éticas (gitanos), o quienes poseen un título de secundaria de un centro de la margen izquierda del río Nistru). Finlandia se centra en las desigualdades y trata de reducir a la mitad las diferencias de género y entre regiones, así como el efecto del entorno socioeconómico en la participación en educación superior para el 2020. Las diferencias de género en el número de titulados entre los jóvenes han de disminuir para el 2020, y reducirse a la mitad para el 2025. El objetivo a largo plazo es eliminar dichas diferencias. Los grupos infrarrepresentados a los que se enfocan dichos objetivos son los alumnos discapacitados (Finlandia, Grecia, Irlanda, Kazajistán, Moldavia, Rusia y Serbia), huérfanos (Grecia, Kazajistán, Moldavia y Rusia), estudiantes maduros (Irlanda, Malta, Polonia y Eslovenia), estudiantes con un bajo nivel socioeconómico (Finlandia, Irlanda y

([41]) El Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) declinaron establecer objetivos nacionales alegando que esto se consideraba una acción incecesaria a nivel de la UE y que establecer objetivos de por sí no estaba en línea con su política nacional. Si bien en el el Reino Unido (Escocia) tampoco existen objetivos nacionales, se han propuesto otros "negociados" a nivel individual con cada instución de educación superior a través de acuerdos sobre desempeño.

Moldavia), minorías étnicas (Finlandia, Moldavia y Serbia), o de áreas rurales específicas (Moldavia), así como grupos diferenciados por el género (Finlandia, véase la información anterior). En Noruega, por razones de privacidad, las administraciones educativas nacionales no están autorizadas a recabar datos sobre discapacidad, religión, origen étnico, etc. y, por tanto, no pueden implementar objetivos cuantitativos concretos en este sentido.

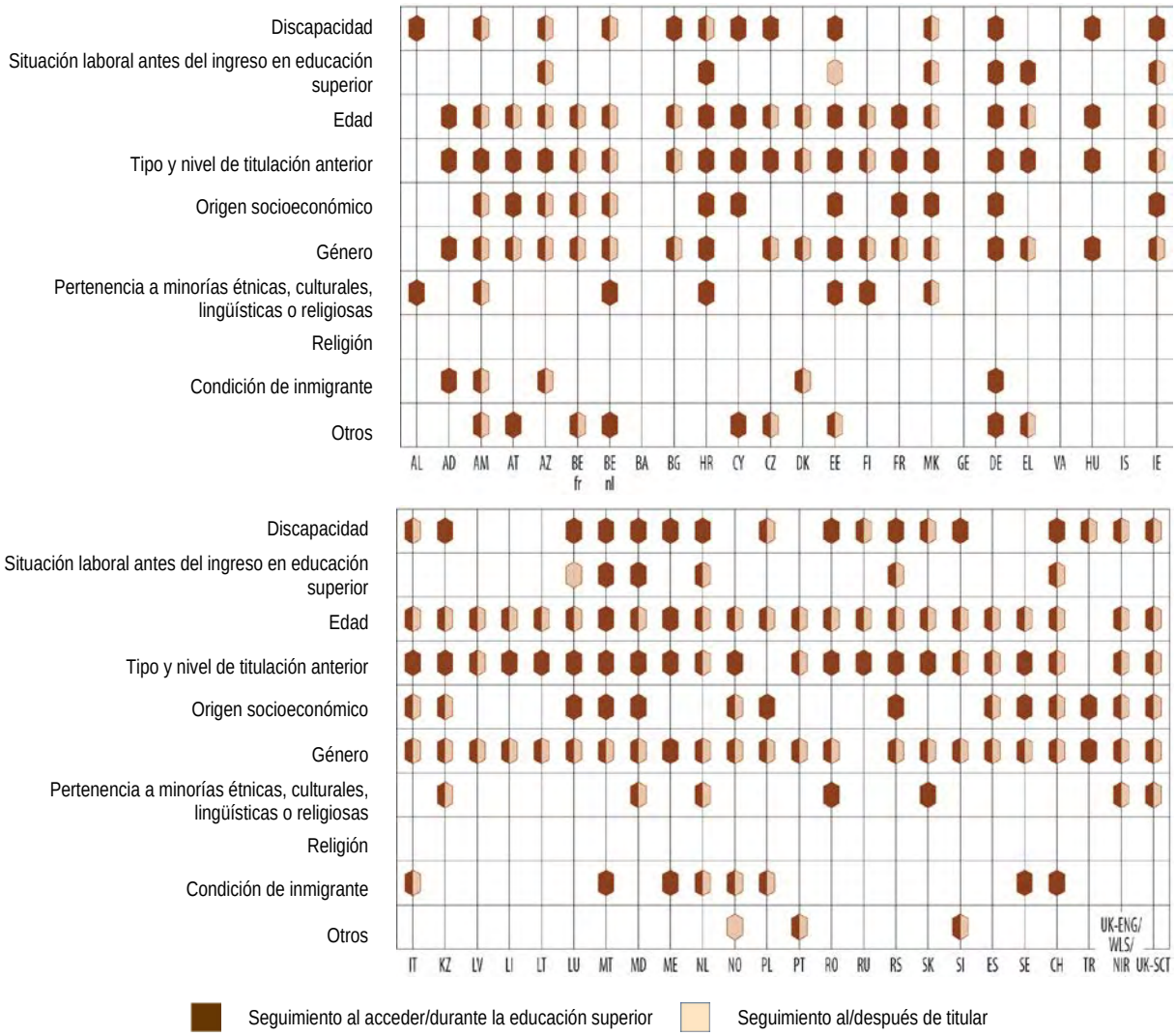
4.2.4. Seguimiento de la composición de la población estudiantil

Para poder evaluar si las medidas encaminadas a ampliar el acceso y la participación en la educación superior surten el efecto deseado es necesario realizar un seguimiento de la estructura de la población estudiantil a lo largo del tiempo.

En más del 90% de los sistemas (44 de 48) la composición del alumnado está sujeta a algún tipo de seguimiento sistemático. Solo en Bosnia Herzegovina, Georgia, el Vaticano y Islandia no se efectúa dicho seguimiento, al menos no a nivel nacional. En Islandia esto puede estar relacionado con el hecho de que este país no refleja el objetivo de ampliar la participación en su política sobre educación superior, como se ha señalado anteriormente. En Bosnia Herzegovina obedece a la estructura constitucional del país, donde se realiza un seguimiento fragmentado, del que se encargan los 10 ministerios cantonales de la Federación de Bosnia Herzegovina, el Ministerio de Educación y Cultura de la República Srpska y el Departamento de Educación del Gobierno del Distrito de Brčko.

Tal como indica el gráfico 4.9, los sistemas de educación superior que evalúan sistemáticamente la estructura de la población estudiantil a menudo tienen en cuenta la edad (41), el tipo o el nivel de cualificación alcanzado antes de la entrada en la educación superior (40) y el género (40). Más de la mitad de los sistemas también utilizan criterios como la discapacidad y el origen socioeconómico, y aproximadamente un cuarto recurre a otros indicadores, como la pertenencia a minorías étnicas, culturales, religiosas o lingüísticas, la condición de inmigrante y/o la situación laboral previa a la incorporación a la educación superior. Otros sistemas también analizan características tales como la nacionalidad, la situación familiar o el nivel educativo de los padres. La orientación religiosa no se tiene en cuenta en ningún caso.

Gráfico 4.9: Seguimiento de la composición de la población estudiantil, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

La mayor parte de este seguimiento se realiza cuando los estudiantes se incorporan a la educación superior y/o mientras cursan los programas, en menor medida (en menos países y atendiendo a menos indicadores) también cuando los estudiantes se gradúan. Solo aproximadamente la mitad de los países informaron de un seguimiento de una o dos características determinadas *después* de la expedición el título. Solo en un número limitado de países (Irlanda, Kazajistán, los Países Bajos, Portugal, Eslovenia, España, Suiza, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y el Reino Unido (Escocia)) se realiza un seguimiento de un amplio abanico de cuestiones una vez que los alumnos han finalizado sus estudios.

Normalmente se encarga de dicho seguimiento un ministerio o un órgano del gobierno y/o una institución de educación superior, con la obligación de presentar los datos a otro organismo (ministerio, oficina estadística o agencia de garantía de calidad). En algunos países también se encargan de recoger los datos organismos independientes y/o instituciones de educación superior, que no están obligadas a rendir cuentas ante otro organismo, especialmente si el seguimiento se realiza una vez que los estudiantes han obtenido su título.

En 39 de los 44 sistemas en los que se efectúa un seguimiento sistemático de la composición de la población estudiantil existen mecanismos que animan u obligan a las instituciones de educación superior a participar en dicho seguimiento (las excepciones son Albania, Andorra, Croacia, Chipre y Kazajistán). A menudo estas evaluaciones forman parte de la recogida periódica de datos por parte de las oficinas nacionales de estadística, en algunos casos en relación con los procesos de garantía de calidad. El seguimiento también puede estar ligado a la financiación, por ejemplo, a la concesión

de becas para determinados grupos de alumnos o a las ayudas que reciben las instituciones de educación superior que acogen a estudiantes con discapacidad. En varios países, las instituciones de educación superior están obligadas a mantener un registro de alumnos. Un número creciente de países trabaja con una base central de datos (en algunos casos gestionada por el ministerio responsable de la educación superior). Estonia, por ejemplo, ha puesto en marcha una base de datos exhaustiva a nivel central, donde todas las instituciones de educación superior están obligadas a introducir información sobre los estudiantes, el personal, el currículo y los títulos, y que permite realizar un seguimiento de los estudiantes desde primaria a educación superior.

En la mayoría de los sistemas (a excepción de Albania, Andorra, Bulgaria y Chipre) los resultados de las actividades de seguimiento tienen carácter público. En 25 casos, todos o una parte de los resultados se hacen públicos para cada una de las instituciones de educación superior. En 15 sistemas se agrega la información, normalmente debido a la protección de datos. Más del 80% de los sistemas (39) informan de restricciones legales relacionadas con la publicación de los datos sobre determinadas características de los estudiantes. En 30 de ellos las limitaciones legales se aplican también a la recogida de datos. Dichas restricciones tienen que ver con la protección de datos personales o privados (los que con más frecuencia se mencionan son el origen étnico y la discapacidad, aunque también la religión, los datos médicos o judiciales, etc.). En otros casos se aplican a la información de carácter personal, si bien se permite la publicación de datos agregados. En algunos casos la recogida de datos (y su publicación) se puede realizar de forma voluntaria (con el consentimiento de los estudiantes). En nueve sistemas no existen restricciones legales sobre la recogida y publicación de los datos sobre las características de los estudiantes.

En cuanto a los principales cambios observados en la composición de la población estudiantil durante la última década, aproximadamente la cuarta parte de los sistemas que han facilitado datos (9 de 35) informan de un gran número de estudiantes internacionales. Menos del 20% mencionan un incremento en el número de inmigrantes o de estudiantes procedentes de minorías étnicas, de mujeres estudiantes y tituladas, de estudiantes maduros, de alumnos con discapacidad y/o de estudiantes procedentes de grupos socialmente desfavorecidos. Seis países no han detectado ningún cambio significativo.

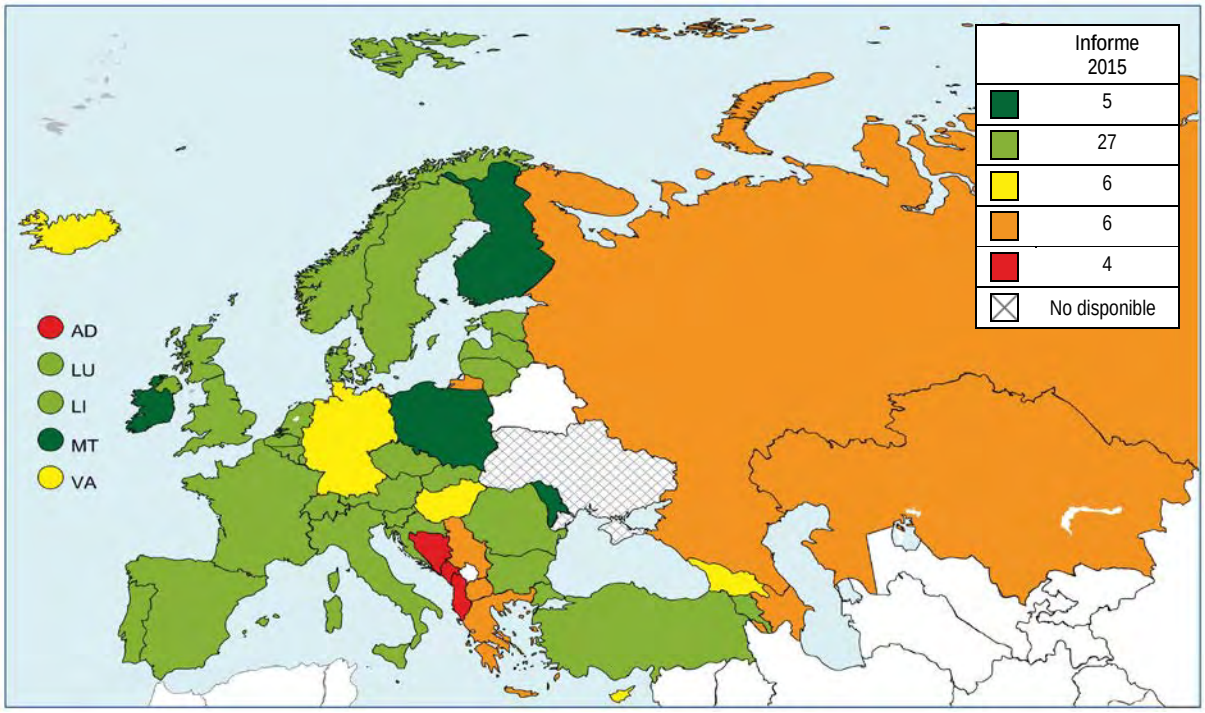
Si bien en la mayoría de los sistemas la población estudiantil está sujeta a un seguimiento sistemático, a menudo éste solo se ocupa de un número determinado de características, normalmente referidas al contexto de la dimensión social, relacionadas con los grupos infrarrepresentados. Asimismo, no queda claro hasta qué punto el seguimiento influye en la práctica en el desarrollo de las políticas. Parece que solo un pequeño número de sistemas (la Comunidad francesa de Bélgica, Estonia, Italia, los Países Bajos, Noruega y el Reino Unido (Escocia)) utilizan la información sobre la composición de la población estudiantil para evaluar el impacto de las medidas dirigidas a aumentar la participación.

4.2.5. Resumen de las principales medidas políticas

El gráfico 4.0 sintetiza las principales iniciativas a nivel político en este ámbito en el indicador nº 10 de la tabla de puntuaciones. En él se observa que la inmensa mayoría de los países del EEES se sitúan en la categoría verde claro, lo que quiere decir que proporcionan un apoyo basado en las necesidades a los estudiantes desfavorecidos, o apoyo de carácter general a más del 50% de los estudiantes, y también realizan un seguimiento tanto de la participación como de la finalización de los estudiantes desfavorecidos. Los cinco países situados en la categoría verde oscuro también cuentan además con objetivos cuantitativos con referencia a los grupos infrarrepresentados. Los seis países situados en la categoría amarilla, si bien proporcionan apoyo específico, no realizan un control ni de la participación ni de la finalización de los estudios de los alumnos desfavorecidos, ni han establecido objetivos cuantitativos relevantes. Por el contrario, los seis países situados en la franja naranja carecen de ayudas económicas específicas, pero todos ellos realizan un seguimiento de la participación y de la finalización de los estudiantes desfavorecidos. Además, Kazajistán y Rusia incluso cuentan con objetivos cuantitativos referidos a los grupos infrarrepresentados. Por último, los

cuatro países situados en la categoría roja, además de no ofrecer ayudas específicas, no realizan un seguimiento de la población estudiantil ni han definido objetivos cuantitativos relevantes.

Gráfico 4.10: Indicador nº10 de la tabla de puntuaciones: medidas para apoyar la participación de los estudiantes desfavorecidos, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

Categorías de la tabla de puntuaciones

- 1. Ayudas dirigidas a estudiantes desfavorecidos O ayudas generales concedidas en función de las necesidades para más del 50% de los estudiantes*;
  2. Objetivos políticos cuantitativos sobre participación y/o finalización de estudiantes desfavorecidos;
  3. Seguimiento de la participación y de la finalización de los estudios de los alumnos desfavorecidos.
- Ayudas específicas para estudiantes desfavorecidos O ayudas generales concedidas en función de las necesidades para más del 50% de los estudiantes; No se han establecido objetivos políticos cuantitativos sobre la participación y/o finalización de los alumnos desfavorecidos; Seguimiento de la participación y la finalización de los estudiantes desfavorecidos.
- Ayudas específicas a estudiantes desfavorecidos O ayudas generales concedidas en función de las necesidades para más del 50% de los estudiantes;
  No se han establecido objetivos políticos cuantitativos sobre la participación y/o finalización de los alumnos desfavorecidos;
  No se realiza un seguimiento de la participación y la finalización de los estudiantes desfavorecidos.
- No existen ayudas específicas para estudiantes desfavorecidos ni ayudas generales concedidas en función de las necesidades al 50% o menos de los estudiantes;
  Se han establecido objetivos políticos cuantitativos sobre la participación y/o finalización de los alumnos desfavorecidos;
  O BIEN se realiza un seguimiento de la participación y la finalización de los estudiantes desfavorecidos, O AMBOS.
- No existen ayudas específicas para estudiantes desfavorecidos ni ayudas generales concedidas en función de las necesidades al 50% o menos de los estudiantes;
  No se han establecido objetivos políticos cuantitativos sobre la participación y/o finalización de los alumnos desfavorecidos;
  No se realiza un seguimiento de la participación y la finalización de los estudiantes desfavorecidos.

* si se ofrecen ayudas específicas a todos los estudiantes, se tiene en cuenta el criterio de necesidad.

4.3. Apertura de vías de acceso a la educación superior, reconocimiento del aprendizaje previo y servicios para el alumnado

En este apartado, se examinan en detalle algunas de las medidas orientadas a ampliar la participación (y promovidas dentro del contexto del proceso de Bolonia durante muchos años). Se presta especial atención a las vías alternativas de acceso a la educación superior, y a su grado de implantación dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, para permitir a los estudiantes que no cumplen con los requisitos habituales de acceso incorporarse a este nivel educativo, por ejemplo, mediante el reconocimiento del aprendizaje previo, tanto informal como no formal. También se incluye un breve resumen del tipo de servicios de orientación que con mayor frecuencia se ponen a disposición del alumnado.

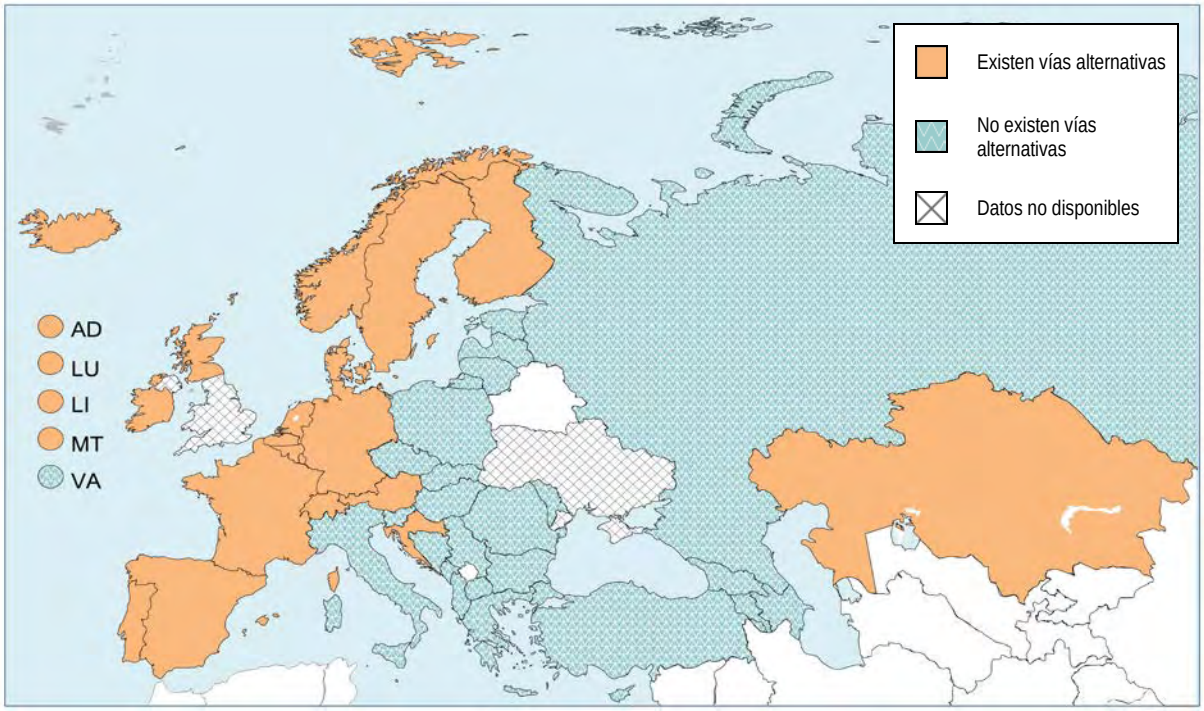
4.3.1. Vías de acceso a la educación superior

La tradicional vía de acceso directo a la educación superior es poseer un título de educación secundaria superior, general (CINE 34) o profesional (CINE 35). Sin embargo, en la inmensa mayoría de los sistemas analizados en este informe, cumplir con dicho requisito no garantiza el acceso a la educación superior. El 70% de los sistemas no garantizan el derecho a la educación superior a quienes tienen dicha titulación. Por lo general los estudiantes han de competir por un número limitado de plazas y son seleccionados en base a su rendimiento en la etapa de secundaria superior y/o mediante pruebas de acceso adicionales. En algunos países existen pruebas de acceso centralizadas para todos los alumnos, mientras que en otros es potestad de las propias instituciones de educación superior exigir la realización de un examen de ingreso.

En el 30% restante de los sistemas, quienes cumplen con los requisitos ordinarios de acceso tienen garantizado el derecho a la educación superior en algunas (o la mayoría) de las áreas de estudio y/o en las instituciones de educación superior distintas de las universidades (que también pueden estar relacionadas con el área de estudios) y por lo general son aceptados por la institución de su (primera) elección. Los requisitos especiales de admisión, tales como los *numerus clausus* o los exámenes de acceso, normalmente se aplican en las áreas de medicina, arquitectura, artes, música y/o deportes.

En lo que respecta a las vías alternativas de acceso a la educación superior, el panorama general dentro del EEES es bastante semejante a la situación descrita en el anterior informe sobre la implantación de Bolonia. En 22 sistemas de educación superior (la mayoría de Europa occidental), al menos existe una alternativa de este tipo, mientras que en los restantes 25 sistemas en los que se dispone de datos, el acceso a la educación superior aún está supeditado a la posesión de un título de secundaria superior (general o profesional) (véase el gráfico 4.11).

Gráfico 4.11: Vías alternativas de acceso a la educación superior para candidatos no tradicionales, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

Solamente un país (Croacia) ha abierto desde el último informe una nueva vía de acceso a la educación superior: en algunas instituciones de educación superior, los estudiantes adultos (con 25 años cumplidos) pueden acceder sin realizar el examen *State Matura*. El ministerio ha identificado recientemente el acceso de los estudiantes no tradicionales a la educación superior como una de sus prioridades estratégicas, y proporciona fondos adicionales, dentro del marco de los acuerdos de financiación para el período 2012-2015, a las instituciones de educación superior que facilitan el acceso de los estudiantes mayores de 25 años.

En un tercio de los sistemas de educación superior existen incentivos para que las instituciones de educación superior admitan a estudiantes no tradicionales.

Varios sistemas también mencionan la posibilidad de lograr una titulación se secundaria superior, que a su vez les da acceso a educación superior, a través de la educación de "segundas oportunidades" (Chipre, Alemania, Irlanda y Suecia).

Aproximadamente la mitad de los demás sistemas educativos ofrecen uno o varios tipos de programas puente: dirigidos a quienes han acabado algún programa de secundaria superior que no da acceso a educación terciaria (Croacia, la República Checa y la Antigua República Yugoslava de Macedonia) y/o dirigidos a quienes abandonaron la escuela antes de completar ningún tipo de formación del nivel de secundaria (Francia, Grecia, Moldavia, Eslovenia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y el Reino Unido (Escocia)). Estos programas suelen conducir a un título de educación secundaria superior o equivalente, pero también pueden permitir el acceso a instituciones de educación superior específicas (Islandia) o a un programa/rama de educación secundaria superior que no conduce a una titulación específica (Reino Unido (Escocia)). Muy pocos países (Dinamarca, Finlandia y Malta) ofrecen cursos puente especiales para inmigrantes o refugiados. Por último, existen cursos puente para equipar a los candidatos con las cualificaciones específicas requeridas para determinados programas de estudio (por ejemplo, ingeniería) (Dinamarca, Noruega y Suecia).

En unos cuantos países también es posible incorporarse a la educación superior sin una cualificación formal de las exigidas en los requisitos de ingreso. En alguno casos, los candidatos que se encuentran en dicha situación pueden ser admitidos tras realizar una prueba de acceso. Otra vía es el reconocimiento del aprendizaje previo y/o la experiencia profesional, aspectos que se tratan en detalle en el siguiente epígrafe. A menudo sólo se ofrecen estas posibilidades excepcionales a

estudiantes adultos, si bien la edad mínima requerida difiere dependiendo de los países, o incluso de las instituciones.

4.3.2. Reconocimiento del aprendizaje no formal e informal

Los comunicados de las conferencias ministeriales han puesto de relieve en repetidas ocasiones la importancia de reconocer los conocimientos y destrezas adquiridas a través del aprendizaje no formal e informal. En el Comunicado de Bucarest, los ministros acordaron explícitamente "redoblar sus esfuerzos en favor de los grupos infrarrepresentados, para desarrollar la dimensión social de la educación superior, reducir las desigualdades y facilitar [...] vías alternativas de acceso, incluyendo el reconocimiento del aprendizaje previo" ([42]). Asimismo, los países europeos han promovido el reconocimiento del aprendizaje previo a través de una Recomendación del Consejo sobre la acreditación del aprendizaje no formal e informal ([43]).

Sin embargo, en más de la mitad de los sistemas (28) aún no es posible acceder a educación superior en base al reconocimiento del aprendizaje previo no formal o informal. En dichos países todos los candidatos a ingresar en educación superior han de poseer la titulación de acceso correspondiente (o aprobar un examen). Algunos de dichos países (Moldavia, Montenegro, Polonia y Turquía) se encuentran, no obstante, en proceso de desarrollar un marco normativo.

En nueve sistemas, al menos algunas (o algunos tipos) de instituciones de educación superior (por ejemplo, las universidades de ciencias aplicadas) o algunos programas están ya abiertos a la admisión en base al reconocimiento del aprendizaje previo no formal e informal. En 11 sistemas es posible admitir a candidatos que no poseen la titulación ordinaria en todos los programas/instituciones de educación superior merced al reconocimiento del aprendizaje previo. En ocho de esos sistemas (Comunidad francesa de Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Luxemburgo, Noruega, Portugal y Suecia) todos los candidatos tienen por ley derecho a participar en los procedimientos de reconocimiento, y todas las instituciones de educación superior están obligadas a arbitrar dichos procedimientos. La decisión final sobre reconocimiento del aprendizaje previo (para obtener créditos y/o la convalidación de un titulo) depende de las propias instituciones. No obstante, en 10 sistemas (con o sin procedimientos de reconocimiento como derecho legal) los documentos oficiales mencionan uno o más requisitos específicos, tales como la edad (Irlanda, Noruega y Portugal) o la duración de la experiencia profesional previa (Comunidad francesa de Bélgica, Dinamarca (para algunos programas), Francia, Alemania, Irlanda, Liechtenstein y Luxemburgo).

En comparación con la admisión en base al reconocimiento del aprendizaje previo no formal, está más extendida la posibilidad de tener en cuenta el aprendizaje previo a la hora de completar un programa de estudios. Tal como indica el gráfico 4.12, esta posibilidad existe en 29 sistemas (en 18 de estos también es posible la admisión en base al reconocimiento del aprendizaje previo). En aproximadamente la mitad de estos países, los candidatos tienen por ley derecho a solicitar el reconocimiento de su aprendizaje previo, no formal e informal, con vistas a convalidar parte de un programa de estudios, y las instituciones de educación superior están obligadas a facilitarles los procedimientos necesarios. En la otra mitad de los países las instituciones de educación superior pueden decidir de manera autónoma contar o no con dichos mecanismos de reconocimiento.

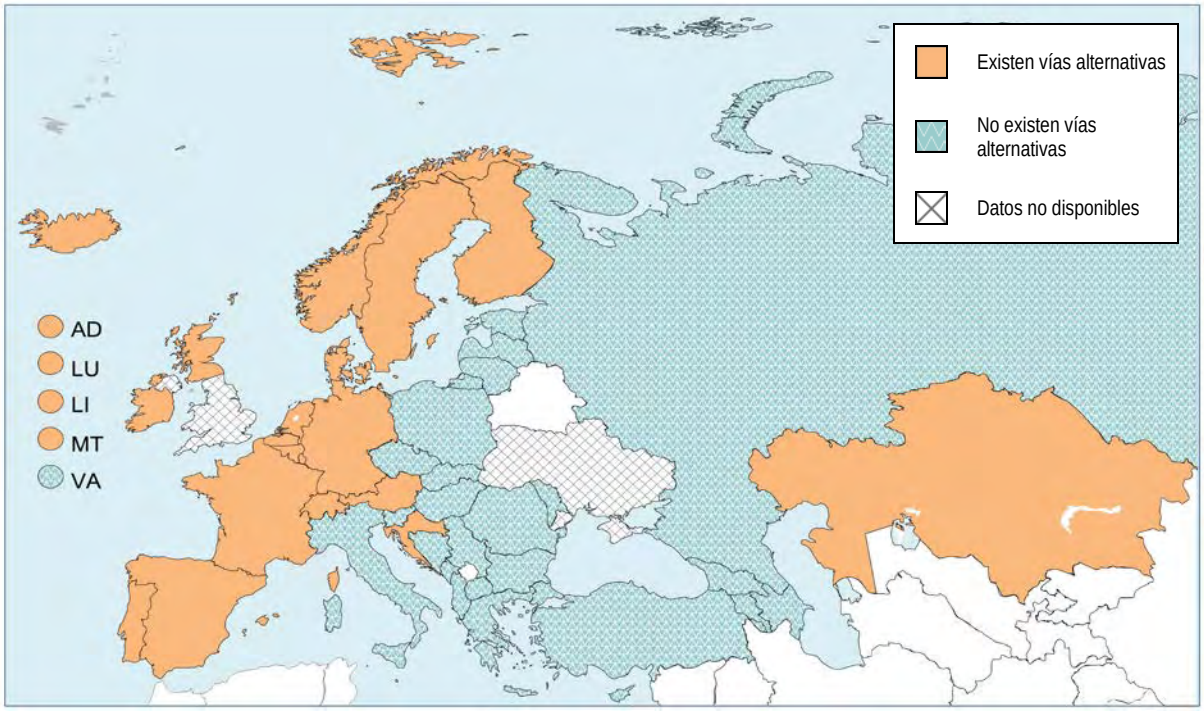
En una serie de sistemas, los candidatos de educación superior o aquellos alumnos que desearían completar su programa o determinados módulos mediante la convalidación del aprendizaje no formal e informal necesitan cumplir determinados requisitos, principalmente los relacionados con la duración de la experiencia profesional previa (en Dinamarca 2 años (solo para algunos programas), en Francia, Luxemburgo y Malta 3 años, y en Bélgica (Comunidad francesa) 5 años). En Portugal y el Reino

---

([42]) Comunicado de Bucarest: Explotando nuestro potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior, 26-27 de abril de 2012.

([43]) Recomendación del Consejo sobre el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. 20 de diciembre de 2012. (2012/C 398/01) Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF

Gráfico 4.11: Vías alternativas de acceso a la educación superior para candidatos no tradicionales, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

Solamente un país (Croacia) ha abierto desde el último informe una nueva vía de acceso a la educación superior: en algunas instituciones de educación superior, los estudiantes adultos (con 25 años cumplidos) pueden acceder sin realizar el examen *State Matura*. El ministerio ha identificado recientemente el acceso de los estudiantes no tradicionales a la educación superior como una de sus prioridades estratégicas, y proporciona fondos adicionales, dentro del marco de los acuerdos de financiación para el período 2012-2015, a las instituciones de educación superior que facilitan el acceso de los estudiantes mayores de 25 años.

En un tercio de los sistemas de educación superior existen incentivos para que las instituciones de educación superior admitan a estudiantes no tradicionales.

Varios sistemas también mencionan la posibilidad de lograr una titulación se secundaria superior, que a su vez les da acceso a educación superior, a través de la educación de "segundas oportunidades" (Chipre, Alemania, Irlanda y Suecia).

Aproximadamente la mitad de los demás sistemas educativos ofrecen uno o varios tipos de programas puente: dirigidos a quienes han acabado algún programa de secundaria superior que no da acceso a educación terciaria (Croacia, la República Checa y la Antigua República Yugoslava de Macedonia) y/o dirigidos a quienes abandonaron la escuela antes de completar ningún tipo de formación del nivel de secundaria (Francia, Grecia, Moldavia, Eslovenia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y el Reino Unido (Escocia)). Estos programas suelen conducir a un título de educación secundaria superior o equivalente, pero también pueden permitir el acceso a instituciones de educación superior específicas (Islandia) o a un programa/rama de educación secundaria superior que no conduce a una titulación específica (Reino Unido (Escocia)). Muy pocos países (Dinamarca, Finlandia y Malta) ofrecen cursos puente especiales para inmigrantes o refugiados. Por último, existen cursos puente para equipar a los candidatos con las cualificaciones específicas requeridas para determinados programas de estudio (por ejemplo, ingeniería) (Dinamarca, Noruega y Suecia).

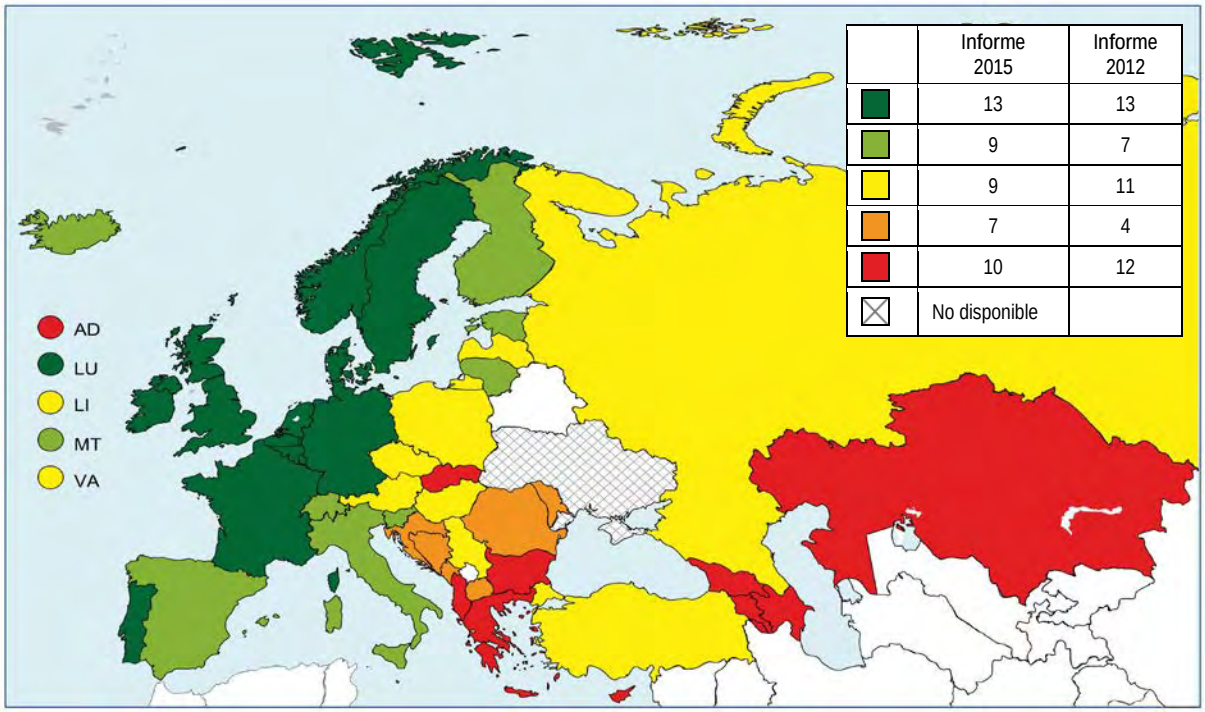
En unos cuantos países también es posible incorporarse a la educación superior sin una cualificación formal de las exigidas en los requisitos de ingreso. En alguno casos, los candidatos que se encuentran en dicha situación pueden ser admitidos tras realizar una prueba de acceso. Otra vía es el reconocimiento del aprendizaje previo y/o la experiencia profesional, aspectos que se tratan en detalle en el siguiente epígrafe. A menudo sólo se ofrecen estas posibilidades excepcionales a

de la *admisión* en base al reconocimiento del aprendizaje previo. En los 17 restantes no se reconoce el aprendizaje previo, ni a efectos de admisión ni de progresión en la educación superior. No obstante, en algunos sistemas se ha comenzado a trabajar para establecer las políticas, directrices y procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo, como también refleja el gráfico 4.13.

Este indicador de la tabla de puntuaciones combina los resultados del reconocimiento del aprendizaje previo para la admisión y para la progresión dentro de la educación superior. Se ocupa de analizar los procedimientos establecidos a nivel nacional, las directrices o las políticas existentes para una o varias formas de reconocimiento del aprendizaje previo, y del grado en que se utilizan en la práctica. Como ya sucedió en 2012, la puntuación más alta (verde oscuro) corresponde a 13 sistemas (de los 48 en los que se dispone de datos). Estos cuentan con procedimientos, directrices para la evaluación de las políticas y reconocimiento del aprendizaje previo como base para ambas, acceso a los programas de educación superior *y* concesión de créditos válidos para un título y/o exención de algunos requisitos de los programas, *y* dichos procedimientos se implementan en la práctica. Nueve sistemas se encuentran en un estadio avanzado de desarrollo en lo que respecta al reconocimiento del aprendizaje previo (verde claro). En ellos existen procedimientos, directrices o políticas relativas y progresión, pero no es habitual el reconocimiento del aprendizaje previo aún, o bien existen directrices que se aplican habitualmente solo para uno de los dos propósitos (acceso *o* progresión dentro de la educación superior). En otros nueve sistemas (amarillo) solo existen directrices para uno de los dos propósitos, pero no está demostrado que se apliquen en la práctica para el reconocimiento del aprendizaje previo o solo se hace en algunas instituciones de educación superior, en ausencia de directrices o políticas nacionales. En siete sistemas (naranja) la implementación del reconocimiento del aprendizaje previo se encuentra aún en una fase inicial de desarrollo. En conjunto puede observarse una ligera mejora si se compara con la situación de 2012. Aún así, también en 2015 hay 10 sistemas (rojo) que aún no cuentan con procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo, ni a nivel nacional ni institucional.

Por tanto, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal es claramente un área en la que se necesita más intervención, tanto en lo referente a la convalidación de créditos para lograr un título y/o para la exención de algunos requisitos dentro de los programas, como a la hora de proporcionar una vía de acceso alternativa a la educación superior, lo cual es aún más relevante.

Gráfico 4.13: Indicador nº11 de la tabla de puntuaciones: reconocimiento del aprendizaje previo, 2013/14*



Fuente: Cuestionario del BFUG.

Categorías de la tabla de puntuaciones

- Existen procedimientos, directrices o políticas nacionales para la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje previo como base para 1) acceder a programas de educación superior, y 2) convalidación de créditos para lograr una cualificación y/o la exención de algunos requisitos de los programas, Y dichos procedimientos se aplican fehacientemente en la práctica.
- Existen procedimientos, directrices o políticas nacionales para la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje previo como base para 1) acceder a programas de educación superior, y 2) convalidación de créditos para lograr una cualificación y/o la exención de algunos requisitos de los programas, PERO no está demostrado que dichos procedimientos se apliquen en la práctica.
  O
  Existen procedimientos, directrices y políticas nacionales para 1) O BIEN para 2) (véase el apartado anterior),
  Y dichos procedimientos se aplican fehacientemente en la práctica.
- Existen procedimientos, directrices o políticas nacionales para 1) O para 2) véase el apartado anterior)
  PERO dichos procedimientos no se aplican fehacientemente en la práctica
  O
  no existen procedimientos/directrices específicos o políticas nacionales para la evaluación del aprendizaje previo, pero en algunas instituciones o programas de educación superior operan procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.
- La implementación del reconocimiento del aprendizaje previo está en fase piloto en algunas instituciones de educación superior
  O
  Se ha iniciado el trabajo para diseñar procedimientos, directrices o políticas nacionales para el reconocimiento del aprendizaje previo.
- No existen procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo a nivel nacional O a nivel de programas/instituciones.

Contrariamente a lo que cabría esperar, las respuestas al cuestionario del BFUG sobre este tema prácticamente no incluían referencias a los marcos nacionales de cualificaciones. Solo cinco sistemas (Francia, Irlanda, Liechtenstein, Malta y El Reino Unido (Escocia) hacen mención explícita en sus respectivos marcos nacionales de cualificaciones (MNC) como uno de sus documentos estratégicos en los que se basa el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal para la admisión y/o progresión en la educación superior. Otros tres países más mencionaron su MNC como parte de sus planes de futuro: Bosnia Herzegovina y la Antigua República Yugoslava de Macedonia prevén introducir la posibilidad del reconocimiento del aprendizaje previo, no formal e informal, para completar un programa de estudios superiores dentro del contexto de su trabajo en el marco nacional de cualificaciones. En Croacia no hay obstáculos explícitos en la legislación de las instituciones de educación superior para tener en cuenta el aprendizaje no formal e informal en los procesos de admisión, pero en la práctica esto no se realiza. Por tanto, se reconoce la necesidad de desarrollar un marco legislativo apropiado para el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal de acuerdo con la garantía de calidad y con el desarrollo del marco nacional de cualificaciones. Ningún otro país hace referencia a sus marcos nacionales de cualificaciones dentro del contexto del reconocimiento del aprendizaje previo o de ampliar el acceso de manera generalizada, lo cual es digno de mención, teniendo en cuenta que uno de los objetivos de los marcos nacionales de cualificaciones es precisamente facilitar el acceso a la educación superior merced a la apertura de vías alternativas.

4.3.3. Estadísticas y seguimiento de las vías alternativas de acceso y del reconocimiento del aprendizaje previo

Tal como se menciona anteriormente, en 22 sistemas de educación superior existe al menos una vía alternativa de acceso a la educación superior (para candidatos que no poseen el título de educación secundaria, general o profesional). No obstante, en la mayoría de los casos no se dispone de datos oficiales sobre el número de alumnos que en la práctica recurren a dichas vías. En aquellos lugares en los que existen datos, o donde al menos se facilitan estimaciones, parece ser que normalmente solo un porcentaje (muy) reducido de estudiantes accede a educación superior a través de una vía alternativa - en Bélgica (Comunidad flamenca), Finlandia, Austria y Suiza, el 1% o menos de los alumnos; en Noruega, Países Bajos, Alemania, Andorra y Francia entre un 1% y un 3%. Una notable excepción a esta tendencia son Irlanda y Malta, donde más de un 10% de los estudiantes recurren a vías de acceso alternativas para ingresar en educación superior.

En cuanto al reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, solo la mitad de los sistemas en los que existe una posibilidad de acceso a la educación superior en base al reconocimiento del aprendizaje previo podrían facilitar datos oficiales o estimaciones. En la mayoría de los casos, el porcentaje de estudiantes que acceden a través de esta ruta es menor de un 5% (en la Comunidad flamenca de Bélgica y Finlandia se sitúa por debajo del 1%, y en la Comunidad francesa de Bélgica, Francia, Alemania, Islandia, Liechtenstein y Noruega entre un 1% y un 5%). Sólo informaron de porcentajes más altos Dinamarca (entre un 6% y un 10%) y Malta (entre un 11% y un 20%).

En lo referente al reconocimiento del aprendizaje previo no formal e informal como vía de progresión en los estudios de educación superior (es decir, para completar programas de estudio) también son limitados los datos de los que se dispone. De 30 países en los que es posible acreditar/convalidar el aprendizaje previo no formal e informal para completar un programa de educación superior, solo cuatro han facilitado datos oficiales sobre el porcentaje de instituciones de educación superior que habitualmente lo hacen - en Estonia y Francia esta práctica se desarrolla en el 96% de las instituciones, en Lituania entre un 51% y un 75%, y en Bélgica es posible en (Comunidad francesa) entre un 26% y un 50% de las universidades (en el último caso los datos disponibles no incluyen a los colegios universitarios, las facultades de arte o las instituciones de educación para la mejora social). Otros seis sistemas proporcionaron estimaciones, según las cuales, en Finlandia, más del 96% de las instituciones de educación superior habitualmente permiten el reconocimiento del aprendizaje previo no formal e informal para progresar en los estudios de educación superior; entre un 26% y un 50% de las instituciones de Bélgica (Comunidad flamenca) y en Irlanda; y entre un 5% y un 25% de las instituciones de Hungría, Serbia y Suiza.

Los datos oficiales sobre el número de alumnos que participaron en procesos de reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, y que lograron la convalidación de parte o de todo un programa de estudios, solo están disponibles en cuatro sistemas. En Bélgica (Comunidad flamenca), 137 estudiantes se beneficiaron de esta oportunidad (curso 2013/14), en Estonia 6.178 (2013) y en Francia 4.016 (2012). En Bélgica (Comunidad francesa) el número de estudiantes universitarios que lograron la convalidación de algunos de los requisitos de un programa de educación superior en base al reconocimiento del aprendizaje previo no formal e informal aumentó de 185 en 2008 a 662 en 2012 (no están disponibles los datos sobre colegios universitarios, escuelas de artes o instituciones educativas para la mejora social). Lituania estima que la cifra alcanza entre 300 y 500 alumnos por año. Serbia calcula una tasa de entorno a un 1%.

La inmensa mayoría de los sistemas, no obstante, no pudieron proporcionar estimaciones, y menos aún datos oficiales sobre la frecuencia de uso en la práctica de la opción del reconocimiento del aprendizaje previo no formal e informal para completar un programa de educación superior. Por tanto, sería conveniente realizar una seguimiento de esta cuestión en el futuro.

4.3.4. Servicios para el alumnado

Dentro el listado de medidas sobre la dimensión social, presentadas por primera vez en el Comunicado de Bergen de 2005, una de las encaminadas a ampliar el acceso a la educación superior era la de proporcionar a los estudiantes, especialmente a los que proceden de entornos socialmente desfavorecidos, unos servicios de orientación apropiados ([44]). En comunicados posteriores se puso de relieve la importancia de dichos servicios, y, más recientemente, en el Comunicado de Bucarest, que recoge el compromiso de los ministros de "redoblar los esfuerzos para que los grupos infrarrepresentados desarrollen la dimensión social de la educación superior, para reducir las desigualdades y proporcionar unos servicios de apoyo y orientación al alumnado adecuados" ([45]).

([44]) El Espacio Europeo de Educacion Superior - Alcanzando las Metas. Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005.

([45]) Comunicado de Bucarest: Explotando nuestro Potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior, 26-27 de abril de 2012.

Aunque las instituciones de educación superior pueden ofertar diversos tipos de servicios de apoyo al alumnado, el cuestionario del BFUG se centró en los servicios de orientación académica, profesional y psicológica. En todos los sistemas de educación superior en los que se dispone de datos (48), las instituciones de educación habitualmente ofertan servicios de orientación profesional. En 44 países se ofrecen ambos tipos de servicios. En Bosnia Herzegovina y en Eslovaquia solo orientación académica y en Albania y Rumanía sólo orientación profesional. En dos tercios de los sistemas las instituciones de educación superior también cuentan con servicios de orientación psicológica. Aproximadamente la mitad de los sistemas informan de la oferta de otros servicios adicionales por parte de las instituciones de educación superior, tales como los de atención sanitaria, comedor, alojamiento, servicios relacionados con el deporte y la cultura, o con la internacionalización. Varios países también hacen referencia a servicios especiales para estudiantes con discapacidad. En algunos casos pueden combinarse distintos servicios, por ejemplo, la orientación profesional para estudiantes con discapacidad. En 15 sistemas existen servicios de orientación profesional dirigidos a grupos de alumnos infrarrepresentados, tal como se indica en más detalle en capítulo 6.

En los 48 sistemas que han facilitado información, no solo los estudiantes matriculados, sino también los candidatos a ingresar en educación superior, pueden solicitar orientación profesional sobre sus futuros estudios y carreras profesionales. En Irlanda y Polonia se ofrece orientación a *algunos* candidatos, mientras en otros países está a disposición de *todos* los futuros estudiantes. En la inmensa mayoría de los casos (41) estos servicios son gratuitos, tanto en las instituciones de educación superior como en los centros de secundaria superior. En Azerbaiyán, Bosnia Herzegovina, Grecia, el Vaticano y Lituania, no obstante, solo ofertan estos servicios de orientación las instituciones de educación superior, mientras que en Portugal solo los institutos de secundaria superior. En 30 sistemas se complementan con servicios externos que ofrecen información y orientación a futuros estudiantes, en 18 de ellos totalmente gratuita y en 12 previo pago de una tasa. Asimismo, un número reducido de sistemas también cuenta con servicios dirigidos a grupos específicos de futuros estudiantes que, en teoría, han de enfrentarse a obstáculos (estudiantes con discapacidad, procedentes de un entorno de bajo nivel socioeconómico, estudiantes adultos o mujeres matriculadas en programas de ciencias). Incluso si los servicios que se ofertan a futuros estudiantes no van dirigidos a grupos específicos dentro de este colectivo, pueden resultar muy relevantes para los grupos infrarrepresentados y contribuir a ampliar el acceso a la educación superior. Lo mismo sucede con el apoyo durante la fase de transición para los estudiantes de nueva incorporación, lo que resulta particularmente relevante en el caso de alumnos "no tradicionales", dado que presentan mayor probabilidad de abandono de la educación superior que otros colectivos.

El apoyo a los estudiantes de nueva incorporación, al igual que los servicios de orientación profesional se discuten en detalle en el capítulo 6.

4.4. Tasas y ayudas económicas

Comparar los sistemas de tasas y ayudas en educación superior dentro del EEES no es tarea fácil. Desde el punto de vista del estudiante, lo relevante es la proporcionalidad entre las tasas y las ayudas, dado que un alumno percibirá las tasas de manera diferente dependiendo del nivel de apoyo económico que reciba. Existen varios factores que influyen sobre los criterios a la hora de determinar la carga económica que han de soportar los estudiantes y las ayudas que reciben. En el caso de las ayudas, dichos factores incluyen los criterios para estipular qué alumnos tienen que pagar tasas, la cuantía y el tipo de las mismas (también en relación con el nivel de renta del país en cuestión) o el momento en que han de abonarse (al matricularse, durante los estudios o tras la graduación). En el caso de las ayudas también hay otros factores relevantes, incluidos el criterio para adjudicarlas, la tipología de las mismas (tanto para estudiantes como para las familias) y a qué clase de gastos van destinadas. Es necesario tener todo esto en cuenta a la hora de esbozar el panorama de la realidad económica del alumnado dentro del EEES. Este apartado tiene por objeto subrayar algunos aspectos de dicha realidad.

4.4.1. El gasto de los estudiantes

La percepción del coste de la educación superior probablemente interviene en la decisión de los futuros alumnos y de sus familias a la hora iniciar o no sus estudios en este nivel. La existencia de tasas es un criterio a tener en cuenta. No obstante, es necesario analizar este aspecto en combinación con el porcentaje de alumnos que en la práctica pagan tasas, y en base a qué criterio se les exigen, en la cuantía de las mismas y en la existencia de ayudas para hacer frente (al menos en parte) al coste de la vida para un estudiante de educación superior. La mayoría de estas cuestiones se analizan en este apartado, y en el epígrafe 4.4.2 lo relacionado específicamente con las ayudas.

Predomino de las tasas en el EEES

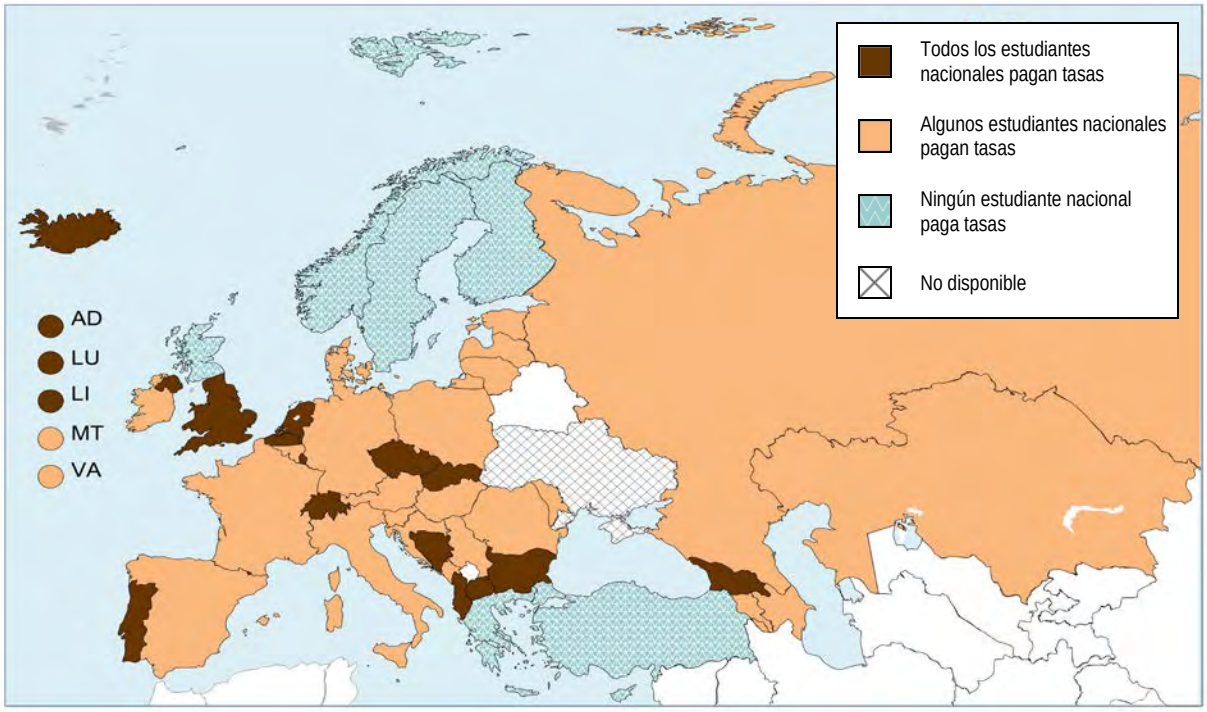
El gráfico 4.14 ilustra el predominio de las tasas en primer ciclo en los países del EEES. La definición de tasas varía dependiendo del país, pero, a efectos de este informe, se entiende por tasas no solo las relacionadas con la enseñanza, sino también todas las tasas administrativas que han de abonar los estudiantes (matrícula, certificados, etc.) No obstante, el gráfico no representa la cuantía de las tasas que los alumnos pagan en la práctica. La información representada en el mapa se refiere a todos los estudiantes nacionales - a tiempo completo o parcial - y a estudiantes incluidos en el mismo régimen. No se ha incluido en el gráfico a los estudiantes internacionales, que en la mayoría de los países también pagan tasas.

Sin tener en cuenta la cuantía de las tasas que pagan los estudiantes, el panorama general se ha mantenido relativamente estable en todo el EEES desde el Informe sobre implantación del Proceso de Bolonia 2012. El gráfico 4.14 indica que, en la mayoría de los países, al menos algunos estudiantes han de abonar tasas en los centros públicos de educación superior. En 16 sistemas educativos se exige a todos los estudiantes el pago de tasas, aunque en algunos casos son solo administrativas (República Checa).

En siete sistemas los estudiantes de primer ciclo no pagan tasas: en tres países nórdicos (Finlandia, Noruega y Suecia), Chipre, Grecia, Turquía y el Reino Unido (Escocia). En Alemania, aunque existen tasas de matrícula, todos los *Länder* acaban de suprimir las tasas académicas en la educación superior.

En general, la situación en segundo ciclo es un reflejo del primero, con la excepción de Chipre y Grecia. En Chipre, aunque no existen tasas en primer ciclo, en segundo ciclo son obligatorias para todos los estudiantes. En Grecia, solo algunos estudiantes tienen que pagar tasas en segundo ciclo.

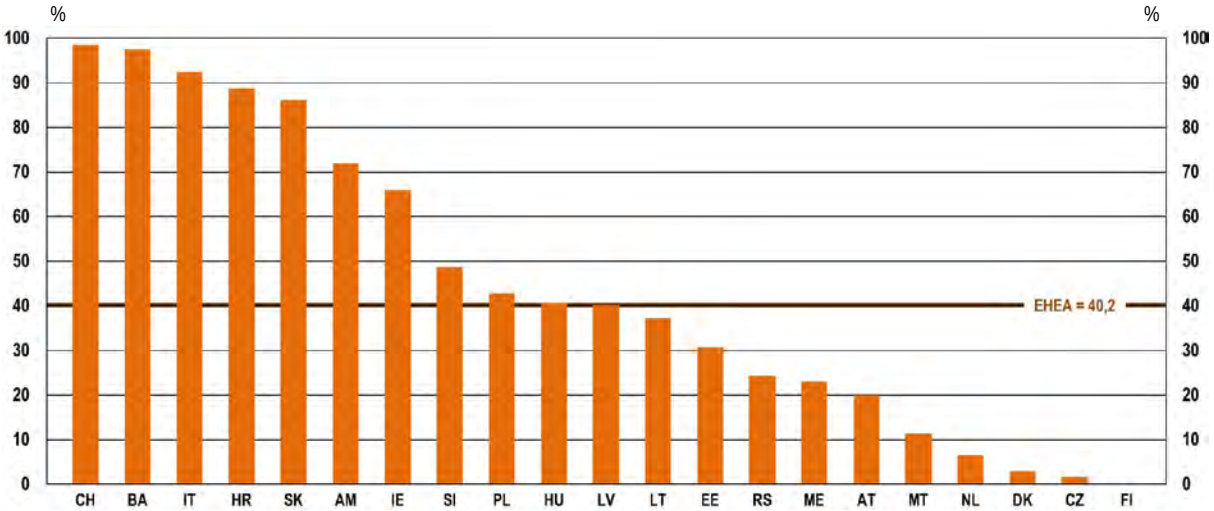
Gráfico 4.14: Predominio de las tasas en las instituciones públicas de educación superior, para estudiantes nacionales de primer ciclo, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

Dentro del grupo de países donde no todos los alumnos han de abonar tasas puede variar enormemente el porcentaje al que en la práctica se les exige el pago de las mismas. Por ejemplo, según la información de Eurostat sobre matriculados en primer ciclo recogida en el gráfico 4.15, en Italia y Croacia pagan tasas cerca del 90% de los estudiantes, mientras que dicha cifra no llega al 10% en Dinamarca ([46]).

Gráfico 4.15: Porcentaje de estudiantes de primer ciclo que pagan tasas, 2013/14



CH	BA	IT	HR	SK	AM	IE	SI	PL	HU	LV	LT	EE	RS	ME	AT	MT	NL	DK	CZ	FI
98.4	97.4	92.4	88.8	86.2	71.9	65.9	48.6	42.8	40.6	40.2	37.2	30.7	24.3	23.0	20.0	11.4	6.4	2.9	1.6	0.0

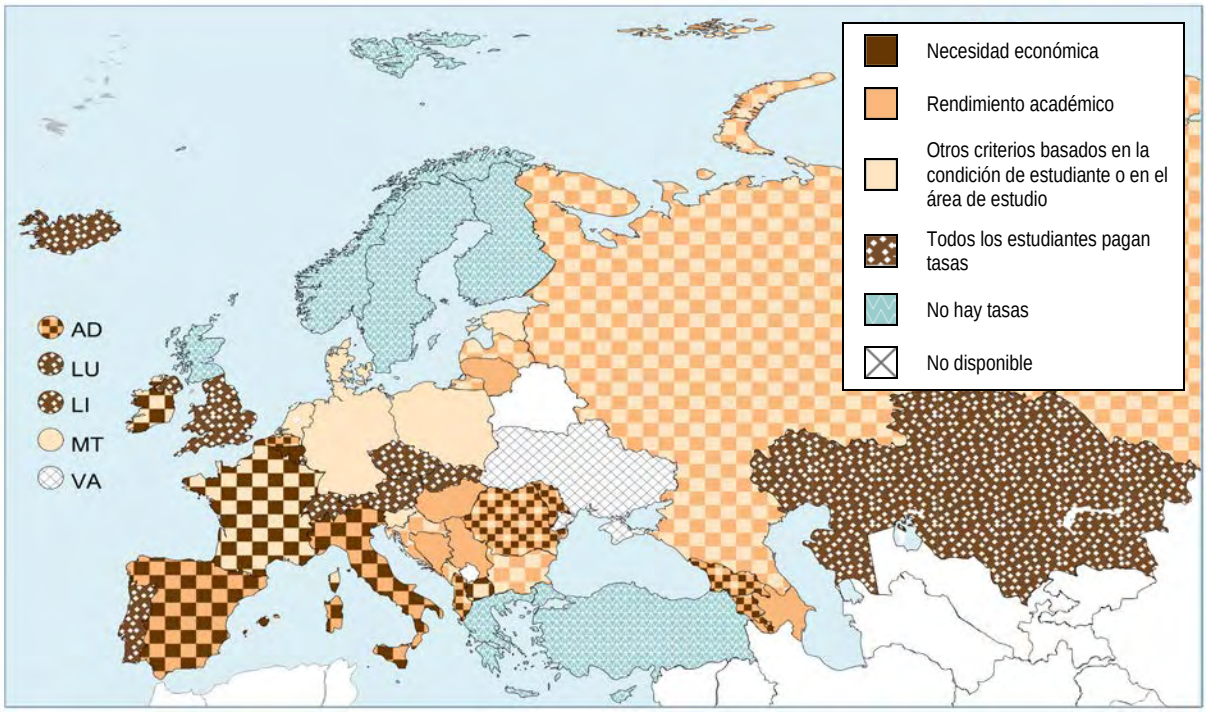
Fuente: Eurostudent

([46]) Las discrepancias entre el gráfico 4.14 y 4.15 se deben a las siguientes circunstancias: 1) en algunos países, aunque todos los estudiantes por norma deben pagar tasas, pueden concederse exenciones en base a circunstancias socioeconómicas (por ejemplo, en Suiza); 2) la cuantía de las tasas (de matrícula) puede ser tan baja que no todos los estudiantes las perciben como tales (por ejemplo, en la República Checa o en los Países Bajos).

¿Quién paga tasas?

Pero ¿qué estudiantes pagan tasas?, ¿qué criterio se sigue a la hora de decidir quiénes lo hacen y su cuantía?. El gráfico 4.16 refleja los principales criterios empleados dentro del EEES, en el caso de los estudiantes nacionales. Los dos que con mayor frecuencia se usan son los de mérito académico y la condición de estudiante (a tiempo completo, a tiempo parcial o a distancia), seguidos del área de estudios y de las necesidades económicas.

Gráfico 4.16: Criterios para determinar quién paga tasas y/o su cuantía, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

En lo que respecta a la condición de estudiante, este criterio normalmente implica que un determinado tipo de alumnos ha de pagar tasas (más elevadas), mientras que otros pueden beneficiarse de una reducción o de la exención de las mismas. Como se verá más adelante en el gráfico 5.5, en la mayoría de los casos esto implica que los estudiantes a tiempo parcial o a distancia pagan tasas (más altas), mientras que los matriculados a tiempo completo pagan menos tasas, o como en el caso de Dinamarca, están exentos.

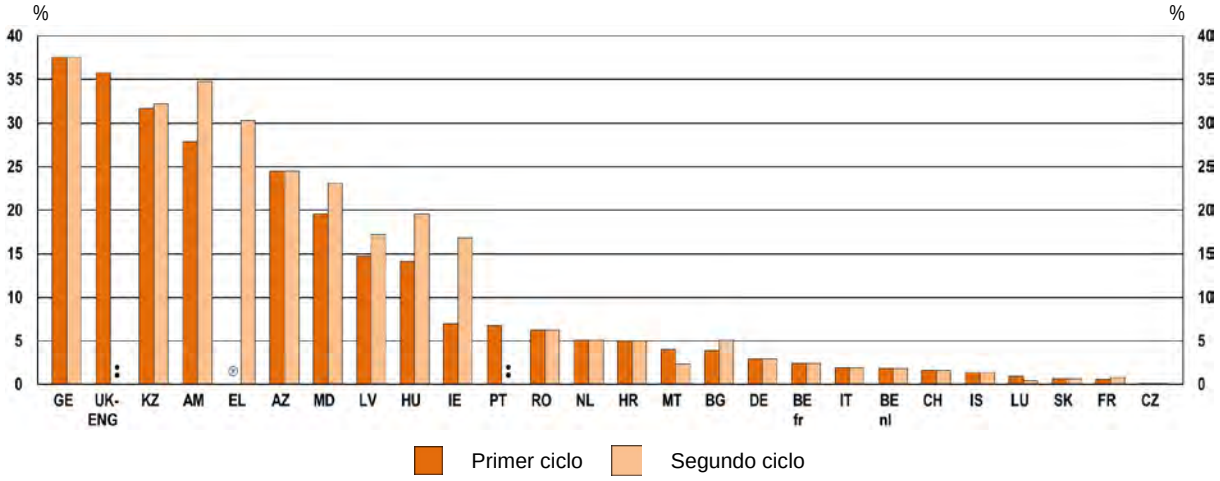
Los criterios basados en el área de estudios se aplican en Andorra, Armenia, Bélgica (Comunidad francesa), Francia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Georgia, Letonia, Malta, Moldavia y Montenegro. En Francia, por ejemplo, los estudiantes de segundo ciclo de ingeniería y ciencias de la salud pagan tasas más elevadas.

Cuantía de las tasas y carga económica para los hogares

La información comparable sobre la carga económica que supone la educación superior para los estudiantes y sus familias proviene de tres fuentes distintas. En primer lugar, se pidió a los países que facilitaran la cantidad mínima y máxima más habitual de tasas anuales durante el periodo de recogida de datos de este informe (representado en los gráficos 4.17 y 4.18). En segundo lugar está la información procedente de Eurostat sobre la cuantía de las tasas mensuales para alumnos de primer y segundo ciclo que no viven con sus padres (véanse el gráfico 4.19 y 4.20). En tercer lugar están los datos de Eurostat sobre la aportación económica de los hogares a la educación superior (véase el gráfico 4.21). La combinación de estas tres fuentes permite presentar un panorama completo sobre tasas en el EEES.

El gráfico 4.17 refleja la cuantía más habitual de tasas anuales en primer y segundo ciclo, como porcentaje sobre el PIB per cápita (valor 2013) para países en los que se dispone de datos. Tal como indica el gráfico, en aquellos lugares en los que existe diferencia entre ciclos, por lo general los estudiantes de segundo ciclo pagan más que los del primero (a excepción de Malta y Luxemburgo). La diferencia más significativa entre ciclos se registra en Irlanda.

Gráfico 4.17: Cuantía más frecuente de las tasas anuales para estudiantes a tiempo completo, como porcentaje sobre el PIB per cápita, 2013/14



	GE	UK-ENG	KZ	AM	EL	AZ	MD	LV	HU	IE	PT	RO	NL
1º ciclo	37.6	35.8	31.7	27.9	no hay tasas	24.5	19.6	14.8	14.1	7.0	6.7	6.3	5.1
2º ciclo	37.6	:	32.3	34.8	30.3	24.5	23.2	17.2	19.6	16.8	:	6.3	5.1
	HR	MT	BG	DE	BE fr	IT	BE nl	CH	IS	LU	SK	FR	CZ
1º ciclo	5.0	4.1	3.9	2.9	2.4	1.9	1.8	1.6	1.4	1.0	0.6	0.6	0.1
2º ciclo	5.0	2.3	5.1	2.9	2.4	1.9	1.8	1.6	1.4	0.5	0.6	0.8	0.1

Notas:

Los datos se han ordenado tomando como base las tasas anuales de primer ciclo.

Fuente: cuestionario del BFUG y Banco Mundial

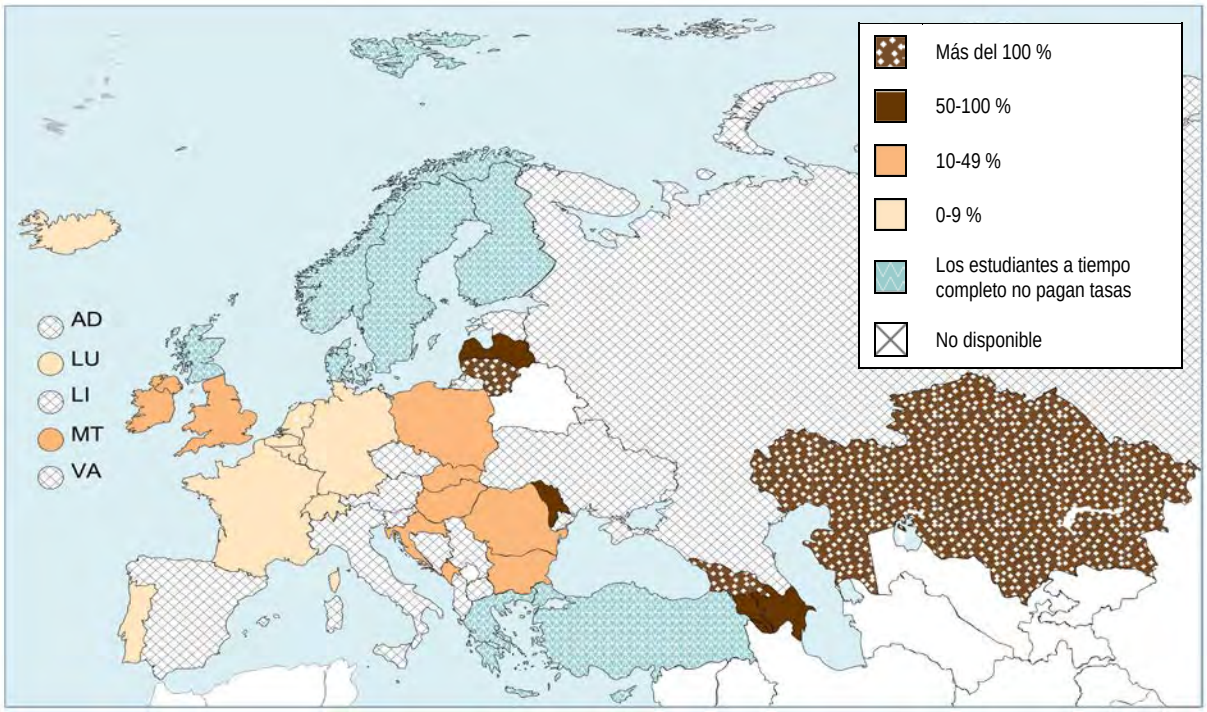
En lo que respecta al PIB per cápita, las tasas más altas para los estudiantes de primer ciclo se encuentran en Georgia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Kazajistán, Armenia y Azerbaiyán. En todos estos países los alumnos han de pagar, por lo general, más del 20% del PIB per cápita del país en ambos ciclos. En Grecia y Moldavia las tasas superan el 20% del PIB per cápita en segundo ciclo. No obstante, aparte de Grecia y el Reino Unido, estos países tienen un PIB per cápita relativamente bajo, lo que puede explicar en parte la relativamente alta carga económica que suponen las tasas para los estudiantes.

La cuantía máxima de tasas que teóricamente han de abonar los alumnos aparece en el gráfico 4.18. Estos máximos son más altos en segundo ciclo en Armenia, Azerbaiyán, Bulgaria, Grecia, Irlanda, Kazajistán, Letonia, Luxemburgo, Malta y Montenegro, mientras que los estudiantes de primer ciclo en principio pagan más en Hungría, Lituania y Moldavia. Según el gráfico, algunos alumnos pueden pagar más del 100% del PIB per cápita en Georgia, Kazajistán y Lituania en ambos ciclos. Por ejemplo, en Lituania, aunque la cuantía máxima de tasas para los alumnos es de 72.000 LTL, en primer ciclo, y 43.000 LTL en el segundo, el PIB per cápita del país se situaba en 2013 en 40.414 LTL, en precios actualizados ([47]).

([47]) Fuente de datos sobre el PIB per cápita: Banco Mundial (véase: http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CN).

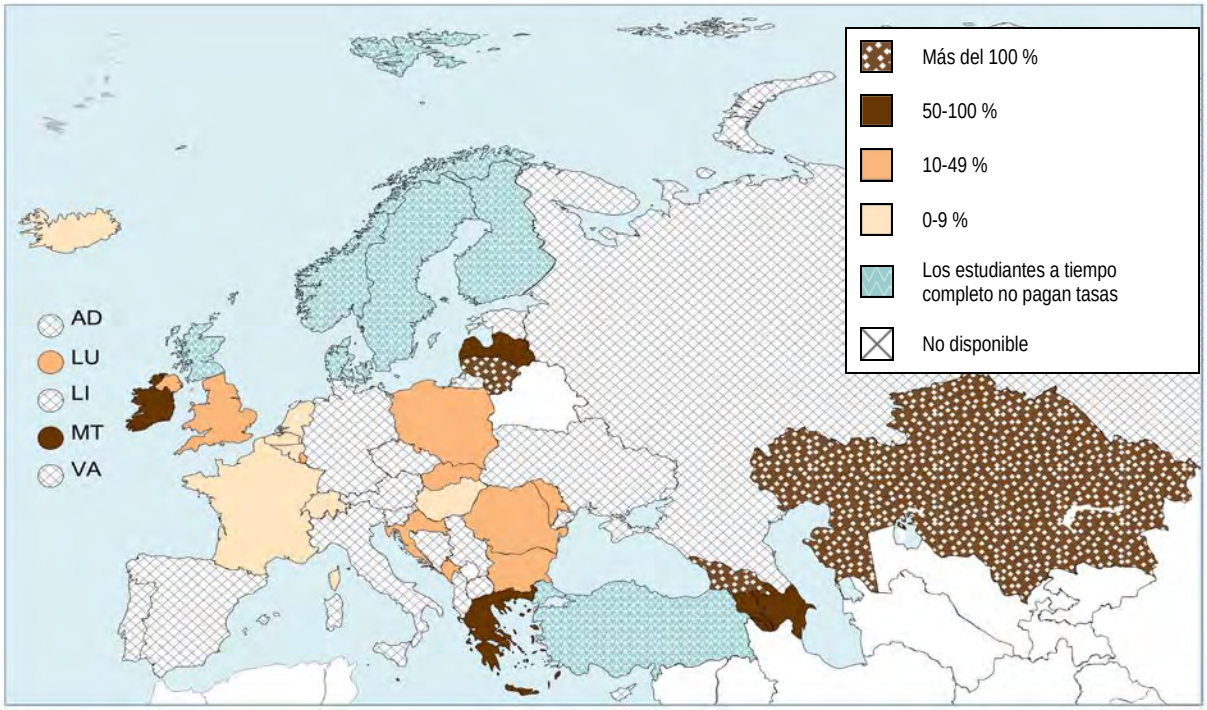
Gráfico 4.18: Cuantía máxima de tasas anuales para estudiantes a tiempo completo, como porcentaje del PIB per cápita, 2013/14

A. Primer ciclo



Fuente: cuestionario del BFUG y Banco Mundial.

B. Segundo ciclo

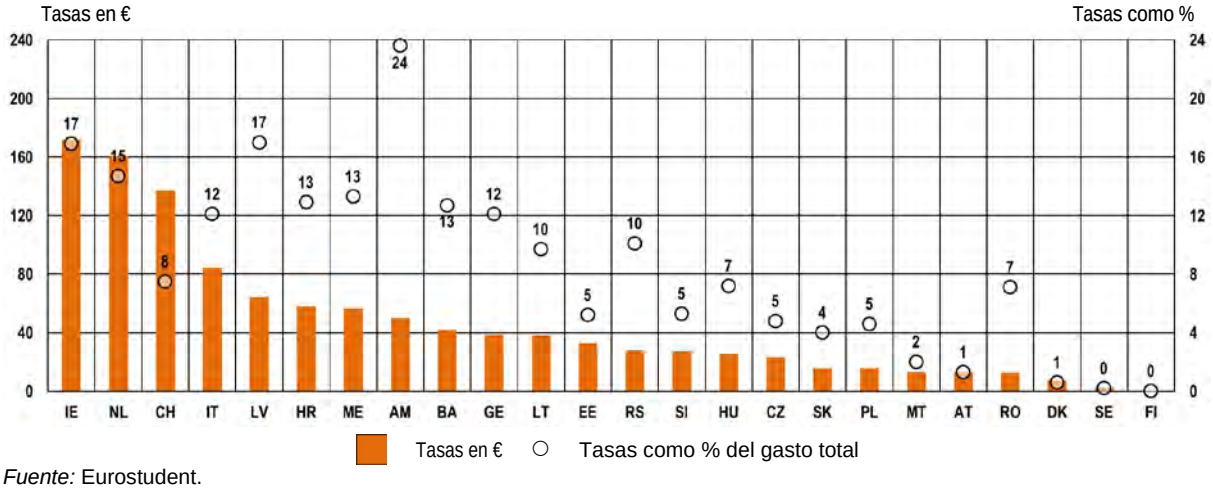


Fuente: cuestionario del BFUG y Banco Mundial.

Otra manera de comparar la cuantía de las tasas es analizar las tasas mensuales como porcentaje sobre el gasto mensual de los alumnos. En base a la encuesta de Eurostudent, los gráficos 4.19 y

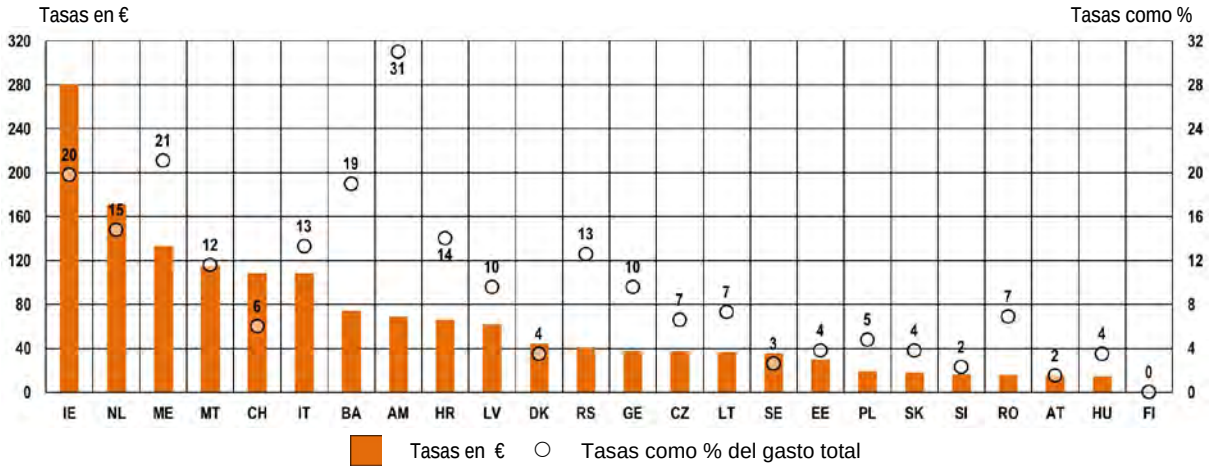
4.20 muestran las tasas mensuales ([48]) para los alumnos de primer y segundo ciclo que no viven con sus padres, como porcentaje del total de sus gastos mensuales. De acuerdo con el gráfico 4.17, las tasas constituyen una parte considerable del gasto mensual de los alumnos de Armenia, Irlanda y Letonia en primer ciclo, y en Armenia, Montenegro, Irlanda y Bosnia Herzegovina en segundo ciclo.

Gráfico 4.19: Tasas mensuales, expresadas en euros y como porcentaje sobre el gasto total mensual de los estudiantes de primer ciclo que no viven con sus padres, 2013/14



Fuente: Eurostudent.

Gráfico 4.20: Tasas mensuales, expresadas en euros y como porcentaje sobre el gasto total mensual de los estudiantes segundo ciclo que no viven con sus padres, 2013/14



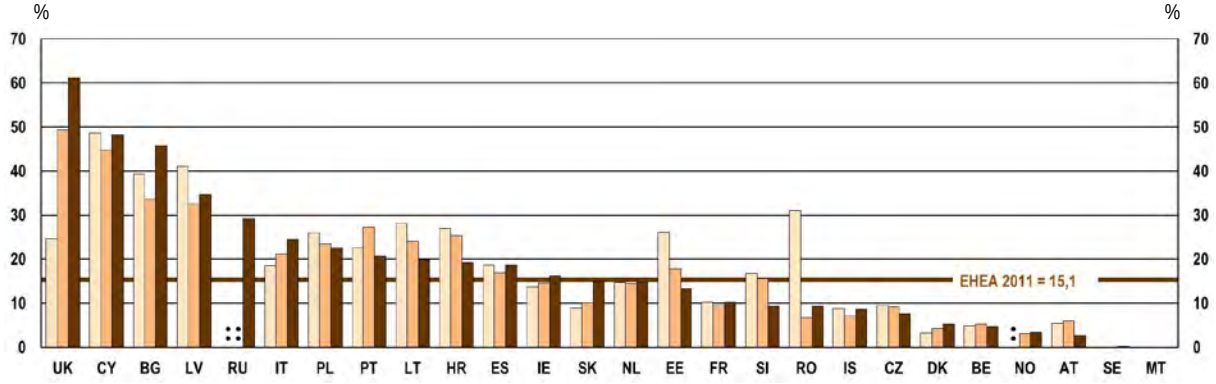
Fuente: Eurostudent

La aportación económica de los hogares a la educación superior en 2005, 2008 y 2011 se refleja en el gráfico 4.21, que muestra la situación y los cambios más relevantes en relación con tres factores principales. En primer lugar, las fluctuaciones en las aportaciones de los hogares al gasto en educación superior reflejan los cambios en las políticas en materia de tasas a lo largo del periodo de referencia. En segundo lugar, el porcentaje de financiación de los hogares cambia también si la financiación de la educación superior procedente de otras fuentes (principalmente del presupuesto público) aumenta o disminuye. Por último, si la financiación pública se mantiene invariable (lo que es el caso para la mayoría de los países tras la crisis), cuanto mayor es el número de alumnos, mayor es el porcentaje de aportación que se exige a los hogares. Por tanto, este indicador ha de interpretarse con ciertas reservas.

([48]) Las tasas que refleja el gráfico engloban cuatro tipos de gasto diferentes: a) tasas académicas, b) tasas de matrícula, c) tasas de examen y d) tasas administrativas. A menudo dichas tasas se pagan cada cuatrimestre y cualquier gasto relacionado con los estudios se registró en el cuestionario de Eurostudent como gasto cuatrimestral. No obstante, para todos los análisis, los gastos relacionados con el estudio se han recalculado como gastos mensuales.

Según el gráfico 4.21, los porcentajes de aportación de los hogares más elevados son los del Reino Unido (más del 60%), seguidos de Chipre y Bulgaria (más del 45%) y Letonia (34%). Los hogares contribuyen con algo más del 5% o menos del gasto en educación terciaria en Dinamarca, Bélgica, Noruega, Austria, Suecia y Malta.

Gráfico 4.21: Porcentaje del gasto total de las instituciones de educación superior procedente de las aportaciones de los hogares, 2005, 2008 y 2011



	UK	CY	BG	LV	RU	IT	PL	PT	LT	HR	ES	IE	SK
2005	24.6	48.7	39.3	41.1	:	18.6	26.0	22.7	28.1	26.9	18.7	13.7	8.9
2008	49.4	44.8	33.7	32.5	:	21.1	23.5	27.3	24.1	25.4	17.0	14.7	10.1
2011	61.2	48.3	45.8	34.6	29.2	24.5	22.6	20.8	19.8	19.2	18.7	16.2	15.1

	NL	EE	FR	SI	RO	IS	CZ	DK	BE	NO	AT	SE	MT
2005	14.7	26.1	10.2	16.8	31.1	8.8	9.4	3.3	4.9	:	5.5	0.0	0.0
2008	14.4	17.8	9.5	15.6	6.8	7.2	9.2	4.4	5.3	3.1	5.9	0.0	0.0
2011	14.8	13.4	10.2	9.3	9.3	8.7	7.7	5.3	4.7	3.4	2.7	0.2	0.0

Notas:

Nota: Los datos se han ordenado en función del porcentaje del gasto total en las instituciones de educación superior aportado por los hogares en el año 2011.

EEEA 2011: mediana del EEES para el año 2011.

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

En lo que respecta a los últimos cambios, a nivel del EEES la situación en 2008 y 2011 era bastante similar, no por su estabilidad, sino porque los incrementos en la financiación de los hogares en algunos países se ven compensados por la disminución en otros. El aumento más elevado en el porcentaje de aportación de los hogares se registró en el Reino Unido, donde se duplicó entre 2005 y 2008 y se incrementó en un 24% adicional hasta llegar a 2011. Estos cambios se deben en su mayoría al incremento en la cuantía máxima de las tasas en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte durante el curso 2006/2007, pero también reflejan una disminución del gasto público en educación superior entre 2010 y 2011 (véase el gráfico 1.9).

La aportación relativa de los hogares aumentó también en otros países, aunque en un porcentaje mucho menor. Entre 2008 y 2011, Eslovaquia registró una subida del 50% en dichas aportaciones, Rumanía del 37% (aunque seguido de un descenso considerable entre 2005 y 2008) y Bulgaria del 36%. En estos países, el motivo principal de la ampliación del gasto de los hogares son los recortes en el presupuesto público para educación superior (véase el capítulo 1).

Los países en los que se registra una disminución más significativa en el porcentaje de gasto de los hogares entre 2008 y 2011 fueron Austria, con un descenso de más del 50%, Eslovenia (un 40%), Estonia (25%) y Croacia (24%). En Austria, el cambio puede estar ligado a la supresión de las tasas de matrícula en 2008. En Eslovenia y Estonia, sin embargo, puede deberse a un incremento del gasto público (véase el gráfico 1.9).

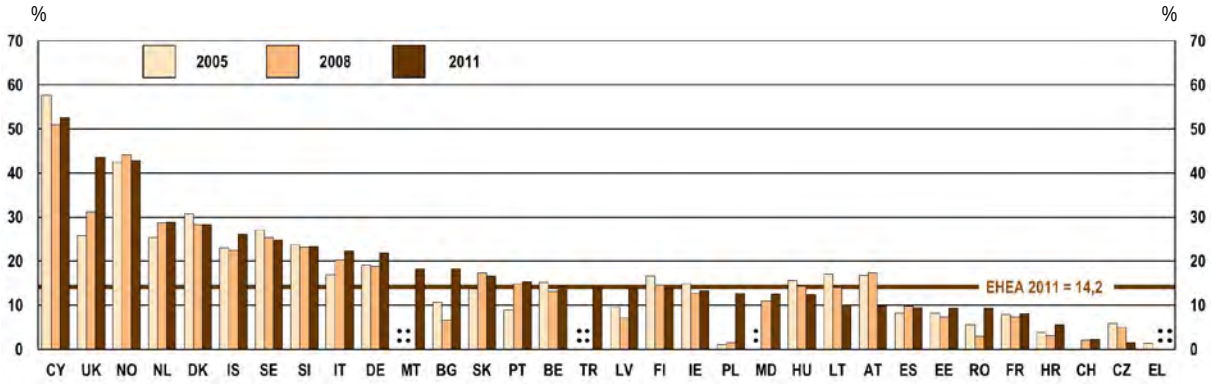
4.4.2. Ingresos de los estudiantes y ayudas públicas

La oferta de ayudas públicas es una importante medida de apoyo que permite a los estudiantes comenzar y permanecer en la educación superior. Los alumnos pertenecientes a ciertos grupos infrarrepresentados pueden verse especialmente afectados por el nivel de las ayudas, consideradas en relación con las aportaciones que se les exigen. Existen diferentes fórmulas para las ayudas públicas: la más habitual por el momento son las becas, aunque los préstamos, los beneficios fiscales para las familias, los subsidios familiares y otro tipo de ayudas al estudio también tienen bastante peso en algunos sistemas.

El gráfico 4.22 ilustra la evolución de las ayudas en los últimos años, indicando el porcentaje de financiación pública para la educación superior que se invirtió en ayudas al estudio en 2005, 2008 y 2011. Una vez más es necesario interpretar este indicador con cautela. En primer lugar, los diferentes tipos de ayudas al estudio pueden proceder de diversas partidas de los presupuestos públicos, distintas del gasto público en educación superior. Asimismo, una mera suma de las ayudas no tiene en cuenta los subsidios (indirectos) en especie, como, por ejemplo, las residencias o los comedores de estudiantes, que también han de considerarse un apoyo económico, ya que proporcionan al alumnado alojamiento y manutención a precios asequibles. Otra salvedad importante es que un incremento en el porcentaje de ayudas para los estudiantes no necesariamente implica que aumente la cuantía de las mismas, sino que también puede ser el resultado de una disminución del gasto público total en educación superior.

Tal como indica el gráfico 4.22, las ayudas al estudio representan el porcentaje más elevado dentro del gasto público en educación superior en Chipre (más del 50%), el Reino Unido y Noruega (más del 40%). Como ya se señaló anteriormente, estos porcentajes tan elevados de ayudas públicas han de analizarse junto con el porcentaje también elevado de aportaciones de los hogares en el Reino Unido y Chipre. No obstante, en Noruega los estudiantes reciben ayudas sin necesidad de tener que realizar aportaciones relevantes al gasto en educación terciaria.

Gráfico 4.22: Ayudas a los estudiantes matriculados en educación superior, como porcentaje sobre el gasto público en educación superior (2005-2008-2011)



	CY	UK	NO	NL	DK	IS	SE	SI	IT	DE	MT	BG	SK	PT	BE	TR
2005	57.6	25.8	42.6	25.4	30.8	23.1	27.1	23.7	16.8	19.1	:	10.8	13.7	8.9	15.2	:
2008	50.9	31.2	44.1	28.7	28.4	22.5	25.4	23.2	20.2	18.9	:	6.7	17.5	14.9	13.2	:
2011	52.6	43.6	42.8	28.8	28.4	26.2	24.7	23.4	22.2	21.9	18.4	18.3	16.7	15.4	14.4	14.1

	LV	FI	IE	PL	MD	HU	LT	AT	ES	EE	RO	FR	HR	CH	CZ	EL
2005	9.4	16.6	14.8	1.1	:	15.7	17.0	16.8	8.2	8.2	5.6	7.9	3.9	0.0	5.9	1.4
2008	7.1	14.7	12.7	1.5	11.0	14.3	14.1	17.4	9.9	7.4	3.0	7.4	3.1	2.2	4.9	:
2011	14.0	13.7	13.3	12.7	12.5	12.4	10.1	9.8	9.4	9.3	9.3	8.0	5.5	2.2	1.5	:

N o t a s :

Los datos se han ordenado en función de las ayudas que reciben los estudiantes matriculados en educación superior, como porcentaje sobre el gasto público en educación superior en 2011.

EEES 2011 representa la mediana del EEES para el año 2011.

Fuente: Eurostat, UEO y base de datos adicional para los países del EEES.

En 2011 el porcentaje más bajo de ayudas al estudio dentro del gasto público en educación superior se registró en Croacia (5,5%), Suiza (2,2%) y la República Checa (1,5%).

Al igual que el indicador sobre el porcentaje de inversión a los hogares, el porcentaje del gasto público en educación superior destinado a las ayudas que reciben los estudiantes se mantuvo más o menos estable dentro del EEES entre 2008 y 2011. No obstante, en algunos países se produjeron cambios significativos.

En Rumanía y Bulgaria, tras una bajada entre 2005 y 2008, el porcentaje destinado a ayudas al estudio dentro del gasto público en educación superior prácticamente se triplicó entre 2008 y 2011. Tal como se indicó anteriormente, el porcentaje de gasto de los hogares en educación superior también se incrementó durante este período en ambos países. Esto podría significar, en principio, que el aumento en las aportaciones de los hogares se vio compensado por un incremento de las ayudas públicas que recibieron los estudiantes. No obstante, los datos revelan que el gasto público en educación superior descendió en ambos países durante este período, lo que puede ser también un indicador de que las ayudas al estudio se mantuvieron estables, a pesar de los recortes en el gasto total en educación.

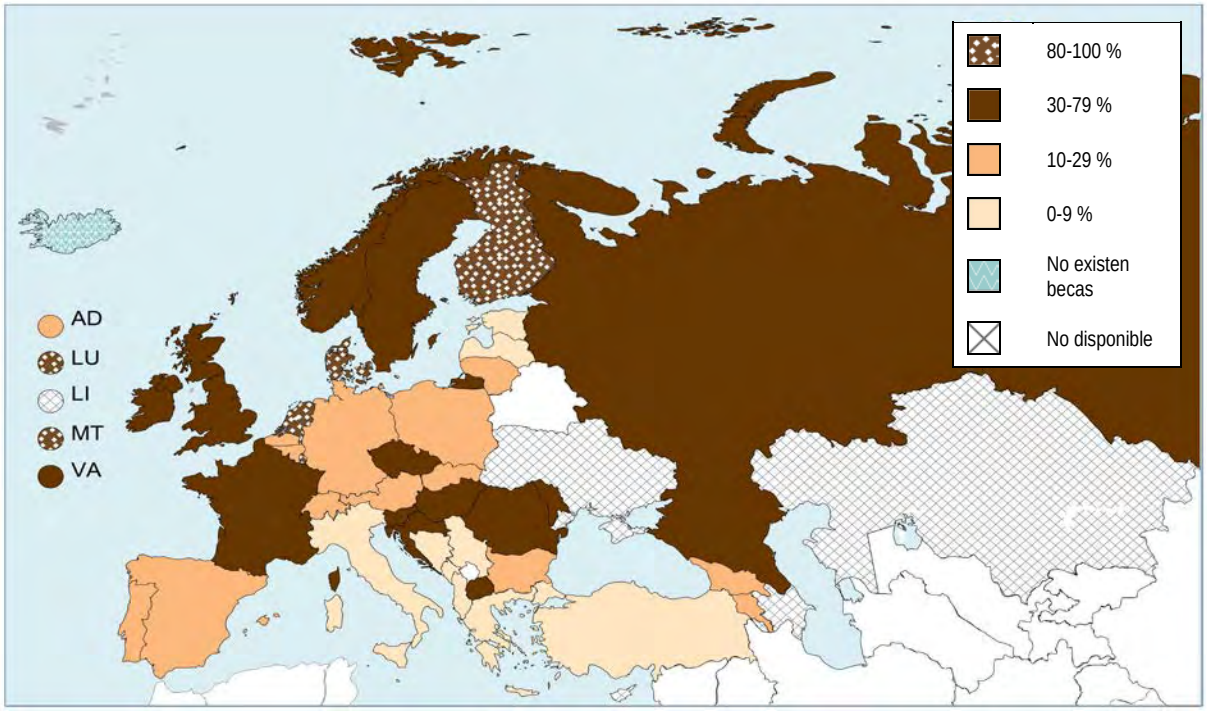
Modalidades y cobertura de las ayudas al estudio

Tal como se ha señalado anteriormente, a efectos de este informe, las ayudas al estudio incluyen becas públicas, préstamos públicos, beneficios fiscales para los hogares y subsidios familiares. Entre las distintas modalidades de ayudas, las becas se consideran por lo general la forma más directa y generosa de apoyo económico, dado que, al contrario que los préstamos, no se exige su devolución y, en comparación con los beneficios o subsidios que reciben las familias, los beneficiarios directos son los alumnos.

Los estudiantes - o al menos algunos - reciben becas o subsidios en todos los países del EEES a excepción de Islandia. Las becas y subsidios de carácter general solo están disponibles para estudiantes de primer ciclo en Albania, Andorra y el Reino Unido. El gráfico 4.23 recoge el porcentaje de alumnos que reciben becas. La información hace referencia a todos los estudiantes nacionales y/o a los que se incluyen en el mismo régimen de tasas que los nacionales.

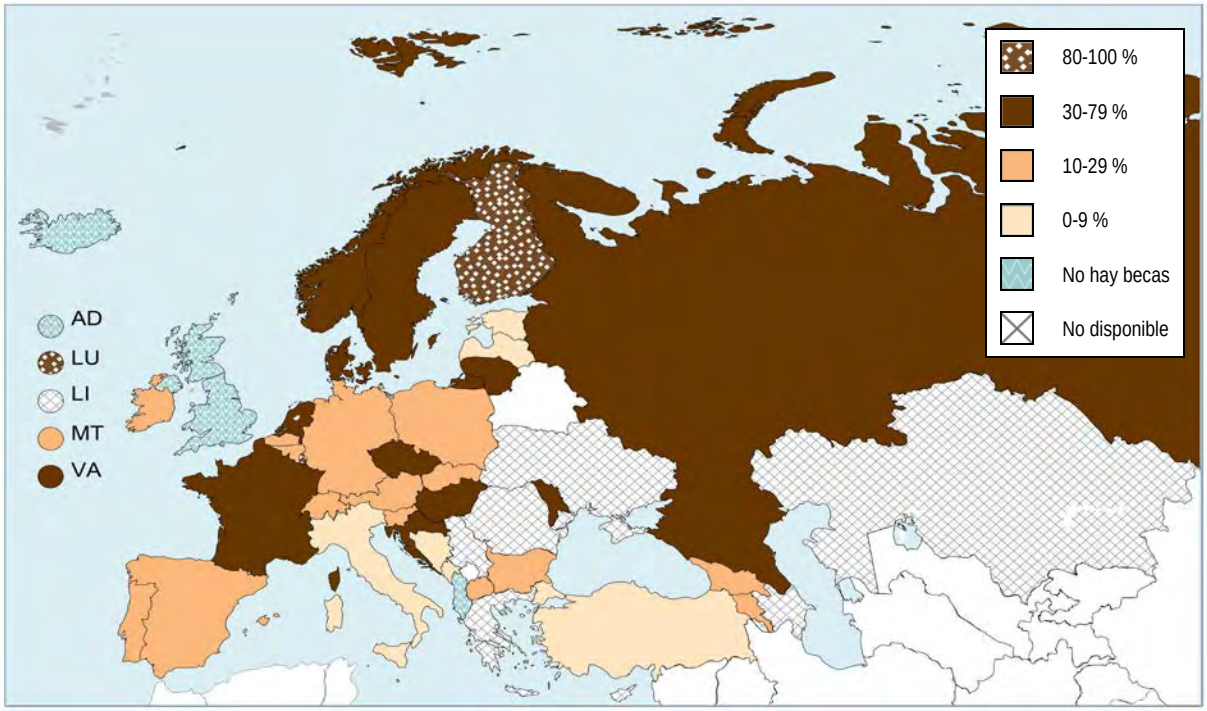
Gráfico 4.23: Porcentaje de estudiantes que reciben becas/subsidios, 2013/14

A. Primer ciclo



Fuente: Cuestionario del BFUG y Banco Mundial.

B. Segundo Ciclo



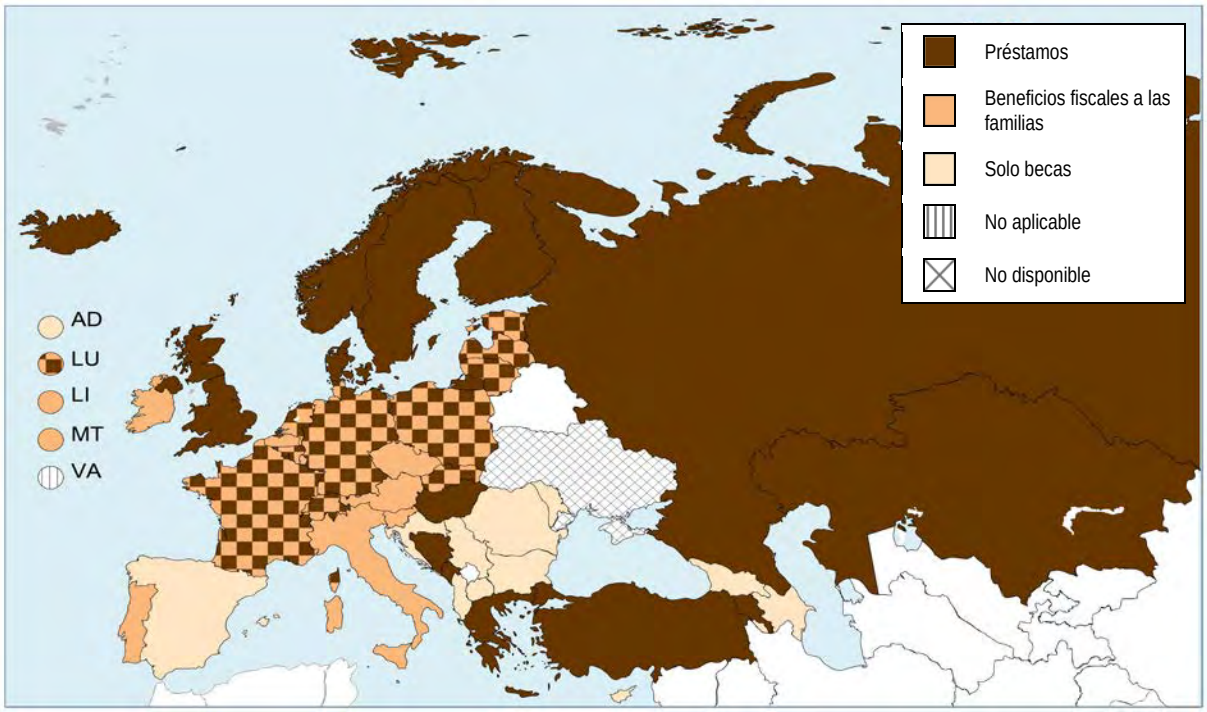
Fuente: Cuestionario del BFUG.

De entre los países en los que se dispone de datos, el 80% o más de los estudiantes de primer ciclo reciben becas u otro tipo de ayudas en Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, Malta, los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En cuanto al segundo ciclo, aunque no se dispone de tantos datos, el porcentaje de estudiantes que reciben becas es por lo general más reducido que en el primer ciclo. Los únicos dos países donde más del 80% de los estudiantes reciben ayudas son Finlandia (90%) y Luxemburgo (100%). Tal como muestran los gráficos 4.17 al 4.20, los estudiantes de segundo ciclo también tienden a pagar tasas más elevadas que los de primer ciclo. Este modelo apunta a una diferencia significativa entre ciclos: los países del EEES tienden a considerar los estudios de primer ciclo más una responsabilidad pública y proporcionan menos recursos al segundo ciclo. No obstante, algunos países también pueden aplicar la lógica contraria, concediéndole más importancia a los estudios de segundo ciclo. Por ejemplo, en Hungría y Lituania se destinan más ayudas a los alumnos de segundo ciclo, que también tienden a pagar tasas más bajas.

El gráfico 4.24 indica que en 12 sistemas educativos las únicas ayudas disponibles para los estudiantes son los préstamos. En 26 países del EEES existen préstamos, en la mayoría de los casos combinados con becas (excepto en Islandia). Los padres de los alumnos o las familias reciben beneficios fiscales en 20 sistemas educativos. Los tres tipos de ayudas al estudio están disponibles en Bélgica (Comunidad Francesa), Estonia, Alemania, Francia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Eslovaquia y Suiza.

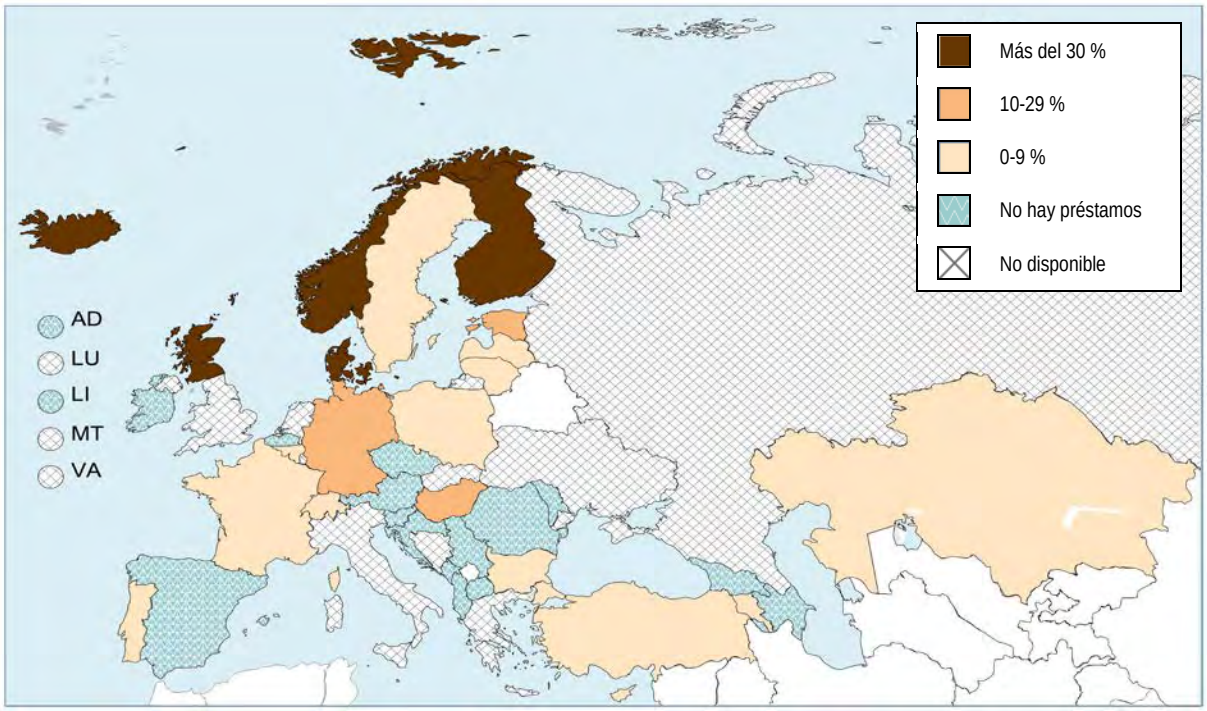
Gráfico 4.24: Ayudas al estudio en forma de becas, préstamos o beneficios fiscales, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

La información sobre el número de estudiantes que solicita préstamos es limitada (gráfico 4.25). Entre los países en los que se dispone de datos, más del 30% de los alumnos solicitan préstamos en Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y el Reino Unido (Escocia).

Gráfico 4.25: Porcentaje de estudiantes que solicitan préstamos (primer y segundo ciclo), 2013/14.

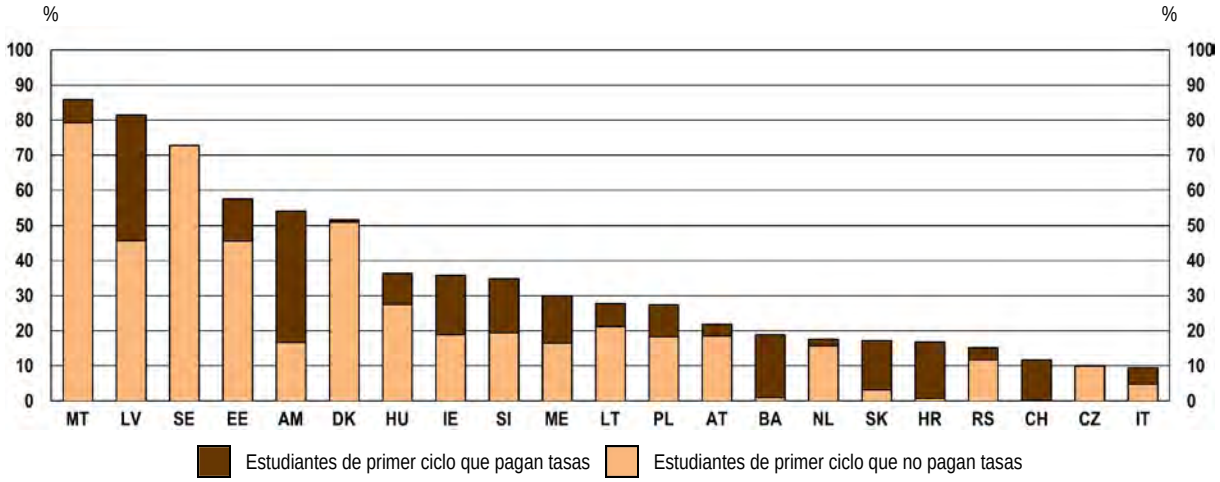


Fuente: Cuestionario del BFUG.

Tasas y ayudas al estudio

La encuesta de Eurostat también facilita datos sobre el porcentaje de estudiantes que paga tasas entre los beneficiarios (véase el gráfico 4.26) y los no beneficiarios (véase el gráfico 4.27) de las ayudas públicas. Este es un factor relevante a la hora de determinar la posible relación entre el pago de tasas y la recepción de ayudas públicas por parte de los estudiantes de primer ciclo.

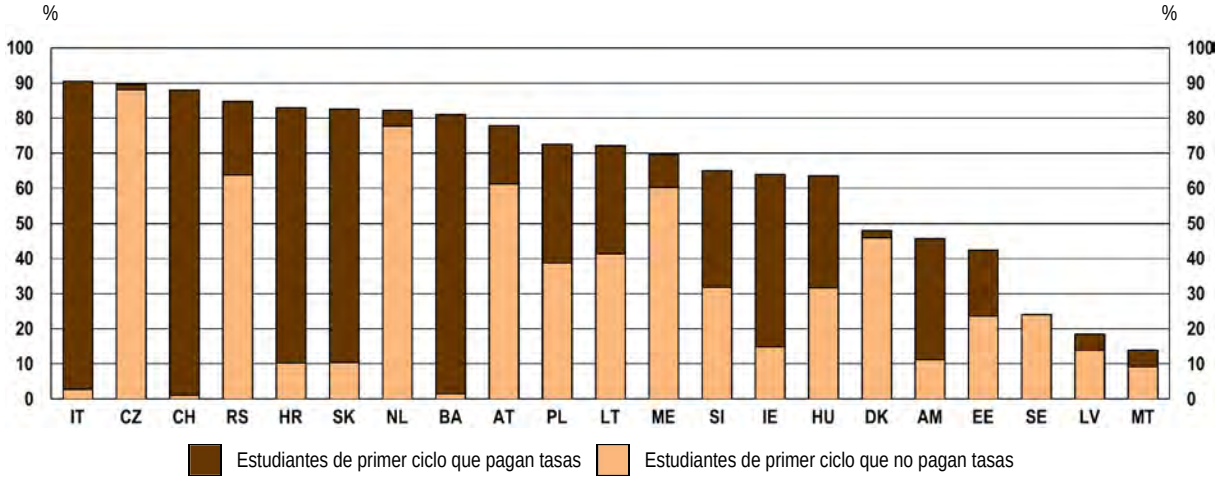
Gráfico 4.26: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre los beneficiarios de ayudas públicas, primer ciclo, 2013/14



	MT	LV	SE	EE	AM	DK	HU	IE	SI	ME	LT	PL	AT	BA	NL	SK	HR	RS	CH	CZ	IT
Total	85.9	81.5	72.9	57.6	54.2	51.7	36.4	35.9	34.9	30.2	27.8	27.5	22.0	18.9	17.7	17.3	16.9	15.2	11.8	10.2	9.5
Pagan tasas	6.6	35.7	:	12.0	37.4	0.6	8.8	16.9	15.4	13.6	6.5	9.1	3.3	17.9	1.9	14.1	16.0	3.4	11.5	0.1	4.6
No pagan tasas	79.3	45.8	72.9	45.6	16.8	51.1	27.6	19.0	19.5	16.6	21.3	18.4	18.7	1.0	15.8	3.2	0.9	11.8	0.3	10.1	4.9

Fuente: Eurostudent.

Gráfico 4.27: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre los no beneficiarios de ayudas públicas, primer ciclo, 2013/14



	IT	CZ	CH	RS	HR	SK	NL	BA	AT	PL	LT	ME	SI	IE	HU	DK	AM	EE	SE	LV	MT
Total	90.6	89.8	88.1	84.8	83.1	82.6	82.3	81.1	78.0	72.6	72.2	69.8	65.1	64.0	63.6	48.4	45.8	42.4	24.1	18.5	14.1
Pagan tasas	87.8	1.5	86.9	20.9	72.8	72.1	4.5	79.5	16.7	33.7	30.7	9.4	33.2	49.0	31.8	2.3	34.5	18.7	:	4.5	4.8
No pagan tasas	2.8	88.3	1.2	63.9	10.3	10.5	77.8	1.6	61.3	38.9	41.5	60.4	31.9	15.0	31.8	46.1	11.3	23.7	24.1	14	9.3

Fuente: Eurostudent.

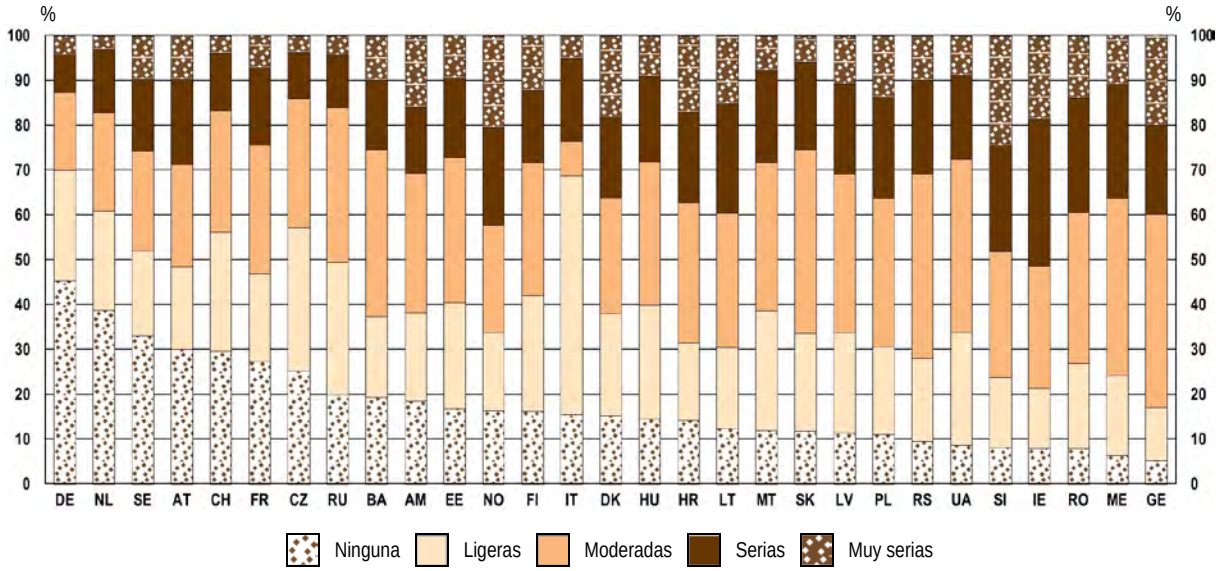
En general, dentro del EEES no parece existir un patrón definido respecto a la relación entre el pago de tasas y la recepción de ayudas. En varios países en los que el porcentaje de alumnos que pagan tasas es alto, este grupo es el más numeroso tanto entre los que reciben ayudas públicas como entre los que no. En otras palabras, existen diversos criterios para determinar quien paga tasas y quién recibe ayudas públicas. Entre estos países se encuentra Armenia, Eslovaquia y Croacia. Por el contrario, también hay países con un porcentaje relativamente elevado de estudiantes que pagan tasas en los que los alumnos de primer ciclo exentos de dichas tasas tienen más probabilidades de recibir ayudas. En estos países (por ejemplo, en Irlanda), los criterios para determinar el pago de tasas y la recepción de ayudas tienden a coincidir.

Valoración de los estudiantes sobre la suficiencia de las ayudas

La percepción por parte de los estudiantes de sus dificultades económicas (gráficos 4.28 y 4.29) también proporciona información adicional respecto a la adecuación de las ayudas públicas. Tal como indica el gráfico 4.28, en la mayoría de los países en los que se dispone de datos, la mayor parte de los estudiantes consideran que se encuentran en una situación económica moderadamente difícil.

Las excepciones son, por una parte, Alemania, Países Bajos, Suecia, Austria, Suiza e Italia, donde muchos alumnos tienen solo ligeras dificultades económicas, o no las tienen, y en el extremo opuesto Irlanda, donde muchos estudiantes consideran que se enfrentan a serias dificultades financieras. Los países en los que aproximadamente un 40% o más de los estudiantes experimentan importantes dificultades económicas son Irlanda, Eslovenia, Noruega, Rumanía y Georgia.

Gráfico 4.28: Valoración por parte de los estudiantes de sus dificultades económicas actuales (%), 2013/14



	DE	NL	SE	AT	CH	FR	CZ	RU	BA	AM	EE	NO	FI	IT	DK
Ninguna	45.3	38.8	33.1	30.1	29.7	27.3	25.2	20	19.4	18.5	16.9	16.4	16.2	15.5	15.2
Ligeras	24.7	22.1	18.9	18.3	26.4	19.6	32	29.4	18.0	19.8	23.6	17.4	25.8	53.2	22.8
Moderadas	17.3	21.9	22.3	22.9	27.2	28.8	28.8	34.5	37.3	31.1	32.4	24.0	29.7	7.7	25.8
Serias	8.5	14.3	16.0	19.0	12.9	17.2	10.3	11.8	15.4	14.8	17.7	21.8	16.2	18.7	18.1
Muy serias	4.2	2.9	9.7	9.8	3.8	7.2	3.6	4.3	9.8	15.8	9.5	20.4	12.2	4.9	18.1

	HU	HR	LT	MT	SK	LV	PL	RS	UA	SI	IE	RO	ME	GE
Ninguna	14.6	14.2	12.5	12.0	11.8	11.3	11.1	9.5	8.7	8.2	7.9	7.9	6.4	5.3
Ligeras	25.3	17.2	18.0	26.6	21.8	22.5	19.6	18.6	25.2	15.6	13.5	19.0	17.9	11.8
Moderadas	32.0	31.3	29.9	33.1	41.1	35.3	33.0	41.0	38.6	28.0	27.2	33.7	39.4	43.1
Serias	19.1	20.4	24.4	20.6	19.4	20.2	22.7	21.0	18.6	23.7	32.9	25.5	25.4	19.8
Muy serias	9.0	16.9	15.2	7.7	5.9	10.7	13.6	9.9	8.9	24.4	18.5	13.9	11.0	20.1

Fuente: Eurostudent.

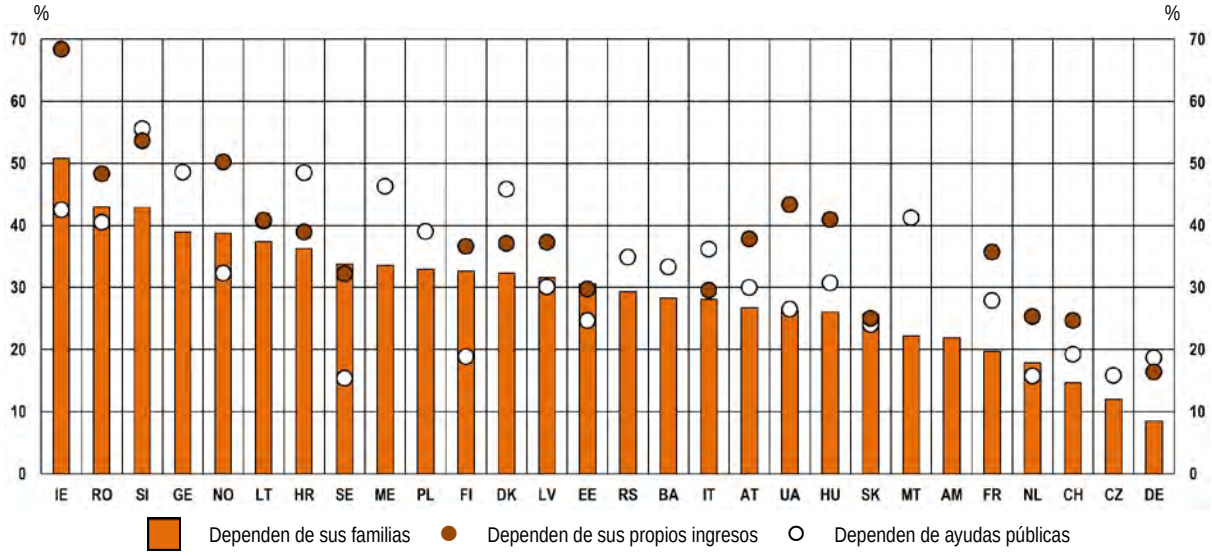
El gráfico 4.29 refleja la percepción que tienen los estudiantes de sus dificultades económicas. Se distingue entre diversas categorías de alumnos que no viven con sus padres: estudiantes que dependen de la ayuda familiar, de sus propios ingresos y de las ayudas públicas. Esta dependencia significa que los ingresos procedentes de dicha fuente suponen más del 50% del total de los ingresos. Según el gráfico, los estudiantes que dependen de las ayudas públicas por lo general se enfrentan a mayores dificultades que los que dependen de sus propios ingresos o de sus familias, lo que indica que las ayudas que reciben no son suficientes para cubrir sus gastos en la mayoría de los países.

Tres grupos de países entre los que se dispone de datos destacan en lo que se refiere a la adecuación de las principales fuentes de ingresos. En el primer grupo (el más numeroso), las ayudas públicas se consideran al menos adecuadas para cubrir los gastos de los estudiantes (en algunos casos junto con las ayudas a las familias), mientras que los estudiantes que dependen de sus propios ingresos son los que con menos frecuencia experimentan dificultades económicas. Estos países son Irlanda, Rumanía, Noruega, Suecia, Finlandia, Letonia, Estonia, Eslovaquia y los Países Bajos.

En el segundo grupo, además de considerar las ayudas muy insuficientes para cubrir los gastos de un estudiante medio, el nivel de ingresos tampoco alcanza para aliviar sus dificultades económicas. Estos países incluyen Austria, Ucrania, Hungría, Francia y Suiza.

Finalmente, en el último grupo de países, entre los que figuran Eslovenia, Croacia, Dinamarca, Italia y Alemania, los estudiantes que dependen de sus propios ingresos se enfrentan a mayores estrecheces económicas. Asimismo, los que reciben ayudas públicas se encuentran en una situación aún peor que los compañeros que reciben ayuda de sus familias.

Gráfico 4.29: Valoración por parte de los estudiantes de sus dificultades económicas actuales, en función de las características económicas de los que no viven con sus padres, y % de estudiantes con dificultades económicas (muy) serias, 2013/14

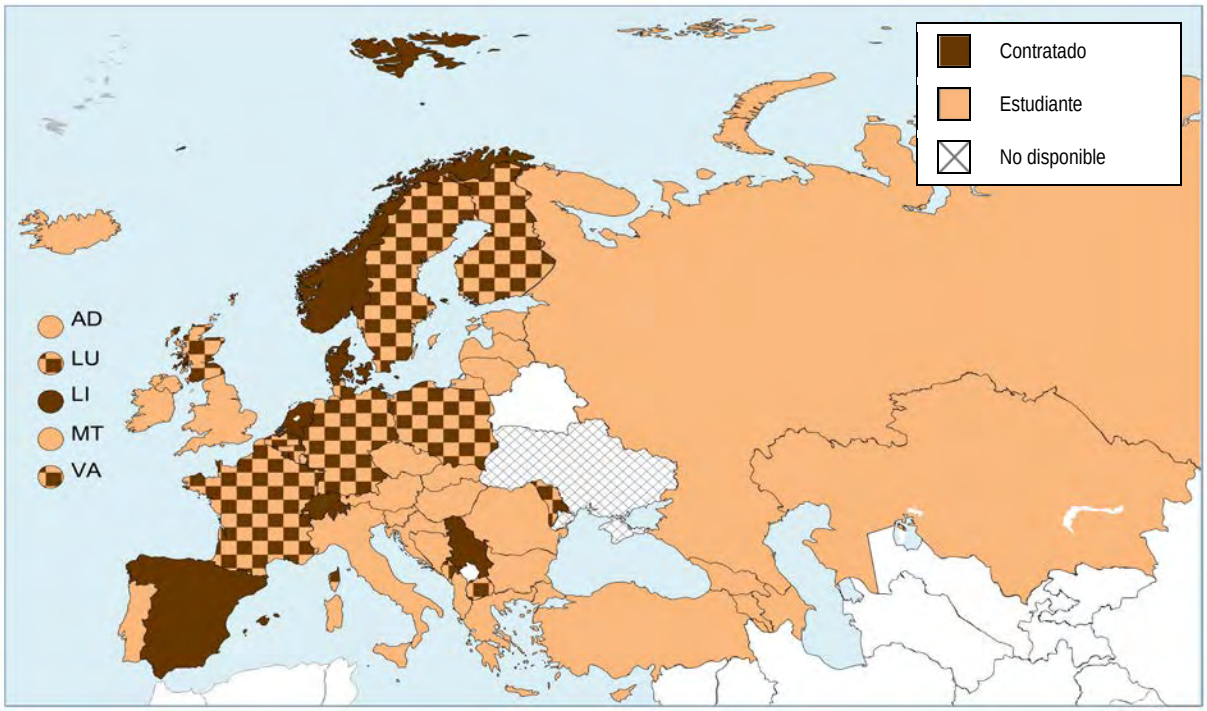


Fuente: Eurostudent.

4.4.3. Tasas y ayudas económicas en tercer ciclo

El tercer ciclo a menudo es muy distinto del primero y del segundo en lo que se refiere a tasas y ayudas. Los países frecuentemente aplican una lógica muy diferente en cuanto a la financiación de los estudiantes de doctorado. De hecho, las tasas y las ayudas en doctorado dependen en parte del estatus de los doctorandos dentro de las instituciones: los que tienen condición de estudiante se encuentran en una situación muy parecida a los alumnos de primer y segundo ciclo, lo que no sucede con quienes han firmado un contrato de trabajo con las instituciones. Según lo que indica el gráfico 4.30, en la inmensa mayoría de los países los doctorandos se consideran estudiantes, mientas que en siete sistemas tienen contratos laborales - la mayoría con las instituciones de educación superior, aunque en algunos casos con otras entidades. En 13 sistemas coexisten ambos modelos.

Gráfico 4.30: Estatus de los alumnos de doctorado, 2013/14



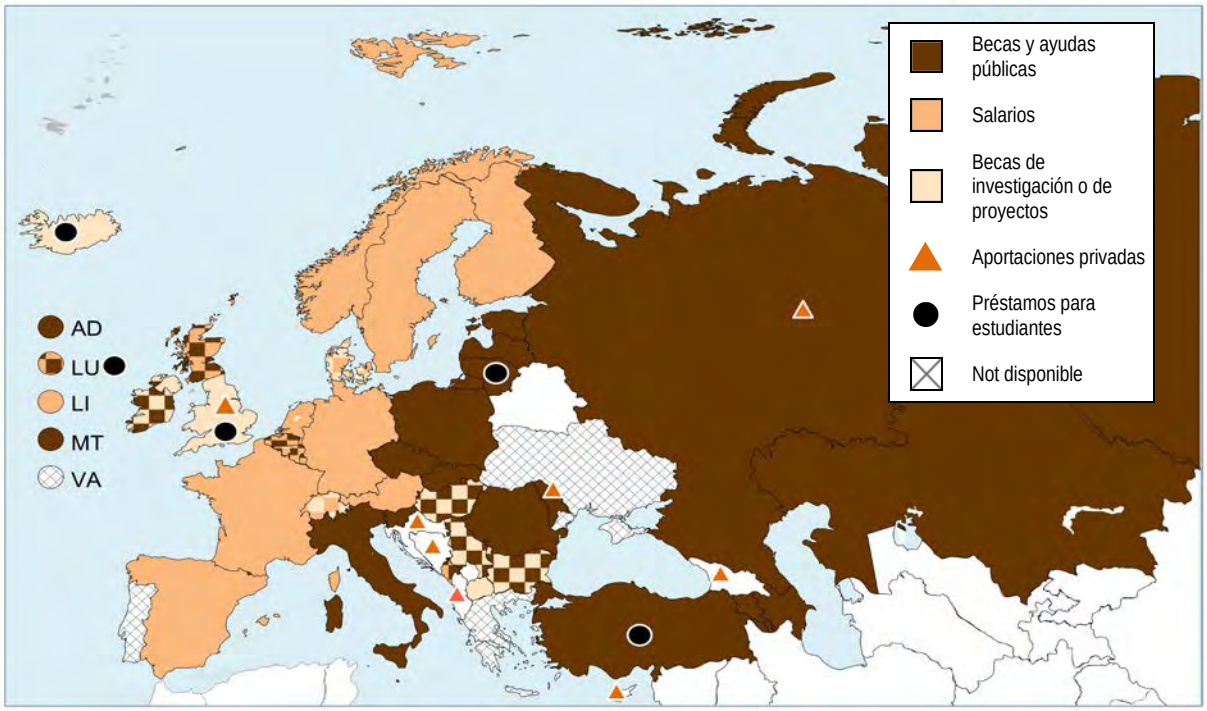
Fuente: cuestionario del BFUG.

En cuanto a las tasas que se exige a los matriculados en programas de doctorado, a menudo se observan diferencias entre los ciclos. En algunos casos los doctorandos pagan tasas más bajas que los alumnos de primer y segundo ciclo (por ejemplo, en Bélgica, Bulgaria ([49]), Estonia, Rumanía y Suiza). En Armenia, Azerbaiyán, Croacia, Francia y Letonia, por el contrario, los estudiantes de doctorado abonan tasas más elevadas que los de primer y segundo ciclo. En Andorra, Bosnia Herzegovina, Alemania, Georgia, Hungría, Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo y Rusia las tasas son las mismas en los tres ciclos.

Al analizar las principales fuentes de financiación para los estudiantes de doctorado surge un panorama muy diverso dentro del EEES (véase el gráfico 4.31). Los estudiantes de tercer ciclo (doctorado) en la mayoría de los países pueden solicitar ayudas y becas públicas bajo ciertas condiciones, en parte ligadas a su estatus dentro de las instituciones. Cuando se conceden becas o ayudas públicas a estos alumnos, la cuantía de las mismas suele ser igual o incluso superior a la de los alumnos de primer y segundo ciclo (las becas de doctorado tienen más dotación en Bélgica (Comunidad flamenca), Alemania, Estonia, Hungría, Letonia o Turquía). Los estudiantes de doctorado reciben un salario como empleados en 16 sistemas educativos. También se benefician a menudo de las becas dependientes de proyectos (en diez sistemas educativos). Las aportaciones de los estudiantes (o de sus empleadores) constituyen la principal fuente de ingresos en ocho sistemas educativos. Los préstamos se encuentran entre las principales fuentes de financiación de estos alumnos en Islandia, Lituania, Luxemburgo, Turquía y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

([49]) Aunque los estudiantes de doctorado pagan más tasas en su primer año, están exentos del pago de las mismas en los años siguientes.

Gráfico 4.31: Principales fuentes de financiación para los estudiantes de doctorado, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Conclusiones

Tomando como base los datos estadísticos, los resultados del cuestionario del BFUG y del último informe de Eurostudent, este capítulo se ha centrado en la dimensión social del Proceso de Bolonia y en su objetivo de que la población estudiantil refleje la diversidad de las poblaciones, y de que el origen de los alumnos no influya en su participación y en sus oportunidades de lograr estudios superiores.

Aunque pueden apreciarse algunos progresos, el análisis muestra claramente que el objetivo de proporcionar igualdad de oportunidades para una educación superior de excelente calidad está muy lejos de ser una realidad.

En lo referente a las cuestiones de género, se han reducido algunas desigualdades a lo largo del tiempo, pero aún existen en la mayoría de los países del conjunto del EEES. Las mujeres están infrarrepresentadas en el conjunto de la población estudiantil y en el de estudiantes de nuevo ingreso en prácticamente todos los países. A nivel de doctorado la situación es muy variada: en cuatro países los porcentajes de hombres y mujeres que se incorporan al doctorado son más o menos equivalentes, en 12 los hombres están en minoría y en 14 son las mujeres las que están infrarrepresentadas.

Las mayores desigualdades en cuanto a género pueden apreciarse, no obstante, entre diferentes áreas de estudio. En algunas de ellas como, por ejemplo, la formación del profesorado o lo servicios sociales, el número de hombres es claramente inferior. En otros campos, como en informática o en ingeniería, son las mujeres las que tienen menor presencia. Las políticas destinadas a lograr el equilibrio de género en la educación superior tienen, por tanto, más probabilidades de ser eficaces si tienen en cuenta los desequilibrios ligados a las distintas áreas de estudio.

Otra preocupación fundamental dentro de la dimensión social es si los inmigrantes y sus hijos gozan de las mismas oportunidades de participar y de lograr estudios superiores que la población nacional. Dicha información es, no obstante, mucho más difícil de recabar, de manera que se utilizan como aproximación los datos sobre alumnos nacidos en el extranjero. Estos datos indican, con toda

certeza, que en la práctica totalidad de los países de origen inmigrante se asocia negativamente al logro de estudios superiores. Los adultos nacidos en el extranjero tienen más probabilidades de abandonar sus estudios en etapas tempranas y menos de participar en educación superior que el resto de la población.

Igualmente, el nivel educativo de los padres sigue teniendo un gran impacto sobre las posibilidades de lograr estudios terciarios. En todos los países del EEES en los que se dispone de datos los hijos de los padres con un nivel de estudios medios tienen menos probabilidades de lograr estudios superiores que los hijos de familias con un nivel alto de formación.

A la vista de estos (y otros) desequilibrios, la mayoría de los sistemas de educación superior reflejan el objetivo de ampliar la participación en sus políticas sobre educación superior, y más del 70% de los sistemas afirman hacerlo a través de medidas concretas.

A pesar del compromiso firmado en el Comunicado de Nueva Lovaina de 2009 de establecer "objetivos cuantificables para ampliar la participación en general, y la de los grupos infrarrepresentados en particular, en la educación superior, para el final de la [...] década", menos del 20% de los sistemas han definido objetivos cuantitativos con respecto a los grupos infrarrepresentados. Son más habituales los objetivos de aumentar la participación en general - 30 de los 48 sistemas en los que se dispone de datos cuentan con, al menos, un objetivo al respecto. En la mayoría de los casos está relacionado con la estrategia 2020 de la UE y su objetivo de lograr que para el año 2020 al menos un 40% de jóvenes (entre 30-34) completen educación terciaria o equivalente. No obstante, aún no se puede determinar si un incremento global en las cifras de participación traerá consigo una composición más equilibrada de la población estudiantil.

En más del 90% de los sistemas de educación superior del EEES se realiza un seguimiento sistemático de la estructura de la población estudiantil. En muchos casos, no obstante, se limita a evaluar un número determinado de características, como la edad, el género y el tipo y nivel de titulación que se posee antes de acceder a educación superior. En menor medida se realiza el seguimiento de otros aspectos tales como la discapacidad, la condición de inmigrante o la situación laboral previa a la incorporación a este nivel educativo.

Para poder identificar a los grupos infrarrepresentados, y evaluar si las medidas para ampliar la participación en la educación superior surten el efecto deseado, sería aconsejable tener en cuenta otros aspectos de la dimensión social a la hora de realizar un seguimiento de la composición de la población estudiantil, y aplicar los resultados de dichas evaluaciones al desarrollo de las políticas.

En cuanto a las vías alternativas de acceso a la educación superior, el panorama general en todo el EEES es bastante semejante a la situación descrita en el anterior informe sobre la implantación de Bolonia. En 22 sistemas de educación superior (la mayoría de ellos en Europa del este) al menos existe una vía alternativa de acceso a este nivel, mientras que en los otros 25 que han proporcionado datos el acceso a educación superior aún depende de la posesión de un título de secundaria superior (general o profesional).

Se observan ciertos avances en el ámbito del reconocimiento del aprendizaje previo no formal e informal, pero aún queda bastante trabajo por hacer en este sentido en lo referente a políticas, procedimientos, implementación y seguimiento. Actualmente apenas se dispone de estadísticas sobre cuántos estudiantes/candidatos que participan en el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal y cuántos de ellos consiguen convalidar parte o la totalidad de los requisitos de un programa de educación superior. Lo mismo sucede en general con respecto a las vías alternativas de acceso.

Los servicios de orientación académica y profesional normalmente forman parte de la oferta de las instituciones de educación superior en los 48 sistemas educativos en los que se dispone de datos. En dos tercios de ellos, las instituciones de educación superior también proporcionan servicios de atención psicológica. Los servicios especiales para estudiantes con discapacidad también existen en algunos casos. En todos los sistemas, los servicios de apoyo no solo están a disposición de los estudiantes matriculados, sino también de quienes solicitan admisión en los programas. Aunque esta oferta generalizada de servicios para los estudiantes es ciertamente un avance positivo, los datos

disponibles no permiten evaluar la calidad y eficacia de dichos servicios, ni su grado de disponibilidad para todos los alumnos.

Las tasas y los sistemas de ayudas se han mantenido relativamente estables dentro del EEES, sin cambios significativos respecto al enfoque, al porcentaje de las aportaciones de los hogares o del gasto público en ayudas al estudio. Las tasas (académicas, administrativas, o ambas) son práctica habitual, a excepción de siete sistemas educativos que no exigen el pago de ningún tipo de tasa a sus alumnos. No obstante, se observan importantes diferencias entre los sistemas de educación superior en lo referente al porcentaje de estudiantes que abonan tasas (de prácticamente nadie a todos ellos) así como en la cuantía de las mismas (desde la total gratuidad a más del 100% del PIB per cápita). Los países también recurren a diversas formulas en lo referente a las ayudas al estudio, y el porcentaje de alumnos que se benefician de las mismas varía considerablemente. En general, los matriculados en primer ciclo tienden a recibir más ayudas públicas que los de segundo. En tercer ciclo, como consecuencia del diferente estatus de los doctorandos en los países del EEES, las tasas y los sistemas de ayudas son, si cabe, aún más heterogéneos.

CAPÍTULO 5:
EL APRENDIZAJE PERMANENTE

El Comunicado de Bucarest

El Comunicado de Bucarest afirma que "el aprendizaje permanente es un elemento imprescindible para hacer frente a las necesidades de un mercado laboral en constante evolución. En este sentido, las instituciones de educación superior juegan un papel clave en la transferencia del conocimiento y contribuyen al desarrollo a nivel regional, a través de la mejora continua de las competencias y del fortalecimiento de las alianzas del conocimiento" ([50]). Los ministros pusieron de relieve la necesidad de recoger información más detallada en materia de aprendizaje permanente, así como de establecer unos indicadores de referencia comunes a nivel europeo. También se comprometieron a mejorar la oferta de aprendizaje permanente, principalmente desarrollando la oferta formativa en este ámbito.

Las instituciones de educación superior desempeñan un papel fundamental en la oferta de aprendizaje permanente, cuestión que siempre ha figurado en la agenda del Proceso de Bolonia, si bien a menudo de ha abordado como un tema secundario en relación con otros objetivos. No obstante, los documentos de Bolonia han puesto de manifiesto en repetidas ocasiones que es necesario desarrollar itinerarios de formación flexibles, crear oportunidades para el reconocimiento del aprendizaje previo, establecer marcos nacionales de cualificaciones, y estrechar los lazos de cooperación entre las instituciones de educación superior y otros agentes externos, incluidos los empleadores.

La Carta de Universidades Europeas sobre el aprendizaje permanente reconoce que "la terminología sobre aprendizaje permanente engloba numerosos conceptos [...] y está sujeta a diversas interpretaciones a nivel local, regional y nacional" (EUA, 2008). Por tanto, es necesario analizar la forma en que los distintos países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) entienden e interpretan el concepto de aprendizaje permanente en sus respectivos sistemas educativos.

El Informe 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia

El Informe 2012 sobre el Proceso de Bolonia puso de manifiesto la dificultad para captar las distintas interpretaciones del concepto de aprendizaje permanente en cada país. En aquellos lugares en los que existe una definición, suele ser de carácter general, de manera que resulta complicado comprender en su totalidad cómo se conceptualiza el aprendizaje permanente en la educación superior y qué actividades se encuadran en dicho concepto. No obstante, según el informe 2012, en la mayoría de los países del EEES el aprendizaje permanente se considera una de las misiones reconocidas de las instituciones de educación superior.

El Informe 2012 sobre el Proceso de Bolonia puso de manifiesto que la mayoría de los países del EEES cuentan con políticas para flexibilizar la oferta de programas de educación superior. En concreto, aproximadamente dos tercios de los países han establecido una condición oficial de estudiante distinta de la de estudiante a tiempo completo.

Los datos sobre la participación de alumnos en programas a tiempo parcial indicaban que los estudiantes adultos son los que con más frecuencia se matriculan a tiempo parcial. El análisis

([50]) Comunicado de Bucarest: Explotando nuestro Potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior, 26-27 de abril de 2012, p.2

también puso de relieve la necesidad de ser prudentes a la hora de establecer comparaciones internacionales sobre los modelos alternativos de formación, teniendo en cuenta la complejidad conceptual en este ámbito.

Esquema del capítulo

Este capítulo está dedicado al análisis de los aspectos más relevantes del aprendizaje permanente en la educación superior, así como de los cambios que se han producido desde el último informe publicado en 2012. En primer lugar se analizan las distintas interpretaciones que hacen los países del concepto de aprendizaje permanente en la educación superior. A continuación se examina en qué medida el aprendizaje permanente se ha convertido en una misión reconocida de las instituciones de educación superior, así como los mecanismos de financiación existentes para fomentar la oferta de formación permanente. Una parte considerable del capítulo se dedica al tema de la oferta de estructuras flexibles dentro de los programas de educación superior, centrándose específicamente en los estudios superiores a tiempo parcial. En los dos últimos epígrafes se evalúa el grado de éxito de diferentes sistemas de educación superior a la hora de atraer a estudiantes no tradicionales para cursar programas formales de educación superior, centrándose en la participación de los estudiantes adultos y de los de incorporación tardía.

Otros capítulos también ofrecen información estrechamente vinculada con el aprendizaje permanente en la educación superior. Así pues, el contenido de este capítulo debería complementarse con los datos que se facilitan en otros epígrafes, especialmente en el capítulo 4, dedicado a la dimensión social de la educación superior, y en el 6, que se ocupa de los resultados de la educación y la empleabilidad, por ejemplo, en cuestiones relacionadas con reconocimiento del aprendizaje previo (RPL), la orientación profesional y la participación de los empleadores en el diseño de los planes de estudio.

5.1. Interpretaciones del concepto de aprendizaje permanente a nivel nacional

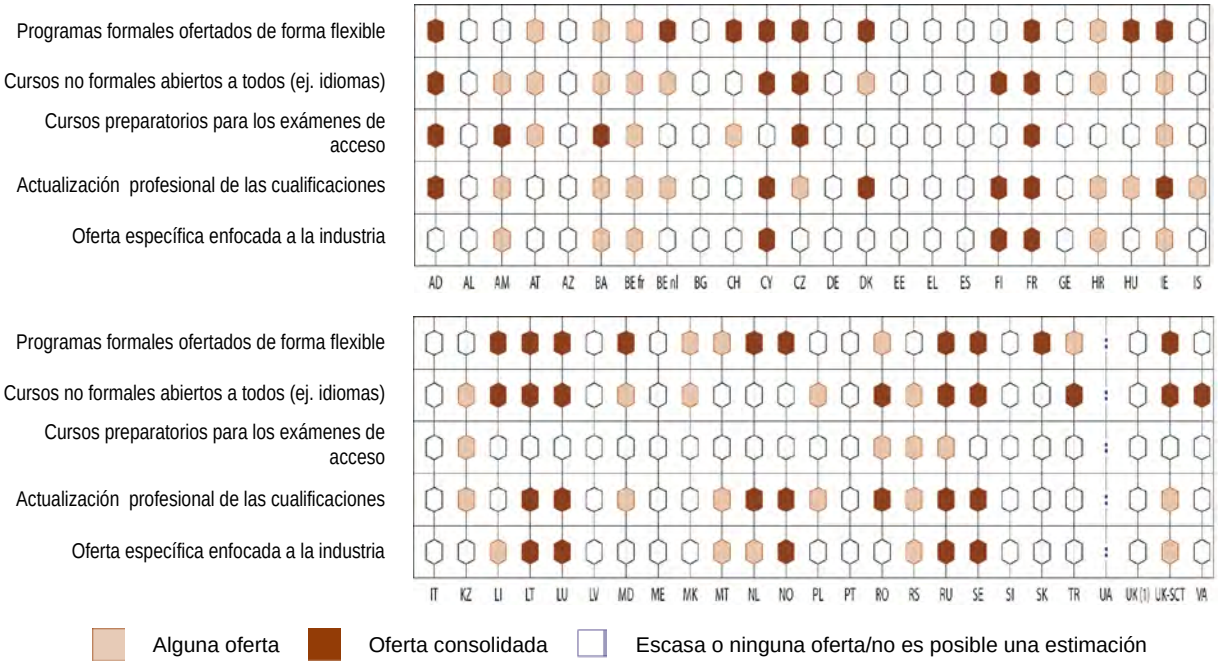
Los resultados de los análisis del BFUG para el Informe 2012 revelaron que, si bien en la mayoría de los países del EEES la normativa sobre educación superior menciona el aprendizaje permanente, en dichos documentos no figura necesariamente una definición del término. El informe también concluía que la mayoría de las definiciones tienen un carácter muy genérico y suelen hacer referencia al aprendizaje “de la cuna a la tumba”, o a todas las actividades de aprendizaje que emprende un individuo a lo largo de su vida, ya sean formales, no formales o informales. Pueden encontrarse ejemplos de estas definiciones generales en Bosnia Herzegovina, donde "el aprendizaje permanente significa la integración del aprendizaje formal, no formal e informal, con el fin de adquirir las habilidades para la mejora de la calidad de vida, y en Kazajistán, donde "el aprendizaje permanente se inicia en la infancia y dura hasta después de la jubilación, incluyendo una gran variedad de actividades educativas formales e informales, y la educación inclusiva". En Rumanía "el aprendizaje permanente representa todas las actividades de aprendizaje que emprende una persona a lo largo de su vida, tanto formales como no formales e informales, o para el desarrollo de las destrezas desde una perspectiva muy amplia: personal, cívica, social o profesional. El aprendizaje permanente incluye la educación infantil, la educación escolar, la educación superior, la formación permanente y la educación de adultos". En Bulgaria, "la Estrategia Nacional para el Aprendizaje Permanente" establece el marco estratégico de política gubernamental sobre educación y formación para el período 2014-2020, con el fin de alcanzar el objetivo europeo de un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo.

Algunos países proporcionan ejemplos de definiciones más específicas, centradas, por ejemplo, en la mejora de las competencias profesionales (Estonia y Serbia) y en responder a las necesidades de la economía y del mercado laboral (Bulgaria y Serbia). En Estonia, la definición afirma que "la

adquisición de nuevos conocimientos y destrezas proporcionará oportunidades profesionales, educación gratuita y motivación a los jóvenes, así como participación en las actividades de las organizaciones de la sociedad civil, o un espacio virtual en el que aprender de manera individualizada o en colaboración con otros". En los Países Bajos, el aprendizaje permanente se centra en las necesidades de los adultos que se han incorporado al mercado laboral tras finalizar la educación inicial, mientras que la República Checa aparte de los cursos de orientación profesional también se incluyen cursos dirigidos a ciudadanos de más edad.

El aprendizaje permanente a menudo se concibe como una oferta de programas dirigida a atraer a la población adulta, aunque el contenido no se diferencia de la oferta ordinaria. No obstante, las instituciones de educación superior en ocasiones pueden desarrollar programas para responder a las necesidades de los estudiantes no tradicionales. Por lo general, en este contexto se informa de programas formales de educación superior, que están ya muy consolidados en aproximadamente un tercio de los países (véase el gráfico 5.1). Los programas no formales, incluidas actividades como el aprendizaje de idiomas y los cursos para mejorar las destrezas profesionales son prácticamente igual de habituales. Los cursos preparatorios para acceder a educación superior no son muy frecuentes, y solo unos cuantos países cuentan con una oferta muy arraigada en este ámbito (en más del 75% de las instituciones). El grupo "muy poca o ninguna oferta" incluye países que no pudieron proporcionar una estimación del porcentaje de oferta de formación permanente.

Gráfico 5.1: Modalidades dentro de la oferta de aprendizaje permanente de las instituciones de educación superior, 2013/14



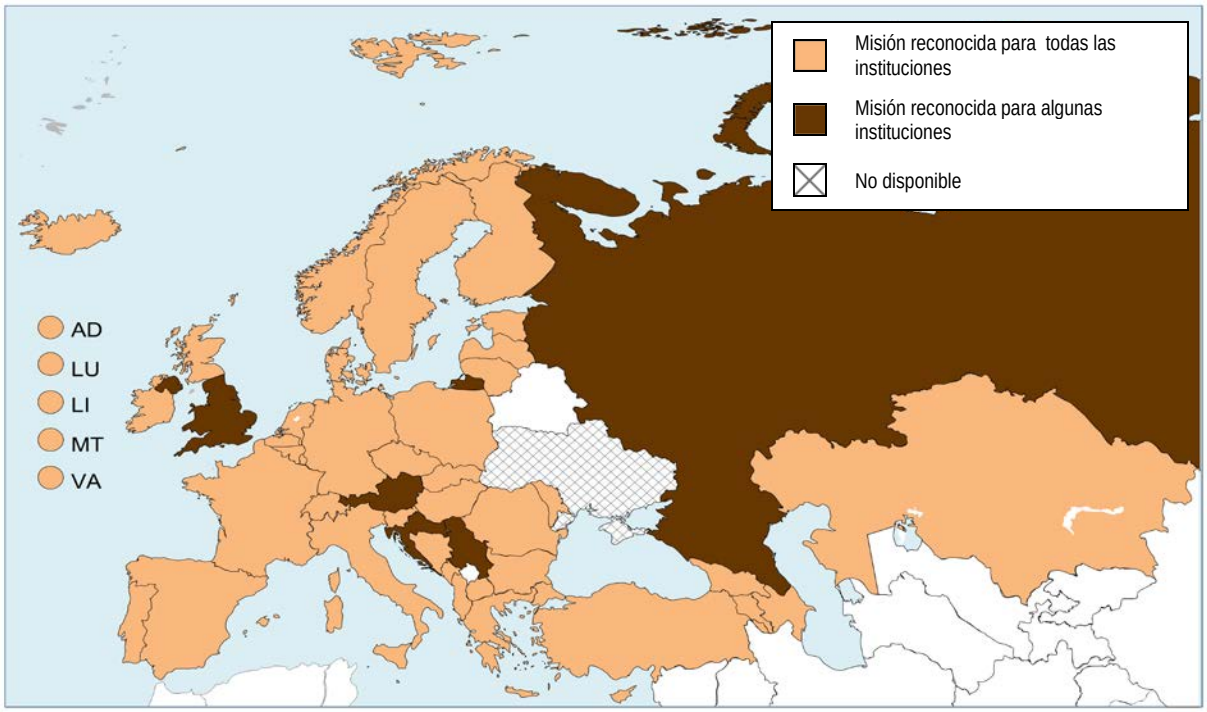
Fuente: cuestionario del BFUG.

En el informe anterior se puso de relieve que la oferta más frecuente dentro del aprendizaje permanente son los cursos no formales. Los resultados del informe actual apuntan a un aumento en los cursos de aprendizaje permanente de carácter formal, lo cual refleja la importancia que ha adquirido el aprendizaje permanente. No obstante, dado que muchos países no pudieron proporcionar información detallada sobre los diferentes tipos de oferta de aprendizaje permanente, estos resultados no pueden considerarse concluyentes.

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

A pesar de las diferentes interpretaciones del concepto de aprendizaje permanente, más de tres cuartas partes de los países del EEES informan de que constituye una misión reconocida para las instituciones de educación superior, reflejando el carácter central de esta política. El concepto de aprendizaje permanente parece estar ganando terreno- particularmente en los países del centro y el este de Europa - dado que algunos sistemas afirman que el aprendizaje permanente se ha convertido en una misión reconocida en todas las instituciones desde el último informe (Armenia, Chipre, Georgia, Moldavia y Polonia) y no solo de unas cuantas. Solo Austria, Croacia, Serbia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Rusia señalan que es una misión solo para algunas instituciones (véase el gráfico 5.2).

Gráfico 5.2: El aprendizaje permanente como misión de las instituciones de educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

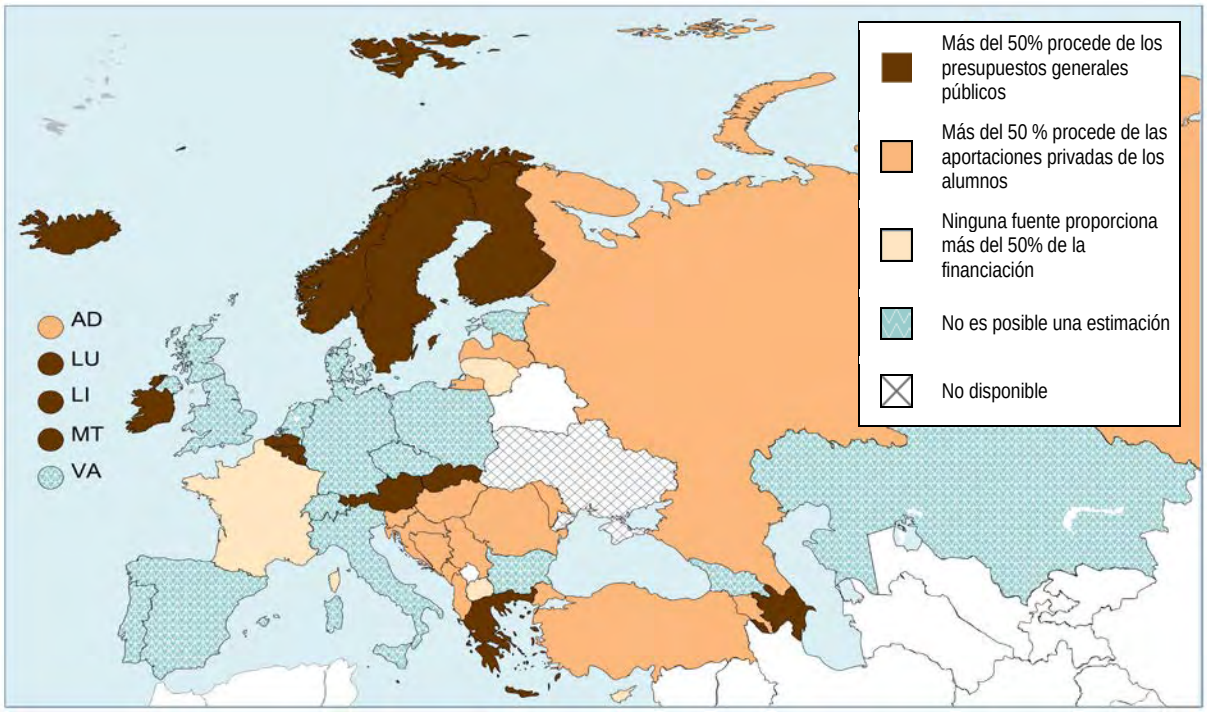
La mayoría de los países del EEES no menciona ninguna restricción legal para evitar que las instituciones de educación superior oferten programas de aprendizaje permanente. 10 países hacen referencia a limitaciones legales relacionadas con distintos segmentos dentro del aprendizaje permanente en la educación superior. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francesa) es posible obtener un certificado o créditos como parte de los programas de formación de adultos, pero dichos programas no otorgan títulos académicos. En Dinamarca, los colegios universitarios y las academias de formación profesional superior solo están autorizadas a ofertar educación y formación de adultos en los programas de ciclo corto o de primer ciclo, pero no en segundo ciclo. En Rumanía, las instituciones de educación superior pueden organizar programas de aprendizaje permanente a nivel de grado solo en áreas científicas en las que ya disponen de programas acreditados.

5.3. La financiación del aprendizaje permanente

El análisis de las fuentes de financiación del aprendizaje permanente, y especialmente de las diferencias entre la financiación pública y privada, es un indicador de la importancia que otorgan al mismo las administraciones públicas. No obstante, como los países conceptualizan de diversas maneras el aprendizaje permanente, que rara vez coinciden, resulta difícil establecer comparaciones. En base a su propia formulación del concepto, muchos países pudieron facilitar datos sobre las fuentes de financiación del aprendizaje permanente, lo que permite presentar un panorama más detallado de la situación que del Informe sobre implantación del Proceso de Bolonia 2012 (véase el gráfico 5.3).

En los 40 sistemas de educación superior en los que se dispone de datos, las instituciones de educación superior no cuentan con un presupuesto público específico para formación permanente. Solo ocho países destinan fondos especiales a esta oferta, e incluso en estos países, la financiación pública es solo una parte de los recursos necesarios para la oferta de aprendizaje permanente. Por lo general, estos programas se financian con fondos públicos, a menudo complementados por las aportaciones privadas de los estudiantes o de las empresas. Tal como refleja el gráfico 5.3, en 14 sistemas el grueso de la financiación del aprendizaje permanente proviene de los presupuestos generales de educación, mientras que en otros tantos países (14) las aportaciones privadas de los estudiantes representan la mitad de la inversión en esta oferta educativa.

Gráfico 5.3: Fuentes de financiación del aprendizaje permanente, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Las aportaciones privadas de las empresas no representan la mayoría de la financiación en ningún sistema, pero al menos suponen un 20% del total de la financiación del aprendizaje permanente en 10 países (Albania, Andorra, Bosnia Herzegovina, Dinamarca, Francia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Italia, Lituania, Rusia y Serbia), siendo las más altas las de Francia (44%). Los países donde al menos un 90% de la financiación proviene de una combinación de fuentes privadas (estudiantes y aportaciones de las empresas) son sobre todo los del este y sureste de Europa - Albania, Armenia, Croacia, Moldavia, Montenegro, Rusia, Eslovenia y Turquía - y Andorra.

La financiación pública del aprendizaje permanente es el modelo dominante en el centro y norte de Europa, mientras que la financiación privada es más frecuente en el este y sudeste de Europa. No obstante, no es posible estimar el porcentaje de financiación pública destinada al aprendizaje permanente en cada país.

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

El concepto de flexibilidad dentro de la educación superior hace referencia a las distintas maneras en las que se permite a los individuos seguir itinerarios formativos adaptados a sus necesidades. Este apartado se centra en un aspecto concreto de la misma, la oferta flexible de programas en este nivel educativo. En los epígrafes siguientes se trata la cuestión de la existencia de la condición de estudiante a tiempo parcial, como elemento central de la oferta flexible, y de sus implicaciones. El reconocimiento del aprendizaje previo, tanto para el acceso como para la progresión dentro de la educación superior, como elemento esencial de los itinerarios de estudio flexibles, se ha analizado ya en el capítulo 4.

5.4.1. Enfoques políticos relacionados con la flexibilidad en la oferta de programas de educación superior

En la mayoría de los países los documentos políticos promueven la oferta de programas flexibles de educación superior. Por ejemplo, en Irlanda, la Estrategia Nacional sobre Educación superior (2011) reconoce que en el futuro la oferta de educación superior debe ser flexible, y que las instituciones de educación superior han de adaptarse y responder a las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa. En Austria, la Estrategia Nacional sobre Aprendizaje Permanente 2020 afirma que la concepción de las instituciones de educación superior incluye el uso de métodos de enseñanza y aprendizaje adecuados al trabajo en grupo, y el diseño de programas más flexibles para permitir a los estudiantes participar en otras modalidades distintas que las clases diurnas. En la República Checa, la Ley de Educación Superior 111/98 concede la misma validez a los programas de educación presencial y a distancia (o una combinación de ambas), y todos los estudiantes disfrutan de los mismos derechos y beneficios.

Las modalidades de enseñanza a distancia y online constituyen una oferta flexible para el alumnado, ya que no es necesario asistir a la institución, lo que permite a los estudiantes conciliar los estudios con otras obligaciones cotidianas, que suelen ser habituales en el caso de los estudiantes adultos. Este tipo de cursos se ofertan en aproximadamente un tercio de los sistemas. Varios países también mencionan la posibilidad de combinar el aprendizaje a distancia con el presencial.

Algunos países mencionan iniciativas para ofrecer flexibilidad a quienes desean compaginar el trabajo con el estudio, o adquirir experiencia laboral a través de un programa de educación superior. Italia y Georgia son ejemplos de países que han puesto en marcha medidas para permitir a los alumnos interrumpir temporalmente su formación sin perder la condición de estudiantes, facilitándoles posteriormente su reingreso en los programas. En Suecia, es habitual permitir a los trabajadores solicitar una excedencia para realizar estudios, garantizándoles el mismo puesto de trabajo o equivalente a cuando se reincorporan. Otros ejemplos para ofertar programas flexibles de educación superior incluyen un incremento de los programas de aprendizaje adaptados a las necesidades individuales. En Francia este tipo de programas se consideran particularmente relevantes para dar respuesta a las demandas de la sociedad, y las universidades tienen total autonomía a la hora de organizar una oferta adecuada. Los estudiantes también pueden cursar titulaciones más innovadoras, por ejemplo, siguiendo un itinerario de aprendizaje en dos ramas de estudio distintas.

5.4.2. Cursar estudios superiores con una condición formal distinta a la de estudiante a tiempo completo

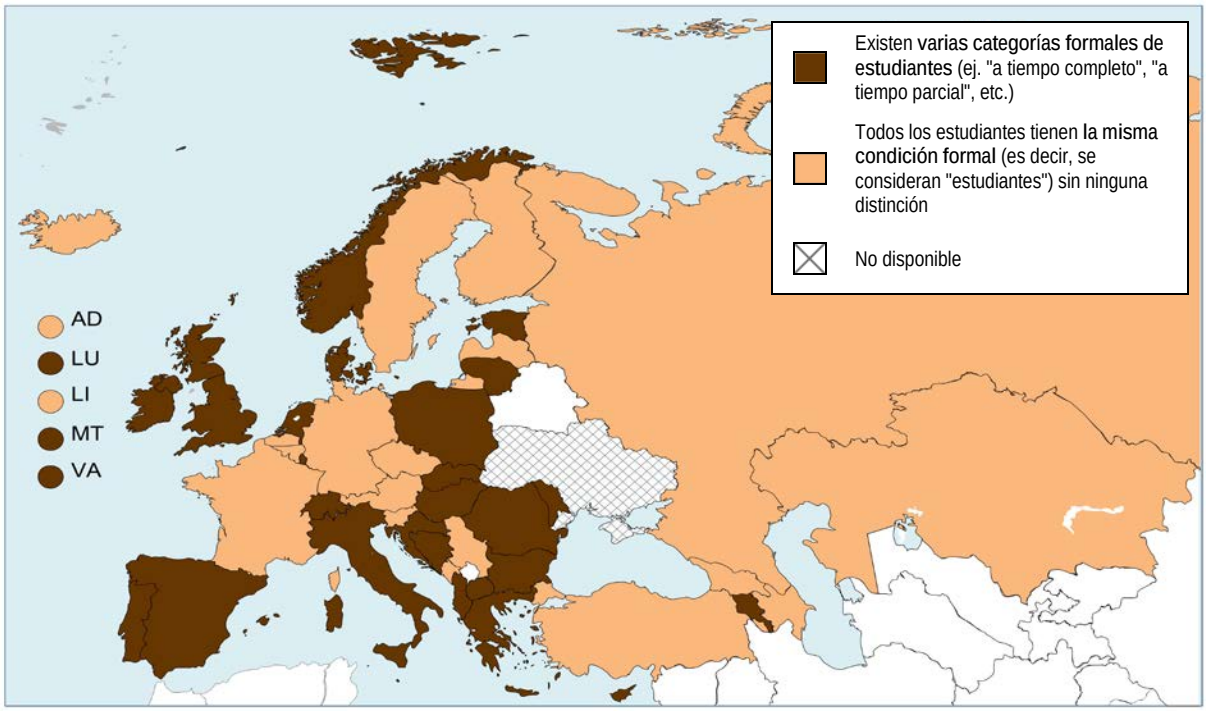
La condición formal de estudiante a tiempo completo es un concepto claro y comprensible en todo el Espacio Europeo de Educación Superior. No obstante, la realidad para el resto de los estudiantes es más compleja de lo que podría parecer. Esto se debe a que términos tales como "a tiempo parcial" tienen distintos significados dependiendo del país - algunas veces se refieren estrictamente a la noción de tiempo, en función de las horas de enseñanza/aprendizaje, aunque también en ocasiones se relaciona con cuestiones tales como los modelos de financiación.

En toda Europa la situación respecto al estatus de los estudiantes ha variado muy poco en comparación con el informe 2012. Tal como indica el gráfico 5.4, la mayoría de los países aún reconocen formalmente al menos otra condición formal además de la de estudiante a tiempo completo. En aproximadamente dos tercios de los sistemas de educación superior en los que se dispone de datos existen otras categorías distintas a la de estudiante a tiempo completo, normalmente indicando algún tipo de concepto como estudiante "a tiempo parcial". En la mayoría de los otros pueden existir "en la práctica" estudiantes a tiempo completo, pero no se les reconoce oficialmente.

Los estudios a tiempo parcial se definen normalmente en función de un número determinado de créditos, del tiempo necesario para completar los estudios o del número teórico de horas destinadas al estudio, y en algunos países se combinan todos estos factores. En Albania, Bosnia Herzegovina e Irlanda, la definición de estudiante a tiempo parcial se relaciona con un número menor de créditos concedidos durante el mismo periodo de tiempo para todos los alumnos. Chipre, Estonia, Malta y Polonia, por el contrario, se encuentran entre los países que han establecido el mismo marco de créditos para todos los estudiantes, pero conceden a los alumnos a tiempo parcial más tiempo para completar los créditos. Ambas definiciones son, por consiguiente, análogas, y se centran en el número de créditos que los estudiantes a tiempo parcial necesitan conseguir en un intervalo de tiempo determinado.

En Grecia y Eslovaquia, los estudios a tiempo parcial se definen en función de las horas de estudio semanales previstas. En Grecia, la ley establece que los matriculados a tiempo parcial han de dedicar, al menos, 20 horas semanales al estudio. En Eslovaquia, las horas se definen en función del curso escolar, en un intervalo entre 750 y 1440 horas para los estudiantes a tiempo parcial, mientras que a los alumnos a tiempo completo se les requieren entre 1500 y 1800 horas. En Hungría y Moldavia, los estudiantes matriculados a tiempo parcial se definen en función de las horas de contacto alumno-profesor, entre un 30% y un 50% de las horas de contacto de un alumno a tiempo completo.

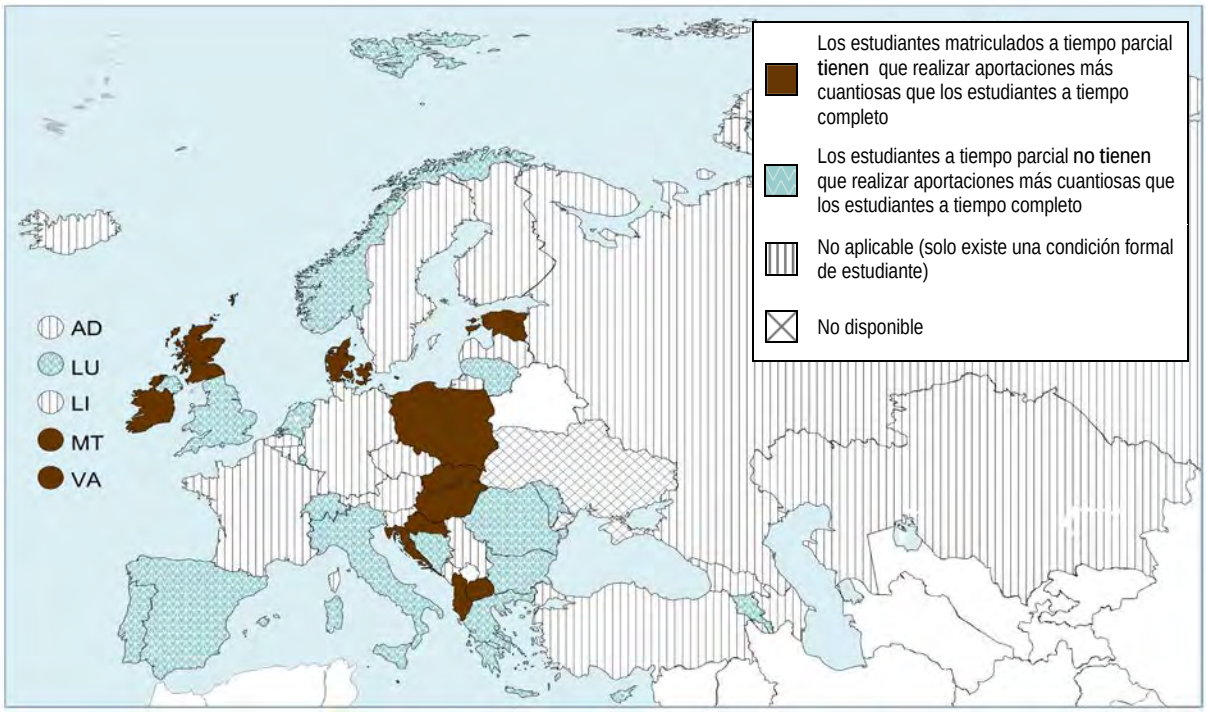
Gráfico 5.4: Existencia de una condición formal de estudiante distinta a la de estudiante a tiempo completo, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

En ocho sistemas (Albania, Croacia, Dinamarca, el Vaticano, Hungría, Irlanda, Malta y la Antigua República Yugoslava de Macedonia), los estudios a tiempo parcial se asocian con una inversión privada más elevada que los programas a tiempo completo (véase el gráfico 5.5). Por ejemplo, en Dinamarca los estudiantes a tiempo completo no pagan tasas, pero sí han de hacerlo los matriculados a tiempo parcial, mientras que en Hungría las tasas son prácticamente las mismas que para los programas a tiempo completo. En la mayoría de los países, no se exige a los estudiantes a tiempo completo aportaciones más elevadas.

Gráfico 5.5: Impacto de la condición formal de estudiante sobre la cuantía de las aportaciones privadas de los alumnos a los programas de educación superior, 2010/11



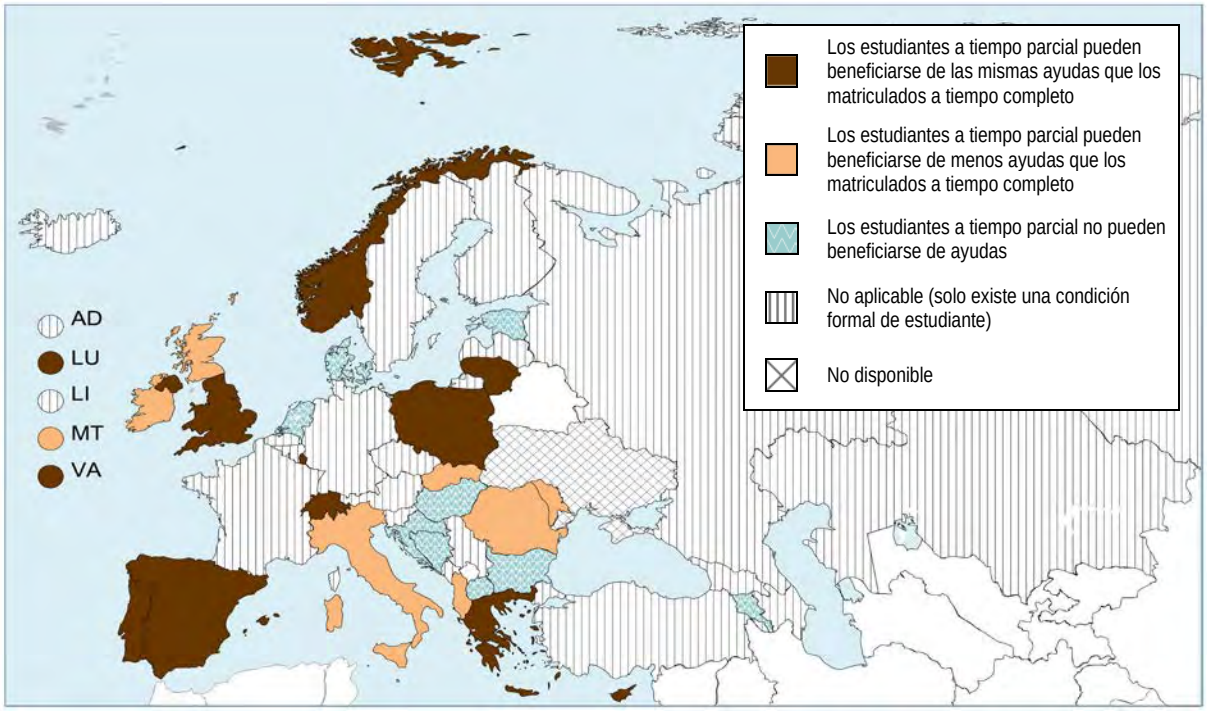
Fuente: cuestionario del BFUG.

El panorama respecto a las ayudas que reciben los estudiantes a tiempo parcial en comparación con los matriculados a tiempo completo en el mismo número de créditos es también muy diverso (véase el grafico 5.6). En 11 sistemas los estudiantes a tiempo parcial pueden solicitar la misma cantidad de ayuda que los matriculados a tiempo completo. En ocho sistemas reciben menos ayudas, y en 10 no pueden beneficiarse de ninguna ayuda.

Cuando los estudiantes a tiempo parcial tienen derecho a la misma cuantía de ayudas que los matriculados a tiempo completo, existen normalmente criterios muy claros para la adjudicación de dichos subsidios. Por ejemplo, en Portugal, para poder beneficiarse de una beca los estudiantes a tiempo parcial han de estar matriculados en al menos 30 créditos ECTS. En Noruega la ayudas a los estudiantes a tiempo parcial se conceden cuando están matriculados en al menos un 50% de un programa a tiempo completo. La cuantía que se concede es de un 50% o un 75% de la cantidad mínima, dependiendo de la carga de trabajo.

En Eslovaquia, los estudiantes a tiempo parcial reciben menos ayudas que los matriculados a tiempo completo, pero tienen derecho a solicitar un préstamo. En Dinamarca, aunque los estudiantes a tiempo parcial no tienen derecho a becas de estudio, pueden recibir otros subsidios del estado dentro del marco de la educación de adultos.

Gráfico 5.6: Impacto de la condición formal de estudiante sobre la concesión de ayudas, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Los dos aspectos económicos analizados en este apartado están estrechamente relacionados entre sí y pueden afectar por igual en los estudiantes que no están matriculados a tiempo completo. Por ejemplo, es posible que los estudiantes a tiempo parcial tengan que pagar las mismas tasas que los matriculados a tiempo completo, pero pueden tener derecho a menos ayudas. Se pueden diferenciar distintos grupos de países en función de las aportaciones que realizan estos alumnos y de las ayudas que reciben. Un primer grupo se caracteriza por dar a todos un "tratamiento igual", dado que los estudiantes a tiempo parcial no tienen que pagar tasas más altas, y pueden solicitar las mismas ayudas que los matriculados a tiempo completo. Este grupo está integrado por Chipre, Grecia, Lituania, Luxemburgo, Noruega, Portugal, España y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En un segundo grupo los alumnos a tiempo parcial han de pagar más que los estudiantes a tiempo completo y no reciben ayudas: Croacia, Dinamarca, Hungría y la Antigua República Yugoslava

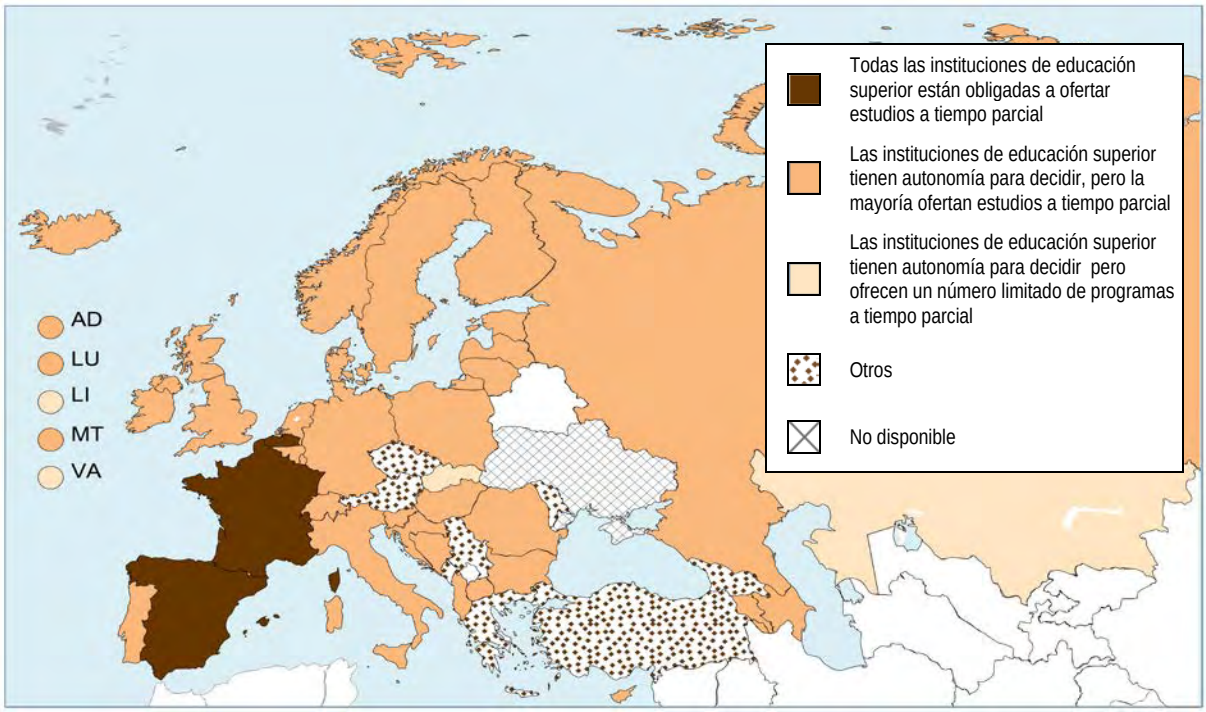
de Macedonia. Aunque estas comparaciones han de interpretarse con prudencia, dado que no tienen en cuenta los niveles reales de ayuda en relación con las aportaciones económicas, es razonable concluir que los sistemas en los que los estudiantes a tiempo completo y parcial reciben el mismo tratamiento son en los que, a priori, los programas de estudios flexibles pueden resultar más atractivos.

5.4.3. Oferta de estudios a tiempo parcial en las instituciones de educación superior

En la mayoría de los países del EEES las instituciones de educación superior tienen autonomía para ofertar programas distintos de los estudios a tiempo completo (véase el gráfico 5.7). Un gran número de ellos especifica que casi todas las instituciones de educación superior ofrecen estudios a tiempo parcial. Asimismo, Francia pone de relieve la educación permanente y en el reconocimiento del aprendizaje previo, ambos introducidos por ley, como una forma de animar a las instituciones de educación superior a organizar el aprendizaje flexible y ampliar el acceso a la educación superior.

Si bien la situación no ha variado significativamente en los últimos años, algunos países informan de cambios en comparación con el Informe 2012 sobre Bolonia. Alemania, Irlanda y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) señalan que la mayoría de sus instituciones de educación superior ahora ofertan programas a tiempo parcial, aunque no estén obligadas a hacerlo. En Eslovaquia, dado que esta oferta no es de carácter obligatorio, solo un número limitado de instituciones cuentan con ella. En Estonia, gracias a su autonomía institucional, la mayoría de los centros aún ofertan estudios a tiempo parcial, aunque no es un requisito legal.

Gráfico 5.7: Oferta de estudios a tiempo parcial o de otras modalidades de estudio alternativas por parte de las instituciones de educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Aunque se han producido avances en el volumen de la oferta a tiempo parcial en varios países, la mayoría de ellos no obedecen a cambios externos en la normativa. Como sucede en el caso de Estonia, Alemania, Islandia y el Reino Unido, las instituciones de educación superior a menudo escogen ofertar programas a tiempo parcial cuando gozan de autonomía, y en otros muchos países, la mayoría de las instituciones de educación superior ofertan este tipo de programas.

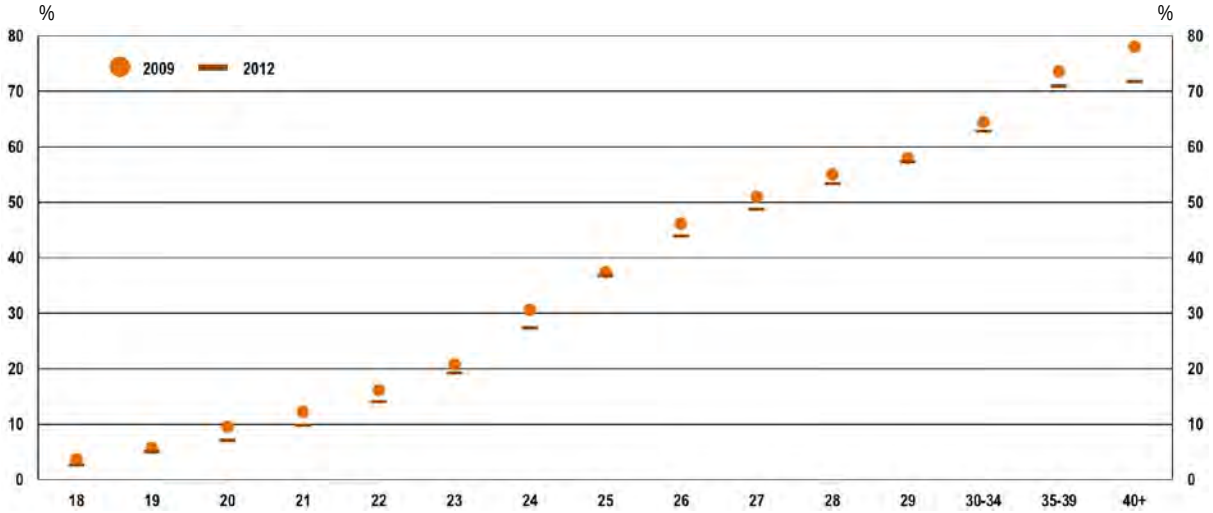
5.4.4. Estadísticas sobre participación en programas a tiempo parcial

Tras analizar los distintos enfoques políticos sobre aprendizaje permanente en el EEES, este apartado se ocupa de analizar la capacidad de las instituciones de educación superior para dar respuesta a las necesidades de quienes participan en este tipo de aprendizaje. No existen parámetros exactos para cuantificar dicha capacidad, pero los datos disponibles sobre participación de estudiantes adultos (Eurostat) y de incorporación tardía (Eurostudent) constituyen una medida aproximada del grado de implantación de una cultura de aprendizaje permanente en las instituciones de educación superior.

El gráfico 5.8 representa la mediana de los porcentajes de alumnos que en cada país estudian a tiempo parcial en educación superior, desglosados por edades, proporcionando una instantánea del volumen de estudiantes matriculados en este tipo de programas también en función de la edad. Este indicador presenta limitaciones, debidas a que los países pueden manejar distintas definiciones del concepto de estudios a tiempo parcial, en comparación con la definición estadística utilizada en la base de datos UOE.

Las cifras indican claramente que el factor edad influye en la participación en programas a tiempo parcial. Los estudiantes mayores tienen más probabilidades de estudiar a tiempo parcial que los más jóvenes. En el conjunto de los países del EEES, menos de un 20% de los alumnos entre 18 y 23 años estudian a tiempo parcial. No obstante, en la mitad de los sistemas del EEES la mayoría de los jóvenes situados al final de la veintena están matriculados en esta modalidad de estudio, que también es la más frecuente entre los mayores de 30 años (el 63% de los adultos entre 30 y 34 años), y estos porcentajes se incrementan aún más en los últimos tramos de edad.

Gráfico 5.8: Mediana de los porcentajes nacionales de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, por edades, 2008/09

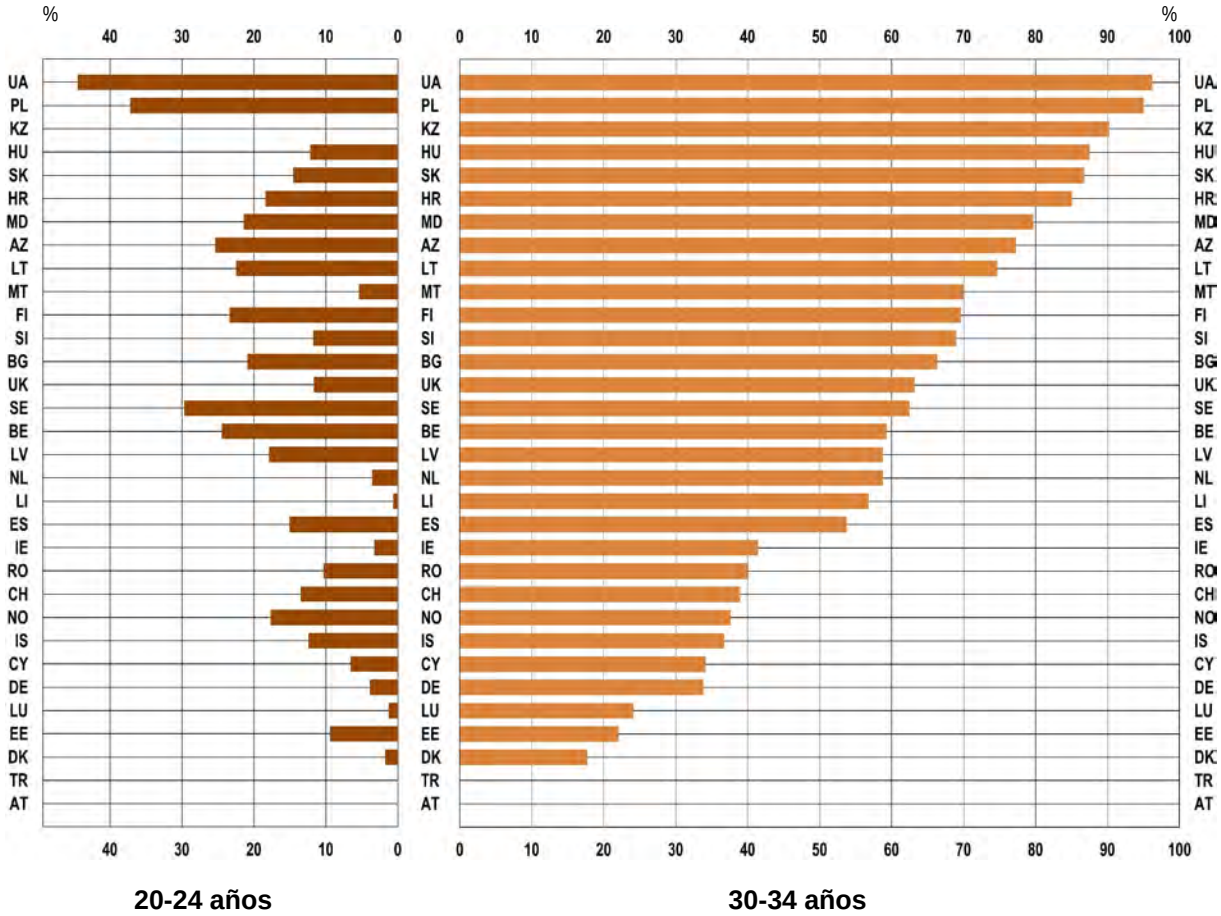


Edad->	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30-34	35-39	40+
2009	3.7	5.7	9.6	12.2	16.2	20.8	30.6	37.5	46.1	51.0	55.0	58.0	64.5	73.7	78.0
2012	2.7	5.1	7.1	9.7	14.1	19.2	27.4	36.8	43.9	48.8	53.3	57.3	62.9	71.0	71.8

Fuente: Eurostat, UOE y bases de datos adicionales para los demás países del EEES.

El gráfico 5.9 muestra el porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial entre los estudiantes de 20 a 24 años y de 30 a 34 años en los países del EEES.

Gráfico 5.9: Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial, por países y edades, 2011/12



	UA	PL	KZ	HU	SK	HR	MD	AZ	LT	MT	FI	SI	BG	UK	SE	BE
20-24 años	44.5	37.2	:	12.2	14.6	18.4	21.4	25.3	22.4	5.4	23.4	11.7	20.9	11.7	29.7	24.5
30-34 años	96.3	95.0	90.3	87.5	86.8	85.1	79.7	77.3	74.7	70.0	69.6	69.0	66.3	63.2	62.5	59.3

	LV	NL	LI	ES	IE	RO	CH	NO	IS	CY	DE	LU	EE	DK	TR	AT
20-24 años	17.9	3.6	0.6	15.0	3.3	10.3	13.5	17.7	12.4	6.5	3.9	1.3	9.4	1.7	0.0	0.0
30-34 años	58.8	58.8	56.8	53.7	41.5	40.0	39.0	37.6	36.8	34.2	33.9	24.1	22.1	17.7	0.0	0.0

Fuente: Eurostat, UOE y bases de datos adicionales para los demás países del EEES.

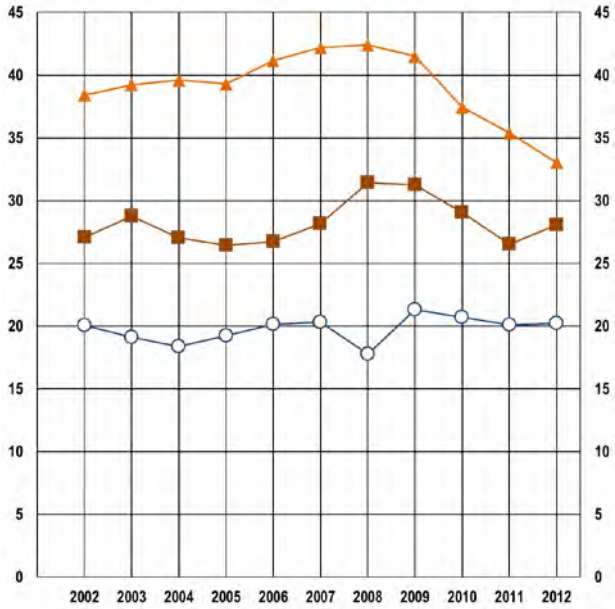
Cuanto mayores son los estudiantes más aumenta la probabilidad de que se inscriban en programas a tiempo completo en todos los países. El porcentaje de estudiantes a tiempo parcial sobre el total de la población estudiantil entre 30 y 34 años varía de un 18% (Dinamarca) a un 95% (Polonia). Los alumnos a tiempo parcial constituyen un grupo muy importante dentro de los estudiantes mayores en la mitad de los países del EEES. En seis sistemas (Polonia, Ucrania, Kazajistán, Hungría, Eslovaquia y Croacia) más del 85% de los matriculados de educación superior tienen entre 30 y 34 años. Un número considerable de alumnos dentro del grupo de menor edad estudia a tiempo parcial en algunos países del EEES. De hecho, en varios de ellos, más de un quinto de los estudiantes de menor edad están matriculados a tiempo parcial, por ejemplo en Ucrania (44,5%), Polonia (37,2%), Suecia (29,7%) y Azerbaiyán (25,3%), pero también en Bélgica, Finlandia, Lituania, Moldavia y Bulgaria.

El porcentaje de estudiantes a tiempo parcial en el grupo de más edad duplica al de los más jóvenes en los países del EEES que han proporcionado datos. En Luxemburgo, los Países Bajos, Malta, Irlanda y Dinamarca, dicho porcentaje es 10 veces mayor al de los más jóvenes.

El gráfico 5.10 refleja las tendencias en todas las categorías. Más del 28,1% de los estudiantes están matriculados a tiempo parcial (curso 2011/12) en la mitad de los países del EEES. Entre 2008/09 y 2010/11, el número de alumnos de esta modalidad descendió, pero se incrementó de nuevo para el

curso 2011/12. También se observa un declive parecido al analizar el cuartil superior de la distribución de los países del EEES. En 2008/09, los alumnos a tiempo parcial representaban más del 41% en una cuarta parte de los países del EEES, antes de caer a un 33% en 2011/12.

Gráfico 5.10: Mediana, percentil 25 y percentil 75 del porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, por años, 2002-2012

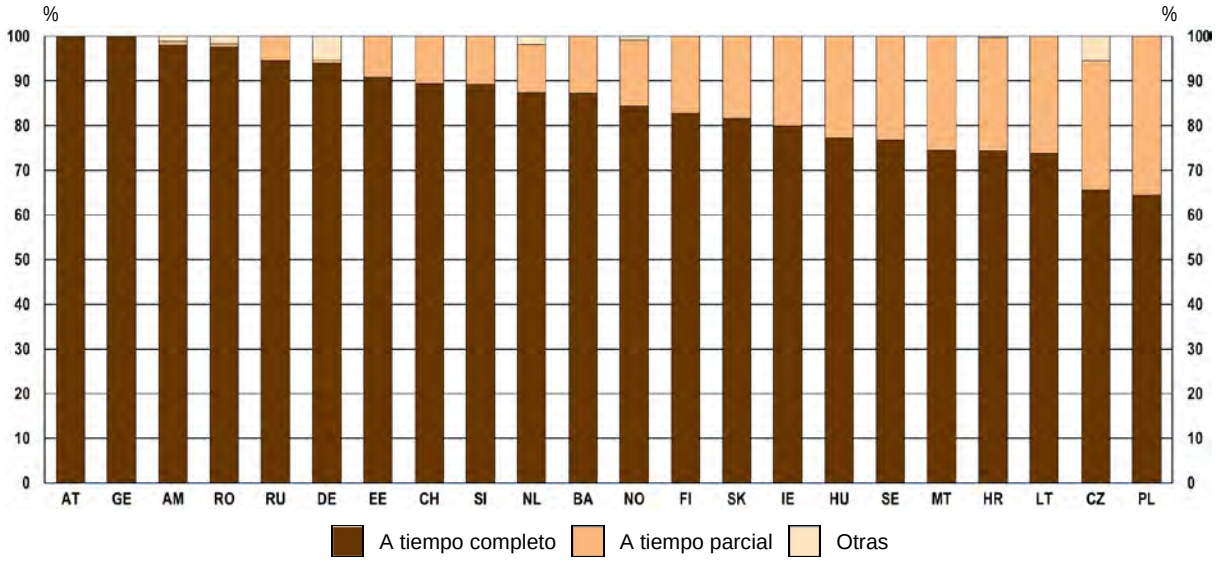


	○	■	▲
	P25	**P50**	**P75**
2002	20.1	27.1	38.4
2003	19.1	28.7	39.2
2004	18.4	27.0	39.6
2005	19.2	26.4	39.3
2006	20.1	26.7	41.2
2007	20.3	28.1	42.2
2008	17.8	31.4	42.4
2009	21.3	31.3	41.5
2010	20.7	29.1	37.5
2011	20.1	26.5	35.4
2012	20.2	28.1	33.0

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA-UE) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Otra manera de analizar las cuestiones relativas a estudios a tiempo parcial y a tiempo completo es recurrir a la encuesta Eurostudent, cuyos datos permiten establecer una correlación entre la condición formal de estudiante a tiempo completo y el número de horas que los alumnos emplean en la práctica en una semana lectiva ordinaria, es decir, las horas de clase y las de trabajo personal (véase el gráfico 5.11).

Gráfico 5.11: Porcentaje de estudiantes matriculados en distintas modalidades (según informan los propios alumnos), 2013/14



Fuente: Eurostudent

	AT	GE	AM	RO	RU	DE	EE	CH	SI	NL	BA
Tiempo completo	100.0	100.0	98.0	97.5	94.5	94.0	90.9	89.5	89.3	87.4	87.3
Tiempo parcial	0.0	0.0	0.8	0.8	5.5	0.8	9.1	10.5	10.7	10.8	12.7

Otras	0.0	0.0	1.2	1.7	0.0	5.1	0.0	0.0	0.0	1.7	0.0
	NO	FI	SK	IE	HU	SE	MT	HR	LT	CZ	PL
Tiempo completo	84.4	82.9	81.7	80.0	77.2	76.8	74.5	74.4	73.7	65.7	64.5
Tiempo parcial	14.8	17.1	18.3	20.0	22.8	23.2	25.5	25.3	26.3	28.8	35.5
Otras	0.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	5.5	0.0

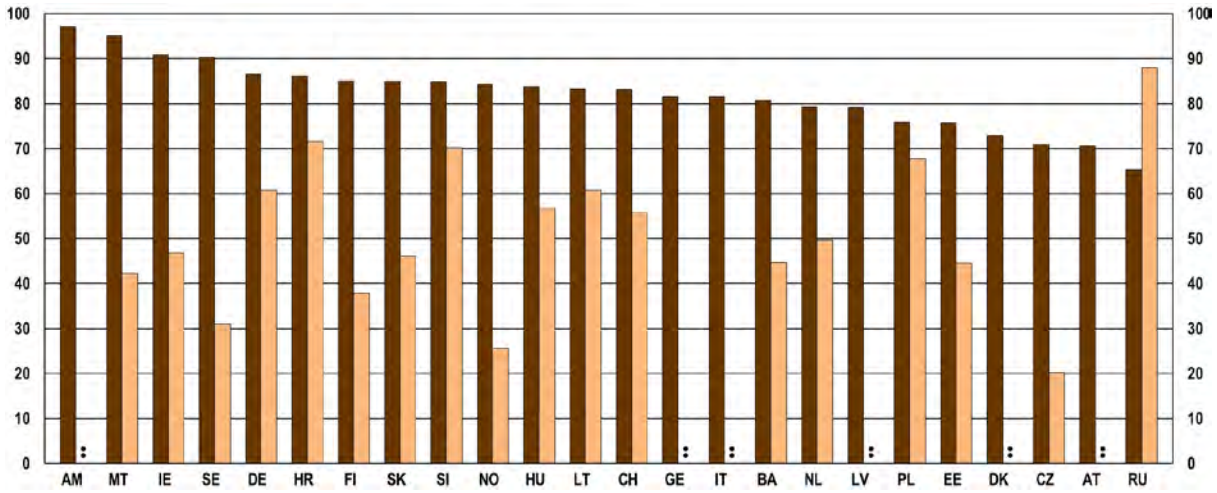
Fuente: Eurostudent

De acuerdo con los datos de Eurostudent, más del 80% de los alumnos se autodenominan estudiantes a tiempo completo en 14 países. En ocho países (Irlanda, Hungría, Malta, Suecia, Lituania, Croacia, Polonia y la República Checa), al menos el 20% de los alumnos se consideran estudiantes a tiempo parcial.

El gráfico 5.12 analiza la duración de las actividades relacionadas con el estudio en una semana ordinaria, tanto de los estudiantes a tiempo completo como de los matriculados tiempo parcial, reflejando el porcentaje de quienes informan dedicar más de 21 horas semanales a dichas actividades. Además de los alumnos matriculados oficialmente a tiempo parcial, los estudiantes a tiempo completo que indicaron como máximo 20 horas de estudio a la semana pueden considerarse alumnos a tiempo parcial *de facto*. En todos los países (a excepción de Rusia) más del 70% de los estudiantes a tiempo completo informan de que dedican más de 21 horas semanales al estudio. No obstante, en ocho sistemas (Rusia, Polonia, Suiza, Lituania, Hungría, Eslovenia, Croacia y Alemania), más de la mitad de los alumnos que se autodenominan a tiempo parcial informan de cifras superiores a las 21 horas semanales de dedicación.

Tal como muestran los datos anteriores, los alumnos pueden clasificarse como estudiantes a tiempo completo incluso cuando destinan menos horas al estudio que las que de ordinario corresponderían a programas a tiempo completo. Por el contrario, en algunos países, los matriculados a tiempo parcial pueden dedicar más horas al estudio de las asociadas normalmente a estos programas. Así pues, la relación entre la condición formal de estudiante y las horas de trabajo en la práctica no es siempre directa, dado que los alumnos a tiempo completo no siempre han de dedicar más horas al estudio que sus compañeros matriculados a tiempo parcial.

Gráfico 5.12: Porcentaje de estudiantes a tiempo completo, según el número de horas dedicadas a actividades relacionadas con el estudio en una semana ordinaria, 2013/14



	AM	MT	IE	SE	DE	HR	FI	SK	SI	NO	HU	LT	CH	GE	IT	BA	NL	LV	PL	EE	DK	CZ	AT	RU
TC, +21 hrs	97.2	95.2	90.9	90.2	86.6	86.2	85.1	85.0	84.8	84.3	83.8	83.3	83.2	81.6	81.5	80.8	79.3	79.1	75.9	75.7	72.8	71.0	70.6	65.3
TP, +21 hrs	:	42.2	46.8	31.1	60.8	71.6	37.8	46.2	70.2	25.6	56.8	60.8	55.7	:	:	44.6	49.7	:	67.8	44.5	:	20.2	:	88.0

Fuente: Eurostudent.

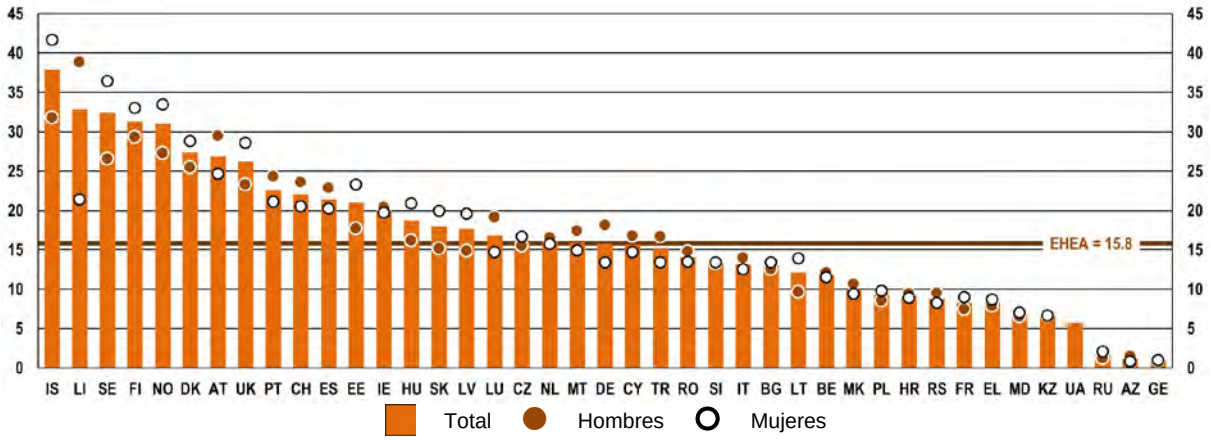
5.5. Participación de estudiantes adultos y de estudiantes de incorporación tardía en la oferta formal de educación superior

Tras examinar los distintos enfoques políticos sobre aprendizaje permanente en todo el EEES, el objetivo de este apartado es evaluar el éxito de los sistemas de educación superior a la hora de atraer a “estudiantes a lo largo de la vida”. Los datos disponibles sobre la participación de estudiantes adultos (Eurostat) y de estudiantes de incorporación tardía (Eurostudent) pueden servir de indicador para determinar el grado de consolidación de una cultura de aprendizaje permanente en los distintos sistemas de educación superior.

El gráfico 5.13 se centra en la composición de la población estudiantil en 2011/12 y permite identificar qué países tienen un porcentaje significativo de "estudiantes maduros" (con 30 años cumplidos).

El porcentaje de estudiantes con 30 o más años sobre el total de población estudiantil varía considerablemente entre los países del EEES. Es inferior al dos por ciento en Rusia, Azerbaiyán y Georgia, mientras que en Islandia alcanza el 38%. La mediana (para el curso 2011/12) es de un 15,8%, lo que significa que la mitad de los países tienen un porcentaje de estudiantes maduros por debajo del 15,8%, mientras que en la otra mitad rebasa dicha cifra. En prácticamente la mitad de los países el porcentaje de estudiantes mayores de 30 años es más elevado entre las mujeres que entre los hombres. Este patrón se observa especialmente en los países nórdicos (que también registran un porcentaje elevado de "estudiantes maduros") y en los países Bálticos. La brecha entre varones y mujeres también es considerable en Eslovaquia, Rusia y Hungría, donde el número de "estudiantes maduros" es aproximadamente 1,3 veces superior en el caso de las mujeres que entre los varones. Se observa una distribución más equilibrada entre los "estudiantes maduros" en la República Checa, Bulgaria, Georgia, Eslovenia, Kazajistán e Irlanda.

Gráfico 5.13: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior, total y por sexos, 2011/12



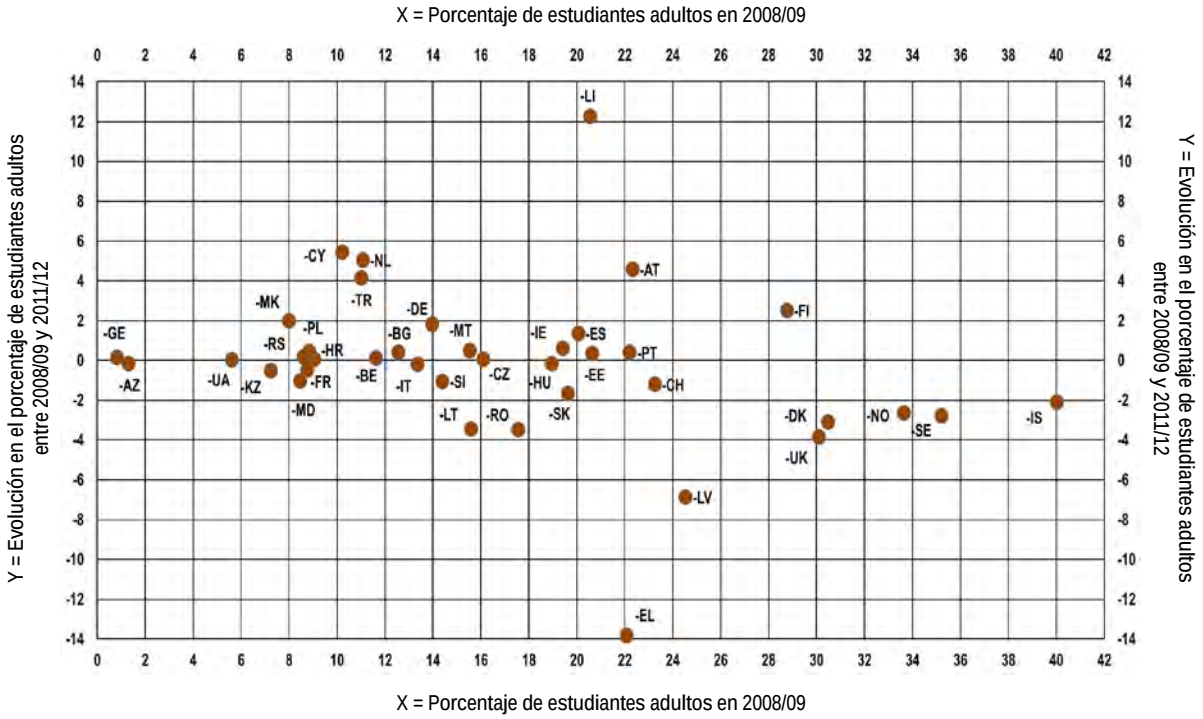
	IS	LI	SE	FI	NO	DK	AT	UK	PT	CH	ES	EE	IE	HU	SK	LV	LU	CZ	NL	MT	DE
Total	37.9	32.8	32.4	31.3	31.0	27.4	26.9	26.2	22.6	22.0	21.4	21.0	20.0	18.8	18.0	17.7	16.8	16.2	16.1	16.0	15.8
Hombres	31.8	38.9	26.6	29.3	27.3	25.5	29.4	23.3	24.3	23.6	22.8	17.7	20.4	16.1	15.1	14.8	19.1	15.5	16.5	17.4	18.1
Mujeres	41.6	21.4	36.4	33.0	33.5	28.8	24.7	28.6	21.1	20.5	20.2	23.3	19.7	20.9	19.9	19.6	14.7	16.6	15.7	14.9	13.4

	CY	TR	RO	SI	IT	BG	LT	BE	MK	PL	HR	RS	FR	EL	MD	KZ	UA	RU	AZ	GE
Total	15.7	15.2	14.1	13.3	13.2	13.0	12.1	11.8	10.0	9.3	9.1	8.8	8.3	8.2	6.8	6.6	5.7	2.0	1.1	1.0
Hombres	16.7	16.7	14.7	13.3	14.0	12.5	9.6	12.1	10.7	8.6	9.4	9.5	7.5	7.8	6.5	6.6	:	1.2	1.5	0.9
Mujeres	14.7	13.4	13.5	13.4	12.5	13.4	13.9	11.5	9.4	9.8	8.9	8.2	9.0	8.7	7.0	6.6	:	1.6	0.8	1.0

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

Según el gráfico 5.14, prácticamente la mitad de los 40 países del EEES que han proporcionado datos, experimentaron una disminución (aunque algunas veces muy moderada) en el porcentaje de alumnos de 30 o más años dentro del total de la población estudiantil entre 2008/09 y 2011/12.

Gráfico 5.14: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior en 2008/2009 y evolución entre 2008/09 y 2011/12



	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EL	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO	CZ	LT
2008/09	40.0	35.2	33.7	30.5	30.1	28.8	24.5	23.3	22.3	22.2	22.1	20.7	20.6	20.1	19.6	19.4	19.0	17.6	16.1	15.6
2008/09-2011/12 (variación en pp.)	-2.1	-2.8	-2.7	-3.1	-3.9	2.5	-6.9	-1.2	4.6	0.4	-13.8	0.3	12.3	1.3	-1.7	0.6	-0.2	-3.5	0.1	-3.5

	MT	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	CY	HR	PL	FR	RS	MD	MK	KZ	UA	AZ	GE	RU
2008/09	15.5	14.4	14.0	13.4	12.6	11.6	11.1	11.0	10.2	9.1	8.8	8.8	8.6	8.5	8.0	7.3	5.63	1.31	0.83	0.28
2008/09-2011/12 (variación en pp.)	0.5	-1.1	1.8	-0.2	0.4	0.1	5.0	4.1	5.4	0.0	0.4	-0.5	0.2	-1.0	2.0	-0.5	0.03	-0.18	0.14	10.56

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

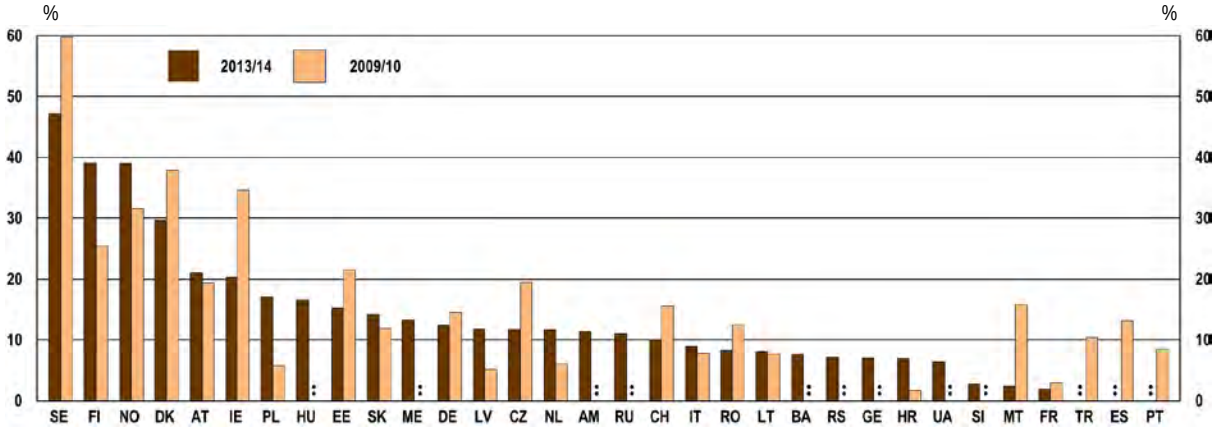
El descenso más pronunciado se observa en Grecia (donde el porcentaje de estudiantes adultos pasó de un 22% en 2007/08 a un 8% en 2011/12, en Letonia (una disminución de 6,9 puntos porcentuales) y en el Reino Unido (3,9 puntos porcentuales). En muchos países el porcentaje de estudiantes adultos no ha variado significativamente entre 2008/09 y 2011/12, con cambios absolutos de un punto porcentual o menos entre ambos períodos de referencia. Dicha estabilidad se registra en países donde el porcentaje de estudiantes mayores es bajo (por ejemplo, menos de un 5% en Azerbaiyán y Georgia, o por debajo del 10% en Moldavia, Kazajistán, Francia, Ucrania, Croacia, Serbia y Polonia) o los países del EEES en los que los estudiantes mayores representan más de un quinto del total de la población estudiantil (por ejemplo, Estonia y Portugal). Los Países Bajos (5 pp.), Chipre (5,4 pp.) y Liechtenstein (12,3 pp.) son los países que experimentaron incrementos más significativos en el porcentaje de estudiantes adultos entre los dos años de referencia.

El nivel de participación de los estudiantes de incorporación tardía es otro de los indicadores de la capacidad de los sistemas de educación superior para ofertar oportunidades de aprendizaje

permanente. Este colectivo lo integran alumnos que han retrasado su entrada en la educación superior durante al menos dos años después de completar la educación secundaria superior, u otra titulación que permite el acceso a la educación superior (para más información, véase el glosario y las notas metodológicas).

El gráfico 5.15 refleja el porcentaje de estudiantes de incorporación tardía sobre el total de la población estudiantil. El porcentaje más elevado se registra en los cuatro países nórdicos y en Austria, donde representa más del 22% del alumnado. Este porcentaje es inferior al 5% en tres países (Eslovenia, Malta y Francia). En comparación con el último informe, el descenso más relevante en el número de estudiantes de incorporación tardía se observa en Suecia, Irlanda y Malta (más de 10 puntos porcentuales), y los incrementos más fuertes en Finlandia y Polonia (más de 10 puntos porcentuales).

Gráfico 5.15: Porcentaje de estudiantes de incorporación tardía entre los encuestados, sobre el total de población estudiantil, 2013/14



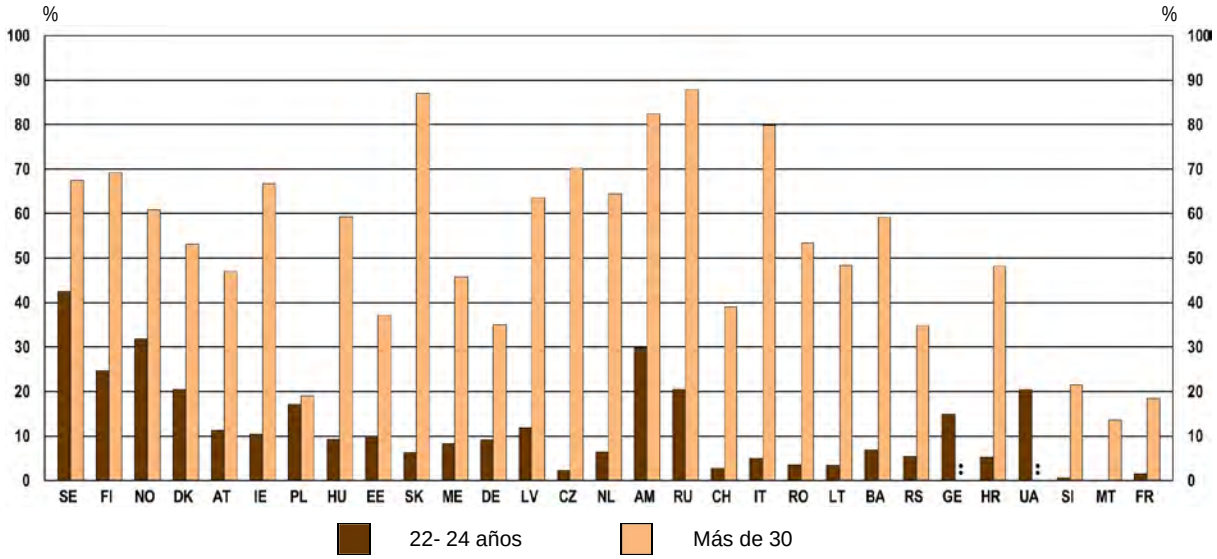
	SE	FI	NO	DK	AT	IE	PL	HU	EE	SK	ME	DE	LV	CZ	NL	AM
2013/14	47.2	39.1	39	29.7	21	20.3	17	16.6	15.3	14.2	13.2	12.4	11.8	11.7	11.6	11.4
2009/10	59.7	25.5	31.6	37.9	19.4	34.6	5.8	:	21.5	11.9	:	14.5	5.2	19.4	6.0	:
	RU	CH	IT	RO	LT	BA	RS	GE	HR	UA	SI	MT	FR	TR	ES	PT
2013/14	11.1	10.1	8.9	8.3	8.1	7.6	7.2	7.1	7	6.4	2.7	2.4	1.9	:	:	:
2009/10	:	15.6	7.8	12.5	7.7	:	:	:	1.7	:	:	15.9	3.0	10.4	13.1	8.6

Fuente: Eurostudent.

El último informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia proporcionaba datos solo para el total de población estudiantil, sin hacer referencia a la edad. Esta vez los datos se han distribuido en dos tramos diferentes (respondieron a la encuesta de 22 a 24 y de 30 o más años, véase el grafico 5.16), lo que ha permitido un análisis más detallado.

El porcentaje más alto de estudiantes de incorporación tardía dentro del grupo de menor edad es el de los países nórdicos, donde representan más de un 20% del alumnado (e incluso más de un 40% en Suecia). Estas cifras tan elevadas revelan la existencia de una práctica cultural muy arraigada en estas sociedades, la de tomarse años sabáticos o adquirir experiencia laboral antes de ingresar en la educación superior. Armenia y Rusia también tienen unos niveles relativamente altos de estudiantes de incorporación tardía en esas edades. En el extremo opuesto, siete países (Rumanía, Lituania, Suiza, la República Checa, Francia, Eslovenia y Malta) tienen menos de un 5% de estudiantes de incorporación tardía en este grupo. En este caso, las cifras apuntan a que la práctica cultural es incorporarse inmediatamente a la educación superior tras completar la secundaria superior.

Gráfico 5.16: Porcentaje de estudiantes de incorporación tardía entre los encuestados, por edades, 2013/14



	SE	FI	NO	DK	AT	IE	PL	HU	EE	SK	ME	DE	LV	CZ	NL
22- 24 años	42.5	24.6	31.9	20.6	11.3	10.4	17.2	9.3	10.0	6.3	8.2	9.1	11.9	2.3	6.5
Más de 30	67.5	69.3	60.9	53.1	47.0	66.7	19.1	59.4	37.2	87.1	45.8	35.1	63.6	70.2	64.5

	AM	RU	CH	IT	RO	LT	BA	RS	GE	HR	UA	SI	MT	FR
22- 24 años	29.9	20.6	2.8	5.0	3.5	3.4	6.9	5.4	14.8	5.3	20.4	0.6	0.0	1.5
Más de 30	82.5	87.9	39.0	79.8	53.4	48.4	59.2	34.8	:	48.2	:	21.5	13.6	18.6

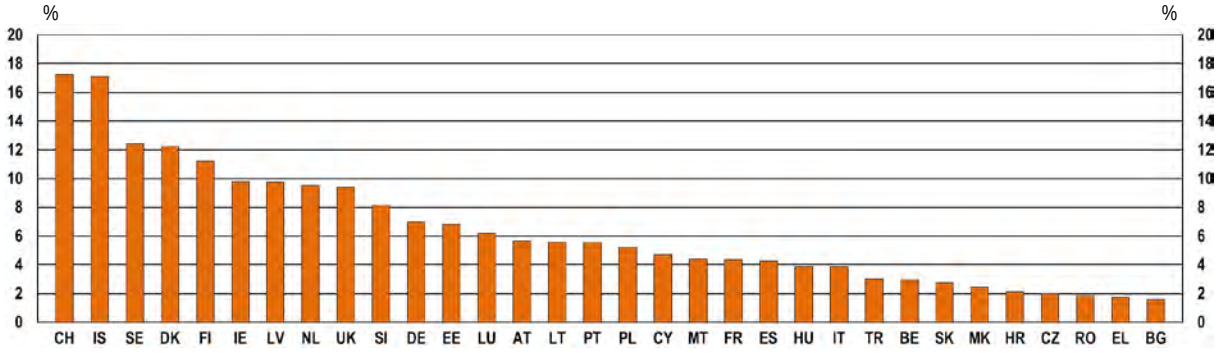
Fuente: Eurostudent.

El porcentaje de estudiantes de incorporación tardía en el grupo de mayor edad es más elevado que entre los jóvenes, lo que indica que es habitual que los alumnos mayores comiencen sus estudios al menos 24 meses después de terminar la educación secundaria superior. En muchos casos esto se debe a que los estudiantes se incorporan al mercado laboral con un título de educación secundaria superior y después deciden, por diversas razones, continuar sus estudios en etapas posteriores. No obstante, es interesante tener en cuenta el intervalo que abarca este indicador en diferentes países. En algunos de ellos, como por ejemplo, Malta, Polonia, Francia y Eslovenia, más del 80% de los estudiantes en esta categoría de edad no son de incorporación tardía, y por tanto, completaron la educación secundaria superior o equivalente en los dos años anteriores a su ingreso en educación superior. Esto puede indicar, por ejemplo, un impacto de la educación de segundas oportunidades o el desarrollo de los sistemas de reconocimiento del aprendizaje previo. Por el contrario, en países como Armenia y Rusia, casi 9 de cada 10 alumnos que acceden a educación superior en este grupo de edad son estudiantes de incorporación tardía. Aquí la explicación es probablemente una opción de estudios relacionada con la situación del mercado laboral.

En Eslovaquia, la República Checa e Italia, el porcentaje de estudiantes de incorporación tardía dentro del grupo de menor edad es muy bajo (menos del 7%), mientras que en el grupo de los mayores supera el 70%, lo que revela un gran volumen de estudiantes maduros entre quienes comienzan sus estudios relativamente tarde.

Estos datos contribuyen al debate sobre en qué medida las oportunidades de aprendizaje permanente contribuyen a la mejora del nivel de estudios alcanzado por la población europea. La Encuesta de Población Activa de la UE (EPA-UE), que pide a los encuestados que indiquen la titulación más alta que poseen, así como la edad en la que la lograron, también puede proporcionar más información para varios países del EEES (véase el gráfico 5.17).

Gráfico 5.17: Personas de entre 30 y 64 años que han logrado un título de educación superior (CINE 5 o 6) siendo ya adultos (con 30 o más años), como porcentaje sobre el total de población adulta (30-64), 2013



CH	IS	SE	DK	FI	IE	LV	NL	UK	SI	DE	EE	LU	AT	LT	PT
17.2	17.1	12.4	12.2	11.2	9.8	9.8	9.5	9.4	8.1	7.0	6.8	6.2	5.7	5.6	5.5
PL	CY	MT	FR	ES	HU	IT	TR	BE	SK	MK	HR	CZ	RO	EL	BG
5.2	4.7	4.4	4.3	4.3	3.9	3.9	3.1	3.0	2.8	2.4	2.1	2.0	1.9	1.7	1.6

Fuente: Eurostat (EPA-UE).

Suiza e Islandia muestran porcentajes relativamente elevados (más de un 17%) de personas que han logrado un título de educación superior siendo adultos (con 30 o más años). En otros países los datos concuerdan con el gráfico 5.13, lo que indica que existe un porcentaje muy elevado de estudiantes adultos entre la población estudiantil (cerca del 38% en Islandia y cerca de un 22% en Suiza). En los tres países nórdicos - Dinamarca, Finlandia y Suecia - entre un 11% y un 12% de la población adulta han logrado un título de educación superior habiendo cumplido los 30. Tal como se explicó en el apartado anterior, los estudiantes maduros y los de incorporación tardía constituyen un porcentaje sustancial de la población estudiantil. También pueden observarse porcentajes relativamente elevados - cerca de uno de cada diez - de personas que consiguen su título de educación superior siendo adultos en Irlanda (9,8 %), Letonia (9,8 %), los Países Bajos (9,5 %) y el Reino Unido (9,4 %).

Por el contrario, en algunos países solo un pequeño porcentaje de estudiantes (menos de un 2%) han logrado un título superior siendo adultos. Estos son Bulgaria (1,6%), Grecia (1,7%) y Rumanía (1,9%). Esta cifra es también relativamente baja (menos del 4%) en la República Checa (2%), Croacia (2,1%), la Antigua República Yugoslava de Macedonia (2,4%), Eslovaquia (2,8%), Bélgica (3%), Turquía (3,1%) y Hungría (3,9%). En la mayoría de estos países, el número de estudiantes adultos dentro del total de población estudiantil es bastante reducido. No obstante, éste no es el caso en la República Checa, Hungría y Eslovaquia, donde la proporción de estudiantes maduros se sitúa entre un 15% y un 20%. Dado que esta realidad no se refleja en los datos del gráfico 5.17, podría significar que se han introducido muy recientemente las políticas para apoyar la participación de los estudiantes maduros en la educación superior, o que las tasas de no finalización de los estudiantes adultos en esos dichos países son elevadas.

Conclusiones

El aprendizaje permanente continúa siendo un concepto que presenta importantes desafíos. Por otra parte, es fundamental identificar por separado los elementos que lo componen para poder establecer comparaciones entre los países. Aunque en los últimos años el panorama de la educación superior ha experimentado importantes cambios económicos y sociales, que han acentuado la necesidad de desarrollar la oferta de aprendizaje a largo plazo, aún es difícil encontrar evidencias de que se hayan producido reformas estructurales de gran calado o de iniciativas a nivel nacional para dar respuesta a dichos cambios.

El aprendizaje permanente es una misión reconocida en todas las instituciones de educación superior en la mayoría de los países del EEES. Asimismo, las instituciones de educación superior cuentan con una oferta flexible de formación, muy consolidada en un gran número de países en los que se ofertan diversas modalidades de programas a tiempo parcial, a distancia y online. Aunque no en todos los países existe la figura del estudiante a tiempo parcial en educación superior, los alumnos pueden ser de hecho estudiantes a tiempo parcial, aunque teóricamente estén matriculados a tiempo completo.

La financiación del aprendizaje permanente está bastante fragmentada, pero en la mayoría de los países procede de los presupuestos generales del estado para educación, junto con las aportaciones privadas de alumnos y empresas. En la mayor parte de los países los estudiantes a tiempo parcial no han de pagar tasas más elevadas que los matriculados a tiempo completo, aunque en ocho países sí lo hacen. Asimismo, las ayudas que reciben los estudiantes a tiempo parcial en algunos países son más limitadas que las de los matriculados a tiempo completo. De hecho, las dos cuestiones están a menudo relacionadas, dado que, en algunos países en los que los estudiantes a tiempo parcial han de realizar aportaciones más elevadas, las ayudas que reciben son menores o no existen. Por tanto, en estos países no hay incentivos económicos para estudiar a tiempo parcial, de manera que quienes desean estudiar de manera más flexible pueden tener que hacer frente a algunas dificultades.

El concepto de aprendizaje permanente no suele estar bien definido en términos operativos en los países del EEES, y en aquellos lugares en los que sí existen definiciones éstas suelen ser de carácter general y pueden variar dependiendo de los países. Por tanto, es muy importante tener en cuenta las limitaciones que presenta este concepto al aplicarlo al análisis de las necesidades de los "nuevos estudiantes". A menudo suele considerarse que las necesidades del colectivo de los estudiantes adultos o maduros requieren soluciones específicas a la hora de diseñar los itinerarios de estudio. Al analizar los retos a los que se enfrentan estos alumnos, debería hacerse más hincapié en la capacidad de respuesta de los sistemas educativos ante las demandas de los estudiantes adultos, sin perder de vista el marco global del aprendizaje permanente.

CAPÍTULO 6:
RESULTADOS PRÁCTICOS Y EMPLEABILIDAD

El Comunicado de Bucarest

Los resultados que en la práctica se obtienen de la educación superior, es decir, el nivel de formación alcanzado por los alumnos y las tasas de finalización por una parte, y la empleabilidad de los titulados por otra, constituyen el centro de interés del Proceso de Bolonia desde sus inicios. En el Comunicado de Bucarest de 2012 se refuerza este enfoque hacia los resultados, corroborando que tanto las tasas de finalización como la mejora de la empleabilidad se encuentran entre los principales objetivos del proceso de "consolidación" del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El Comunicado de Bucarest renueva el compromiso con la mejora de las tasas de finalización dentro de la agenda sobre ampliación de la participación en educación superior. Se confirma el objetivo de que la población estudiantil "que ingresa *y consigue un título* en las instituciones de educación superior debería reflejar la diversidad de la población europea" ([51]). En este contexto, el Comunicado hace hincapié en la necesidad de que las políticas sobre educación superior se centren en los grupos infrarrepresentados.

Con respecto al objetivo de mejorar la empleabilidad, el Comunicado de Bucarest subraya la importancia de la "cooperación entre los empleadores, los estudiantes y las instituciones de educación superior, especialmente en el desarrollo de los programas de estudios" ([52]). Este proyecto cooperativo se ha diseñado para garantizar que se equipe a los estudiantes con una combinación de destrezas transversales y de conocimientos específicos sobre las materias, permitiéndoles "contribuir a necesidades cada vez más amplias de la sociedad y del mercado laboral" ([53]).

El Informe 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia

El Informe 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent, 2012) reveló que un porcentaje creciente de la población dentro del EEES posee un título de educación superior. No obstante, se observaban diferencias respecto al volumen de la población estudiantil que finalizaba sus estudios en los distintos sistemas. Asimismo, aunque la mayoría de los países del EEES informaron de la puesta en marcha de políticas para mejorar las tasas de finalización, se apreciaba una gran diversidad en cuanto al alcance y al contenido de dichas medidas. Solo una pequeña minoría de países habían adoptado estrategias nacionales integrales en materia de abandono temprano.

La información estadística sobre la situación en el mercado laboral de los titulados reveló que poseer un título superior mejoraba las perspectivas de trabajo de los jóvenes en prácticamente todos los países. No obstante, los titulados sin experiencia laboral se enfrentaban a dificultades a la hora de incorporarse al mercado laboral y aproximadamente el 20% de quienes tienen estudios superiores desempañaban trabajos para los que estaban sobrecualificados. Este último porcentaje se mantuvo estable entre el año 2000 y el 2010, lo que sugiere que las tasas de sobrecualificación estaban más influenciadas por las estructuras del mercado laboral y la innovación que por el aumento en número de estudiantes.

Desde la publicación de el último informe, los países del EEES siguen enfrentándose a los efectos profundos y persistentes de la crisis económica. Este capítulo analiza la incidencia de la crisis en la

([51]) Comunicado de Bucarest: Explotando nuestro Potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior, 26-27 abril de 2012, p. 1, (la cursiva se ha añadido).

([52]) Ibid., p. 2.

([53]) Ibid.

posición relativa dentro del mercado laboral y en las perspectivas de empleo del los titulados superiores, lo que resulta necesario para comprender la diversidad de las políticas sobre educación superior en materia de retención de alumnos y empleabilidad. En este informe se ha recabado por primera vez información detallada sobre las políticas de empleabilidad.

Esquema del capítulo

Este capítulo se centra en las políticas orientadas a la mejora de los resultados de la educación superior. El primer epígrafe se ocupa de la finalización y el logro de estudios superiores por parte de los alumnos, analizando la situación actual dentro del EEES, así como las políticas nacionales enfocadas a la mejora de los niveles y las tasas de finalización. A continuación se estudia la cuestión de la empleabilidad de los titulados, atendiendo, en primer lugar, a su posición dentro del mercado laboral y subrayando las tendencias recientes a las que han de dar respuesta las instituciones de educación superior. En segundo lugar, se examinan las políticas puestas en marcha por los países del EEES para mejorar la empleabilidad de los titulados, y el último apartado presenta las conclusiones.

6.1. Titulados y tasas de finalización en educación superior

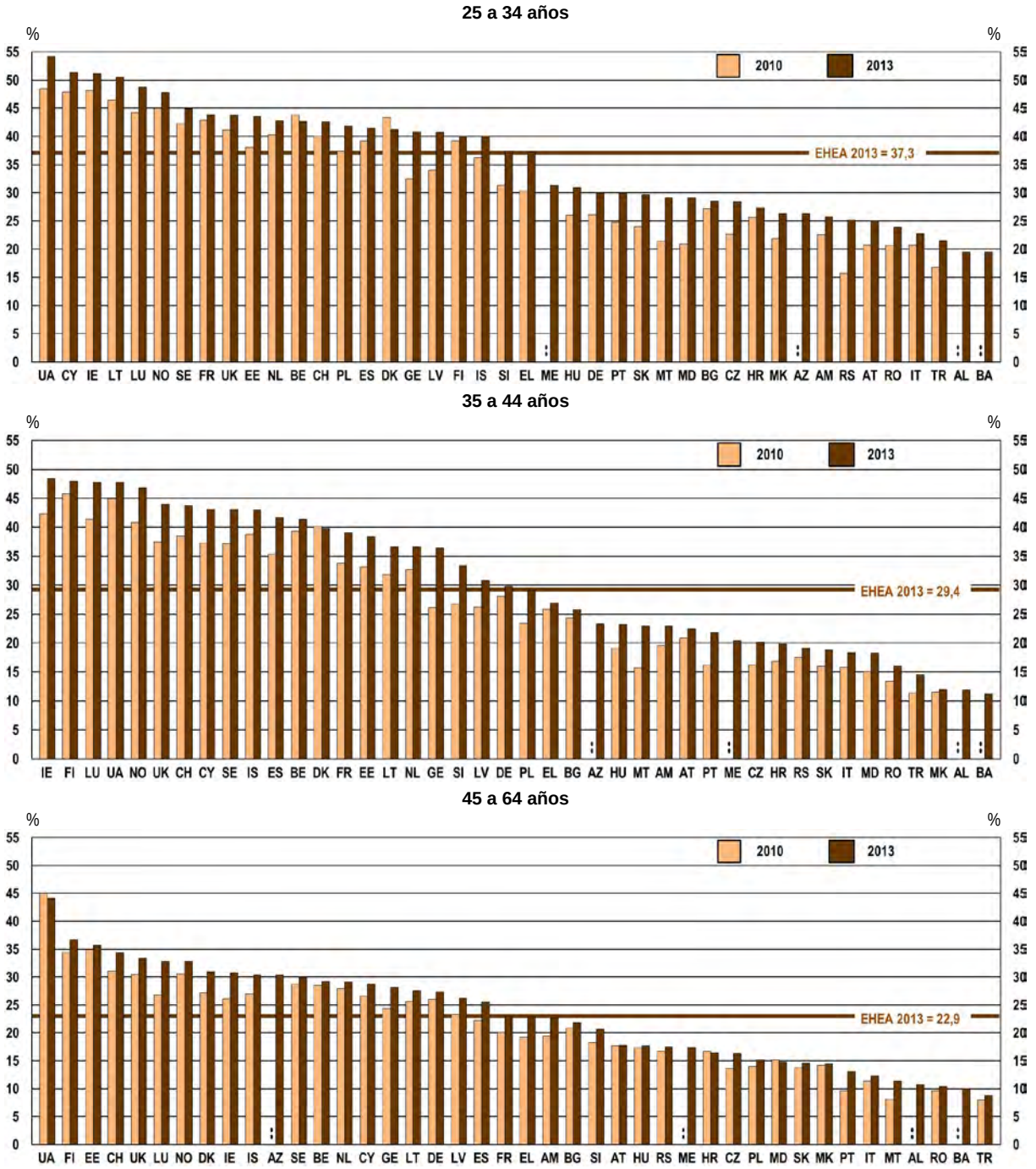
El principal producto de la educación superior es el nivel de formación que alcanzan los alumnos, es decir, el porcentaje de población que logra un título de educación terciaria. El número de titulados ha aumentado de manera constante dentro del EEES (véase el gráfico 6.1). El valor de la mediana dentro del sistema de Bolonia se sitúa actualmente en un 37,5% entre quienes tienen entre 25 y 34 años, en un 29,4% entre los de 35 a 44 años y en un 22,9% en los de 45 a 64 años. Este incremento el volumen de titulados superiores en función de la edad es el patrón dominante en la mayoría de los países que siguen la estructura de Bolonia. Solamente en Azerbaiyán el porcentaje más elevado de titulados superiores se encuentra entre quienes tienen 45 y 64 años, en comparación con el grupo más joven. No obstante, en este país también ha aumentado recientemente el número de titulados entre los jóvenes de 25 a 34 años, que ahora tienen tasas más elevadas de titulación que los de 35 a 44 años.

Los países con más titulados entre quienes tienen 35 y 44 años en comparación con los más jóvenes son Finlandia, y en menor medida Islandia, España, Suiza y el Reino Unido. Este patrón puede deberse al elevado porcentaje de estudiantes adultos matriculados en educación superior, especialmente en Finlandia e Islandia (véase el gráfico 5.13). Los datos indican que un porcentaje considerable de jóvenes entre 25 y 34 años aún están estudiando y obtendrán un título de educación superior en el futuro. En el extremo opuesto, las tasas de titulados en el grupo de 25 a 34 años son más de 12 puntos porcentuales más elevadas que las de quienes tienen de 35 a 44 años en la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Lituania y Polonia, lo cual indica una expansión de la educación superior en dichos países.

En el grupo de menor edad, el número de titulados superiores alcanza el 50% en Ucrania, Chipre, Irlanda y Lituania. Las cifras más bajas (menos de un 20%) se encuentran en Albania y Bosnia Herzegovina.

La comparación entre el número de titulados entre 2010 y 2013 revela dónde se han producido los avances más significativos. En este período, los países en los que más ha aumentado el número de titulados entre los más jóvenes son Serbia, Moldavia y Georgia, mientras que Bélgica y Dinamarca son los sistemas donde no se ha producido un incremento en la cifra de titulados superiores desde 2010.

Gráfico 6.1: Porcentaje de personas con estudios de nivel terciario, por grupos de edad, 2010 y 2013



2013	UA	CY	IE	LT	LU	NO	SE	FR	UK	EE	NL	BE	CH	PL	ES	DK	GE	LV	FI	IS	SI
25-34 años	54.2	51.4	51.1	50.5	48.7	47.8	44.9	43.9	43.8	43.5	42.8	42.7	42.6	41.8	41.5	41.2	40.7	40.7	40.0	40.0	37.4
35-44 años	47.7	43.1	48.4	36.6	47.7	46.8	43.1	39.0	44	38.4	36.6	41.4	43.7	29.1	41.7	39.8	36.5	30.8	48.0	42.9	33.4
45-64 años	44.1	28.8	30.7	27.6	32.8	32.8	30.0	23.0	33.4	35.7	29.1	29.2	34.3	15.1	25.5	31.0	28.2	26.2	36.7	30.4	20.7
	EL	ME	HU	DE	PT	SK	MT	MD	BG	CZ	HR	MK	AZ	AM	RS	AT	RO	IT	TR	AL	BA
25-34 años	37.2	31.3	30.9	30	30	29.7	29.1	29.1	28.5	28.4	27.3	26.3	26.3	25.7	25.2	25	23.9	22.7	21.5	19.5	19.5
35-44 años	26.9	20.4	23.2	29.8	21.8	18.8	23.0	18.3	25.8	20.2	19.8	12.0	23.3	23.0	19.1	22.5	16.0	18.4	14.5	11.9	11.2
45-64 años	22.8	17.4	17.7	27.3	13.1	14.6	11.4	14.8	21.9	16.3	16.4	14.5	30.4	22.6	17.5	17.8	10.4	12.3	8.7	10.7	10.0

N o t a s :

Los datos se han ordenado en función del número de titulados para cada grupo de edad por separado. La tabla sigue el orden de los países del grupo de 25 a 34 años.

EEES 2013 es la mediana del EEES para quienes poseían estudios de nivel terciario en 2013 para cada grupo de edad por separado.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y bases de datos adicionales para otros países del EEES.

La mejora de los niveles de titulación requiere medidas enfocadas simultáneamente a incrementar la participación (*input*) y a mejorar las tasas de finalización (producto). En este contexto, las instituciones de educación superior no solo necesitan garantizar un número cada vez mayor de alumnos, sino también que dichos alumnos finalizan sus estudios. La mejora de la participación y de la finalización también están estrechamente ligadas a la agenda sobre ampliación de la participación, dado que los estudiantes que proceden de grupos infrarrepresentados tienen más probabilidades de abandonar sus estudios que sus compañeros (Quinn, 2013; véase también Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2014a).

La no finalización de la educación superior puede verse afectada por diversos factores relacionados con las instituciones de educación superior y con los propios estudiantes. A nivel individual, una mala elección del programa o de la rama de estudios, una motivación insuficiente a la hora de afrontar las exigencias del currículo, así como otras dificultades, entre ellas las económicas, los problemas de salud y los motivos familiares, se encuentran entre los factores relacionados con el abandono temprano de la educación superior. Las barreras de tipo estructural y la inflexibilidad dentro de las instituciones como, por ejemplo, su incapacidad para dar respuesta a las necesidades de una población estudiantil cada vez más heterogénea, pueden también acrecentar los riesgos a nivel individual. Los alumnos de primer curso -y particularmente aquellos que proceden de grupos infrarrepresentados - son los que padecen más riesgo de abandono si no se atiende a sus primeras experiencias y al desarrollo de sus competencias. Asimismo, además de estos factores de "presión", existen otros factores de "tracción", como la que ejerce el mercado laboral, que también pueden contribuir en cierta medida a que algunas personas abandonen sus estudios.

Este apartado analiza las tasas actuales de finalización dentro del EEES, así como los enfoques de las políticas nacionales hacia la no finalización y el abandono. En primer lugar se examinan los indicadores comparativos sobre finalización (tasas de finalización y tasas netas de ingreso y de titulación). En segundo lugar se debaten las políticas nacionales que abordan la retención de alumnos, con especial atención al enfoque de los países del EEES sobre el seguimiento de las tasas de finalización tanto de los grupos infrarrepresentados como de los estudiantes de primer curso.

6.1.1. Tasas de finalización dentro del EEES

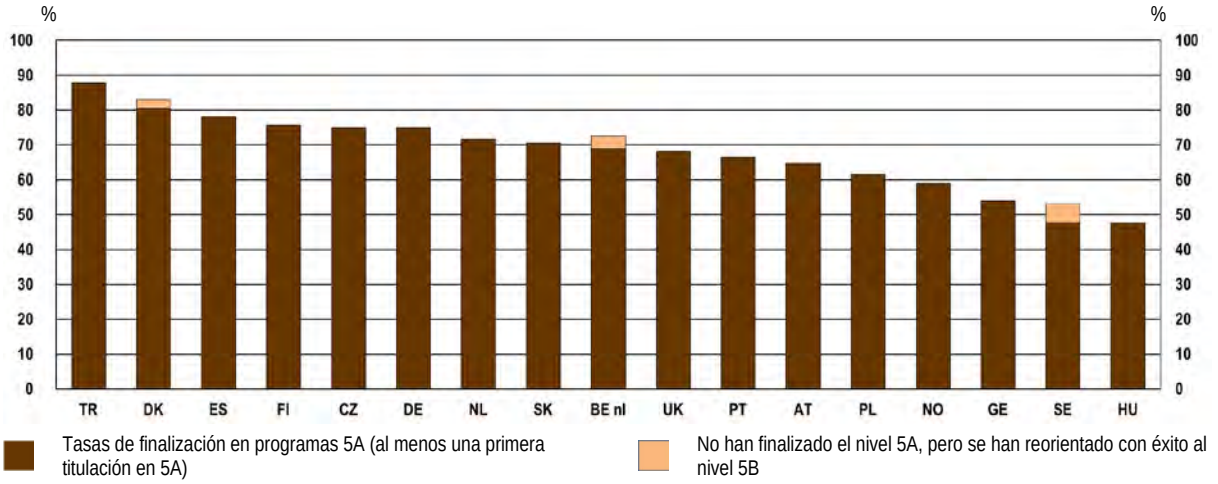
Tasas de finalización

La tasa de finalización hace referencia al porcentaje de estudiantes que ingresan y terminan sus estudios (que logran un título) en programas de nivel terciario del tipo A (CINE 5A), expresada como porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados (véase el gráfico 6.2). No obstante, en lugar de emplear una metodología común a nivel internacional, las tasas de finalización se calculan en base a dos métodos principales, lo cual limita la comparación del indicador a nivel internacional. El método de cohorte real proporciona los resultados más precisos, pero resulta muy trabajoso en cuanto a la recogida de datos, ya que requiere datos de panel (encuestas o registros), que permiten realizar un seguimiento del individuo desde que ingresa en el programa hasta que titula, o hasta que abandona prematuramente sus estudios. En ausencia de dichos datos, el indicador se basa en el método de cohorte transversal en algunos países, según el cual el número de titulados de 2011 se divide por el número de nuevos matriculados en dichos programas en una serie de años anteriores. En algunos países este método tiene en cuenta la duración de los distintos programas, pero en otros no.

Las tasas de finalización pueden verse afectadas tanto por la selección de tipo académico dentro de las instituciones de educación superior como por la que se realiza dentro de los procedimientos de admisión. En cuanto a la última, en aquellos países que aplican procedimientos de acceso muy selectivos el éxito de los estudiantes puede ser muy superior al de países en los que el acceso a la educación superior es abierto.

No obstante, a pesar de esta limitación en cuanto a la comparabilidad y a la escasez de datos en muchos países del EEES, el indicador del gráfico 6.2 es una aproximación al nivel de éxito de las instituciones de educación superior a la hora de convertir a los matriculados en titulados.

Gráfico 6.2: Tasas de finalización en programas de educación terciaria tipo A (en %), 2011



	TR	DK	ES	FI	CZ	DE	NL	SK	BEnl	UK	PT	AT	PL	NO	GE	SE	HU
Tasa de finalización	88	80	78	76	75	75	72	71	69	68	67	65	62	59	54	48	48
Reorientados		3			:				4			:		:	:	5	
Método	CR	CR	CT	CR	CR	CR	CT	CT	CR	CT	CT	CT	CT	CR	:	CR	CT
Año para los alumnos de nueva incorporación	2007-08	2000-01	2008-09	2000	2001	2002	2003-04	2006-09	2007-08	2007-08	2006-10	2006-08	2006-09	1999-2000	. .	2002-03	2006-07/ 2009-10

Notas:

CT: Cohorte transversal. CR: Cohorte real. Método desconocido: Georgia.

Las tasas de finalización de los programas terciarios tipo A representan el porcentaje de quienes se matriculan en un programa superior de tipo A y consiguen al menos una primera titulación en un programa tipo A. Las tasas de finalización en programas tipo B representan el porcentaje de quienes se matriculan en un programa de educación superior tipo B y logran al menos una primera titulación en un programa terciario tipo B.

Fuente: OCDE, Education at a Glance 2013, Tabla A4.1 y bases de datos adicionales para otros países del EEES.

En los países del EEES en los que se dispone de datos, las tasas de finalización oscilan entre un 88% en Turquía y un 48% en Hungría y Suecia. No obstante, este índice de finalización tan reducido en Suecia ha de interpretarse con reservas porque los datos incluyen a estudiantes matriculados en un solo curso cuya intención no necesariamente es cursar una titulación completa. Asimismo, el 5% de los alumnos de nuevo ingreso se reorientan con éxito a programas CINE 5B y logran un título. Junto con Turquía se observan unas tasas elevadas de finalización en Dinamarca, España, Finlandia, la República Checa y Alemania, donde al menos tres cuartas partes de quienes se matriculan por primera vez consiguen graduarse. En Georgia y Noruega, por el contrario, las tasas de finalización son relativamente bajas, con menos de un 60%.

De entre los países en los que se disponía de información en 2008 (véase Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent, 2012), las tasas de finalización sufrieron un mayor descenso en Portugal (19 puntos porcentuales) y el Reino Unido (13 puntos porcentuales). En el mismo periodo entre 2008 y 2011 las tasas de finalización disminuyeron en 8 puntos porcentuales en Alemania y Eslovenia.

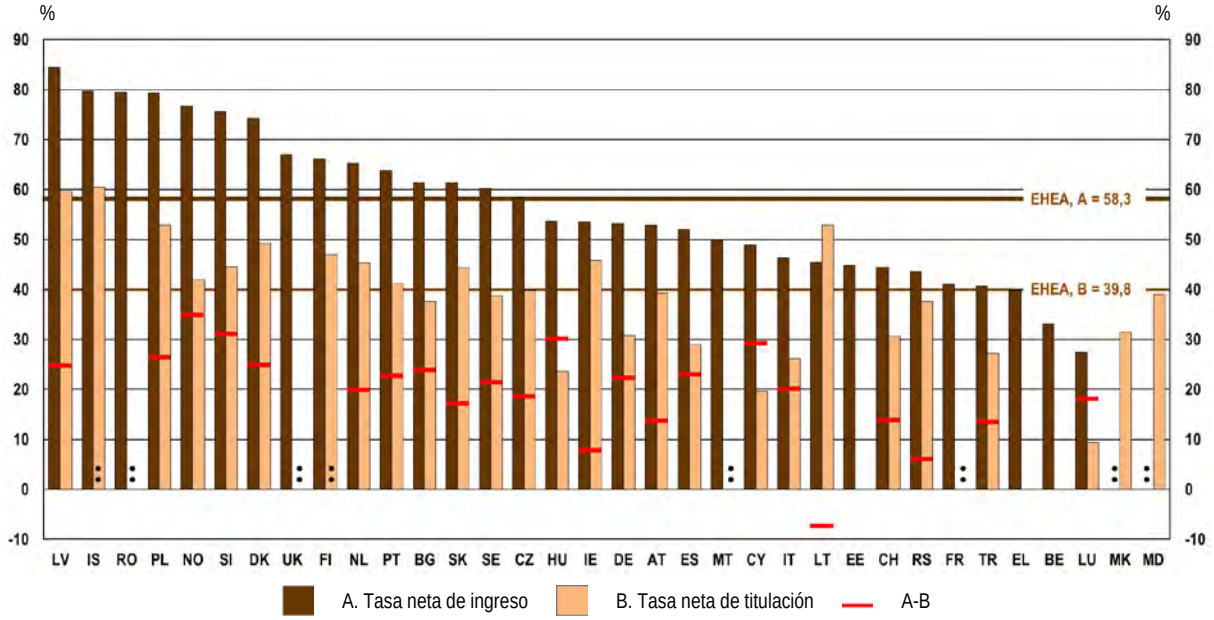
Tasas de ingreso y de titulación

Dado que los datos sobre tasas de finalización son aún muy escasos en los sistemas de educación del EEES, los indicadores presentados en esta sección tienen por objeto completar este panorama algo fragmentario, comparando las tasas de ingreso y finalización de un mismo curso académico.

Dicha comparativa se utiliza como fuente complementaria de información a la hora de evaluar los resultados educativos.

La ventaja de comparar las tasas de ingreso y de titulación es que hay datos disponibles en más países. Dichas tasas representan respectivamente el porcentaje de estudiantes de nueva incorporación y de titulados, de una determinada edad, sobre el total de población de la misma edad. Las tasas netas se calculan como la suma de las tasas de ingreso y graduación para todas las edades (para más información sobre el cálculo real de dichos indicadores, véase el glosario y las notas metodológicas). Aunque solo 17 países del EEES han facilitado tasas de finalización, las de ingreso en programas CINE 5B están disponibles en 32 sistemas, y las tasas de finalización en 26 sistemas. Las tasas netas de ingreso y titulación, así como la diferencia entre las dos en los programas de nivel CINE 5B se han representado en el gráfico 6.3, y para los programas CINE 5B en el gráfico 6.4.

Gráfico 6.3: Tasas netas de ingreso y de titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo A, 2011/12



	LV	IS	RO	PL	NO	SI	DK	UK	FI	NL	PT	BG	SK	SE	CZ	HU	IE
Tasa neta de ingreso (A)	84.5	79.7	79.4	79.4	76.7	75.6	74.2	67.1	66.0	65.3	63.8	61.5	61.5	60.3	58.3	53.7	53.6
Tasa neta de titulación (B)	59.7	60.4	:	52.9	41.9	44.5	49.3	:	47.1	45.4	41.2	37.6	44.4	38.8	39.8	23.6	45.8
A-B	24.8	19.3	:	26.4	34.8	31.1	24.9	:	19.0	19.9	22.6	23.9	17.1	21.4	18.5	30.1	7.8

	DE	AT	ES	MT	CY	IT	LT	EE	CH	RS	FR	TR	EL	BE	LU	MK	MD
Tasa neta de ingreso (A)	53.2	52.9	52.0	49.9	48.9	46.3	45.5	44.8	44.4	43.6	41.0	40.7	39.8	33.2	27.5	:	:
Tasa neta de titulación (B)	30.9	39.2	29.0	:	19.7	26.2	52.8	:	30.6	37.6	:	27.2	:	:	9.4	31.5	39.0
A-B	22.3	13.7	23.0	:	29.2	20.1	-7.3	:	13.9	6.0	:	13.5	:	:	18.2	:	:

Notas:

EEES es la mediana del EEES. La mediana se calcula en base a los 26 sistemas en los que se dispone de tasas de ingreso y de titulación, lo que permite calcular la diferencia entre ambas.

Fuente: Eurostat, base de datos UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

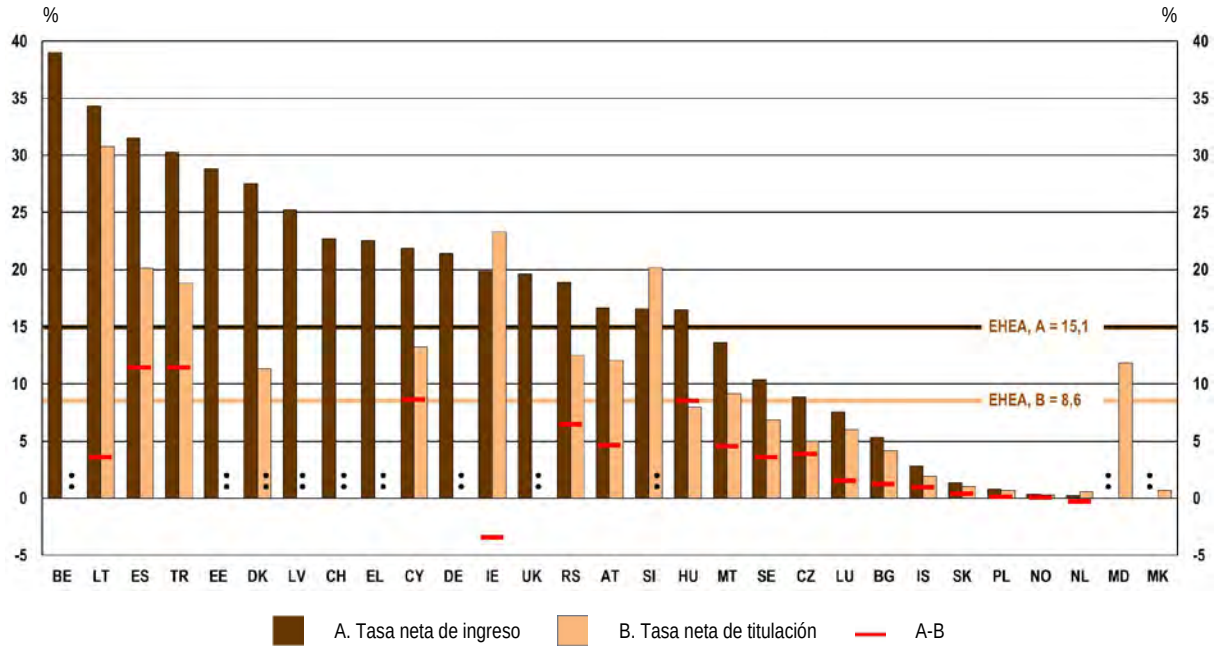
No obstante, aunque resulta evidente que solo es posible alcanzar unas tasas de titulación elevadas si las de ingreso también lo son, la diferencia entre ambas no puede siempre interpretarse como un indicador del abandono temprano dentro de las instituciones de educación superior. Por una parte, en sistemas de educación superior en inmersos en un fuerte proceso de expansión una comparación entre ambas tasas resulta engañosa: en esos casos, unas tasas de ingreso elevadas y unas tasas de graduación bajas posiblemente solo reflejan un incremento en el número de estudiantes que se matriculan en educación superior. Por otra parte, las diferencias en la duración de los programas,

tanto dentro de los países como a nivel internacional, limitan las posibilidades de un estudio comparado entre países (los alumnos que se incorporan a la educación superior no la abandonan al mismo tiempo). No obstante, en aquellos sistemas con tasas de ingreso y graduación estables, la diferencia entre ambas sí puede representar el porcentaje de abandono temprano.

En el curso 2011/2012, el valor de la mediana de la tasa neta de ingreso fue del 58,3% en CINE 5A, mientras que la de la tasa neta de titulación se situó en un 39,8%. La mediana de la diferencia entre ambos indicadores es de 18,5 puntos porcentuales. Las tasas de ingreso más elevadas en los programas CINE 5A se registran en Letonia, Islandia, Rumanía y Polonia, con cerca de un 80%. En Eslovenia, Noruega y Dinamarca, las tasas e ingreso superan el 70%. Las tasas de titulación más altas dentro del EEES en este nivel son las de Letonia, Islandia, Polonia y Lituania, todos ellos por encima del 50%. Las tasa más baja de ingreso se registra en Luxemburgo, donde no alcanzan más del 27%. También en Luxemburgo se observan las tasas más bajas de titulación, un 9%. No obstante, en este país la tasa neta de ingreso y graduación no refleja los niveles de titulación dentro de la educación superior, que se sitúan entre los más altos del EEES (véase el gráfico 6.1). Esta diferencia tiene que ver con el hecho de que Luxemburgo tiene un sector muy pequeño de educación terciaria, de manera que los jóvenes estudian en el extranjero.

La diferencia más significativa entre las tasas netas de ingreso y de titulación puede observarse en Noruega y Eslovenia, donde ambos indicadores se apartan en más de 30 puntos porcentuales, mientras que la más pequeña, con menos de un 9% es la de Irlanda y Serbia. No obstante, tal como se ha indicado anteriormente, dichas diferencias no necesariamente reflejan la cifra de abandono temprano en estos países. La expansión del sistema de educación superior puede confundir estos resultados y una gran diferencia no necesariamente se asocia a unas tasas elevadas de abandono. Por el contrario, si la diferencia entre las tasas de ingreso y titulación es elevada *y además* la tasa de finalización reflejada en el gráfico 6.2 es baja, como sucede en Hungría, esto puede ser un indicador de que el sistema presenta problemas de abandono temprano.

Gráfico 6.4: Tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo B, 2011/12



	BE	LT	ES	TR	EE	DK	LV	CH	EL	CY	DE	IE	UK	RS	AT
Tasa neta de ingreso (A)	39.0	34.3	31.5	30.3	28.8	27.6	25.3	22.7	22.6	21.8	21.4	19.9	19.6	18.9	16.7
Tasa neta de titulación (B)	:	30.8	20.1	18.8	:	11.3	:	:	:	13.3	:	23.3	:	12.5	12.1
A-B	:	3.6	11.4	11.4	:	16.2	:	:	:	8.6	:	-3.4	:	6.4	4.6

	SI	HU	MT	SE	CZ	LU	BG	IS	SK	PL	NO	NL	MD	MK
Tasa neta de ingreso	16.6	16.5	13.7	10.4	8.9	7.5	5.3	2.8	1.4	0.8	0.3	0.2	:	:

Tasa neta de titulación	20.1	8.0	9.1	6.8	5.0	6.0	4.1	1.9	1.0	0.7	0.3	0.6	11.8	0.7
A-B	-3.6	8.5	4.5	3.6	3.9	1.5	1.2	0.9	0.4	0.1	0.0	-0.3	:	:

Notas:

EEES es la mediana del EEES. La mediana se calcula en base a los 26 sistemas en los que se dispone de tasas de ingreso y de titulación, lo que permite calcular la diferencia entre ambas.

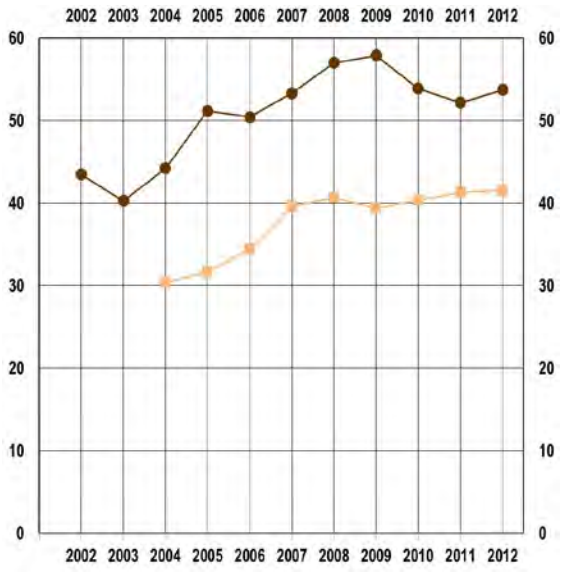
Fuente: Eurostat, base de datos UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

En lo que respecta a los programas de nivel CINE 5B, las medianas respectivas en 2011/12 fueron de 15,06% (tasa neta de ingreso) y 8,55% (tasa neta de titulación). Las tasas netas de ingreso en programas CINE 5B más elevadas son las de Bélgica (39%), Lituania (34,3%) y España (31,5%). En Bélgica se matriculan más alumnos en programas CINE 5B que en 5A. En otros ocho sistemas la tasa supera el 20%. En este nivel los países con una diferencia más alta entre tasas netas de ingreso y de titulación fueron Dinamarca (cerca de 16 puntos porcentuales),Turquía y España, con aproximadamente 12 puntos porcentuales.

La evolución de las tasas medias de ingreso y titulación los programas CINE 5A desde el curso 2001/02 (tasa de ingreso) y 2003/04 (tasa de titulación) se representa en el gráfico 6.5 (respecto a la cobertura de los países, véase el glosario y las notas metodológicas). Si bien la mediana de la tasa de ingreso en CINE 5A se incrementó sustancialmente en el EEES hasta el curso académico 2008/09, cuando se alcanzó un pico de 57,9%, a continuación se produjo una caída debido a la crisis económica, y en el curso 2011/12 el valor de la mediana para estos países aún se mantiene por debajo del valor más alto. Así pues, si bien el número de titulaciones (véase el gráfico 6.1) y los índices de matriculación de alumnos (véase el gráfico 1.4) aún están incrementando, la expansión de la educación superior se ha detenido, o al menos se ha ralentizado de media en el EEES.

La mediana de la tasa neta de titulación en CINE 5A también indica un incremento sustancial hasta el 2007/2008. No obstante, al contrario que con la tasa de ingreso, la de titulación se mantuvo relativamente estable después y se situó ligeramente por encima del 41% en el curso más reciente.

Gráfico 6.5: Mediana de las tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo A, por cursos, 2001/02-2011/12



	Tasa neta de ingreso - mediana (%)	Tasa media de titulación - mediana (%)
2002	43.5	:
2003	40.3	:
2004	44.2	30.4
2005	51.2	31.7
2006	50.4	34.4
2007	53.3	39.6
2008	57.0	40.6
2009	57.9	39.4
2010	53.9	40.4
2011	52.2	41.3
2012	53.7	41.5

Fuente: Eurostat, base de datos de la UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

6.1.2. Políticas para mejorar las tasas de finalización

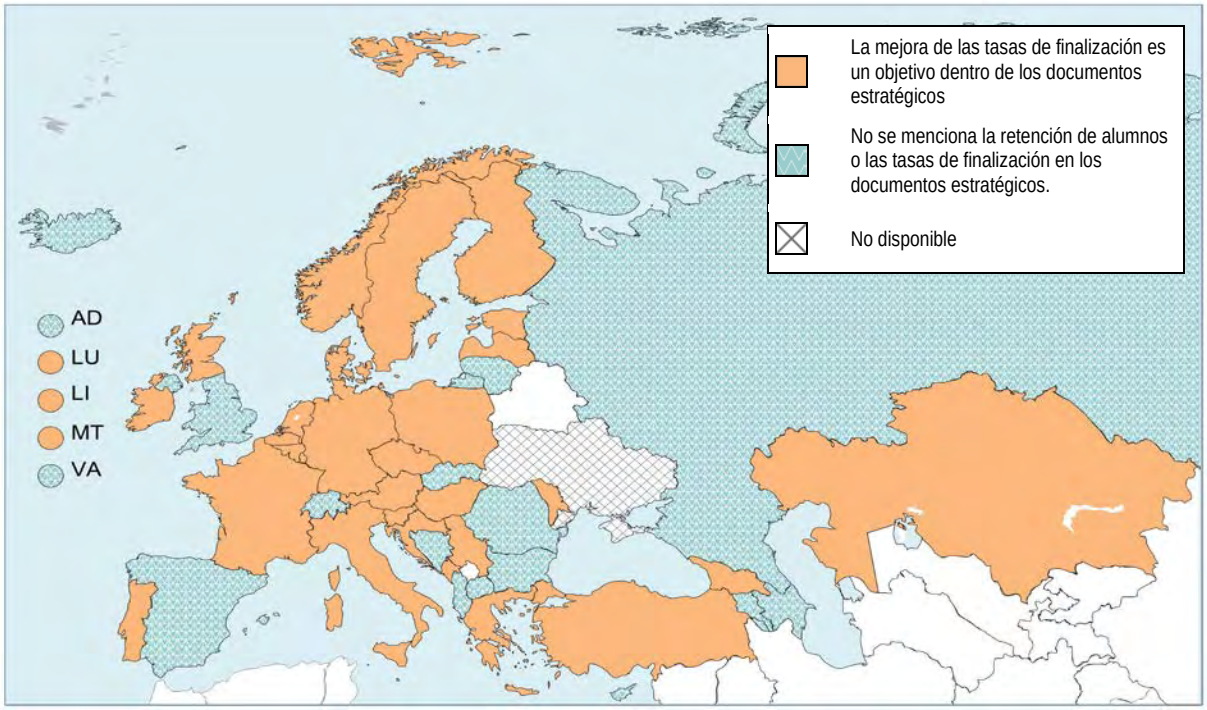
Una vez analizado el complejo panorama sobre finalización y abandono temprano dentro del EEES, este apartado se ocupa de las políticas nacionales enfocadas a mejorar el rendimiento de las instituciones de educación superior en este ámbito. En primer lugar se presentan las principales

líneas de actuación de los marcos políticos nacionales y posteriormente se examinan dos tipos de medidas: por una parte las relacionadas con la retención del alumnado de primer curso, que son los que presentan mayor probabilidad de abandono temprano de la educación superior, y por otra parte los incentivos que se ofrecen a los estudiantes para finalizar a tiempo sus estudios. Por último se realiza un repaso de los mecanismos de seguimiento y evaluación, centrándose en el seguimiento a los grupos infrarrepresentados, así como en los incentivos en función del desempeño que se ofrecen a las instituciones de educación superior para mejorar sus tasas de finalización.

Marco político

Las políticas en materia de educación superior en la mayoría de los países del EEES fijan objetivos relacionados con la mejora de las tasas de finalización (véase el gráfico 6.6), relacionados a su vez con otros dos objetivos: reducir las tasas de abandono temprano y el tiempo que necesitan los estudiantes hasta lograr su título.

Gráfico 6.6: Referencias a la retención de alumnos y a las tasas de finalización en los documentos estratégicos, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

Algunos países han establecido objetivos nacionales en materia de retención y finalización. En muchos de ellos se trata de objetivos sobre número de titulados en educación superior (véase el capítulo 4) y en otros se especifican objetivos sobre finalización, abandono temprano o duración de los estudios. Respecto a las tasas de finalización, Finlandia y Serbia aspiran a que la tasa de finalización de la educación superior en 2020 alcance el 75% y el 70% respectivamente. Francia propone como objetivo para el 2015 las siguientes tasas de finalización: un 42% en los programas de primer ciclo, el 80% en programas de segundo ciclo y el 42% en doctorado, lo cual pone de manifiesto una toma de conciencia por parte del país de los evidentes problemas de retención del alumnado en primer y tercer ciclo.

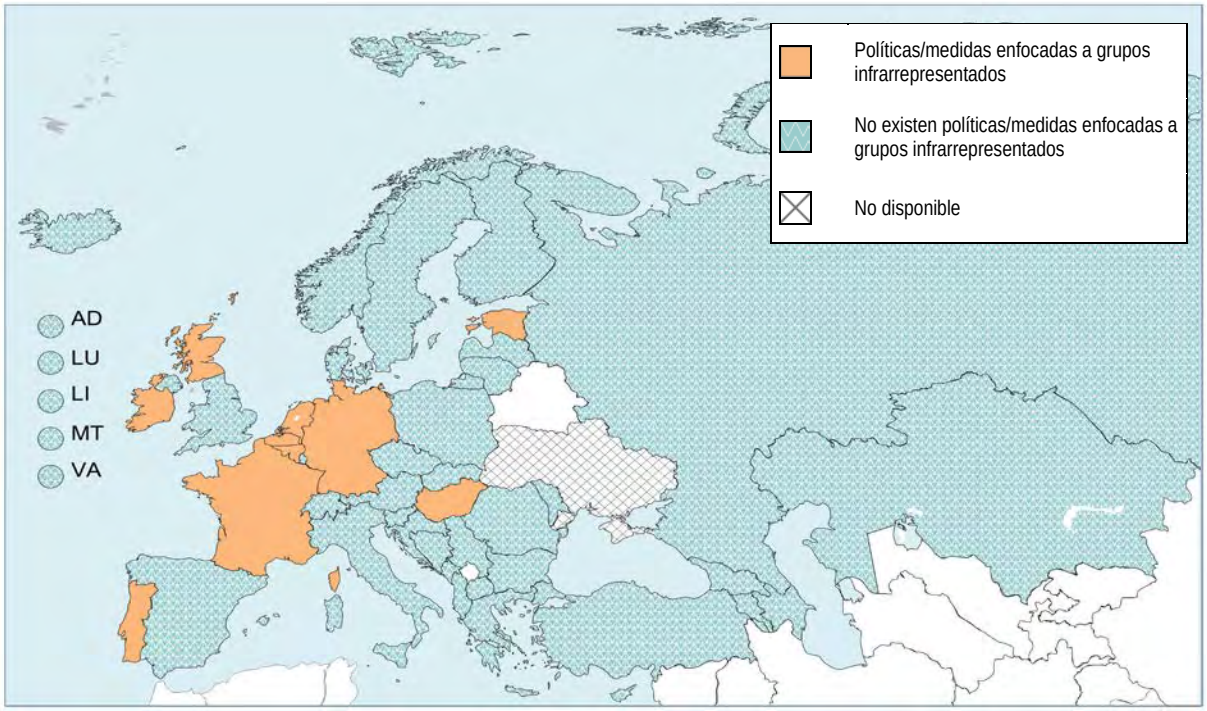
En lo que respecta al abandono temprano, Eslovenia ha fijado como objetivo reducirlo en dos tercios desde el actual 35% para el 2020, y Montenegro situarlo en un 10% también para el 2020. Francia concentra sus esfuerzos en programas específicos: aquí la meta es reducir el porcentaje de abandono en el DUT (*Diplôme universitaire de technologie*), en el BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*) o en programas equivalentes a un 17% en 2015.

Por último, en lo referente a acortar la duración de los estudios, Dinamarca propone como objetivo reducir para el 2020 de media 4,3 meses el tiempo que necesitan los alumnos para graduarse. También puede pedirse a las instituciones de educación superior que formulen sus propios objetivos en relación con las tasas de finalización o de abandono, por ejemplo, mediante acuerdos de desempeño (Austria, Croacia, Dinamarca, Liechtenstein y Países Bajos).

Los documentos estratégicos del EEES aconsejan una serie de medidas para que las instituciones de educación superior mejoren sus tasas de finalización, entre ellas ofertar servicios de orientación de alumnos, actividades de apoyo o refuerzo, desarrollar cursos adaptados a las necesidades individuales, itinerarios flexibles, un entorno de aprendizaje favorable a la familia, así como incentivos a los estudiantes para que completen sus programas en el plazo ordinario.

En la inmensa mayoría de los países dichas medidas tienen por objeto mejorar las tasas de finalización del conjunto del alumnado, sin prestar atención específica a aquellos que presentan más probabilidades de abandono temprano: los estudiantes no tradicionales. A pesar de que el aumento en las tasas de finalización es parte de la ampliación de la agenda de participación en el Proceso de Bolonia, solo en diez sistemas del EEES las medidas políticas están enfocadas a los grupos infrarrepresentados (véase el gráfico 6.7): Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), Estonia, Alemania, Francia, Hungría, Irlanda, Países Bajos, Portugal y Reino Unido (Escocia).

Gráfico 6.7: Políticas/medidas sobre retención/finalización enfocadas a grupos infrarrepresentados, 2013/14



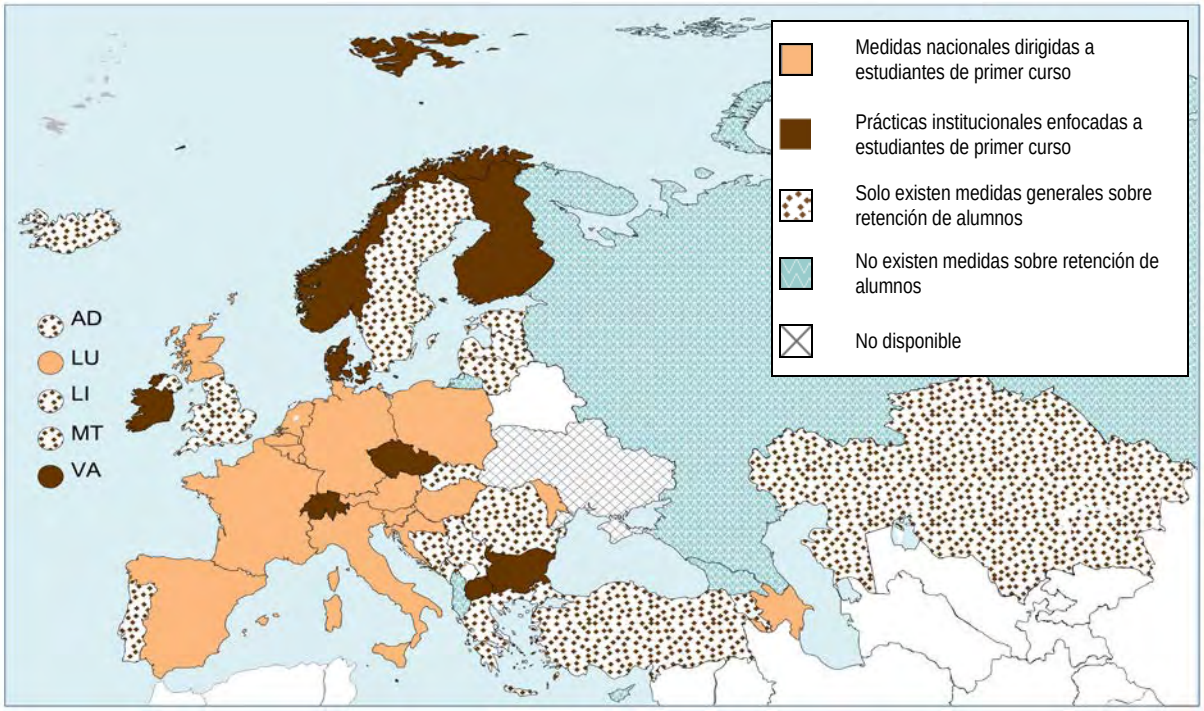
Fuente: Cuestionario del BFUG

Asimismo, la definición de grupos infrarrepresentados difiere considerablemente en estos países. Las políticas se centran, entre otros, en estudiantes de entornos social o económicamente desfavorecidos (definidos en función de diversos criterios en Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), Alemania, Hungría, Irlanda, Portugal y el Reino Unido (Escocia)), estudiantes cuyos padres no poseen un determinado nivel de estudios (Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), Alemania y Hungría), estudiantes adultos o maduros (Bélgica (Comunidad flamenca) y Reino Unido (Escocia)), estudiantes que trabajan (Bélgica (Comunidad flamenca), alumnos con discapacidad (Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), Alemania, Francia, Hungría y Reino Unido (Escocia), estudiantes con hijos (Alemania y Hungría), minorías lingüísticas o étnicas (Bélgica (Comunidad flamenca), Estonia, Hungría, Países Bajos y Reino Unido (Escocia)) o inmigrantes (Bélgica (Comunidad flamenca) y Alemania).

Reducir el abandono: mejorar la retención de los estudiantes de primer curso

Los estudios revelan que las tasas más elevadas de abandono temprano se producen al final del primer curso. Los estudiantes de primero son especialmente vulnerables al abandono de la educación superior, dado que sus expectativas pueden ser muy diferentes a lo que luego experimentan en la práctica. Esta disparidad puede ser fruto de una elección equivocada de los cursos o del programa de estudios, así como de un sentimiento de incapacidad y de fracaso cuando el estudiante se incorpora a la educación superior. Por este motivo, es de suma importancia prestar atención a las experiencias de los alumnos de nueva incorporación y al desarrollo de sus destrezas. Aún así, solamente la mitad de los países del EEES han desarrollado políticas y prácticas enfocadas específicamente a la retención de los alumnos de primero (véase el grafico 6.8).

Gráfico 6.8: Medidas enfocadas a la retención del alumnado de primer curso, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

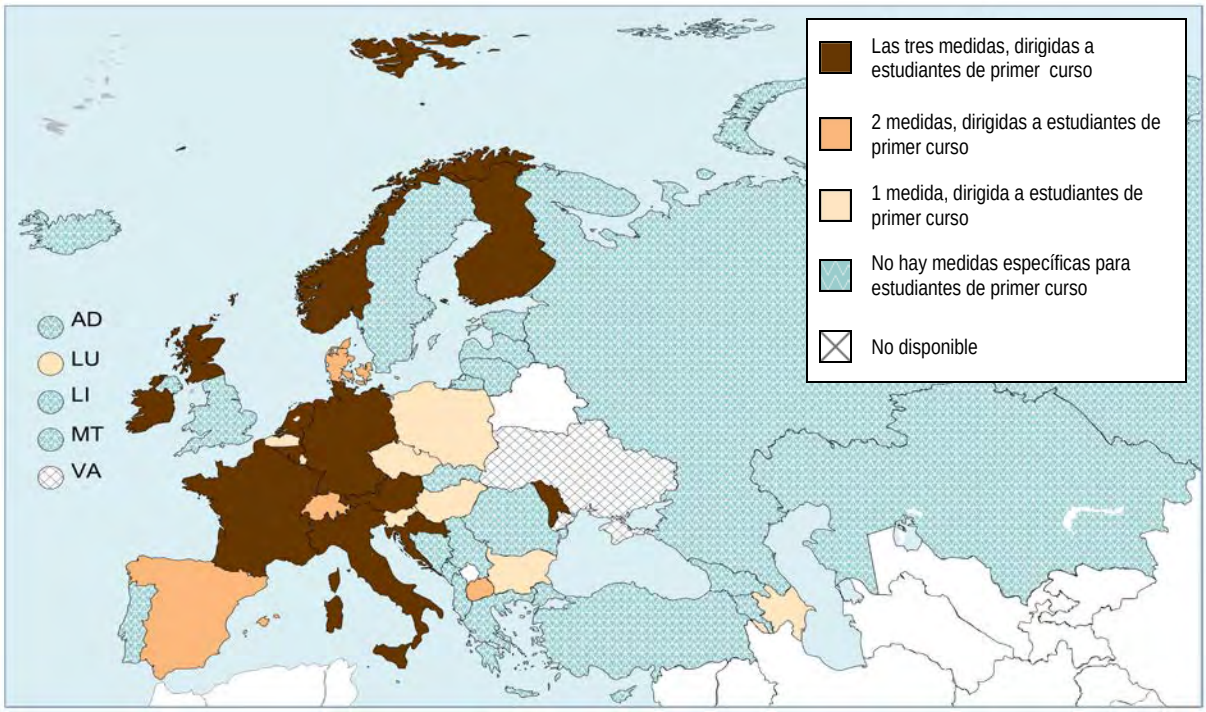
Las tres medidas más frecuentes para ayudar a los estudiantes de primer curso a adaptarse al nuevo entorno de aprendizaje de las instituciones de educación superior son los cursos de adaptación o preparatorios (que normalmente tienen lugar al principio del curso académico), la tutorización (por parte de otros estudiantes o del personal docente), y el apoyo que reciben los alumnos para adquirir destrezas de aprendizaje y/o de organización (a través de cursos específicos o de apoyo individualizado).

Tal como refleja el gráfico 6.9, entre los países que cuentan con medidas orientadas a los estudiantes de primero, aproximadamente la mitad (12 sistemas) aplican las tres medidas anteriores. En Dinamarca, España y Suiza los estudiantes pueden beneficiarse de cursos preparatorios y de tutorías, mientras que en la Antigua República Yugoslava de Macedonia se combinan cursos preparatorios con el apoyo que se presta a los alumnos para adquirir destrezas de estudio y/o de tipo organizativo. Bulgaria, la República Checa, Polonia y Eslovenia también ofrecen cursos preparatorios. En el caso de Azerbaiyán, la Comunidad flamenca de Bélgica, Hungría y Luxemburgo se proporciona principalmente ayuda a los estudiantes para que desarrollen sus competencias organizativas y de estudio.

Aunque en la mayoría de los casos se trata a los estudiantes de primer ciclo como un único colectivo, también pueden encontrarse ejemplos de medidas específicas. Por ejemplo, en Alemania, el Pacto por la Calidad de la Enseñanza (*Qualitätspakt Lehre*) y el programa "Mejora a través de la educación:

Universidades Abiertas" (*Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*) del Gobierno Federal y de los *Länder* apoyan proyectos en instituciones de educación superior mediante una oferta de orientación variada y diversificada. En Hungría el Programa de Tutoría HÖOK proporciona a alumnos de entornos social y económicamente desfavorecidos el apoyo de un tutor personal (otro estudiante) durante el primer curso.

Gráfico 6.9: Aplicación de las principales medidas (cursos preparatorios o de inserción, programas de tutoría y apoyo a las destrezas organizativas y de aprendizaje) dirigidas a la retención de alumnos de primer curso, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

Los países también pueden establecer como objetivo reducir las probabilidades de fracaso académico de los alumnos (o la sensación de fracaso), permitiéndoles presentarse a distintas convocatorias de examen o, como sucede en el caso de Alemania, plantear la posibilidad de no calificar a los estudiantes de primero solo en función de los exámenes.

También se ofrece apoyo antes de la admisión a estudiantes que desean ingresar en muchos sistemas de educación superior (para más información, véase el capítulo 4). Por ejemplo, en los Países Bajos los alumnos de nueva incorporación pueden escoger ponerse en contacto con las instituciones en las que van a estudiar antes del inicio del curso académico. En Suiza algunas instituciones de educación superior ofrecen encuestas de autoevaluación online para ayudar a los futuros estudiantes a identificar si sus expectativas y destrezas se corresponden con los requisitos del plan de estudios.

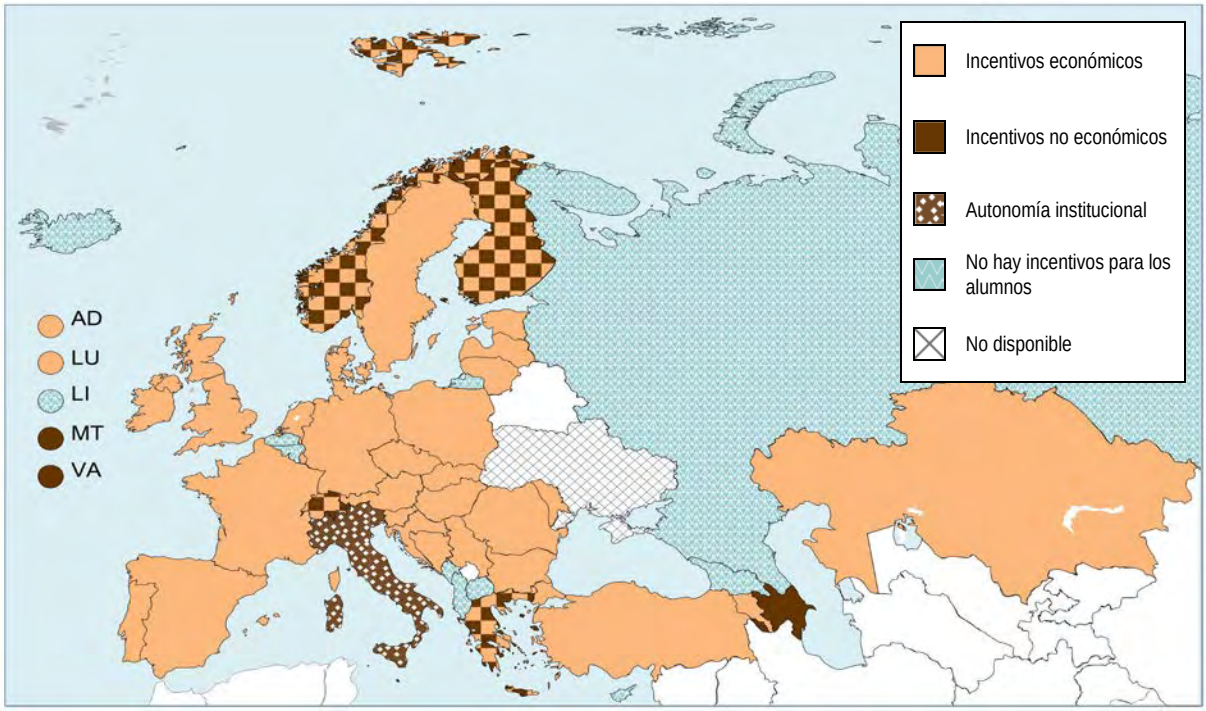
Acortar el tiempo de estudio

Una forma habitual de mejorar las tasas de finalización es proporcionar incentivos a los estudiantes para completar sus estudios en un determinado plazo. De hecho, en la inmensa mayoría de los países del EEES existen incentivos, económicos o no, para que los estudiantes finalicen los programas de educación superior en el plazo ordinario (véase el gráfico 6.10).

Los incentivos de carácter no económico están relacionados normalmente con limitar el número de años en que los alumnos pueden completar sus estudios. Otras medidas incluyen, por ejemplo, la firma por parte de los alumnos de un "Plan Personal de Estudios" en Noruega, a través del cual puede realizarse un seguimiento de su progresión y arbitrar medidas para prevenir el abandono temprano.

Los incentivos económicos pueden ser también de carácter negativo (retirada de las ayudas o aumento de las tasas en caso de no finalización) o positivos (los estudiantes reciben más ayudas si terminan antes). Los incentivos negativos son los más comunes dentro del EEES. En la mayoría de los casos los estudiantes dejan de recibir ayudas (por ejemplo, en Finlandia, Francia y el Reino Unido) o incluso tienen que pagar tasas adicionales si no acaban sus estudios a tiempo (por ejemplo, en Armenia, la República Checa, Estonia, Letonia, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, España, Suiza y Turquía). En Hungría se exige incluso la devolución de las becas cuando no se logra titular en un plazo determinado. Por el contrario, o incluso además de las medidas anteriores, los estudiantes solo pueden beneficiarse de becas si progresan adecuadamente (por ejemplo, en Andorra, Armenia, Irlanda, Kazajistán, Lituania, Luxemburgo, Moldavia, Portugal, Eslovenia, España y Suecia). Por tanto, en estos casos se revisa periódicamente el derecho de los estudiantes a recibir becas mientras cursan sus estudios en educación superior.

Gráfico 6.10: Incentivos para que los alumnos finalicen sus estudios en plazo, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

Solo en algunos países existen incentivos positivos de carácter económico. En Croacia y Estonia, los estudiantes que logran un número determinado de créditos tienen derecho a una exención en las tasas (Croacia) o una beca en función del mérito académico (Estonia). Dinamarca está introduciendo un bono en metálico para los estudiantes que completan sus estudios antes del plazo establecido. En Noruega los préstamos de estudios se convierten en becas si el alumno progresa con éxito y finaliza el programa en los plazos ordinarios, mientras que en Suecia algunos estudiantes matriculados en formación del profesorado reciben una cantidad en metálico al finalizar sus estudios. En Portugal, dentro del denominado programa *Retomar* se conceden becas a los alumnos para animarles a volver a la educación superior.

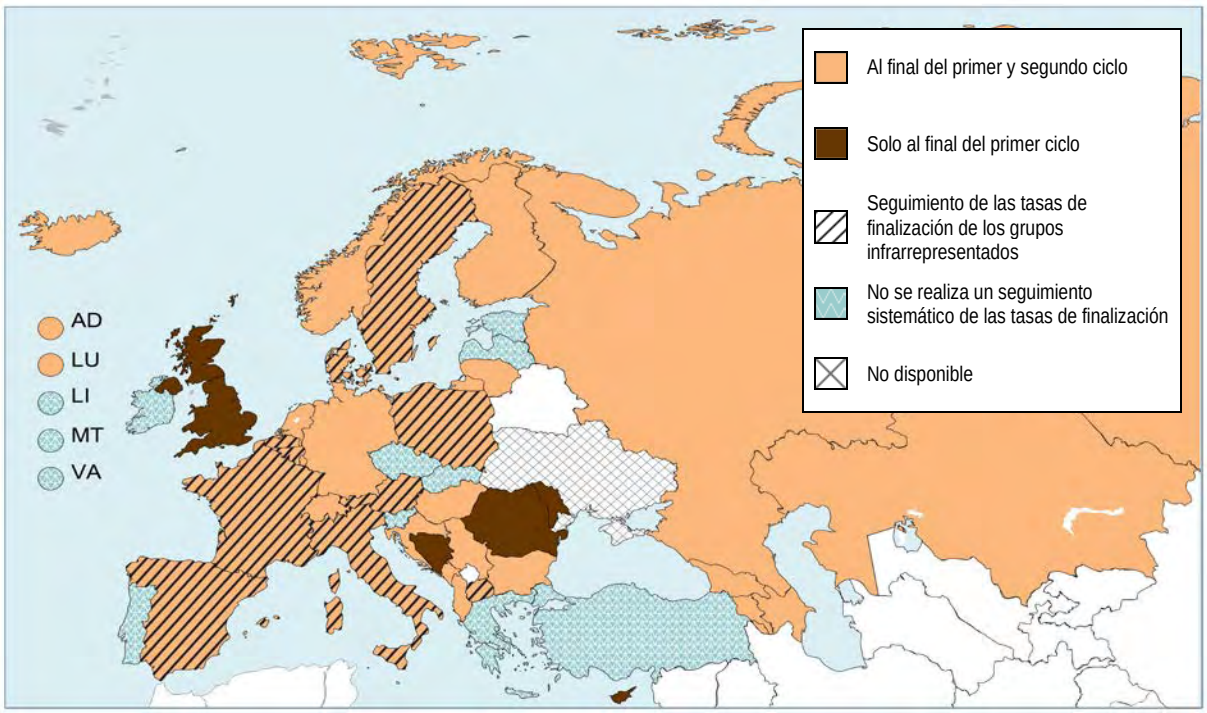
Seguimiento y evaluación

La evaluación del rendimiento de las instituciones de educación superior se basa en el cálculo de las tasas de finalización y/o de abandono temprano. La mayoría de los países del EEES cuantifican de forma sistemática sus tasas de finalización tanto al concluir el primer ciclo como el segundo (véase el gráfico 6.11). También se realiza un seguimiento periódico de las tasas de abandono en más de la mitad de los países, al menos al final del primer curso, aunque con más frecuencia al final del curso académico (véase el gráfico 6.12).

En la mayoría de los casos también se publican las tasas de finalización y de abandono. No se publican las tasas de abandono en Azerbaiyán, Bélgica (Comunidad flamenca), Croacia, Chipre, Georgia, Islandia, Moldavia, Polonia y Rusia.

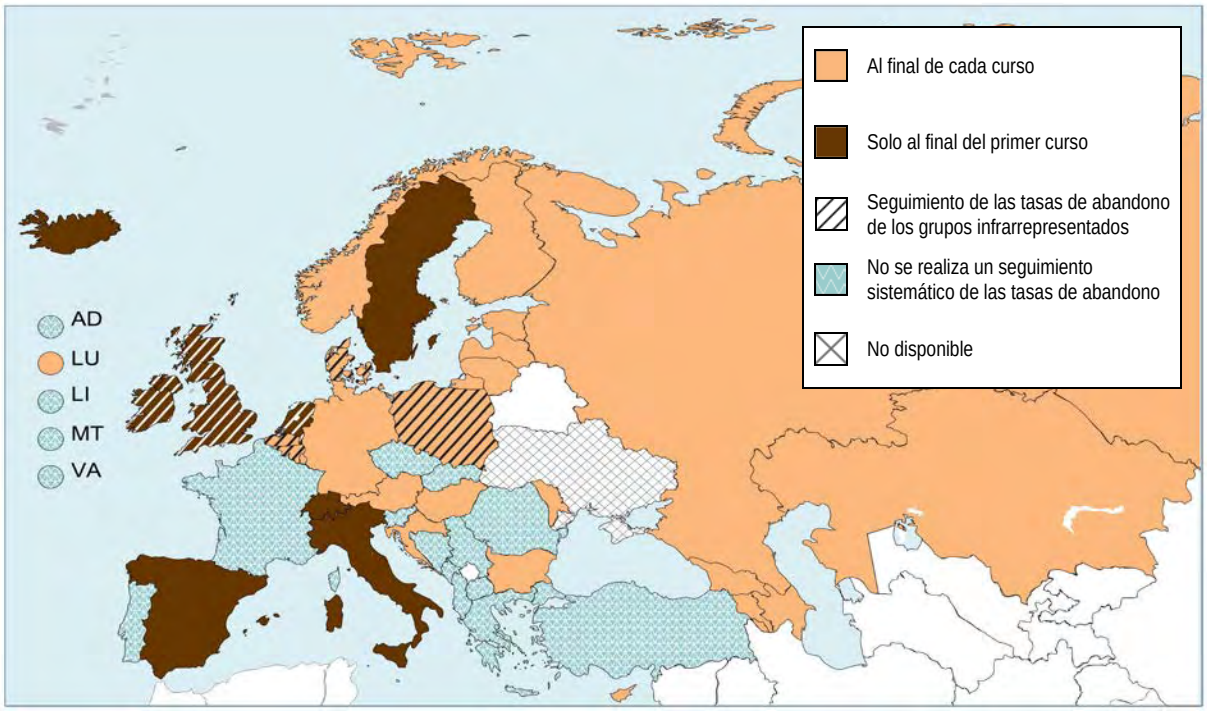
En ocho sistemas educativos dentro del EEES no se calculan las tasas de finalización o de abandono, ni se realiza un seguimiento sistemático de las mismas: la República Checa, Grecia, Liechtenstein, Malta, Portugal, Eslovaquia, Eslovenia y Turquía. No obstante, en estos países sí se recaban algunos datos (al menos a nivel institucional) sobre titulados y/o abandono. Por ejemplo, la República Checa, Portugal, Eslovaquia y Turquía proporcionan datos sobre tasas de finalización para Eurostat (véase el gráfico 6.2).

Gráfico 6.11: Seguimiento sistemático de las tasas de finalización, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

Gráfico 6.13: Seguimiento sistemático de las tasas de abandono, 2013/14



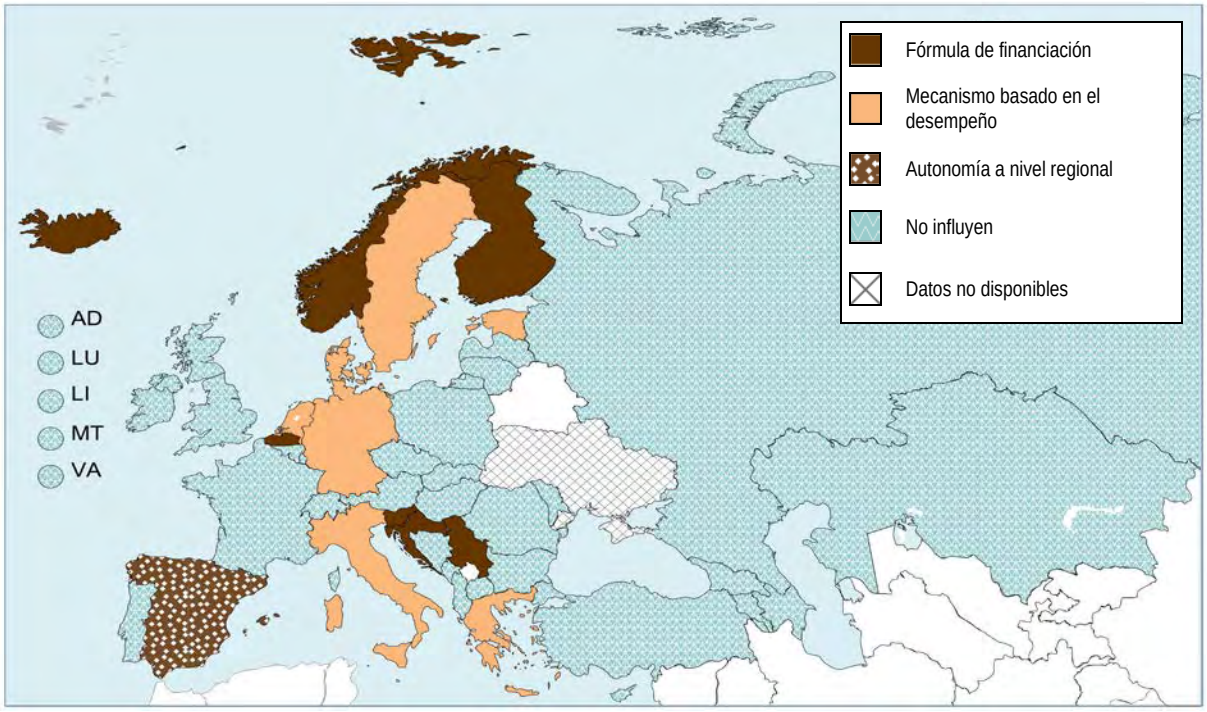
Fuente: Cuestionario del BFUG

En aquellos lugares donde sí se realiza un seguimiento de las tasas de finalización y abandono lo normal es que se computen para el conjunto de la población estudiantil, sin analizar de manera individualizada los distintos grupos de alumnos (véase el gráfico 6.11 y 6.12). No obstante, 10 sistemas de educación superior efectúan un seguimiento de las tasas de finalización de grupos infrarrepresentados: Austria, Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), Dinamarca, Francia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Italia, Polonia, España y Suecia. Las tasas de abandono se calculan por separado para distintos grupos en Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), Irlanda, Dinamarca, Países Bajos, Polonia y el Reino Unido. No obstante, dichos grupos suelen ser distintos dependiendo de los países. Las bases comunes de seguimiento incluyen género, edad (estudiantes maduros), origen socioeconómico y nacionalidad. Asimismo, es necesario tener en cuenta que en varios países, aunque se realiza un seguimiento de las tasas de finalización y de abandono de los grupos de alumnos infrarrepresentados, no existen medidas políticas específicas encaminadas a la retención de dichos grupos.

En lo referente a los mecanismos de evaluación en los que utilizan como referencia las tasas de finalización y/o abandono, varios países han establecido procedimientos ajenos a los marcos de garantía de calidad con el fin de evaluar el rendimiento de las instituciones de educación superior (en lo que respecta a la garantía de calidad, véase el capítulo 3). Uno de dichos mecanismos es la firma de acuerdos de desempeño, que se utilizan en Austria, Dinamarca, Alemania (en algunos *Länder*), Liechtenstein y los Países Bajos. En dichos marcos las instituciones de educación superior suscriben un acuerdo con la administración central o la regional, en el que se definen una serie de objetivos relacionados con unos indicadores preestablecidos, de manera que se evalúa a las instituciones de educación superior en base a dichos acuerdos.

En casi un tercio de los países del EEES el desempeño de las instituciones de educación superior incluso tiene un impacto en la financiación que reciben, bien a través de una formula específica de financiación o a través de mecanismos basados en el desempeño (véase el gráfico 6.13). En esos casos las instituciones de educación superior reciben incentivos económicos por mejorar las tasas de finalización o reducir el abandono temprano.

Gráfico 6.13: Impacto de las tasas de finalización sobre la financiación de las instituciones de educación superior, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

Otro enfoque alternativo a la evaluación incluye la aplicación de estándares mínimos (por ejemplo, en Moldavia, para que un programa de estudios se acredite es necesario que titulen al menos un 50% de los estudiantes) o indicadores (por ejemplo, en el Reino Unido los indicadores de desempeño reflejan el rendimiento en la práctica de las instituciones de educación superior en función de dichos indicadores).

6.2. La empleabilidad de los titulados

Dentro del Proceso de Bolonia se entiende por empleabilidad como "la capacidad para obtener un empleo significativo, para ser autónomo, para mantener el puesto de trabajo y para ser capaz de desenvolverse en el mercado laboral" (Grupo de Trabajo sobre Empleabilidad, 2009, p.5). En este contexto, el papel de las instituciones de educación superior es "equipar a los estudiantes con los conocimientos, destrezas y competencias necesarias en el puesto de trabajo y que demandan las empresas, así como garantizar a todas las personas más oportunidades para mantener y actualizar dichas destrezas y atributos a lo largo de su vida laboral (Grupo de Trabajo sobre Empleabilidad 2009, p.5).

En lo que respecta a esta definición es necesario poner de relieve que empleabilidad no equivale a empleo. Las destrezas y competencias que los estudiantes adquieren durante la educación superior pueden permitirles encontrar empleo, pero no lo garantizan. Tal como señala el reciente informe de Eurydice *Acceso, Retención y Empleabilidad* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014a), las perspectivas de empleo de los titulados superiores dependen en gran medida de la situación general de la economía y también de sus características personales (edad, sexo, etnia o clase social). Con respecto al último grupo de factores, los alumnos "no tradicionales" se encuentran en desventaja en el mercado laboral de titulados de educación superior. Por este motivo, la empleabilidad de quienes poseen un título superior también podría formar parte de la agenda sobre ampliación de la participación: algunas medidas específicas pueden garantizar que los alumnos no tradicionales no solo acceden y completan con éxito su educación, sino que además pueden cosechar sus beneficios obteniendo un empleo "significativo" (ibíd.).

En este contexto, el siguiente epígrafe analiza la situación de los titulados superiores en el mercado laboral, así como las políticas enfocadas a mejorar su empleabilidad. Los indicadores sobre la situación laboral de estos titulados no miden directamente su empleabilidad (es decir, su *capacidad* para encontrar empleo). No obstante, si proporcionan información valiosa sobre las perspectivas laborales de este colectivo: por término medio, qué probabilidades tienen de encontrar un trabajo significativo y de calidad después de graduarse. Las instituciones de educación superior también pueden utilizar la información sobre el mercado laboral a la hora de dar mejor respuesta a las necesidades del mismo.

6.2.1. Los titulados y el mercado laboral: transición de la educación al empleo

Una serie de indicadores pueden describir la transición de los titulados desde la educación al mercado laboral. El apartado 6.2.1 analiza la posición de estos titulados en el mercado laboral en los países del EEES, en base a las ratios de desempleo, los niveles de renta y el desajuste respecto a los niveles de cualificación. Los dos últimos aspectos pueden servir como indicadores de la calidad del empleo (calificado como "significativo").

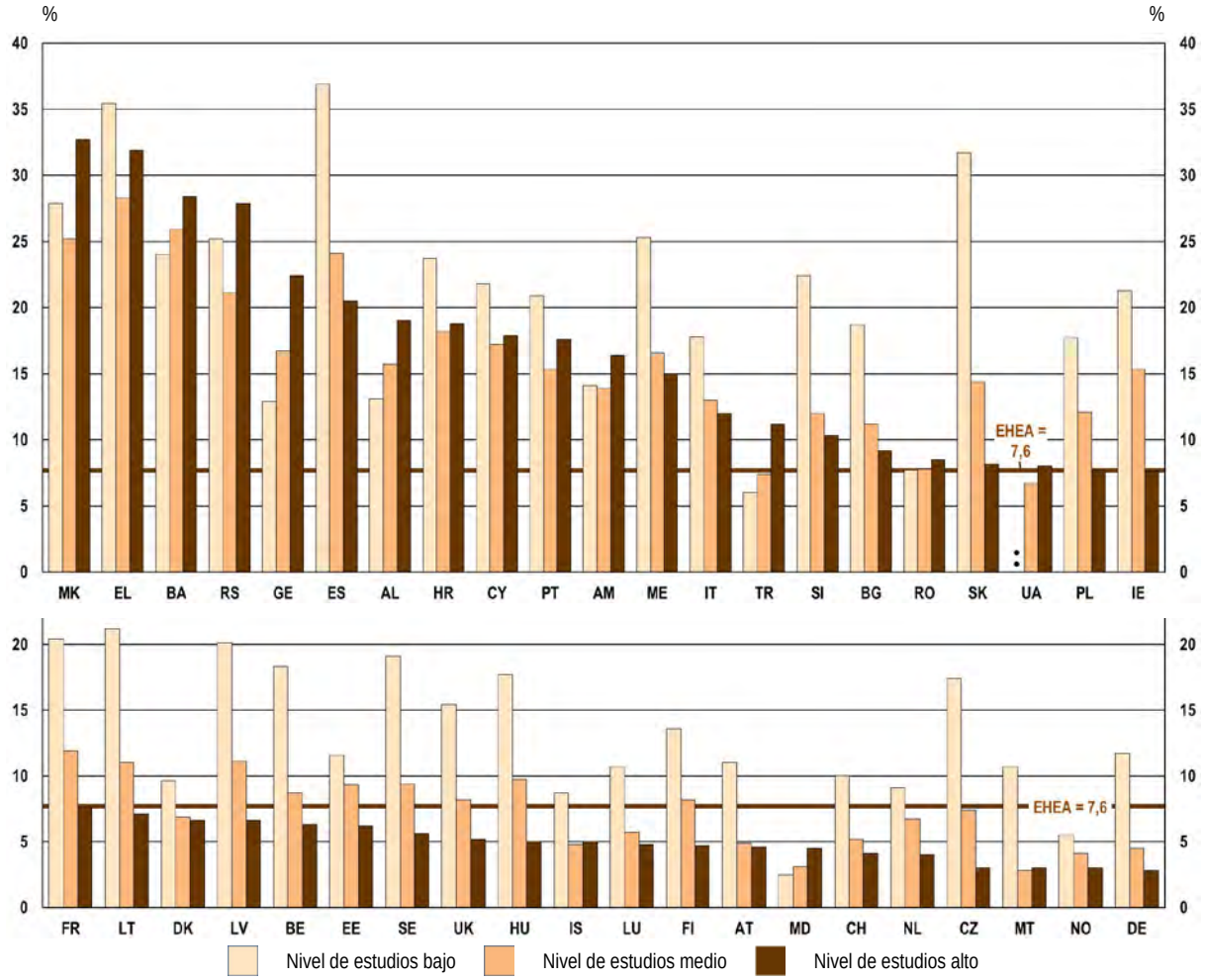
Desempleo

La ratio de desempleo, que compara la situación de paro de los jóvenes entre 20 y 34 años en función de su nivel de estudios, proporcionan una información muy valiosa sobre el valor relativo de los títulos de educación superior. En lugar de analizar la tasa de paro, cuyo denominador para el cálculo es la población activa, la ratio de desempleo compara el número de desempleados con el total de población, y no con la población activa. Por tanto, esta constituye una medida comparativa más adecuada, dado que no se ve tan afectada por las fluctuaciones de participación en el mercado laboral en los distintos sistemas derivadas de las estructuras de educación y formación postobligatoria de cada país y de la diversidad de regímenes laborales. Por otra parte, utilizar la ratio en lugar de la tasa de desempleo también implica que países con una tasa de paro equivalente puedan presentar ratios de desempleo diferentes, dependiendo de su tasa de inactividad. Por ejemplo, países con un alto porcentaje de estudiantes entre 20 y 34 años (y que tienen, por tanto, una tasa elevada de jóvenes inactivos) presentarán ratios de desempleo más bajas.

El gráfico 6.14 representa las ratios de desempleo por países en 2013, y el gráfico 6.15 la tasa media de crecimiento anual del desempleo entre 2008 y 2013.

En comparación con 2013 los valores de la mediana de las ratios de desempleo confirman las expectativas generales, es decir, que cuanto más alto es el nivel de estudios, menor es la ratio de desempleo. La mediana dentro del EEES de la ratio de desempleo de jóvenes con un nivel bajo de estudios (como máximo educación secundaria inferior) es del 17,7%, de quienes poseen estudios de nivel medio (como máximo educación postsecundaria no terciaria) es del 10,4%, y de un 7,6% para los titulados superiores. Las diferencias más significativas entre las ratios de desempleo de jóvenes con niveles de estudios altos y bajos son las de la República Checa (3% frente a un 17,4%), Alemania (2,8% en comparación con el 11,7%) y Eslovaquia (8,2% frente al 31,7%). Estos son los países en los que permanecer en el sistema educativo mejora en mayor medida las perspectivas laborales de los jóvenes. No obstante, en estos sistemas las diferencias entre las ratios de desempleo de las personas con estudios superiores frente a quienes poseen cualificaciones de nivel medio son mucho menos pronunciadas. Los países en los que se registra un mayor desfase son la República Checa (3% frente a un 7,4%) e Irlanda (7,6% frente a un 15,3%).

Gráfico 6.14: Ratio de desempleo de jóvenes entre 20 y 24 años, por nivel de estudios (en %), 2013



	MK	EL	BA	RS	GE	ES	AL	HR	CY	PT	AM	ME	IT	TR	SI	BG	RO	SK	UA	PL	IE
Alto	32.7	31.9	28.4	27.9	22.4	20.5	19.0	18.8	17.9	17.6	16.4	15.0	12.0	11.2	10.3	9.2	8.5	8.2	8.0	7.7	7.6
Medio	25.2	28.3	25.9	21.1	16.7	24.1	15.7	18.2	17.2	15.3	13.9	16.6	13.0	7.4	12.0	11.2	7.8	14.4	6.7	12.1	15.3
Bajo	27.9	35.4	24.0	25.2	12.9	36.9	13.1	23.7	21.8	20.9	14.1	25.3	17.8	6.0	22.4	18.7	7.7	31.7	:	17.7	21.3

	FR	LT	DK	LV	BE	EE	SE	UK	HU	IS	LU	FI	AT	MD	CH	NL	CZ	MT	NO	DE
Alto	7.6	7.1	6.6	6.6	6.3	6.2	5.6	5.2	5.0	5.0	4.8	4.7	4.6	4.5	4.1	4.0	3.0	3.0	3.0	2.8
Medio	11.9	11.0	6.9	11.1	8.7	9.3	9.4	8.2	9.7	4.8	5.7	8.2	4.9	3.1	5.2	6.7	7.4	2.8	4.1	4.5
Bajo	20.4	21.2	9.6	20.1	18.3	11.6	19.1	15.4	17.7	8.7	10.7	13.6	11.0	2.5	10.0	9.1	17.4	10.7	5.5	11.7

Notas:

La ratio de desempleo se calcula como el porcentaje de desempleados sobre el total de población con un determinado nivel de estudios en un intervalo de edades. Nivel de estudios alto: CINE 5-6. Nivel de estudios medio: CINE 3-4 y Nivel de estudios bajo: CINE 0-2.

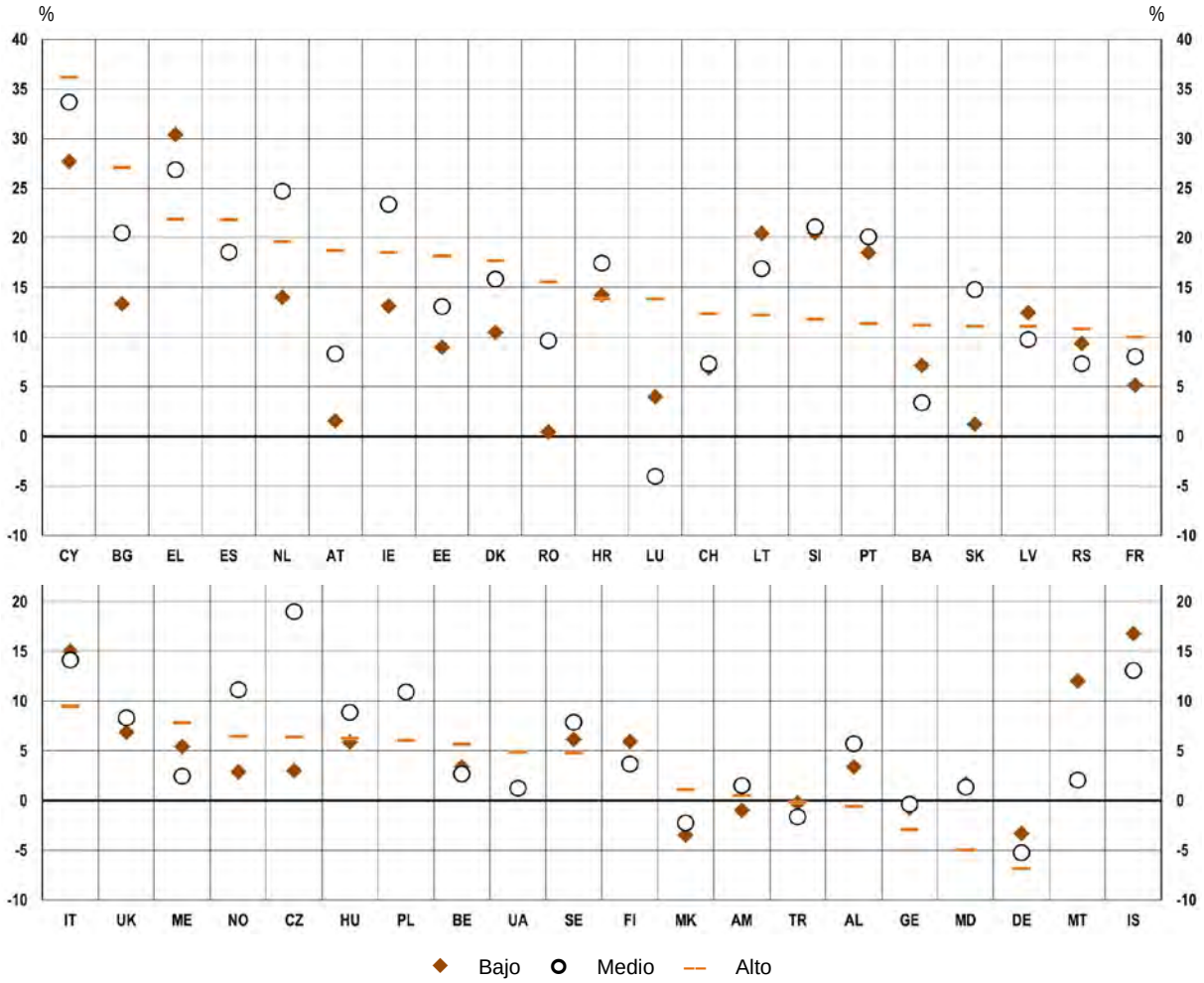
Los datos no son fiables en el caso de nivel de estudios alto en Malta.

Los datos se han distribuido en función de la ratio de desempleo de quienes poseen un nivel de estudios alto

EEES es la mediana del EEES (7,6%) de la ratio de desempleo de quienes poseen un nivel de estudios alto.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y base de datos adicional para otros países del EEES.

Gráfico 6.15: Crecimiento medio anual de la tasa de desempleo, por nivel de estudios (en %), 2008-2013



	CY	BG	EL	ES	NL	AT	IE	EE	DK	RO	HR	LU	CH	LT	SI	PT	BA	SK	LV	RS	FR
Alto	36.2	27.1	21.9	21.9	19.6	18.7	18.5	18.2	17.7	15.6	13.9	13.9	12.3	12.2	11.8	11.4	11.2	11.1	11.1	10.8	10.0
Medio	33.7	20.5	26.9	18.6	24.7	8.3	23.4	13.1	15.9	9.7	17.5	-4.1	7.3	16.9	21.1	20.1	3.4	14.8	9.8	7.4	8.0
Bajo	27.7	13.3	30.4	18.5	14.0	1.6	13.1	9.0	10.5	0.5	14.2	4.0	6.9	20.4	20.5	18.5	7.1	1.2	12.5	9.4	5.2

	IT	UK	ME	NO	CZ	HU	PL	BE	UA	SE	FI	MK	AM	TR	AL	GE	MD	DE	MT	IS
Alto	9.5	8.0	7.8	6.4	6.4	6.3	6.1	5.7	4.9	4.8	4.0	1.04	0.5	-0.2	-0.6	-2.9	-4.9	-6.8	:	:
Medio	14.1	8.3	2.5	11.1	19.0	8.9	10.9	2.7	1.2	7.9	3.7	-2.27	1.5	-1.6	5.7	-0.4	1.3	-5.2	2.0	13.1
Bajo	15.0	6.9	5.5	2.9	3.0	5.9	10.8	3.4	:	6.2	6.0	-3.45	-1.0	-0.2	3.4	-0.8	1.7	-3.3	12.0	16.8

Notas:

La ratio de desempleo se calcula como el porcentaje de desempleados sobre el total de población con un determinado nivel de estudios en un intervalo de edades.

Los datos se han ordenado en función de la ratio de desempleo de las personas con un nivel alto de estudios.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y base de datos adicional para otros países del EEES.

No obstante, no en todos los países del EEES se observa una correlación inversa entre el nivel de estudios y el empleo. De hecho, en un tercio de los países en los que se dispone de datos los titulados de educación superior no son quienes gozan de una posición más segura dentro del mercado laboral. Entre ellos cabe distinguir dos grupos de países.

En primer lugar, en la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Georgia, Albania, Armenia, Turquía y Moldavia, son los titulados superiores quienes se encuentran en una peor situación laboral, con ratios de desempleo superiores a los que tienen un nivel de estudios bajo. En cuatro de estos países (Georgia, Albania, Turquía y Moldavia), los jóvenes con los niveles de estudios más bajos son

los que tienen más posibilidades de empleo. Así pues, un nivel alto de cualificación no va de la mano con unos niveles de empleo elevados. En este grupo de países algunos presentan tasas de desempleo relativamente reducidas, así como una escasa desigualdad educativa (por ejemplo, en Moldavia) y mientras que otros tienen unos niveles relativamente elevados de desempleo combinados con un alto nivel de desigualdad en favor de los escasamente cualificados.

No obstante, en esos países, si bien quienes poseen un título de educación superior se enfrentan a una inseguridad laboral relativamente alta, su posición *no ha empeorado en la práctica desde 2008*. Si analizamos la evolución a lo largo del tiempo (véase el gráfico 6.15) puede observarse que en Georgia, Albania, Turquía y Moldavia las ratios de desempleo de quienes poseen estudios superiores han descendido desde 2008, y el incremento anual no ha sido relevante en la Antigua República Yugoslava de Macedonia y ni en Armenia. Esto sugiere que, en estos países, tanto el sector de la educación superior como la demanda del mercado laboral están en expansión, y la situación actual puede ser solo una fase transitoria. Esta parece ser la explicación más plausible, dado que en estos países, a excepción de Georgia, ser registra el número más bajo de titulados superiores del EEES (véase el gráfico 6.1). Tal como se verá más adelante, en este contexto - y también teniendo en cuenta la historia política y económica que comparten muchos de esto países - la mayoría de los sistemas suelen adoptar un enfoque centralizado respecto a la mejora de la empleabilidad de los titulados (por ejemplo, limitando los cupos de matrícula, estableciendo prácticas en empresa obligatorias o rankings de universidades).

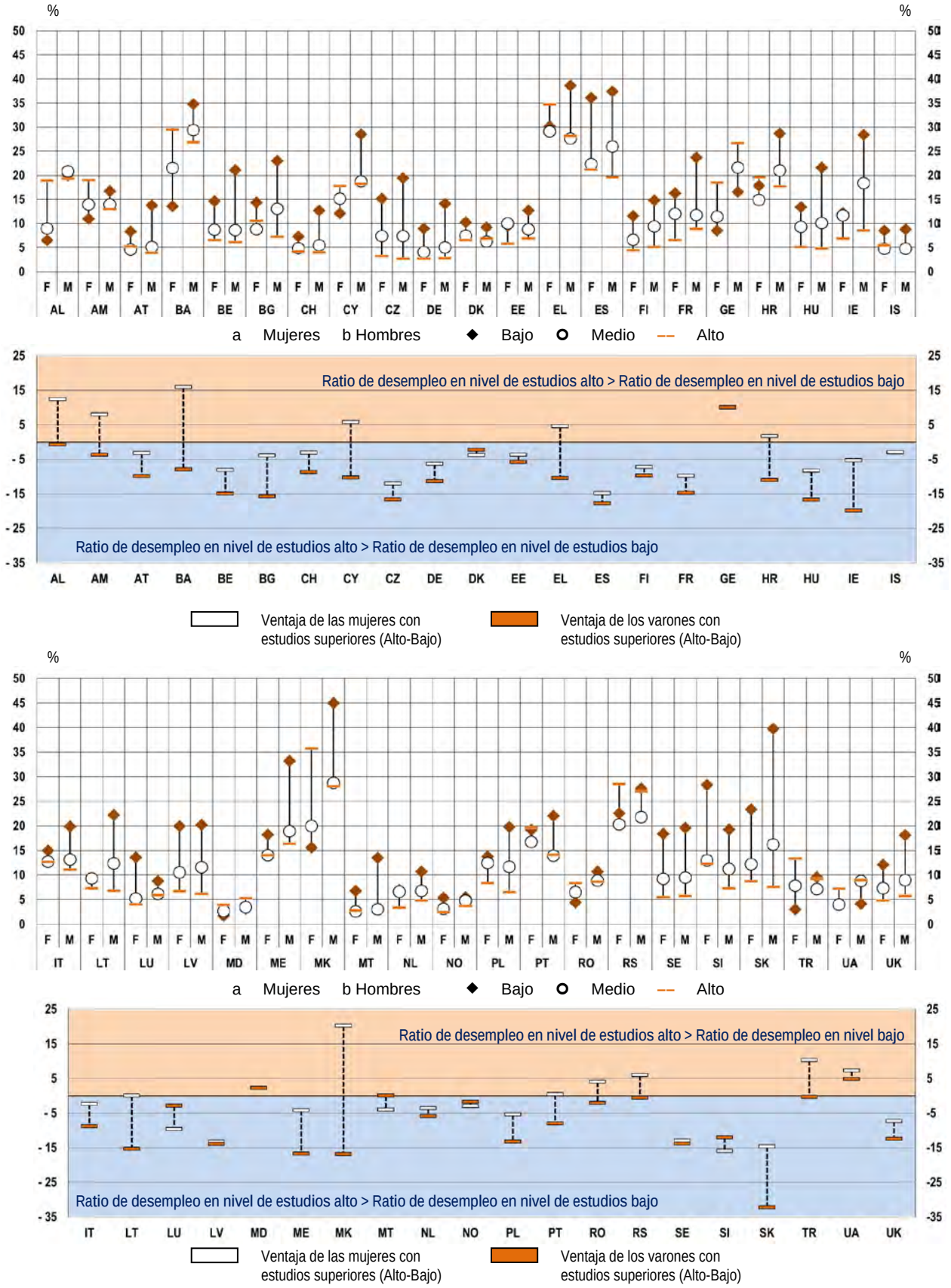
Un segundo grupo de las excepciones es el formado por Grecia, Bosnia Herzegovina, Serbia, Croacia, Chipre, Portugal y Rumanía. En estos países los titulados de educación superior se enfrentan a ratios de desempleo más elevadas que las personas con un nivel medio de estudios, y en algunos casos se encuentran en una posición peor en lo que respecta a sus perspectivas de empleo (en Bosnia Herzegovina, Serbia y Rumanía). Así pues, en este grupo de edad también es cierto que poseer un título de educación superior no garantiza una mayor seguridad laboral. No obstante, al contrario que en el primer grupo, la ratio de desempleo de las personas con un nivel de estudios alto *se ha visto incrementada* considerablemente desde 2008, desde que se iniciara la crisis económica. La consecuencia de ello ha sido una situación más insegura dentro del mercado laboral de los titulados de educación superior en comparación con quienes poseen un nivel de estudios medio (y en ocasiones bajo). En otras palabras, estos son los países en los que un título de educación superior no salvaguarda a los jóvenes de los efectos de la crisis económica.

De hecho, la diferencia en cuanto a nivel de desempleo entre quienes poseen estudios altos o medios se está reduciendo en todo el EEES. Los jóvenes con un título de educación terciaria son quienes han sufrido más el impacto de la crisis económica en comparación con quienes tienen estudios de nivel medio o bajo (véase el gráfico 6.15). Entre 2008 y 2013 el desempleo entre los jóvenes con estudios superiores creció más de un 10,4% anual en la mitad de los países europeos en los que se dispone de datos, registrándose las tasas más elevadas en Chipre (36,2%), Grecia y España (21,9%). En comparación con los titulados de nivel medio, la situación de los titulados superiores empeoró en mayor medida en Bosnia Herzegovina, Rumanía y Montenegro (véase también el apartado anterior).

Además de los países mencionados anteriormente en el primer grupo de excepciones, la posición en el mercado laboral de los titulados superiores ha mejorado también en Alemania desde 2008. El país ha logrado reducir aún más su nivel de desempleo, de por sí bajo, con un descenso considerable entre quienes poseen educación superior equivalente a la tasa de crecimiento anual de casi un -7%.

Además de las tendencias generales, al analizar las diferencias de género en las ratios de desempleo también se observan cambios importantes en el mercado laboral (véase el gráfico 6.16).

Gráfico 6.16: Ratio de desempleo de jóvenes entre 20 y 34 años, por nivel de estudios y sexo (en %), 2013



Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

N o t a s :

La ratio de desempleo se calcula como el porcentaje de desempleados sobre el total de población con un determinado nivel de

estudios dentro de un grupo de edades. Los datos se basan en una muestra de pequeño tamaño en la mayoría de los países medianos y pequeños.

"Ventaja de las mujeres (respecto a los hombres) con ES (estudios superiores)" es la diferencia entre la ratio de desempleo de las mujeres (respecto a los varones) que han finalizado educación terciaria y la ratio de desempleo de las mujeres (respecto a la de los varones) que poseen como máximo educación secundaria inferior.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

En general, tener un título superior reduce la probabilidad de desempleo tanto en hombres como en mujeres. No obstante, la brecha entre las ratios de desempleo de los jóvenes con un nivel de estudios alto y bajo es diferente para unos y otros. Si analizamos el EEES en su conjunto en 2013, mientras que las ratios de desempleo de las mujeres y los hombres jóvenes son prácticamente idénticas entre quienes poseen un nivel de estudios alto, la diferencia se agudiza en los jóvenes con un nivel de estudios bajo. Tal como refleja también el gráfico 6.16, al contrario de lo que se observa en el Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia 2012 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent, 2012), en prácticamente todos los países del EEES los varones con un nivel de estudios bajo presentan unas tasas de desempleo más elevadas que las de las mujeres del mismo nivel.

En base a esta información se pueden extraer dos conclusiones importantes. En primer lugar, la educación (todavía) reduce la brecha de género en el desempleo. En segundo lugar, en contraste con los años anteriores a la crisis, lograr un alto nivel de cualificación parece mejorar las perspectivas de empleo de los varones más que las de las mujeres. De hecho, si analizamos la brecha entre géneros entre quienes poseen un nivel bajo y alto de estudios, los patrones de desempleo se invierten en aproximadamente la mitad de los países del EEES en los que se dispone de datos (la tasa de desempleo de los varones es superior a la de las mujeres entre quienes poseen escasa cualificación, pero más baja para los que tienen un nivel alto de estudios). Asimismo, en todos excepto en tres de los países del EEES (Georgia, Ucrania y Moldavia), los varones jóvenes con un nivel de estudios alto presentan una ratio de desempleo inferior a la de sus compañeros con el nivel más bajo de estudios. Este patrón no es tan claro en el caso de las mujeres.

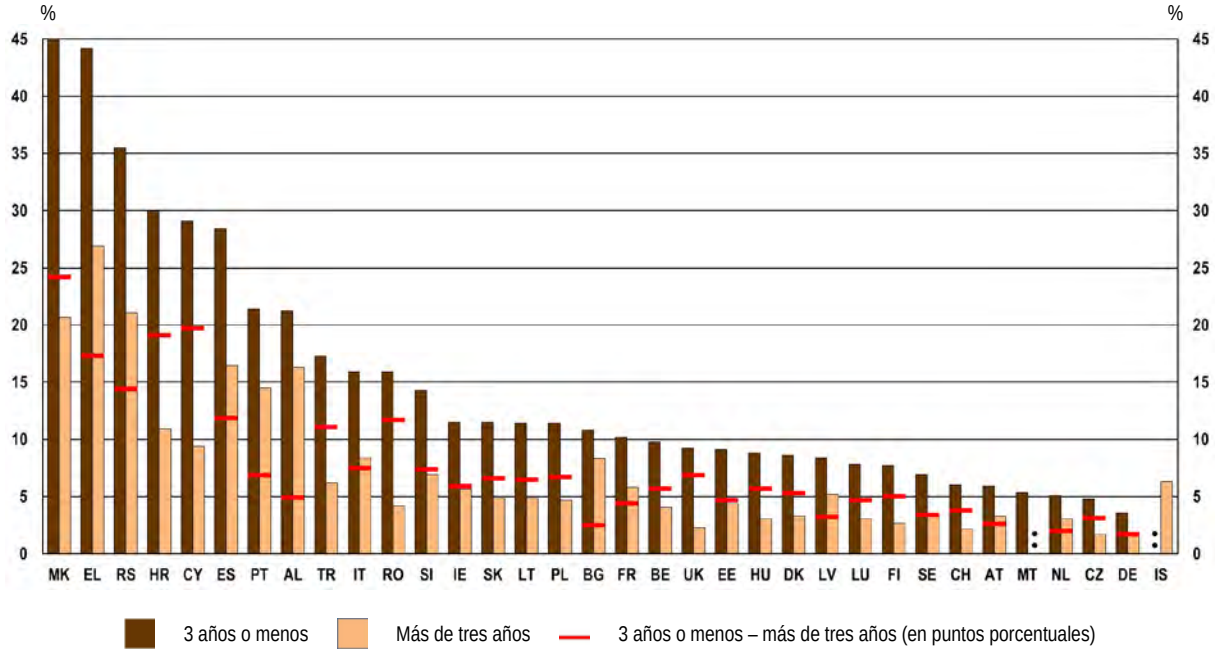
Esto sirve para ilustrar el impacto de la crisis y cómo ha afectado de manera diferente a los hombres y a las mujeres. Los mercados laborales están muy segmentados dentro del EEES: las mujeres y los hombres - especialmente quienes tienen un nivel de estudios más bajo - tienden a emplearse en distintos sectores. La crisis económica ha golpeado los sectores dominados por los varones, como por ejemplo, el sector industrial y de la construcción, más deprisa y con mayor intensidad, de manera que la ratio de desempleo masculino ha aumentado también más deprisa (Comisión europea, 2013a).

De hecho, los patrones de género no son uniformes dentro del EEES. En varios países existen diferencias considerables entre las ratios de desempleo de las mujeres y de los hombres, incluso entre los que poseen un nivel de estudios elevado. Por ejemplo, en Georgia y los Países Bajos, las mujeres con títulos superiores tienen menos probabilidades de encontrarse en el paro que los hombres con el mismo nivel de titulación. Por el contrario, en Azerbaiyán, Armenia y Turquía, las mujeres con estudios superiores tienen unas perspectivas de empleo claramente peores que sus compañeros varones.

También resulta revelador analizar con mayor detalle las diferencias dentro del colectivo de los jóvenes con estudios superiores. La transición desde la educación al mercado laboral es una etapa crucial en el curso de la vida de los jóvenes, que en la actualidad tiene lugar en un contexto de incertidumbre y de reducción de las oportunidades de trabajo. Una experiencia negativa a la hora de incorporarse al mercado laboral a menudo tiene también consecuencias perjudiciales a lo largo de toda la carrera profesional.

El gráfico 6.17 muestra las ratios de desempleo de los jóvenes titulados de educación terciaria en función del número de años transcurridos desde su graduación. El gráfico distingue entre jóvenes que se graduaron tres años o menos antes de la recogida de datos (titulados recientes), y aquellos que concluyeron sus estudios más de tres años antes de la recogida de datos (titulados con experiencia). Este indicador captura las perspectivas de incorporación al mercado laboral de los titulados recientes en comparación con quienes cuentan con más experiencia.

Gráfico 6.17: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, en función del número de años transcurridos desde la obtención del título (en %), 2013



	MK	EL	RS	HR	CY	ES	PT	AL	TR	IT	RO	SI	IE	SK	LT	PL	BG
3 años o menos	44.9	44.2	35.5	30	29.1	28.4	21.4	21.2	17.3	15.9	15.9	14.3	11.5	11.5	11.4	11.4	10.8
Más de tres años	20.7	26.9	21.1	10.9	9.4	16.5	14.5	16.3	6.2	8.4	4.2	6.9	5.6	4.9	4.9	4.7	8.3
	FR	BE	UK	EE	HU	DK	LV	LU	FI	SE	CH	AT	MT	NL	CZ	DE	IS
3 años o menos	10.2	9.8	9.2	9.1	8.8	8.6	8.4	7.8	7.7	6.9	6.0	5.9	5.4	5.1	4.8	3.6	:
Más de tres años	5.8	4.1	2.3	4.4	3.1	3.3	5.2	3.1	2.7	3.5	2.2	3.3	:	3.1	1.7	1.9	6.3

N o t a s :

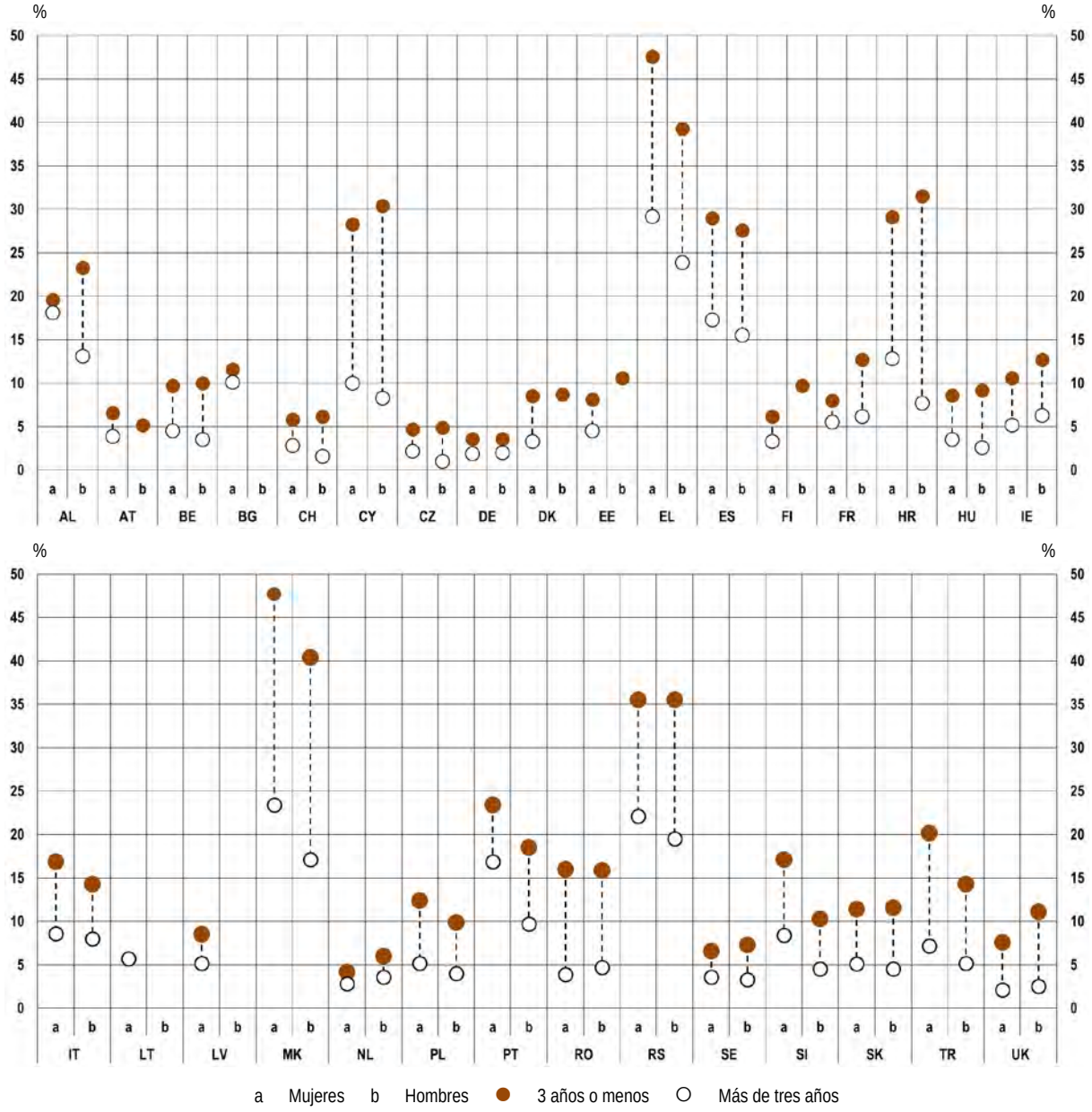
Los datos se basan en una muestra de tamaño reducido en la mayoría de países pequeños y medianos. Los datos se han distribuido en función de la ratio de titulados recientes (tres años o menos antes de la recogida de datos).

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Según refleja el gráfico 6.17, la ratio de desempleo de los titulados recientes es considerablemente más elevada que la de los jóvenes con más experiencia, en todos los países del EEES en los que se dispone de datos. La ratio de desempleo de los titulados con menos de tres años de (posible) experiencia laboral supera el 10,8% en la mitad de los países analizados, lo cual representa más del doble de la mediana de la ratio para los titulados con más experiencia (4,9%). Los países con las diferencias más significativas entre titulados recientes y con experiencia son el Reino Unido (9,2% frente a un 9,4%), Rumanía (15,9% frente al 4,2%) y Chipre (29,1% frente al 9,4%). Los países en los que los licenciados recientes se encuentran en menor desventaja con respecto a titulados con más experiencia son Albania (21,2% frente al 16,3%) y Portugal (21,4 % frente al 14,5 %). No obstante, la brecha es menor en estos países no porque la ratio de desempleo de los titulados recientes sea más baja, sino porque la de los jóvenes con experiencia también es relativamente elevada.

Tal como se ha señalado anteriormente, la situación del mercado laboral de las mujeres con un nivel alto de estudios es parecida. Esta afirmación sigue siendo cierta si analizamos las diferencias entre titulados recientes y más experimentados (véase el gráfico 6.18).

Gráfico 6.18: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, en función del número de años transcurridos desde la obtención del título y el sexo (en %), 2013



Notas:

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

La categoría "tres años o menos" desde la obtención del título, no incluye el primer año tras la graduación.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

En la inmensa mayoría de los países en los que se dispone de datos, la diferencia entre los jóvenes con más o menos experiencia es ligeramente superior en el caso de los hombres que en el de las mujeres. En cuanto a la diferencia de género entre los titulados recientes, en los países en los que se dispone de datos fiables supera los cinco puntos porcentuales en tres países, en cada caso en detrimento de las mujeres: Grecia (47,6% de las mujeres y un 39,3% de los varones), la Antigua República Yugoslava de Macedonia (47,7% y un 40,4%) y Turquía (20,2% y 14,3%).

En general, si bien los jóvenes con títulos de nivel terciario tienen mejores perspectivas de empleo que sus compañeros con un nivel inferior de estudios, fueron los primeros quienes sufrieron más la crisis económica, y su posición relativa empeoró en comparación con la de los titulados de nivel medio. Asimismo, los titulados recientes aún se enfrentan a dificultades en el mercado de trabajo. Por

tanto, la transición al mercado laboral no ha sido para nada sencilla para muchos titulados superiores del EEES.

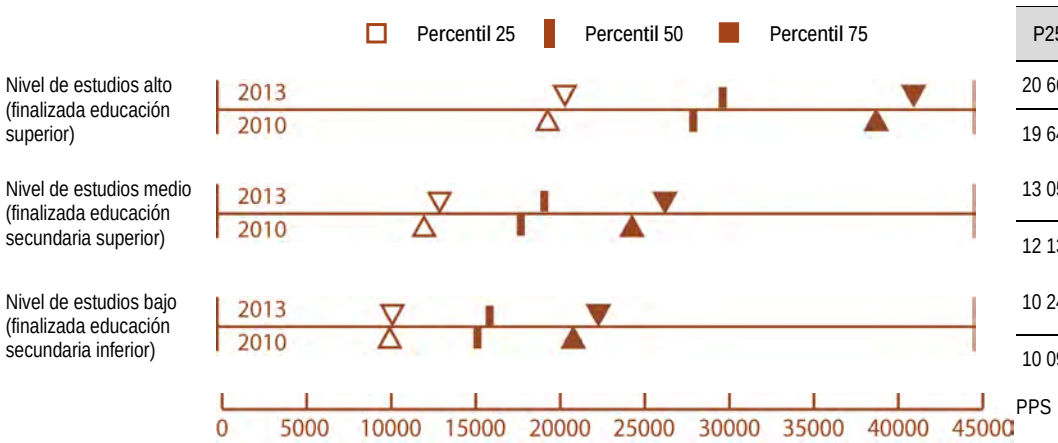
Salarios y nivel de estudios

El nivel de ingresos que espera obtener un titulado superior también forma parte de sus perspectivas laborales. La creencia generalizada es que un nivel de estudios alto - y, por tanto, unos niveles superiores de inversión en educación - debería verse recompensado con un trabajo mejor remunerado tras finalizar los estudios.

La ventaja salarial relativa de los trabajadores con títulos de nivel terciario queda reflejada en los gráficos 6.19 y 6.20. El gráfico 6.19 representa la mediana así como los cuartiles inferior y superior de los salarios, en función del nivel de estudios, en 2010 y 2013.

Gráfico 6.19: Percentiles 25, 50 y 75 de los ingresos brutos anuales que perciben los trabajadores de la UE-28, en función del nivel de estudios, en euros EPA, 2010 y 2013

EUR



	P25	P50	P75
Nivel de estudios alto (finalizada educación superior) 2013	20 664	30 008	41 404
Nivel de estudios alto (finalizada educación superior) 2010	19 641	28 329	39 179
Nivel de estudios medio (finalizada educación secundaria superior) 2013	13 054	19 253	26 460
Nivel de estudios medio (finalizada educación secundaria superior) 2010	12 134	17 863	24 493
Nivel de estudios bajo (finalizada educación secundaria inferior) 2013	10 246	16 056	22 497
Nivel de estudios bajo (finalizada educación secundaria inferior) 2010	10 090	15 330	21 008

Notas:

Los cálculos se basan en las variables "Ingresos dinerarios o cuasidinerarios de los trabajadores" e "ingresos no dinerarios de los trabajadores" que se sumaron para obtener el salario bruto personal, en metálico y en especie, de trabajadores empleados durante al menos seis meses dentro del período de referencia. Para más información, véase el glosario y las notas metodológicas.

El grupo de edad de referencia son las personas con 16 años cumplidos (16+)

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

La distribución de los ingresos confirma que los salarios brutos de la mayoría de los trabajadores que poseen un título de nivel terciario son superiores a los de los trabajadores menos cualificados. En 2013 los ingresos medios de los empleados con un título terciario rondaban los 30.000 euros EPA (Estándar de Poder Adquisitivo), mientras que en el caso de los trabajadores con educación secundaria superior se situaba en unos 19.000 euros EPA y en 16.000 para quienes solo poseen educación secundaria inferior.

Aunque la distribución de los ingresos de los empleados con educación secundaria inferior se solapa en gran medida con la de los titulados de secundaria superior, la mayoría de los trabajadores con estudios terciarios tiende a beneficiarse considerablemente de haber alcanzado dicho nivel de formación. Dentro de este nivel de cualificación, el cuartil superior (percentil 75) de la distribución de ingresos es casi el doble del cuartil inferior (percentil 25). No obstante, poseer un título de educación superior no se traduce automáticamente en salarios más altos. El 25% de los trabajadores que han finalizado solo educación secundaria inferior ganaba más de 22.000 euros EPA (cuartil superior) en 2013, mientras que la cuarta parte de los titulados de educación superior situados en la franja de ingresos más baja ganaban menos de 21.000 euros EPA. Estas diferencias pueden asociarse a preferencias individuales, destrezas heterogéneas entre los trabajadores con el mismo nivel de

cualificación y un desajuste en cuanto a cualificaciones, es decir, el hecho de que no todos los titulados de nivel terciario ocupan puestos de trabajo que requieren una titulación superior (véase el apartado siguiente).

De la comparativa de los niveles de ingresos en 2010 y 2013 se desprende que si bien los ingresos brutos anuales se incrementaron en todas las categorías en este período, en términos absolutos, los que más aumentaron son los de quienes poseen un nivel de estudios más alto (véase el gráfico 6.19). No obstante, en términos relativos, los trabajadores con títulos de educación secundaria fueron los más beneficiados durante este período, lo que quiere decir que la ventaja de ingresos de los titulados superiores se redujo en comparación con quienes poseen títulos de secundaria superior. No obstante, el incremento menor en cuanto a salarios brutos entre 2010 y 2013 corresponde a los empleados menos cualificados, especialmente en los cuartiles inferiores. Asimismo, se registraron unas tasas de crecimiento más elevadas en los cuartiles superiores para todas las titulaciones, lo que indica que las desigualdades en cuanto a ingresos se incrementaron ligeramente en este periodo.

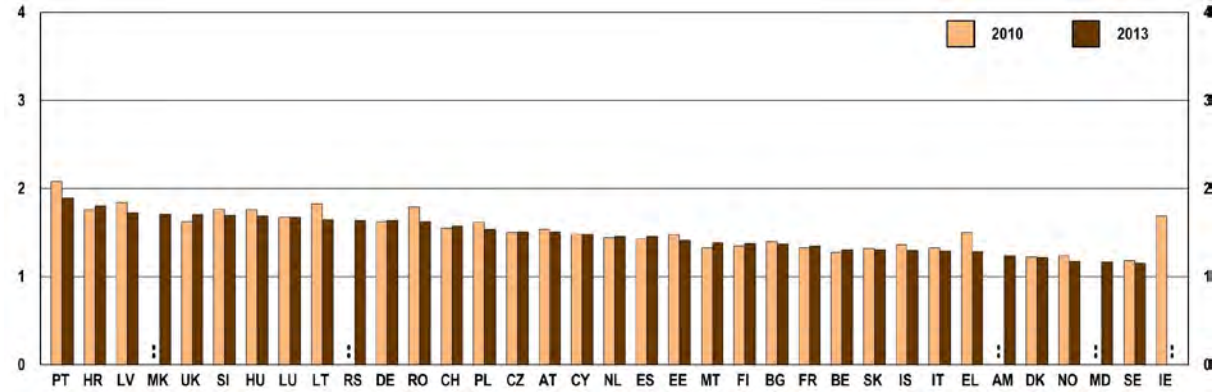
El gráfico 6.20 representa la ratio de la mediana de ingresos brutos anuales de los trabajadores con títulos de nivel terciario en comparación con quienes tienen estudios inferiores, desglosada por países. En 2013, los trabajadores con estudios de nivel terciario en todos los países en los que se dispone de datos mejoraron sus niveles salariales. La ratio de titulaciones superiores respecto a los que han finalizado educación secundaria superior va de 1.9 en Portugal - lo que significa que la mediana de ingresos brutos anuales de los trabajadores con títulos superiores es casi dos veces superior a la de quienes poseen educación secundaria superior - y de 1.8 en Croacia a 1.2 en Suecia, Moldavia, Noruega y Dinamarca.

El impacto de finalizar educación terciaria en lugar de solo secundaria superior sobre la mediana de ingresos brutos anuales es más pronunciado en varios países. La ratio es superior a 3 en Alemania y a 2.5 en Armenia, Suiza, Luxemburgo y Austria. En una serie de países, la ratio se sitúa en 2, lo que apunta a una ventaja salarial considerable para quienes poseen estudios superiores. De nuevo, la desigualdad de salarios menos significativa entre quienes poseen un nivel alto y bajo de estudios se aprecia en los países nórdicos, concretamente en Suecia, Dinamarca y Finlandia.

En cuanto a la evolución de la mediana de los ingresos brutos anuales desde 2010, aunque las ratios relativas se mantuvieron bastante estables, puede observarse una merma en la ventaja salarial de los titulados superiores (en comparación con los trabajadores con educación secundaria superior o inferior) en un mayor número de países que incrementos. En comparación con quienes tienen estudios de secundaria superior, los más perjudicados entre quienes poseen formación terciaria fueron los de Grecia, Letonia, Portugal y Eslovenia (véase el gráfico 6.20).

Gráfico 6.20: Ratio de la mediana de ingresos brutos anuales de los trabajadores con estudios superiores con respecto a la de ingresos brutos anuales de los trabajadores con un nivel inferior de estudios, 2010 y 2013

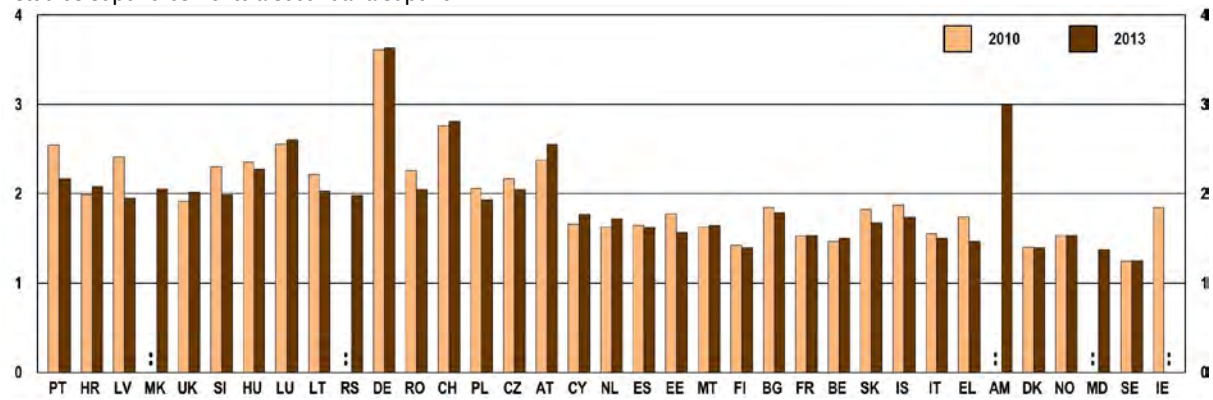
Estudios superiores frente a secundaria superior



T/M	PT	HR	LV	MK	UK	SI	HU	LU	LT	RS	DE	RO	CH	PL	CZ	AT	CY	NL
2010	2.08	1.76	1.84	:	1.62	1.77	1.76	1.68	1.83	:	1.63	1.79	1.55	1.62	1.50	1.54	1.48	1.44
2013	1.89	1.80	1.73	1.71	1.70	1.69	1.69	1.68	1.64	1.64	1.64	1.63	1.57	1.53	1.51	1.50	1.48	1.46

	ES	EE	MT	FI	BG	FR	BE	SK	IS	IT	EL	AM	DK	NO	MD	SE	IE
2010	1.43	1.47	1.32	1.35	1.40	1.32	1.28	1.32	1.36	1.32	1.50	:	1.22	1.24	:	1.18	1.69
2013	1.46	1.41	1.39	1.37	1.37	1.35	1.31	1.30	1.29	1.29	1.28	1.24	1.21	1.17	1.16	1.16	:

Estudios superiores frente a secundaria superior



T/L	PT	HR	LV	MK	UK	SI	HU	LU	LT	RS	DE	RO	CH	PL	CZ	AT	CY	NL
2010	2.55	1.99	2.41	:	1.92	2.30	2.35	2.55	2.21	:	3.61	2.26	2.76	2.06	2.17	2.38	1.66	1.63
2013	2.17	2.08	1.95	2.06	2.02	1.99	2.27	2.61	2.03	1.98	3.63	2.05	2.81	1.93	2.05	2.55	1.77	1.72

	ES	EE	MT	FI	BG	FR	BE	SK	IS	IT	EL	AM	DK	NO	MD	SE	IE
2010	1.65	1.78	1.63	1.42	1.84	1.53	1.47	1.82	1.88	1.56	1.74	:	1.40	1.54	:	1.24	1.85
2013	1.62	1.56	1.65	1.40	1.79	1.53	1.50	1.67	1.74	1.50	1.46	3.00	1.40	1.54	1.37	1.25	:

Notas:

Los cálculos se basan en las variables "Ingresos dinerarios o cuasidinerarios de los trabajadores" e "ingresos no dinerarios de los trabajadores" que se sumaron para obtener el salario bruto personal, en metálico y en especie, de los trabajadores empleados durante al menos seis meses dentro del período de referencia.

El grupo de edad de referencia son las personas con 16 años cumplidos (16+)

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

Desajustes en cuanto a cualificaciones

Otro indicador muy habitual de las perspectivas del mercado laboral de los titulados superiores es el desajuste vertical, que tiene lugar cuando existe una discrepancia entre el nivel de estudios o de destrezas alcanzadas y el que se requiere en el puesto de trabajo (Cedefop 2010, p.13). Dicho desajuste vertical puede tener que ver tanto con la *cualificación* como con las *destrezas,* y pueden extraerse conclusiones muy distintas dependiendo de qué variable se analiza. Por ejemplo, un estudio reciente realizado en base a la Evaluación de Competencias de los Adultos (PIAAC) para una serie de países miembros de la UE revela que el porcentaje de personas con un nivel excesivo de destrezas o cualificaciones es relativamente bajo (alrededor del 15% de la muestra, véase Flisi et al. 2014, p. 4.). No obstante, el porcentaje de personas con un nivel excesivo de destrezas para el puesto pero no sobrecualificadas era bastante semejante, mientras que más del doble de quienes informaban estar sobrecualificados no consideraban que su nivel de destrezas era superior al requerido en el puesto de trabajo (Ibíd.).

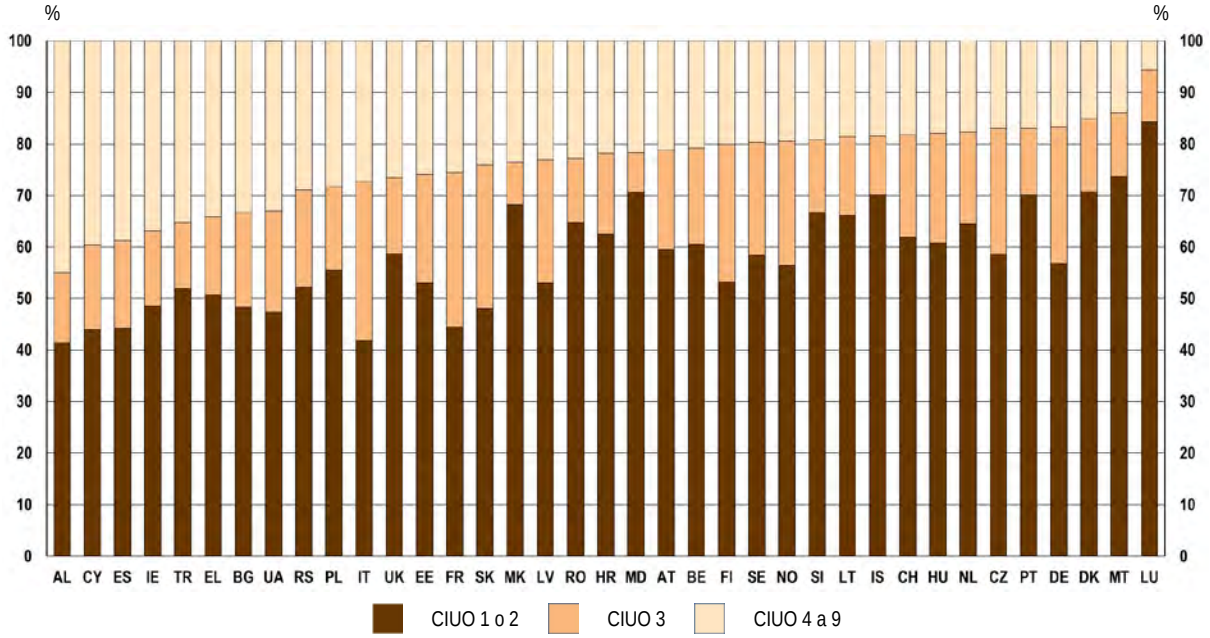
Estos escenarios apuntan a una cierta ineficiencia en la respuesta de los sistemas educativos ante las demandas del mercado laboral. La proporción relativamente elevada de personas sobrecualificadas, pero no de personas con un exceso de destrezas o habilidades sugiere que muchos de ellos permanecen demasiado tiempo en el sistema educativo sin adquirir más destrezas o competencias. Esto puede indicar también que las instituciones de educación terciaria no son capaces de equipar a los titulados con las habilidades necesarias para lograr un mejor posicionamiento en el mercado laboral. No obstante, tal como se ha señalado anteriormente, los factores que influyen en los desajustes en cuanto al nivel de formación - una caída repentina de la demanda del mercado laboral, imperfecciones dentro del propio mercado de trabajo, discriminación, etc. - a menudo escapan del control de las instituciones de educación superior.

Los desajustes en cuanto a cualificaciones y destrezas pueden medirse en base a diversos indicadores. En general se considera que la autoevaluación es la medida más exacta de un desajuste vertical, en concreto del referente a las destrezas. No obstante, no se dispone de datos de encuestas comparables para todo el EEES ([54]). Un indicador alternativo asigna un determinado nivel educativo a una determinada categoría laboral. Si bien dicho indicador presenta muchas limitaciones (por ejemplo, su rigidez o la necesidad de un listado detallado de categorías laborales que no siempre es factible elaborar), puede servir de punto de partida para un análisis más detallado.

En este epígrafe se analizan las ratios de sobrecualificación, definidas como el porcentaje de jóvenes con educación superior que ocupa un puesto no asociado tradicionalmente con una cualificación de nivel terciario (niveles 4 al 9 de la Clasificación Internacional Normalizada de Ocupaciones (CIUO), en el que se encuadran trabajadores de administración y servicios, agricultura y pesca, manufactura y profesiones afines, operadores de planta y maquinaria y ocupaciones elementales ([55])). El gráfico 6.21 representa la distribución de jóvenes entre 25 y 34 años con cualificaciones de nivel terciario y que ocupan un puesto de trabajo de nivel CIUO 1 o 2 (miembros del poder ejecutivo y legislativo y personal directivo de la administración pública y de empresas, profesionales científicos e intelectuales), en CIUO 3 (técnicos y profesionales de nivel medio) y en CIUO 4 a 9.

En 2013 la tasa media de sobrecualificación se situaba en un 21,9%, lo cual indica que en la mitad de los países más de un quinto de los jóvenes titulados ocupaba puestos para los que se requería un nivel inferior de cualificación. Los países con las tasas más elevadas de sobrecualificación (más de un 30%) eran Albania (45 %), Chipre (39,7 %), España (38,8%), Irlanda (36,9 %), Turquía (35,2 %), Grecia (34,1 %), Bulgaria (33,3 %) y Ucrania (32,9 %). Por el contrario, otros países presentaban tasas de sobrecualificación relativamente bajas (menos de un 15%), por ejemplo, Malta (14%) y Luxemburgo (5,7%).

Gráfico 6.21: Distribución de titulados superiores (CINE 5-6) de entre 25 y 34 años que tienen un empleo de nivel CIUO 1 y 2 (miembros del poder legislativo, personal directivo de la administración pública y de empresas, y profesionales), de nivel CIUO 3 (técnicos y profesionales de nivel medio), y de un nivel CIUO 4-9 (en %), 2013



	Md	AL	CY	ES	IE	TR	EL	BG	UA	RS	PL	IT	UK	EE	FR	SK	MK	LV	RO
CIUO 1 o 2	58.3	41.4	44.0	44.2	48.6	51.9	50.7	48.3	47.4	52.1	55.6	41.8	58.7	53	44.5	48.1	68.2	53.0	64.8

([54]) El estudio de viabilidad EUROGRADUATE en la actualidad está analizando la posibilidad y viabilidad de un estudio sobre los titulados de educación superior en Europa. La fecha prevista para la finalización del informe es octubre de 2015. Para más información véase http://www.eurograduate.eu/

([55]) Para más información, véase el apartado Glosario y notas metodológicas.

CIUO 3	17.0	13.6	16.3	17.0	14.5	12.9	15.2	18.4	19.6	19.0	16.1	30.9	14.7	21.1	29.9	27.9	8.2	24.0	12.4
CIUO 4 a 9	21.9	45.0	39.7	38.8	36.9	35.2	34.1	33.3	32.9	28.9	28.3	27.3	26.6	25.8	25.6	24	23.6	23.0	22.8
	HR	MD	AT	BE	FI	SE	NO	SI	LT	IS	CH	HU	NL	CZ	PT	DE	DK	MT	LU
CIUO 1 o 2	62.5	70.5	59.5	60.5	53.1	58.3	56.4	66.7	66.1	70.1	61.9	60.8	64.4	58.6	70.1	56.8	70.6	73.7	84.3
CIUO 3	15.7	7.8	19.2	18.7	26.9	22.0	24.1	14.1	15.3	11.4	19.8	21.3	17.9	24.4	13	26.5	14.2	12.3	10.0
CIUO 4 a 9	21.9	21.7	21.3	20.8	20	19.7	19.5	19.2	18.6	18.6	18.3	17.9	17.8	17.0	16.9	16.7	15.1	14.0	5.7

Notas:

No se ha incluido el nivel CIUO 0 (fuerzas armadas) y otras profesiones no recogidas en la clasificación CIUO

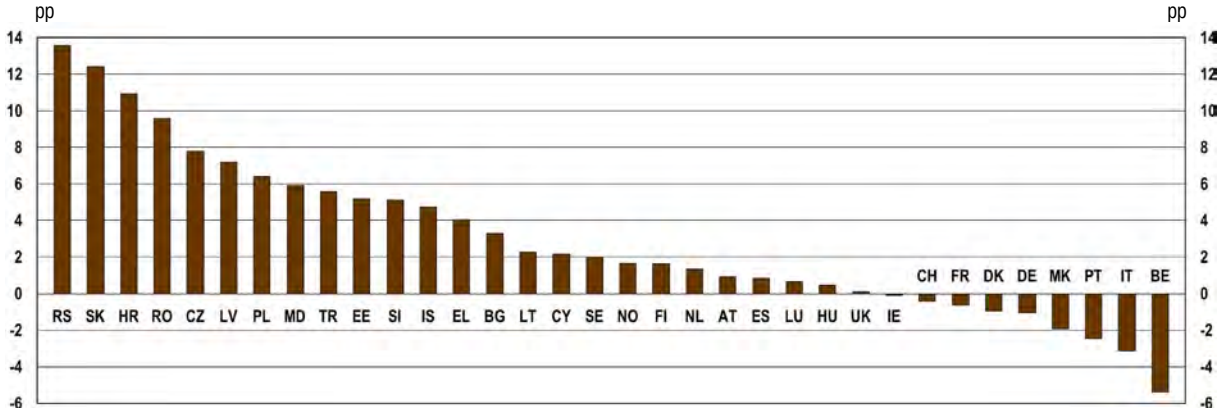
Los datos se han ordenado en función del porcentaje de personas que trabajan en los niveles CIUO 4 al 9.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

En comparación con 2010, ha aumentado el número de países con tasas de sobrecualificación por encima de un 30% y ha disminuido el de los que tienen tasas por debajo del 15%. Si se comparan los valores medios entre 2010 y 2013 ([56]) también aparece un incremento de personas con educación terciaria sobrecualificadas para su trabajo, lo cual implica, en general, que el porcentaje de titulados de educación superior sobrecualificados ha aumentado en el EEES desde 2010. Así pues, no solo se ha incrementado la ratio de desempleo de las personas con educación superior desde el inicio de la crisis económica, sino que también quienes trabajan tienen más probabilidades de aceptar puestos para los que están sobrecualificados. Los países con unas tasas elevadas de sobrecualificación también tienden a tener ratios de desempleo relativamente bajas entre los titulados superiores (véase el gráfico 6.14). Esto quiere decir que cuando los jóvenes titulados se enfrentan a dificultades para encontrar un trabajo que se ajuste a sus cualificaciones aumenta su probabilidad de aceptar puestos en los que se requiere nivel inferior de cualificación.

El gráfico 6.22 ilustra la evolución del porcentaje de jóvenes titulados sobrecualificados entre 2010 y 2013, por países. En él se observa un aumento considerable en las cifras de jóvenes titulados de educación superior sobrecualificados (más de 10 puntos porcentuales) en Serbia, Eslovaquia y Croacia. El país con mayor descenso en los porcentajes de sobrecualificación fue Bélgica.

Gráfico 6.22: Evolución del porcentaje de titulados superiores (CINE 5-6) de entre 25 y 34 años empleados en los niveles CIUO 4-9, en puntos porcentuales, 2010-2013



	Md	RS	SK	HR	RO	CZ	LV	PL	MD	TR	EE	SI	IS	EL	BG	LT	CY	SE
2010	18.6	15.3	11.6	11.0	13.2	9.2	15.8	21.9	15.8	29.6	20.6	14.1	13.9	30.1	30.0	16.3	37.6	17.7
2013	22.4	28.9	24.0	21.9	22.8	17.0	23.0	28.3	21.7	35.2	25.8	19.2	18.6	34.1	33.3	18.6	39.7	19.7
Evolución	3.8	13.6	12.4	10.9	9.6	7.8	7.2	6.4	5.9	5.6	5.2	5.1	4.7	4.0	3.3	2.3	2.1	2.0

	NO	FI	NL	AT	ES	LU	HU	UK	IE	CH	FR	DK	DE	MK	PT	IT	BE
2010	17.8	18.4	16.5	20.4	38.0	5.1	17.5	26.5	37.0	18.7	26.2	16.1	17.8	25.5	19.4	30.4	26.2
2013	19.5	20.0	17.8	21.3	38.8	5.7	17.9	26.6	36.9	18.3	25.6	15.1	16.7	23.6	16.9	27.3	20.8
Evolución	1.7	1.6	1.3	0.9	0.8	0.6	0.4	0.1	-0.1	-0.4	-0.6	-1.0	-1.1	-1.9	-2.5	-3.1	-5.4

Notas:

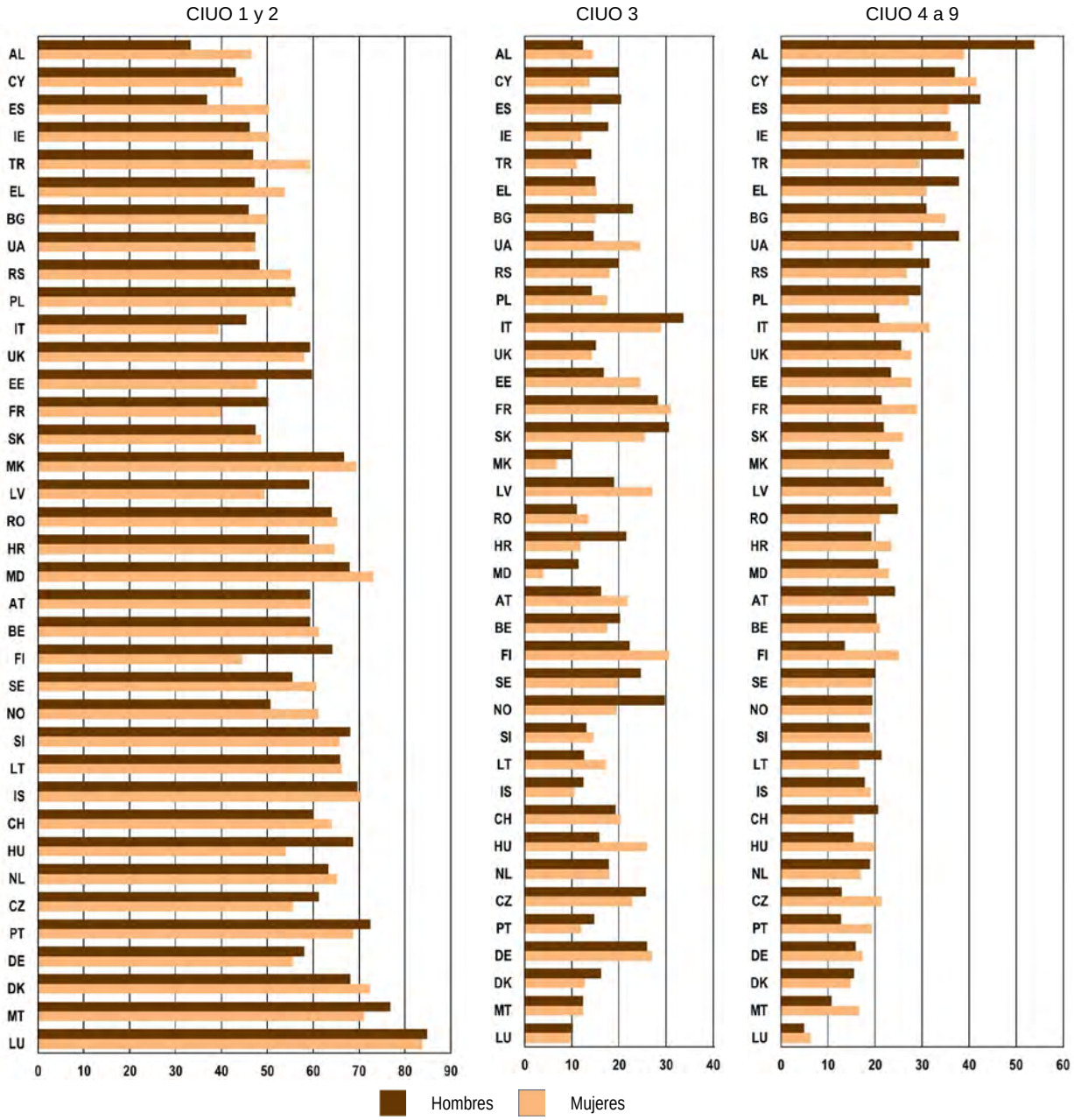
Los datos se han ordenado en función de la evolución en puntos porcentuales entre 2010 y 2013.

([56]) Para realizar la comparativa se excluyó a Albania, Malta y Ucrania de la muestra del 2013 (no se disponía de datos para estos países en 2010).

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Las diferencias entre las tasas de sobrecualificación de los titulados en función del sexo son relativamente pequeñas, si bien las mujeres tienen mayor probabilidad de conseguir trabajos por debajo de su nivel de cualificación (véase el gráfico 6.23). Sin embargo, los países difieren considerablemente en este sentido. Las mayores desigualdades entre las tasas de sobrecualificación de hombres y mujeres se encuentran por una parte en Albania, Ucrania, Suiza, Turquía y Austria (con tasas de sobrecualificación más altas para los hombres) y, por otra, en Finlandia, la República Checa, Portugal e Italia (con tasas de sobrecualificación más altas en las mujeres). Conviene señalar, no obstante, que hay más países con tasas elevadas de sobrecualificación entre las mujeres, y que las diferencias tienden a aumentar entre los sexos en estos casos más que en países con tasas elevadas de sobrecualificación para los hombres.

Gráfico 6 .23: Distribución de titulados superiores (CINE 5-6) de entre 25 y 34 años que tienen un empleo de nivel CIUO 1 y 2 (miembros del poder legislativo, personal directivo de la administración pública y de empresas, y profesionales), de nivel CIUO 3 (técnicos y profesionales de nivel medio), y de un nivel CIUO 4-9, por sexos (en %), 2013



Notas:

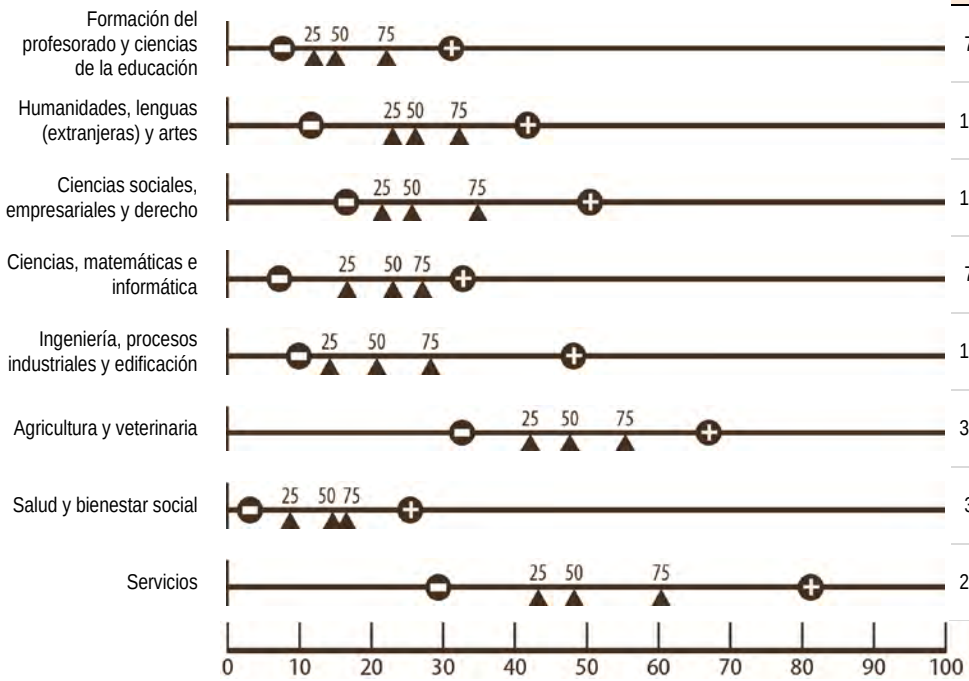
No se ha incluido el nivel CIUO 0 (fuerzas armadas) y otras profesiones no recogidas en la clasificación CIUO

Los datos se han ordenado en función del porcentaje de personas que no trabajan en los niveles CIUO 1, 2 o 3.

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Las tasas de sobrecualificación a veces pueden ser muy diferentes entre los jóvenes que han obtenido un título de distintas áreas de estudio. El gráfico 6.24 ilustra el porcentaje de jóvenes titulados entre los que se observa un desajuste vertical, por ramas de estudio. Al igual que en las conclusiones del Informe 2012 sobre implantación de Bolonia (Comisión Europea /EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent, 2012), los datos indican que los jóvenes con un título en el sector servicios ([57]) y en agricultura y veterinaria ([58]) son quienes tienen mayor probabilidad de emplearse en puestos por debajo de su nivel de cualificación: en el sector servicios, más de un 48,4% de los titulados están sobrecualificados en la mitad de los países analizados en el estudio, mientras que la mediana de la tasa de sobrecualificación se sitúa en un 47,8% en agricultura y veterinaria. No obstante, las diferencias entre países son muy considerables: las tasas de sobrecualificación en el sector servicios alcanzan el 29,5% (Italia) y el 81,3% (Chipre), mientras que en agricultura y veterinaria llegan al 32,8% (Turquía) y al 67,1% (Suiza).

Gráfico 6.24: Porcentaje de titulados superiores (CINE 5-6) de 25 a 34 años que presentan un desajuste vertical (empleados en CIUO 4-9), por áreas de estudio, 2013



	Min	P25	P50	P75	Max
Formación del profesorado y ciencias de la educación	7.8	12.2	15.2	22.3	31.3
Humanidades, lenguas (extranjeras) y artes	11.8	23.15	26.3	32.4	41.9
Ciencias sociales, empresariales y derecho	16.7	21.67	25.85	35	50.6
Ciencias, matemáticas e informática	7.4	16.82	23.2	27.3	32.9
Ingeniería, procesos industriales y edificación	10.1	14.4	20.95	28.42	48.3
Agricultura y veterinaria	32.8	42.3	47.8	55.5	67.1
Salud y bienestar social	3.3	8.9	14.8	16.7	25.6
Servicios	29.5	43.4	48.4	60.5	81.3

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa (EPA) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Al igual que en el anterior informe, las áreas de estudio con las tasas más bajas de sobrecualificación son las de salud y bienestar social (mediana 14,8%) y las de formación del profesorado y ciencias de la educación (mediana 15,2%). No obstante, pueden observarse diferencias entre los países. Las tasas de sobrecualificación en el área de salud y bienestar social van de un 3.3% (Turquía) a un 25,6% (Irlanda); en formación del profesorado y ciencias de la educación del 7,8% (Alemania) al 31,3% (Chipre). Sin embargo, ha de tenerse en cuenta una vez más que no se dispone de datos en

([57]) "Servicios" incluye una gran variedad de ocupaciones, desde restauración y turismo a defensa y el ejército (para más información, véase la clasificación CINE de áreas de ramas de estudios, por ejemplo en Andersson y Olsson, 1999).

([58]) Dado que el tamaño de la muestra para agricultura y veterinaria es muy reducido en muchos países, este resultado se basa solo en nueve sistemas y ha de interpretarse con prudencia. Con respecto a la cobertura de países, véase el apartado Glosario y notas metodológicas.

todos los países y para todas las áreas de estudio, junto con las limitaciones de los gráficos debidas a posibles discrepancias entre las titulaciones y los niveles de destrezas y la fiabilidad de la clasificación CIUO.

Por tanto, la posición en el mercado laboral de los titulados de educación superior en general se ha debilitado desde el inicio de la crisis y los países aún necesitan responder a diversos desafíos. El próximo apartado presenta las principales líneas de actuación de las políticas en materia de empleo dentro del EEES.

6.2.2. Políticas para mejorar la empleabilidad de los titulados

Existe un amplio abanico de políticas que intervienen en la empleabilidad de los titulados. Tal como se describe en las recomendaciones políticas del Sindicato Europeo de Estudiantes (ESU), la mayoría de las cuestiones que se analizan en este informe tienen un impacto sobre las perspectivas laborales de los titulados superiores, incluidas las herramientas de Bolonia: los marcos de cualificaciones, el sistema ECTS, el Suplemento al Título o el reconocimiento del aprendizaje previo (ESU 2014, pp. 51-54).

Existen dos enfoques principales en cuanto a las medidas orientadas a mejorar la empleabilidad de los titulados superiores. El primero se centra en las necesidades del mercado laboral - la demanda - a la que han de dar respuesta las instituciones de educación superior. El segundo se orienta a los titulados superiores en condiciones de optar a un empleo, y, por tanto, adopta la perspectiva de la oferta, es decir, de lo que logran producir las instituciones de educación superior, por ejemplo, equipar a los titulados con las destrezas y competencias relevantes para el mercado laboral. En este sentido, la mayoría de los debates se centran en el papel de las instituciones de educación superior dentro de la sociedad del conocimiento del siglo XXI. El cometido de las administraciones educativas en este contexto es facilitar la transformación del sector de la educación superior. Por tanto, dado que este informe se centra en los enfoques políticos nacionales, solo puede esbozar un panorama limitado de los cambios que se están produciendo en la actualidad.

No obstante, tras analizar el contexto general del lugar que ocupa la empleabilidad en los documentos estratégicos sobre educación superior, este apartado proporciona ejemplos tanto de las políticas centradas en la oferta como de las enfocadas a la demanda. En lo que respecta al objetivo de dar respuesta a las necesidades del mercado laboral, una cuestión fundamental es dónde pueden encontrar las instituciones de educación superior información relevante sobre el mercado laboral. Las dos posibilidades más extendidas son los análisis sobre futuras perspectivas del mercado laboral y de las destrezas, y, por otra parte, la participación de los representantes del mundo laboral (por ejemplo, las empresas) en el gobierno de la educación superior. En cuanto a la adecuación de las destrezas y competencias de los titulados, una forma muy habitual de garantizar que los titulados adquieren las competencias necesarias es incluir periodos de prácticas en los planes de estudio de la educación superior. Asimismo, los servicios de orientación profesional pueden proporcionar a los estudiantes competencias importantes para la búsqueda de empleo. Por último, este apartado también analiza el seguimiento y evaluación que los países del EEES hacen de la empleabilidad de los titulados, así como la existencia de incentivos para las instituciones de educación superior ligados a su desempeño.

Marco político

Los documentos estratégicos sobre educación superior en la inmensa mayoría de los países del EEES mencionan el objetivo de responder a las necesidades del mercado laboral y mejorar la empleabilidad de los titulados, a excepción de Andorra, Chipre, Islandia y Eslovaquia. En varios países (Austria, Francia, Georgia o Grecia), la mejora de la empleabilidad de los titulados se considera una misión de las instituciones de educación superior. En otros se exige a los centros de educación superior que demuestren en sus procesos de acreditación que sus programas satisfacen las necesidades del mercado laboral. Muchos países animan a las instituciones de educación superior a incluir información sobre el mercado de trabajo (basada en proyecciones futuras o en la

participación de los empleadores) a la hora de definir los resultados del aprendizaje, de desarrollar o cambiar el contenido de los programas, o incluso de gestionar en número de estudiantes en diversas áreas de estudio. Igualmente, muchos de ellos ponen de relieve la importancia de contar con medidas especificas, como garantizar que los estudiantes pueden acceder fácilmente a prácticas en empresas o a los servicios de orientación profesional.

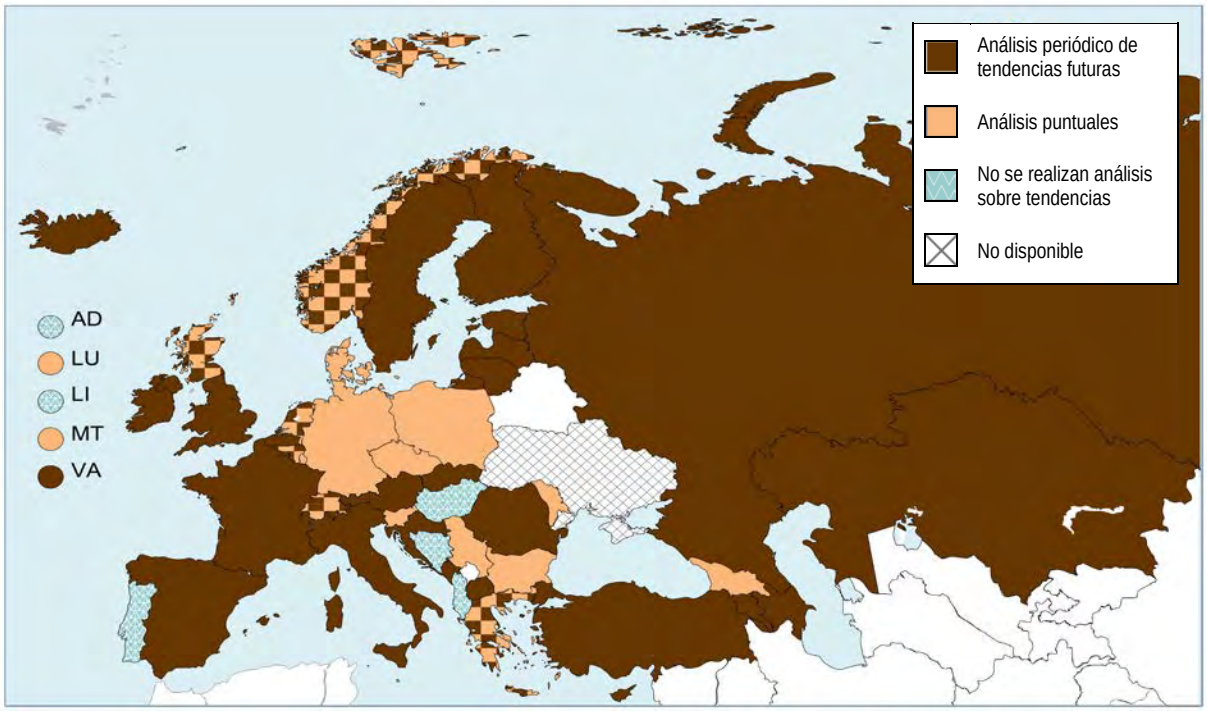
Prácticamente todos los países del EEES tienen como objetivo mejorar la empleabilidad de los titulados en general, pero no hacen mención específica a los grupos infrarrepresentados. Solo en unos cuantos casos (por ejemplo, en Estonia o Hungría) los documentos estratégicos sobre educación superior aluden a los grupos infrarrepresentados en el contexto de la empleabilidad. Esto indica que, si bien más países se centran en facilitar el acceso a la educación superior a la personas que integran los colectivos infrarrepresentados, o incluso en arbitrar medidas para garantizar que completan sus estudios, la dimensión social de la empleabilidad de los titulados no ocupa un lugar destacado en la agenda política en materia de educación. No obstante, también hay que señalar que aunque los documentos políticos no hagan referencia a los grupos infrarrepresentados, determinadas medidas políticas concretas pueden enfocarse a determinados grupos de alumnos. Por ejemplo, tal como se verá a continuación, en varios países del EEES existen servicios de orientación profesional específicos para estos colectivos.

Las previsiones sobre tendencias del mercado laboral y de las competencias como fuente de información

Para poder dar respuesta a las demandas del mercado laboral los gobiernos y las instituciones de educación superior necesitan información sobre sus tendencias futuras. A pesar de sus limitaciones (véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014a), el análisis de las proyecciones del mercado laboral es un instrumento habitual para anticipar las necesidades de éste en lo que respecta a la oferta y la demanda de competencias y cualificaciones. Por una parte, este análisis proporciona información para el desarrollo de las políticas, por ejemplo, para la planificación y el diseño de los planes de estudio, a la hora de fijar la oferta de plazas públicas, o de destinar fondos públicos a la educación. Por otra parte, los servicios de información y orientación pueden recurrir a datos sobre el mercado laboral para orientar a los (posibles) estudiantes hacia las áreas de estudio más "demandadas". Los análisis sobre tendencias del mercado laboral normalmente se llevan a cabo en función de los niveles de ocupación y cualificación.

En la mayoría de los países del EEES, las prospecciones sobre futuras necesidades del mercado laboral y de las competencias se suelen llevar a cabo a nivel nacional (véase el gráfico 6.25). En 17 sistemas educativos se hacen estudios específicos, en ocasiones junto con otros ya existentes, sobre tendencias del mercado de trabajo. Este tipo de análisis no se realizan en Albania, Andorra, Bosnia Herzegovina, Hungría, Liechtenstein y Portugal. En aproximadamente un tercio de los países del EEES también se estudian las proyecciones del mercado laboral y las necesidades de cualificaciones a nivel regional, además de a nivel nacional.

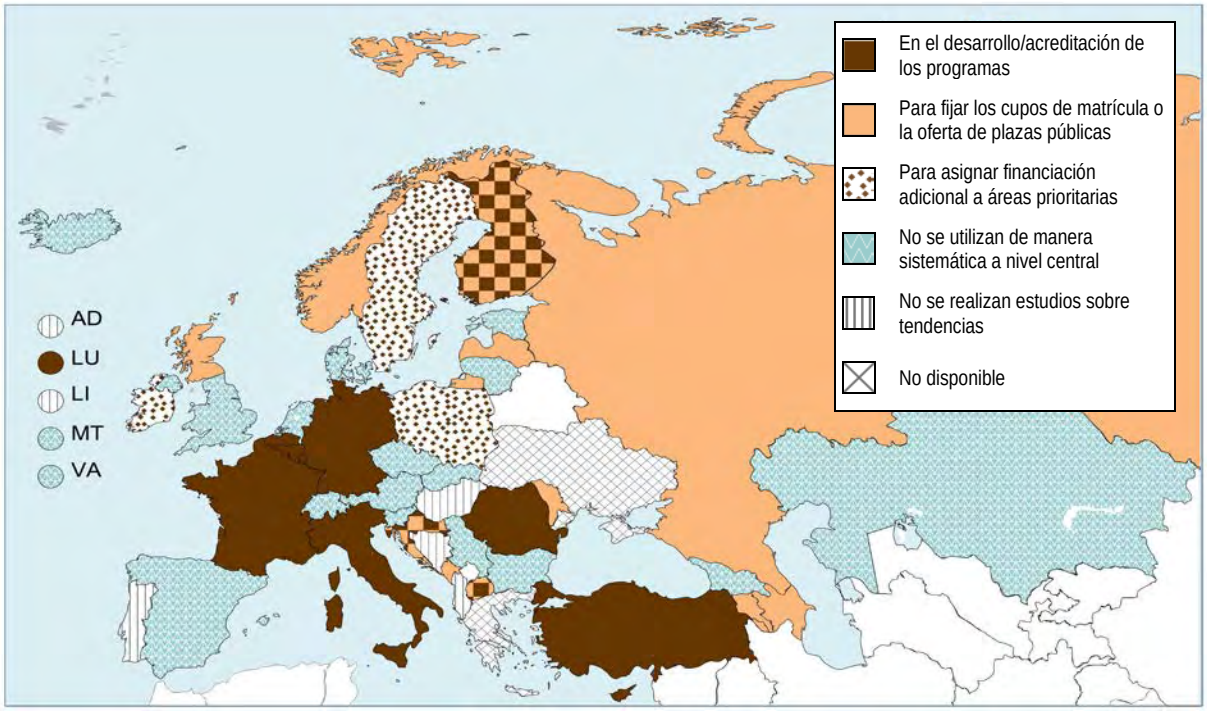
Gráfico 6.25: Estudios nacionales sobre futuras tendencias del mercado laboral y de las cualificaciones, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG

La mayoría de los países que llevan a cabo análisis sobre las futuras tendencias del mercado laboral se esfuerzan por tener sus resultados en cuenta a la hora de planificar la educación superior desde el nivel central (véase el gráfico 6.26). En 11 países la información sobre el mercado laboral se utiliza para fijar los cupos de matrícula o el número de plazas públicas que se ofertan en todas o en algunas áreas de estudio. En otros 11 dichas previsiones se toman en consideración a la hora de decidir sobre la acreditación de nuevos programas de estudio y/o al adaptar el contenido de los programas ya existentes a las necesidades del mercado de trabajo. En Alemania, por ejemplo, los *Länder* y/o las instituciones de educación superior se basan en las previsiones del mercado laboral para identificar áreas prioritarias a las que asignar financiación adicional (Irlanda, Polonia y Suecia). No obstante, aunque las autoridades centrales no siempre manejan información sobre el mercado laboral de manera sistemática, las instituciones de educación superior sí pueden emplearla para organizar su planes de estudios o la oferta de orientación profesional.

Gráfico 6.26: Utilización de los análisis sobre tendencias del mercado laboral y de las cualificaciones en la planificación a nivel central, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

La cooperación entre los empleadores y las instituciones de educación superior

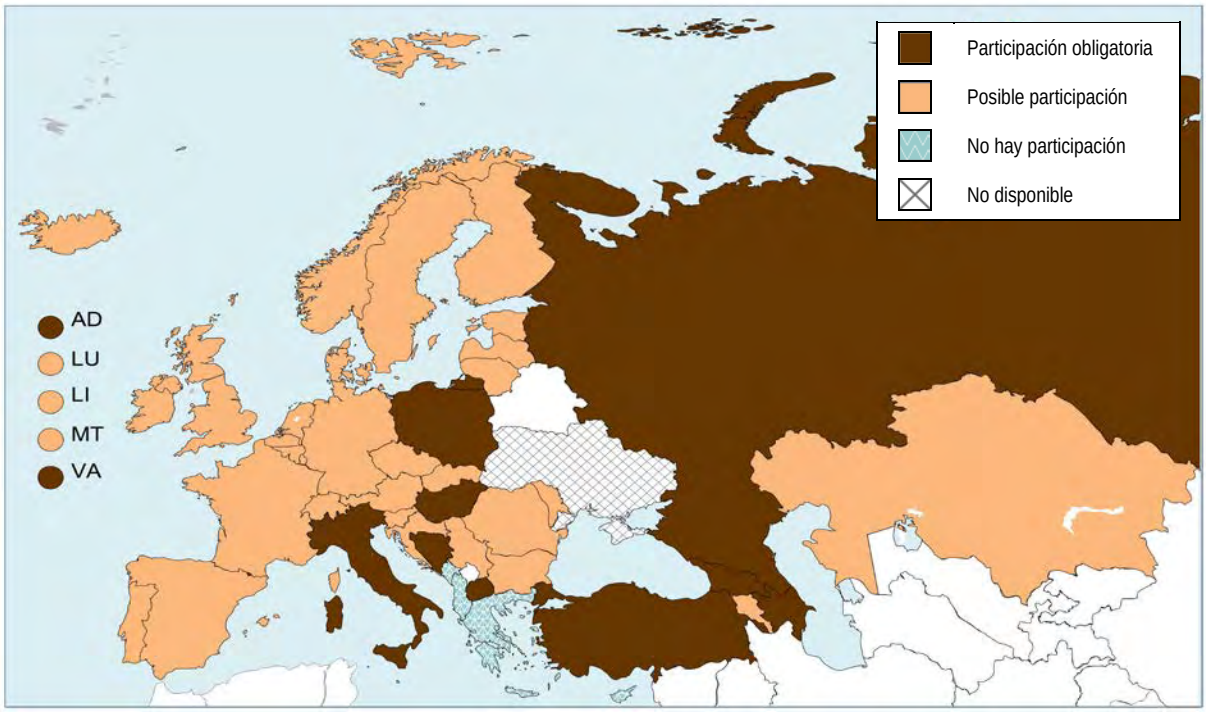
El Comunicado de Bucarest considera la cooperación entre empleadores e instituciones de educación superior un instrumento clave para mejorar la empleabilidad de los titulados de nivel terciario. De hecho, consultar o hacer partícipes a los empleadores, a las asociaciones de empresas y a los representantes del mundo empresarial en diversas etapas del desarrollo y evaluación de los programas de estudios de educación superior es un mecanismo más directo y centralizado, que permite incorporar información sobre el mercado laboral a la educación superior. Los empleadores y los representantes del sector empresarial son conscientes de las competencias que necesitan los titulados para acceder al mercado laboral ([59]), y las instituciones de educación superior pueden servirse de este conocimiento a la hora de diseñar los planes de estudio de las distintas titulaciones.

Un análisis de las principales áreas dentro de la educación superior en las que pueden participar los empleadores (desarrollo curricular y participación en los órganos de gobierno de las instituciones de educación superior) revela que toman parte tanto en la planificación como en el gobierno de la educación superior en todo el EEES. Una de las fórmulas más comunes de involucrar a los empleadores es a través de los procesos de garantía de calidad: en un gran número de países se requiere su participación en los procesos de evaluación y acreditación de los programas de educación superior (véase el gráfico 3.15).

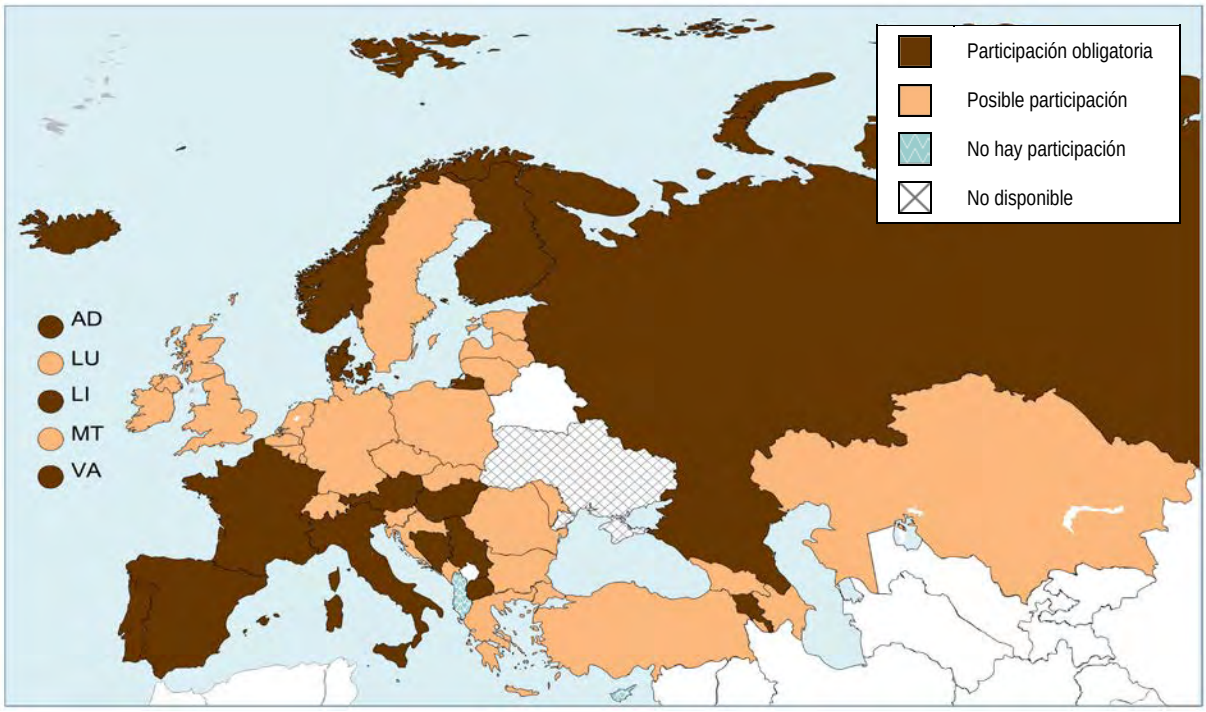
([59]) Respecto a la importancia relativa de las competencias tanto profesionales como generales para los empleadores, véase, por ejemplo, Humburg, van der Verden y Verhagen, 2013.

Gráfico 6.27: Participación de los empleadores en la planificación y gestión de la educación superior, 2013/14

A. En el desarrollo del currículo



B. En los órganos de gobierno de las instituciones de educación superior



Fuente: cuestionario del BFUG.

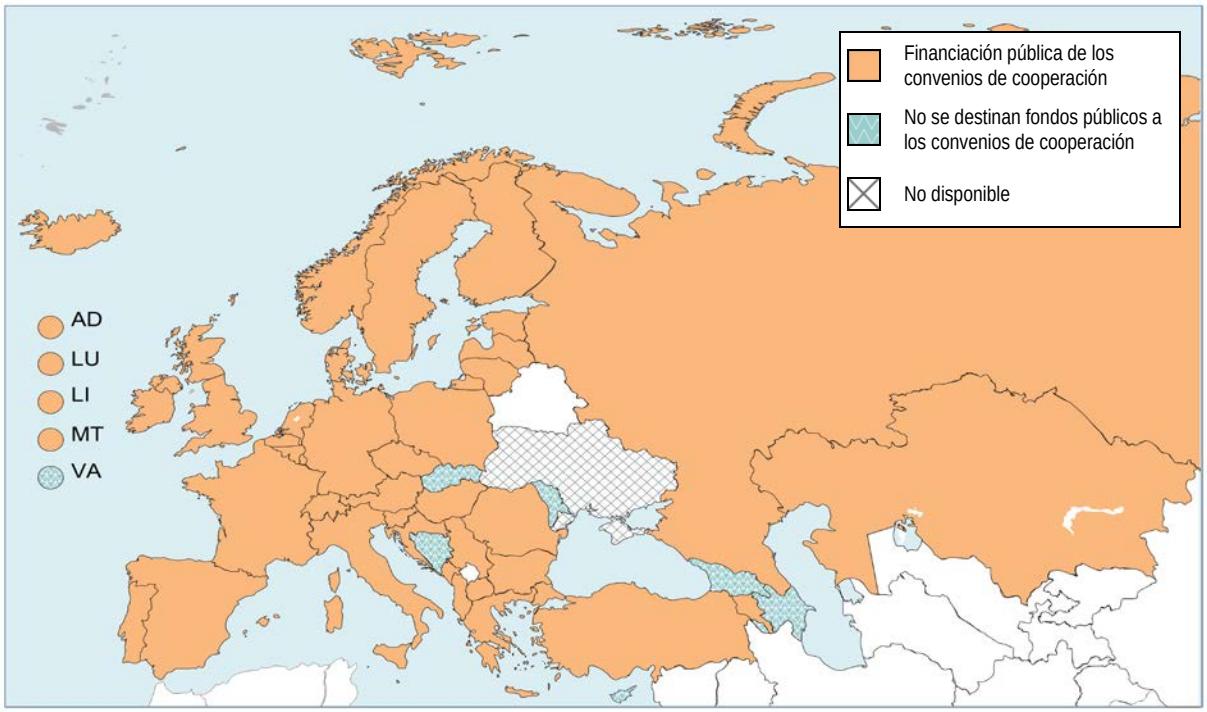
El nivel de participación de los empleadores varía dentro del EEES. En lo que respecta al desarrollo curricular, en 11 países es obligatorio que los empleadores participen en el diseño y la revisión del currículo (véase el gráfico 6.27). Asimismo, en algunos sistemas los empleadores han de colaborar en el desarrollo de los programas de determinados tipos de instituciones de educación superior (por ejemplo, en las Universidades de Ciencias Aplicadas (*Fachhochschule*) en Austria y en los Países Bajos). Incluso en aquellos países en los que la participación de los empleadores no es obligatoria, es muy frecuente que sea una práctica generalizada. En algunos sistemas también se han creado titulaciones diseñadas específicamente para dar respuesta a las demandas de los empleadores, quienes colaboran estrechamente con las instituciones en el desarrollo del currículo. Entre otros

programas cabe mencionar el diploma profesional en Albania, el Grado Profesional (*licence professionnelle*) en Francia, o los títulos de formación profesional superior (*foundation degrees*) en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En Irlanda, dentro del marco del programa de Reconversión de las Competencias TIC, los empleadores participan en el desarrollo y en la oferta de programas específicos para abordar las carencias de competencias en la economía.

En dieciocho países es obligatorio para las instituciones de educación superior incluir a los empleadores en los órganos de gobierno de las instituciones de educación superior (véase el gráfico 6.27.B). Asimismo, en algunos países los empleadores participan en diversos órganos para la toma de decisiones a nivel nacional (por ejemplo, en Croacia, Francia, Alemania, Polonia, Eslovenia, Suiza o el Reino Unido (Escocia)), regional (por ejemplo, en Italia) o sectorial (por ejemplo, en Montenegro).

La contribución de los empleadores puede verse facilitada por los acuerdos de cooperación universidad-empresa, a través de los cuales las instituciones de educación superior y las organizaciones empresariales llevan a cabo proyectos conjuntos de innovación. Los gobiernos pueden ofrecer incentivos, de carácter económico, a una o a ambas partes para participar en dichos proyectos. Tal como indica el gráfico 6.28, en la inmensa mayoría de los países del EEES este tipo de acuerdos reciben financiación pública. Algunos países (por ejemplo, Croacia, Dinamarca, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia y Noruega) destinan fondos específicos de innovación a los proyectos de cooperación universidad-empresa. Por otra parte, algunas agencias gubernamentales específicas pueden encargarse de financiar estos acuerdos (por ejemplo, en Bélgica (Comunidad flamenca), Suecia y Suiza). En Suecia, el gobierno también financia las Oficinas de Innovación en algunas universidades. Irlanda y Liechtenstein conceden cheques de innovación para facilitar la colaboración entre empresas e instituciones de educación superior.

Gráfico 6.28: Financiación pública de los convenios de cooperación universidad-empresa, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Formación práctica y prácticas en empresas

También suelen financiarse con fondos públicos las prácticas que realizan los estudiantes en empresas. La formación práctica se considera un elemento clave para mejorar la empleabilidad de los titulados superiores, especialmente la de los estudiantes de grupos infrarrepresentados. A través de dicha formación práctica y de las prácticas en empresa los alumnos tienen la posibilidad de adquirir las competencias que demandan los empleadores.

Lamentablemente no se dispone de datos sobre las tasas de participación de los estudiantes en la formación práctica en muchos países del EEES. Los países que han informado de unas tasas de participación elevadas (por encima del 70%) para ambos ciclos son Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Moldavia y Rusia. En el primer ciclo se ha informado de cifras altas de participación en Andorra, Letonia y Rumanía, mientras que se han registrado tasas muy bajas de participación (por debajo del 10%) en Chipre, Islandia y Montenegro.

Dentro de la Unión Europea (EU), la Directiva 2005/36/EC sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales ([60]) regula la inclusión de formación práctica en determinados programas de estudio de orientación profesional (por ejemplo, en los estudios de medicina y farmacia). Muchos de los países no pertenecientes a la UE también aplican una normativa semejante en algunos programas de estudios de carácter práctico. No obstante, más allá de estas profesiones reguladas, las instituciones de educación superior gozan de una gran autonomía a la hora de decidir si incluyen o no dichas prácticas estructuradas en sus programas de estudio.

No obstante, en algunos países es obligatorio que determinadas instituciones o programas incluyan prácticas en empresa. Por ejemplo, en Dinamarca se requiere formación práctica en las Academias de Formación Profesional Superior y en las Escuelas Universitarias, tanto para estudiantes de primer como de segundo ciclo. Este es el caso de Austria en las Universidades de Ciencias aplicadas (*Fachhochschule*) y en Estonia en las instituciones de educación superior profesional. Igualmente, en Finlandia todos las titulaciones que se imparten en los Politécnicos deberían incluir prácticas en empresa. La formación práctica es obligatoria en Rumanía en primer ciclo y en Portugal en los programas de ciclo corto. En Francia es obligatorio adquirir experiencia profesional en los programas de ciclo corto, así como en los programas de máster y en las *licence* de carácter profesional.

La formación práctica es un componente obligatorio de todos los programas de educación superior de Azerbaiyán, Moldavia, Rusia y Eslovenia. En Montenegro se ha incluido dicha obligatoriedad en un nuevo proyecto de ley ([61]). En Kazajistán todos los alumnos tienen derecho a realizar formación práctica durante su programa de estudios.

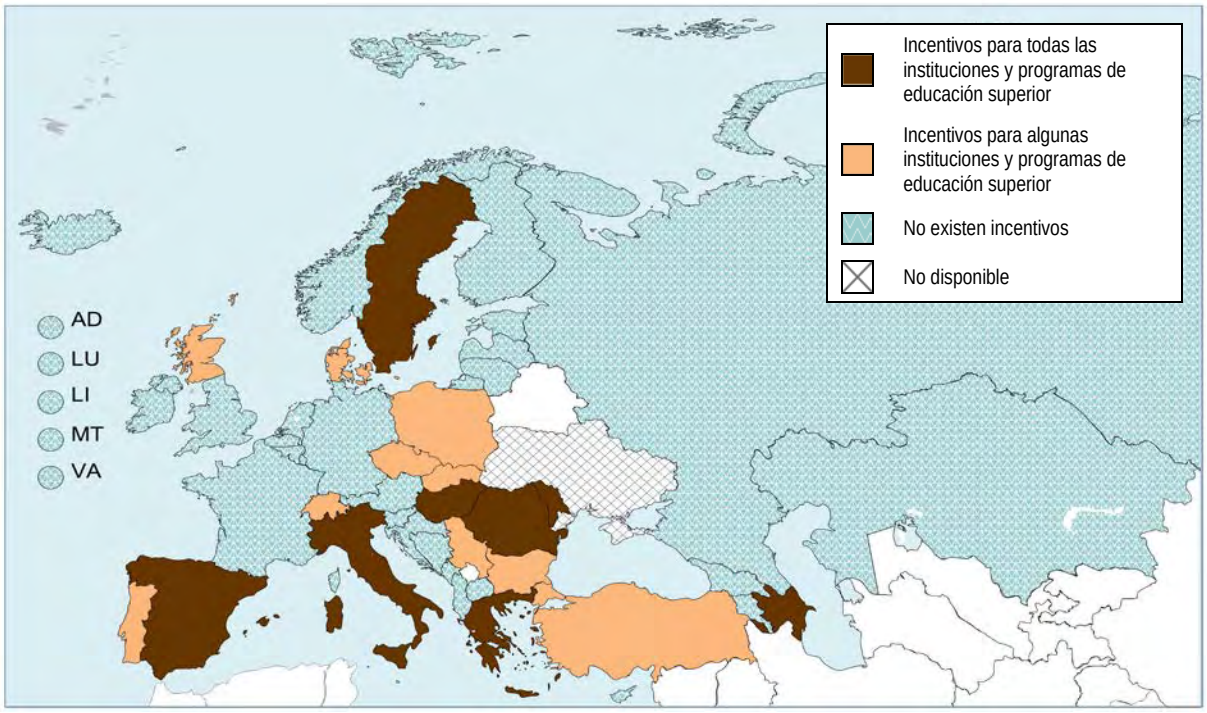
Además de promover la inclusión de periodos de prácticas en los planes de estudio a través de la legislación, las autoridades pueden también impulsarla destinando fondos públicos a tal fin. 18 países del EEES han informado de que proporcionan incentivos a algunas o a todas las instituciones de educación superior para que aumenten el número de plazas para realizar formación en empresas (véase el gráfico 6.29). Dichos incentivos pueden ser de carácter económico, cuando las autoridades financian o comparten los costes de los programas de prácticas, incluso en aquellos casos en los que dichas prácticas no tienen carácter obligatorio (por ejemplo, en Grecia, Italia, Polonia, España, Suecia, Turquía y el Reino Unido (Escocia)), o pueden colaborar con la organización y la gestión de los periodos de prácticas (por ejemplo, en Bulgaria).

Además de obligar o alentar a las instituciones de educación superior a incluir periodos breves de prácticas en los programas de estudios, algunos países han creado las llamadas titulaciones "duales" que combinan formación teórica en las instituciones de educación superior con experiencia profesional en centros de trabajo. En este sistema, las instituciones de educación superior y las empresas comparten la responsabilidad de equipar a los estudiantes con las destrezas y competencias necesarias. La formación dual existe, por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francesa), Alemania, Francia, Polonia y España.

([60]) Directiva 2005/36/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales, DO L 255, 30.9.2005

([61]) Adoptado en octubre de 2014.

Gráfico 6.29: Incentivos a las instituciones de educación superior para establecer periodos de prácticas, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

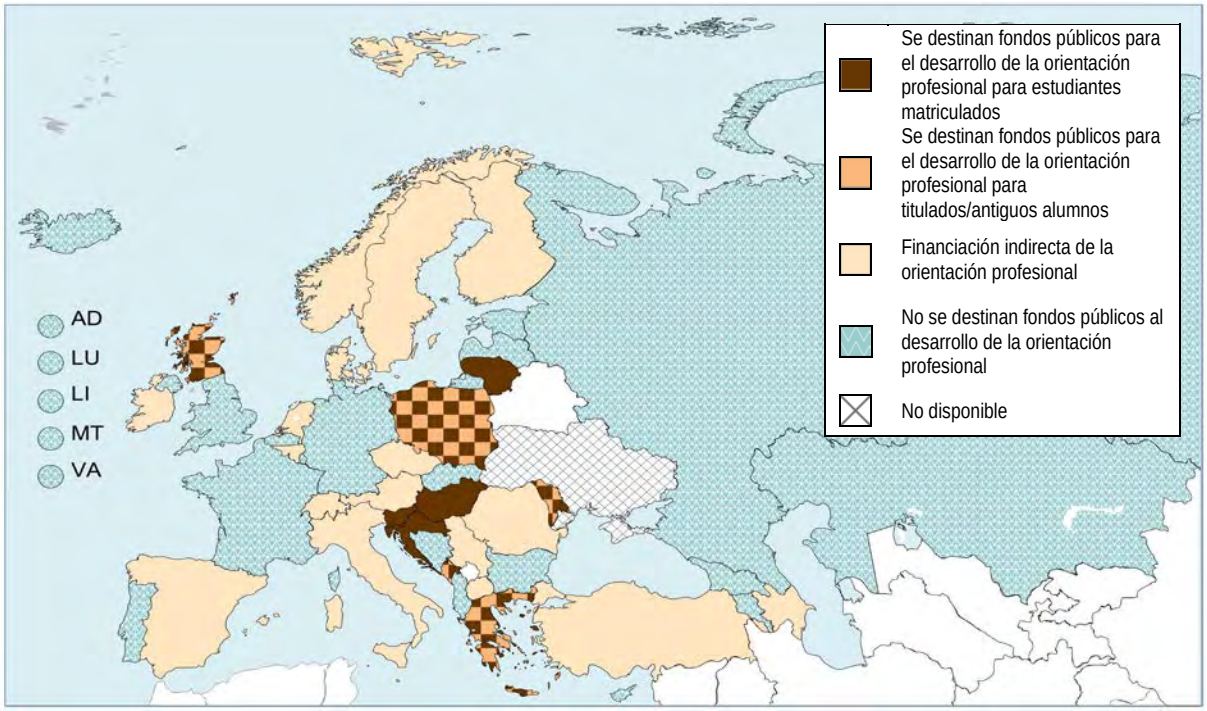
Orientación profesional

Ofrecer a los estudiantes información sobre el mercado laboral, orientación profesional o tutorización es otra medida para mejorar la empleabilidad de los titulados superiores. La orientación profesional se considera especialmente relevante en el caso de los estudiantes no tradicionales, sobre todo si está disponible a lo largo de todo el período de estudios.

La mitad de las instituciones de educación superior dentro del EEES informaron de que destinaban fondos públicos al desarrollo de los servicios de orientación profesional para estudiantes matriculados, y en algunos casos para los titulados y/o antiguos alumnos de las instituciones de educación superior (véase el gráfico 6.30). En la mayoría de los casos, no obstante, las instituciones de educación superior reciben una cuantía global procedente de los presupuestos públicos, y depende de las propias instituciones destinar parte de dichos fondos al desarrollo de los servicios de orientación profesional (indicados como "financiación indirecta" en el gráfico 6.30).

En algunos países como Croacia, Grecia, Hungría, Lituania Moldavia, Montenegro, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido (Escocia) se destina más financiación directa a la orientación profesional. En Grecia, las oficinas de Innovación y Enlace, sostenidas con fondos públicos, se ocupan de proporcionar servicios de orientación profesional a estudiantes. En los demás países la financiación pública se asigna específicamente para la mejora de los servicios de orientación profesional mediante concurso público (Hungría), proyectos estatales (Lituania), estrategias nacionales (Moldavia), o fondos específicos nacionales o Europeos (Montenegro, Polonia y Eslovenia). En Croacia y el Reino Unido (Escocia), aunque las instituciones de educación superior reciben su financiación como una cuantía única, existen acuerdos de financiación/desempeño suscritos entre las autoridades y las instituciones de educación superior, cuya finalidad es garantizar que los servicios de orientación profesional cuentan con fondos suficientes para su mejora.

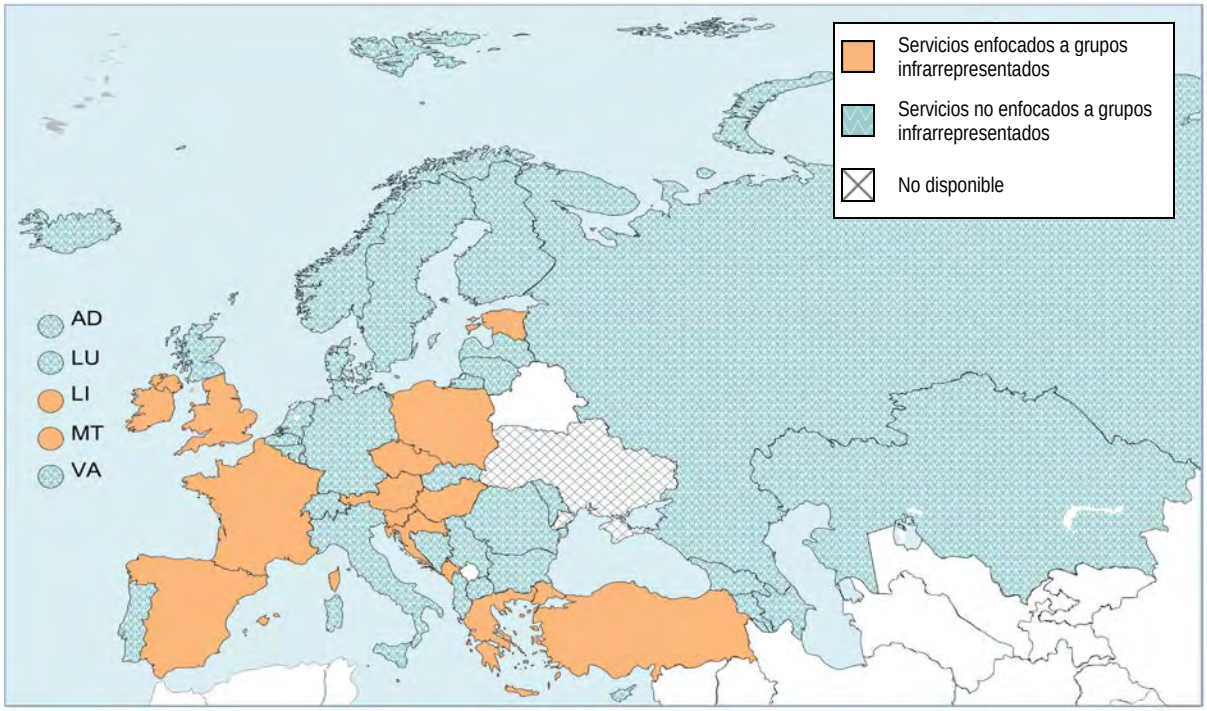
Gráfico 6.30: Financiación pública para el desarrollo de servicios de orientación profesional en las instituciones de educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

En muy pocos casos los servicios de orientación profesional están enfocados a los grupos infrarrepresentados dentro del EEES: solo 16 sistemas educativos informaron de contar con servicios específicos para estos colectivos en las instituciones de educación superior (véase el gráfico 6.31). En la mayoría de ellos este tipo de servicios están dirigidos a estudiantes con discapacidad. En Estonia y Liechtenstein se oferta orientación específica en función del género, mientras que en Malta los servicios de orientación están enfocados a las zonas desfavorecidas.

Gráfico 6.31: Servicios de orientación profesional enfocados a estudiantes de grupos infrarrepresentados, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

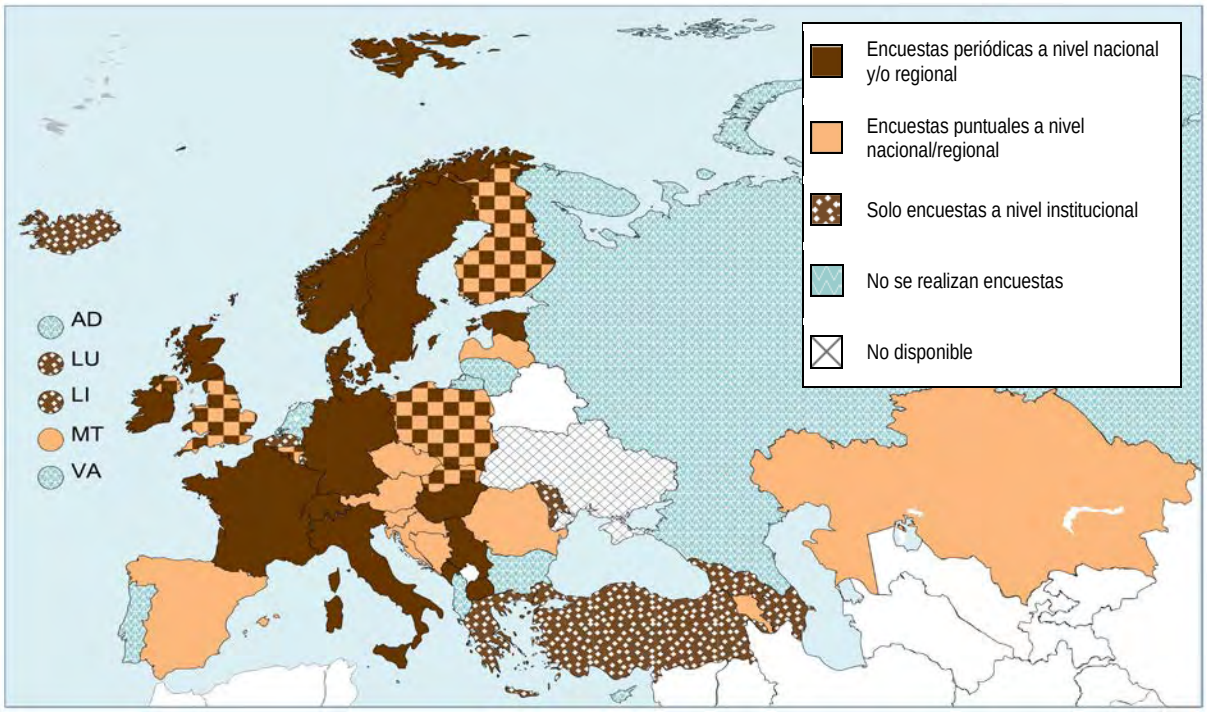
Seguimiento y evaluación

Cuantificar el desempeño de las instituciones de educación superior en función de la empleabilidad no es tan sencillo como calcular otros indicadores. Las evaluaciones a menudo se basan en encuestas a estudiantes y titulados, en las que evalúan el programa de estudios, y que proporcionan información sobre su transición al mercado laboral. También puede recurrirse a las evaluaciones de los empleadores para informar el desarrollo de las políticas (este es el caso en Montenegro).

Las encuestas que se realizan a los titulados, basadas en una autoevaluación, son un instrumento muy valioso a la hora de valorar la empleabilidad de quienes poseen un título de educación superior. Las encuestas de seguimiento profesional no solo permiten cuantificar el porcentaje de titulados que ha encontrado trabajo tras su graduación, sino también describir la calidad del empleo, la duración del período de búsqueda y la satisfacción con el mismo, así como el ajuste entre las destrezas de los titulados y los requisitos del puesto de trabajo (véase Teichler, 2011). Asimismo, estas encuestas informan del impacto relativo de las características individuales de los titulados y del programa de educación superior que cursaron. (Ibíd.). Por tanto, este tipo de estudios constituyen herramientas muy útiles para realizar una evaluación multidimensional de la empleabilidad en educación superior.

La mayoría de los países del EEES realizan, al menos en ocasiones, encuestas a los titulados superiores (véase el gráfico 6.32). 19 sistemas educativos llevan a cabo encuestas, a nivel nacional o regional, de forma periódica, mientras que otros 16 elaboran otras encuestas específicas de forma puntual, a menudo a la vez que las que se realizan periódicamente. Solo existen encuestas institucionales en nueve países del EEES. Sin embargo, está aumentando considerablemente el número de países que llevan a cabo dichos estudios, especialmente en los últimos años. En la actualidad, Croacia y Polonia están desarrollando un sistema de seguimiento periódico.

Gráfico 6.32: Encuestas de seguimiento de los titulados superiores, 2013/14

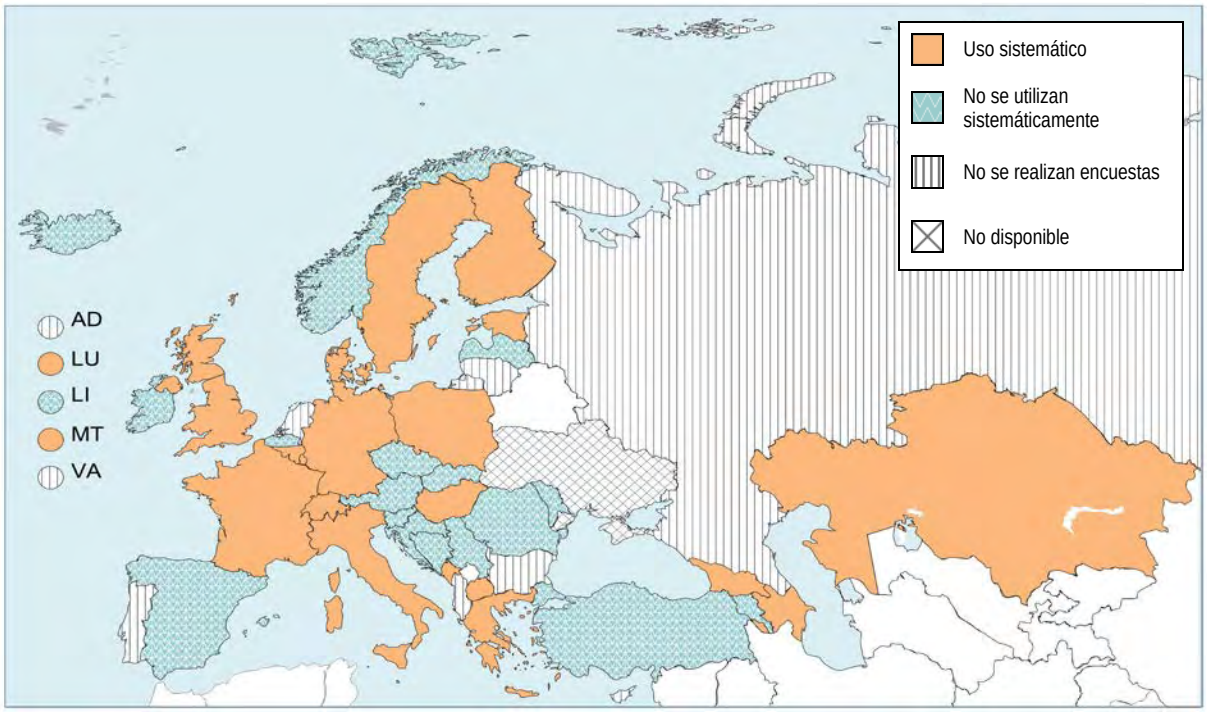


Fuente: cuestionario del BFUG.

22 países del EEES informaron de que las autoridades utilizan de manera sistemática las encuestas de seguimiento de los titulados superiores, basadas en mecanismos muy consolidados, y en las que se define claramente el papel de cada una de las autoridades responsables (véase el gráfico 6.33). En la mayoría de los casos las encuestas a los titulados se emplean en los procedimientos de garantía de calidad (por ejemplo, en Dinamarca, Francia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Georgia, Italia, Polonia o España). Azerbaiyán, Hungría y Kazajistán manejan los

resultados de dichas encuestas para establecer los cupos de matrícula o el número de plazas públicas.

Gráfico 6.33: Uso sistemático de las encuestas de seguimiento de los titulados superiores para la planificación, 2013/14



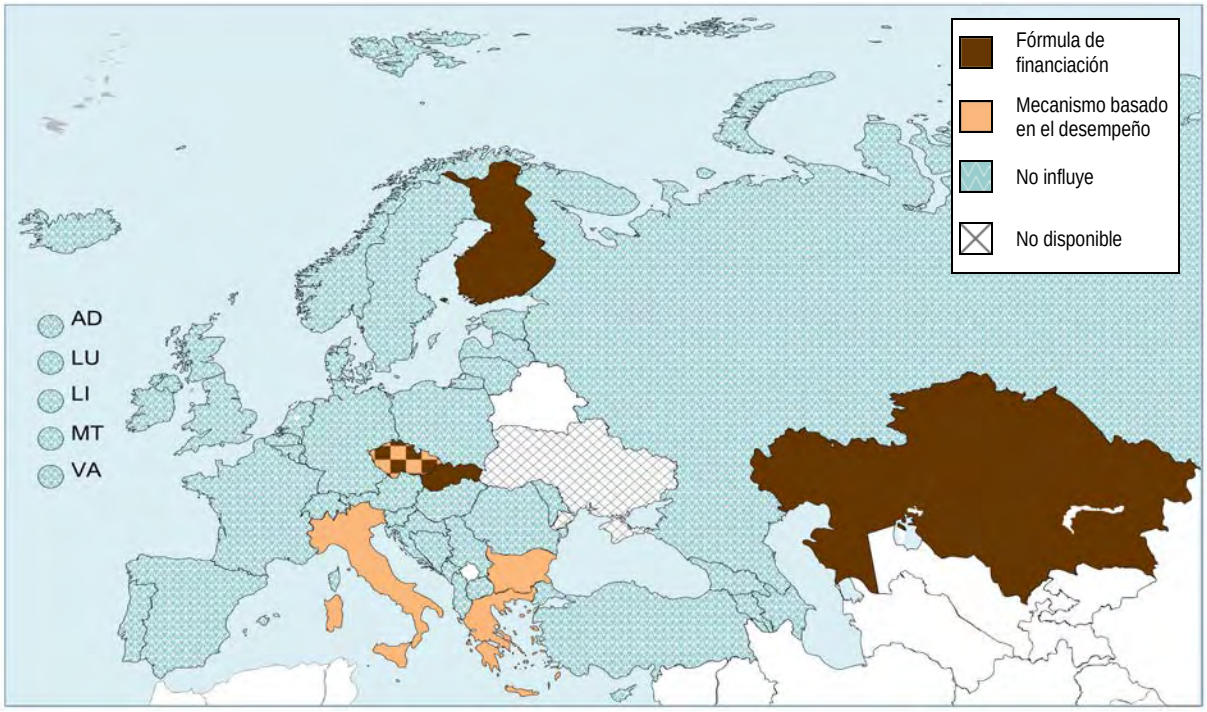
Fuente: cuestionario del BFUG.

Si bien la garantía de calidad es el mecanismo más habitual de evaluación dentro del EEES (respecto a la garantía de calidad, véase el capítulo 3), algunos países han establecido otros procedimientos para evaluar el desempeño de las instituciones de evaluación superior en materia de empleabilidad. Uno de los objetivos fundamentales de dichas evaluaciones es publicar los resultados en cuanto a empleabilidad de los programas de educación superior. Por ejemplo, varios países (Armenia, Azerbaiyán, Bulgaria, la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Kazajistán) han elaborado un ranking de instituciones de educación superior, siendo uno de los criterios de clasificación la empleabilidad de los titulados. En Bulgaria, la posición que ocupa una institución de educación superior en el ranking incluso influye en el nivel de financiación pública que recibe.

La empleabilidad puede ser también uno de los componentes de los acuerdos sobre desempeño. En Austria y Liechtenstein, los planes de las instituciones de educación superior para mejorar la empleabilidad de sus titulados forma parte de los acuerdos sobre desempeño actualmente en vigor.

No obstante, el nivel de desempeño de las instituciones de educación superior en cuanto a empleabilidad influye en la financiación que reciben solo en unos cuantos países: Bulgaria (véase el apartado anterior), la República Checa, Finlandia, Grecia, Italia, Kazajistán y Eslovaquia (véase el gráfico 6.34). En la República Checa, Finlandia, Kazajistán y Eslovaquia, el empleo de los titulados superiores se incluye una fórmula de financiación en base a la cual las instituciones de educación superior reciben (parte) de su presupuesto. Rusia prevé introducir dicho sistema a partir de 2015. En la República Checa, Grecia e Italia, las instituciones pueden recibir financiación adicional en base a indicadores de desempeño, entre ellos la empleabilidad de sus titulados.

Gráfico 6.43: Impacto del desempeño en materia de empleabilidad en la financiación a las instituciones de educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Conclusiones

El número de titulados en educación superior ha aumentado, en general, dentro del EEES, y esta tendencia ha de ser motivo de satisfacción dados los desafíos que presenta una economía del conocimiento en constante evolución. Sin embargo, muchos alumnos aún abandonan la educación superior sin finalizar sus estudios. Aunque todavía no se dispone de datos suficientes para establecer comparaciones, las tasas de finalización disponibles van del 48% al 80%.

Las intervenciones políticas para mejorar el desempeño de la educación superior se enfocan primordialmente a proporcionar incentivos económicos a los alumnos para finalizar sus estudios a tiempo. No está tan generalizada la oferta de ayuda y orientación a los estudiantes de primer curso, quienes presentan mayor probabilidad de abandonar la educación superior. Asimismo, muy pocos países se centran en las tasas de finalización de los grupos infrarrepresentados, a pesar de los compromisos políticos dentro del Proceso de Bolonia en lo referente a ampliar la participación.

Los datos indican que la crisis económica ha perjudicado seriamente las perspectivas laborales de los titulados superiores. Las ratios de desempleo han aumentado proporcionalmente más para este colectivo que para quienes poseen un nivel de estudios inferior, sus ventajas salariales han disminuido ligeramente y las tasas de sobrecualificación se han incrementado entre 2010 y 2013. Por otra parte, aunque en la mayoría de los países las ratios de desempleo más bajas son las de los jóvenes con estudios superiores, este no es el caso en todo el EEES. De hecho, en un tercio de los países en los que se dispone de datos, los titulados superiores no disfrutan de la posición más estable en el mercado laboral. En unos cuantos países esto es consecuencia de la crisis económica, mientras que en otros es fruto de la estructura económica y del tamaño relativamente reducido del sector educativo. No obstante, en este último grupo, que incluye a los países que anteriormente integraban la Unión Soviética y a los del área de los Balcanes, las ratios de desempleo de los titulados superiores están disminuyendo.

La crisis económica ha golpeado más deprisa y más severamente los sectores de empleo tradicionalmente masculinos, de manera que ha tenido un impacto diferente sobre las ratios de

desempleo de hombres y mujeres. En contraste con los años anteriores a la crisis, los hombres con un nivel de estudios bajo registran ahora ratios de desempleo más elevadas que las mujeres del mismo nivel, mientras que las ratios de desempleo son parecidas para ambos sexos entre los titulados superiores. De lo cual se deduce que un nivel alto de cualificación puede mejorar las perspectivas de trabajo de los hombres más que las de las mujeres.

Todos estos cambios ponen de relieve la necesidad de que los responsables políticos de la educación superior (re)dirijan su atención a la empleabilidad de los titulados. En la actualidad, si bien la mayoría de los países del EEES reconocen que la empleabilidad es motivo de preocupación a nivel político, todavía no se están llevando a cabo en todos los lugares esfuerzos sistemáticos que incluyan elementos políticos (análisis de las perspectivas del mercado laboral, participación de los empleadores, oferta de incentivos para incluir periodos de prácticas en muchos programas de educación superior, mejora de los servicios de orientación profesional, seguimiento del desempeño a través de mecanismos sólidos para el intercambio de información, y, por último, impulsar la movilidad de alumnos o la implementación de las herramientas de Bolonia). No obstante, un número cada vez mayor de países está introduciendo nuevas políticas y herramientas de seguimiento, como por ejemplo, las encuestas a los titulados superiores, con el fin de mejorar su empleabilidad.

Algunos países manejan instrumentos políticos más centralizados (tales como cupos de matrícula, prácticas en empresa obligatorias, o rankings) para estimular la empleabilidad, mientras que en otros las instituciones de educación superior gozan de gran autonomía en este sentido. Cuando este es el caso, los acuerdos sobre desempeño constituyen un enfoque más sistemático hacia la mejora de la empleabilidad de los titulados superiores - junto con otros indicadores de desempeño, como, por ejemplo, las tasas de finalización.

Independientemente del enfoque adoptado, hasta el momento las políticas no han tenido en cuenta las dificultades de empleabilidad a las que se enfrentan los grupos infrarrepresentados. A pesar de la posible desventaja dentro del mercado laboral de los titulados superiores pertenecientes a estos colectivos, especialmente en la actual coyuntura económica, la dimensión social de la empleabilidad de los titulados superiores sigue sin ser una cuestión de primer orden dentro la agenda política sobre educación superior del EEES.

CAPÍTULO 7: INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDAD

El Comunicado de Bucarest

La movilidad internacional de los estudiantes y del personal de educación superior constituye una prioridad del Espacio Europeo de Educación superior desde el inicio del Proceso de Bolonia. Los esfuerzos en este ámbito llevaron a la Conferencia Ministerial 2012 a incorporar al Comunicado de Bucarest ([62]) la Estrategia sobre Movilidad para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En ella se ratificaron los objetivos formulados en Nueva Lovaina en 2009 ([63]) y se perfilaron las principales líneas de actuación para lograr una movilidad de calidad en el EEES, así como para eliminar en todo el continente los obstáculos que la dificultan.

Aunque el principal centro de interés ha sido siempre la movilidad y su creciente "dimensión global", los ministros pusieron de relieve otra prioridad más general dentro de la agenda política europea en materia de educación superior, introduciendo el término "internacionalización" en el Comunicado de Bucarest. La internacionalización de la educación superior es motivo de debate dentro del EEES, así como los numerosos desafíos que presenta para los responsables políticos.

El Comunicado de Bucarest hacía referencia a diversos aspectos de la internacionalización, insistiendo en la importancia de que los estudiantes dispongan de ayudas suficientes, y de su portabilidad, así como en la necesidad de lograr una movilidad más equilibrada dentro del EEES. Los ministros se comprometieron a estudiar la normativa y las prácticas de los distintos países, con vistas a eliminar las barreras a la cooperación y a la movilidad internacional, y animaron a las instituciones de educación superior a continuar desarrollando programas y títulos conjuntos. El Comunicado también subrayó la importancia del reconocimiento justo, tanto académico como profesional, incluido el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, dado que facilita la movilidad y, por tanto, contribuye de manera positiva a la internacionalización de la educación superior en Europa.

El Informe 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia

El Informe 2012 sobre el proceso de Bolonia se centró en su mayor parte en la movilidad de estudiantes y del personal, considerándola “el principal instrumento para la internacionalización” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent 2012, p. 151). En dicho estudio se analizaron los flujos de movilidad, si bien la recogida de datos a nivel internacional no fue en absoluto exhaustiva. También se abordó la cuestión del equilibrio de la movilidad de alumnos, que revela patrones de desplazamiento este-oeste, tanto a nivel europeo como en términos globales. Partiendo del análisis de la información facilitada por los países respecto a los obstáculos a la movilidad, el informe concluía que muchos países carecen de una estrategia definida y cuantificable para abordar dichos impedimentos. Asimismo, se señaló que en general no existen mecanismos de seguimiento dentro el EEES.

En lo que se refiere a la movilidad del personal, el Informe 2012 puso de relieve la necesidad de acordar una definición (o definiciones) y de establecer su alcance, así como de fijar objetivos cuantitativos sobre los distintos tipos de movilidad del personal. También se señaló la necesidad de

([62]) Movilidad para un Mejor Aprendizaje: Estrategia 2020 sobre Movilidad para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 2012.

([63]) El objetivo sobre movilidad de Nueva Lovaina establece que para el 2020 al menos un 20% de los titulados superiores del EEES hayan realizado un período de formación en un país extranjero. Véase el Comunicado de Nueva Lovaina: El Proceso de Bolonia 2020: El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década, 28-29 de abril de 2009, p.4.

establecer unos mecanismos de seguimiento más adecuados, junto con estrategias sobre movilidad del personal, si el objetivo de los países es fomentar la misma en Europa.

El Grupo de Trabajo del BFUG sobre Movilidad e Internacionalización

Entre 2012 y 2015, el Grupo del BFUG sobre Movilidad e Internacionalización ha trabajado en aquellas áreas que requerían un mayor análisis y desarrollo político dentro del EEES. El proceso ha culminado en una serie de propuestas (recomendaciones, directrices) sobre la movilidad del personal y la portabilidad de las ayudas para los estudiantes en períodos de movilidad, que probablemente adoptarán los ministros en la Conferencia Ministerial de Ereván fijada para mayo de 2015. Asimismo, se comisionó al Grupo de Trabajo para que contribuyesen a la evaluación de la Estrategia del EEES "La Educación Superior Europea en un Contexto Global" ([64]), adoptada en respuesta al creciente interés que han despertado las reformas de Bolonia en otras partes del mundo. El objetivo de este ejercicio era evaluar los avances que se han producido en cinco áreas prioritarias ([65]) de la estrategia en distintos niveles –nacional, institucional y Europeo- desde su puesta en marcha en 2007.

Resumen del capítulo

Este capítulo tiene por objeto analizar la situación del los países del EEES dentro del proceso de internacionalización, para informar sobre los avances que se han producido en el ámbito de la movilidad desde 2012 y subrayar las áreas en las que es necesario realizar más esfuerzos. La primera parte se centra en el compromiso de las países del EEES con la internacionalización de la educación superior. El informe incluye nuevos datos con relación al elaborado en 2012, dado que se ocupa también de las estrategias y la normativa nacional, de la participación de los principales agentes, de los presupuestos e incentivos para favorecer la internacionalización y, por último, de las estrategias y los instrumentos de internacionalización que se emplean a nivel institucional. También se realiza una comparativa de las áreas geográficas en las que se concentra preferentemente la actividad internacional.

La segunda parte aborda las cuestiones sobre movilidad. En primer lugar se analiza la movilidad de alumnos, proporcionando datos y analizando los flujos de movilidad de alumnos, examinando el establecimiento de objetivos e informando de las trabas a la movilidad de estudiantes, así como de las medidas para abordar dichas dificultades. En segundo lugar se estudian las cuestiones relativas a la movilidad del personal, presentando los objetivos y programas políticos a nivel nacional e informando de los obstáculos existentes y de las medidas que se han puesto en marcha para eliminarlos.

7.1. El compromiso con la movilidad

Hace veinte años, el concepto de internacionalización era, para la mayoría de los observadores, práctica o completamente idéntico al de la movilidad de los estudiantes (y en menor medida, del personal de educación superior) entre las fronteras (Wächter 2008, pp. 13-14). No obstante, esta noción ha evolucionado en los últimos años y ahora puede establecerse una distinción clara entre movilidad e internacionalización. La investigadora canadiense Jane Knight ha definido la internacionalización como: "El proceso de incorporar la dimensión internacional, intercultural o global a la finalidad, las funciones y la oferta de educación postsecundaria" (Knight 2003, p. 2). Así pues, la internacionalización es ahora un "fenómeno polifacético" (Wächter 2008, p. 13) y engloba diversos tipos de actividades. Entre ellas la más visible es la movilidad internacional (sobre todo la de los estudiantes).

([64]) El Espacio Europeo de Educación Superior en un Contexto Global. Estrategia sobre la Dimensión Externa del Proceso de Bolonia, 2007.

([65]) Las cinco áreas prioritarias de la Estrategia "El Espacio Europeo de Educación Superior en un Contexto Global" son: información sobre el EEES, promoción y atractivo, diálogo político, cooperación y reconocimiento.

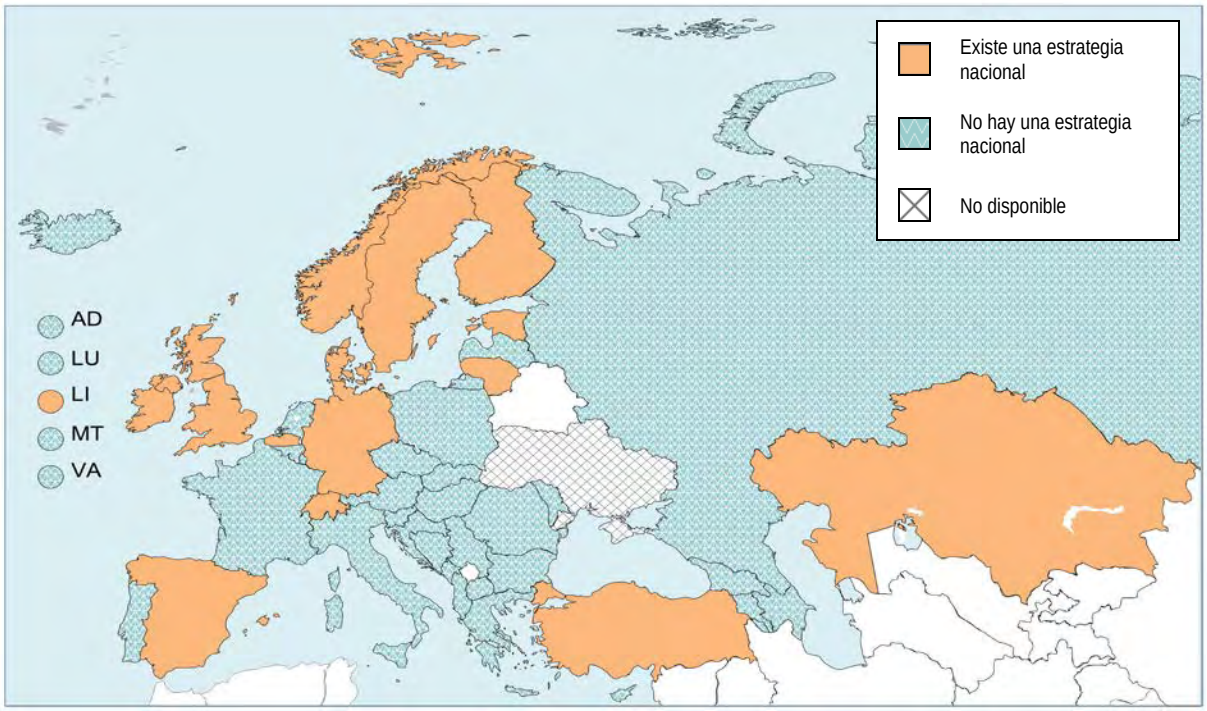
En la actualidad existe un consenso generalizado sobre los beneficios que aporta la internacionalización a los estudiantes, al personal a las instituciones de educación superior y a los países, a pesar de que presenta un gran número de desafíos a distintos niveles. Este primer apartado analiza los distintos aspectos del compromiso de los países tanto a nivel nacional como institucional. Conviene tener presente que la evaluación del compromiso institucional se basa en la percepción que de la misma se tiene desde el nivel central de cada país, que puede no coincidir siempre con las percepciones de las propias instituciones de educación superior.

7.1.1. Compromiso a nivel nacional

Estrategias nacionales sobre internacionalización

La Estrategia de Movilidad 2012 animaba a los países a "desarrollar e implementar sus propias estrategias nacionales de internacionalización y movilidad" ([66]). El gráfico 7.1 proporciona una instantánea sobre la adopción de estrategias nacionales para la internacionalización en todo el EEES. En él se observa que aún son minoría los países que cuentan con dichas estrategias (16 de los 48 sistemas analizados en el presente informe). No obstante, en el momento de la recogida de datos algunos países informaron de que estaban desarrollando o a punto de implementar una estrategia nacional (Croacia, Francia, Países Bajos y Portugal).

Gráfico 7.1: Estrategias nacionales sobre internacionalización de la educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Dado que el concepto de "estrategia nacional" puede estar sujeto a múltiples interpretaciones, es posible que esto dificulte la comparación a nivel internacional. En algunos de ellos la estrategia figura en un documento específico, mientras que en otros es parte de un plan integral sobre educación superior a nivel nacional, o incluso de una estrategia económica. Dichas estrategias también pueden ser muy generales o centrarse en temas específicos. Algunas esbozan objetivos genéricos, mientras que en otras se enumeran medidas concretas u objetivos cuantificables sobre movilidad.

([66]) Movilidad para un Mejor Aprendizaje: Estrategia 2020 sobre Movilidad para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 2012, p.1

Un ejemplo reciente es la adopción en abril de 2013 en Alemania, por parte del gobierno federal y de los *Länder*, de una estrategia conjunta sobre internacionalización. En ella se definen nueve áreas de intervención para fomentar la internacionalización de las instituciones de educación superior, y se especifica un objetivo político común, así como estrategias para cada una de dichas áreas. Tanto el gobierno federal como los *Länder* son responsables de implementar los objetivos comunes sobre internacionalización. Otra iniciativa reciente, la estrategia nacional de Bélgica (Comunidad flamenca), se diferencia considerablemente de la iniciativa alemana, dado que se ha desarrollado como un plan de actuación centrado exclusivamente en cuestiones de movilidad. En Noruega la estrategia se ha presentado en un informe, acompañada de un listado de objetivos. En Estonia, la Estrategia para la Internacionalización de la Educación Superior está integrada en la Estrategia Global 2006-2015 sobre Educación Superior ([67]), que aborda cuestiones tales como el marco legal en el que se encuadra la internacionalización (garantía de calidad, política migratoria, reconocimiento de las cualificaciones) y la internacionalización de los programas de estudio, y formula objetivos cuantitativos en materia de movilidad de estudiantes y del personal. La Estrategia sobre Educación Internacional de Irlanda 2010-2015 anima abiertamente a las instituciones de educación superior a desarrollar planes integrales sobre internacionalización, y enumera una serie de áreas que deberían tenerse en consideración. Esta estrategia también incluye pautas para apoyar la movilidad saliente de alumnos.

De entre los países que han adoptado una estrategia nacional para la internacionalización de la educación superior, solo cuatro (Finlandia, Irlanda, Lituania y el Reino Unido (Escocia)) han llevado a cabo algún tipo de evaluación para medir su impacto y sus resultados. En Finlandia, Irlanda y Lituania se han encargado de evaluarlas los ministerios de educación, mientras que en el Reino Unido (Escocia) se han ocupado de dicha tarea el Parlamento Escocés y sus correspondientes comités.

Teniendo en cuenta que hasta hace unos años apenas existían estrategias sobre internacionalización en el EEES, parece que los avances en este terreno han sido relativamente rápidos. También sería interesante determinar la influencia de la estrategia "La educación superior europea en el mundo" 2013, que aconseja a los estados miembros a crear "estrategias integrales sobre internacionalización" tanto en países de la UE como extracomunitarios (Comisión Europea 2013b, p. 3).

Documentos estratégicos nacionales

Aunque solo una minoría de países han desarrollado estrategias globales sobre internacionalización, es relativamente frecuente encontrar en los documentos estratégicos referencias a la internacionalización y a sus distintas facetas. Los objetivos más comunes que recogen dichos documentos tienen que ver con el incremento de los flujos de movilidad, tanto de alumnos como del personal, con la mejora de la calidad de la educación superior y con incrementar el atractivo y la competitividad de las instituciones de educación superior. También son objetivos importantes en muchos países el compromiso con la creación de más programas o títulos conjuntos, así como de otros mecanismos de cooperación internacional.

Los documentos estratégicos de los países del EEES también incluyen un gran número de medidas para implementar la internacionalización de la educación superior. Por ejemplo, con el fin de atraer a más estudiantes internacionales, una serie de países han desarrollado canales de información, o han mejorado los ya existentes (principalmente portales web), sobre sus programas o sobre los sistemas/instituciones de educación superior. Polonia ha abierto un nuevo portal en Internet para candidatos internacionales, disponible en varios idiomas. En la República Checa, el Plan Estratégico 2011-2015 recomienda la participación en asuntos internacionales y la colaboración con embajadas, como instrumentos para promocionar la educación superior checa en el extranjero. El gobierno danés, a través de su Plan de Actuación, en marcha desde junio de 2013, tiene la intención de entablar un dialogo con fundaciones y empresas del sector privado, para animarles a ofrecer becas o ayudas que atraigan a estudiantes internacionales cualificados. También propone diversas iniciativas

([67]) En 2014 entró en vigor la Estrategia sobre Aprendizaje Permanente de Estonia 2020, que también incluía la internacionalización de la educación superior.

concretas para facilitar la transición de los titulados universitarios al mercado laboral danés. Por otra parte, algunos países informaron de la oferta de cursos o programas de estudio en lenguas extranjeras como forma de atraer a más estudiantes extranjeros.

Con el fin de fomentar la movilidad saliente, algunos países han puesto en marcha iniciativas para proporcionar más y mejor información/orientación a los alumnos interesados en estudiar fuera de su país. Otros sistemas promueven la movilidad de alumnos a través de la promoción de prácticas en el extranjero y de la oferta de programas de estudio que incluyen una *ventana de movilidad* ([68]).

Los documentos estratégicos mencionan muchas otras medidas para impulsar la movilidad de los alumnos (o del aprendizaje), entre ellas fomentar el aprendizaje de idiomas, mejorar los procedimientos de reconocimiento, proporcionar ayuda económica a estudiantes desplazados (en algunos casos específica para estudiantes de máster o de doctorado), garantizando la portabilidad de las becas y los préstamos, incluyendo objetivos sobre dimensión social en la financiación a la movilidad de alumnos ([69]) o simplificando los procedimientos para que los estudiantes obtengan visados y permisos de residencia o trabajo. También se menciona frecuentemente el uso de las herramientas de Bolonia, como el Suplemento al Título y la participación en programas europeos.

Algunos países también señalan medidas para mejorar la contratación de personal internacional, y otras enfocadas a facilitar el desarrollo de programas o titulaciones conjuntas, de escuelas de verano y de otras modalidades de colaboración (por ejemplo, proyectos de investigación conjuntos). Por ejemplo, en Italia ahora son menos restrictivos los requisitos para que las instituciones de educación superior desarrollen programas internacionales conjuntos.

Agentes implicados en el proceso de internacionalización

En la mayoría de los sistemas participan en cierta medida en la internacionalización de la educación superior los ministerios de educación, de educación superior, asuntos exteriores, investigación, desarrollo económico, empleo e industria. En Francia se ha creado una nueva estructura (MEIRIES – *Mission Europe et International pour la Recherche, l'Innovation et l'Enseignement Supérieur*) para definir una estrategia europea e internacional y para coordinar la implementación de las iniciativas y de los planes internacionales sobre educación superior, investigación e innovación.

En algunos países, también colaboran otros organismos internacionales, como agencias públicas. El ejemplo más relevante es el Servicio de Intercambio Académico (DAAD) de Alemania, formado por una agrupación de instituciones de educación superior y de asociaciones de estudiantes que reciben financiación estatal. Es la agencia más grande dedicada a la internacionalización de la educación superior en Europa- y también del mundo, y oferta programas y financiación para apoyar la movilidad de los estudiantes, del personal académico y de los investigadores. También representa al sistema de educación superior alemán en el extranjero, promociona Alemania como un destino académico y de investigación y contribuye a establecer lazos entre instituciones por todo el mundo. Otros ejemplos son Nuffic (Países Bajos), el Centro de Cooperación Internacional en Educación Superior (SIU) (Noruega) el British Council (Reino Unido), el Centro de Movilidad Internacional (CIMO) en Finlandia, Campus France (Francia) y la Fundación Arquímedes (Estonia). Si bien su estructura no es la misma, todas estas agencias publicitan sus sistemas nacionales de educación en el extranjero. También pueden participar en actividades como la gestión de programas de movilidad, el reconocimiento de las cualificaciones o el apoyo a estudiantes extranjeros.

El Campus de Valonia-Bruselas en Bélgica (Comunidad francesa) es un ejemplo de los avances recientes en este ámbito. Lo pusieron en marcha en 2010 el Ministerio de Educación Superior y

---

([68]) Se entiende por "ventana de movilidad" un período reservado para la movilidad internacional de alumnos, incorporado al currículo de un programa de estudios (Ferencz, Hauschildt and Garam, 2013).

([69]) Mediante, por ejemplo, proporcionar más ayudas a los estudiantes infrarepresentados en la movilidad: estudiantes de entornos con un bajo nivel educativo, alumnos de incorporación tardía a la educación superior, estudiantes adultos, con hijos, con discapacidad, de minorías étnicas o de origen inmigrante, estudiantes que trabajan, etc.

Valonia-Bruselas Internacional con el objetivo principal de promover la educación superior del área francófona de Bélgica en el extranjero.

En algunos países, las agencias nacionales, cuya función principal es administrar los programas de la UE como Erasmus+, también actúan como promotores de la internacionalización de manera más genérica. Las agencias nacionales, al tiempo que aumentan la visibilidad de sus instituciones nacionales y de su sistema educativo, pueden también contribuir en alguna medida a mejorar la visibilidad del conjunto del EEES (proporcionando, por ejemplo, información sobre el EEES con vínculos a otros sistemas nacionales). No obstante, existe poca evidencia que sugiera que esta es una práctica generalizada en los países del EEES por el momento. La cooperación entre agencias nacionales es, por tanto, una cuestión a considerar, sobre todo para apoyar a los países del EEES que aún no tienen una infraestructura bien desarrollada a nivel nacional o los recursos necesarios para promocionarse.

Además de las agencias nacionales también juegan un papel relevante en la internacionalización de la educación superior otros organismos en los que participan diversos agentes. Los ejemplos más comunes de los que se informa son las asociaciones nacionales de educación superior o las Conferencias de Rectores. Algunos países cuentan con organismos de intermediación específicos para apoyar a sus instituciones de educación superior en las actividades de internacionalización. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad flamenca), la recientemente creada Comisión para las Relaciones Internacionales, dependiente de la Academia de Investigación y Educación Superior, se ocupa de coordinar las relaciones internacionales de las instituciones de educación superior a nivel interinstitucional. El Reino Unido (Escocia) presenta un ejemplo interesante de un modelo alternativo a la agencia nacional, combinando el trabajo de diversos organismos. El gobierno, sus agencias ejecutivas y el consejo de financiación, el organismo que agrupa a las universidades escocesas, así como una serie de organizaciones no gubernamentales, colaboran en pro de la iniciativa "Escocia Conectada" que coordina las actividades sobre internacionalización.

A la vista de esta información, es posible concluir que los países del EEES no siguen un modelo único a la hora de trabajar con los diversos agentes implicados en la internacionalización. Pueden participar diversos ministerios, con distintas carteras, y muchos países han establecido agencias públicas de internacionalización, con diferentes tareas y responsabilidades, y también con varios niveles de compromiso con las instituciones de educación superior.

Presupuesto e incentivos para la internacionalización

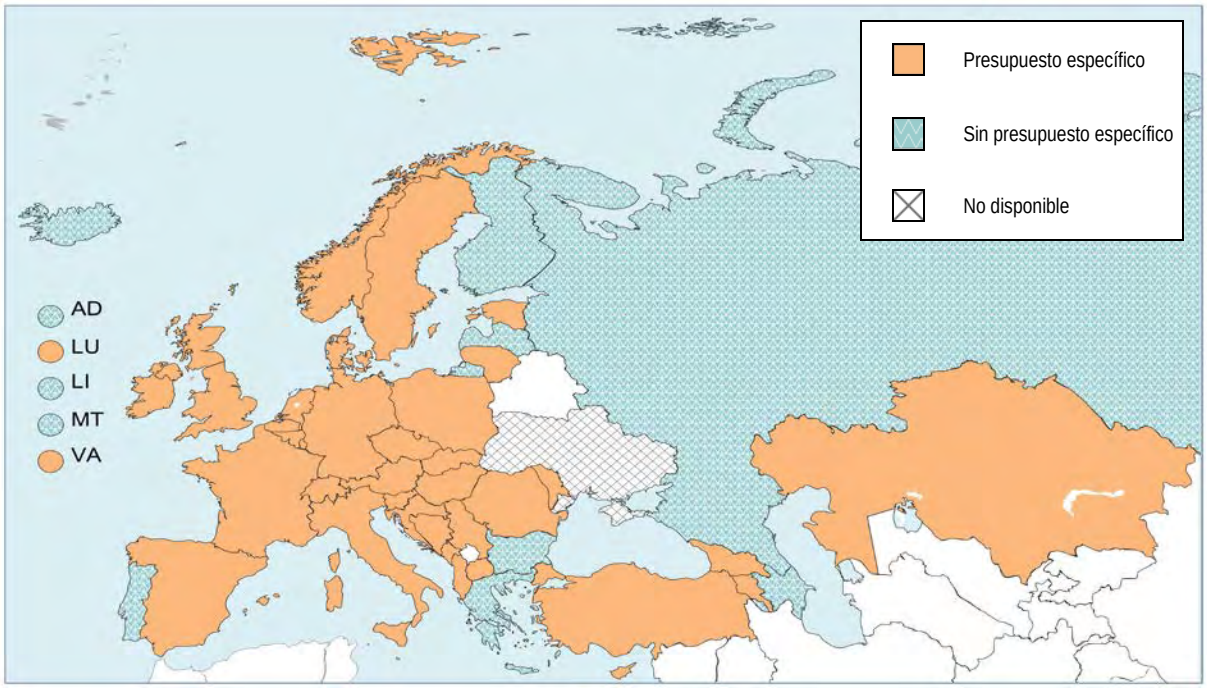
Los gráficos 7.2 y 7.3 muestran que los países, por lo general, destinan fondos y ofrecen incentivos para las actividades de internacionalización. De hecho, solo Andorra, Acerbaiyán, Liechtenstein, Malta y Portugal informan de no contar con presupuestos específicos o incentivos en este ámbito.

El gráfico 7.2 se ocupa de los presupuestos específicos para financiar las actividades de internacionalización en educación superior (véase el gráfico 7.2). La mayoría de los países informan de la existencia de dichos presupuestos, pero también de que dicha financiación en su mayoría se destina a la movilidad. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad flamenca), el presupuesto para becas de movilidad a estudiantes ascendió a 3,8 millones de euros en 2013-2014, y se incrementará a 7 millones de euros para 2019-2020. En Italia, el presupuesto específico para las actividades de internacionalización incluye 12 millones de euros para la movilidad saliente de créditos y 5 millones para la movilidad saliente de créditos en períodos de prácticas en el extranjero, además de 1,5 millones para programas conjuntos y para estudiantes internacionales. La estrategia plurianual de planificación destina más recursos (hasta 13 millones de euros) a la internacionalización y la movilidad.

En la República Checa, la partida presupuestaria destinada a cooperación internacional asciende a cerca del 2% del presupuesto para todas las actividades educativas, mientras que en Suiza se han reservado 2,1 millones de francos suizos (cerca de 1,7 millones de euros) entre 2013 y 2016 a un programa de internacionalización para las Universidades de Ciencias Aplicadas.

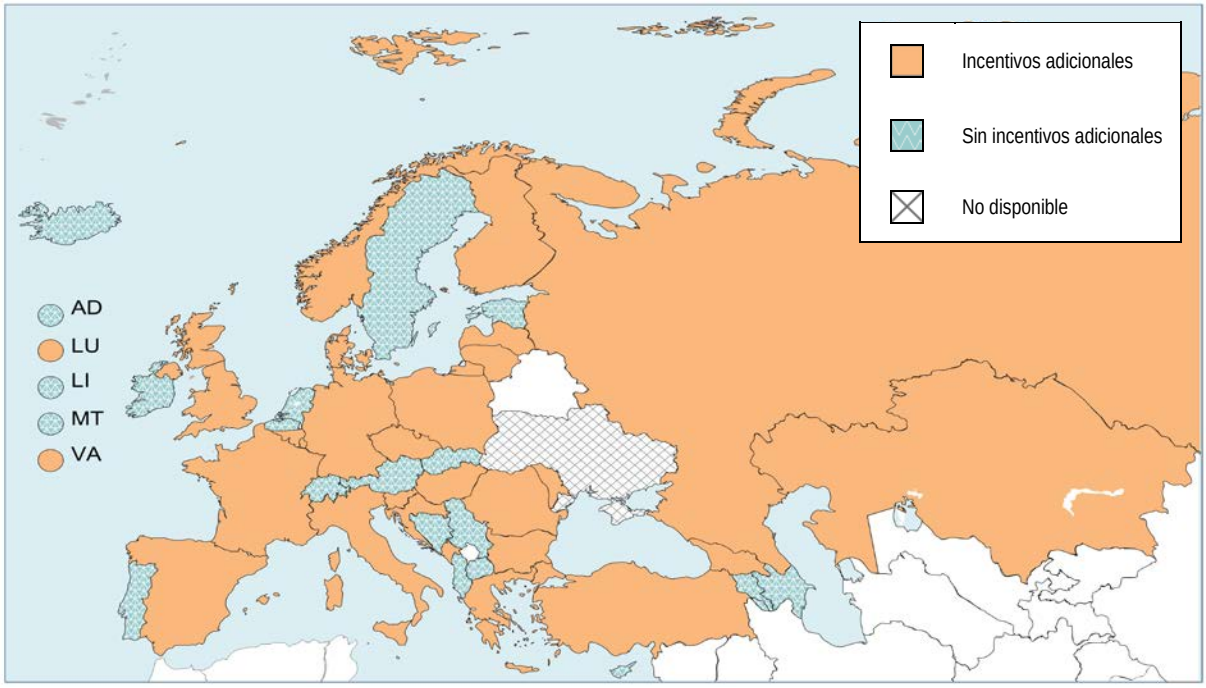
Algunos países hacen referencia a la internacionalización como una de las áreas incluidas en los acuerdos sobre desempeño y financiación suscritos entre las instituciones de educación superior y el gobierno. Por ejemplo, en Croacia, dentro del marco de los acuerdos sobre programas piloto, firmados entre el Ministerio y las instituciones de educación superior, para la financiación de actividades de enseñanza, algunas instituciones de educación superior han escogido la internacionalización como un objetivo específico, lo que les autoriza a recibir financiación adicional. En Finlandia también se prima la actividad internacional, a través de un modelo de financiación que maneja criterios tales como la movilidad de alumnos y el volumen de personal extranjero a la hora de conceder recursos adicionales. La agencia nacional responsable de la internacionalización (CIMO), junto con otros agentes, también aporta fondos para diversos ámbitos de la internacionalización de la educación superior. En Polonia, uno de los elementos utilizados en la fórmula para calcular la cantidad anual de fondos destinados a enseñanza es un índice de internacionalización (calculado sobre la base del número de estudiantes internacionales entrantes y salientes en los tres ciclos).

Gráfico 7.2: Presupuesto específico para las actividades de internacionalización en educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Gráfico 7.3: Incentivos adicionales para fomentar la internacionalización de las instituciones de educación superior, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Aproximadamente un 60% de los países del EEES ofrecen a las instituciones de educación superior incentivos adicionales para participar en actividades de internacionalización (véase el gráfico 7.3). En Dinamarca, Francia y Noruega se trata de incentivos no económicos. En Dinamarca, los acuerdos sobre objetivos que firma el Ministerio de Educación Superior y Ciencia y las instituciones de educación superior se centran, entre otras cosas, en la internacionalización. Francia informa de otro aliciente para la internacionalización, la flexibilización de la normativa para desarrollar titulaciones dentro del marco de los acuerdos internacionales de cooperación, así como la posibilidad de establecer '*co-tutelles de thèse*' (dirección conjunta de las tesis). En el caso de Noruega, la Reforma de la Calidad, que garantiza a los alumnos el derecho a cursar periodos de estudio en el extranjero, ha permitido a las universidades y colegios universitarios noruegos firmar acuerdos de cooperación con un gran número de instituciones extranjeras.

En muchos países también se pone de relieve el papel de los programas de movilidad financiados por la UE (por ejemplo, Erasmus, Horizon 2020, Tempus y Erasmus Mundus ([70])). Dichos programas proporcionan incentivos muy importantes que a menudo valoran los países no pertenecientes a la UE. Georgia, Moldavia y Turquía señalan el impacto de los programas de movilidad de la UE. Dentro de la UE, Lituania y Eslovenia citan proyectos financiados con los fondos estructurales de la UE, que en su caso incluyen la cofinanciación de las actividades de internacionalización.

También es cada vez más común incluir la internacioinalización entre los criterios de garantía de calidad, lo que podría considerarse un incentivo indirecto para que las instituciones de educación superior se comprometan en firme con las actividades de internacionalización.

7.1.2. Compromiso a nivel institucional

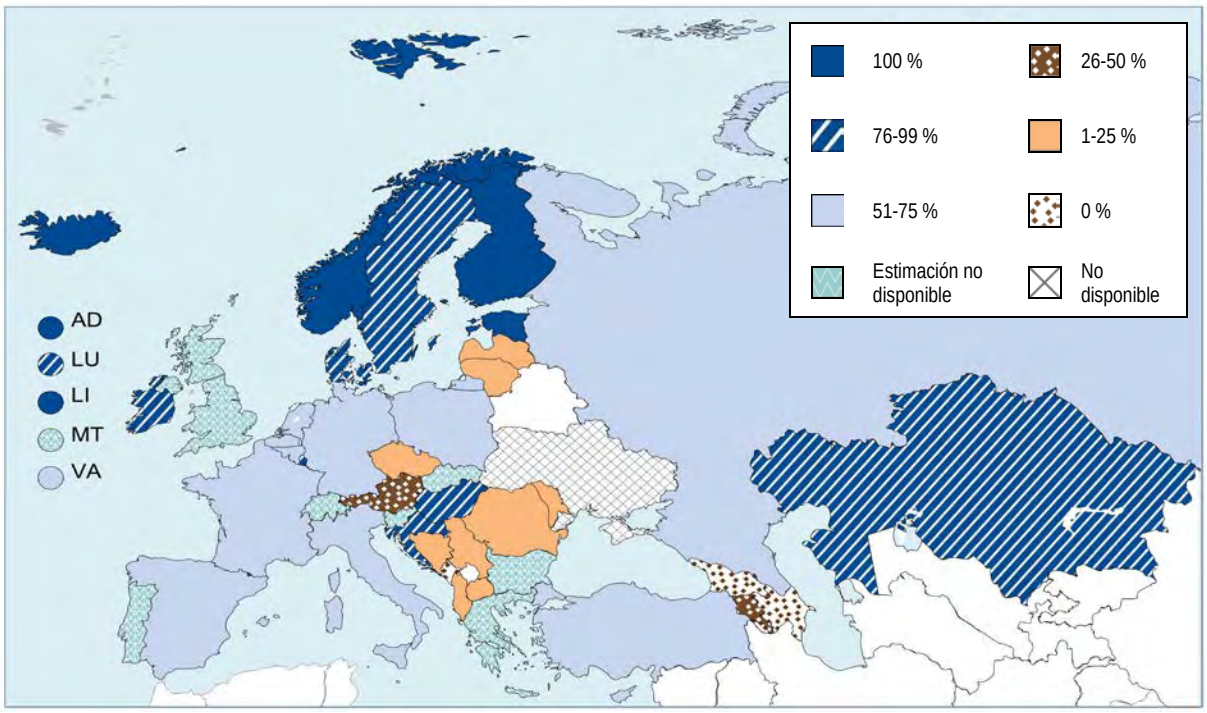
En la Estrategia sobre Movilidad 2012 los ministros proponían a las instituciones de educación superior "adoptar e implementar su propia estrategia para la internacionalización y la promoción de la movilidad, en función de su propio perfil, y contando con la participación de todos los agentes

([70]) Los programas Tempus y Erasmus Mundus ahora están integrados en el programa global Erasmus+.

implicados (estudiantes, investigadores noveles, profesorado y demás personal)" ([71]). Así pues, este apartado se centra en la internacionalización a nivel institucional, utilizando datos proporcionados por el cuestionario del BFUG. Si bien la información puede indicar de manera bastante precisa la percepción que tienen las autoridades centrales sobre la internacionalización, ésta puede ser muy distinta de la que tienen las propias instituciones de educación superior.

Se pidió a los países una estimación del porcentaje de instituciones de educación superior que han adoptado una estrategia de internacionalización. El concepto de "estrategia de internacionalización" es s muy amplio y puede estar sujeto a múltiples interpretaciones, de manera que el gráfico 7.4 refleja la coexistencia de diversas realidades dentro del EEES.

Gráfico 7.4: Porcentaje estimado de instituciones de educación superior que han adoptado una estrategia de internacionalización, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Aproximadamente el 60% de los países del EEES informan de que más de la mitad de sus instituciones de educación superior cuentan con estrategias de internacionalización. Entre ellos, Andorra, Estonia, Finlandia, Islandia, Liechtenstein y Noruega señalan que la totalidad de sus centros de educación superior han puesto en marcha dichas estrategias.

Por el contrario, cerca de un 40% de los países en los que se dispone de datos estiman que menos del 50% de sus instituciones han adoptado una estrategia sobre internacionalización, mientras que Azerbaiyán, Georgia y Montenegro afirman que ninguna de sus instituciones ha desarrollado este tipo de estrategias.

No obstante, la falta de una estrategia institucional para la internacionalización no implica necesariamente que las instituciones no participen en actividades de internacionalización. Por ejemplo, Azerbaiyán y Georgia informan de que las instituciones de educación superior participan en actividades internacionales a pesar de no contar con ninguna estrategia formal a nivel institucional. Azerbaiyán afirma que todas las instituciones participan, mientras Georgia calcula que entre un 26% y un 50% de las instituciones nacionales de educación superior toman parte en actividades de internacionalización. Igualmente, Armenia y Austria estiman que solo una minoría de sus instituciones de educación superior han puesto en marcha una estrategia de internacionalización (26 % al 50 %),

([71]) Movilidad para un Mejor Aprendizaje: Estrategia 2020 sobre Movilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, 2012, p. 5.

pero especifican que entre un 76 % y un 99 % de los centros de enseñanza superior participan activamente en este tipo de actividades.

La principal conclusión que se desprende de las percepciones de los países es que las instituciones de educación superior participan activamente en iniciativas sobre internacionalización, con independencia de si cuentan o no con una estrategia formal. No obstante, a la luz de los estudios basados en evidencias y del análisis de las políticas, que revelan un impacto significativo de las estrategias institucionales en las actividades de internacionalización (EUA 2013, p. 10), sería aconsejable continuar fomentando la puesta en marcha de dichas estrategias. Esto podría llevarse a cabo, por ejemplo, a través de planes nacionales, como sucede en Irlanda, o de otros instrumentos de orientación, como la herramienta "DIES" (*Descripteurs d'internationalisation pour l'enseignement supérieur*), creada en Bélgica (Comunidad francesa) por el Ministerio, en colaboración con Expertos de Bolonia, para asesorar a las instituciones de educación superior a la hora de desarrollar, implementar y evaluar sus estrategias sobre internacionalización.

Actualmente las instituciones de educación superior cuentan con una variedad cada vez mayor de actividades para participar en los procesos de internacionalización (por ejemplo, programas y títulos conjuntos, campus en el extranjero, cursos abiertos online (MOOCs)). No obstante, el desarrollo de estos instrumentos depende en gran medida de factores tales como los recursos disponibles a nivel institucional. En algunos países los marcos legales nacionales, así como la normativa institucional, también pueden ralentizar el desarrollo de dichos instrumentos de internacionalización.

Programas y títulos conjuntos

Se entiende por programa conjunto un currículo integrado, coordinado y ofertado a través de la asociación de dos o más instituciones de educación superior. Un título conjunto es un documento único que se expide a los estudiantes que han completado con éxito un programa conjunto, y debería considerarse el título oficial para dicho programa.

Una encuesta realizada en 2011 a 245 instituciones de educación superior de 28 países (de dentro y fuera del EEES) reveló que las principales motivaciones para desarrollar programas conjuntos son ampliar la oferta educativa, reforzar la colaboración en materia de investigación, avanzar en la internacionalización y mejorar la visibilidad y el prestigio a nivel internacional (Obst, Kuder y Banks 2011, p. 7).

Hace tiempo que estos instrumentos que se consideran un elemento clave a la hora de facilitar las estrategias de internacionalización de las instituciones de educación superior, ya que animan a las instituciones a abordar desafíos de carácter práctico a la hora de colaborar fuera de sus fronteras. Así pues, desde las primeras declaraciones ministeriales del Proceso de Bolonia hasta la fecha se han ratificado los compromisos para mejorar este tipo de instrumentos - particularmente tras la puesta en marcha del programa Erasmus Mundus diez años después de la firma de la Declaración de Bolonia.

Si bien son numerosos los desafíos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior a la hora de desarrollar programas internacionales conjuntos, una de las principales inquietudes de los gobiernos ha sido crear un marco legal en el que los programas puedan establecerse y reconocerse sin problemas añadidos. Aunque la inmensa mayoría de los países ahora han modificado su legislación para incorporar los programas y los títulos conjuntos, estas cuestiones todavía permanecen en la agenda política.

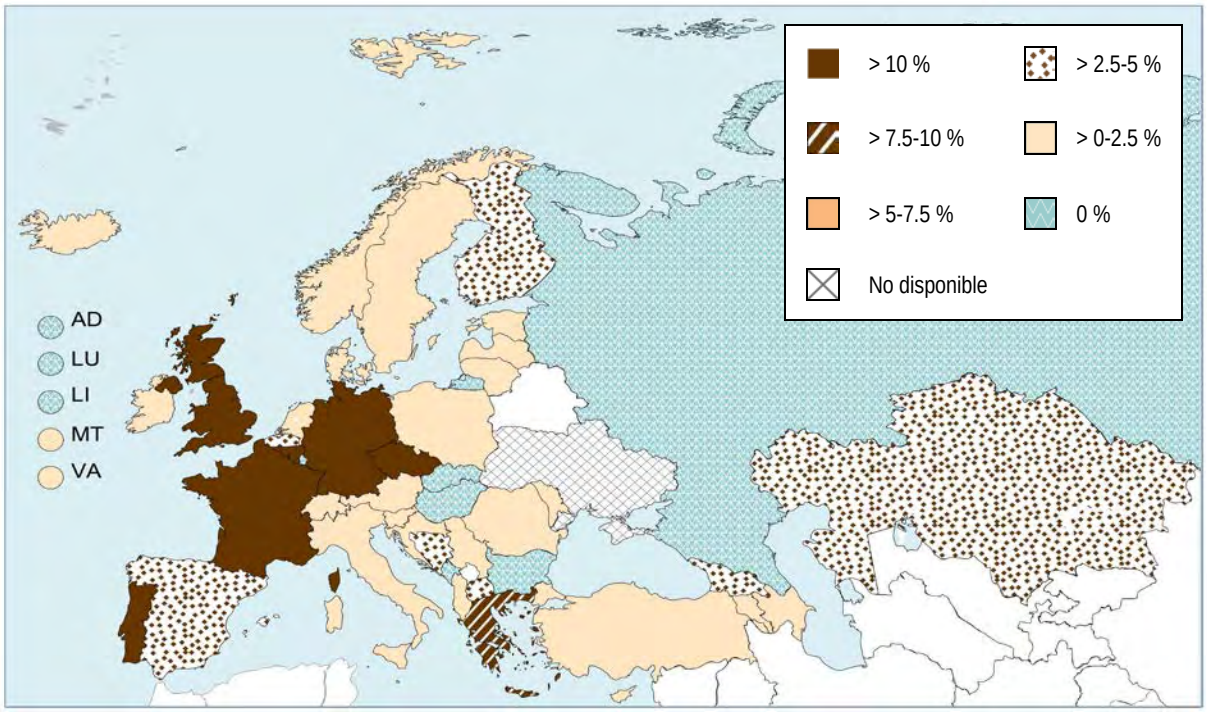
11 países señalan que no han desarrollado nociones específicas respecto a los programas y las titulaciones conjuntas. En estos casos puede que exista alguna ambigüedad respecto a la legislación. Entre estos países solo Andorra, Bulgaria y Liechtenstein consideran que ninguna de sus instituciones de educación superior participan en programas y titulaciones conjuntas.

Asimismo, más de la mitad de los países en los que es posible el desarrollo de programas conjuntos y el reconocimiento de los títulos conjuntos, señalan que es posible que existan problemas a la hora de aceptar las decisiones sobre garantía de calidad relacionadas con los programas conjuntos. Varios

países también comentan que su legislación permite a las instituciones de educación superior crear programas conjuntos, pero no han desarrollado un mecanismo para conceder títulos conjuntos. Por ejemplo, se calcula que entre un 10% y un 25% de las instituciones rusas de educación superior participan en programas conjuntos, si bien no están autorizadas a expedir los títulos correspondientes (véanse los gráficos 7.5 y 7.6).

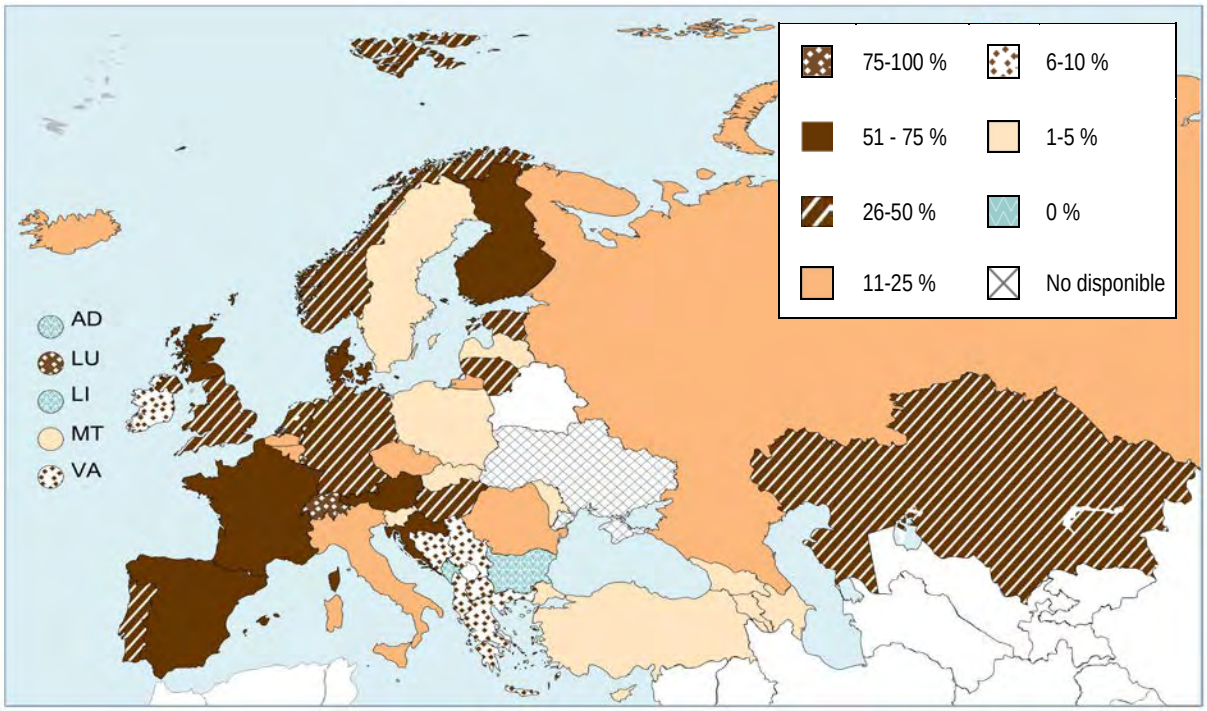
Al igual que en el Informe 2012, los países estiman que el número de instituciones de educación superior que participan en programas conjuntos es muy superior al de las que expiden títulos conjuntos (véanse los gráficos 7.5 y 7.6). En la mayoría de los países, se calcula que la participación de las instituciones en dichos programa es inferior al 25%. Los datos actuales tampoco incluyen el número de programas conjuntos que oferta cada institución ni la cifra de estudiantes matriculados en los mismos.

Gráfico 7.5: Porcentaje estimado de instituciones de educación superior que otorgan títulos conjuntos, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Gráfico 7.6: Porcentaje estimado de instituciones que participan en programas conjuntos, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Ocho países calculan que ninguna institución expide títulos conjuntos, lo que podría ser una infraestimación dadas las respuestas sobre la adaptación de la legislación para facilitar el reconocimiento de los títulos conjuntos. En el extremo opuesto, solo en Bélgica (Comunidad francesa), la República Checa, Francia, Alemania, Portugal y el Reino Unido más de un 10% de sus instituciones de educación superior expiden títulos conjuntos. La mayoría de los países estiman que, como máximo, un 2,5% de sus instituciones otorgan este tipo de títulos.

Desde un punto de vista institucional, una de las condiciones fundamentales para el desarrollo de programas conjuntos es garantizar una financiación estable para dichos programas. No obstante, la cuestión clave que aflora en las respuestas de los países es que en la inmensa mayoría de los mismos no se facilita ninguna financiación adicional a este tipo de programas. Dado que los gastos asociados al desarrollo y mantenimiento de los programas desarrollados entre instituciones en diversos países excede al de la oferta dentro de una única institución, la financiación constituye una barrera fundamental para los programas conjuntos. De hecho, parece que la mayoría de los costes actualmente se sufragan con cargo a los fondos europeos (por ejemplo, a través del programa Erasmus Mundus), o por parte de las instituciones de educación superior que priorizan la financiación de sus programas conjuntos insignia por encima del resto de programas.

Solo una minoría de países (Albania, Finlandia, Alemania, Italia, Lituania, Luxemburgo, Noruega, Rumanía y España) informan de la existencia de financiación adicional y específica para que las instituciones de educación superior desarrollen e implementen titulaciones conjuntas/dobles. En Finlandia, por ejemplo, los instrumentos financiados a nivel internacional gestionados por el Centro para la Movilidad Internacional (CIMO) incluyen el programa de Intercambio de Estudiantes y Profesores Ruso-Finés (FIRST) para la cooperación con Rusia del Noroeste y el Programa China de cooperación educativa. Ambos proporcionan apoyo para el desarrollo de titulaciones dobles/conjuntas, entre otras actividades de cooperación. En Italia, en 2012 se concedió un millón de euros a las instituciones de educación superior que ya contaban con programas conjuntos, como una "prima" de financiación para continuar desarrollándolos. En 2013 se adjudicó otro millón y medio de euros a las instituciones de educación superior en base a la participación activa en programas conjuntos y de movilidad internacional. Las instituciones de educación superior solo pueden emplear estos recursos para continuar desarrollando programas conjuntos. En Lituania se han destinado 18,5

millones de euros de los fondos estructurales europeos a financiar el desarrollo de titulaciones conjuntas.

En Noruega se ha creado un programa específico para financiar los títulos conjuntos. Se encarga de administrarlo la agencia nacional responsable de la cooperación internacional (SIU), y las ayudas se adjudican a los centros de educación superior mediante concurso. En 2014 las instituciones noruegas de educación superior podían solicitar fondos para desarrollar programas internacionales conjuntos de máster y doctorado.

En Rumanía, el mecanismo de financiación para las universidades les anima a desarrollar programas en leguas extranjeras y programas conjuntos de doctorado, asignándoles financiación adicional en función de la existencia de los mismos.

El establecimiento de mecanismos adecuados de garantía de calidad y de acreditación ha supuesto un gran desafío para los programas conjuntos - en parte debido al valor añadido y a la especialización de dichos programas, lo que puede dificultar su evaluación mediante los procedimientos estándar. Se ha avanzado considerablemente desde la última Conferencia Ministerial de Bucarest, gracias a un grupo de expertos que han desarrollado el "Enfoque Europeo sobre Garantía de Calidad de los Programas Conjuntos". Su objetivo es contribuir a eliminar un escollo muy importante para la creación de los programas conjuntos, estableciendo estándares basados en las herramientas acordadas para el EEES ([72]) y sin aplicar criterios nacionales adicionales. El "Enfoque Europeo sobre Garantía de Calidad de los Programas Conjuntos" ha sido ratificado por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) y sometido a la aprobación de los ministros del EEES en la Conferencia Ministerial de Ereván de mayo de 2015 ([73]).

Estos avances a nivel europeo deberían contribuir al desarrollo de los programas conjuntos. No obstante, en la mayoría de los países aún es escaso el número de estos programas y aún persiste cierta confusión a la hora de diferenciar programas y titulaciones conjuntas. Así pues, no es posible presentar un panorama más detallado sobre la situación actual dentro del EEES.

Campus en el extranjero

La creación de campus en el extranjero también contribuye al proceso de internacionalización a nivel institucional. Según Hénard, Diamond y Roseveare (2012, p. 14), existen diversos factores que motivan a abrir campus en otros países, tales como la generación de ingresos, la mejora del prestigio internacional o la internacionalización de las sedes nacionales.

No obstante, el uso de este instrumento de internacionalización parece bastante limitado en todo el EEES. De hecho, aunque aproximadamente la mitad de los sistemas (24) informan de que algunas de sus instituciones han abierto uno o más campus en el extranjero (véase el gráfico 7.7), en la mayoría de los casos el número de sedes es inferior a 10.

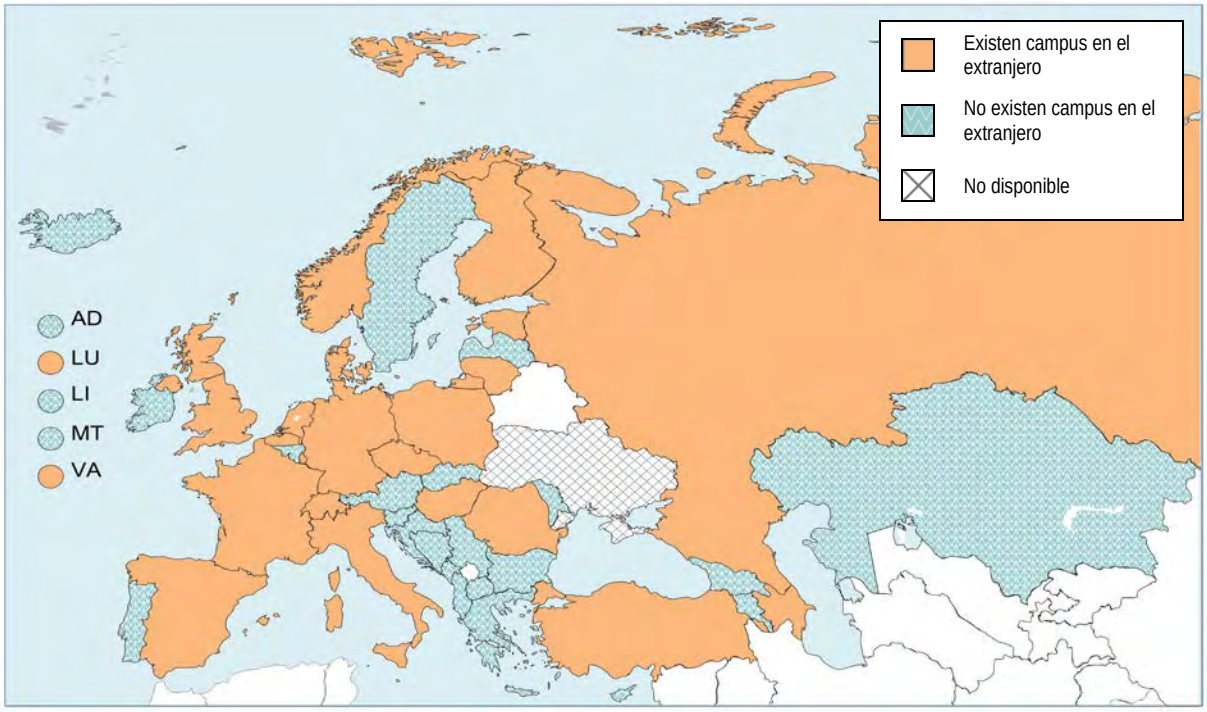
La información recogida también es algo confusa respecto a lo que se considera un campus en el extranjero, sugirienvdo que el término engloba a diversos modelos o estructuras institucionales.

Las principales localizaciones de los campus en el extranjero se describen el apartado 7.1.3

([72]) Las herramientas que se han acordado son los Estándares y Directrices sobre Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) y el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (QF-EHEA).

([73]) *Enfoque Europeo sobre Garantía de Calidad en los Programas Conjuntos,* ratificado por el BFUG, sujeto a aprobación de los ministros del EEES, octubre de 2014. Disponible en inglés en https://www.eqar.eu/projects/joint-programmes.html

Gráfico 7.7: Países en los que las instituciones de educación superior han establecido campus en el extranjero, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

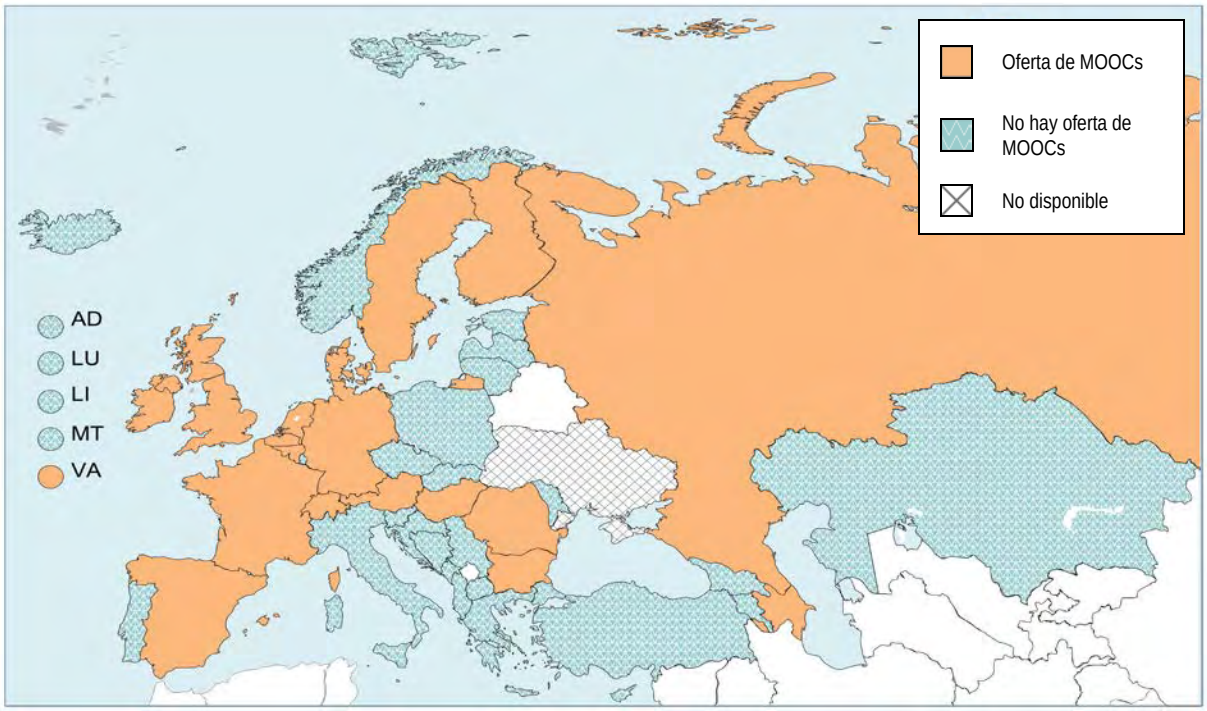
Cursos Masivos Abiertos en Red (MOOCs)

Dentro del Proceso de Bolonia, se considera que el "aprendizaje virtual" permite "la internacionalización en el hogar", proporcionando a los alumnos que no participan en la movilidad la oportunidad de disfrutar de una experiencia internacional a través de la movilidad virtual. En los últimos años ha aumentado el interés en los llamados "cursos masivos abiertos en red" (MOOCs), lo que ha obligado a los países europeos y a las instituciones de educación superior a tener en cuenta este "nuevo" instrumento de internacionalización a la hora de mejorar su visibilidad y competitividad a nivel internacional ([74]). La finalidad de los MOOCs es llegar a los alumnos en todas partes del mundo a través de Internet. No obstante, es difícil establecer con precisión el límite entre los MOOCs y los cursos en red "tradicionales", que a menudo están enfocados a un público más específico a nivel local. No obstante, en vista del avance tan rápido de este tipo de formación, en un futuro próximo la diferencia entre ambas modalidades de estudio tenderá a desaparecer. Dado que en este ámbito se están registrando avances muy rápidos, dichas fronteras pueden convertirse en irrelevantes en un futuro próximo. Según un reciente estudio sobre aprendizaje online, para las instituciones de educación superior la mejora de la visibilidad internacional es, con diferencia, la motivación más habitual para crear los MOOCs, seguida del desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores (Gaebel et al. 2014, p. 55).

El gráfico 7.8 señala los lugares en los que se ofertan MOOCs. Por lo general, en la mayoría de los países el porcentaje de instituciones de educación superior que organizan este tipo de formación es muy bajo y rara vez supera el 10%. Una excepción notable es España, donde el 30% de las instituciones ofrecen MOOCs. Asimismo, en Irlanda y el Reino Unido (Escocia) son bastante frecuentes. Los países con una oferta más amplia de MOOCs son España (con más de 200 cursos) y el Reino Unido (más de 150 cursos).

([74]) Esta cuestión se puso de relieve en el Comunicado de la Comisión Europea 2013: "Abrir la educación: Enseñanza y Aprendizaje Innovador para todos a través de las Nuevas Tecnologías y Recursos Educativos Abiertos" (Comisión Europea, 2013c).

Gráfico 7.8: Países en los que las instituciones públicas de educación superior ofertan MOOCs, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

En general, el uso de instrumentos de internacionalización tales como programas o títulos conjuntos, campus en el extranjero y MOOCs varía en todo el EEES. Este es claramente un área en constante evolución y se necesitan esfuerzos tanto a nivel nacional como institucional para optimizar al máximo el potencial de estas herramientas de internacionalización.

7.1.3. Cooperación entre distintas regiones

El Comunicado de Bucarest 2012 puso de relieve que "la cooperación con otras regiones del mundo y la apertura internacional son factores clave para el desarrollo del EEES" ([75]). La elección de socios colaboradores a nivel internacional o de determinadas regiones pueden obedecer a diversos motivos. Aunque cada país puede establecer sus propias prioridades en materia de economía o asuntos exteriores, las instituciones pueden escoger a sus colaboradores en base a factores tales como los perfiles académicos y de investigación de las instituciones o los contactos personales.

Se pidió a los países que identificasen las principales regiones en las que desarrollan determinadas actividades de internacionalización: la movilidad de alumnos, programas o títulos conjuntos, la cooperación en investigación y los campus en el extranjero. Las cifras que aparecen a continuación muestran los resultados para cada región, expresados en porcentaje ([76]). Es importante tener en cuenta que las respuestas están basadas en la percepción de los países y no en evidencias empíricas.

El EEES parece ser la zona prioritaria en cuanto a cooperación en los cuatro tipos de actividades/instrumentos, siendo los más comunes la movilidad de alumnos y la implementación de programas o títulos conjuntos. También Asia y Estados Unidos/Canadá son regiones preferentes a la hora desarrollar todas las modalidades de cooperación internacional.

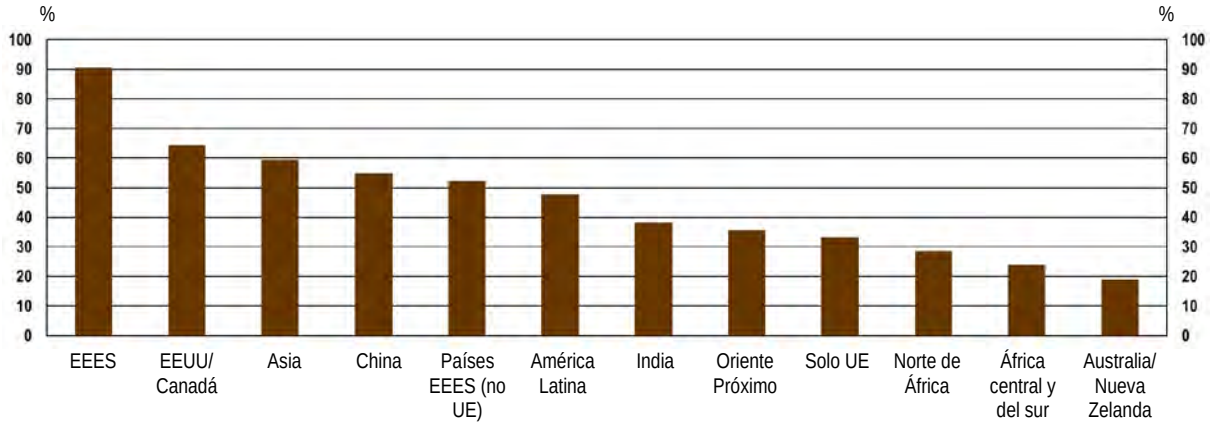
([75]) Comunicado de Bucarest: Explotando nuestro Potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior, 26-27 de abril de 2012.

([76]) El Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) no recopila información sobre estas áreas. Albania, Bélgica (Comunidad flamenca), Liechtenstein, Portugal y Eslovaquia no han proporcionado ninguna estimación, indicando en algunos casos que sus sistemas de educación superior tienen contactos en todo el mundo.

Cooperación entre distintas regiones en materia de movilidad de alumnos

Todos los sistemas de educación superior que han suministrado datos (42) identifican las principales regiones entre las que se establece cooperación para la movilidad de alumnos, entre ellas áreas extensas - el EEES y Asia - y países de gran tamaño como China, India y Estados Unidos. Los datos (véase el gráfico 7.9) revelan que los sistemas del EEES priorizan la región EEES (90%), y algunos se centran en países vecinos o en un conjunto específico de estados (por ejemplo, la zona occidental de los Balcanes o los países nórdicos). El programa de movilidad Erasmus, junto con otras iniciativas como Campus Europae ([77]), que facilitan la movilidad dentro de Europa, probablemente contribuyen a este porcentaje tan elevado.

Gráfico 7.9: Valoración de los países: regiones prioritarias para la cooperación internacional en materia de movilidad de alumnos (porcentaje de sistemas de educación superior del EEES en los que se dispone de datos), 2013/14



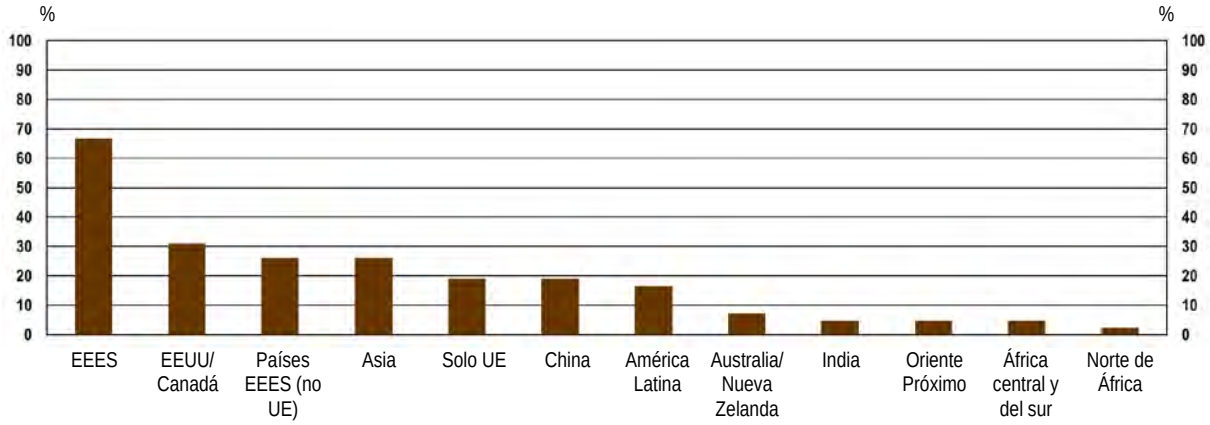
Fuente: cuestionario del BFUG.

La región prioritaria es el EEES, seguida de los Estados Unidos/Canadá (64%), Asia (60%), China (55%), "países del EEES no pertenecientes a la UE" (52%) y Latinoamérica (47%). La región de Australia/Nueva Zelanda destaca en el extremo opuesto, aunque según la estrategia 2013 sobre internacionalización, el porcentaje de alumnos que escogen desplazarse a Australia y Nueva Zelanda a estudiar está aumentando muy rápidamente (Comisión Europea 2013b, p. 4).

Cooperación entre distintas regiones en programas/títulos conjuntos

Más del 75% de los sistemas de educación superior del EEES en los que se dispone de datos (33) proporcionaron información sobre las principales regiones en las que se desarrolla la cooperación para desarrollar programas y títulos conjuntos (véase el gráfico 7.10).

Gráfico 7.10: Valoración de los países: regiones prioritarias para la cooperación en materia de programas/títulos conjuntos, 2013/14



([77]) Campus Europae agrupa universidades de distintos países europeos. Desde 2013 lleva organizando intercambios de gran calidad para estudiantes. Véase http://www.campuseuropae.org/en/index.html

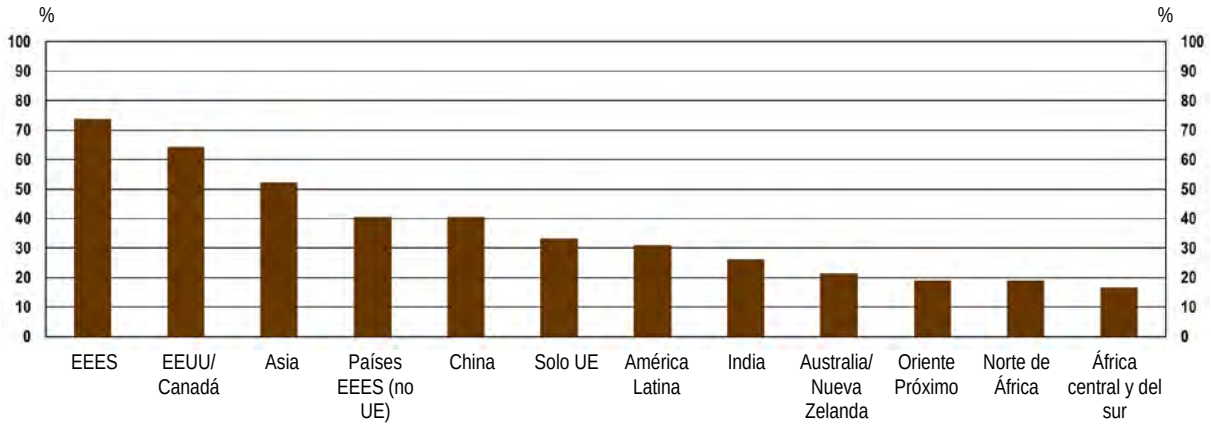
Fuente: cuestionario del BFUG.

Las estimaciones revelan que el EEES es la principal región para la cooperación (67%). Relativamente lejos se sitúan los Estados Unidos/Canadá (31%), Asia y los "países del EEES no pertenecientes a la UE" (ambos 26%), países de la UE (19 %), China (19%) y América Latina (16 %). La cooperación en el ámbito de los programas/títulos conjuntos es bastante poco frecuente con Australia/Nueva Zelanda, India, Oriente Próximo y África.

Cooperación entre distintas regiones en materia de investigación

El creciente número de redes de trabajo entre instituciones y investigadores ha contribuido a la internacionalización de la investigación. Los acuerdos de colaboración están muy extendidos por todo el mundo, lo cual hace difícil proporcionar estimaciones sobre las principales regiones. No obstante, más del 80% de los sistemas de educación superior del EEES en los que se han realizado valoraciones (36 sistemas) indicaron cuáles son sus regiones prioritarias para la cooperación en el ámbito de la investigación (véase el gráfico 7.11).

Gráfico 7.11: Valoración de los países: regiones prioritarias para la cooperación internacional en materia de investigación (porcentaje de sistemas de educación superior del EEES en los que se dispone de datos), 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Las valoraciones de los países sugieren que el EEES y la de Estados Unidos/Canadá son las regiones prioritarias (más del 60%), seguidas de Asia (52%), China y de los países del EEES no pertenecientes a la UE (ambos con un 40%). India, Australia/Nueva Zelanda, Oriente Próximo y África se sitúan en el extremo opuesto, pero siguen siendo regiones prioritarias para numerosos países del EEES.

Por ejemplo, en Suiza, la estrategia internacional 2010 sobre educación, investigación e innovación designó junto con los países europeos con los que existen acuerdos, a una serie de países no europeos como destinos prioritarios para la cooperación en investigación, en concreto los denominados países BRICS (Brasil, Rusia, India, China, Sudáfrica), Japón y Corea del Sur, con los que se habían puesto en marcha programas específicos de investigación.

Cooperación entre diversas regiones para abrir campus en el extranjero

Las decisiones relativas a la localización de campus en el extranjero se toman en base a factores tales como las relaciones personales, la colaboración en investigación, acuerdos derivados de programas conjuntos o acuerdos bilaterales entre países (Hénard, Diamond y Roseveare 2012, p. 14). Los campus en el extranjero son una actividad de internacionalización relativamente limitada, cuyo número no excede de 10 en la mayoría de los países.

Solo 16 sistemas de educación superior dentro del EEES pudieron proporcionar estimaciones sobre las principales regiones con las que cooperan. Dichos sistemas parecen preferir la región del EEES,

siendo los países vecinos el principal foco de atención. Fuera del EEES, existen ejemplos de campus en el extranjero en China (Dinamarca, Italia, Noruega y el Reino Unido), Sudáfrica, Catar, Tailandia, Indonesia (Países Bajos), Singapur, Dubái y Malasia (Reino Unido (Escocia)) y Estados Unidos (España y el Reino Unido (Escocia)). En caso de Alemania, los campus asociados y las universidades binacionales se localizan en un número considerable de países (Egipto, Jordania, Omán, Turquía, China, Corea del Sur, Vietnam, Singapur, Mongolia, Kazajistán, Kirguistán, Hungría y Bulgaria).

Cooperación entre regiones en otras actividades de internacionalización

Algunos países mencionan otras actividades de internacionalización, entre ellas el aumento de la oferta de educación superior en países en vías de desarrollo (Finlandia, Vaticano, Países Bajos y Noruega) y la cooperación mediante la movilidad del personal. Bélgica (Comunidad francesa) cuenta con un programa de becas que priorizan la movilidad del personal en Hispanoamérica, mientras que el Reino Unido (Escocia) proporciona financiación competitiva para intercambios postdoctorales con países asociados relevantes en Europa, Norteamérica, China y la India.

El panorama que surge de las distintas percepciones de estos países sobre la cooperación internacional es de un desequilibrio considerable y donde no se priorizan los países y regiones en vías de desarrollo. No obstante, la Estrategia de Movilidad 2012 podría contribuir a transformar la situación, ya que los países se han comprometido a intensificar la colaboración estructural con países emergentes y en vías de desarrollo.

7.2. La movilidad

La movilidad internacional ha sido siempre un elemento central de la internacionalización, en el que participan distintos agentes de los sistemas de educación superior. Permite a los estudiantes adquirir competencias y destrezas muy valiosas y necesarias para vivir y trabajar en un mercado laboral globalizado, al tiempo que contribuye a que el personal de educación superior adquiera nuevas ideas, métodos y destrezas, y a desarrollar las relaciones institucionales. La movilidad también obliga a las instituciones de educación superior (tanto las locales como las de acogida) a aprender y adaptar sus procedimientos de gestión, administración y servicios. Así pues, la movilidad favorece la internacionalización de los sistemas de educación superior de diversas formas, conectadas entre sí y relativamente complejas.

La Estrategia sobre Movilidad dentro del EEES adoptada en 2012 abordaba numerosas cuestiones clave, que se tradujeron en la propuesta de 10 medidas que deberían implementarse a nivel institucional, nacional o europeo para el 2020, allanando el camino hacia unos intercambios de mayor calidad y a la eliminación de las barreras a la movilidad en todo el continente. Esta sección analiza los objetivos en este ámbito, los obstáculos y las medidas adoptadas para eliminarlos, así como el seguimiento que se realiza de la movilidad de los estudiantes y del personal de educación superior.

7.2.1. Movilidad internacional de los estudiantes y objetivos sobre movilidad

Se han establecido una serie de términos específicos para describir los distintos tipos de movilidad. En primer lugar, la **movilidad de titulaciones** - movilidad de larga duración - consiste en traspasar físicamente las fronteras nacionales para cursar una titulación de educación terciaria en el país de destino. Los alumnos se matriculan como estudiantes ordinarios en cualquier cuatrimestre/trimestre de un programa superior impartido en el país de destino, distinto de su país de origen ([78]), con la intención de completar dicho programa en dicho país. La **movilidad de créditos** hace referencia a una movilidad de corta duración. Se define como un período limitado de estudio dentro de la educación terciaria, o de prácticas relacionadas con el estudio, que se realiza en el extranjero,

([78]) El país de origen se define como el país en que el alumno ha cursado sus estudios anteriores, es decir, en el que obtuvo el título de educación secundaria superior. Si no se dispone de información sobre el país de expedición del título de secundaria superior se utiliza como indicador aproximado el anterior país de residencia o la nacionalidad.

integrado en el marco de un programa de educación terciaria en el que el estudiante está matriculado en la "institución de origen" con el fin de lograr créditos académicos (es decir, créditos reconocidos en la institución de origen). El ejemplo más conocido de movilidad de créditos es el programa Erasmus, en el que han participado más de tres millones de estudiantes desde su puesta en marcha en 1987 y el curso 2012/13 (Comisión Europea 2014b, p. 61). En 2012/13, casi 270.000 alumnos estudiaron o realizaron prácticas en el extranjero gracias a este programa.

También es necesario diferenciar entre los tipos de movilidad en función de la dirección de los flujos de estudiantes. La **movilidad entrante** toma como punto de partida el país de destino - el país al que se desplaza el alumno para estudiar. La tasa de movilidad entrante puede considerarse un indicador del atractivo del país, en relación con el tamaño de su sistema de educación superior. La **movilidad saliente** toma como referencia al país de origen - país desde el que se desplaza el alumno. Si bien para muchos estudiantes este puede ser también idéntico al país de su nacionalidad, a efectos de la recogida de datos es más preciso considerar el país de residencia anterior o permanente, o bien el último en el que se ha estudiado. La tasa de movilidad saliente puede considerarse un indicador de la existencia de políticas que fomentan la participación de los alumnos en experiencias internacionales (especialmente en la movilidad de créditos). No obstante, también puede indicar carencias en el sistema educativo del país (particularmente en el caso de la movilidad de titulaciones).

El objetivo sobre movilidad dentro del EEES adoptado en el 2009 proponía que al menos un 20% de quienes consiguen un título superior en el EEES hayan realizado un período de formación en el extranjero antes del 2020. Se trata de un objetivo común, que sólo hace referencia a la movilidad saliente y tiene en cuenta el número total de titulados dentro del EEES ([79]). Teniendo en cuenta la situación de partida de cada país en cuanto a movilidad, los ministros acordaron en la Estrategia sobre Movilidad 2012 que los países desarrollasen e implementasen sus propias estrategias de internacionalización y movilidad en línea con sus propios "objetivos sobre movilidad, realistas y cuantificables " ([80]).

Objetivos sobre movilidad saliente

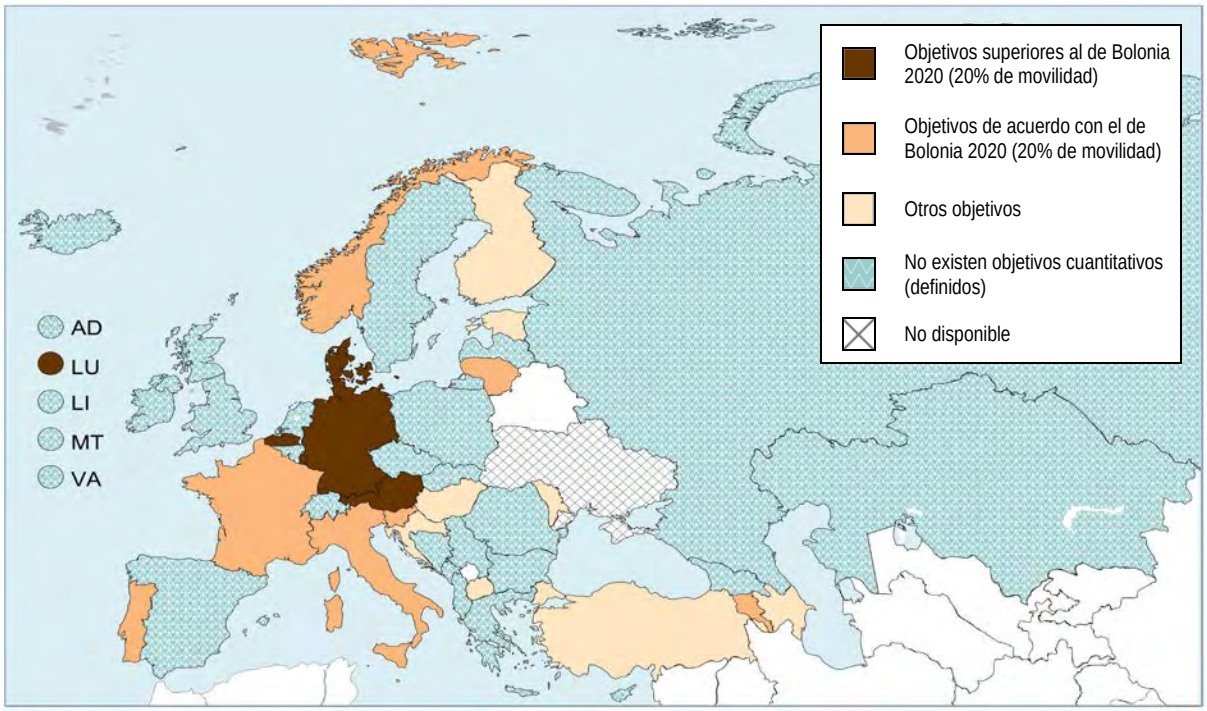
Tal como indica el gráfico 7.12, a nivel nacional menos de la mitad de los países (20 sistemas) han formulado objetivos nacionales (definidos) cuantificables en materia de movilidad saliente tanto de créditos como de titulaciones ([81]).

([79]) La Estrategia sobre Movilidad 2012 era más específica: "Se incluyen entre los objetivos de movilidad los períodos en el extranjero equivalentes al menos a 15 créditos ECTS o a tres meses en cualquiera de los tres ciclos (movilidad de créditos) así como las estancias en otro país en las que se logra un título superior (movilidad de titulaciones)".

([80]) Movilidad para un Mejor Aprendizaje: Estrategia sobre Movilidad 2020 para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 2012, p.1.

([81]) En teoría, un "objetivo definido" debería ser de carácter cuantitativo o cualitativo, y estar asociado a unos plazos o a una fecha concreta en la que debería cumplirse.

Gráfico 7.12: Objetivos cuantitativos sobre movilidad saliente de alumnos, 2013/14



Notas:

Los objetivos sobre movilidad saliente incluyen la movilidad de titulaciones, la de créditos o ambas.

Fuente: cuestionario del BFUG.

Armenia, Francia, Italia, Lituania, Noruega, Portugal y Eslovenia han establecido objetivos nacionales de acuerdo con el objetivo general del 20% fijado para el EEES. Austria, Bélgica (Comunidad flamenca), Dinamarca, Alemania y Luxemburgo han propuesto objetivos más ambiciosos para la movilidad saliente de alumnos. Austria, Dinamarca y Alemania tienen un objetivo de un 50%, mientras que Bélgica (Comunidad flamenca) aspira a un 30%. Luxemburgo es un caso especial, con un objetivo del 100% para el primer ciclo, que ya se ha alcanzado, dado que todos los estudiantes de primer ciclo han de realizar periodos de estudio en el extranjero.

Azerbaiyán, Finlandia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Hungría, Moldavia y Turquía han formulado objetivos sobre el número de estudiantes que participan en la movilidad. Por ejemplo, Hungría se ha propuesto alcanzar la cifra de 20.000 alumnos participantes en la movilidad de créditos. Algunos países como Finlandia y Estonia han marcado objetivos a corto plazo. En Estonia, la estrategia de internacionalización puntualiza que para el 2015 todos los estudiantes de doctorado deberían haber pasado al menos un cuatrimestre en una universidad extranjera.

Polonia ha incluido en su Estrategia para el Desarrollo del Capital Humano 2020 un objetivo cuantitativo sobre movilidad saliente de alumnos: incrementar la tasa de estudiantes polacos que han disfrutado de una experiencia internacional de al menos tres meses de duración. En Rusia, que cuenta con un enorme volumen de población estudiantil, no existen objetivos nacionales, pero se fomenta la movilidad de alumnos. No obstante, pocos estudiantes salen al extranjero (véase el gráfico 7.16 y 7.17). Ese es también el caso de algunos países vecinos de Rusia dentro del EEES.

Por lo general solo se han definido objetivos relativos a la movilidad de créditos, y solo Armenia, Azerbaiyán, Alemania y Moldavia tienen objetivos cuantitativos sobre movilidad saliente de titulaciones. Esta preferencia por favorecer la movilidad de créditos sobre la de titulaciones revela la inquietud de muchos países e instituciones respecto a que la movilidad de titulaciones podría desembocar una pérdida de ingresos para las instituciones nacionales, así como en una posible fuga de talentos. No obstante, dichas preocupaciones posiblemente hayan pasado por alto una serie de consideraciones relevantes. En primer lugar, a largo plazo este tipo de movilidad puede generar

beneficios tales como estrechar las relaciones con otros países y una mejor preparación de los titulados para el mercado europeo y global. Asimismo, en muchos casos los estudiantes que han participado en la movilidad retornan a sus países tras un largo periodo en el extranjero, contribuyendo positivamente a la sociedad. Desde este punto de vista el desafío clave para las autoridades nacionales es crear las condiciones necesarias para atraer a los titulados de vuelta a sus países de origen una vez concluida su formación.

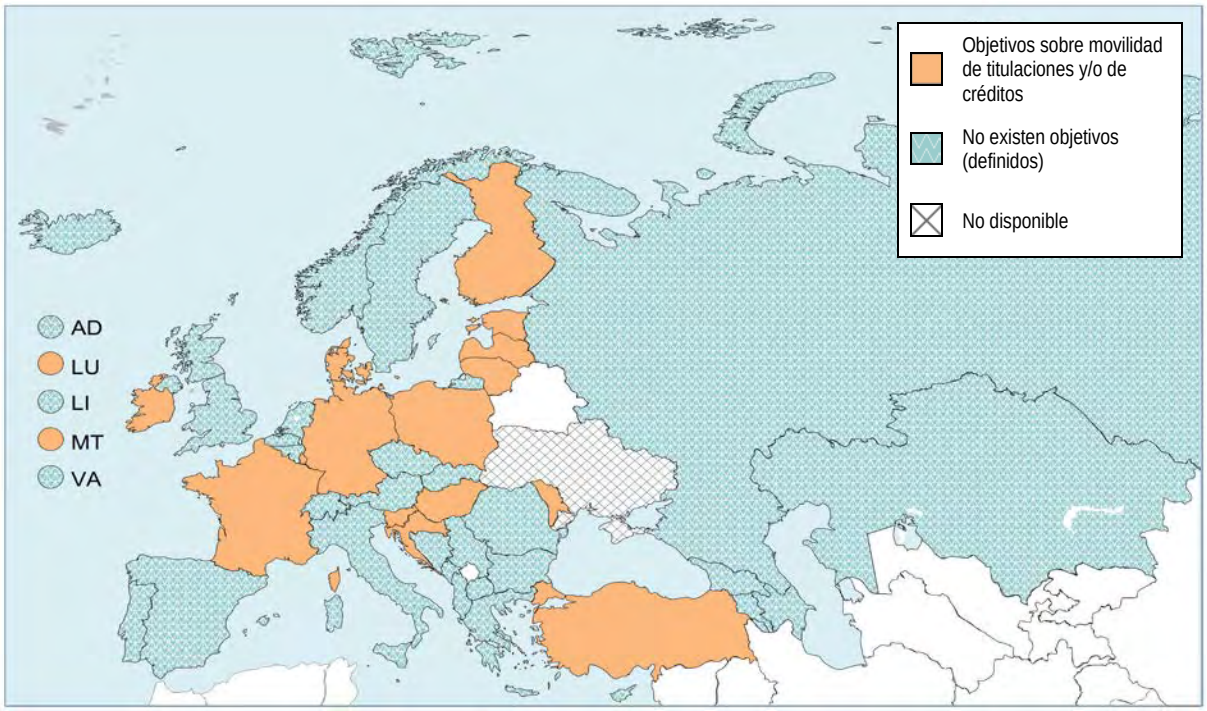
Objetivos sobre movilidad entrante

El gráfico 7.13 refleja que solo una minoría de países han definido objetivos cuantitativos precisos a nivel nacional en materia de movilidad entrante. Si bien podría considerarse que la movilidad entrante de créditos no es un área en la que deberían proponerse objetivos, quizá resulte más sorprendente que la inmensa mayoría de los países no cuente con objetivos sobre movilidad entrante de titulaciones. De hecho, este tipo de movilidad podría considerarse favorable, dado que un flujo entrante de personas altamente cualificadas aporta beneficios potenciales a la economía nacional. El hecho de que muy pocos países hayan adoptado estrategias sobre internacionalización puede explicar la situación actual.

Polonia es un ejemplo de país con objetivos sobre movilidad entrante de alumnos, un 5% para el 2020 tanto para movilidad de créditos como de titulaciones (un incremento del 1,4% que se produjo en 2011). Malta ha fijado como objetivo atraer para el 2020 a 5.000 estudiantes extranjeros, a programas en los que se pagan tasas, mientras que el objetivo de la Estrategia sobre Educación Internacional de Irlanda 2010-15 es aumentar a 38.000 el número total de alumnos internacionales en las instituciones de educación superior, un aumento del 50% en comparación con el 2010. Un grupo reducido de países se centran en el porcentaje de estudiantes de doctorado (Estonia, Finlandia y Francia). En Estonia y Finlandia, el objetivo respecto al porcentaje de estudiantes internacionales de doctorado sobre el total de alumnos de ese nivel es del 10% y el 20% respectivamente para el 2015. En Francia el objetivo es ampliar el porcentaje de estudiantes extranjeros en tercer ciclo, de manera que para el 2015 el 14% del total de estudiantes extranjeros sean alumnos de doctorado.

Se pidió a también a los países que indicasen si han definido objetivos sobre estudiantes internacionales que poseen una primera titulación fuera del EEES. Ningún país ha informado de la existencia de objetivos claros en este sentido, y han señalado que este aspecto de la estrategia de movilidad puede delegarse más frecuentemente en las instituciones.

Gráfico 7.13: Objetivos cuantitativos sobre movilidad entrante de alumnos, 2013/14



Fuente: cuestionario del BFUG.

Otros objetivos

Algunos países han definido otro tipo de objetivos relacionados con la internacionalización de la educación superior, centrándose en cuestiones tales como el porcentaje del personal docente que participa en la movilidad (véase el apartado 7.2.5) o el desarrollo de acuerdos internacionales de cooperación. En Dinamarca la propuesta es incrementar en un 20% el porcentaje de acuerdos de cooperación en programas conjuntos entre las instituciones de educación superior danesas para el 2020, en comparación con los 50 acuerdos para programas conjuntos firmados en 2012. En Francia, donde el porcentaje de doctorandos extranjeros ronda el 40%, el objetivo hace referencia a las cifras anuales de alumnos de doctorado matriculados en un *'co-tutelle'* o dirección conjunta internacional de tesis. Para cumplir el objetivo definido en el plan anual de desempeño 2014 debería haber 2.000 alumnos en esa situación en comparación con los 1.695 de 2013. Por último, en Eslovenia la meta es que al menos un quinto de los alumnos de doctorado se matricule en programas conjuntos en 2020.

Dinamarca ha determinado otros objetivos concretos, como el número de estudiantes que pasan periodos breves en el extranjero en países en vías de desarrollo o en países europeos de habla no inglesa. Así pues, para el 2020, el número de alumnos daneses matriculados o realizando un período de prácticas en Brasil, China, India, Méjico y Corea del Sur debería incrementarse en al menos un 15% anual (563 estudiantes en 2011). Asimismo, el número de alumnos que participan en períodos breves de movilidad en países europeos no anglófonos también debería incrementarse en al menos un 15% anual en comparación con los 2.167 estudiantes registrados en 2011.

En general, solo unos cuantos países han planteado objetivos nacionales cuantitativos tanto para la movilidad entrante como saliente de alumnos. Por tanto, es difícil realizar un seguimiento de los avances que se han producido y parece evidente la necesidad de redoblar los esfuerzos en este ámbito.

7.2.2. Flujos de movilidad de alumnos

Este apartado proporciona datos y análisis sobre los flujos de movilidad de estudiantes, sobre la base de los indicadores elaborados en el Informe 2012 de implantación de Bolonia, pero también de algunos nuevos, especialmente sobre el equilibrio de la movilidad. Dado que aún no se dispone de

datos exhaustivos sobre movilidad de créditos - aparte de los recopilados dentro del programa Erasmus - solo se ha incluido en el epígrafe la información sobre movilidad de titulaciones. No obstante, en la actualidad se están compilando un gran número de datos sobre movilidad de créditos dentro del marco de la UE, que deberían estar disponibles para 2015. Los datos no se circunscribirán únicamente a la movilidad de créditos dentro del programa Erasmus + y otros programas europeos, sino que incorporarán también otros programas nacionales y actividades relacionadas con el estudio (por ejemplo, las prácticas en empresa, los cursos de idiomas, etc.).

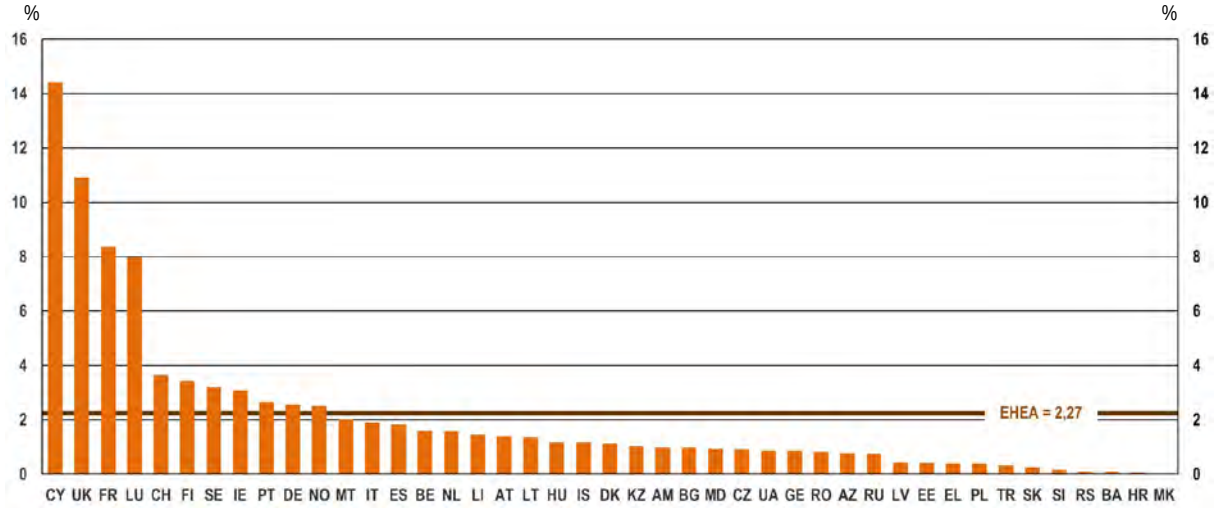
Para la elaboración de este informe se han analizado tres flujos principales de movilidad de estudiantes: los flujos de movilidad de titulaciones desde fuera del EEES hacia el EEES; los flujos de movilidad de titulaciones desde el EEES hacia el exterior del EEES y, por último, los flujos de movilidad de titulaciones dentro del EEES.

Flujos de movilidad entrante de titulaciones desde fuera del EEES hacia el EEES

El gráfico 7.14 representa el volumen e estudiantes que se desplazan a distintos países del EEES desde fuera del EEES. En él se compara el número de alumnos no pertenecientes al EEES que se incorporan al país con el total de alumnos del país en cuestión (véase el capítulo 1 en lo referente al total de población estudiantil). El valor de los indicadores, por tanto, depende del tamaño relativo del sistema de educación superior del país de acogida y de los patrones de movilidad de los estudiantes nacionales. En consecuencia, dos países que reciban el mismo número de alumnos de fuera del EEES, pero que presenten flujos diferentes de salida de alumnos al extranjero, pueden arrojar tasas distintas de movilidad entrante desde fuera del EEES.

Es necesario poner de relieve que, en el caso de algunos países, la nacionalidad/ciudadanía extranjera se utiliza como indicador aproximado de la cifra real de estudiantes en períodos de movilidad, dado que no se dispone de datos reales sobre la última. El principal problema es que usar el criterio de la nacionalidad produce una mezcla entre los alumnos que realmente se encuentran en periodos de movilidad y aquellos que podrían haberse desplazado al país en etapas anteriores, por ejemplo, durante la educación escolar. Aunque esto afecta a menos de un tercio de los países en los gráficos 7.14 y 7.15, reduce la precisión de las estadísticas a la hora de cuantificar los flujos de movilidad.

Gráfico 7.14: Tasa de movilidad entrante de titulaciones –estudiantes de educación superior desplazados, procedentes de un país fuera del EEES, como porcentaje sobre el total de alumnos matriculados, clasificados según el país de destino, 2011/12



CY	UK	FR	LU	CH	FI	SE	IE	PT	DE	NO	MT	IT	ES	BE	NL	LI	AT	LT	HU	IS	DK
14.40	10.91	8.35	7.97	3.65	3.44	3.20	3.08	2.66	2.57	2.51	2.02	1.91	1.84	1.60	1.58	1.46	1.40	1.34	1.16	1.15	1.13

KZ	AM	BG	MD	CZ	UA	GE	RO	AZ	RU	LV	EE	EL	PL	TR	SK	SI	RS	BA	HR	MK
1.04	0.97	0.97	0.92	0.90	0.88	0.87	0.82	0.77	0.75	0.43	0.40	0.39	0.39	0.32	0.26	0.15	0.09	0.08	0.06	0.01

Notas:

EEES: media ponderada del EEES.

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

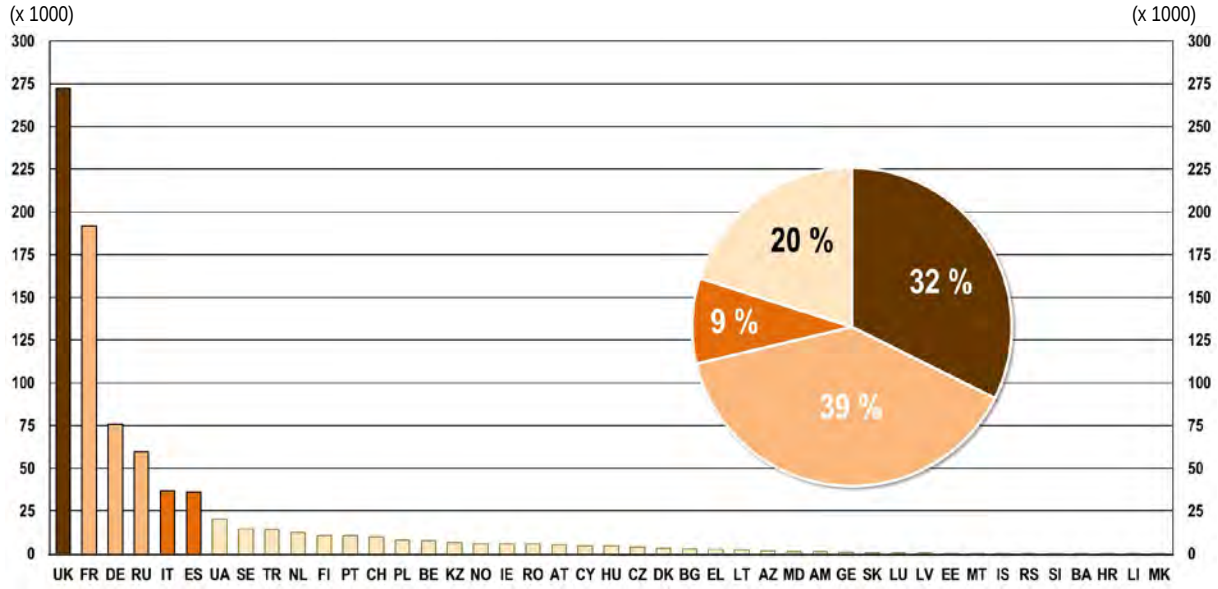
Los estudiantes de fuera del EEES representan más de un 5% del total de alumnos solo en cuatro países -Chipre, Reino Unido, Francia y Luxemburgo. En el extremo opuesto, 18 países acogen a menos de un 1% de alumnos de fuera del EEES. La media ponderada dentro del EEES es de un 2,3% en comparación con el 2,25% registrado en 2008/09.

El gráfico 7.15 complementa la información del gráfico anterior, mostrando el número de alumnos que participan en la movilidad entrante. Cuatro países - Reino Unido, Francia, Alemania y Rusia- atraen al 71,3% de todos los estudiantes de fuera del EEES matriculados en el EEES.

El Reino Unido, con más de 270.000 estudiantes en movilidad entrante de titulaciones, atrae al porcentaje más elevado de alumnos procedentes de países no pertenecientes al EEES (32,4%). Francia ocupa el segundo lugar, con algo más de 191.000 alumnos (que representan casi un 23% del flujo total de entrada desde fuera del EEES). Alemania y Rusia tienen porcentajes bastante más bajos de entrada (9% y 7,1% respectivamente). En esos países, los estudiantes de fuera del EEES representan el 2,6% y el 0,7% del total de estudiantes matriculados (véase el gráfico 7.14). Desde la última recogida de datos en 2008/09, las cifras de movilidad entrante de titulaciones procedentes de fuera del EEES se han incrementado para el Reino Unido y Francia, pero han descendido en Alemania y Rusia. Italia y España acogen aproximadamente 36.000 estudiantes de fuera del EEES, lo que representa respectivamente un 1,9% y un 1,8% del total de su población estudiantil. Las cifras se han incrementado en ambos casos en comparación con 2008/09.

El resto de países del EEES acogen en conjunto unos 168.000 alumnos de fuera del EEES, lo que representa cuatro veces menos del total de estudiantes matriculados en los seis países que se sitúan a la cabeza en el gráfico.

Gráfico 7.15: Número de estudiantes de movilidad entrante de titulaciones, procedentes de fuera del EEES, por país de destino, 2011/12



UK	FR	DE	RU	IT	ES	UA	SE	TR	NL	FI	PT	CH	PL	BE
272 209	191 718	75 631	59 542	36 748	36 261	20 272	14 514	14 133	12 555	10 615	10 377	9 840	7 819	7 628
KZ	NO	IE	RO	AT	CY	HU	CZ	DK	BG	EL	LT	AZ	MD	AM
6 522	5 990	5 942	5 773	5 268	4 576	4 404	3 980	3 106	2 754	2 586	2 347	1 423	1 176	1 173
GE	SK	LU	LV	EE	MT	IS	RS	SI	BA	HR	LI	MK		
824	579	485	422	269	247	220	198	157	91	91	14	4		

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

Flujos de movilidad saliente de titulaciones desde el EEES hacia fuera del EEES

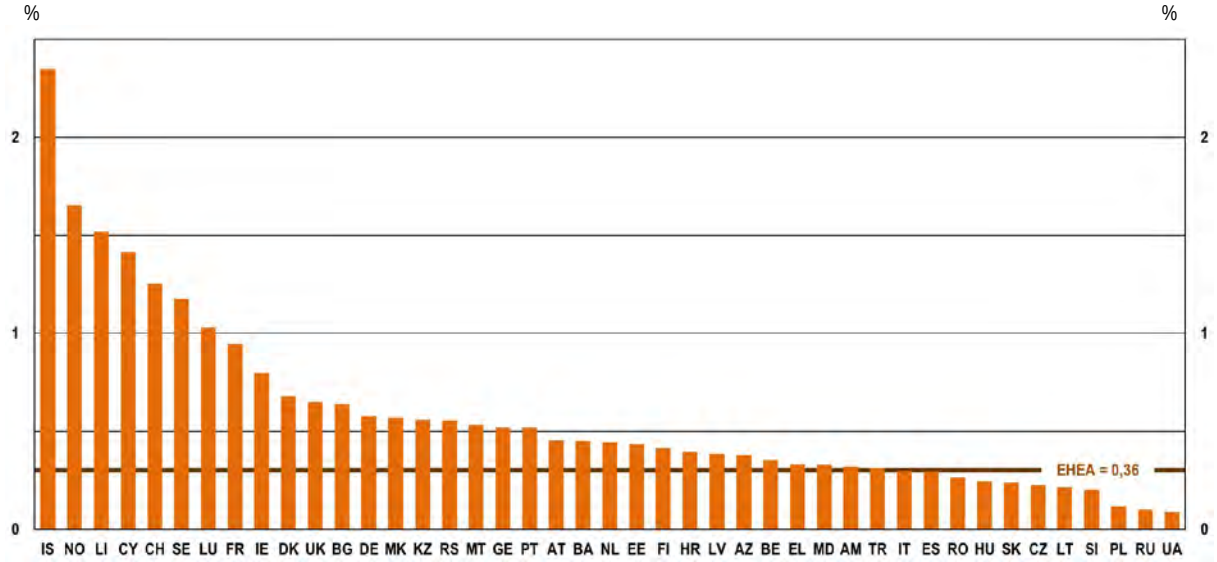
La tasa de movilidad saliente de titulaciones de un país hace referencia al número de estudiantes matriculados en el extranjero, como porcentaje sobre el total de alumnos de dicho país (es decir, el número total de alumnos que tiene el mismo país de origen). Para un determinado país (de origen), el cálculo de alumnos desplazados al extranjero depende de los registros del resto de países del mundo. De hecho, solo cada país de acogida puede recabar datos sobre los estudiantes procedentes de dicho país de origen matriculados en su propio sistema de educación terciaria.

Así pues, la cifra de estudiantes de un determinado país de origen se calcula gracias a los datos sobre movilidad que suministra el país de acogida. Para presentar un panorama exhaustivo y fiable de los flujos de movilidad externa en el mundo, todos los países tendrían que recoger datos de sus sistemas de educación superior y utilizar los mismos criterios sobre movilidad (por ejemplo, el país anterior de estudios o de residencia). Sin embargo, la situación por el momento es bien distinta.

Actualmente, la fiabilidad de los datos sobre movilidad saliente se ve limitada por dos cuestiones - el número de países que abarca y la calidad de los datos en los mismos. Estos datos incluyen las cifras de movilidad del EEES (excluyendo a Albania, Andorra, Vaticano y Montenegro) y una selección de países de fuera del EEES. Aunque está muy lejos de ser completa, la lista de países de fuera del EEES se ha ampliado en comparación con el Informe 2012 sobre la implantación de Bolonia. No obstante, los datos sobre movilidad disponibles pueden también basarse en distintos criterios (por ejemplo, la nacionalidad, el país de residencia anterior/permanente o dónde se han cursado estudios anteriormente) que no cuantifican exactamente el mismo fenómeno.

De acuerdo con el gráfico 7.16 en 2011/12 la tasa más elevada de movilidad saliente de titulaciones se registró en Islandia, con aproximadamente un 2%, seguida de Noruega, Liechtenstein, Chipre, Suiza, Suecia y Luxemburgo, con tasas entre un 1% y un 1,7%. Estos porcentajes son muy superiores a la media ponderada del conjunto del EEES (0,36%).

Gráfico 7.16: Tasa de movilidad saliente de titulaciones –alumnos de educación superior matriculados en una titulación completa fuera del EEES, como porcentaje sobre el total de estudiantes del país de origen, 2008/09.



IS	NO	LI	CY	CH	SE	LU	FR	IE	DK	UK	BG	DE	MK	KZ	RS	MT	GE	PT	AT	BA	NL
2.35	1.65	1.52	1.41	1.25	1.17	1.03	0.95	0.80	0.68	0.65	0.64	0.58	0.57	0.56	0.56	0.53	0.52	0.52	0.45	0.45	0.44

EE	FI	HR	LV	AZ	BE	EL	MD	AM	TR	IT	ES	RO	HU	SK	CZ	LT	SI	PL	RU	UA
0.43	0.41	0.40	0.38	0.38	0.35	0.33	0.33	0.32	0.31	0.30	0.30	0.26	0.25	0.24	0.23	0.21	0.20	0.12	0.10	0.09

Notas:

EEES: media ponderada del EEES. Los destinos fuera del EEES que se han tenido en cuenta son Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong, China- Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

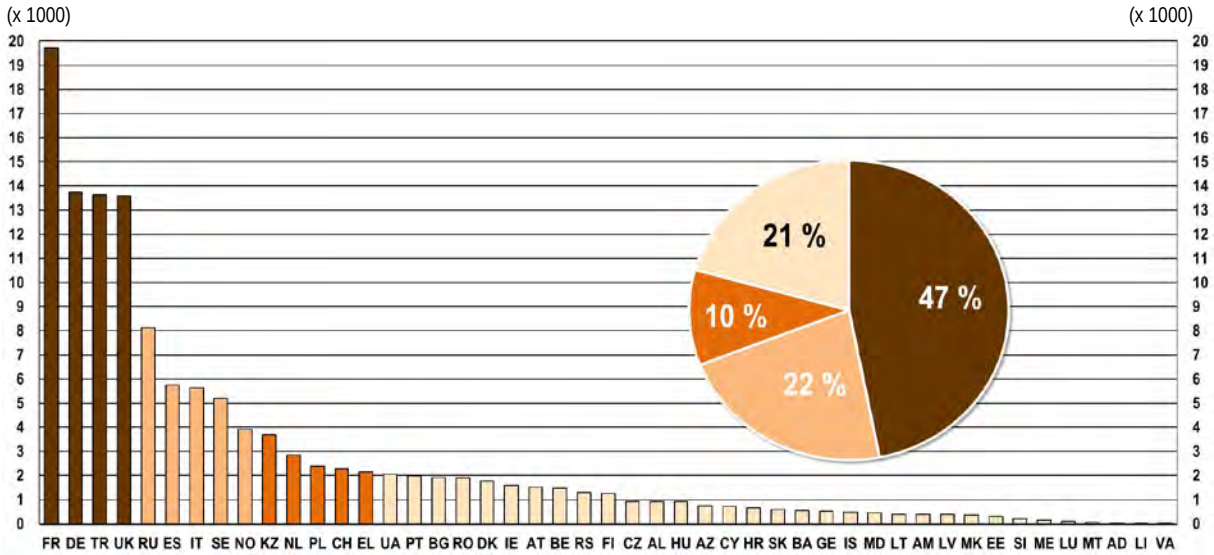
Fuente: Eurostat, UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

El hecho de que varios países con una población pequeña (como Islandia o Liechtenstein) se sitúen en cabeza en cuanto a movilidad saliente de titulaciones sugiere que el tamaño del país es relevante. Es más, es probable que una tasa de movilidad saliente elevada en dichos sistemas obedezca, por ejemplo, a la escasez de programas en determinadas áreas de estudio.

La distribución de la movilidad saliente de titulaciones de estudiantes procedentes del EEES hacia los países no pertenecientes al EEES incluidos en el listado anterior es bastante desequilibrada (véase el gráfico 7.17). En 2012, los estudiantes procedentes de cuatro países (Francia, Alemania, Turquía y el Reino Unido) representaban prácticamente la mitad (46,9%) del total de alumnos de movilidad saliente del EEES, que oscila entre los 13.600 estudiantes (Reino Unido y Turquía) a los cerca de 19.700 (Francia) que se desplazan a los países fuera del EEES mencionados anteriormente. Debería tenerse en cuenta que dichos resultados dependen en gran medida de la selección de países no pertenecientes al EEES, que a su vez depende de la disponibilidad actual de datos.

Un segundo grupo de países representa el 22,1% de toda la movilidad saliente de alumnos que se desplazan desde el EEES a países fuera del EEES. Estos sistemas exportan menos de 10.000 estudiantes (desde los aproximadamente 3.900 de Noruega a los cerca de 8.100 de Rusia). El número de alumnos que se trasladan a países fuera del EEES es muy limitado en más de dos tercios de los sistemas del EEES, menos de 2.000 alumnos cada uno (e incluso menos de 500 en casi la mitad de los países de este grupo).

Gráfico 7.17: Número de estudiantes de movilidad saliente de titulaciones matriculados en educación superior fuera del EEES, 2011/12



FR	DE	TR	UK	RU	ES	IT	SE	NO	KZ	NL	PL	CH	EL	UA	PT
19 725	13 734	13 641	13 598	8 129	5 743	5 635	5 195	3 907	3 685	2 861	2 388	2 266	2 135	2 064	1 991
BG	RO	DK	IE	AT	BE	RS	FI	CZ	AL	HU	AZ	CY	HR	SK	BA
1 910	1 897	1 755	1 593	1 513	1 473	1 306	1 247	929	920	913	743	723	651	581	540
GE	IS	MD	LT	AM	LV	MK	EE	SI	ME	LU	MT	AD	LI	VA	
522	490	464	395	395	386	376	306	210	138	115	69	27	17	6	

Notas:

Los destinos fuera del EEES que se han tenido en cuenta son Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong,

China- Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos. Los datos hacen referencia a estudiantes extranjeros en lugar de a estudiantes desplazados en el siguiente país de destino: Japón.

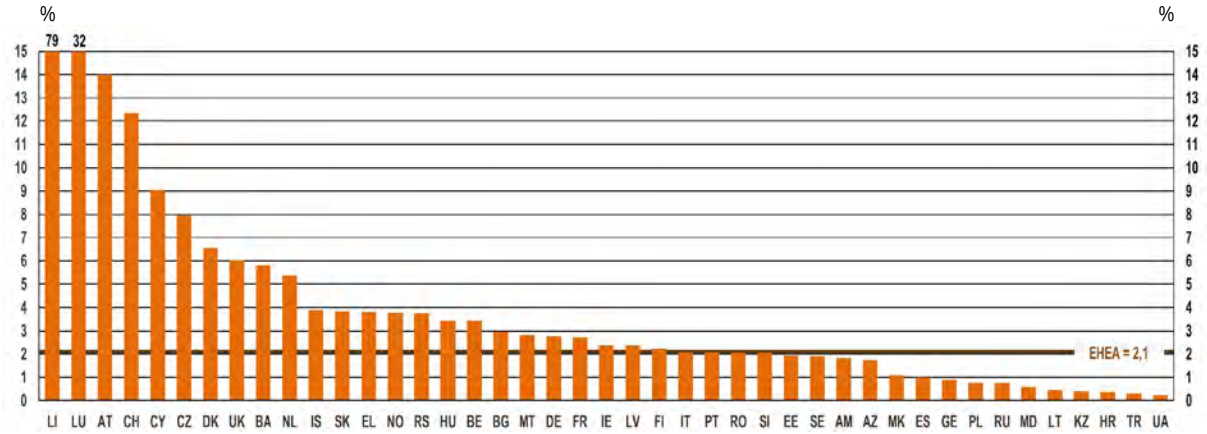
Fuente: Eurostat, UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Los datos indican que los flujos de movilidad entrante y saliente de titulaciones desde y hacia los países del EEES son bastante limitados en comparación con el número total de alumnos matriculados en educación superior. También se observan desequilibrios en cuanto a los países de destino y de origen. No obstante, dada la escasez de datos no es posible ofrecer un panorama detallado de los flujos de movilidad, ni evaluar los progresos logrados con referencia a los objetivos sobre movilidad.

Flujos de movilidad entrante dentro del EEES

Los gráficos 7.18 y 7.19 representan los flujos de movilidad entrante de titulaciones dentro del EEES. Austria, con un 14%, y Suiza, con un 12%, registran las tasas más elevadas de movilidad entrante en el EEES, junto con países más pequeños como Liechtenstein y Luxemburgo (véase el gráfico 7.18). En el resto de países los niveles se sitúan por debajo del 10%. Todos, a excepción de seis (Chipre, República Checa, Dinamarca, Reino Unido, Bosnia Herzegovina y Países Bajos) no alcanzan un 5%. La media ponderada del EEES es del 2,1% (1,72% en 2008/09).

Gráfico 7.18: Tasa de movilidad entrante de titulaciones –alumnos de educación superior procedentes de un país del EEES que se desplazan a otro país del EEES para estudiar, como porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados, según país de destino, 2011/12



LI	LU	AT	CH	CY	CZ	DK	UK	BA	NL	IS	SK	EL	NO	RS	HU	BE	BG	MT	DE	FR	IE
79.2	32.5	14.0	12.4	9.1	8.0	6.6	6.0	5.8	5.4	3.9	3.8	3.8	3.8	3.8	3.4	3.4	3.0	2.8	2.8	2.7	2.4
LV	FI	IT	PT	RO	SI	EE	SE	AM	AZ	MK	ES	GE	PL	RU	MD	LT	KZ	HR	TR	UA	
2.4	2.3	2.1	2.1	2.0	2.0	1.9	1.9	1.8	1.7	1.1	1.0	0.9	0.8	0.7	0.6	0.5	0.4	0.4	0.3	0.2	

Notas:

EEES: media ponderada del EEES.

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

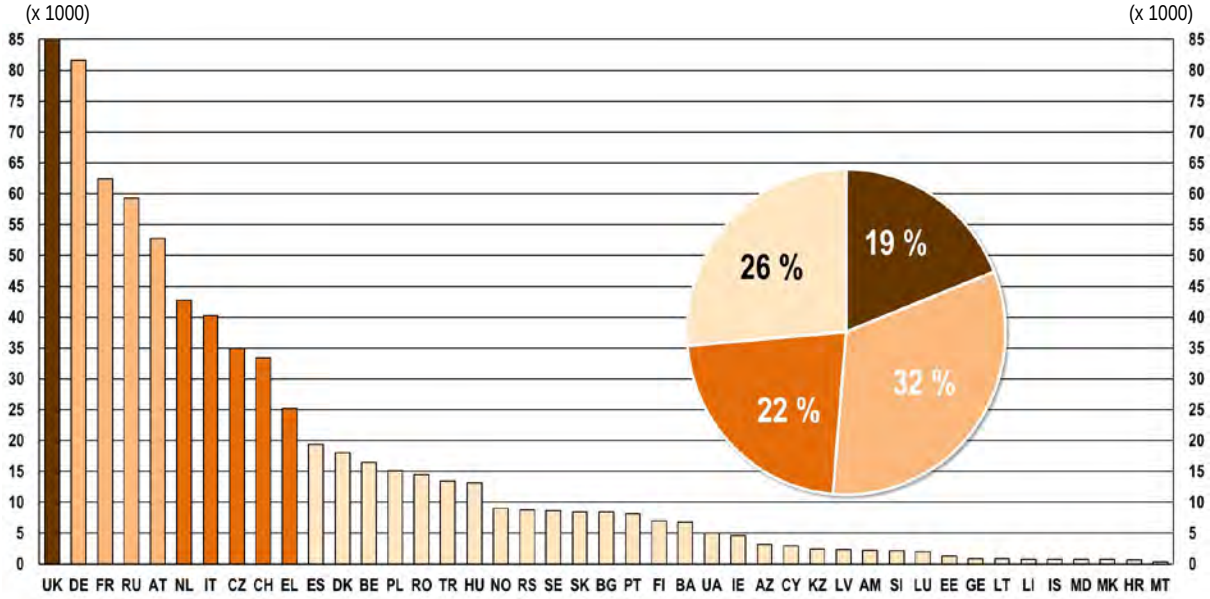
El gráfico 7.19 muestra la distribución por países de la movilidad entrante de titulaciones dentro del EEES. De él se desprende que un 51,4% de los alumnos desplazados para cursar una titulación dentro del EEES escoge el Reino Unido, Alemania, Francia, Rusia o Austria como país de destino. Cada uno de estos sistemas recibe más de 50.000 alumnos procedentes de otros países del EEES.

Al igual que la situación reflejada en el gráfico 7.15 (estudiantes entrantes de fuera del EEES), el Reino Unido acoge, con mucha diferencia, al mayor número de estudiantes desplazados procedentes del EEES: 150.133 alumnos (130.203 en 2008/2009), más del doble de los alumnos del EEES que se desplazan a Alemania y casi 2,5 veces el número de los que importa Rusia. Cuatro países atraen entre 50.000 y 90.000 alumnos extranjeros para cursar titulaciones (Alemania, Francia, Rusia y Austria). Las cifras en Rusia casi se han duplicado desde 2008/09.

En conjunto, los Países Bajos, Italia, la República Checa, Suiza y Grecia reciben el 22,3% de la movilidad entrante de titulaciones procedente del EEES. Los Países Bajos matricularon a 19.081 alumnos del EEES en 2008/09, y a más de 40.000 en 2011/12.

Como en el Informe 2012, los flujos de movilidad entrante de titulaciones representan un porcentaje bajo en comparación con el total de alumnos matriculados en educación terciaria. La tasa media de movilidad entrante de titulaciones (tanto del EEES como de fuera) alcanza un 4,4% del total de matriculados (gráficos 7.14 y 7.18), que ha descendido ligeramente desde 2008/09, cuando se situó en un 4%. En cualquier caso, sólo será posible evaluar las tendencias si se realiza un análisis sistemático y periódico de los flujos de movilidad a largo plazo.

Gráfico 7.19: Número de estudiantes de movilidad entrante de titulaciones en educación superior procedentes del EEES, por país de destino, 2011/12



UK	DE	FR	RU	AT	NL	IT	CZ	CH	EL	ES	DK	BE	PL	RO
150 133	81 635	62 328	59 273	52 752	42 721	40 231	35 011	33 337	25 190	19 385	18 072	16 416	15 156	14 427
TR	HU	NO	RS	SE	SK	BG	PT	FI	BA	UA	IE	AZ	CY	KZ
13 435	13 116	8 993	8 733	8 649	8 480	8 460	8 140	6 967	6 710	4 962	4 576	3 205	2 878	2 459
LV	AM	SI	LU	EE	GE	LT	LI	IS	MD	MK	HR	MT		
2 292	2 212	2 123	1 976	1 304	846	791	760	742	735	690	605	343		

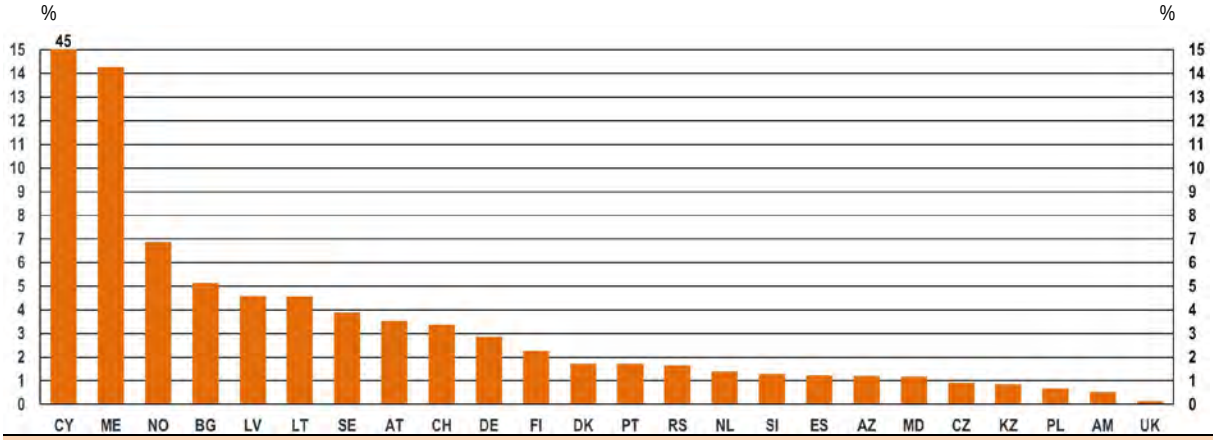
Fuente: Eurostat, UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Flujos de movilidad saliente dentro del EEES

El gráfico 7.20 representa el porcentaje de titulados que han logrado su título en otro país del EEES sobre el total de titulados del mismo país de origen. De acuerdo con las bases de datos actuales del EEES, es necesario interpretar esta cifras con extrema prudencia debido a su limitada cobertura geográfica (solo 24 países).

Las tasas más elevadas de movilidad saliente de titulados se registran en Chipre, con un 44%, seguido de Montenegro, Noruega y Bulgaria con porcentajes entre un 5,1% y un 14,3%. La tasa de movilidad para la mayoría de los países del EEES en los que se dispone de datos se sitúa por debajo del 5%.

Gráfico 7.20: Tasa de movilidad saliente de titulaciones –titulados superiores procedentes de un país del EEES que han obtenido su título dentro del EEES, como porcentaje del total de titulados del mismo país de origen, 2011/12

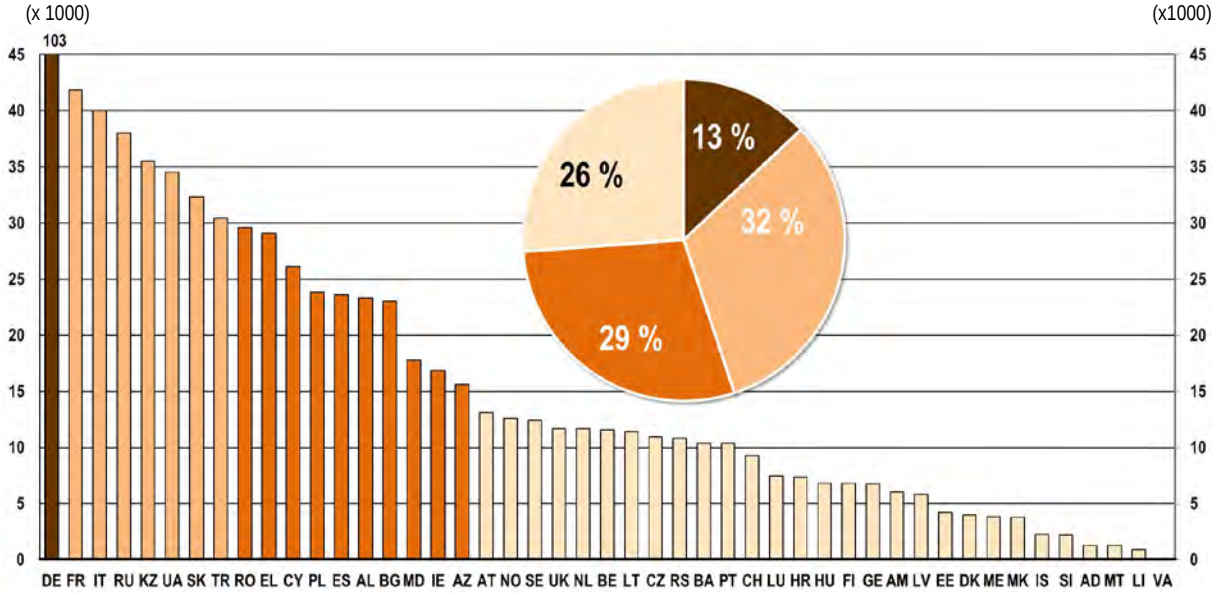


CY	ME	NO	BG	LV	LT	SE	AT	CH	DE	FI	DK	PT	RS	NL	SI	ES	AZ	MD	CZ	KZ	PL	AM	UK
44.6	14.3	6.9	5.1	4.6	4.6	3.9	3.5	3.4	2.8	2.3	1.7	1.7	1.7	1.4	1.3	1.2	1.2	1.2	0.9	0.9	0.7	0.5	0.1

Fuente: Eurostat, (base de datos UOE) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

En el gráfico 7.21 se reflejan las cifras de movilidad saliente de titulaciones dentro del EEES. Al igual que en los datos de 2008/2009, Alemania registra la tasa más elevada de alumnos que salen del país a cursar una titulación completa: cerca de 102.800 estudiantes (76.717 en 2008/09) se trasladan a otro país del EEES dentro de la movilidad de titulaciones, lo que representa el 13% del total de alumnos del EEES que estudian en otro país del EEES.

Gráfico 7.21: Número de estudiantes de movilidad saliente de titulaciones superiores, procedentes del EEES y que se desplazan a otro país dentro del EEES, por país de destino, 2011/12



DE	FR	IT	RU	KZ	UA	SK	TR	RO	EL	CY	PL	ES	AL	BG	MD
102 798	41 852	39 993	37 985	35 480	34 527	32 341	30407	29609	29113	26112	23804	23630	23285	23063	17759
IE	AZ	AT	NO	SE	UK	NL	BE	LT	CZ	RS	BA	PT	CH	LU	HR
16863	15630	13124	12590	12416	11683	11673	11549	11437	10972	10790	10411	10366	9261	7457	7381
HU	FI	GE	AM	LV	EE	DK	ME	MK	IS	SI	AD	MT	LI	VA	
6818	6798	6728	6014	5846	4180	3957	3834	3787	2241	2188	1284	1276	917	20	

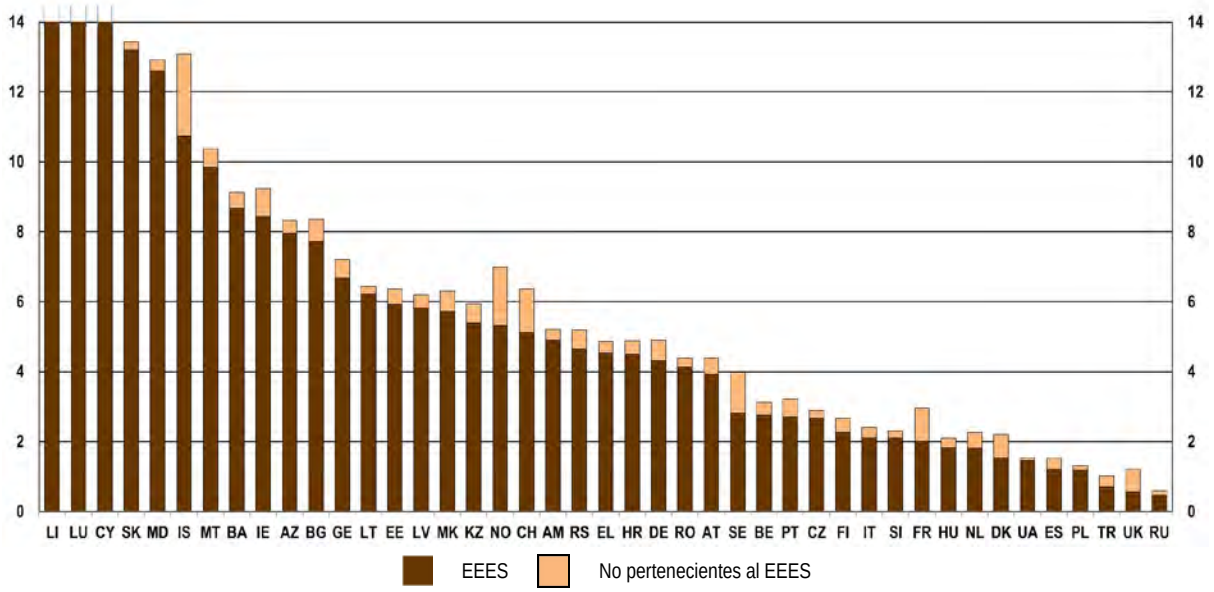
Fuente: Eurostat, (base de datos UOE) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Muy por detrás de Alemania, un grupo de siete países envían a más de 30.000 estudiantes a otros países del EEES (de los 30.000 de Turquía a los 40.000 de Francia e Italia). En el extremo opuesto

se sitúan cerca del 60% de los países del EEES, desde los que se desplazan menos de 14.000 alumnos a otros países del EEES.

El gráfico 7.22 recoge el porcentaje de estudiantes de educación terciaria matriculados en una titulación completa en el extranjero, distinguiendo entre países del EEES y de fuera del EEES. El gráfico relaciona la movilidad saliente de un país con el número total de estudiantes dentro del mismo país de origen. De esa manera mide la movilidad de una población con el mismo país de origen (es decir, con la misma nacionalidad, país anterior de residencia o país anterior de estudios). Tal como se ha señalado anteriormente, los resultados de este gráfico han de interpretarse también con cautela, dado que los países no utilizan el mismo criterio para definir la movilidad. Por ejemplo, el hecho de que algunos ciudadanos del Reino Unido tengan residencia permanente en países de la Commonwealth podría conducir a sobreestimar los flujos de movilidad saliente si dichos países utilizan el criterio de la nacionalidad para informar sobre el número de estudiantes matriculados en función del país de origen.

Gráfico 7.22: Porcentaje de estudiantes de educación superior matriculados en el extranjero (movilidad de titulaciones), por país de origen, 2011/11



	LI	LU	CY	SK	MD	IS	MT	BA	IE	AZ	BG	GE	LT	EE	LV	MK	KZ	NO	CH	AM	RS	HR
EEES	81.9	66.6	51.0	13.2	12.6	10.7	9.8	8.7	8.4	8.0	7.7	6.7	6.2	5.9	5.8	5.7	5.4	5.3	5.1	4.9	4.6	4.5
No EEES	1.5	1.0	1.4	0.2	0.3	2.3	0.5	0.4	0.8	0.4	0.6	0.5	0.2	0.4	0.4	0.6	0.6	1.7	1.3	0.3	0.6	0.4

	EL	DE	RO	AT	SE	BE	PT	CZ	FI	IT	SI	FR	HU	NL	DK	UA	ES	PL	TR	UK	RU
EEES	4.5	4.3	4.1	3.9	2.8	2.8	2.7	2.7	2.3	2.1	2.1	2.0	1.8	1.8	1.5	1.4	1.2	1.2	0.7	0.6	0.5
No EEES	0.3	0.6	0.3	0.5	1.2	0.4	0.5	0.2	0.4	0.3	0.2	0.9	0.2	0.4	0.7	0.1	0.3	0.1	0.3	0.6	0.1

Notas:

Los destinos fuera del EEES que se han tenido en cuenta son Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong, China- Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos. Japón: los datos hacen referencia a estudiantes extranjeros en lugar de a estudiantes desplazados.

Fuente: Eurostat, (base de datos UOE) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Tres sistemas -Liechtenstein, Luxemburgo y Chipre - presentan un perfil especial dentro del EEES, con una tasa de movilidad saliente de titulaciones particularmente elevada, dado que hay más alumnos estudiando en el extranjero que en el propio país. Este fenómeno puede ser fruto de la escasa oferta de programas en algunas áreas de estudio y del pequeño tamaño de dichos países.

Aparte de ellos, Eslovaquia, Moldavia e Islandia son los únicos sistemas con al menos un 10% de alumnos matriculados en el extranjero dentro del EEES. Tres países tienen menos de un 1,2% de sus alumnos matriculados en el extranjero (Turquía, Reino Unido y Rusia).

El gráfico 7.22 también revela que los alumnos del EEES prefieren cursar sus estudios - movilidad de titulaciones- dentro del EEES en lugar de en otras partes del mundo (aquí se hace referencia a Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong, China- , Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos). Esto es cierto en la mayoría de los países del EEES, salvo alguna excepción, donde la movilidad fuera del EEES representa una parte sustancial de toda la movilidad. El Reino Unido presenta la situación más equilibrada, dado que su movilidad fuera del EEES es prácticamente equivalente a la que hay dentro del EEES. La movilidad fuera del EEES es también un componente significativo de la movilidad total de los alumnos (más del 20%) que procede de Francia, Turquía, los países nórdicos (excepto Finlandia), España, Suiza, Países Bajos y Rusia. En el resto de países, la movilidad fuera del EEES representa menos del 18% de la movilidad total.

Movilidad equilibrada frente a movilidad desequilibrada

El objetivo de nivelar los flujos de movilidad se ratificó en el Comunicado de Bucarest y en la Estrategia sobre Movilidad 2012, donde los ministros hicieron un llamamiento en pro de una movilidad más equilibrada (especialmente la de titulaciones), " ya que tiene un efecto continuado sobre los países de origen y acogida, puede facilitar la mejora de la capacidad de los sistemas y la cooperación y conducir a la recepción de talento por una parte y a la fuga de talentos por otra"([82]). Dicho esto, conviene señalar que no existe una definición de "movilidad equilibrada" a nivel europeo ([83]).

Los datos recogidos para el presente informe permiten evaluar el equilibrio (o desequilibrio) de los flujos de movilidad tanto cuantitativa como cualitativamente.

Una movilidad equilibrada puede esconder diversas realidades, no necesariamente positivas. Por ejemplo, asumiendo que la movilidad es algo deseable, una movilidad equilibrada pero en niveles bajos (tasas reducidas de movilidad entrante y saliente) puede percibirse como menos positiva que si el equilibrio se sitúa en niveles altos (tasas elevadas de movilidad entrante y saliente). Una movilidad equilibrada o desequilibrada también puede ocultar diferencias geográficas, ya que solo se han tenido en cuenta dos áreas: el EEES (véase el gráfico 7.23) y un grupo de países fuera del EEES (véase el gráfico 7.24).

El objetivo de los gráficos 7.23 y 7.24 es identificar a los "países importadores netos" (ratio superior a 1 - el país recibe más estudiantes de los que envía), "países exportadores netos" (ratio por debajo del 1 - el país envía al extranjero más estudiantes de los que acoge) y los países que tienen una movilidad equilibrada (ratio igual a 1).

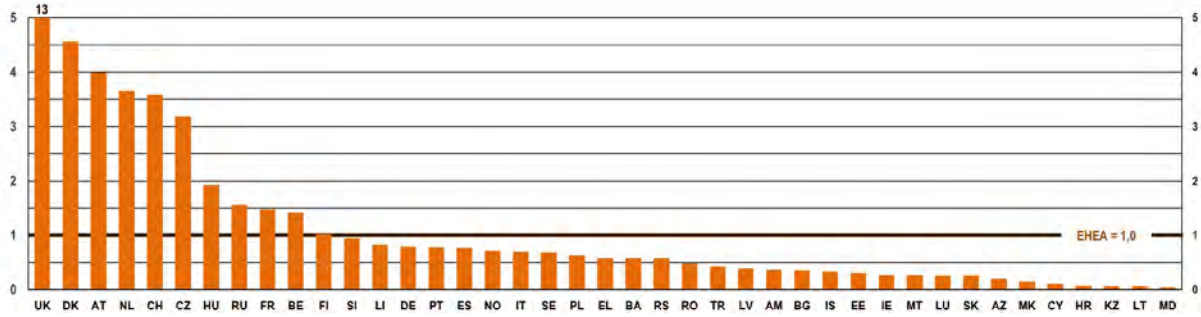
El gráfico 7.23 demuestra que la mayoría de los países del EEES (30 de los 41 en los que se dispone de datos) son exportadores netos de alumnos hacia otros países del EEES (ratio por debajo de 1 - con más estudiantes entrantes que salientes). Solo Finlandia muestra una movilidad equilibrada con el resto del EEES (ratio igual a 1) mientras que 10 países son importadores netos de estudiantes procedentes del resto del EEES (ratio por encima de 1 - más alumnos entrantes que salientes). Estos

([82]) Movilidad para un Mejor Aprendizaje. Estrategia sobre Movilidad 2020 para el Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA), 2012, p. 2.

([83]) El Grupo de Trabajo sobre Movilidad (2009-2012) intentó elaborar su propia definición de "movilidad equilibrada" sin llegar a una conclusión definitiva. No obstante, se presentaron varias propuestas, entre ellas las siguientes: "Incluso cuando existen desequilibrios específicos, la movilidad es positiva en sí misma y, por tanto, no debería restringirse" y "solo la concienciación y la capacitación de los sistemas en los países de origen puede contribuir a reducir la fuga de talentos".

importadores netos, en su mayoría países de Europa occidental, son el Reino Unido, Dinamarca, Austria, Países Bajos, Suiza, República Checa, Hungría, Rusia, Francia y Bélgica.

Gráfico 7.23: Equilibrio de la movilidad: ratio de estudiantes de educación superior entrantes y salientes dentro del EEES, 2011/12



UK	DK	AT	NL	CH	CZ	HU	RU	FR	BE	FI	SI	LI	DE	PT	ES	NO	IT	SE	PL	EL
12.82	4.56	4.00	3.65	3.59	3.18	1.92	1.56	1.47	1.42	1.02	0.95	0.83	0.79	0.78	0.77	0.71	0.70	0.69	0.63	0.58

BA	RS	RO	TR	LV	AM	BG	IS	EE	IE	MT	LU	SK	AZ	MK	CY	HR	KZ	LT	MD
0.58	0.58	0.48	0.42	0.39	0.37	0.36	0.33	0.31	0.27	0.27	0.26	0.26	0.21	0.15	0.11	0.08	0.07	0.07	0.04

Notas:

EEES: media ponderada dentro del EEES.

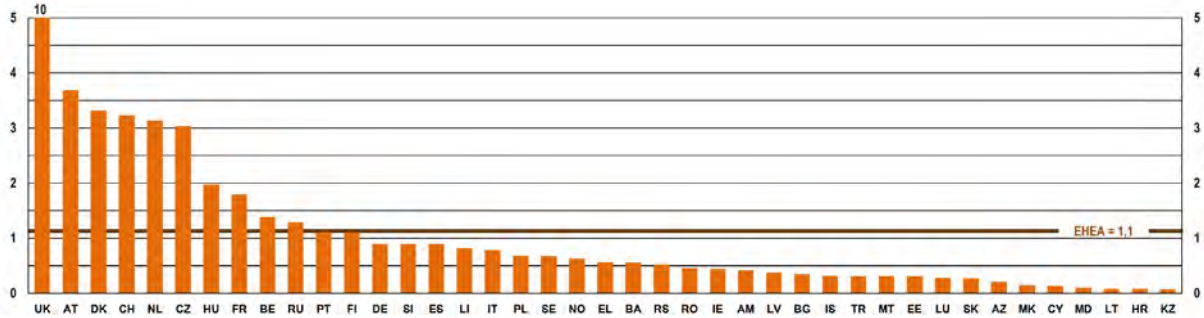
Fuente: Eurostat, base de datos UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

El gráfico 7.24 tiene por objeto averiguar si la situación cambia cuando también se tiene en cuenta la movilidad fuera del EEES (países seleccionados). Los resultados demuestran que el panorama es bastante parecido. Los mismos 10 países siguen siendo los importadores netos, aunque con unas ratios más bajas (es decir, que experimentan una movilidad algo más equilibrada cuando se tiene en cuenta a los países fuera del EEES (ratio cercana al 1).

Finlandia, que parece tener una movilidad más equilibrada con el resto del EEES, muestra un ligero desequilibrio cuando se tiene en cuenta a los países fuera del EEES.

De nuevo, la ratio de entrada/salida fuera del EEES (gráfico 7.24) adolece de una cobertura suficiente, dado que solo se ha tenido en cuenta un grupo específico de países ([84]) en la categoría de los no pertenecientes al EEES. Esta escasez de cobertura afecta a los países en diversos grados. Aquellos que tienen vínculos lingüísticos, culturales o históricos privilegiados con determinadas áreas del mundo, o acuerdos regionales específicos, son los que con más probabilidad resultan afectados por la limitada cobertura geográfica de las estadísticas.

Gráfico 7.24: Equilibrio de la movilidad: ratio de estudiantes de educación superior entrantes/salientes dentro y fuera del EEES, 2011/12



([84]) Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong, China - Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

UK	AT	DK	CH	NL	CZ	HU	FR	BE	RU	PT	FI	DE	SI	ES	LI	IT	PL	SE	NO	EL
10.42	3.68	3.32	3.23	3.13	3.03	1.97	1.79	1.38	1.29	1.11	1.10	0.89	0.89	0.89	0.82	0.78	0.67	0.67	0.63	0.57
BA	RS	RO	IE	AM	LV	BG	IS	TR	MT	EE	LU	SK	AZ	MK	CY	MD	LT	HR	KZ	
0.55	0.52	0.46	0.44	0.41	0.38	0.34	0.32	0.31	0.31	0.31	0.27	0.26	0.20	0.14	0.13	0.10	0.08	0.08	0.07	

Notas:

EEES: media ponderada para el EEES. Los destinos fuera del EEES que se han tenido en cuenta son Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong, China- Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

Fuente: Eurostat, (base de datos UOE) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Desequilibrios bilaterales específicos

Existen desequilibrios considerables ([85]) entre países concretos. Por ejemplo, el Reino Unido es un país importador neto respecto al resto de países del EEES, pero el desequilibrio es especialmente alto en relación con Irlanda, Grecia, Alemania y Chipre. Cada uno de estos países envía muchos más estudiantes (más de 10.000) al Reino Unido de los que reciben de allí. Austria también es un país importador neto especialmente respecto a Alemania, Italia, Turquía y numerosos países de Europa del este, pero es un exportador neto con relación al Reino Unido. Alemania muestra una movilidad muy desequilibrada con respecto a varios países del EEES. Además de Austria y el Reino Unido, Alemania exporta muchos más estudiantes a los Países Bajos, Suiza y Francia de los que recibe de dichos países.

Los estudiantes de España, Polonia, Rusia, Turquía y Ucrania que se desplazan a Alemania superan con mucho el número de alemanes matriculados en dichos países (el desequilibrio neto supera los 3.000 alumnos). Francia también muestra una movilidad bilateral desequilibrada frente a varios sistemas. Por una parte, los estudiantes franceses matriculados en Bélgica y Suiza superan el número de alumnos entrantes de dichos países, y, por el contrario, el sistema de educación terciaria de Francia acoge muchos más estudiantes de Alemania, España, Italia, Portugal, Rumanía y Rusia de los que envía a dichos países.

Estos desequilibrios bilaterales específicos en los flujos de movilidad pueden o no ser perjudiciales para los países participantes. Tal como afirma la Estrategia 2012 sobre Movilidad, cuando "se producen desequilibrios significativos a lo largo de periodos prolongados los gobiernos correspondientes deberían analizar conjuntamente las causas, considerar cuidadosamente las ventajas y desventajas del desequilibrio y procurar soluciones si lo estiman oportuno" ([86]).

El gráfico 7.25 ilustra con más detalle el equilibrio de la movilidad. Muestra una relación evidente entre el equilibrio de la movilidad (eje X) ([87]) y la tasa de movilidad saliente (eje Y) ([88]): cuanto más arriba se sitúa el equilibrio a favor de la movilidad entrante (en el eje X), más baja es la tasa de movilidad saliente (en el eje Y).

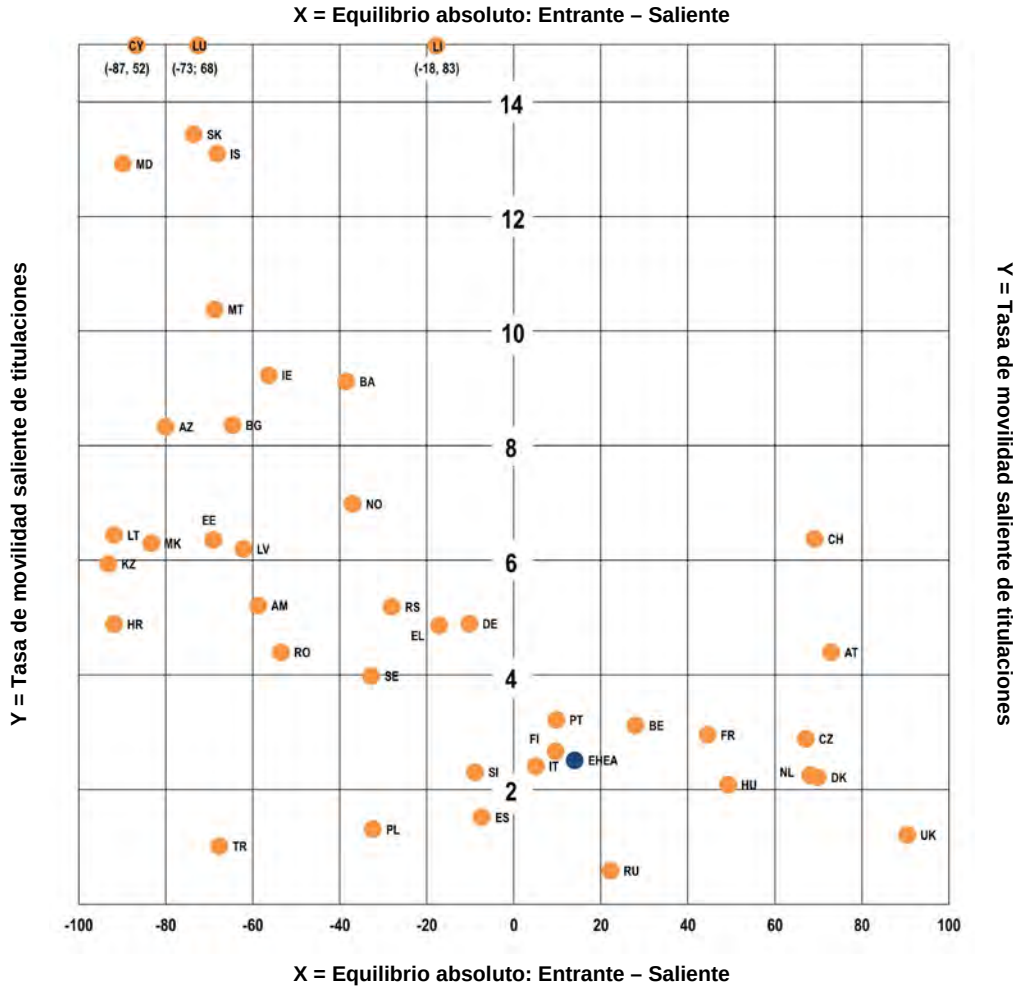
([85]) La movilidad absoluta desequilibrada entre países se define como la diferencia absoluta entre los alumnos del país A desplazados al país B y los del país B desplazados al país A. Según Grabher, et al. (2014), solo se tienen en cuenta los desequibrios absolutos superiores a 1.000. Esta medida es sólo una aproximación al desequilibrio de los flujos de movilidad, dado que los países no utilizan los mismos criterios a la hora de informar sobre la moviliad entrante.

([86]) Movilidad para un Aprendizaje Mejor. Estrategia 2020 sobre movilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 2012, p.2.

([87]) El eje X representa el mismo concepto de equilibrio mostrado anteriormente, pero calculado en una escala diferente para facilitar la representación gráfica. De hecho, para evitar que la escala se divida en más de 10 unidades, dado que la mayoría de los países se sitúan por debajo del 1 (ratios de movilidad entrante/saliente, véase el gráfico 7.23), se ha calculado la diferencia absoluta (estudiantes entrantes menos salientes) y posteriormente se ha dividido por el número total de estudiantes entrantes (cuando el equilibrio es positivo) o por el número total de estudiantes salientes (cuando el equilibrio es negativo). Los resultados se distribuyen en una serie más suave, y más sencilla de representar gráficamente.

([88]) Ambos ejes incluyen los flujos de movilidad dentro y fuera del EEES.

Gráfico 7.25: El equilibrio como indicador del atractivo del sistema de educación superior de un país (flujos de movilidad dentro y fuera del EEES), 2011/12



Notas:

Los destinos fuera del EEES que se han tenido en cuenta son Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong, China- Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

Los países situados en el sector derecho muestran un mayor desequilibrio entrante, mientras que los situados más a la izquierda tienen un desequilibro saliente. En los países ubicados cerca del centro la movilidad es más equilibrada.

Los países situados en la parte superior de la tabla tienen unos niveles de movilidad saliente elevados, y los que están en la parte inferior presentan niveles bajos de movilidad saliente.

Un equilibrio negativo significa que la movilidad saliente es inferior a la movilidad entrante.

Un equilibrio positivo quiere decir que la movilidad entrante es más elevada que la movilidad saliente.

Fuente: Eurostat, base de datos UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

El gráfico 7.25 también revela que algunos países se encuentran en una situación atípica. A pesar de que hay muchos más importadores que exportadores (situados en la parte derecha del eje X), Austria y Suiza registran unas tasas de movilidad saliente relativamente altas (superiores a lo esperable dentro de la tendencia general). Dichos sistemas se consideran, por tanto "sistemas abiertos" (atractivos y que exportan), el tipo de sistema hacia el que todos los países deberían tender según la Estrategia de Movilidad 2012 ([89]).

([89]) Movilidad para un Mejor Aprendizaje. Estrategia 2020 sobre movilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 2012, p.2.

Por el contrario, los países del Báltico, Croacia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Kazajistán y Turquía envían muchos más estudiantes de los que reciben (se ubican a la izquierda del eje X), pero dicha "exportación" no tiene como resultado unas tasas de movilidad saliente superiores (su tasa de movilidad saliente es inferior a lo esperable dentro de la tendencia general). Dichos sistemas podrían considerarse "sistemas cerrados" (con un equilibro negativo y una movilidad saliente baja).

En Eslovenia, España, Italia y Francia los flujos equilibrados esconden una baja intensidad de movilidad de titulaciones (tanto entrante como saliente), mientras que Liechtenstein es el único sistema donde los flujos de movilidad equilibrados se acompañan de una tasa relativamente elevada de movilidad de titulaciones, lo cual equivale a flujos de movilidad muy intensos tanto salientes como entrantes. En conjunto, el número de países que poseen una movilidad equilibrada es bastante bajo, y aún hay pocos "sistemas abiertos".

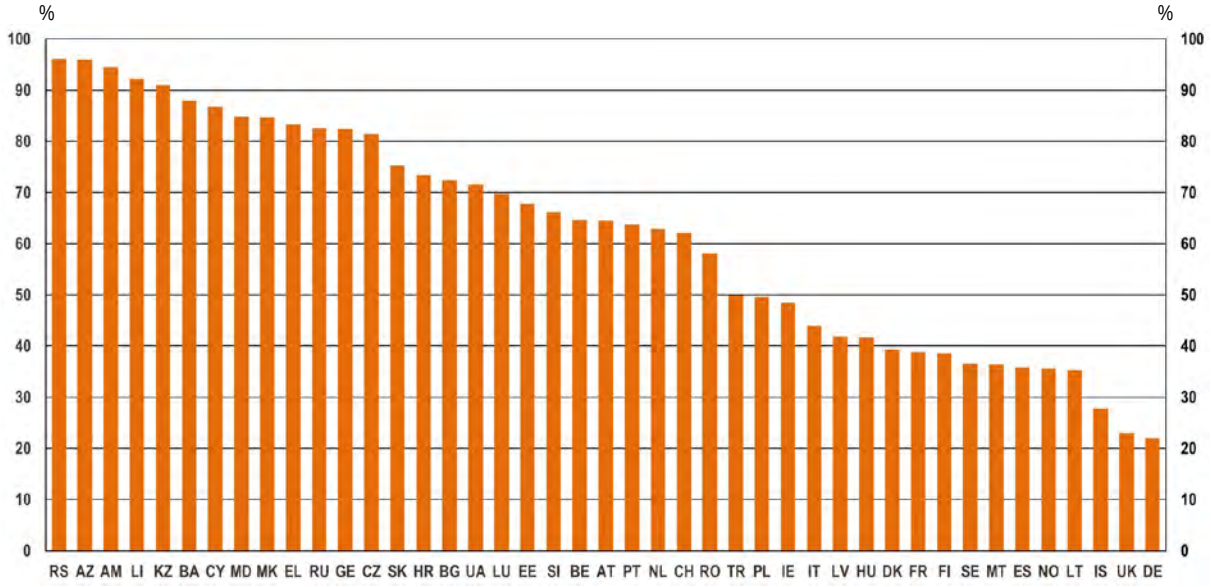
Desequilibrios en cuanto a movilidad: origen y destino de los estudiantes

Desde un punto de vista cuantitativo, es posible representar el equilibro de los flujos de movilidad en función de la procedencia de los alumnos (en el caso de los países de acogida) y de destino de la movilidad (en el caso de los países exportadores).

El indicador sobre los tres países principales de origen (véase el gráfico 7.26) calcula el número de estudiantes de educación superior que se desplazan a un país determinado y que proceden de los tres principales países de origen, como porcentaje sobre el total de estudiantes que participan en la movilidad matriculados en dicho país. Un porcentaje elevado indica que los tres países principales suministran la mayoría de los estudiantes entrantes en el país. Al igual que con otros indicadores, la limitación de la cobertura geográfica a algunos países fuera del EEES (véase el listado anterior) es un problema, especialmente en el caso de los países que reciben alumnos de países que no figuran en dicho listado.

En prácticamente la mitad de los sistemas del EEES en los que se dispone de datos, el origen de los estudiantes entrantes no es muy variado. En unos cuantos países, el flujo de entrada de alumnos está bastante concentrado, dado que más del 90% de los estudiantes entrantes proceden de tres países. Esta es la situación especialmente en Serbia (donde prácticamente todos los estudiantes desplazados vienen de Bosnia Herzegovina, Montenegro y Croacia), Azerbaiyán (de Turquía, Rusia y Georgia), Armenia (de Rusia, Georgia y la India), Liechtenstein (de Austria Suiza y Alemania) y Kazajistán (de Rusia, Turquía y Azerbaiyán).

Gráfico 7.26: Flujos de movilidad de estudiantes: principales 3 países de origen (movilidad entrante), en %, 2011/12



RS	AZ	AM	LI	KZ	BA	CY	MD	MK	EL	RU	GE	CZ	SK	HR	BG	UA	LU	EE	SI	BE	AT
96.0	96.0	94.6	92.2	91.0	88.0	86.8	84.8	84.7	83.3	82.6	82.5	81.4	75.3	73.4	72.4	71.7	69.8	67.7	66.1	64.6	64.5
PT	NL	CH	RO	TR	PL	IE	IT	LV	HU	DK	FR	FI	SE	MT	ES	NO	LT	IS	UK	DE	
63.7	62.8	62.1	58.1	49.9	49.6	48.5	43.9	41.8	41.7	39.2	38.9	38.6	36.6	36.4	35.9	35.6	35.3	27.8	22.9	22.0	

Notas:

Los países de origen considerados son los del EEES y Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong, China-Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

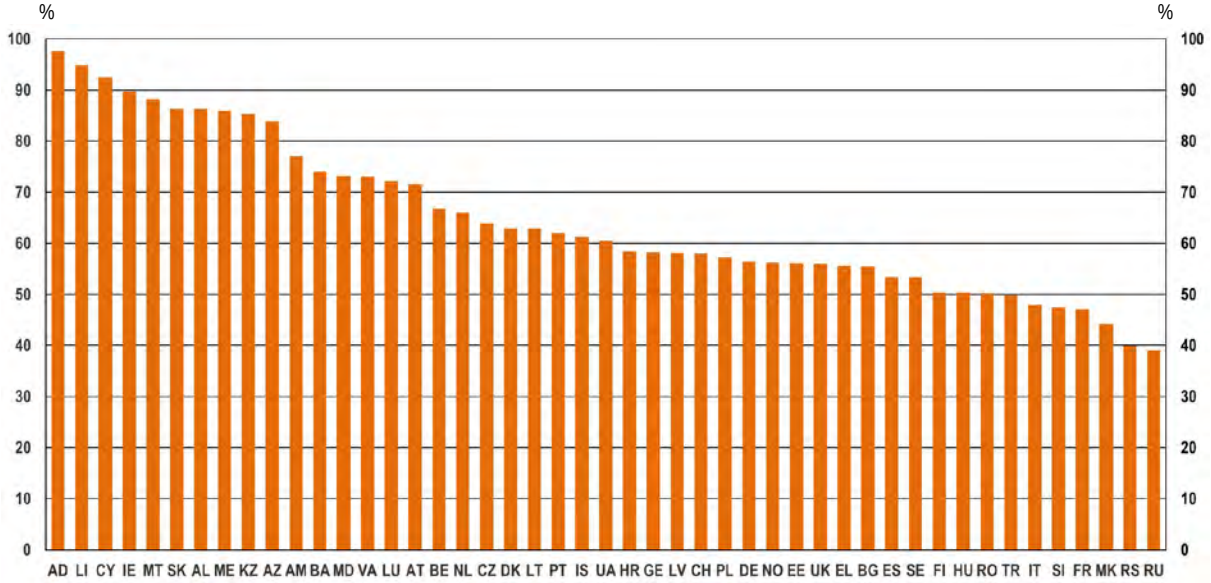
Fuente: Eurostat, (base de datos UOE) y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

En el extremo opuesto, un porcentaje bajo de estudiantes procedentes de los tres principales países exportadores sugiere un nivel más elevado de diversidad de origen de los estudiantes entrantes. Este es, por ejemplo, el caso de los dos países que reciben el número más elevado de estudiantes del EEES (véase el gráfico 7.19). De hecho, en el Reino Unido y Alemania, los estudiantes procedentes de los tres orígenes principales representan menos del 25% del número total de estudiantes entrantes. En el Reino Unido, el 23% de los estudiantes entrantes proceden de la India, Alemania o Irlanda. En Alemania, el 22% de los estudiantes extranjeros proceden de Rusia, Austria o Bulgaria. Los alumnos de Estados Unidos se encuentran entre los tres países de origen con mayor representación en dos de los sistemas del EEES: Irlanda y Malta. Además del Reino Unido, los estudiantes de la India se encuentran entre los tres principales grupos de origen representados en Chipre y Suecia.

La proximidad geográfica, la existencia de una lengua de instrucción común o de lazos históricos pueden ser factores de mucho peso a la hora de determinar el origen de los estudiantes que reciben muchos países. Por ejemplo, estos factores pueden explicar el patrón de movilidad entrante en Bélgica (de Francia, Países Bajos y Alemania), en Suiza (de Alemania, Francia e Italia), Estonia (de Finlandia, Rusia y Letonia) y Finlandia (Rusia, Estonia y Suecia, aunque los alumnos procedentes de la India son más numerosos que los de Suecia).

El indicador sobre los tres principales países de destino (véase el gráfico 7.27) calcula el número de estudiantes de educación superior desplazados procedentes de un determinado país de origen que se han matriculado en los tres destinos principales, como porcentaje sobre el total de todos los alumnos de educación superior desplazados a ese país para estudiar. En la variedad de destinos influyen factores parecidos a los del indicador anterior. A nivel nacional, las diversas medidas para fomentar la movilidad de los estudiantes también afectan a dicha diversidad, dado que normalmente se priorizan determinadas áreas o subáreas geográficas, o países específicos que tienen un trato preferente a la hora de establecer acuerdos de cooperación.

Gráfico 7.27: Flujos de movilidad de estudiantes: principales 3 países de destino (movilidad saliente), en %, 2011/12



AD	LI	CY	IE	MT	SK	AL	ME	KZ	AZ	AM	BA	MD	VA	LU	AT
97.6	94.9	92.5	89.7	88.3	86.3	86.3	86.0	85.3	83.9	77.0	74.0	73.1	73.1	72.1	71.6
BE	NL	CZ	DK	LT	PT	IS	UA	HR	GE	LV	CH	PL	DE	NO	EE
66.7	66.0	63.8	62.9	62.8	62.0	61.3	60.6	58.5	58.2	58.1	58.0	57.3	56.4	56.2	56.1
UK	EL	BG	ES	SE	FI	HU	RO	TR	IT	SI	FR	MK	RS	RU	
56.0	55.7	55.5	53.4	53.3	50.4	50.4	50.2	49.8	47.9	47.4	47.2	44.3	40.0	39.0	

N o t a s :

Los destinos fuera del EEES que se han tenido en cuenta son Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong, China- Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos. Japón: datos en función de la nacionalidad.

Fuente: Eurostat, base de datos UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

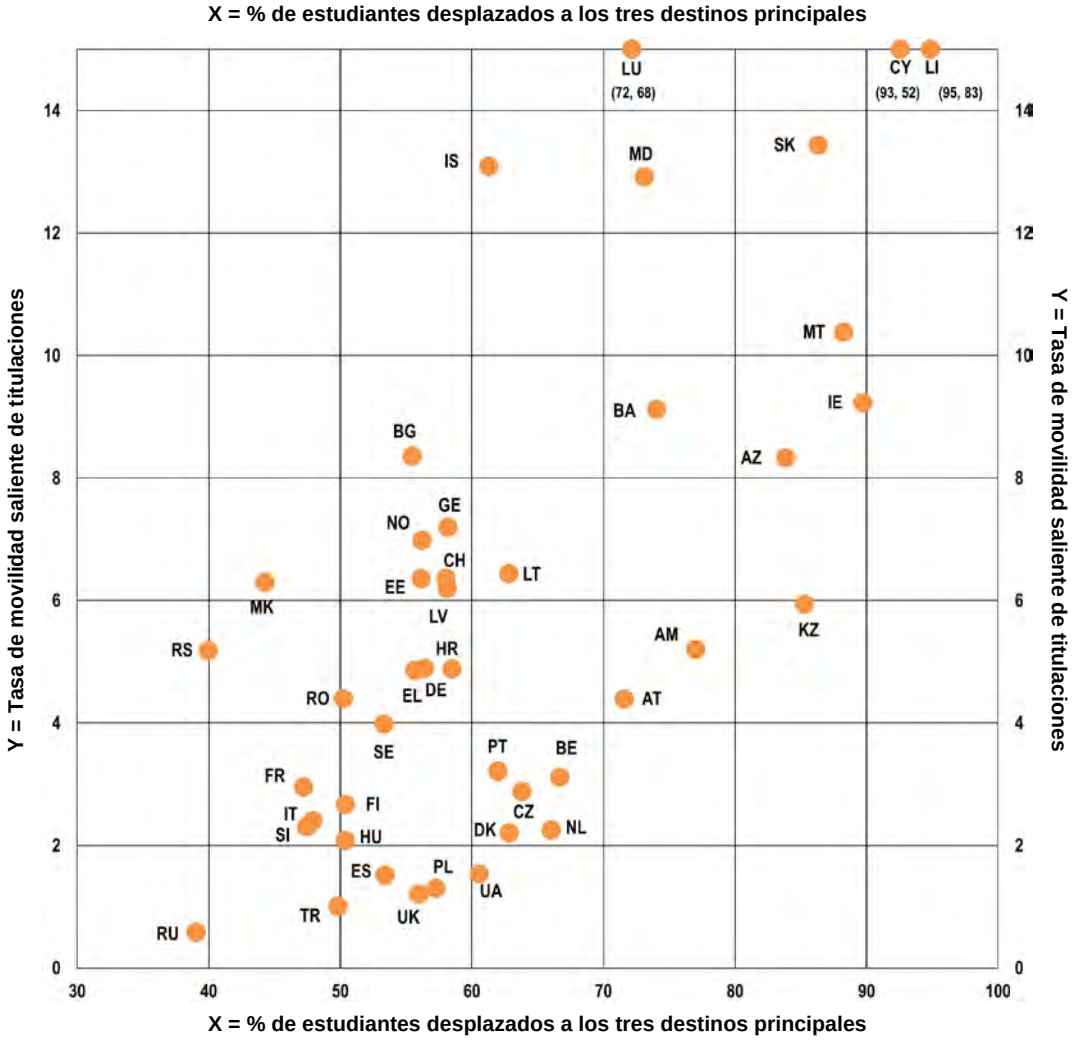
Más del 90% de los alumnos que se desplazan desde Andorra, Liechtenstein y Chipre cursan sus estudios superiores en tres países. La mayoría de los procedentes de Andorra se matriculan en España. En el caso de Liechtenstein lo hacen en Suiza, Austria o Alemania, lo cual se explica por la lengua común y la proximidad geográfica. Los procedentes de Chipre por lo general estudian en Grecia o en el Reino Unido, y en tercer lugar en Estados Unidos. Esta tendencia puede obedecer a la proximidad geográfica y lingüística con Grecia, así como el legado histórico compartido con el Reino Unido. El Reino Unido, los Estados Unidos y Francia son los tres destinos preferidos de los alumnos procedentes de Irlanda, siendo el Reino Unido el país al que se trasladan cerca el 81% de los estudiantes irlandeses que cursan una titulación en el extranjero.

Dado que el Reino Unido importa, con diferencia, el número más alto de estudiantes desplazados, no resulta sorprendente que sea el destino preferido para los alumnos de muchos otros países: Suiza (23%), Dinamarca (27%), Estonia (27%), Grecia (38%), España (20%), Finlandia (24%), Francia (21%), Italia (17%), Lituania (42%), Letonia (36%), Noruega (27%), Polonia (24%), Rumanía (19%) y Malta (83%). Los Estados Unidos son el destino más habitual de la movilidad saliente de alumnos procedentes de tres países: Suecia (22%), Turquía (26%) y Reino Unido (35%). Alemania es el destino principal para los alumnos de Austria, Bulgaria, Georgia, Hungría, Luxemburgo y Rusia.

Algunos países muestran patrones más específicos. Por ejemplo, el 42% de los estudiantes desplazados de la República Checa van a Eslovaquia, que a su vez envía un 75% de su movilidad a la República Checa. Alemania, Francia y el Reino Unido reciben el 40%, 18% y 14% respectivamente de los alumnos en movilidad de Luxemburgo, mientras que la mayoría de los de Montenegro se trasladan a países vecinos: Serbia, Bosnia Herzegovina e Italia.

Un número elevado de alumnos que se trasladan al extranjero podría en principio favorecer una mayor diversidad de destinos. No obstante, hasta cierto punto los países con unas tasas de movilidad más altas también son los que reflejan una menor diversidad a la hora de escoger el país destinatario (véase el gráfico 7.28).

Gráfico 7.28: Movilidad saliente frente a diversidad de países de destino (flujos de movilidad dentro y fuera del EEES), 2011/12



Notas:

Los destinos fuera del EEES que se han tenido en cuenta son Bahréin, Jordania, Marruecos (año de referencia 2010), Omán (año de referencia 2011), Catar, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, China - Región Administrativa Especial de Hong Kong, China- Región Administrativa Especial de Macao (año de referencia 2011), Malasia, Tailandia, Israel, India, Ghana, Brasil, Chile, Corea, Australia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos. Japón: datos en función de la nacionalidad.

El diagrama es una representación gráfica de la diversidad de países de destino frente a las tasas de movilidad saliente.

Fuente: Eurostat, base de datos UOE y bases de datos adicionales para el resto de países del EEES.

Por ejemplo, Liechtenstein, Luxemburgo y Chipre son los países del EEES con las tasas más elevadas de movilidad saliente. Dos de ellos, Liechtenstein y Chipre, muestran una escasa diversidad de destinos (un porcentaje elevado de los estudiantes que participan en la movilidad se encuentran entre los tres principales países receptores), aunque con patrones diferentes: el 85% de la movilidad saliente de Liechtenstein se traslada a Suiza, mientras que en el caso de Chipre la mayoría se dirige a Grecia (47%) y al Reino Unido (44%).

Otros países también muestran patrones específicos. Kazajistán registra una tasa de movilidad saliente del 5,9%, pero un gran número de estos alumnos (75%) van a Rusia. Por el contrario, la tasa de movilidad saliente de Serbia es un 5,2%, pero sus países de destino favoritos (Bosnia

Herzegovina, Austria y Hungría) representan menos del 16%. Rusia tiene una situación semejante, con una tasa de movilidad saliente relativamente baja (0,6%) y donde los tres destinatarios principales solo representan en conjunto un 39%.

El panorama general de los flujos de movilidad de alumnos es bastante semejante a la situación descrita en el anterior informe sobre implantación de Bolonia, aunque las cifras en algunos países han aumentado o disminuido. Los flujos son aún desequilibrados en cuanto al volumen de alumnos y los nuevos indicadores permiten identificar desequilibrios cualitativos con mayor precisión de la que era posible en el anterior informe. En el futuro, los datos sobre movilidad de créditos deberían proporcionar más información y permitir evaluar con mayor precisión, tanto cuantitativa como cualitativamente, los flujos de movilidad que afectan a los países del EEES.

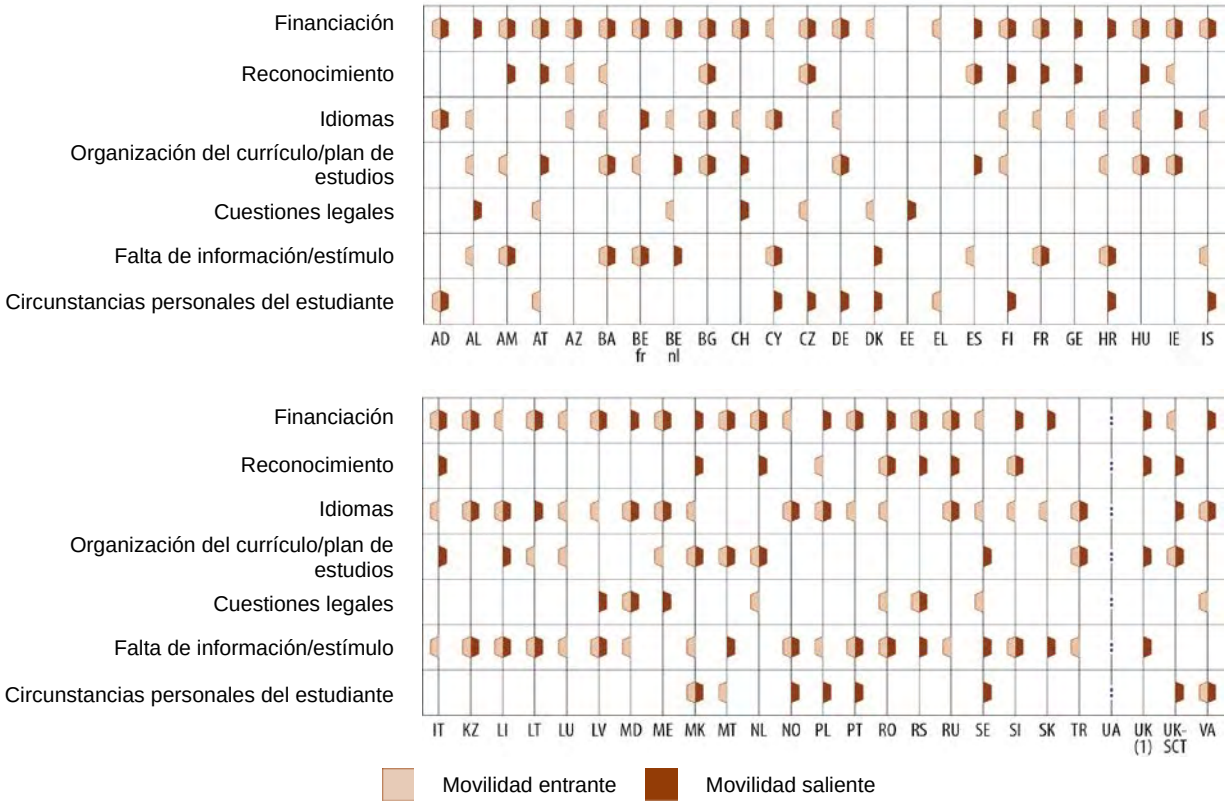
7.2.3. Obstáculos para la movilidad de los estudiantes

Los datos disponibles indican que solo un número relativamente escaso de alumnos dentro del conjunto de la población estudiantil participan en la movilidad. La situación puede deberse, en parte, a la persistencia de un gran número de obstáculos que entorpecen la participación.

Tanto el Comunicado de Bucarest como la Estrategia sobre Movilidad subrayan la importancia de eliminar las trabas que dificultan actualmente la movilidad. Para la elaboración del presente informe se pidió a los países que identificasen los principales barreras para la movilidad de los alumnos (véase el gráfico 7.29), sin diferenciar entre la movilidad de créditos y la de titulaciones.

La falta de recursos económicos es el problema que con más frecuencia se menciona en la movilidad de alumnos, tanto entrante como saliente. Sin embargo, en el caso de la entrante, las dificultades con el idioma son tan importantes como las de financiación. Algunos países (Austria, Francia, Moldavia, Hungría, Suiza y Reino Unido) señalan que la mayoría de los cursos aún se ofertan en un solo idioma. En algunos casos se exige a los futuros estudiantes que van a participar en la movilidad aprender la lengua del país de destino, lo que puede suponer una gran inversión, no solo en términos de tiempo sino también económicos. Las dificultades lingüísticas se mencionan el doble de veces en la movilidad entrante en comparación con la saliente.

Gráfico 7.29: Obstáculos para la movilidad de los estudiantes, 2010/11



Fuente: base de datos del BFUG. UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Otro de los principales impedimentos, tanto para la movilidad entrante como la saliente, según las respuestas de los países, es la falta de información y estímulo. También se menciona la organización del currículo/plan de estudios como uno de los más serios obstáculos a la movilidad en ambas direcciones. Las cuestiones sobre reconocimiento se consideran igual de importantes que la organización del currículo/plan de estudios en el contexto de la movilidad saliente, si bien se citan con la mitad de frecuencia en el caso de la entrante. La evidencia sugiere que los países tienden a considerar que sus propios sistemas preparan a los estudiantes para la movilidad mejor que otros. Por ejemplo, los países por lo general opinan que sus estudiantes salientes están mejor preparados para los desafíos lingüísticos de estudiar en el extranjero que los alumnos que se desplazan al país. Igualmente, la percepción de los países es que los estudiantes que salen al extranjero tienen mayor riesgo de tener problemas de reconocimiento en otros sistemas que aquellos que solicitan reconocimiento en su país.

Solo un grupo reducido de países mencionan trabas legales a la movilidad, como, por ejemplo, la normativa sobre inmigración y los procedimientos para la obtención de visados. En la mayoría de los casos se trata de países no miembros de la UE, en el caso de la movilidad saliente, y de los países de la UE para la movilidad entrante. Las cuestiones personales y familiares se mencionan frecuentemente en el contexto de la movilidad saliente. Alemania, la República Checa y Suiza señalaron otro obstáculo añadido a la movilidad saliente: la necesidad de ampliar la duración general de los estudios, debido a los problemas de reconocimiento, de estructura del currículo o del idioma.

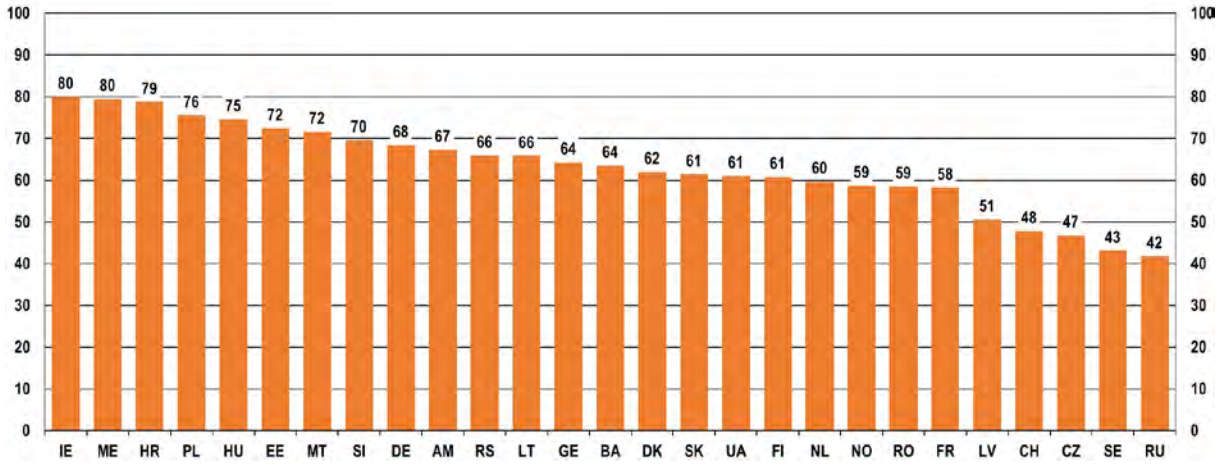
En general, si se combinan las respuestas de los países relacionadas con la movilidad entrante y saliente, los tres impedimentos principales son: la falta de financiación, los problemas lingüísticos y la falta de información y estímulo. En el informe 2012 también se señaló en primer lugar a la financiación, seguido de las cuestiones lingüísticas y del reconocimiento.

También se pidió a los países que informaran sobre si algunos obstáculos son particularmente relevantes en determinadas áreas de estudio. La mayoría ponen de relieve la persistencia de dificultades referentes al reconocimiento y a la falta de flexibilidad del currículo. Por ejemplo, determinadas áreas como las ciencias naturales y la medicina, el derecho y la pedagogía parecen tener más dificultades a la hora de fomentar la movilidad. Es más, en las áreas que conducen a cualificaciones de carácter profesional, la movilidad puede resultar difícil, dado que los alumnos a menudo permanecen en el país de origen para garantizar que pueden hacer frente a determinados requisitos (componentes o módulos del curso) impuestos por el correspondiente organismo nacional encargado de regular la profesión. Asimismo, los países informan de obstáculos relacionados tanto con la movilidad de titulaciones como la de créditos. Las preocupaciones más habituales en el caso de la movilidad de créditos son también la organización del currículo y el reconocimiento. La cuestión sobre la creciente demanda de períodos de prácticas en el extranjero y los problemas recurrentes relacionados con el reconocimiento también se han puesto de relieve. Los obstáculos más relevantes para la movilidad de créditos parecen ser la falta de recursos económicos y los idiomas.

La encuesta Eurostat permite comparar la distinta percepción que tienen los países y los estudiantes sobre los obstáculos a la movilidad. El gráfico 7.30 organiza las principales dificultades, en opinión de los alumnos, a la hora de plantearse estudiar en el extranjero (movilidad saliente). Los datos no distinguen entre movilidad de créditos o de titulaciones.

Gráfico 7.30: Porcentaje de estudiantes que no han estado martriculados en el extranjero, y no tienen previsto cursar estudios en otro país, que consideran determinadas cuestiones como un (gran) obstáculo a la movilidad, 2013/14

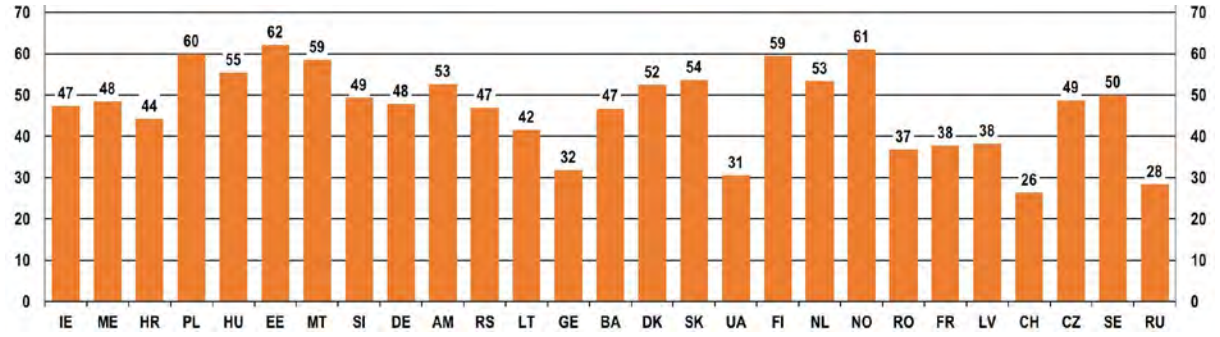
a. Carga económica adicional



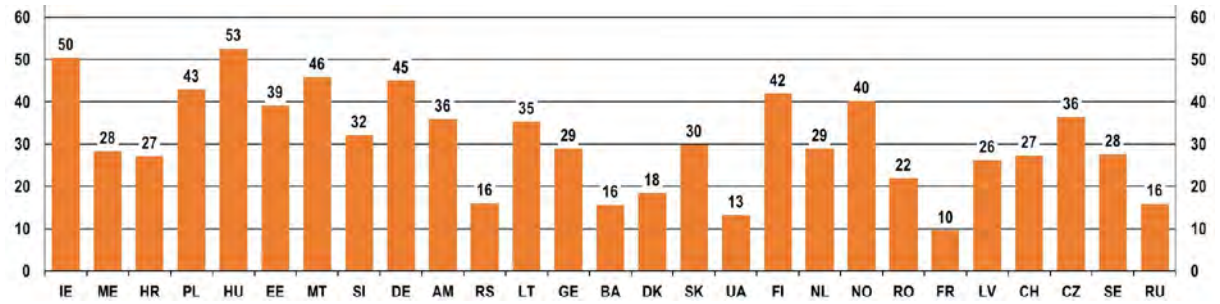
Fuente: Eurostudent.

Gráfico 7.30: (continuación): Porcentaje de estudiantes que no han estado martriculados en el extranjero, y no tienen previsto cursar estudios en otro país, que consideran determinadas cuestiones como un (gran) obstáculo, 2013/14

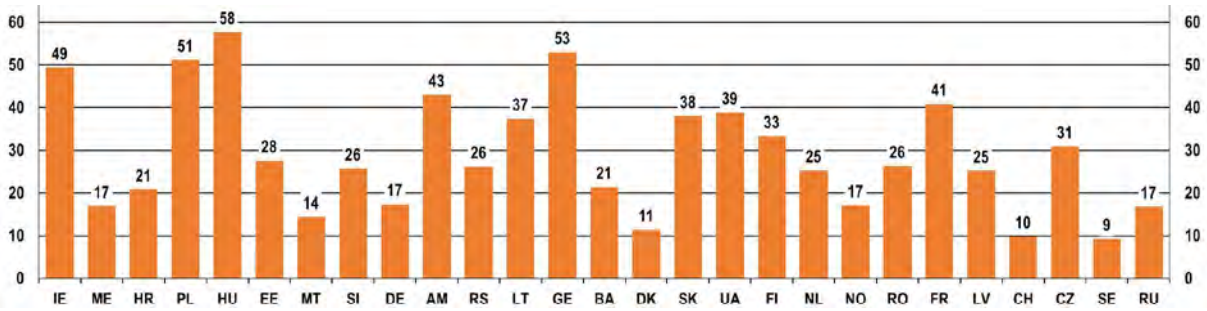
b. Separación de la pareja, hijo(s), amistades



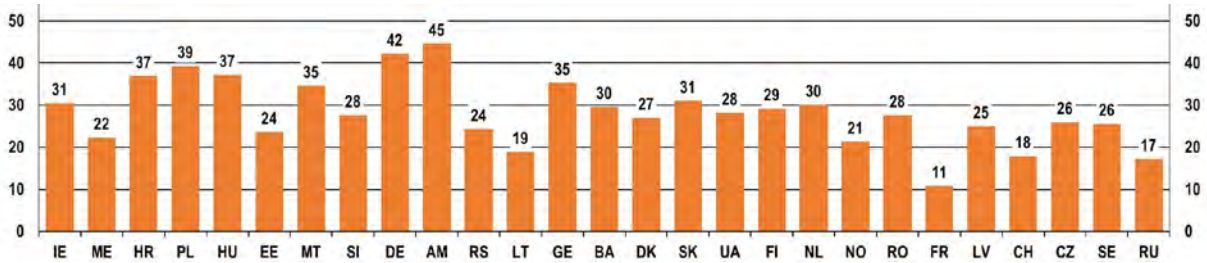
c. Pérdida de empleo remunerado



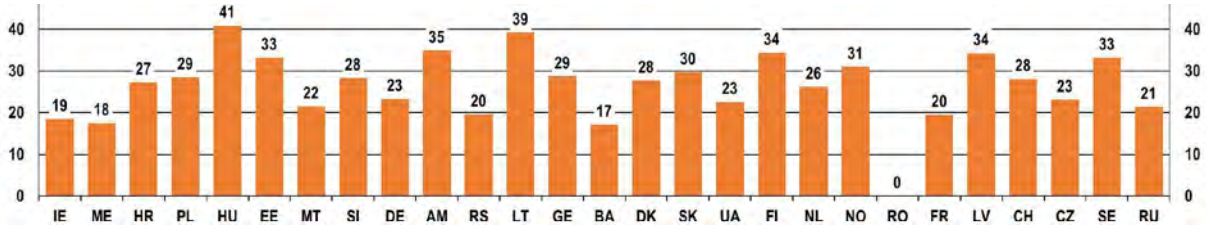
d. Dominio insuficiente de lenguas extranjeras



e. Dificultad para integrar la formación en el plan de estudios del país de origen



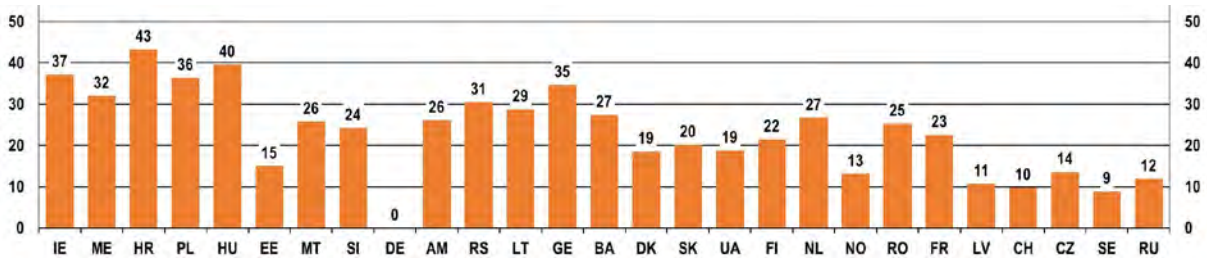
f. Falta de motivación



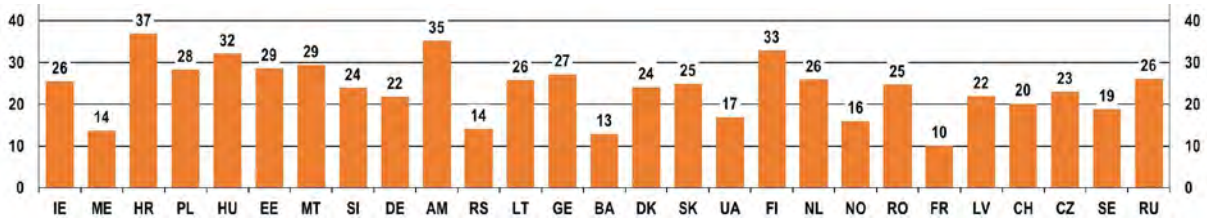
Fuente: Eurostudent.

Gráfico 7.30: (continuación): Porcentaje de estudiantes que no han estado matriculados en el extranjero, y no tienen previsto cursar estudios en otro país, que consideran determinadas cuestiones como un (gran) obstáculo a la movilidad, 2013/14

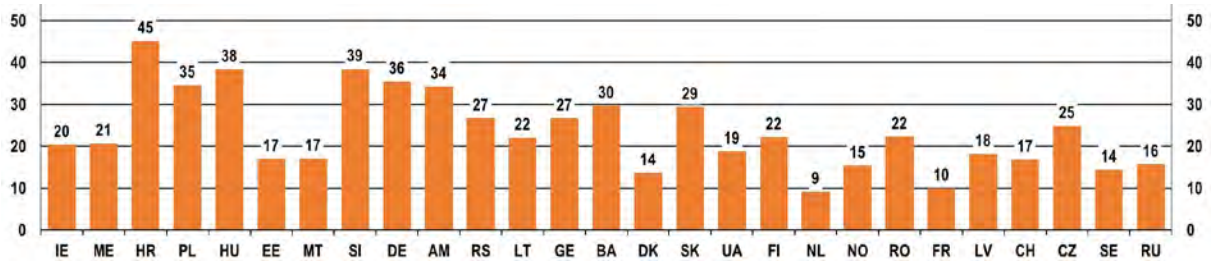
g. Falta de información por parte de la institución de origen



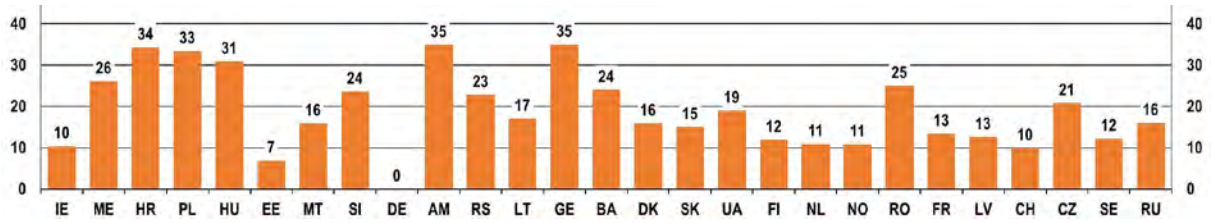
h. Escasos beneficios de los estudios realizados en el extranjero en el país de origen



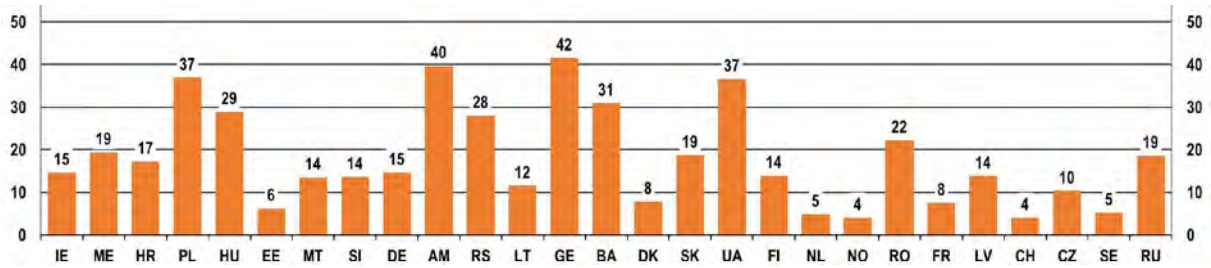
i. Problemas con el reconocimiento de los créditos logrados en el extranjero



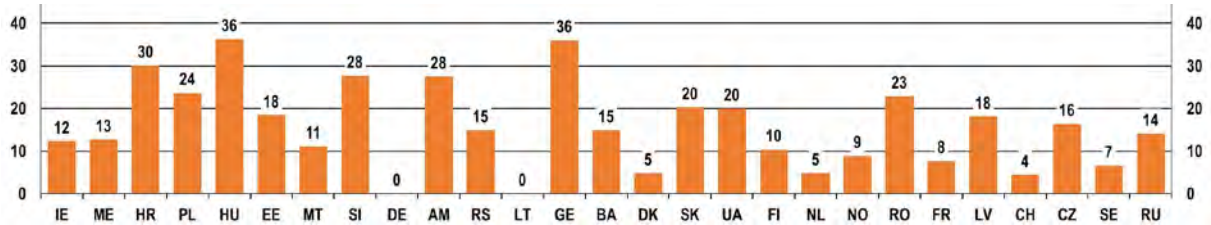
j. Admisión limitada en los programas de movilidad (de la institución de origen o de acogida)



k. Problemas relacionados con normativa sobre visados del país de destino preferido (visado, permiso de residencia)



l. Calificaciones insuficientes para estudiar en el extranjero



Fuente: Eurostudent.

Los cuatro obstáculos principales, en opinión de los alumnos, son "la carga económica adicional", la "separación de la pareja, hijo(s) y/o amistades", la "pérdida de empleo remunerado" y el "dominio insuficiente de las lenguas extranjeras".

Al igual que en Informe 2012, tanto los países como los alumnos señalaron a los problemas económicos como el principal obstáculo a la movilidad. La situación personal de los estudiantes es el segundo impedimento más relevante en opinión del los alumnos (como en 2012), mientras que las respuestas de los países conceden menor peso a este factor, posiblemente porque quienes responden al cuestionario no pueden conocer la situación personal de los estudiantes que potencialmente podrían participar en la movilidad. Los países subrayan la falta de información y estímulo como el segundo obstáculo principal que puede impedir a los alumnos embarcarse en estudios en el extranjero, mientras que esto no supone un escollo importante desde el punto de vista de los estudiantes. Igualmente, las cuestiones sobre reconocimiento parecen tener más peso en opinión de los países que de los alumnos.

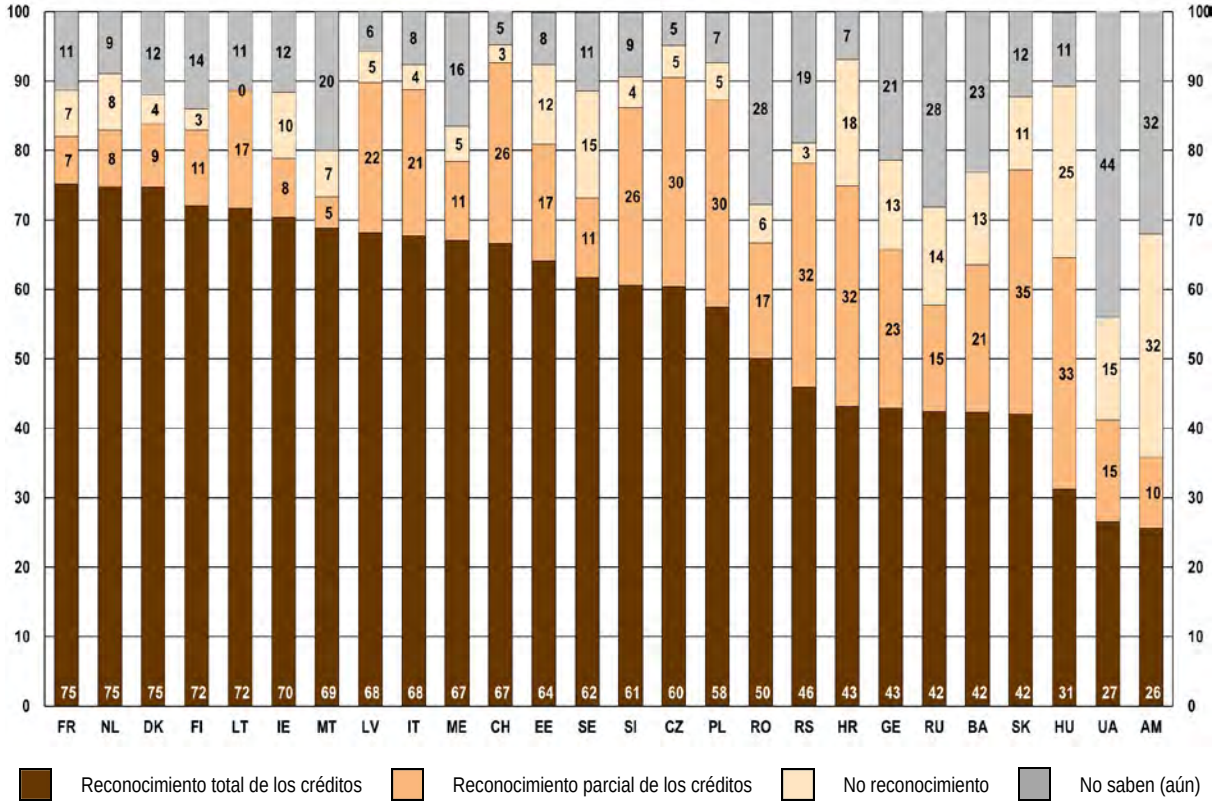
La organización del currículo/plan de estudios y el dominio del idioma son igualmente importantes para los países y para los alumnos, mientras que para los últimos, uno de los principales problemas

es la pérdida de empleo remunerado. El contexto actual de crisis e incertidumbre puede en parte explicar el puesto tan elevado que ocupa en el ranking de dificultades. Los visados y las cuestiones legales no suelen considerarse tan relevantes, ni por parte de los alumnos ni de los países, aunque existen algunas variaciones a nivel nacional en este sentido.

Así pues, tanto los países como los estudiantes conceden una relevancia semejante a la financiación, a la organización de los programas de estudios y a los idiomas. Esta es la misma conclusión que a la que se llegó en al anterior informe. La percepción de los países y de los alumnos no es la misma en lo referente al reconocimiento y a la oferta informativa (problema prioritario en opinión de los países) y la situación personal (prioridad para los alumnos).

Eurostudent también ha llevado a cabo una encuesta sobre reconocimiento. El gráfico 7.31 presenta información sobre créditos (títulos, ECTS) que los estudiantes han obtenido en el extranjero, tras haber realizado un periodo de movilidad en otro país y regresar a su institución de origen (movilidad de créditos) ([90]). La convalidación total de los créditos parece ser práctica común en la mayoría de los países en los que se dispone de datos, aunque estos procedimientos son aún claramente mejorables. También se observan grandes diferencias entre los países. En Armenia, el 26% de los estudiantes matriculados en el extranjero han logrado el reconocimiento de sus créditos, mientras que en Francia, Países Bajos y Dinamarca dicha cifra alcanza el 75%. Asimismo, el porcentaje de alumnos que no logra convalidar ninguno de los créditos parece ser relativamente alto en algunos países en los que se dispone de datos (Armenia, Hungría, Croacia, Suecia y Ucrania).

Grafico 7.31: Porcentaje de estudiantes matriculados en el extranjero que han logrado el reconocimiento de los créditos obtenidos durante el período de movilidad más reciente, 2013/14



Fuente: Eurostudent.

Los contratos educativos (acuerdos entre los alumnos que estudian en el extranjero y sus instituciones de origen y de acogida) son un instrumento muy valioso para evitar que los créditos

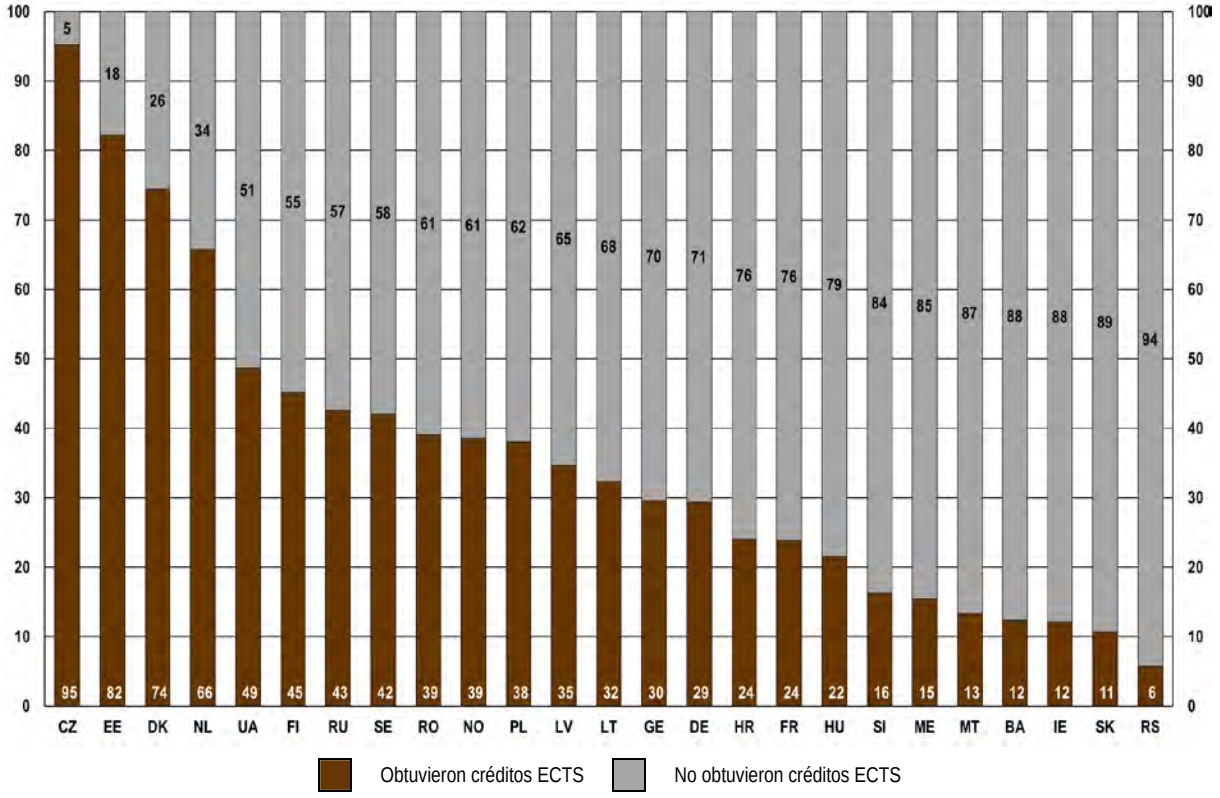
([90]) Tal como se señaló en el capítulo 2, el reconocimiento de los créditos obtenidos en el extranjero compete únicamente a las instituciones de educación superior en el EEES.

cursados en el extranjero no obtengan convalidación. Dentro del EEES, un uso mejor y más generalizado de las herramientas europeas, como, por ejemplo, los créditos ECTS y los resultados del aprendizaje (dentro del Marco Nacional de Cualificaciones) también contribuirían al reconocimiento de los períodos de estudio realizados en otro país (véase el capítulo 2).

El gráfico 7.32 ilustra el grado de obtención de créditos por participar en actividades relacionadas con el estudio realizadas en el extranjero, tales como prácticas en empresas, cursos de idiomas, estancias de investigación, escuelas de verano, etc. Es más frecuente que este tipo de actividades no consigan el reconocimiento de los créditos. También existen diferencias significativas entre países, desde solo un 6% de alumnos en Serbia que logran convalidar los créditos obtenidos por este tipo de actividades en el extranjero, al 95% de los alumnos en el caso de la República Checa.

Así pues, los resultados de la encuesta Eurostudent apuntan a la necesidad de introducir mejoras en este ámbito.

Grafico 7.32: Porcentaje de estudiantes que han obtenido créditos ECTS por actividades relacionadas con el estudio realizadas en el extranjero (distintas de la matrícula en un programa), 2013/14



Fuente: Eurostudent.

7.2.4. Medidas para abordar los obstáculos a la movilidad de los estudiantes

Los países del EEES han puesto en marcha una serie de medidas para promover la movilidad y para abordar las cuestiones que la dificultan. Algunos de estos problemas, como la reorganización de los programas y el refuerzo de la oferta informativa, son más sencillos de resolver que otros - siempre que exista voluntad al respecto. Por otra parte, la financiación, la mejora de las destrezas lingüísticas, el reconocimiento y las cuestiones legales posiblemente sean más difíciles de abordar, ya que requieren unos medios económicos adicionales, o entablar un diálogo y coordinar a más agentes a nivel institucional, nacional o europeo.

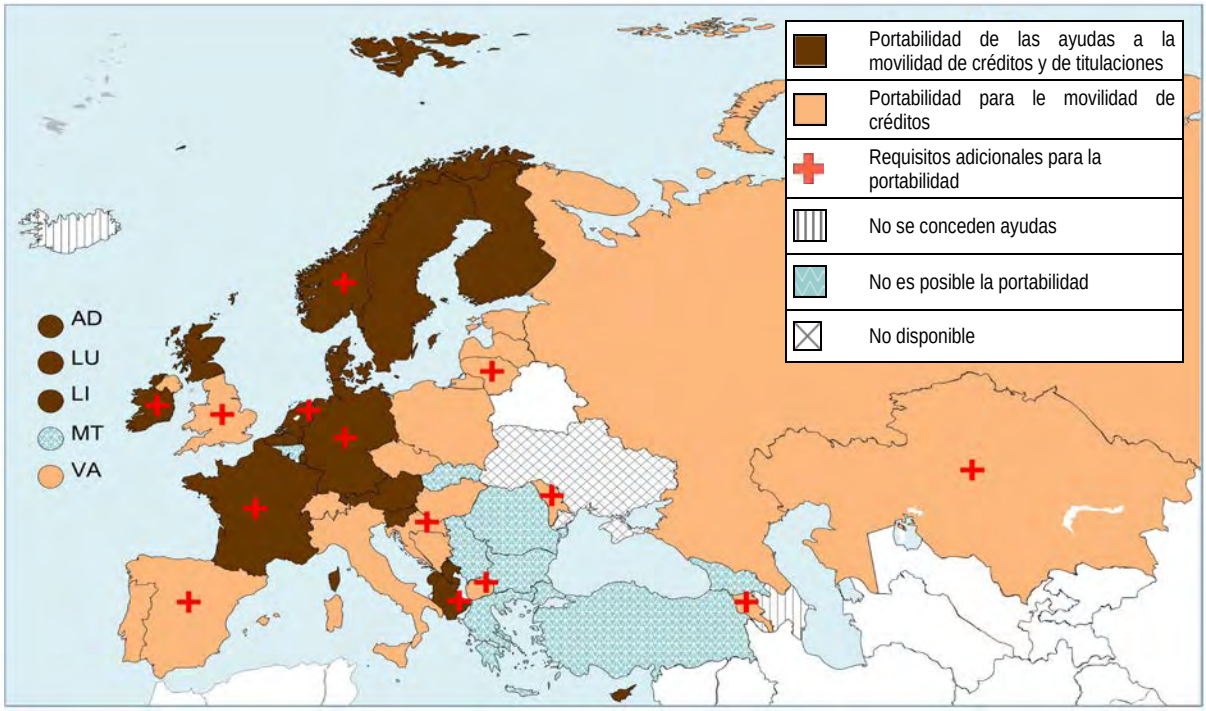
Dado que la falta de financiación parece seguir siendo la barrera más importante para la movilidad de alumnos en prácticamente todos los países del EEES, sería importante priorizar esta cuestión. En primer lugar habría que abordar la portabilidad de las ayudas y los préstamos, y en segundo lugar la oferta de financiación específica para movilidad.

Portabilidad de las ayudas y los préstamos

La portabilidad de las ayudas y los préstamos para facilitar la movilidad ha sido una fuente de preocupación dentro del EEES durante muchos años, pero esta es claramente un área donde se necesita mayor intervención ([91]), ya que constituye un elemento clave para garantizar el acceso a la movilidad de los alumnos. Esta cuestión se discutió dentro del Grupo de Trabajo sobre Movilidad e Internacionalización y es posible que se presenten directrices al respecto para su aprobación en la Conferencia de Ereván.

Los gráficos 7.33 y 7.34 ilustran las principales características de la portabilidad de las ayudas y préstamos en el EEES, distinguiendo entre la portabilidad de créditos (portabilidad de ayudas y préstamos para movilidad de créditos) y la portabilidad de titulaciones (portabilidad de las ayudas y préstamos para movilidad de titulaciones).

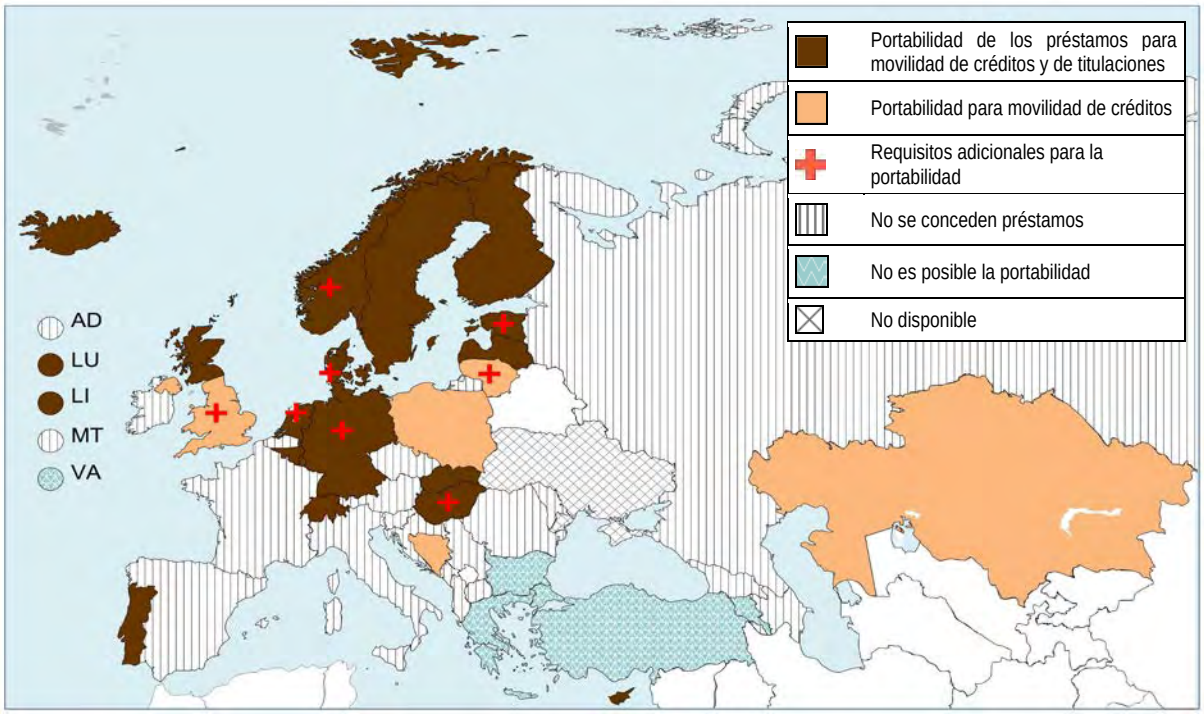
Gráfico 7.33: Portabilidad de las ayudas, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

([91]) El concepto de portabilidad indica si los alumnos que estudian en una institución de educación superior en otro país pueden utilizar su beca o préstamo en las mismas condiciones que en su institución de origen.

Gráfico 7.34: Portabilidad de los préstamos, 2013/14



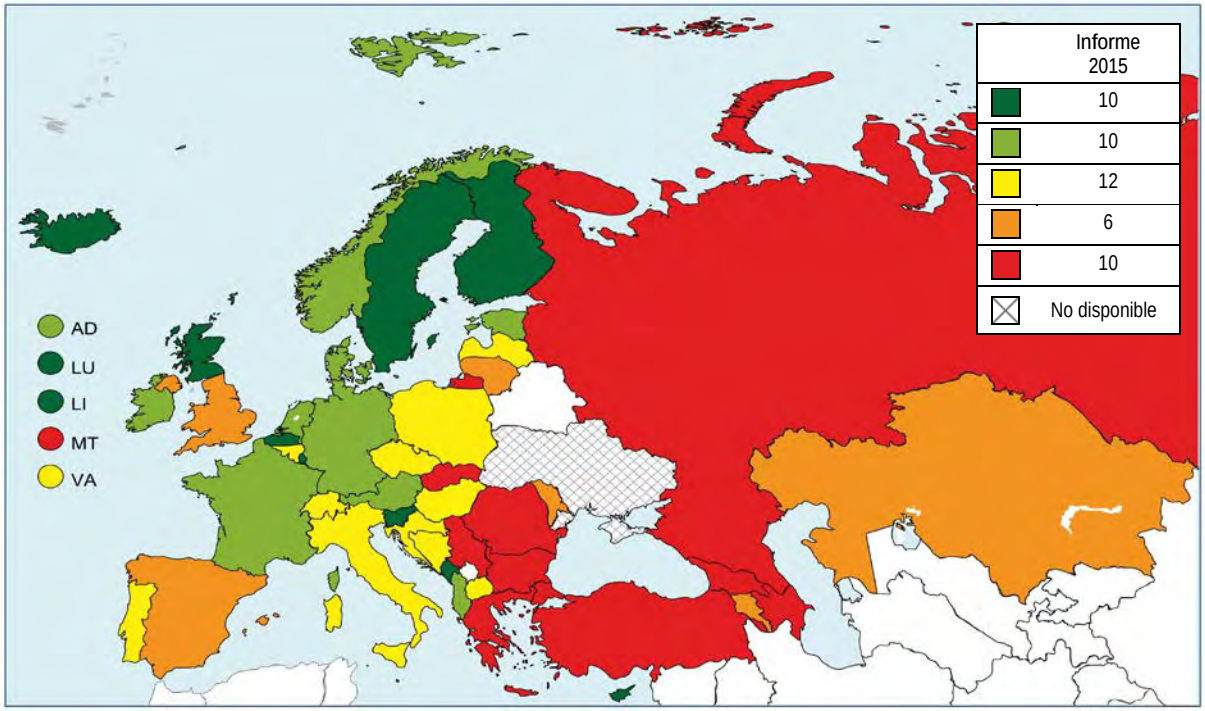
Fuente: Cuestionario del BFUG.

Se han analizado las restricciones a la portabilidad en su mayoría en lo referente a los requisitos adicionales que los estudiantes y/o el programa de estudios que escogen en el extranjero han de cumplir para poder acceder a la portabilidad de las ayudas o los créditos. Dichas restricciones incluyen, por ejemplo, una limitación de los países en los que los estudiantes pueden solicitar las ayudas (por ejemplo, portabilidad solo dentro del Espacio Económico Europeo), límites en cuanto al tiempo que se pasa en el extranjero, o permitir la portabilidad solo a los estudiantes a tiempo completo. La restricción más severa es limitar las ayudas para estudiar en el extranjero si no existe un programa equivalente en el propio país. Puesto que en este caso la portabilidad es posible solo en casos excepcionales, los países que aplican esta condición se han incluido en el apartado "no es posible la portabilidad".

Es posible transferir las ayudas tanto para titulaciones como para créditos que se cursan en el extranjero en aproximadamente dos tercios de los sistemas educativos del EEES, en su mayoría en los países de Europa occidental. No obstante, la portabilidad es bastante más habitual para la movilidad de créditos que en la de titulaciones. Pueden observarse patrones semejantes en lo que respecta a la portabilidad de los préstamos, aunque hay menos países que ofrezcan préstamos públicos dentro del sistema de ayudas al estudio. En general, menos de un tercio de los sistemas contemplan la portabilidad de los préstamos. Solo tres países dentro del EEES ofrecen portabilidad tanto a la movilidad de titulaciones como de créditos, tanto de los préstamos como del resto de las ayudas.

Estas realidades se reflejan en el gráfico 7.35, un indicador de la tabla de puntuaciones sobre la portabilidad de las ayudas y préstamos públicos, que refleja un panorama bastante variado dependiendo de los países. En 10 sistemas la portabilidad de aplica a todas las ayudas, y en otros 10 el principio de portabilidad también opera, pero hay algunas restricciones respecto a su aplicación. 12 sistemas solo permiten la portabilidad en la movilidad de créditos, y en otros seis se aplica a la movilidad de créditos pero con algunas limitaciones. En 10 sistemas de educación superior no se permite la portabilidad de las ayudas.

Gráfico 7.35: Indicador nº12 de la tabla de puntuaciones: portabilidad de las ayudas y los préstamos públicos



N o t a:

"Todas las ayudas nacionales al estudio" hace referencia a todos los préstamos y becas de carácter público. En el contexto de este indicador el término beca hace referencia a ayudas públicas que se conceden a los alumnos y que no es necesario devolver, y no incluye la exención al pago de tasas aplicable en el sistema nacional.

Categorías de la tabla de puntuaciones

- **Portabilidad total** dentro del EEES de todas las ayudas nacionales al estudio - becas y/o préstamos - para la movilidad de titulaciones y créditos. Requisitos equivalentes para las becas y/o préstamos públicos si los alumnos estudian en el país de origen o en el extranjero.
- **Portabilidad** de todas las ayudas nacionales al estudio - becas y/o préstamos- para movilidad de créditos y titulaciones, pero **con algunas restricciones** de carácter geográfico (limitaciones de países), y/o tipos de programas, y/o áreas de estudio o de tiempo.
- Solo **movilidad de créditos**, con algunas restricciones
- **Movilidad de créditos** pero **con algunas restricciones** relacionadas con el ámbito geográfico (países) y/o tipos de programas y/o áreas de estudio o de tiempo.
- **No hay portabilidad**: sólo se conceden becas y/o préstamos públicos a los alumnos que estudian en el país, o, en casos excepcionales (no hay un programa de estudios equivalente en el país de origen).

Fuente: Cuestionario del BFUG.

Otras ayudas

Algunos países informaron de otras ayudas específicas para la movilidad entrante y saliente. En Austria, por ejemplo, se promueve la movilidad entrante proporcionando oportunidades para trabajar a tiempo parcial, mediante las becas CEEPUS (Programa Centroeuropeo de Intercambio Universitario) para los países de Europa central y del sureste, o becas especiales para estudiantes de literatura. La movilidad saliente se fomenta a través de la cofinanciación nacional de las becas Erasmus, las becas en función del nivel de renta y los fondos adicionales para estudiar en el extranjero que pueden utilizarse para movilidad de titulaciones. En Lituania los alumnos pueden solicitar becas específicas y préstamos para realizar periodos de estudios en el extranjero. En Alemania, en el caso de la movilidad saliente, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) ofrece diversas becas. Otro plan de apoyo específico es el Paquete de Movilidad de Bolonia (que incluye los programas integrados de intercambio, basados en acuerdos interuniversitarios y en programas de doble titulación), así como en programas para impulsar la movilidad de estudiantes internacionales no integrados en programas de intercambio (becas para períodos de prácticas en investigación para estudiantes de grado, becas cuatrimestrales y para cursos de verano o para

estudiar lenguas extranjeras distintas del inglés). En el caso de la movilidad entrante, el DAAD ofrece becas y administra programas para apoyar, informar y acoger a estudiantes extranjeros en las universidades alemanas.

Algunos países también indicaron la existencia de ayudas específicas para estudiantes desfavorecidos, especialmente en lo referente a la movilidad de créditos (Bélgica, Finlandia, Francia, Alemania y Portugal). Por ejemplo, Bélgica (Comunidad francesa) ofrece financiación adicional a través del Fondo de Ayuda a la Movilidad de Estudiantes (FAME). El FAME tiene por objeto apoyar la movilidad de los grupos infrarrepresentados, en su mayoría los de origen social y económicamente desfavorecido.

Otras medidas para abordar los obstáculos a la movilidad de los estudiantes

La barrera del idioma aún representa un impedimento importante para la movilidad, de manera que las consideraciones lingüísticas deberían ser el centro de atención tanto a nivel nacional como institucional (mediante una política lingüística integral, por ejemplo). Aproximadamente la mitad de los países mencionaron medidas en este ámbito, tales como la oferta de cursos de idiomas para estudiantes entrantes y salientes, así como para el personal académico y para el desarrollo de los programas/currículos en inglés y en otras lenguas extranjeras, incluidos los programas y los títulos conjuntos. Alemania ofrece a sus estudiantes formación en lenguas distintas del inglés para promover una movilidad más equilibrada dentro del EEES. En Italia se han incentivado los programas impartidos en otras lenguas (Decreto Ministerial 104, de 2014 y Decreto Ministerial 1059, de 2013) y, allí donde existen *numerus clausus* obligatorios, los exámenes de acceso se realizan en inglés y los alumnos pueden presentarse en la modalidad a distancia.

A pesar de haber introducido y ampliado los programas en lenguas extranjeras, en algunos sistemas pueden existir restricciones para estudiar en un idioma distinto de la lengua oficial, y, en consecuencia, algunos países han abordado esta cuestión. En Francia, la ley sobre educación superior e investigación permite, desde el 22 de julio de 2013, a las instituciones de educación superior ofertar cursos en lengua extranjera dentro del marco de los acuerdos internacionales, a la vez que garantiza la oferta de los módulos impartidos en francés. En Bélgica (Comunidad flamenca), la normativa para ofertar cursos de máster en inglés se ha flexibilizado y actualmente es posible impartir hasta un 35% de los cursos de este nivel en dicha lengua. En Bélgica (Comunidad francesa) la ley de 7 de noviembre de 2013 ha aumentado las posibilidades que ofrecían a las instituciones de educación superior de organizar programas en lengua extranjera: para los programas de grado, hasta un 25% del programa puede impartirse en otra lengua; en los de máster, hasta el 50% (excepto los programas de máster que conducen a un título técnico); en los programas avanzados de grado y los de máster, así como en los de tercer ciclo, la totalidad del programa puede cursarse en lengua extranjera. Asimismo, todos los programas conjuntos organizados con una institución de educación superior de otro país pueden impartirse en su totalidad en otra lengua. Las instituciones de educación superior también pueden solicitar al ministerio responsable de la educación superior hacer una excepción a estas reglas si el programa demuestra una dimensión internacional o una gran calidad científica.

Por lo general, dentro del EEES, los programas de educación superior que se imparten en lenguas extranjeras ampliamente utilizadas normalmente se rigen por el mismo marco legal que los impartidos en la lengua oficial del país. Solo existen distintos marcos legales en la República Checa, Estonia Letonia, Polonia, Eslovaquia y Turquía, donde los alumnos de dichos programas normalmente pagan tasas adicionales, así como en Italia, donde existen diferencias en cuanto a garantía de calidad y procedimientos de acreditación. En Irlanda y el Reino Unido, no se ofertan programas de educación superior en lengua extranjera.

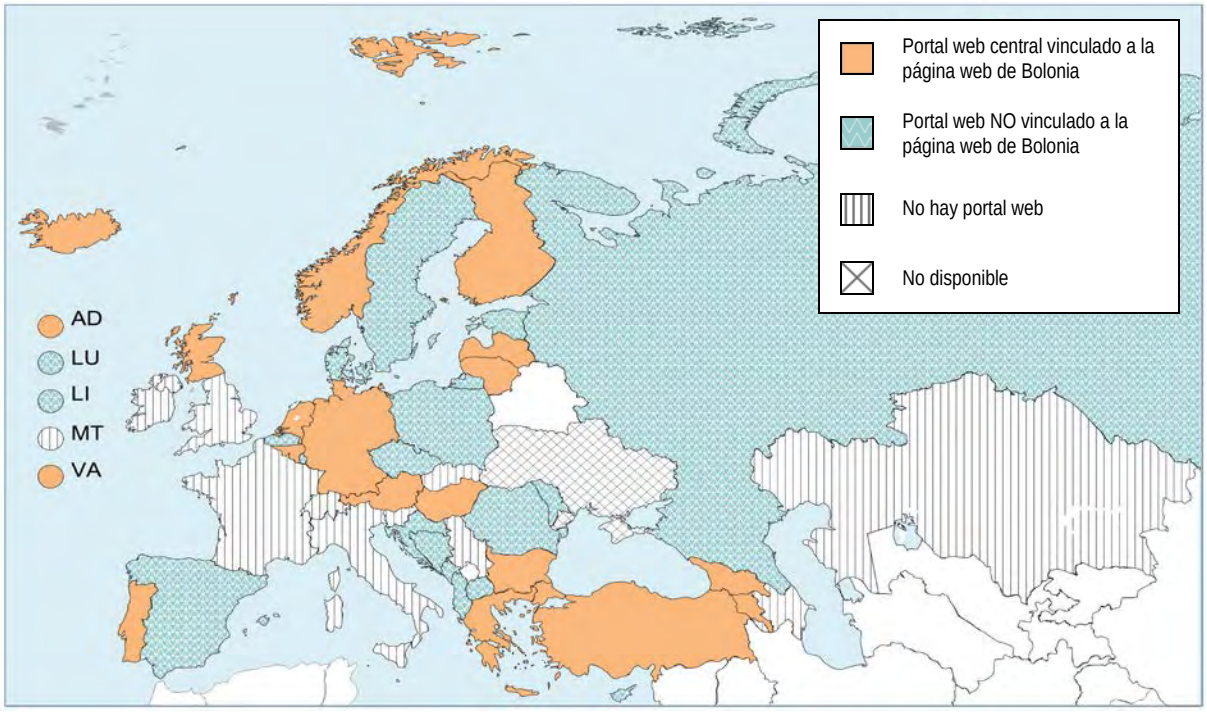
Una serie de países también informan de medidas para hacer frente a los problemas de reconocimiento. En Francia, un decreto ministerial en 2011 estableció medidas específicas para incrementar el reconocimiento, entre ellas, los mecanismos para la dirección internacional de las tesis (*co-tutelles internationales de thèses*) y procedimientos más flexibles para crear titulaciones

auténticamente conjuntas, junto con la oferta de modelos de diploma para expedir títulos conjuntos con otras instituciones internacionales. En Turquía, la Agencia Nacional lleva a cabo auditorías en las instituciones de educación superior para analizar los problemas sobre reconocimiento y proponer soluciones. Los resultados de estas visitas se comparten con otras instituciones en encuentros a nivel nacional. También se aconseja a las instituciones que implementen en su totalidad los principios de la Carta Erasmus sobre Universidades, que aboga por el total reconocimiento de la movilidad. En Bulgaria se exige a las instituciones de educación superior que desarrollen procedimientos internos para el reconocimiento, y el tema se ha abordado en seminarios temáticos organizados con los Expertos en Bolonia. Bélgica (Comunidad francesa) informa sobre un programa piloto en el que los Expertos en Bolonia y el Ministerio desarrollan una guía de buenas prácticas sobre reconocimiento académico para las instituciones de educación superior. Igualmente, en Italia, la Campaña de Expertos en Bolonia y el Centro ENIC/NARIC han trabajado para apoyar a las instituciones de educación superior a la hora de mejorar las prácticas sobre reconocimiento, tanto para la movilidad de créditos como para el reconocimiento de titulaciones.

También es esencial mejorar la difusión de la información y promover las oportunidades de movilidad para los estudiantes. Varios países han puesto en marcha campañas con el objetivo de motivar a los alumnos a estudiar en el extranjero. Asimismo, los antiguos alumnos Erasmus, así como los estudiantes de otros países pueden participar en actividades de promoción. En Austria se proporciona una información mejor y más oportuna a los estudiantes de educación secundaria. Finlandia dirige sus esfuerzos a los estudiantes desfavorecidos en cuanto a la oferta informativa sobre opciones de movilidad, haciendo especial hincapié en las oportunidades para conseguir ayudas y becas específicas para estudiantes con necesidades especiales que participan en la movilidad.

La mayoría de los países han creado un portal web a nivel central donde se informa sobre los planes de movilidad para alumnos nacionales e internacionales (véase el gráfico 7.36). En aproximadamente 20 países estas páginas también están vinculadas con el portal web de Bolonia (www.ehea.info). Los países sin una página web integrada sobre movilidad, como el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) permiten a las instituciones de educación superior gestionar sus programas de movilidad y proporcionan oportunidades a nivel institucional. Algunos países también informaron del desarrollo de planes de asesoramiento administrativo a nivel institucional para estudiantes que participan tanto en movilidad entrante como saliente (por ejemplo, a través de oficinas internacionales o de movilidad).

Gráfico 7.36: Portal web central con información sobre todos los planes de movilidad para estudiantes nacionales e internacionales, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

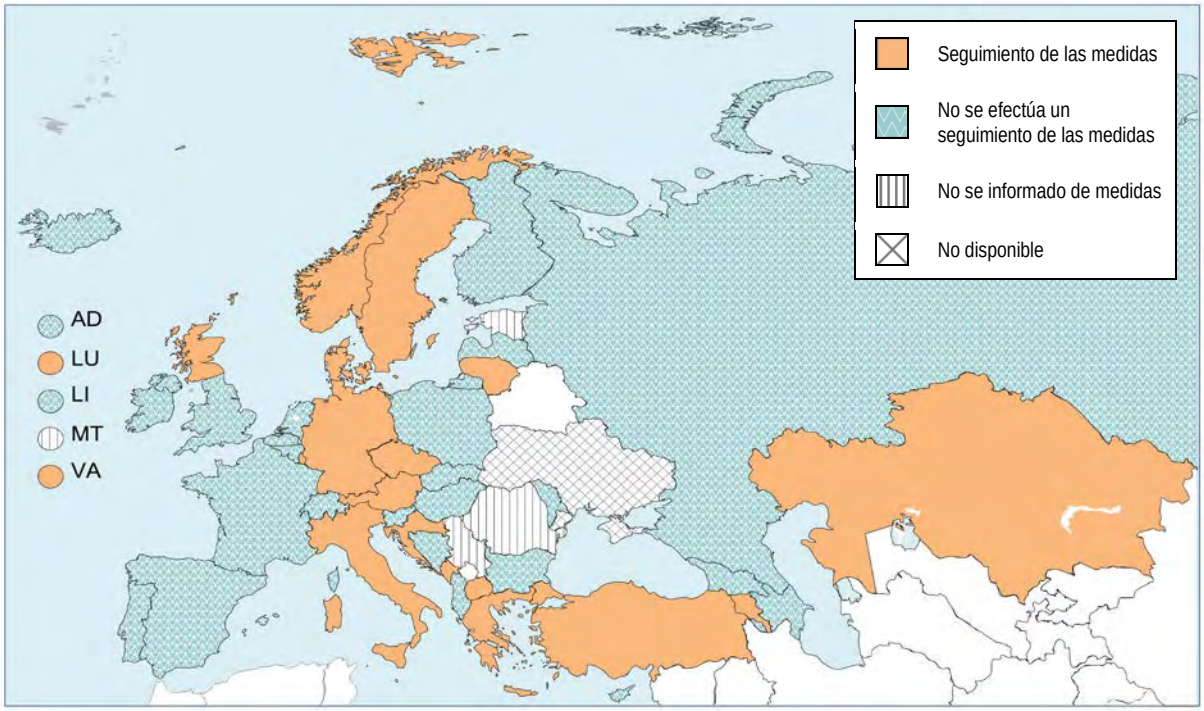
También existen medidas para mejorar la organización del currículo, y algunos países mencionan la inclusión de ventanas de movilidad en sus programas. En Alemania, el Consejo de Acreditación escogió la movilidad como tema principal para su plan estratégico 2013-2017. El objetivo es identificar, y si es posible eliminar, los obstáculos que aún persisten en la organización de los planes de estudio. En Finlandia, todas las instituciones de educación superior deberían incorporar un módulo de apoyo a la internacionalización en todas sus titulaciones, que se llevará a la práctica en los planes individualizados de estudio. El módulo de internacionalización se completará con un período de movilidad o con cursos internacionales de alta calidad.

Finalmente, en lo referente a las cuestiones legales, entre ellas los visados, Italia, Croacia y Letonia mencionaron medidas recientes para simplificar los marcos legales y el régimen de visados para alumnos extranjeros. Croacia informó de que se habían logrado progresos con la implementación del Plan de Acción para Eliminar Obstáculos y Mejorar la Movilidad Internacional del Aprendizaje para el período 2010-2012. No obstante, en muchos países aún es necesario realizar esfuerzos para eliminar las barreras legales que dificultan los flujos de movilidad dentro y fuera del EEES. Lo ideal sería que los países adaptaran su normativa sobre visados y permisos de residencia/trabajo para armonizarlos con el compromiso por la internacionalización y la movilidad, cuestiones que deberían abordarse a nivel nacional en una estrategia integral sobre internacionalización.

Seguimiento

A pesar de la implementación de numerosas medidas para reducir los obstáculos a la movilidad en el EEES, solo algunos países realizan un seguimiento se su impacto (véase el gráfico 7.37).

Gráfico 7.37: Seguimiento del efecto de las medidas para reducir los obstáculos a la movilidad de alumnos, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

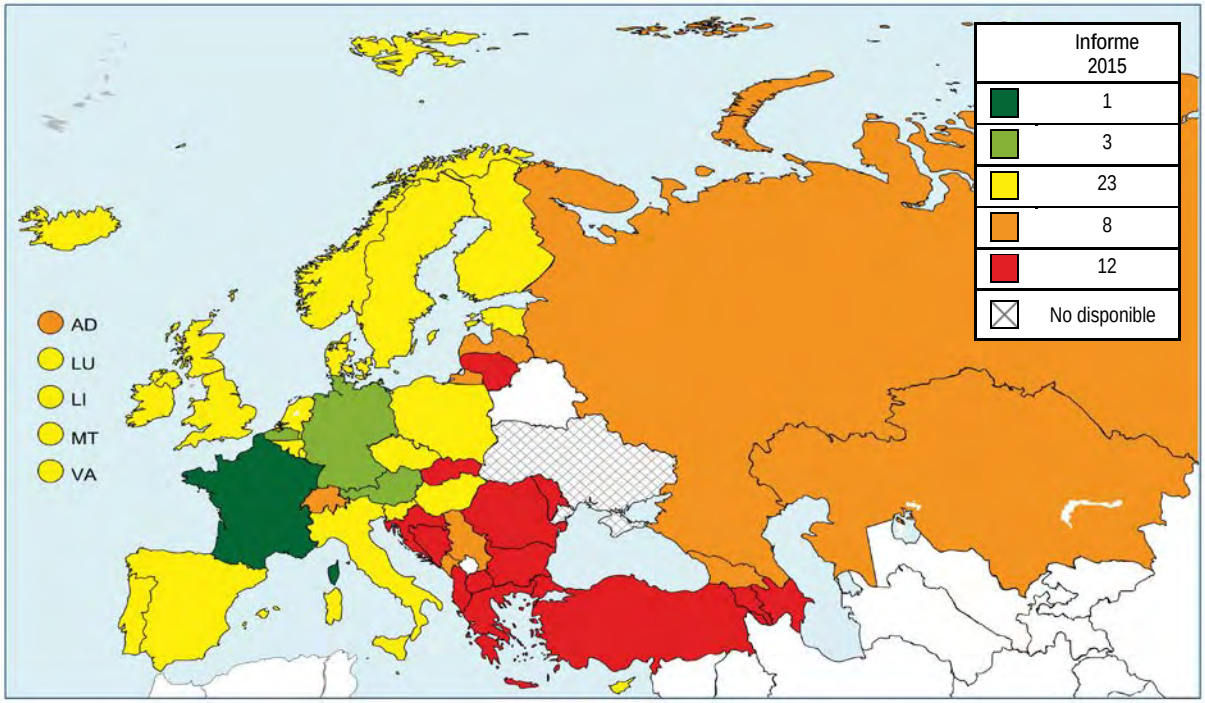
En algunos países como Bélgica (Comunidad flamenca), España, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) las estrategias o planes de actuación sobre movilidad son de muy reciente implantación, de manera que aún no se han publicado sus primeros resultados. En aquellos países donde ya se han establecido mecanismos de seguimiento las evaluaciones se realizan de forma anual o bienal. Participan en las mismas diversas entidades, entre ellas los ministerios de educación u otras agencias gubernamentales, las agencias de garantía de calidad, las propias instituciones de educación superior o los sindicatos de estudiantes, si bien sería necesario aún introducir mejoras en los procesos de evaluación del impacto de las medidas sobre movilidad.

7.2.5. Ayudas a la movilidad para estudiantes desfavorecidos

La movilidad internacional tiene también una dimensión social, dado que los estudios revelan que, sin incentivos y ayudas adicionales, los colectivos ya de por sí infrarrepresentados en el conjunto de la población estudiantil tienden a sufrir aún más infrarepresentación en la movilidad. En este sentido, el gráfico 7.38 ilustra la disponibilidad de ayudas a la movilidad para los estudiantes desfavorecidos, que pueden materializarse en una combinación de ayudas generales al estudio y de portabilidad, o en becas de movilidad específicas para este colectivo. El también toma en consideración si se lleva a cabo un seguimiento de la incidencia del sistema de ayudas a la movilidad en los estudiantes desfavorecidos.

La principal conclusión que puede extrarse de este indicador es que, con respecto a la movilidad, solo Francia proporciona actualmente ayudas a los estudiantes desfavorecidos y efectúa un seguimiento de la efectividad de dichas ayudas. En Francia, las becas en función del nivel de renta (denominadas becas BCS) y las becas especiales para movilidad (denominadas becas AMI) se conceden a alumnos desfavorecidos procedentes de entornos con un bajo nivel socioeconómico. El ministerio de educación superior e investigación realiza un seguimiento regular de estos dos sistemas de ayudas. La mayoría de los demás países ofertan algún tipo de ayuda a estudiantes desfavorecidos, pero no evalúan el impacto de dichas medidas de apoyo.

Gráfico 7.38: Indicador nº13 de la tabla de puntuaciones: ayudas a la movilidad para estudiantes desfavorecidos



Fuente: Cuestionario del BFUG.

Categorías de la tabla de puntuaciones

Ayudas a la movilidad dirigidas a estudiantes desfavorecidos
O portabilidad de las ayudas dirigidas a estudiantes desfavorecidos
O portabilidad de las ayudas ordinarias en función del nivel de renta concedidas a más del 50% de los estudiantes;
Seguimiento sistemático de los estudiantes desfavorecidos que participan en la movilidad.

Ayudas a la movilidad dirigidas a estudiantes desfavorecidos
O portabilidad de las ayudas dirigidas a estudiantes desfavorecidos
O portabilidad de las ayudas ordinarias en función del nivel de renta concedidas a más del 50% de los estudiantes;
Seguimiento *puntual* de los estudiantes desfavorecidos que participan en la movilidad.

Ayudas a la movilidad dirigidas a estudiantes desfavorecidos
O portabilidad de las ayudas dirigidas a estudiantes desfavorecidos
O portabilidad de las ayudas ordinarias en función del nivel de renta concedidas a más del 50% de los estudiantes;
No se realiza un seguimiento de los estudiantes desfavorecidos que participan en la movilidad.

No existen ayudas a la movilidad dirigidas a estudiantes desfavorecidos
Ayudas en función de nivel de renta para algunos alumnos, menos del 50%;
No se realiza un seguimiento de los estudiantes desfavorecidos que participan en la movilidad.

No existen ayudas a la movilidad para estudiantes desfavorecidos;
No se efectúa un seguimiento de los estudiantes desfavorecidos que participan en la movilidad.

7.2.6. La movilidad internacional del personal de educación superior

La movilidad del personal se ha convertido en rasgo común del panorama educativo, tanto dentro como fuera del EEES. No obstante, aún no existe una definición a nivel europeo del concepto de movilidad del personal ([92]), y los datos estadísticos de los que se dispone actualmente no permiten evaluar los flujos de movilidad.

Al igual que con la movilidad de alumnos, la movilidad del personal es un asunto complejo y es necesario tener en cuenta varios elementos a la hora de diseñar políticas, directrices o estrategias: la

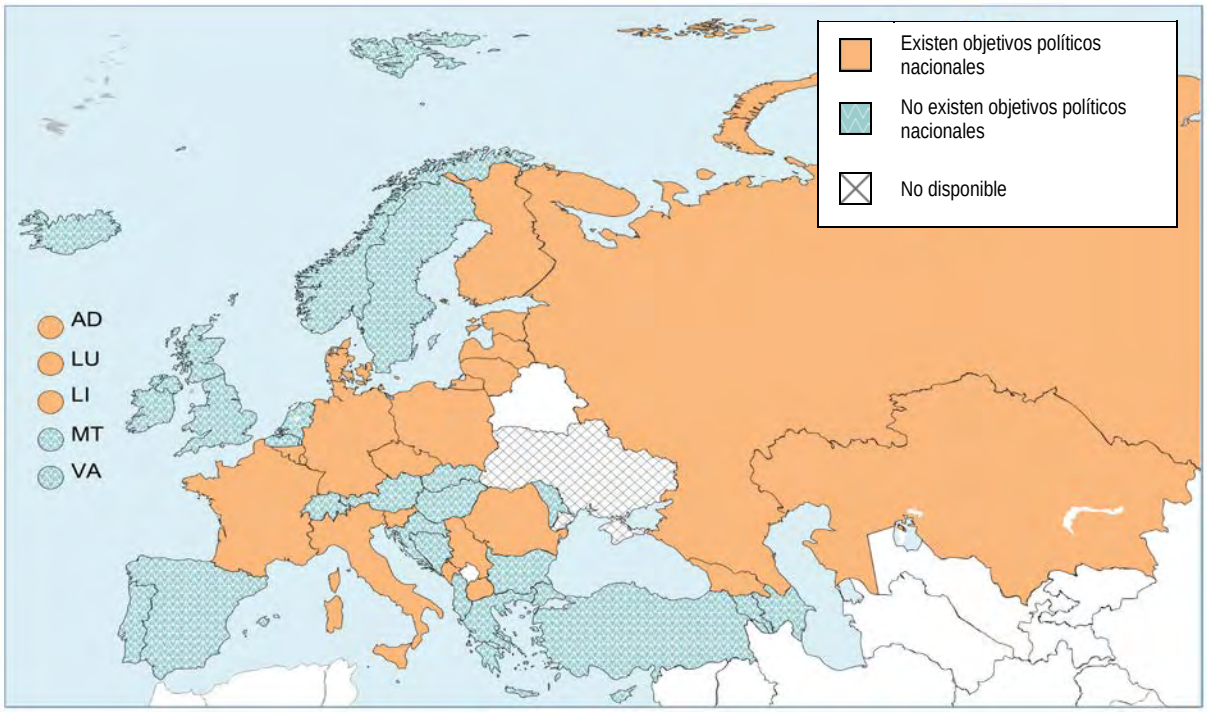
([92]) En las últimas deliberaciones del Grupo de Trabajo sobre Movilidad e Internacionalización se propuso una definición preliminar del concepto de movilidad del personal.

dirección de los flujos de movilidad (saliente o entrante), la duración de los períodos de movilidad (de corta o larga duración), las categorías laborales, es decir, personal académico (en su mayoría profesores e investigadores, pero también doctorandos ([93])), el persoal de administración y servicios (incluidos el personal encargado de los estudiantes internacionales y los orientadores, por ejemplo). Asimismo, es necesario tener en cuenta la finalidad de los períodos en el extranjero para poder establecer una clasificacion dentro de la movilidad del personal. Por ejemplo, el personal académico puede desplazarse al extranjero para participar en conferencias internacionales, para visitas de estudios, para periodos de intercambio docente o académico, para períodos sabáticos con objetivos concretos, etc. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2013, pp. 1-2).

Objetivos políticos nacionales en materia de movilidad del personal

Si bien parece existir una política general de apoyo a la movilidad, incluida la movilidad del personal, en menos de la mitad de los sistemas de educación superior se han definido objetivos políticos nacionales específicos para fomentar la movilidad del personal de educación superior (véase el gráfico 7.39).

Gráfico 7.39: Objetivos políticos nacionales enfocados expresamente a promover la movilidad del personal, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

Los objetivos políticos nacionales a veces son de carácter muy general, por ejemplo, en la legislación puede incluirse el compromiso para fomentar la movilidad de alumnos y del personal académico. Otros países han desarrollado objetivos políticos nacionales más concretos. Por ejemplo, en la República Checa, el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte ha incluido la movilidad del personal académico (entrante y saliente) de las instituciones públicas de educación superior entre las prioridades de su Plan Estratégico. En él se proyectan programas de apoyo a la movilidad del personal y se crean las condiciones adecuadas para la contratación permanente de expertos extranjeros. El Plan Estratégico también contiene recomendaciones para las instituciones de educación superior, a las que se aconseja apoyar la movilidad internacional bidireccional de los investigadores y del personal docente, incorporando la movilidad de larga duración a las condiciones

([93]) Es posible que los doctorandos no sean siempre personal contratado por la universidad, sino que tengan la condición de estudiantes, en cuyo caso su movilidad no contaría como movilidad del personal (véase el gráfico 4.30 Estatus de los alumnos de doctorado).

para progresar con éxito en la carrera profesional, y también lograr que la movilidad sea una aspiración habitual para el resto del personal (de administración).

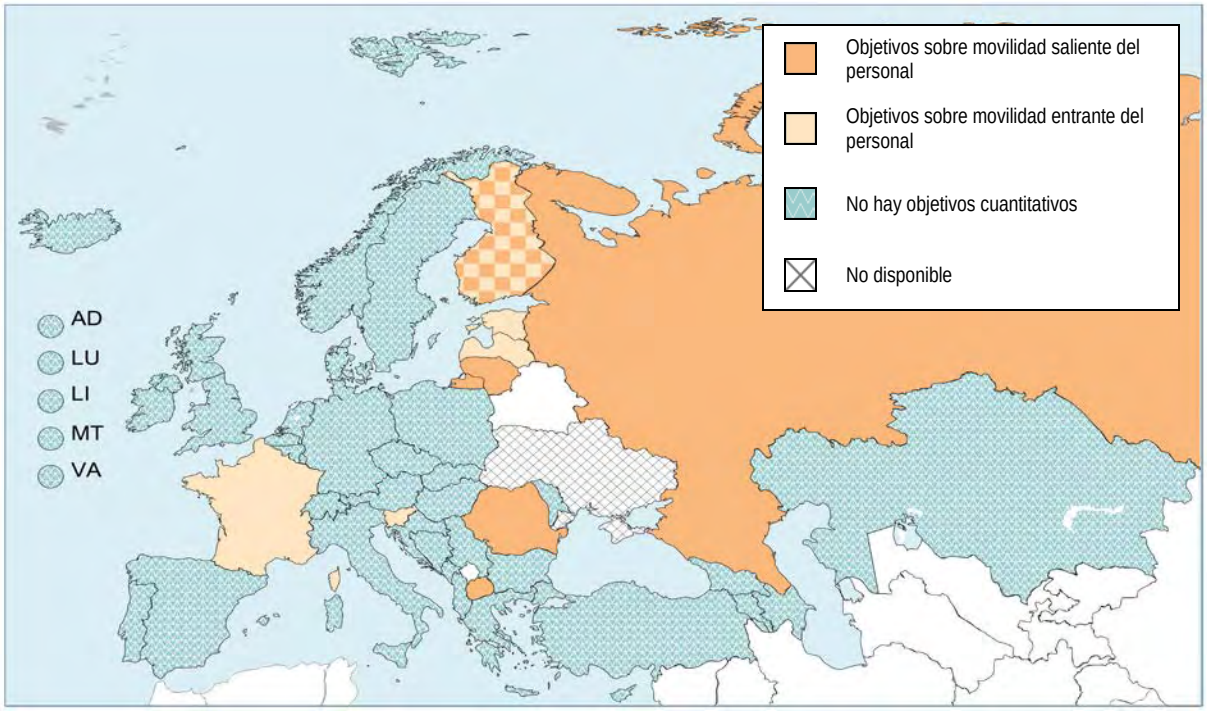
En Luxemburgo, el gobierno anima a la colaboración científica a nivel internacional y a la movilidad de los investigadores. Su objetivo es incrementar la participación del personal de educación superior de Luxemburgo en programas e iniciativas de cooperación científica y tecnológica a nivel europeo y en un contexto internacional más amplio. En Alemania los objetivos hacen referencia a la creciente cooperación internacional en materia de investigación y a establecer una cultura de acogida del personal, no solo a nivel institucional, sino también en un entorno social más amplio. Así pues, también se incorporan a los objetivos estratégicos otras estructuras sociales (por ejemplo, consulados, autoridades del ministerio de asuntos exteriores, centros de trabajo, centros de atención infantil, etc.)

En algunos casos, los objetivos políticos son más concretos y de carácter cuantitativo, como sucede en Estonia, Finlandia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Francia, Lituania, Rumanía, Rusia y Eslovenia.

Establecimiento de objetivos

La inmensa mayoría de los países no han definido objetivos cuantitativos respecto a la movilidad del personal, tanto entrante como saliente (véase el gráfico 7.40). Cuando existen objetivos, los de carácter cuantitativo suelen referirse al personal docente, y, en menor medida, a los investigadores (en muy pocos casos a los doctorandos), y se formulan como un porcentaje de personal académico que ha de participar en la movilidad, o en términos de incremento de dicho porcentaje en el futuro. Es posible que adoptar una definición a nivel europeo contribuyese a la definición de dichos objetivos.

Gráfico 7.40: Objetivos cuantitativos sobre movilidad del personal, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

Con respecto a la movilidad saliente del personal, la Ley de Educación Superior de la Antigua República Yugoslava de Macedonia estipula que, cada año al menos un 3% del profesorado de cualquier institución de educación superior debería trabajar como profesor visitante en otra institución de educación superior. En este caso, no obstante, debería tenerse en cuenta que los estados vecinos y que anteriormente formaron parte de Yugoslavia pueden fácilmente acoger a este porcentaje de cooperación en investigación o docente. En Lituania se ha fijado como objetivo que el número de

profesores participantes en el programa Erasmus alcance el 10% para el 2020, dentro del marco del Plan de Acción para Promover la Dimensión Internacional de la Educación Superior (en 2013/14, aproximadamente un 6% de los profesores lituanos participaron en el programa Erasmus de movilidad). Los planes anuales de trabajo de la Agencia Nacional para Programas Comunitarios de Rumanía prevén un incremento del 5% anual en el número de miembros del personal que se desplazan al extranjero dentro el programa Erasmus (en 2012/13 la movilidad saliente del personal universitario (académico y no académico) alcanzó la cifra de 2.443 y en 2013/14 de 2.963, lo que supone un incremento del 21%).

Rusia es un caso especial, dado que su objetivo no distingue entre movilidad internacional e interna (dentro de Rusia). El programa Objetivo Federal sobre Desarrollo Educativo afirma que el porcentaje de profesores de instituciones de educación superior que participan en programas de cooperación universitaria y de investigación en otras instituciones debería aumentar desde un 5% (cifra de referencia a finales del 2010) a un 52% para finales del 2015. Este incremento tan espectacular refleja un compromiso firme con la mejora de la movilidad en la educación superior, tanto a nivel nacional como internacional.

En lo que respecta a la movilidad entrante del personal, Estonia tiene por objetivo alcanzar un 3% de personal extranjero que ocupa puestos docentes con carácter permanente, mientras que en Francia, el porcentaje de profesores extranjeros o de "profesores investigadores" entre el personal de nueva contratación debería alcanzar el 20% para el 2015 (partiendo de un 14% en 2013). El objetivo en Eslovenia es contar con al menos un 10% de profesores, investigadores y otro tipo de personal extranjero en educación superior para el 2020, mientras que en Letonia, la Ley de Instituciones de Educación Superior dictamina que al menos un 5% de los profesores visitantes extranjeros deberían dar clase en instituciones de educación superior a partir de septiembre de 2014. Para el año de referencia 2013/14 la tasa era de un 4%.

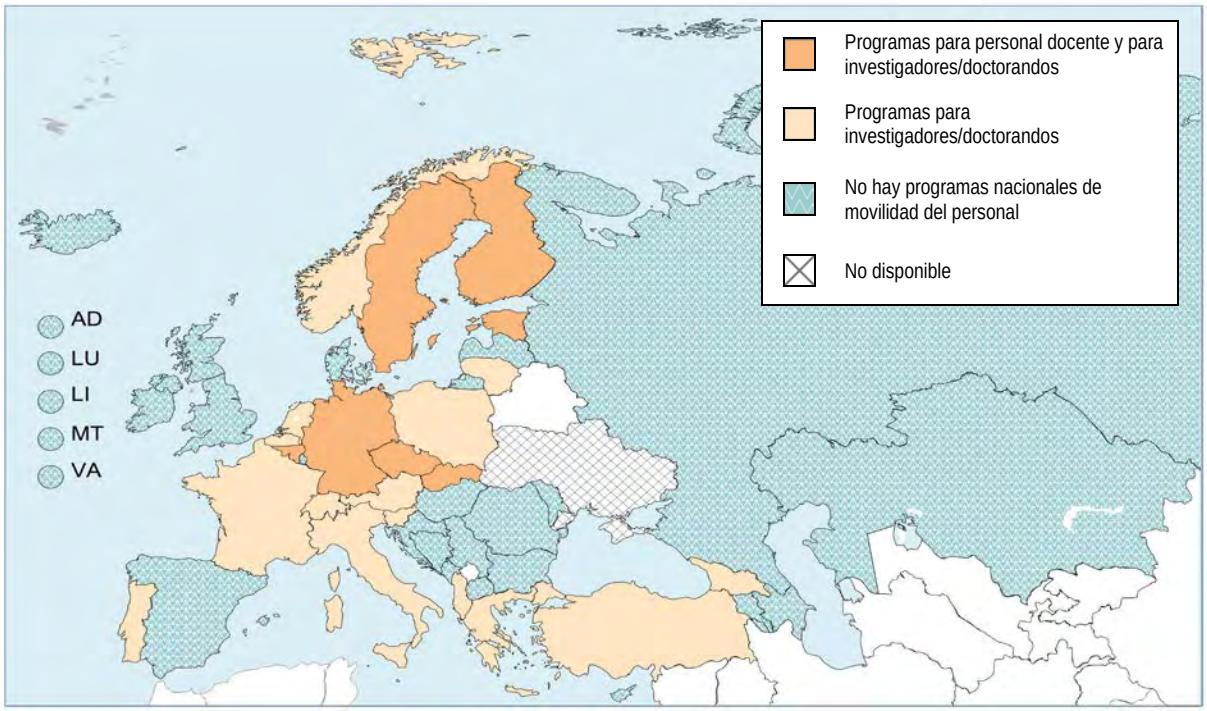
Finlandia ha definido objetivos para la movilidad del personal tanto entrante como saliente. Para 2015 el porcentaje de profesores e investigadores universitarios que se desplazan al extranjero debería alcanzar el 29%, mientras que el personal saliente en los politécnicos debería situarse en el 62% de todo el personal docente y especializado. El objetivo para la movilidad saliente del profesorado e investigadores universitarios llegue al 29%, mientras que el de personal entrante en los politécnicos debería situarse en un 47%.

Por último, algunos países han definido objetivos cuantitativos generales. En Austria se anima a las universidades, a través de los acuerdos sobre desempeño, a incrementar su ratio de personal extranjero (movilidad entrante) y a promover la internacionalización en el país. Igualmente, Italia tiene por objetivo ampliar la movilidad del personal, tanto entrante como saliente.

Programas nacionales sobre movilidad del personal

Aunque la oferta de incentivos o de programas para atraer a personal extranjero altamente cualificado a las instituciones de educación superior podría considerarse una práctica relativamente "habitual", es menos frecuente que los países animen al personal de educación superior a desplazarse al extranjero. El gráfico 7.39, centrado en los programas nacionales para la movilidad saliente del personal, revela la existencia de este tipo de iniciativas en aproximadamente la mitad de los países.

Gráfico 7.41: Porgramas nacionales de movilidad saliente del personal, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

En la mayoría de los casos existen este tipo de programas para apoyar la movilidad de los investigadores. A menudo se encargan de financiar la movilidad los consejos nacionales de investigación o las fundaciones. Por ejemplo, la Agencia de Albania para la Investigación, la Tecnología y la Innovación ofrece un programa que permite a investigadores noveles asistir a formación de doctorado en los 27 países de la UE. En Austria, el programa de Becas Erwin Schroedinger permite a jóvenes científicos de Austria trabajar en el extranjero en centros punteros de investigación y en programas para adquirir experiencia internacional.

La Fundación Nacional Suiza de las Ciencias (SNSF) también se centra en los investigadores en el marco de sus planes de ayuda profesional, incluidos los becarios de programas postdoctorales avanzados y los doctorandos. En estos programas los investigadores pueden solicitar una beca o un salario y - dependiendo del plan de financiación- fondos adicionales para desarrollar sus proyectos. Por ejemplo, el plan de Visitas Internacionales de Corta Duración va dirigido a investigadores de Suiza que desean trasladarse al extranjero durante un periodo breve o para investigadores extranjeros que deseen colaborar con sus homólogos en Suiza. Durante la visita, que puede durar entre una semana y tres meses, se ocupan de desarrollar pequeños proyectos de investigación conjuntos. No se aplican restricciones de carácter geográfico ni relacionadas con el área de estudios.

Existen menos programas nacionales de movilidad dirigidos al personal docente. Bélgica (Comunidad francesa) oferta un programa para profesores e investigadores para desarrollar proyectos en Hispanoamérica. En Finlandia, la movilidad del personal docente está financiada por los programas CIMO: FIRST para intercambios con Rusia, el programa CIMO China, y el programa Norte-Sur-Sur de cooperación con los países en vías de desarrollo. En Alemania, existen diversos programas tanto para movilidad entrante como saliente, administrados por la DAAD, que pueden solicitar profesores, investigadores y doctorandos.

Además de estos ejemplos, solo Bélgica (Comunidad francesa) y Finlandia han informado sobre programas nacionales de movilidad para otros tipos de personal, como el personal de administración y servicios. De hecho, la financiación a la movilidad para este tipo de personal parece provenir exclusivamente de los programas Erasmus.

En algunos países la movilidad del personal ha sido posible gracias a programas europeos como Erasmus o a los programas regionales como CEEPUS. Varios países también mencionan que la movilidad del personal está financiada dentro del marco de acuerdos bilaterales o multilaterales con países específicos. En algunos casos, determinadas instituciones de educación superior también pueden ofertar este tipo de movilidad.

Información sobre tasas de participación

Menos de la mitad de los países del EEES informaron de la existencia de cifras sobre tasas de participación en movilidad de los principales grupos de personal, concretamente, de los investigadores, el profesorado y los doctorandos. No es frecuente la recogida de información sobre tasas de participación de otros grupos, como el personal de administración y servicios. En países en los que se sí se realizan estadísticas sobre participación, se encargan de ello normalmente las autoridades responsables de la gestión de los programas de movilidad en los ministerios, fundaciones u organizaciones que financian la investigación o agencias nacionales. En algunos casos los datos que se recogen se publican y difunden a través de informes y en portales web específicos.

Países como Azerbaiyán, Croacia, Islandia, Liechtenstein y Serbia informaron de que son las propias instituciones de educación superior quienes se encargan de recopilar los datos. En Liechtenstein no existe obligación de publicar información o de enviar los resultados a las autoridades nacionales. En algunos casos la recogida de datos es responsabilidad de varios organismos (por ejemplo, las instituciones de educación superior u otros organismos nacionales). En contadas ocasiones también se ocupan de recabar datos sobre movilidad del personal las oficinas nacionales de estadística (Italia y Moldavia) o las agencias de garantía de calidad (Italia).

Algunos países informan de otros organismos encargados de la recogida de información sobre movilidad del personal, tales como agencias nacionales encargadas de los programas europeos como Erasmus + y Euraxes. En general, no obstante, la falta de atención al seguimiento de la participación en la movilidad del personal parece ser la tónica general en los países del EEES. En parte esto puede ser consecuencia de la falta de definición del concepto, y en parte de que la gestión de la movilidad del personal en ocasiones compete exclusivamente a las propias instituciones de educación superior.

Obstáculos a la movilidad del personal

El Informe 2012 sobre implantación de Bolonia identificó tres tipos de obstáculos que podrían dificultar la movilidad del personal, concretamente, el conocimiento de idiomas, las cuestiones legales y las circunstancias personales (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent 2012, p. 171). El conocimiento del idioma se ha identificado claramente como el principal escollo para la movilidad del personal, tanto entrante como saliente.

Para el informe actual se pidió a los países que clasificasen por separado los impedimentos a la movilidad entrante y saliente del personal. Dado que en la mayoría de los países no hay encuestas, estudios o evaluaciones sobre las cuestiones que entorpecen la movilidad del personal, las respuestas se basan en la percepción de los países.

La falta de financiación parece ser ahora el inconveniente más importante, sobre todo para la movilidad saliente, seguida por la carga administrativa, las cuestiones lingüísticas y la falta de motivación del personal. También se mencionaron otros obstáculos tales como el reconocimiento y las cuestiones legales, las restricciones sobre inmigración o la compatibilidad de los sistemas de pensiones y/o seguridad social, aunque estas se consideraban ligeramente menos importantes, en opinión de los países. Respecto a los dos últimos temas, las restricciones sobre inmigración parecen inquietar más a menudo a los países no miembros de la UE, mientras que en el caso de los países miembros, la mayor preocupación suele ser la incompatibilidad de los sistemas de pensiones o de seguridad social.

Los países también informan de otros obstáculos a la movilidad saliente del personal, concretamente la dificultad para el personal de encontrar tiempo para ajustar el período de movilidad a su programa de trabajo, o la de identificar los recursos humanos necesarios para cubrir sus obligaciones mientras ellos permanecen en el extranjero.

En lo referente a la movilidad entrante del personal, los países mencionan de manera recurrente dos tipos de obstáculos: el primero relacionado con los problemas lingüísticos y el segundo con la falta de financiación. La falta de asistencia y de servicios de apoyo para cuestiones tales como el alojamiento, la escolarización de los hijos, el empleo de consortes o parejas, también se encuentran entre los obstáculos a la movilidad entrante del personal que se mencionan con mayor frecuencia.

Medidas para eliminar los obstáculos para la movilidad

Aproximadamente la mitad de los países del EEES informan de la existencia de medidas para eliminar las trabas a la movilidad del personal, tanto entrante como saliente. Rara vez se distingue entre categorías laborales, no obstante, las medidas dirigidas a la movilidad del personal docente e investigador parecen ser las más frecuentes. Las que más a menudo se mencionan son la oferta de incentivos económicos/planes ayuda, la de formación en lenguas extranjeras tanto para la movilidad entrante como para la saliente, las medidas para facilitar los procedimientos de inmigración o visados y para el fomento de las oportunidades de movilidad, y, por último, la oferta de servicios de orientación. Las medidas para facilitar los procedimientos de reconocimiento se mencionaban con menor frecuencia, mientras que muy pocos países aluden a cuestiones tales como la ayuda o el acompañamiento a miembros de la familia. Entre este grupo, el gobierno de Eslovenia tiene como objetivo introducir mecanismos complementarios de ayuda para expertos extranjeros, tales como la ayuda con el cuidado de hijos o con el alojamiento.

Algunos países han realizado progresos en la concesión de visados, lo que constituye una cuestión de primer orden para la movilidad del personal (y de los estudiantes). Otro de los avances recientes es la iniciativa europea para el Visado Científico Europeo, adoptado en 2013. Este visado tiene validez en todos los países del área Schengen, y su objetivo es facilitar los procedimientos para la concesión del visado a los científicos que van a residir en los países de la UE. Este mecanismo allana el camino para otras medidas encaminadas a optimizar los flujos de movilidad.

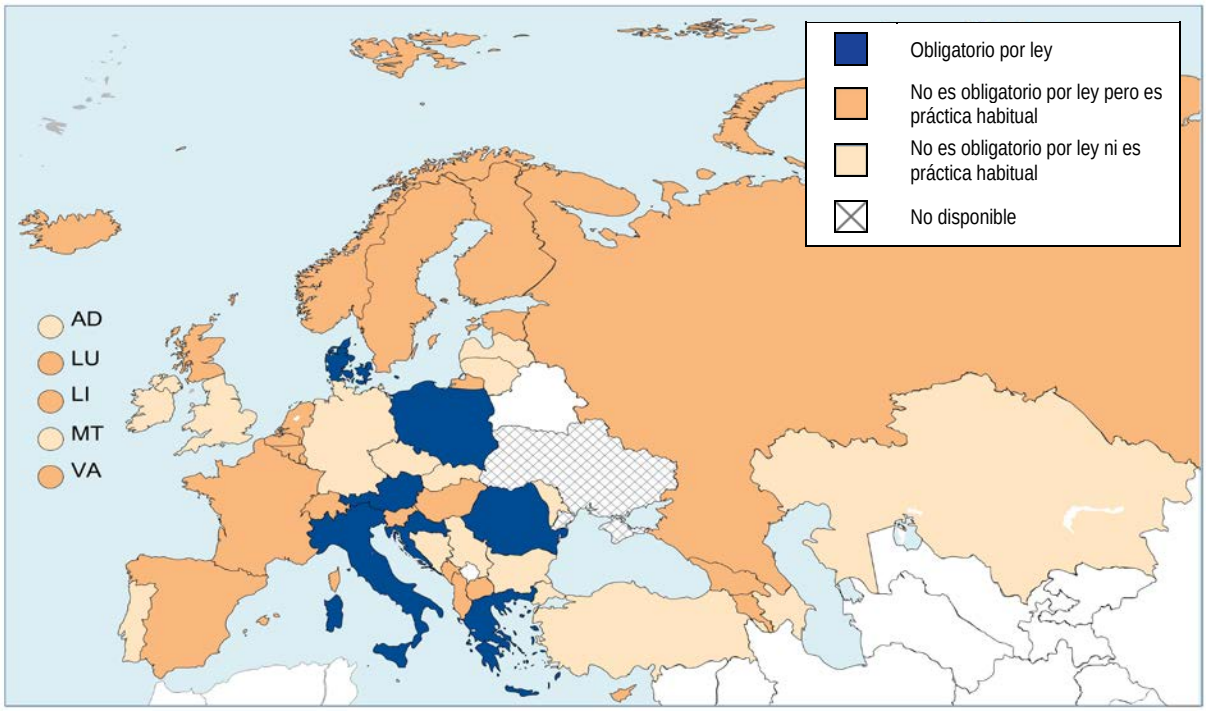
En lo que respecta al fomento de la oportunidades de movilidad, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) combina diversos medios, tales como una campaña específica en su página web, campañas de promoción especiales, posters y folletos informativos, o el envío de correos electrónicos. El personal que ha participado anteriormente en programas de movilidad también ejercen la función de embajadores. En Luxemburgo se están haciendo esfuerzos para proporcionar más información sobre los beneficios de la movilidad del personal.

Otra de las fórmulas para dar respuesta a la falta de información es la creación de portales web específicos, en los que se proporciona orientación sobre los planes internacionales de movilidad para el personal. En el anterior informe los países indicaron que la oferta de información para empleados interesados en beneficiarse de las oportunidades de trabajar en el extranjero era, por lo general, bastante escasa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent 2012, p. 172). La situación no ha variado mucho desde entonces. De hecho, parece no existir información sobre las oportunidades de movilidad del personal, o aparece de manera fragmentada en diversas páginas web. Algunos países cuentan con uno o más portales en Internet, pero no ofrecen información sobre todas las posibilidades de movilidad (entrante o saliente, para todos los tipos de personal). No obstante, en algunos países europeos los portales web ofrecen información y servicios de apoyo a algunos tipos de personal. Por ejemplo, Euraxess proporciona información a los investigadores que desean continuar su trayectoria investigadora en Europa.

Otra de las vías para promover la movilidad del personal es publicar las vacantes para el personal académico en los medios de comunicación extranjeros. Parece que esta es una práctica generalizada en la mayoría de los países del EEES (véase el gráfico 7.40). En algunos casos es obligatorio por ley

publicar las vacantes (Austria, Croacia, Dinamarca, Grecia, Italia, Polonia y Rumanía). En la mayoría de los casos es una práctica generalizada, aunque no es obligatorio. No obstante, casi 20 sistemas de educación superior informaron de que la publicación de las vacantes de plazas académicas en medios de comunicación extranjeros no es un requisito y sería muy inusual hacerlo.

Gráfico 7.42: Obligación legal de publicar las vacantes del personal en medios de comunicación extranjeros, 2013/14



Fuente: Cuestionario del BFUG.

Por último, otra manera de eliminar los obstáculos a la movilidad del personal es ofrecer incentivos a quienes participan en dichos programas Algunos países informaron de la existencia de dichos mecanismos de compensación a nivel institucional, si bien son poco frecuentes a nivel nacional.

La fórmula más habitual está relacionada con el desarrollo profesional del personal. En Dinamarca, el nuevo Convenio Colectivo para Facultades y Escuelas Universitarias de educación superior profesional establece que para poder optar a puestos docentes, el personal académico ha de demostrar competencias internacionales, mientras que en el Plan Estratégico del Ministerio Checo de Educación, Cultura y Deporte recomienda a las instituciones de educación superior incluir la movilidad de larga duración en la carrera profesional del personal académico. En Eslovenia, una de las condiciones para poder acceder a la plaza de profesor titular universitario, investigador o profesor asociado es la participación en actividades internacionales (al menos durante un período de tres meses en una universidad o instituto de investigación extranjero).

Otros mecanismos, tales como incentivos económicos, parecen ser menos frecuentes dentro del EEES. En aquellos lugares en los que existen, por lo general se trata de becas o de otro tipo de incentivos económicos. Algunos países informaron también de beneficios no dinerarios para el personal, como, por ejemplo, el reconocimiento por parte de la dirección de las instituciones de educación superior o la posibilidad de quedar exentos de la realización de algunas tareas en su puesto de trabajo.

No se mencionan otro tipo de incentivos a la movilidad para el personal de administración y servicios.

Seguimiento

En la mayoría de los países no se evalúa del impacto de las medidas para eliminar los obstáculos a la movilidad del personal. En aquellos casos en los que sí se efectúa un seguimiento, se encargan del mismo, cada uno o dos años, los ministerios (educación, investigación), las agencias de garantía de calidad, las agencias nacionales encargadas de la internacionalización de la educación superior y/o las propias instituciones de educación superior.

Conclusiones

Los países del EEES presentan un panorama muy diverso en lo referente a internacionalización y movilidad, especialmente si se analizan los flujos individuales de movilidad y el nivel de participación en las actividades de internacionalización.

La mayoría de los países promueven la internacionalización de las instituciones de educación superior en sus documentos estratégicos. No obstante, más de la mitad de ellos carecen de una estrategia nacional sobre internacionalización o de pautas para orientar a los distintos agentes implicados en los procesos de internacionalización. Las instituciones de educación superior de muchos países tampoco cuentan con estrategias integrales sobre internacionalización, aunque se implican cada vez más en las actividades de internacionalización como los programas/títulos conjuntos, los cursos MOOC y la cooperación internacional en materia de investigación. Muchos países no han formulado objetivos cuantitativos a nivel nacional para los diferentes tipos de movilidad.

No cabe duda de que la tendencia hacia la internacionalización va en aumento y de que esto ofrece un gran potencial a las instituciones de educación superior dentro del EEES. No obstante, la falta de financiación, así como nos marcos legales poco flexibles a nivel nacional pueden ralentizar su desarrollo en algunos países.

Las tasas de movilidad de los estudiantes han experimentado un ligero incremento desde el Informe 2012, pero solo una minoría de alumnos se benefician de dicha experiencia, y convendría prestar mayor atención a y la movilidad de los grupos infrarrepresentados. Existes evidencias considerables de los esfuerzos nacionales para reforzar la movilidad, si bien la mayoría de los países carecen de mecanismos de seguimiento para evaluar el impacto de las medidas puestas en marcha.

Las tasas de movilidad, tanto entrante como saliente, dentro del EEES se sitúan por debajo del 5% en la inmensa mayoría de los países. El análisis de los flujos de movilidad de titulaciones en los países no pertenecientes al EEES revela que los alumnos procedentes de fuera del EEES representan más del 5% del total de la población estudiantil en solo cuatro países, mientras que en muchos otros esta proporción se sitúa por debajo del 1%. En general, la tasa media de movilidad entrante de titulaciones (procedentes tanto de dentro como de fuera del EEES) es relativamente baja, y representa solo el 4,4% del total de matriculados, lo que supone un aumento muy poco significativo en comparación con el 4% de 2008/09. La tasa de movilidad saliente (alumnos que se matriculan en una titulación completa en un país fuera del EEES) es extremadamente reducida, siendo la media ponderada de los países del EEES inferior al 0,33%, cifra que se ha mantenido estable desde 2008/09.

El concepto de movilidad "equilibrada" es cada vez más debatido, aunque prácticamente ningún país puede afirmar que su movilidad de titulaciones está realmente nivelada. Incuso cuando los flujos alcanzan cifras similares, los países de origen/destino varían considerablemente.

No es posible por el momento informar con precisión de si es factible o no alcanzar el objetivo general para el EEES de lograr un 20% de movilidad en 2020, dado que no existe una base de datos exhaustiva y armonizada - especialmente para la movilidad de créditos.

Tanto los ministerios como los alumnos señalan que el principal obstáculo para incrementar la movilidad es la financiación. La portabilidad de las ayudas al estudio es, indudablemente, una medida

fundamental para abordar este problema, pero solo un grupo reducido de países actualmente garantiza la total portabilidad de las ayudas a sus estudiantes.

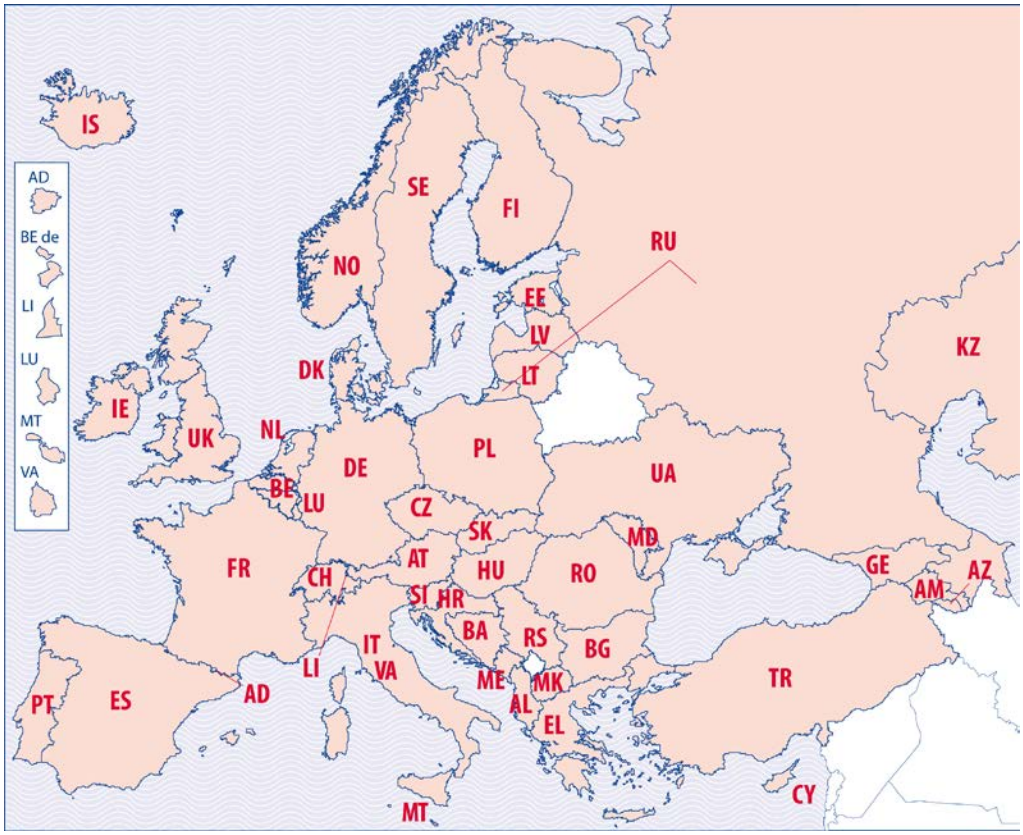
La limitación de los datos disponibles supone un desafío aún mayor a la hora de evaluar la situación actual de la movilidad del personal. No existe una definición operativa y consensuada del término, necesaria para establecer objetivos cuantitativos adecuados y para recabar datos sobre tasas de participación. El "personal" no constituye un grupo homogéneo y, por otra parte, sería también importante diferenciar entre los obstáculos a la movilidad en función de los tipos de movilidad en los que participa en personal.

Tanto en la movilidad de alumnos como del personal, el futuro sería esencial centrarse no solo en las cifras, sino también en la calidad de la movilidad. Esto implica invertir en servicios de información, realizar un seguimiento de la experiencia, garantizar que los procesos de reconocimiento y evaluación funcionan justamente, e introducir cambios a la luz de la experiencia. Asimismo, para alcanzar el objetivo de optimizar los flujos de movilidad, es necesario mejorar el seguimiento del impacto de las medidas adoptadas para eliminar los obstáculos a la movilidad.

GLOSARIO Y NOTAS METODOLÓGICAS

I. Códigos, abreviaturas y acrónimos

I.1. Códigos de los países



AD	Andorra
AL	Albania
AM	Armenia
AT	Austria
AZ	Azerbaiyán
BA	Bosnia-Herzegovina
BE de	Bélgica-Comunidad germanófona
BE fr	Bélgica- Comunidad francesa
BE nl	Bélgica -Comunidad flamenca
BG	Bulgaria
CH	Suiza
CY	Chipre
CZ	República Checa
DE	Alemania
DK	Dinamarca
EE	Estonia
EL	Grecia
ES	España
FI	Finlandia
FR	Francia
GE	Georgia
HR	Croacia
HU	Hungría
IE	Irlanda
IS	Islandia
IT	Italia
KZ	Kazajistán
LI	Liechtenstein
LT	Lituania
LU	Luxemburgo
LV	Letonia
MD	Moldavia
ME	Montenegro
MK*	Antigua República Yugoslava de Macedonia
MT	Malta
NL	Países Bajos
NO	Noruega
PL	Polonia
PT	Portugal
RO	Rumanía
RS	Serbia
RU	Rusia
SE	Suecia
SI	Eslovenia
SK	Eslovaquia
TR	Turquía
UA	Ucrania
UK-ENG	Reino Unido - Inglaterra
UK-NIR	Reino Unido – Irlanda del Norte
UK-SCT	Reino Unido– Escocia
UK-WLS	Reino Unido– Gales
VA	Estado Vaticano

* MK: código ISO 3166. Código provisional que no prejuzga en modo alguno la denominación definitiva del país, que será acordada tras las negociaciones que se celebran en la actualidad bajo los auspicios de las Naciones Unidas (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm)

I.2. Abreviaturas

:	**Datos no disponibles**
BFUG	Grupo de Seguimiento de Bolonia (*Bologna Follow-Up Group*)
CEEPUS	Programa Centroeuropeo de Intercambio Universitario
CFAP	Clasificación de las Funciones de las Administraciones Públicas
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CIUO	Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones
EEE	Espacio Económico Europeo
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EPA	Encuesta de Población Activa
EPA (euros)	Estándar de Poder Adquisitivo
ETC	Equivalente a tiempo completo
EU/UE	Unión Europea
EUA/AUE	Asociación Europea de Universidades
EU-SILC	Estadísticas de la Unión Europea sobre la renta y las condiciones de vida
I+D	Investigación y Desarrollo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PIB	Producto Interior Bruto
UNESCO-UIS	Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UOE	Unesco-UIS/OCDE/Eurostat

II. Términos generales

Agencia de garantía de calidad

Organismo establecido por las administraciones públicas y responsable de la garantía externa de calidad. El objetivo de estas agencias es jugar un papel decisivo a la hora de garantizar la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior. Pueden tener objetivos concretos y desarrollar otras atribuciones relacionadas con la mejora de la calidad.

Aprendizaje centrado en el alumno

La pedagogía centrada en el alumno proporciona oportunidades de aprendizaje que se ajustan a las necesidades e intereses de cada estudiante. Mediante este enfoque los alumnos aprenden de forma activa y los docentes se encargan de facilitar su aprendizaje (Langworthy et al. 2009, p. 30).

Aprendizaje formal

El aprendizaje formal hace referencia al “aprendizaje que tiene lugar en un medio estructurado y organizado (es decir, en una institución educativa o de formación, o en el puesto de trabajo) y al que se denomina específicamente aprendizaje (en términos de objetivos, temporalización y recursos). Desde el punto de vista del alumno, el aprendizaje formal tiene un carácter intencional, y por lo general culmina en la obtención de un título o certificado" (Cedefop 2008, p.85).

Aprendizaje informal

El aprendizaje informal es “el resultado de la realización de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está organizado ni estructurado en función de objetivos, temporalización o apoyo al aprendizaje. En la mayoría de los casos, el aprendizaje informal no tiene carácter intencional desde el punto de vista del alumno” (Cedefop 2008, p.133).

Aprendizaje no formal

Se entiende por aprendizaje no formal "el aprendizaje integrado en actividades planificadas pero no diseñado explícitamente como tal (en términos de objetivos, temporalización o apoyo al aprendizaje). El aprendizaje no formal no tiene carácter intencional por parte del alumno" (Cedefop 2008, p. 93).

Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA)

La asociación de agencias de garantía de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior se creó en el año 2000. Su objetivo es difundir información, experiencias y buenas prácticas en el ámbito de la garantía de calidad en la educación superior. Puede ser miembro de la asociación cualquier agencia de garantía de calidad de los países miembros del EEES. La condición de miembro de pleno derecho de la ENQA supone la aceptación por parte de la agencia del cumplimiento con los Estándares y Directrices Europeos de Garantía de Calidad en la Educación Superior. Cada cinco años se realiza auditoría independiente para certificar el cumplimiento con dicha normativa. Para más información, puede consultarse http://www.enqa.eu/

Ayuda (pública) / Beca (pública)

Subsidios públicos a fondo perdido que se conceden a los estudiantes (Salmi y Hauptman 2006, p.30).

Beneficio fiscal

Deducción fiscal de cualquier tipo, no necesariamente limitada al impuesto sobre la renta. → Crédito fiscal → Deducción fiscal

Convención de Lisboa para el Reconocimiento (LRC)

La Convención de Lisboa para el Reconocimiento de las Cualificaciones en la Educación Superior dentro de la Región Europea fue desarrollada por el Consejo de Europa y la UNESCO y se firmó en Lisboa en el año 1997. Su objetivo es garantizar que quienes poseen un título de un país europeo puedan obtener el reconocimiento de dicha cualificación en otro. Para más información consultar: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp

Crédito fiscal

Deducción fiscal que se aplica sobre el total de impuestos a pagar. Normalmente se trata de una deducción directa de la deuda fiscal, que no depende directamente del tramo de renta fiscal en el que se encuentre el contribuyente (The Free Dictionary, 2015).

Deducción fiscal / Deducción fiscal sobre el total / Deducción fiscal según gastos

Reducción impositiva que se concede a través de la rebaja de la base imponible. Una posible fórmula de deducción fiscal es la deducción fiscal o desgravación fiscal a través de una cantidad fija, cuando una parte específica de los ingresos del contribuyente no están sujetos al pago de impuestos. Esta operación puede potencialmente alterar el tramo de renta del contribuyente, puesto que permite a la persona recibir algunos ingresos exentos de gravamen, lo que significa que solo habrá de tributarse por aquellos ingresos que rebasan dicha cantidad. Otra fórmula de deducción fiscal es la que se aplica cuando ciertos gastos (por ejemplo, los intereses abonados en préstamos, los gastos educativos, etc.) pueden deducirse de los ingresos sujetos a gravamen.

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se puso en marcha en el décimo aniversario del Proceso de Bolonia, en marzo de 2010, durante la Conferencia de Ministros de Budapest-Viena. De acuerdo con uno de los objetivos fundamentales del Proceso de Bolonia desde sus inicios en 1999, el EEES se concibió para garantizar que los sistemas de educación superior de toda Europa sean más comparables, compatibles y coherentes. En la actualidad engloba a 47 Estados. Puede consultarse más información en http://www.ehea.info/

Estándares y Directrices Europeos de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)

Los estándares y directrices europeos hacen referencia a un conjunto de normas y estándares de garantía de calidad en la educación superior europea. Fueron establecidos por el "Grupo E4" (ENQA, EUA, EURASHE y ESIB) y adoptados por los ministros en Bergen en 2005. Se pueden consultar en: http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/

Estatus socioeconómico

Medida que combina aspectos sociales y económicos para determinar la posición social y económica que ocupa un individuo o una familia respecto a otros, en función de sus ingresos, nivel de estudios y ocupación. Cuando se analiza el estatus socioeconómico de una familia se tiene en cuenta el nivel educativo y el trabajo de las personas que generan ingresos en el hogar, así como los ingresos considerados conjuntamente, al contrario de lo que sucede con el estatus socioeconómico del individuo, en donde solo se atiende a sus circunstancias personales (Wikipedia, 2015a). El nivel de estudios de los padres a menudo se considera como indicador aproximado de su estatus socioeconómico (Koucký, Bartušek y Kovařovic 2009, pp. 14-16; Hauschildt et al., 2015).

Flexibilidad

La flexibilidad en la educación superior se refiere a las distintas formas que existen para permitir que cada individuo siga un itinerario formativo adaptado a sus necesidades. La idea que subyace a este concepto es la de facilitar el acceso a la educación superior a un número mayor de personas e incrementar la adaptabilidad del sistema a las múltiples circunstancias de vida que se dan en las sociedades actuales.

Garantía de calidad externa

La garantía de calidad externa hace referencia al proceso de evaluación o auditoria de un programa o institución de educación superior realizado por un organismo especializado e independiente. Por lo general, dicho organismo es una agencia de garantía de calidad o de acreditación, o un panel específico de expertos y de homólogos constituido por el ministerio competente. Este proceso de evaluación incluye la recogida de datos, información y evidencias para ser evaluado de acuerdo con los estándares establecidos.

Garantía de calidad interna

La garantía de calidad interna se refiere a los procesos para garantizar y/o mejorar la calidad de áreas de actividad específicas dentro de las instituciones de educación superior. Normalmente, la garantía de calidad interna implica la recogida sistemática y el análisis de datos administrativos, así como de la información que aportan los estudiantes, el profesorado u otros miembros del personal y otros agentes externos implicados.

Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG)

El Grupo de Seguimiento de Bolonia está formado por representantes ministeriales de los 47 países pertenecientes, como miembros de pleno derecho, al Espacio Europeo de Educación Superior y a la Comisión Europea. Asimismo, son miembros consultivos el Consejo de Europa, la Asociación Europea de Universidades (EUA), el Sindicato Europeo de Estudiantes (ESU), la Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), El Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES), BUSINESSEUROPE (anteriormente UNICE) y la Internacional de Educación. El BFUG se reúne al menos dos veces al año, presidido de forma colegiada por el país que en ese momento ostenta la presidencia de la UE y un país no miembro de la UE (por orden alfabético), mientras que la vicepresidencia recae en el país anfitrión de la próxima conferencia (bienal) de ministros de educación. La misión del BFUG es realizar un seguimiento tanto de las recomendaciones propuestas en las conferencias ministeriales como de la puesta en marcha general de todos los

asuntos tratados en los Comunicados Ministeriales. Asimismo, El BFUG se encarga de elaborar un programa de trabajo que incluye diversas conferencias y actividades de otra índole relacionadas con el Proceso de Bolonia. Un Consejo, igualmente presidido por el país que ocupa la presidencia de la UE y por el país anfitrión de la siguiente Conferencia como vicepresidente, establece la agenda del BFUG y controla los avances logrados entre una reunión del grupo y la siguiente. El seguimiento general recibe el apoyo de una Secretaría, de la cual es responsable el país o países anfitriones de la siguiente Conferencia Ministerial. Para más información, puede consultarse la página http://www.ehea.info/

Institución de educación superior

Cualquier institución que ofrece servicios en el ámbito de la educación superior, tal como la define la legislación nacional. Aquí se incluyen las instituciones de educación superior públicas y privadas, con independencia de sus fuentes de financiación y de sus órganos de gobierno.

Institución pública de educación superior

Este término hace referencia a las instituciones de educación superior gestionadas directa o indirectamente por una administración educativa pública. Dichas instituciones pueden dividirse en dos categorías, de acuerdo con la definición del manual para la recogida de datos UOE: “instituciones públicas”, es decir, centros directamente gestionados por una agencia o administración del gobierno o por un órgano de gobierno en el que la mayoría de los miembros son nombrados por la administración pública, o bien elegidos mediante sufragio público, e “instituciones privadas de formación superior dependientes del gobierno”, es decir, instituciones controladas y/o gestionadas por un organismo no gubernamental, o cuyo consejo de gobierno está integrado por representantes no elegidos por una agencia pública, y que, sin embargo, se financian al menos en un 50% con fondos públicos, o en las que los salarios del personal docente corren a cargo de una agencia gubernamental –directamente o a través del gobierno (UNESCO, OCDE y Eurostat 2013)

Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF)

El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente es un marco común de referencia que permite a los países europeos relacionar sus sistemas de cualificaciones entre sí. Esta iniciativa de la UE fue adoptada por el Parlamento y el Consejo Europeo el 23 de abril de 2008. El EQF emplea ocho niveles de referencia basados en los resultados de aprendizaje, definidos en términos de conocimientos, destrezas y competencias. En lugar de utilizar un enfoque basado en lo que se ha recibido (es decir, la duración de la experiencia de aprendizaje, el tipo de institución), el EQF se centra en lo que una persona que posee una determinada cualificación realmente sabe y es capaz de hacer. Más información disponible al respecto en https://ec.europa.eu/ploteus/en

Marco Nacional de Cualificaciones (educación superior)

Los marcos nacionales de cualificaciones describen las titulaciones de acuerdo a niveles, carga de trabajo, resultados de aprendizaje y perfiles. Dichos marcos establecen relaciones entre las cualificaciones y otros logros académicos en educación superior de una forma coherente y comprensible a nivel internacional.

Movilidad de créditos

Modalidad de movilidad de corta duración –normalmente de un año como máximo– cuya finalidad es conseguir créditos en una institución en el extranjero dentro del marco del programa de estudios que se está cursando en la institución de origen.

Movilidad de titulaciones

Programa de movilidad a largo plazo, cuyo objetivo es cursar un programa de estudios completo y obtener un título o un certificado en el país de destino.

Movilidad entrante

La movilidad entrante hace referencia a los alumnos que se desplazan a un determinado país para cursar estudios.

Movilidad saliente

La movilidad saliente hace referencia al alumnado que se desplaza fuera de su país para cursar estudios.

Préstamo

Ayuda económica reembolsable. Los modelos de préstamo para los estudiantes pueden diferir en muchos aspectos como, por ejemplo, en el sistema de amortización, la cuantía de las ayudas, los gastos que cubren, los requisitos para solicitarlos, etc. Se considera que un préstamo es subvencionado cuando el gobierno se hace cargo de parte de sus costes. Dicha subvención puede consistir, por ejemplo, en que el gobierno garantice o asegure los riesgos del préstamo a los estudiantes en caso de pérdida o impago (Salmi & Hauptman, 2006, p.43).

Programa conjunto

Los programas conjuntos son acuerdos que se establecen entre instituciones de educación superior y que conducen a la obtención de un título conjunto. Las partes del programa que los alumnos cursan en las instituciones asociadas son automáticamente reconocidas por la otra institución asociada. Lo mismo sucede en el caso de los títulos conjuntos.

Programas de ciclo corto

Programas de educación superior con una carga inferior a 180 créditos ECTS, que conducen a la obtención de un título de nivel inferior al de la cualificación que se obtiene tras finalizar un programa de primer ciclo.

Registro Europeo de Garantía de Calidad en la Educación Superior (EQAR)

La finalidad de este Registro es incrementar la transparencia y la garantía de calidad en la educación superior en toda Europa. Lo fundaron en 2008 la Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA), el Sindicato Europeo de Estudiantes (ESU), la Asociación Europea de Universidades y la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE). El EQAR publica y gestiona una lista de agencias de garantía de calidad que básicamente cumplen con los Estándares y Directrices Europeos de Garantía de Calidad (ESG), a fin de proporcionar información clara y fiable sobre las agencias de garantía de calidad que operan en Europa. Para más información, puede consultarse http://www.eqar.eu/

Segregación vertical

Se define como segregación vertical al fenómeno que tiene lugar cuando el número de mujeres tituladas en educación superior es mayor al de varones, y al mismo tiempo están ligeramente infrarrepresentadas en los programas de doctorado, o incluso hay un número inferior de mujeres que de hombres ocupando cargos superiores entre el personal docente de las universidades. Así pues, la segregación vertical hace referencia a la infrarepresentación de las mujeres en los niveles superiores de la jerarquía profesional.

Servicios de orientación académica

Servicios que se ofrecen a los estudiantes para mejorar sus resultados académicos, y servicios de apoyo a alumnos con dificultades relativas a la organización de sus estudios.

Servicios de orientación profesional

La orientación profesional se refiere a los servicios y actividades cuyo objeto es asesorar a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, a la hora de tomar decisiones académicas, de formación o laborales, y a gestionar sus carreras profesionales (OCDE 2004, p.10).

Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)

El ECTS en un sistema de créditos basado en la carga de trabajo que se exige al estudiante para alcanzar unos objetivos de aprendizaje específicos. Este sistema se creó en 1989 para facilitar el reconocimiento de periodos de estudio en el extranjero. Recientemente se ha transformado en un sistema de acumulación que se ha de implantar en todos los programas de estudios a nivel institucional, regional, nacional y europeo. Existe más información disponible en la guía del usuario del ECTS, publicada por la Comisión Europea (2009).

Suplemento al Título (ST)

Es un documento que se adjunta al título de educación superior y cuya finalidad es mejorar la transparencia internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones. El ST, desarrollado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO-CEPES, consta de ocho secciones ([94]) que describen, en un idioma de uso generalizado en Europa, la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el estatus de los estudios cursados y finalizados satisfactoriamente. El ST proporciona información complementaria sobre el sistema nacional de educación en cuestión, a fin de facilitar la contextualización del título dentro de su propio sistema educativo.

Tasas/aportaciones

Cualquier cantidad de dinero que deben abonar los estudiantes y que constituye una contribución formal y obligatoria a sufragar los gastos de su educación superior. Incluyen, aunque no necesariamente se limitan a ellas, las tasas de matrícula, las tasas académicas, las tasas por la expedición de títulos, etc.

Título conjunto

Los títulos conjuntos normalmente se conceden tras la finalización de un programa de estudios que reúne, al menos, algunas de las siguientes condiciones:

- el programa ha sido desarrollado y/o aprobado de manera conjunta por varias instituciones;
- los alumnos de cada institución participante cursan partes del programa en otra institución;
- las estancias de los estudiantes en cada una de las instituciones participantes tienen una duración comparable;
- los periodos de estudio y los exámenes que se aprueban en cualquiera de las instituciones asociadas tienen reconocimiento total y automático;
- el profesorado de cada una de las instituciones participantes también imparte docencia en las otras instituciones, elabora el currículo de forma conjunta e integra comisiones mixtas para la admisión de alumnos y la realización de exámenes;
- una vez completado el programa, el estudiante recibe el título nacional que otorga cada una de las instituciones participantes o bien un título (de hecho, normalmente se entrega un

([94]) En concreto, estas secciones incluyen: información sobre el titular de la cualificación, la denominación de la titulación, su nivel, su función, los contenidos y resultados logrados, información complementaria, el sistema nacional de educación superior correspondiente y la certificación del Suplemento al Título.

"certificado" o "diploma" de carácter no oficial) expedido conjuntamente por ambos centros (Tauch y Rauhvangers 2002, p.29)

Vías de acceso a la educación superior

Son las vías formales para ingresar en educación superior, es decir, los pasos que es necesario seguir para reunir los requisitos formales de acceso a este nivel educativo. La definición no incluye cuestiones relativas a la selección o la admisión de alumnos en un programa.

III. Términos estadísticos

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)

La clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) fue diseñada por la UNESCO en los años 70 con el fin de ofrecer una serie de criterios adecuados para la recogida de información estadística sobre educación a nivel internacional. La versión en este informe es la del año 1997, aunque en 2011 se acordó una nueva versión. Los niveles CINE97 se estructuran de la siguiente manera:

- **CINE 0: Educación infantil**

  La educación infantil se define como la fase inicial de la enseñanza formal. Se imparte en escuelas o en centros de educación infantil y está dirigida a niños y niñas de al menos tres años de edad.

- **CINE 1: Educación primaria**

  Comienza entre los cuatro y los siete años. Es obligatoria y suele durar entre 5 y 6 años.

- **CINE 2: Educación secundaria inferior**

  Completa la educación básica que comienza en primaria, aunque la enseñanza se orienta más hacia las materias que se imparten. Normalmente el fin de esta etapa corresponde con el final de la enseñanza obligatoria.

- **CINE 3: Educación secundaria superior**

  Este nivel generalmente comienza al finalizar la enseñanza obligatoria. La edad de incorporación suele ser los 15 ó 16 años. Normalmente se exige alguna titulación previa (haber finalizado la enseñanza obligatoria), junto con otros requisitos de admisión. La enseñanza suele estar más orientada hacia las asignaturas que la secundaria inferior. La duración de esta etapa oscila entre dos y cinco años.

- **CINE 4: Educación postsecundaria no superior**

  Este nivel agrupa a aquellos programas que se sitúan entre la educación secundaria superior y la educación superior. Permiten ampliar los conocimientos de los titulados de nivel CINE 3. Dos ejemplos típicos son los programas que permiten a los alumnos acceder a los estudios de nivel CINE 5 o los que los preparan para acceder directamente al mercado laboral.

- **CINE 5: Educación superior (primer y segundo ciclo)**

  El acceso a estos programas normalmente exige completar con éxito los niveles CINE 3 ó 4. Este nivel incluye programas terciarios con orientación académica (tipo A), en su mayor parte teórica, y programas con una orientación profesional (tipo B), que suelen ser más cortos que

los del tipo A y están encaminados al acceso al mercado laboral. Solamente los programas CINE 5A cualifican para acceder a programas de doctorado del nivel CINE6.

- **CINE 6: Educación superior (tercer ciclo)**

  Este nivel se reserva para los estudios de educación superior encaminados a la obtención de un título de investigación avanzado (doctorado).

Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) (Gráficos 6.21, 6.22, 6.23 y 6.24)

La clasificación CIUO es una herramienta para organizar las distintas ocupaciones en una serie de grupos definidos según las tareas y obligaciones inherentes al puesto de trabajo. La primera versión de la CIUO fue adoptada en 1957 por la Novena Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo (ICLS). La segunda versión, CIUO-68 se estableció en 1966, y la tercera, CIUO-88, en 1987. Aunque la versión CIUO-88 se actualizó en diciembre de 2007 (CIUO-08), el presente informe emplea la CIUO-88, en la que se definen los siguientes grupos principales de ocupaciones:

1. Miembros del poder ejecutivo y legislativo y personal directivo de la administración pública y de empresas.
2. Profesionales científicos e intelectuales.
3. Técnicos y profesionales de nivel medio.
4. Empleados de oficina.
5. Trabajadores del sector servicios y vendedores de comercios y mercados.
6. Agricultores y trabajadores cualificados agropecuarios y pesqueros.
7. Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios.
8. Operadores de instalaciones y máquinas y montadores.
9. Trabajadores no cualificados.
10. Fuerzas armadas.

Puede consultarse más información en: http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/

Condición formal de estudiante (Eurostudent) (gráfico 5.11)

Dentro del marco de investigación de Eurostudent, la condición formal de estudiante matriculado hace referencia a cualquier alumno oficialmente registrado y reconocido como tal por las leyes del Estado y/o por la institución de educación superior del país correspondiente. Puede incluir estudiantes a tiempo completo, a tiempo parcial y otros. Un estudiante a tiempo parcial o completo es aquel que ostenta dicha condición formal, con independencia del número de horas semanales que dedica a actividades relacionadas con el estudio (horas lectivas + tiempo de estudio personal) (Hauschildt et al., 2015).

Desajuste vertical (gráfico 6.24)

Hace referencia a una situación en la que el nivel de estudios o de competencias es superior o inferior al requerido (Cedefop 2010, p. 13). En lo referente al gráfico 6.24, el desajuste vertical define la situación en la que las personas con un título de educación superior desempeñan trabajos que no requieren dicho nivel de cualificación.

Estándar de Poder Adquisitivo (EPA) (gráficos 1.10, 1.11 and 6.19)

Es la unidad monetaria artificial de referencia común utilizada en la Unión Europea para expresar el volumen de agregados económicos que permite realizar comparaciones espaciales mediante la eliminación de las diferencias entre niveles de precios según los países. Los volúmenes de

agregados económicos convertidos en EPA se obtienen dividiendo su valor original en la unidad monetaria nacional por su respectiva PPA (Paridad de Poder Adquisitivo). Así pues, cada unidad EPA compra el mismo volumen de bienes y servicios en todos los países, mientras que se necesitan distintas cantidades de unidades monetarias en cada país para adquirir en ellos el mismo volumen de bienes y servicios, dependiendo del nivel de precios.

Estudiantes de incorporación tardía (gráficos 5.15 y 5.16)

Esta definición hace referencia a aquellos alumnos que no se incorporan inmediatamente a la educación superior, sino que posponen dicha transición a etapas posteriores de su vida. Todas aquellas personas que, tras recibir el correspondiente título de educación secundaria, retrasan en más de dos años su primer ingreso en la educación superior se consideran estudiantes de incorporación tardía (Hauschildt et al. 2015, p. 30).

Estudiante equivalente a tiempo completo (gráficos 1.10 y 1.11)

El equivalente a tiempo completo (ETC) es una unidad para medir a los estudiantes que permite establecer comparaciones entre ellos, incluso si estudian un número distinto de horas semanales. La unidad se obtiene comparando el promedio de horas de estudio de un alumno con la media de horas de un alumno matriculado a tiempo completo. Por tanto, un alumno a tiempo completo recibe un valor de 1 ETC, mientras que quien estudia a tiempo parcial recibe una puntuación proporcional al número de horas en las que está matriculado (Eurostat, 2015b).

Estudiantes de nuevo ingreso (gráfico 4.1 y 4.2)

Se denomina estudiantes de nuevo ingreso en un nivel educativo a aquellas personas que, durante el período sobre el que se está informando, acceden a cualquier programa educativo para la obtención de una primera cualificación oficial en dicho nivel, independientemente de si el alumno ingresa en el programa al inicio del mismo o en etapas posteriores (por ejemplo, en virtud de los créditos obtenidos mediante la experiencia laboral o a través de cursos realizados en otro nivel educativo) (UNESCO, OCDE y Eurostat, 2013).

Gasto público en educación superior (gráficos 1.7, 1.8, 1.9 y 1.11)

El gasto público hace referencia a la inversión que realizan las administraciones públicas a todos los niveles. No se incluye aquí el gasto no relacionado directamente con la educación (por ejemplo, en cultura, actividades deportivas o juveniles, etc.), a no ser que estos conceptos formen parte de los servicios complementarios. Sí se tiene en cuenta el gasto en educación proveniente de otros ministerios u organismos equivalentes, por ejemplo, de los ministerios de sanidad y agricultura. También están incluidos los subsidios que se conceden a los hogares y a otras entidades privadas (generalmente a través de ayudas a los estudiantes) para sufragar gastos generados por las instituciones educativas (por ejemplo, las tasas) u otros gastos (por ejemplo, el coste de la vida fuera de las instituciones) (UNESCO, OECD y Eurostat 2013).

Respecto al tipo de bienes y servicios incluidos en el gasto en educación, la base de datos UOE define las siguientes categorías:

- Los bienes y servicios esenciales de la educación incluyen todo el gasto directamente relacionado con la docencia y la educación. Engloban los gastos en profesorado, instalaciones, materiales de enseñanza, libros, enseñanza fuera de las instituciones educativas y gastos de administración de los centros.
- El gasto en I+D (Investigación y Desarrollo) incluye todos los costes derivados de las actividades de I+D que realizan en las instituciones de educación superior.
- Los bienes y servicios no docentes (servicios complementarios), que incluyen todos los gastos relacionados con el coste de la vida para los estudiantes o con los servicios que ofrecen las instituciones para el público general (UNESCO, OECD y Eurostat 2010, p. 53).

Respecto a las diferencias entre la base de datos UOE y la de la CFAP (gráfico 1.10), véase el epígrafe IV.

Gasto en educación superior (gráficos 1.7, 1.8, 1.10, 1.11, 4.21 and 4.22)

Las estadísticas de la UOE abarcan los siguientes aspectos:

- Gasto directo en las instituciones educativas, procedente de fuentes públicas, privadas e internacionales.
- Inversión privada en bienes y servicios educativos adquiridos fuera de los centros educativos.
- Ayudas que concede el gobierno u otras entidades privadas a los estudiantes.
- Transferencias y pagos a otras entidades privadas.

Se incluye el total del gasto en educación (tanto público como privado), con independencia de si se ha producido en las instituciones o en transferencias a entidades privadas, bien para pagar el coste de la vida u otros servicios educativos (UNESCO, OECD and Eurostat 2013, p. 53).

El gasto público en educación se refiere a la inversión que las administraciones públicas hacen a todos los niveles. El gasto no directamente relacionado con educación (por ejemplo, en cultura, deportes, actividades juveniles, etc.) no se incluye aquí, a no ser que forme parte de la oferta de servicios complementarios. También se incluye el gasto en educación que realizan otros ministerios u organismos equivalentes, como, por ejemplo, los ministerios de sanidad y agricultura. También están incluidos los subsidios que se conceden a los hogares y a otras entidades privadas (generalmente mediante ayudas económicas para el alumnado) para hacer frente a gastos generados por las instituciones educativas (por ejemplo, tasas) u otros gastos (por ejemplo, coste de la vida fuera de las instituciones) (Ibid, p. 64).

Las ayudas públicas a los hogares incluyen:

- Becas y otro tipo de subsidios.
- Ayudas por hijos sujetas a la condición de estudiante.
- Ayudas públicas en metálico o en especie sujetas a la condición de estudiante.
- Préstamos de estudios, incluyendo los que no pueden atribuirse a las aportaciones de los hogares a las instituciones educativas, tales como ayudas para sufragar los gastos de manutención de los estudiantes (Ibid, p. 66).

Gasto de los hogares (véase el gráfico 4.21): El término "hogares" hace referencia a los estudiantes y a sus familias. En general no se incluyen los gastos relacionados con el coste de la vida de los estudiantes (por ejemplo, el alojamiento, la manutención, la ropa, el ocio, etc.). Sin embargo, sí se incluyen los siguientes gastos:

- Transferencias al los hogares y a los alumnos (becas, ayudas o préstamos tanto públicos como privados), aunque no se tienen en cuenta los gastos derivados del coste de la vida.
- Tasas sobre servicios complementarios que ofertan las instituciones educativas y
- Los gastos de los que se hacen cargo los hogares para la compra de bienes y servicios educativos (ibid. p.73).

Respecto a las diferencias entre las bases de datos de la UOE y las de CFAP (véase el gráfico 1.9), véase el epígrafe IV.

Ingresos brutos (gráficos 6.19 y 6.20)

Los ingresos brutos son el resultado de la suma de las variables PY010G "ingresos brutos monetarios o cuasimonetarios del trabajador" y PY020G "ingresos no monetarios" derivados de las estadísticas EU-SILC. El término "brutos" hace referencia a que de dichos ingresos aún no se han deducido ni los impuestos ni las aportaciones a la seguridad social. Los ingresos de un trabajador se definen como el total del salario que percibe, en metálico o en especie, pagado por el empleador a cambio del trabajo realizado por el primero durante el periodo de referencia del salario.

Los ingresos brutos monetarios o cuasimonetarios (PY010G) se refieren al componente dinerario de la remuneración que el empleador abona al trabajador. En ellos se incluyen todas las cuotas de la seguridad social y los impuestos que ha de pagar el trabajador, o las retenciones que aplica el empleador al trabajador en concepto de seguros sociales o de impuestos. Los siguientes son algunos ejemplos de los conceptos incluidos:

- El salario abonado en metálico por el tiempo trabajado o por la labor realizada en el puesto de trabajo principal o en otro trabajo o trabajos secundarios o eventuales.
- La remuneración salarial por el tiempo no trabajado (por ejemplo, las vacaciones).
- Las gratificaciones por horas extraordinarias.
- Las pagas extra (por ejemplo, la decimotercera paga anual).
- La participación en beneficios y los bonos en metálico.
- Los subsidios laborales o de transporte.

Los ingresos brutos no monetarios que percibe el trabajador (PY020G) hacen referencia a componentes no dinerarios de los ingresos, que la empresa proporciona al trabajador gratuitamente o a un precio muy reducido como parte del paquete de beneficios asociados a su puesto de trabajo (solo se tiene en cuenta el valor del uso privado). Ejemplos de estos ingresos son los coches de empresa y sus costes asociados, comidas gratuitas o subvencionadas, cheques restaurante y el rembolso de los gastos relacionados con la vivienda.

Mediana

En estadística, la mediana hace referencia al valor numérico que divide por la mitad una muestra. La mediana de una lista finita de valores puede hallarse ordenando todos ellos de mayor a menor y escogiendo el que ocupa el lugar central (Wikipedia, 2015b). En este informe, la mediana del EEES se refiere las medianas de los valores de los países del EEES en los que se dispone de datos.

Nivel de estudios alcanzado (gráficos 4.7, 6.14, 6.15, 6.16, 6.19 and 6.20)

El nivel de estudios alcanzado se define como el nivel más alto de formación dentro del sistema educativo que se ha completado satisfactoriamente. Los indicadores que utilizan la versión de 1997 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) distinguen frecuentemente entre nivel de estudios alto, medio y bajo. Las categorías se resumen de la siguiente manera (según la EPA-UE):

- Tienen un nivel de estudios bajo quienes han completado las etapas de educación infantil, primaria y secundaria inferior (CINE 0, 1 y 2). En los gráficos del capítulo 6, el nivel de estudios bajo se refiere a las personas que han finalizado educación secundaria inferior (CINE 2).

- El nivel de estudios medio corresponde a la educación secundaria superior y postsecundaria no superior (CINE 3 y 4). En los gráficos del capítulo 6, el nivel de estudios medio hace referencia a haber completado educación secundaria superior (CINE 3).

- El nivel de estudios alto corresponde a la educación superior (CINE 5 y 6)

Paridad del Poder Adquisitivo (PPA)

Tasa de conversión monetaria que traduce un indicador expresado en la divisa nacional a una moneda artificial común, mediante la cual se iguala el poder de compra de las distintas monedas nacionales. En otras palabras, la PPA elimina las diferencias en los niveles de precios de los distintos países, al convertirlos a una moneda común artificial denominada el Estándar de Poder Adquisitivo (EPA).

Percentil

El percentil X (donde X ≥0 y ≤100) de una variable en una muestra es el valor de la variable en el que se incluye un porcentaje X de las observaciones realizadas dentro de esa muestra. Por ejemplo, el percentil 25 (denominado P25) de 1.000 euros en una variable de ingresos indica que el 25% de las personas de la muestra de población reciben unos ingresos inferiores a 1.000 euros. El percentil 0 es el mínimo, y el P100 el máximo. La mediana es el percentil 50 (Eurostat y Eurostudent 2009, p. 129).

Personas que abandonan prematuramente la educación y la formación (abandono temprano) (gráfico 4.4)

Se incluyen en esta categoría las personas de entre 18 y 24 años que cumplen los siguientes requisitos: en primer lugar, el nivel de estudios más alto alcanzado son los niveles CINE 0,1, 2 o 3C de ciclo corto; y, en segundo lugar, aquellos encuestados que declaran no haber recibido ningún tipo de educación o formación en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta (Eurostat, 2015a).

Probabilidad relativa (gráficos 4.6 y 4.7)

La probabilidad relativa es la relación que existe entre la probabilidad de que un hecho tenga lugar en un grupo determinado y las posibilidades de que ocurra lo mismo en otro distinto. Una probabilidad relativa de 1 significa que la condición o el hecho que se estudia tienen la misma probabilidad de suceder en ambos grupos. Si la probabilidad relativa es superior a 1, la condición o el hecho en cuestión tienen más probabilidades de suceder en el primer grupo. Por el contrario, una probabilidad relativa inferior a 1 indica que la condición o el hecho tienen menos probabilidades de ocurrir en el primer grupo. La probabilidad relativa se calcula de la siguiente manera (las probabilidades para cada uno de los grupos son p1 (para el primero) y p2 (para el segundo)): (p1/(1-p1))/(p2/(1-p2)) (Wikipedia, 2015c).

Tasa de desempleo y ratio de desempleo (gráficos 6.14, 6.16, 6.17 y 6.18)

Según la definición de Eurostat, de acuerdo con las directrices de la Organización Internacional del Trabajo, se considera desempleados a:

- personas entre 15 y 74 años (en Italia, España, el Reino Unido, Islandia y Noruega: entre 16 y 74 años);
- sin trabajo durante la semana de referencia;
- disponibles para comenzar a trabajar en las dos semanas siguientes (o que ya han encontrado un puesto de trabajo al que se incorporarán en los tres meses siguientes);
- que han buscado empleo activamente en algún momento durante las cuatro semanas anteriores.

La *tasa de desempleo* es el porcentaje de personas en paro sobre el total de la población activa (Eurostat, 2015c)

La *ratio de desempleo* –según se utiliza en este informe– es el porcentaje de parados calculado sobre el total de población.

Tasa de finalización (gráfico 6.2)

La tasa de finalización hace referencia al porcentaje de estudiantes que ingresan y completan sus estudios (que titulan) en programas terciarios de tipo A (CINE 5A). Para algunos países esta tasa incluye a quienes inician un programa terciario tipo A, pero finalizan sus estudios y logran un título en un nivel distinto (programas terciarios tipo B, CINE 5B).

Se emplean dos métodos para calcular estos porcentajes. El método de cohorte longitudinal se basa en datos de panel (encuestas o registros) mediante los cuales se realiza un seguimiento de cada estudiante a nivel individual desde que ingresa en el programa hasta que se gradúa. Cuando no se dispone de dichos datos se recurre al método de corte transversal, que se refiere al número de titulados en el año natural 2011 que se incorporaron al programa un número determinado de años antes. En algunos países este método tiene en cuenta las diversas duraciones de los programas de estudios, pero en otros no.

Tasa de movilidad entrante (gráficos 7.13, 7.14, 7.15, 7.18 y 7.19)

La tasa de movilidad entrante hace referencia al volumen de estudiantes (matriculados o titulados) de un país extranjero que estudian en el país de destino, como porcentaje sobre el número total de alumnos matriculados o que titulan en dicho país.

Tasa de movilidad saliente (gráfico 7.16, 7.17, 7.20 y 7.21)

La movilidad saliente hace referencia a aquellos estudiantes (matriculados o titulados) de un determinado país que estudian en el extranjero, calculada como porcentaje sobre el número total de estudiantes del mismo país de origen.

Tasa neta de ingreso (gráficos 6.3, 6.4 y 6.5)

La tasa neta de ingreso para un grupo de edad específico, o para un intervalo de edades, es la proporción entre el número de alumnos de nuevo ingreso (primera titulación en ese nivel educativo) que tienen esa edad y el total de población con la misma edad. Las tasas netas de ingreso se calculan como la suma de las tasas de ingreso de todas las edades, calculadas individualmente para cada edad. Los indicadores se calculan aquí como la suma de las tasas netas de ingreso para grupos individuales de entre 14 y 29 años y para los grupos de entre 30 y 34, 35 y 39, y 40 ó más años. En el caso de alumnos de nuevo ingreso en los que solo se dispone de datos por intervalos de edad (por ejemplo, de 30 a 34, de 35 a 39), las tasas de ingreso se multiplican por el número de años cubierto por el grupo de edad antes de sumarse a la siguiente tasa de ingreso de una edad en concreto. En lo que respecta al grupo de edad de “40 o más años”, el denominador es el grupo de 35 a 39, y el resultado se multiplica también por 5 antes de sumarlo.

Tasa neta de titulación (gráficos 6.3, 6.4 y 6.5)

La tasa neta de titulación de un grupo de edad concreto, o de un intervalo de edades, es la proporción entre el número de nuevos titulados (primera titulación en ese nivel educativo) de dicha edad y el volumen total de población con la misma edad. Las tasas netas de titulación se calculan como la suma de las tasas de titulación para cada edad individual, divididas por el número de edades individuales. Los indicadores aquí se han calculado como la suma de las tasas de titulados para grupos de edades individuales de entre 14 y 29 años, y para los grupos de 30 a 34, de 35 a 39 y de 40 años o más. En el caso de titulados en los que los datos solo están disponibles por intervalos de edades (por ejemplo, de 30 a 34, de 35 a 39) las tasas de titulación se multiplican por el número de años que abarca el grupo de edad antes de sumarse a la siguiente tasa de titulación de una edad en concreto. En lo que respecta al grupo de “40 o más años”, el denominador es el grupo de 35 a 39, y el resultado se multiplica por 5 antes de sumarlo.

IV. Bases de datos

Base de datos del BFUG

Este compendio de datos directos procede de un cuestionario online diseñado con el fin de recabar información para este informe. El año de referencia del cuestionario es el curso 2013/14. La información recogida por Eurydice, Eurostat y Eurostudent a través de esta herramienta es de carácter fundamentalmente cualitativo. El cuestionario estaba dividido en siete apartados:

- datos contextuales;
- estructura de las titulaciones, cualificaciones y herramientas de Bolonia;
- garantía de calidad;
- políticas y medidas sobre dimensión social;
- tasas, ayudas y portabilidad;
- aprendizaje permanente;
- empleabilidad;
- Internacionalización y movilidad.

A la hora de responder a los cuestionarios, se pidió a los representantes del Grupo de Seguimiento de Bolonia que consultaran a todos los agentes y partes interesadas relevantes en los respectivos sistemas educativos, con el fin de garantizar el mayor nivel de precisión posible en las respuestas.

Todos los países firmantes, a excepción de Ucrania respondieron a todos los cuestionarios. La información facilitada por cada país se encuentra disponible en la página web del EEES (véase http://www.ehea.info/).

Base de datos UOE sobre los sistemas de educación y formación (UOE)

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS-UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina Estadística de la Unión Europea (EUROSTAT) proporcionan conjuntamente datos estadísticos comparables internacionalmente sobre aspectos clave de los sistemas educativos y de formación a través de la recogida de datos anual UOE.

Los datos sobre educación superior abarcan información sobre alumnos que acceden (entradas), matrícula (stock) y titulados (salidas). También proporcionan datos sobre el gasto en educación y en personal. Los datos aparecen desglosados por nivel educativo (utilizando la clasificación CINE 97), por sexo, edad, sector y área de educación. Una serie de tablas adicionales proporcionan información sobre movilidad y sobre alumnos y titulados extranjeros, clasificados por país de origen (así como por niveles, sexos y áreas de estudio).

Estos organismos internacionales reciben información de más de 60 países participantes a través de cuestionarios telemáticos. También emplean metodologías, definiciones, clasificaciones y cobertura común, así como los mismos criterios para el control de la calidad de los datos. El UIS-UNESCO recoge datos comparables del resto del mundo (con un nivel menor de detalle). La información cubre la totalidad de las poblaciones especificadas y fundamentalmente se deriva de fuentes administrativas utilizadas a nivel nacional.

Tanto los indicadores como los datos de la UOE (incluidos los metadatos) están disponibles en: http://ec.europa.eu/eurostat/data/database

Y la metodología puede consultarse en: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/uoe-data-collection-education-systems-v1-2013-en.pdf

Encuesta de Población Activa de la UE (EPA-UE)

La Encuesta de Población Activa (EPA) es un estudio de muestreo sobre los hogares que se realiza trimestralmente en los Estados miembros de la Unión Europea y los Países candidatos de la AELC (excepto Liechtenstein). Es la principal fuente de información sobre la situación y las tendencias del mercado laboral en Unión Europea. Las definiciones de empleo y desempleo, así como otras características de la encuesta, se ajustan a las definiciones y recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Asimismo, se consigue armonizar los datos respetando una serie de principios comunes para la elaboración de los cuestionarios, utilizando una definición común de desempleo y otras definiciones comunes de distintas variables y de las categorías de respuesta.

Los datos pueden desglosarse en diferentes dimensiones, que incluyen la edad, el sexo, el nivel de estudios y las distinciones entre empleo indefinido y temporal, a tiempo completo y a tiempo parcial.

El tamaño de la muestra de la EPA es de aproximadamente 1,5 millones de personas cada trimestre. Los índices de muestreo en cada país varían entre un 0,2% y un 3,3%. La EPA se ha consolidado como una encuesta cíclica trimestral. Al principio, desde 1983, sus resultados solo abarcaban uno de los trimestres anuales (normalmente el de primavera), pero entre 1998 y 2005 se modificó para convertirla en una encuesta trimestral periódica– de manera que las entrevistas se distribuyen a lo largo de todas las semanas del año– diseñada para proporcionar resultados fiables cada trimestre.

Los indicadores sobre educación de la EPA (UE) están disponibles en:

http://ec.europa.eu/eurostat/data/database

Y la metodología puede consultarse en:

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey

Estadísticas de la UE sobre la Renta y las Condiciones de Vida (EUSILC)

La base de datos UE-SILC (Estadísticas Comunitarias sobre la Renta y las Condiciones de Vida) se ha convertido en una fuente de referencia para las estadísticas sobre renta y pobreza a nivel de la Unión Europea. Tanto los datos transversales (datos de corte referentes a un solo año) como los longitudinales (que hacen referencia en periodos de cuatro años) se recogen de forma coordinada en todos los Estados miembros de la UE, junto con Croacia, Islandia, Noruega, Suiza y Turquía.

Las estadísticas EU-SILC no se basan en un cuestionario común o en una encuesta, sino en un “marco” estipulado. Con el fin de maximizar la comparabilidad de la información que se recoge, dicho marco define los siguientes aspectos: los listados de variables primarias (anuales) y secundarias (cada cuatro años o con menor frecuencia) que han de facilitarse a Eurostat, las directrices y procedimientos comunes, las definiciones comunes (hogar e ingresos) y las clasificaciones.

El tamaño mínimo de la muestra total de población encuestada cada año para la recogida de datos transversales es de aproximadamente 130.000 hogares y 270.000 personas.

La población de referencia de EU-SILC incluye a todos los hogares privados y a los miembros que los componen residentes en el territorio de los países en el momento de la recogida de datos. Las personas que viven en hogares colectivos y en instituciones generalmente no se incluyen en la población encuestada.

Se encuesta a todos los miembros de la unidad familiar, pero solo se entrevista a personas mayores de 16 años.

Los indicadores de EU-SILC están disponibles en: http://ec.europa.eu/eurostat/data/database

La metodología puede consultarse en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_statistics_on_income_and_living_conditions_%28EU-SILC%29_methodology

Gasto general del estado según la Clasificación de las Funciones de las Administraciones Públicas (CFAP)

La CFAP fue desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la publica la División de Estadísticas de las Naciones Unidas (UNSD). Puede aplicarse a los gastos del gobierno y a la adquisición neta de activos no financieros. El marco metodológico utilizado es el sistema europeo de cuentas, edición 1995 (SEC-95).

Los Estados miembros de la UE tienen que recopilar datos anuales de acuerdo con la CFAP (Clasificación de las Funciones de las Administraciones Públicas), basándose en las categorías económicas del SEC, e informar a la Comisión Europea (Eurostat). La mayoría de los países ahora también facilitan, de manera voluntaria, las estadísticas de la CFAP con un mayor nivel de detalle, para todos o para algunos de los grupos, así como un desglose más sencillo por apartados.

En lo que respecta a la comparabilidad entre la clasificación de la CFAP y de la base de dato UOE, existe una fuerte relación entre ambas, dado que los gastos de la CFAP (hasta un nivel de dos dígitos) y la base de datos UOE se recogen siguiendo la clasificación CINE.

Tal como figura en el Manual 2011 de la CFAP, los análisis de la CFAP y de la UOE comparten algunas definiciones y conceptos. Asimismo, las tablas financieras de UOE se revisan con el fin de hacerlas más compatibles con los conceptos de las cuentas nacionales. Las diferencias más importantes por el momento son las siguientes:

- Ambas están basadas en la clasificación CINE-97. Sin embargo, la CFAP incluye a la educación no formal dentro de la función “Educación” de la categoría “Educación” no definida por niveles (en el apartado del nivel II de la CFAP: 09.5), mientras que la UOE solo se ocupa de la educación formal (programas denominados “educación de adultos” o “formación continua”, que no se asemejan a los programas educativos ordinarios, por ejemplo, no se incluyen los programas de alfabetización de adultos).

- El alcance del sector de la administración general: en UOE, las instituciones educativas dependientes del gobierno (por ejemplo, las universidades) no se consideran parte de la administración pública. Se tratan por separado, y la parte del gasto que se financia con fuentes privadas no se tiene en cuenta a la hora de calcular el gasto público en educación. En las cuentas nacionales estas unidades pueden clasificarse dentro o fuera del sector de la administración general. Siempre que se clasifican fuera del sector general del gobierno, no deberían establecerse diferencias entre la CFAP y las estadísticas UOE al respecto. No obstante, si estas unidades son parte de la administración general en las cuentas nacionales su gasto en educación financiado con fuentes “privadas” (donaciones privadas, recursos propios) también se incluirá en el gasto de las administraciones públicas en educación según la CFAP.

- Ambas estadísticas se basan en gastos reales, y no en presupuestos. No obstante, la UOE también incluye en el gasto público los préstamos para estudiantes que se tratan como transacciones financieras en las cuentas nacionales, y, por tanto, no se tienen en cuenta en los datos de la CFAP.

- Momento de la recogida de datos: devengo (gastos de las administraciones públicas) frente a contabilidad de caja (base de datos de la UOE), sin embargo, en la práctica, para algunos países los datos de la UOE pueden también basarse en el devengo o en una base mixta devengo/caja.

- Fuentes para la recogida de datos: en algunos Estados miembros se utilizan diversas fuentes para la recopilación de datos de la UOE y la CFAP. Incluso en aquellos casos en los que se recurre a las mismas fuentes, estas se tratan de manera independiente, y los métodos de recogida son también distintos. Asimismo, los datos a veces se cambian debido a los procesos para armonizar distintas cuentas.
- Desglose del gasto en educación: el desglose de la función "Educación" dentro de la CFAP no se corresponde enteramente con el desglose de la UOE, especialmente en la agrupación de servicios educativos subsidiarios y de I+D (que en la base de datos de la UOE se asignan directamente al epígrafe CINE correspondiente, y en el caso de la CFAP se presentan en grupos separados).
- Tratamiento del gasto en I+D: la UOE incluye en el gasto en educación cualquier tipo de investigación que se lleva a cabo en las instituciones de educación superior. Por el contrario, la CFAP clasifica el gasto en I+D que se lleva a cabo en las instituciones de educación superior en las respectivas funciones (por ejemplo, 01.4 Investigación Básica; 07.5 I+D en Salud), y asigna a la función "Educación" solo el gasto en I+D relacionado con la educación.
- Definición del gasto de las administraciones públicas: el gasto total de las administraciones públicas corresponde en la UOE a la inversión directa del estado en las instituciones educativas. El gasto en educación de la UOE clasificado como "transferencias u otro tipo de pagos de la administración a los hogares y a otras entidades privadas" se considera parte de las prestaciones sociales, subsidios y otro tipo de transferencias varias dentro de las cuentas nacionales (Extracto del Manual 2011 de la CFAP, apartado 4.4.3).

Los datos e indicadores de la CFAP están disponibles en: http://ec.europa.eu/eurostat/data/database

Manual sobre fuentes y metodología para compilación de las estadísticas de la CFAP (edición 2011): http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5917333/KS-RA-11-013-EN.PDF

Encuesta Eurostudent IV

Año de referencia: 2013/14

Alcance: los 30 paíese miembros del EEES.

Descripción:

La finalidad de Eurostudent es facilitar datos comparativos sobre las condiciones de vida socioeconómicas de los estudiantes de educación superior en Europa. Es el producto de una red de expertos e investigadores, representantes de los ministerios responsables y de otros agentes responsables de la educación superior. En la quinta edición de la encuesta participaron 30 países, junto con otros dos que actuaron como observadores.

Las herramientas diseñadas para garantizar la comparabilidad y la calidad de los datos recogidos se denominan "Convenciones de EUROSTUDENT". Estas Convenciones son el resultado de numerosos debates en el seno de la Red EUROSTUDENT, y se han recogido en diversos manuales que están a disposición de los países participantes o del público en general.

Además del cuestionario principal, la especificación metodológica más importante se refiere al grupo destinatario estándar al que hay que encuestar en cada país. El **grupo destinatario estándar** de EUROSTUDENT V es:

- Todos los estudiantes de un país, es decir, todos los matriculados en un programa de enseñanza superior en el país en el que se realiza la encuesta, con independencia de su

ciudadanía y excluyendo a los estudiantes desplazados o los que se encuentran en un período de movilidad de créditos, entrante o saliente.

- Estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial, diferenciados por su condición formal.
- Estudiantes matriculados en programas CINE 5, 6 y 7, tanto generales como profesionales, siempre que se consideren programas de educación superior en el correspondiente sistema nacional.
- Todas las instituciones de educación superior que ofrecen programas "generales". En muchos casos esto sólo incluye solo a las instituciones de educación superior públicas que ofertan enseñanza no especializada.
- Todas las titulaciones correspondientes a los niveles 5,6 y 7 de la clasificación CINE 2011 (por ejemplo, Grado, Máster, Diploma, *Lizentiat*, título de medicina y programas de ciclo corto si están basados en el nivel CINE 5).
- Estudiantes matriculados en educación a distancia que estudian en una institución de ecucación superior "ordinaria", es decir, no se incluyen las instituciones específicas de educación a distancia como las universidades abiertas, *Fernuniversität Hagen*, etc.

V. Notas a los gráficos

Capítulo 1

Gráfico 1.1: Número de estudiantes matriculados en educación superior, por niveles CINE, 2011/12

Bélgica: Los datos no incluyen a la Comunidad germanófona ni a los estudiantes matriculados en centros privados.
Chipre: Debido a los dos años de servicio militar obligatorio para los varones de 18 a 20 años, algunos de ellos no están cursando estudios.
Georgia: El nivel CINE 5B se ha incluido en el CINE 5A.
Rumanía y **Liechtenstein**: CINE 5B: No aplicable.
Rusia: CINE 5B: datos estimados.

Gráfico 1.2: Distribución de los estudiantes matriculados en educación superior según niveles CINE, 2011/2012

Bélgica: Los datos no incluyen a la Comunidad germanófona ni a los estudiantes matriculados en centros privados.
Chipre: Debido a los dos años de servicio militar obligatorio para los varones de 18 a 20 años, algunos de ellos no están cursando estudios.
Georgia: El nivel CINE 5B se ha incluido en el CINE 5A.
Rumanía y **Liechtenstein**: CINE 5B: No aplicable.
Rusia: CINE 5B: datos estimados.

Gráfico 1.3: Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2005/06 y 2008/09 y entre 2008/09 y 2011/12

Bélgica: Los datos no incluyen a la Comunidad germanófona ni a los estudiantes matriculados en centros privados.
Chipre: Debido a los dos años de servicio militar obligatorio para los varones de 18 a 20 años, algunos de ellos no están cursando estudios.
Georgia: El nivel CINE 5B se ha incluido en el CINE 5A.
Rumanía y **Liechtenstein**: CINE 5B: No aplicable.
Rusia: CINE 5B: datos estimados.

Gráfico 1.4: Porcentaje de matriculados en educación superior en el grupo de edad de 18 a 34 años (sobre el total de población de la misma edad), 2005/06, 2008/09 y 2011/12

Bélgica: Los datos no incluyen a la Comunidad germanófona ni a los estudiantes matriculados en centros privados.

Chipre: Debido a los dos años de servicio militar obligatorio para los varones de 18 a 20 años, algunos de ellos no están cursando estudios.
Antigua República Yugoslava de Macedonia: 2006 no incluye CINE 5A, segundas titulaciones ni CINE 6.
Alemania e Italia: 2006 y 2009: no incluye CINE 6.
Italia: Cobertura incompleta para CINE 5A, segundas y siguientes titulaciones y CINE 6.
Moldavia: 2006: los datos solo se refieren al nivel CINE 5A..
Polonia: No se ha incluido el nivel CINE 6.
Rumanía: 2010: cambios en la clasificación de la educación superior.
Rusia: se han incluido los datos del nivel CINE 3B.

Gráfico 1.7: Gasto público anual en educación superior, como % sobre el PIB, 2011

Bélgica: Los datos no incluyen a la Comunidad germanófona ni a los centros privados.
Dinamarca: Parte del gasto en educación postsecundaria no terciaria se ha incluido en educación superior. El gasto en I+D no está disponible. El gasto no incluye a los centros privados.
Islandia e Irlanda: No está disponible el gasto en servicios complementarios.
Croacia: No están disponibles las transferencias públicas a entidades privadas distintas de los hogares. El gasto no incluye a las instituciones privadas, ni las transferencias o pagos de la administración local a instituciones privadas.
Chipre: Incluye la ayuda económica a los alumnos matriculados en el extranjero.
Portugal: No está disponible el gasto de la administración local ni el gasto en servicios complementarios. Parte del gasto en educación post-secundaria no terciaria se ha incluido en el nivel de educación superior. No están disponibles los préstamos públicos para estudiantes ni las transferencias de fondos públicos a entidades privadas distintas de los hogares.
El gasto en educación postsecundaria no terciaria.
Eslovaquia: No se ha incluido el gasto en CINE 5B.

Gráfico 1.8: Gasto público anual en instituciones públicas y privadas de educación superior, por estudiante equivalente a tiempo completo, en euros EPA, 2005, 2008 y 2011

Bélgica: El gasto no incluye a la Comunidad germanófona ni a los centros privados.
Dinamarca: Se ha incluido parte del gasto en educación post-secundaria no terciaria en el gasto en educación superior. El gasto en I+D no está disponible. En 2005 and 2011: no se han incluido las transferencias de otras entidades privadas a las instituciones educativas. 2008 y 2011: no está disponible el gasto de las instituciones privadas.
Irlanda: 2005: No está disponible el gasto en servicios complementarios.
España: 2005 y 2008: No está disponible el gasto en servicios complementarios.
Croacia: 2008: No está disponible el gasto de capital de los centros privados. 2008: no está disponible el gasto de compensación por personal en los centros privados. 2008 y 2011: no están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas. 2008: el gasto de las instituciones educativas privadas no está disponible.
Austria: 2005: no están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas. 2008: los pagos de entidades privadas, distintas de los hogares, a las instituciones educativas públicas no están disponibles.
Polonia: no están disponibles las transferencias de entidades privadas a los centros educativos. 2005 y 2008: no están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas
Portugal: No está disponible el gasto de la administración local. 2008 y 2011: parte del gasto en educación post-secundaria no terciaria se ha incluido en los niveles de educación secundaria superior y educación superior. 2005 y 2008: no está disponible el gasto imputable a la jubilación; no están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas. 2005:no está disponible el gasto de las administraciones regionales y locales; no están disponibles las transferencias de otras entidades privadas a los centros educativos.
Eslovenia: 2008: el gasto de capital de los centros privados no está disponible.
Eslovaquia: no se ha incluido el gasto en CINE 5B. 2008: no está disponible el gasto de los centros privados. No están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas
Reino Unido: 2005: no está disponible el gasto en servicios complementarios. El gasto educativo se ha ajustado del año fiscal, de 1 de abril a 31 de marzo, al año natural.

Gráfico 1.11: Gasto público anual en instituciones públicas y privadas de educación superior, por alumno equivalente a tiempo completo, en euros EPA, en relación con el PIB per cápita, en euros EPA, 2005, 2008 y 2011

Bélgica: El gasto no incluye a la Comunidad germanófona ni a los centros privados. 2005 y 2008: las transferencias de entidades privadas, distintas de los hogares, a los centros educativos no están disponibles en los niveles de educación primaria y secundaria en la Comunidad flamenca.
Dinamarca: Se ha incluido parte del gasto en educación post-secundaria no terciaria en el gasto en educación superior. El gasto en I+D no está disponible. En 2005 and 2011: no se han incluido las transferencias de otras entidades privadas a las instituciones educativas. 2008 y 2011: no está disponible el gasto de las instituciones privadas.

Irlanda: 2005: no está disponible el gasto en servicios complementarios.
España: 2005 y 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios.
Croacia: 2008 y 2005: no está disponible el gasto de capital de los centros privados. 2008: no está disponible el gasto de compensación por personal en los centros privados ni el gasto de los centros privados. 2008 y 2011: no están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas.
Austria: 2005: no están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas. 2008: los pagos de entidades privadas, distintas de los hogares, a las instituciones educativas públicas no están disponibles.
Polonia: no están disponibles las transferencias de entidades privadas a los centros educativos. 2005 y 2008: no están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas
Portugal: No está disponible el gasto de la administración local. 2005: no está disponible el gasto en servicios complementarios. 2008 y 2011: parte del gasto en educación post-secundaria no terciaria se ha incluido en el nivel de educación superior. 2005: no está disponible el gasto de las administraciones regionales y locales. 2005 y 2008: no están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas.
Eslovenia: 2008: el gasto de capital de los centros privados no está disponible.
Eslovaquia: no se ha incluido el gasto en CINE 5B. 2008: no está disponible el gasto de los centros privados. No están disponibles los pagos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas
Reino Unido: 2005: no está disponible el gasto en servicios complementarios.
Islandia: 2005 y 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios, ni las transferencias de entidades privadas, de agencias internacionales o de otras fuentes internacionales a las instituciones educativas. 2008: no está disponible el gasto en centros privados. 2008 y 2011: no está disponible el gasto en I+D.
Noruega: 2005 y 2008: no están disponibles las transferencias de entidades privadas a los centros educativos. Las transferencias de agencias internacionales de otras fuentes extranjeras a los centros educativos no están disponibles.

Capítulo 2

Gráfico 2.1: Porcentaje de alumnos matriculados en programas de acuerdo con la estructura en tres ciclos de Bolonia, 2008/09 y 2011/12

Bélgica (Comunidad flamenca): los programas fuera de la estructura de Bolonia son los de nivel CINE 5B (programas de ciclo corto que ofertan los Centros de Educación de Adultos). El número de estudiantes matriculados en dichos programas representa un 9,8% del número total de estudiantes.
Bélgica (Comunidad francesa): todos los programas están integrados en la estructura en tres ciclos.
Suiza: estos porcentajes tan reducidos se explican por el hecho de que el sistema de educación y formación profesional está incluido en CINE 5B. Dichas titulaciones no son compatibles con el modelo de Bolonia, dado que suelen consistir en un examen para el que los alumnos pueden matricularse en cursos preparatorios de carácter voluntario.

Gráfico 2.3: Porcentaje de estudiantes matriculados en programas de acuerdo con la estructura en tres ciclos de Bolonia, por ciclos, 2011/12

Bélgica (Comunidad flamenca): los programas fuera de la estructura de Bolonia son los de nivel CINE 5B (programas de ciclo corto que ofertan los Centros de Educación de Adultos). El número de estudiantes matriculados en dichos programas representa un 9,8% del número total de estudiantes.
Noruega: los programas de menos de tres años de duración incluyen *Høgskolekandidat*, pero no los programas que se cursan "por años".

Gráfico 2.4: Porcentaje de programas de primer ciclo con una carga de 180 créditos ECTS, 210 créditos ECTS, 240 créditos ECTS y con otro número distinto de créditos, 2013/14

Grecia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) no han podido proporcionar datos estadísticos sobre la distribución de programas de segundo ciclo de acuerdo con el número de créditos.

Gráfico 2.5: Porcentaje de programas de segundo ciclo (máster) con una carga de 60-75, 120 u otro número de créditos ECTS, 2013/14

Azerbaiyán, Alemania, Grecia, Malta y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) no pudieron proporcionar datos estadísticos sobre el desglose de programas de primer ciclo en función del número de créditos
Ucrania: no ha proporcionado datos.

Gráfico 2.7: Duración mínima conjunta de los programas de grado y máster, establecida a nivel nacional 2013/14

Bélgica (Comunidad flamenca) no ha fijado una duración mínima conjunta para los programas de primer y segundo ciclo, pero si un mínimo de créditos para cada ciclo.

Gráfico 2.11: Indicador nº 2 de la tabla de puntuaciones: acceso al siguiente ciclo, 2013/14

Reino Unido: Datos solo para Irlanda del Norte. Para Inglaterra y Gales, no hay datos disponibles desde el nivel central.

Gráfico 2.15: Porcentaje de titulados de segundo ciclo que se matriculan en programas de tercer ciclo, 2013/14

Estonia: el porcentaje se refiere a dos años (en lugar de a uno).

Gráfico 2.18: Uso de los créditos ECTS en los programas de doctorado, 2013/14

República Checa: solo se utilizan los créditos ECTS en algunos programas de doctorado.

Gráfico 2.31: Organismo encargado de la decisión final sobre el reconocimiento de cualificaciones extranjeras con fines académicos, 2013/14

Rusia: algunos grupos determinados de universidades ("universidad federal" o "universidad nacional de investigación") tienen autonomía a la hora de tomar decisiones sobre reconocimiento.

Capítulo 4

Gráfico 4.1: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior en 2008/09 y 2011/12, y evolución en %

Bélgica, Irlanda y Polonia: no se ha incluido el nivel CINE 6.
Alemania, Irlanda y Finlandia: no se ha incluido el nivel CINE 6 en 2009.
Finlandia: nivel CINE 5B no aplicable.
Grecia y España: no se ha incluido en 2012 el nivel CINE 6.
Francia: en 2012 no se ha incluido el nivel CINE 5B.
Rumanía: en 2012 CINE 5B no aplicable.
Italia y Portugal: 2012: CINE 5B no aplicable.
Malta: 2012: CINE 6 no significativo.

Gráfico 4.2: Porcentaje de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en educación superior, por niveles, 2011/12

Bélgica, Grecia, España, Irlanda y Polonia: no se ha incluido el nivel CINE 6 en el total.
Finlandia y Rumanía: nivel CINE 5B no aplicable.
Francia: no se ha incluido el nivel CINE 5B en el total.
Italia y Portugal: nivel CINE 5B no significativo.
Malta: nivel CINE 6 no significativo.

Gráfico 4.3: : Porcentaje de mujeres (mediana) matriculadas en estructuras de Bolonia, por áreas y niveles de estudio (primer y segundo ciclo), 2011/12

Cobertura de los países:

Todas las áreas de estudio: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Formación del profesorado: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Lituania, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Ciencias de la educación: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Artes: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Humanidades: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Ciencias sociales y del comportamiento: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Periodismo y ciencias de la información: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Empresariales y administración: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Derecho: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Ciencias biológicas: Austria, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Ciencias físicas: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Matemáticas y Estadística: Austria, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Informática: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Ingeniería y profesiones afines: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, la República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Procesos y producción industrial: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Arquitectura y edificación: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Agricultura, pesca y forestales: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Veterinaria: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Salud: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Servicios sociales: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Servicios personales: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Servicios de transporte: Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Lituania, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Protección medioambiental: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Letonia, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Reino Unido, Georgia, Serbia.

Servicios de seguridad: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Lituania, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Turquía, Azerbaiyán, Georgia, Serbia.

Gráfico 4.6: Logro de estudios superiores entre las personas de 25 a 34 años en función del origen inmigrante: probabilidad relativa de los no inmigrantes sobre los inmigrantes de finalizar la educación superior, 2013

Armenia: El año de referencia es 2012

Gráfico 4.15: Porcentaje de estudiantes de primer ciclo que pagan tasas, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 3.7. ¿Cuál es el promedio de tus gastos en los siguientes conceptos en el cuatrimestre actual?

No se dispone de datos para Alemania, Francia, Georgia, Noruega, Rumanía, Rusia y Ucrannia. Muy pocos casos de estudiantes de primer ciclo que pagan tasas: Suecia.

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Italia, Noruega. Desviaciones del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia.

República Checa: La cuantía de las tasas de matrícula es tan baja que no todos los estudiantes las consideran tasas.

EEES es la mediana para el EEES.

Gráfico 4.19: Tasas mensuales, expresadas en euros y como porcentaje sobre el gasto total mensual de los estudiantes de primer ciclo que no viven con sus padres, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 3.7. ¿Cuál es el promedio de tus gastos en los siguientes conceptos en el cuatrimestre actual?

No se dispone de datos para Alemania, Francia, Noruega, Rusia y Ucrania.

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Alemania, Francia, Italia y Noruega. Desviaciones del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia.

Gráfico 4.20: Tasas mensuales, expresadas en euros y como porcentaje sobre el gasto total mensual de los estudiantes segundo ciclo que no viven con sus padres, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 3.7. ¿Cuál es el promedio de tus gastos en los siguientes conceptos en el cuatrimestre actual?

No se dispone de datos para Alemania, Francia, Noruega, Rusia y Ucrania.

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Alemania, Francia, Italia y Noruega. Desviaciones del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia.

Gráfico 4.21: Porcentaje del gasto total de las instituciones de educación superior procedente de las aportaciones de los hogares, 2005, 2008 y 2011

Bélgica: el gasto no incluye a las instituciones privadas ni a la comunidad germanófona.
Dinamarca: parte del gasto en educación postsecundaria no terciaria se ha incluido en educación superior. No está disponible el gasto en I+D. 2005 y 2011: No están disponibles las aportaciones de otras entidades privadas a las instituciones educativas. 2008 y 2011: No está disponible el gasto de las instituciones privadas.
Irlanda: 2005: no está disponible el gasto en servicios complementarios.
España: 2005 y 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios.
Croacia: 2008: no está disponible el gasto de capital de las instituciones privadas. 2008: no está disponible el gasto para compensar al personal de instituciones educativas privadas. 2008 y 2011: no están disponibles las aportaciones de agencias internacionales y de otras fuentes privadas a las instituciones educativas privadas. 2008: no está disponible el gasto de las instituciones educativas privadas.

Austria: 2005: no están disponibles los gastos de las agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras en las instituciones educativas. 2008: no están disponibles las aportaciones que realizan instituciones privadas distintas de los hogares a los centros educativos.
Polonia: no están disponibles las aportaciones de otras entidades privadas a las instituciones educativas. 2005 y 2008: no están disponibles las aportaciones de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas privadas.
Portugal: no está disponible el gasto de la administración local. 2008 y 2011: parte del gasto en educación postsecundaria no terciaria se ha incluido en educación secundaria superior y en educación superior. 2005 y 2008: el gasto imputable a las jubilaciones no está incluido. 2005: no está disponible el gasto de la administración local y regional; no están disponibles los pagos de otras entidades privadas a los centros educativos.
Eslovenia: 2008: no está disponible el gasto de capital de las instituciones privadas
Eslovaquia: no se ha incluido el gasto en CINE 5B: 2008: no está disponible el gasto de los centros privados. no están disponibles las aportaciones de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas privadas.
Reino Unido: 2005: no está disponible el gasto en servicios complementarios. El gasto en educación se ha ajustado del año fiscal, que va de 1 de abril a 31 de marzo, al año natural.
Islandia: 2005 y 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios; no están disponibles las aportaciones de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas. 2008: el gasto de capital de las instituciones educativas privadas no está disponible. 2008 y 2011: el gasto en I+D no está disponible.
Noruega: 2005 y 2008: las aportaciones de otras entidades privadas a los centros educativos no están disponibles. No están disponibles las aportaciones de agencias internacionales y de otras fuentes extranjeras a las instituciones educativas.

Gráfico 4.22: Ayudas a los estudiantes matriculados en educación superior, como porcentaje sobre el gasto público en educación superior (2005-2008-2011)

Bélgica: 2005 y 2011:el gasto no incluye a las instituciones privadas ni a la comunidad germanófona.
Bulgaria, República Checa y Estonia: 2005 y 2008: no aplicable: préstamos públicos a estudiantes.
Dinamarca: parte del gasto en educación postsecundaria no terciaria se ha incluido en educación superior. 2005: no están disponibles las ayudas al estudio procedentes de entidades privadas.
Irlanda: no está disponible el gasto en servicios complementarios.
Grecia: 2005: no está disponible el gasto de la administración local.
España: 2005: préstamos públicos a estudiantes: no aplicable. 2008: no está disponible el gasto en servicios complementarios.
Francia: 2005: : préstamos públicos a estudiantes: no aplicable
Croacia: 2005 y 2008: no están disponibles las becas y otro tipo de ayudas: 2011: no están disponibles las transferencias públicas a entidades a nivel local.
Chipre: 2005 y 2008: incluye las ayudas a alumnos que estudian en el extranjero.
Lituania: 2005: no están disponibles las transferencias públicas a otras entidades privadas.
Hungría: no están disponibles los préstamos públicos a estudiantes.
Austria y Polonia: 2005: préstamos públicos a estudiantes: no aplicable.
Portugal: no están disponibles los préstamos públicos a estudiantes. No está disponible el gasto en servicios complementarios. 2005: el gasto de las administraciones locales y regionales no está disponible. 2008 y 2010: se ha incluido parte del gasto de educación postsecundaria no terciaria en el nivel de educación superior.
Rumanía: 2005: préstamos públicos a estudiantes: no aplicable. No está disponible el gasto de las administraciones locales.
Eslovenia: 2005: no aplicable: préstamos públicos a estudiantes.
Eslovaquia: el gasto en nivel CINE 5B está incluido en educación secundaria superior.
Finlandia: 2005: no aplicable: préstamos públicos a estudiantes.
Reino Unido: 2005: no está disponible el gasto en servicios complementarios.
Islandia: no está disponible el gasto en servicios complementarios. 2005: se ha incluido parte del gasto de educación postsecundaria no terciaria en el nivel de educación superior. Becas: no aplicable.

Gráfico 4.26: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre los beneficiarios de ayudas públicas, primer ciclo, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 3.7. ¿Cuál es el promedio de tus gastos en los siguientes conceptos en el semestre actual?

No hay datos disponibles para Alemania, Finlandia, Francia, Georgia, Noruega, Rumanía, Rusia y Ucrania. Muy pocos casos de estudiantes de primer ciclo que abonan tasas: Suecia.

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Francia y Noruega. Desviaciones del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia.

República Checa: La cuantía de las tasas de matrícula es tan baja que no todos los estudiantes las perciben como tales.

Gráfico 4.27: Porcentaje de estudiantes que pagan tasas entre los no beneficiarios de ayudas públicas, primer ciclo, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 3.7. ¿Cuál es el promedio de tus gastos en los siguientes conceptos en el semestre actual?

No hay datos disponibles para Alemania, Finlandia, Francia, Georgia, Noruega, Rumanía, Rusia y Ucrania. Muy pocos casos de estudiantes de primer ciclo que abonan tasas: Suecia.

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Francia y Noruega. Desviaciones del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia.

República Checa: La cuantía de las tasas de matrícula es tan baja que no todos los estudiantes las perciben como tales.

Gráfico 4.28: Valoración por parte de los estudiantes de sus dificultades económicas actuales (%), 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta(s): ¿En qué medida estás experimentando actualmente dificultades económicas?

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Francia y Noruega. Desviaciones del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia.

Gráfico 4.29: Valoración por parte de los estudiantes de sus dificultades económicas actuales, en función de las características económicas de los que no viven con sus padres, y % de estudiantes con dificultades económicas (muy) serias, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta(s): ¿En qué medida estás experimentando actualmente dificultades económicas?

No hay datos disponibles para: Rusia. No hay datos sobre alumnos dependientes de ayudas públicas: Georgia y Polonia. Demasiados pocos casos de estudiantes que dependen de sus propios ingresos: Armenia; de estudiantes que dependen de ayudas públicas: Armenia, Bosnia Herzegovina, República Checa, Montenegro, Malta y Serbia.

Los valores situados por encima de las abreviaturas de los países representan el porcentaje de estudiantes que dependen económicamente de sus familias. Para Lituania, los valores para "dependientes de sus propios ingresos" y "dependientes de ayudas públicas" son prácticamente idénticos. Por tanto, solo puede verse un icono en el gráfico.

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Alemania, Italia y Noruega. Desviaciones del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia.

Capítulo 5

Gráfico 5.8: Mediana de los porcentajes nacionales de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, por edades, 2011/12

Bélgica: los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en instituciones privadas ni a la comunidad germanófona.
Chipre: Debido a los dos años de servicio militar obligatorio para los varones de 18 a 20 años, algunos de ellos no están cursando estudios.
Moldavia: Los datos solo incluyen el nivel CINE 5, el nivel CINE 5B no está para los grupos de 35 a 39 años y mayores de 40.

Cobertura: Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Países Bajos, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Azerbaiyán, Moldavia.

Gráfico 5.9: Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial, por países y edades, 2011/12

Bélgica: los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en instituciones privadas ni a la comunidad germanófona.
República Checa, Francia y Portugal: no disponible.
Grecia e Italia: no aplicable.
Kazajistán: datos estimados.
Moldavia: grupo de edad: 30-34: los datos solo cubren el nivel CINE 5.
Ucrania: los datos incluyen el nivel CINE 5.

Gráfico 5.10: Mediana, percentil 25 y percentil 75 del porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial en educación superior, por años, 2002-2012

Bélgica: los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en instituciones privadas ni a la comunidad germanófona.

Chipre: Debido a los dos años de servicio militar obligatorio para los varones de 18 a 20 años, algunos de ellos no están cursando estudios.
Rusia: 2002-2007: los datos no incluyen el nivel CINE 6.
Cobertura: Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Estonia, España, Finlandia, Hungría, Irlanda, Islandia, Lituania, Letonia, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Reino Unido, Azerbaiyán, Kazajistán, Ucrania, Rusia.

Gráfico 5.11: Porcentaje de estudiantes matriculados en distintas modalidades (según informan los propios alumnos), 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 1.2: ¿Cual es su condición formal de estudiante en la actualidad?

No hay datos disponibles para Dinamarca, Francia, Italia, Letonia, Montenegro, Serbia y Ucrania

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Finlandia

Desviación del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia

En Austria, Finlandia y Georgia no existe la condición formal de estudiante a tiempo parcial. En Dinamarca, Italia y Letonia, la muestra nacional solo incluye a los estudiantes a tiempo completo.

Gráfico 5.12: Porcentaje de estudiantes a tiempo completo, según el número de horas dedicadas a actividades relacionadas con el estudio en una semana ordinaria, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 1.2: ¿Cual es su condición formal de estudiante en la actualidad? Pregunta 3.14: ¿Cuantas horas tienes de clase y dedicas a estudio personal en una semana ordinaria?

No hay datos disponibles para Francia, Montenegro, Rumanía, Rusia, Serbia y Ucrania. No han datos para estudiantes a tiempo parcial en Austria, Dinamarca, Italia y Letonia.

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Finlandia. Desviación del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia

En Austria, Finlandia y Georgia no existe la condición formal de estudiante a tiempo parcial. En Dinamarca, Italia y Letonia, la muestra nacional solo incluye a los estudiantes a tiempo completo.

Gráfico 5.13: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior, total y por sexo, 2011/12

Bélgica: los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en instituciones privadas ni a la comunidad germanófona.
Italia: cobertura incompleta para el nivel CINE 5A en segundas y siguientes titulaciones y en CINE 6.
Moldavia: Los datos solo incluyen al nivel CINE 5A.
Rusia: Los datos no incluyen a los estudiantes a tiempo parcial. Si se han incluido los programas de nivel CINE 3B.
Ucrania: CINE 5B: no hay datos sobre el grupo de 40 o más años.

Gráfico 5.14: Porcentaje de estudiantes de 30 o más años matriculados en educación superior en 2008/2009 y evolución entre 2008/09 y 2011/12

Bélgica: los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en instituciones privadas ni a la comunidad germanófona.
Grecia: el año de referencia es el 2008. Hay variaciones en los porcentajes entre 2008 y 2012.
Italia: cobertura incompleta para el nivel CINE 5A en segundas y siguientes titulaciones y en CINE 6.
Moldavia: Los datos solo incluyen al nivel CINE 5A y 6.

Gráfico 5.15: Porcentaje de estudiantes de incorporación tardía entre los encuestados sobre el total de población estudiantil, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 2.3: ¿Cuando obtuvo el título mencionado en el apartado 2.1 [nivel más alto de titulación obtenido al graduarse por primera vez en el sistema educativo]? y 2.6:¿Cuando se incorporó por primera vez a la educación superior?

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Austria, República Checa, Estonia, Francia y Eslovenia. Desviación del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia

Fuente de datos: EUROSTUDENT V, B.13.

Gráfico 5.16: Porcentaje de estudiantes de incorporación tardía entre los encuestados, por edades 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 2.3: ¿Cuando obtuvo el título mencionado en el apartado 2.1 [nivel más alto de titulación obtenido al graduarse por primera vez en el sistema educativo]? y 2.6:¿Cuando se incorporó por primera vez a la educación superior?

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Austria, República Checa, Estonia, Francia y Eslovenia. Desviación del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia

Fuente de datos: EUROSTUDENT V, B.14.

Capítulo 6

Gráfico 6.1: Porcentaje de personas con estudios de nivel terciario, por grupos de edad, 2010 y 2013

Armenia: El año de referencia es 2012

Gráfico 6.2: Tasas de finalización en programas de educación terciaria tipo A (en %), 2011

Suecia: incluidos estudiantes que se incorporan a un solo curso y no tienen intención de estudiar el programa completo para conseguir un título.

Gráfico 6.5: Mediana de las tasas netas de ingreso y titulación (en %) en programas de nivel terciario de tipo A, por cursos, 2001/02-2011/12

Cobertura geográfica:

Tasa neta de ingreso: Austria, Bélgica, Bulgaria, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Malta, Países Bajos, Rumanía, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia, Reino Unido, Turquía.

Tasa neta de titulación: Austria, Bulgaria, Suiza, República Checa, Alemania, Dinamarca, Finlandia, Lituania, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Países Bajos, Noruega, Polonia, Suecia, Eslovenia, Eslovaquia.

Gráfico 6.15: Crecimiento medio anual de la tasa de desempleo, por nivel de estudios (en %), 2008-2013

Islandia y Malta: en el caso de nivel de estudios alto los datos no son fiables ni publicables.
Bulgaria, Estonia, Croacia, Lituania, Luxemburgo y Austria: datos no fiables en el nivel de estudios alto.
Lituania y Malta: datos no fiables en el nivel de estudios medio.
Croacia, Lituania y Eslovenia: datos no fiables en nivel de estudios bajo.

Gráfico 6.16: Ratio de desempleo de las personas de entre 20 y 34 años, por nivel de estudios y sexo (en %), 2013

Chipre, Estonia, Croacia y Eslovenia: mujeres (bajo): no fiable.
Luxemburgo y Noruega: mujeres (bajo y alto): no fiable.
Malta: mujeres (medio y alto): no fiable.

Gráfico 6.17: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, en función del número de años transcurridos desde la obtención del título (en %), 2013

Bulgaria y Malta: la categoría "tres años o menos" no es fiable.
República Checa, Estonia, Lituania y Luxemburgo: la categoría "más de tres años" no es fiable.

Gráfico 6.18: Ratio de desempleo de los titulados en educación superior de entre 20 y 34 años, en función del número de años transcurridos desde la obtención del título y el sexo (en %), 2013

Bulgaria, República Checa, Estonia, Austria y Finlandia: categoría "mujeres y tres años o menos": datos no fiables
República Checa, Estonia, Luxemburgo, Austria y Eslovenia: la categoría "hombres y tres años o menos" no fiable.
Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Croacia, Letonia, Lituania, Austria, Eslovenia, Finlandia y Suiza: la categoría "mujeres y más de tres años" no es fiable.
República Checa, Croacia, Hungría, Eslovenia y Suiza: categoría "hombres y más de tres años" no es fiable.

Gráfico 6.24: Porcentaje de titulados superiores (CINE 5-6) de 25 a 34 años que presentan un desajuste vertical (empleados en CIUO 4-9), por áreas de estudio, 2013

Cobertura geográfica:

Formación del profesorado y ciencias de la educación: Bélgica, Alemania, Irlanda, España, Italia, Chipre, Hungría, Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Serbia.

Humanidades, lenguas (extranjeras) y artes: Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Serbia.

Ciencias sociales, empresariales y derecho: Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Noruega, Suiza, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Serbia, Albania.

Ciencias, matemáticas e informática: Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Polonia, Rumanía, Suecia, Reino Unido, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Serbia.

Ingeniería, procesos industriales y edificación: Bélgica, República Checa, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Suiza, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Serbia,

Agricultura y veterinaria: Alemania, Grecia, España, Italia, Polonia, Eslovaquia, Suiza, Turquía, Serbia.

Salud y bienestar social: Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Italia, Países Bajos, Polonia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido, Turquía, Serbia.

Servicios: Bélgica, República Checa, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Hungría, Países Bajos, Polonia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Suiza, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Serbia.

Capítulo 7

Gráfico 7.14: Tasa de movilidad entrante de titulaciones –estudiantes de educación superior desplazados, procedentes de un país fuera del EEES, como porcentaje sobre el total de alumnos matriculados, clasificados según el país de destino, 2011/12

Armenia, República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.
Georgia y Ucrania: CINE 5.
Rusia: datos estimados.

Gráfíco 7.15: Número de estudiantes de movilidad entrante de titulaciones, procedentes de fuera del EEES, por país de destino, 2011/12

Armenia, República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.
Alemania: alumnos entrantes: los datos hacen referencia a CINE 5A.
Georgia y Ucrania: CINE 5.
Rusia: datos estimados.

Gráfico 7.16: Tasa de movilidad saliente de titulaciones –alumnos de educación superior matriculados en una titulación completa fuera del EEES, como porcentaje sobre el total de estudiantes del país de origen, 2008/09.

Armenia, República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.

Gráfico 7.18: Tasa de movilidad entrante de titulaciones –alumnos de educación superior procedentes de un país del EEES que se desplazan a otro país del EEES para estudiar, como porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados, según país de destino, 2011/12

Armenia, República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.
Georgia y Ucrania: CINE 5.
Rusia: datos estimados.

Gráfico 7.19: Número de estudiantes de movilidad entrante de titulaciones en educación superior procedentes del EEES, por país de destino, 2011/12

Armenia, República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.
Georgia y Ucrania: CINE 5.
Rusia: datos estimados.

Gráfico 7.21: Número de estudiantes de movilidad saliente de titulaciones superiores, procedentes del EEES y que se desplazan a otro país dentro del EEES, por país de destino, 2011/12

Armenia, República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados. Se ha excluido a Montenegro, Albania, Andorra y Vaticano.

Gráfico 7.22: Porcentaje de estudiantes de educación superior matriculados en el extranjero (movilidad de titulaciones), por país de origen, 2011/11

Se ha excluido a Montenegro, Albania, Andorra y Vaticano. República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina y Armenia: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.

Gráfico 7.23: Equilibrio de la movilidad: ratio de estudiantes de educación superior entrantes y salientes dentro del EEES, 2011/12

Armenia, República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados. Se ha excluido a Montenegro, Albania, Andorra y Vaticano.
Alemania: alumnos entrantes: los datos hacen referencia a CINE 5A.

Gráfico 7.24: Equilibrio de la movilidad: ratio de estudiantes de educación superior entrantes/salientes dentro y fuera del EEES, 2011/12

Se ha excluido a Montenegro, Albania, Andorra y Vaticano. República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina y Armenia: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.
Alemania: alumnos entrantes: los datos hacen referencia a CINE 5A.

Gráfico 7.25: El equilibrio como indicador del atractivo del sistema de educación superior de un país (flujos de movilidad dentro y fuera del EEES), 2011/12

República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina y Armenia: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.

Gráfico 7.26: Flujos de movilidad de estudiantes: principales 3 países de origen (movilidad entrante), en %, 2011/12

República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina y Armenia: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.
Georgia y Ucrania: CINE 5.
Alemania: alumnos entrantes: los datos hacen referencia a CINE 5A.

Gráfico 7.27: Flujos de movilidad de estudiantes: principales 3 países de destino (movilidad saliente), en %, 2011/12

República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía, Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina y Armenia: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.

Figure 7.28: Movilidad saliente frente a diversidad de países de destino (flujos de movilidad dentro y fuera del EEES), 2011/12

República Checa, Grecia, Francia, Italia, Finlandia, Noruega, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Turquía,

Moldavia, Georgia, Rusia, Serbia, Azerbaiyán, Ucrania, Kazajistán y Bosnia Herzegovina y Armenia: los datos hacen referencia a los estudiantes extranjeros en lugar de a los estudiantes desplazados.

Gráfico 7.30: Porcentaje de estudiantes que no han estado martriculados en el extranjero, y no tienen previsto cursar estudios en otro país, que consideran determinadas cuestiones como un (gran) obstáculo a la movilidad, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 4.9. ¿En qué medida los siguientes aspectos representan un obstáculo para estudiar en el extranjero?

Datos no disponibles para Austria e Italia. No hay datos disponibles para "falta de información por parte de la institución de origen": Alemania. No hay datos para "falta de motivación": Rumanía. No hay datos para "calificaciones insuficientes para estudiar en el extranjero": Alemania y Lituania. No hay datos para "admisión limitada en los programas de movilidad": Alemania.

Desviación de las convenciones de la encuesta EUROSTUDENT: Suiza, Alemania, Dinamarca, Francia y Rusia.: Alemania, Georgia e Italia.

Gráfico 7.31: Porcentaje de estudiantes matriculados en el extranjero que han logrado el reconocimiento de los créditos obtenidos durante el período de movilidad más reciente, 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 4.4: ¿Has logrado reconocimiento del los créditos (ECTS, certificados) obtenidos en el extranjero en tu institución de origen?. No hay datos disponibles: Austria, Alemania y Noruega. Desviación del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia.

Gráfico 7.32: Porcentaje de estudiantes que han obtenido créditos ECTS por actividades relacionadas con el estudio realizadas en el extranjero (distintas de la matrícula en un programa), 2013/14

EUROSTUDENT. Pregunta 4.10. ¿Te has trasladado alguna vez al extranjero como estudiante de una institución de educación superior para realizar otras actividades de estudio? En caso afirmativo, ¿conseguiste créditos ECTS?. No hay datos para: Armenia, Austria, Italia y Suiza. Desviación del grupo destinatario estándar de EUROSTUDENT: Alemania, Georgia e Italia.

BIBLIOGRAFÍA

Andersson, R. and Olsson, A-K., 1999. *Fields of Education and Training. Manual*. Luxembourg: Eurostat.

Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2010. *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Comisión Europea, 2009. *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Comisión Europea, 2013a. *The impact of the economic crisis on the situation of women and men and on gender equality policies.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Comisión Europea 2013b. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: European higher education in the world.* COM(2013) 499 final.

European Commission, 2013c. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources.* COM(2013) 654 final.

Comisión Europea, 2014a. *Overview of Europe 2020 targets*. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf [Consultado el 23 de octubre de 2014].

Comisión Europea, 2014b. *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent, 2012. *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. *Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes*. Eurydice Overview. [pdf] Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/focus-on/documents/156EN.pdf [Consultado el 26 de octubre de 2014].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014a. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014b. *The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams*. [pdf] Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf [Consultado el 2 de abril de 2015].

ESU (Sindicato Europeo de Estudiantes), 2014. *Student Advancement of Graduates Employability: Employability With Students' Eyes.* [pdf]. Disponible en: http://www.sage.esu-online.org/SAGE+results+and+publications [Consultado el 11 de noviembre de 2014].

EUA (Asociación Europea de Universidades), 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.

EUA, 2013. *Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support*. Brussels: EUA.

Eurostat, 2015a. *Glossary: Early leaver from education and training.* [Online] Disponible en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_school_leaver [Consultado el 25 de marzo de 2015].

Eurostat, 2015b. *Glossary: Full-time equivalent (FTE)* [Online] Disponible en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Full-time_equivalent_(FTE) [Consultado el 25 de marzo de 2015].

Eurostat, 2015c. *Glossary: Unemployment* [Online] Disponible en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Unemployment_rate [Consultado el 25 de marzo de 2015].

Eurostat and Eurostudent, 2009. *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Ferencz, I., Hauschildt, K. and Garam, I. eds., 2013. *Mobility Window: From Concept to Practice*. Bonn: Lemmens.

Flisi, S., Goglio, V., Meroni, E., Rodrigues, M. and Vera-Toscano, E., 2014. *Occupational mismatch in Europe: Understanding overeducation and overskilling for policy making*. JRC Science and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Free Dictionary, 2015. *Tax credit*. [Online] Disponible en: http://www.thefreedictionary.com/tax+credit [Consultado el 25 de marzo de 2015].

Gaebel, M. et al., 2014. *E-Learning in European Higher Education Institutions: Results of a Mapping Survey conducted in October-December 2013.* Brussels: EUA.

Grabher, A. et al., 2014. *Student mobility in the EHEA. Underrepresentation in student credit mobility and imbalances in degree mobility.* Vienna: Institute for Advanced Studies (HIS).

Hauschildt, K. et al., S., 2015. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators, EUROSTUDENT V 2012-2015*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hénard, F., Diamond, L., Roseveare, D., 2012. *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions* [pdf] Disponible en: http://www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf [Consultado el 2 de diciembre de 2014].

Humburg, M., van der Velden, R. and Verhagen, A., 2013. *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Knight, J., 2003. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, Fall 2003 (33), pp. 2-3.

Koucký J., Bartušek, A. and Kovařovic, J., 2009. *Who is more equal? Access to tertiary education in Europe.* Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Langworthy, M., Shear, L., Means, B., Gallagher, L. & House, A., 2009. *ITL Research Design*. [pdf] Disponible: http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL_Research_design_29_Sept_09.pdf [Consultado el 25 de marzo de 2015].

Obst, D., Kuder, M., Banks, C., 2011. *Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey*. [pdf] Disponible en: http://www.iie.org/~/media/Files/Corporate/Publications/Joint-Double-Degree-Survey-Report-2011.ashx [Consultado el 14 de enero de 2015].

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), 2004. *Career guidance. A handbook for policy-makers.* OECD: Paris.

Quinn, J., 2013. *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. NESET report. [pdf] Disponible en: http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/HE%20Drop%20out%20AR%20Final.pdf [Consultado el 2 de marzo de 2015].

Salmi, J. and Hauptman, A.M., 2006. Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. *Education Working Paper Series*, Number 4. Washington: The World Bank.

Tauch, C. and Rauhvargers, A., 2002. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: EUA.

Teichler, U., 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: H. Schomburg and U. Teichler, eds. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process.* Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41.

UNESCO-UIS (Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y Eurostat, 2013. *UOE data collection on education systems. Volume 1: Manual: Concepts, definitions and classifications*. [pdf] Disponible en: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/uoe-data-collection-education-systems-v1-2013-en.pdf [Consultado el 12 de enero de 2015].

Vincent-Lancrin, S., 2008. What is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD Countries. In: *Higher Education to 2030 – Volume 1: Demography*. Paris: OECD, pp. 41-103.

Wächter, B., 2008. Mobility and internationalisation in the European Higher Education Area. In: M. Kelo, ed. *Beyond 2010: Priorities and challenges for higher education in the next decade*. Bonn: Lemmens, pp. 13-42.

Wikipedia, 2015a. *Socioeconomic status*. [Online] Disponible en: http://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic_status [Consultado el 25 de marzo de 2015].

Wikipedia, 2015b. *Median*. [Online] Disponible en: http://en.wikipedia.org/wiki/Median [Consultado el 25 de marzo de 2015].

Wikipedia, 2015c. *Odds ratio.* [Online] Disponible en: http://en.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio [Consultado el 25 de marzo de 2015].

Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [Consultado el 19 de septiembre de 2014].

AGRADECIMIENTOS

Copresidentes del BFUG sobre Información

Germain Dondelinger
Andrejs Rauhvargers

Autores

David Crosier, Arnaud Desurmont,
Anna Horvath, Daniela Kocanova, Marie-Fleur Paquet,
Teodora Parveva, Cornelia Racké,
Andrejs Rauhvargers, Jari Riiheläinen

Diseño gráfico y maquetación

Patrice Brel

Edición

Gisèle De Lel

Representantes nacionales del BFUG

Albania
Linda Pustina

Andorra
Meritxell Gallo

Armenia
Karine Harutyunyan

Austria
Gottfried Bacher

Azerbaiyán
Azad Akhundov

Bélgica/Comunidad flamenca
Noel Vercruysse

Bélgica/Comunidad francesa
Kevin Guillaume

Bosnia Herzegovina
Aida Duric

Bulgaria
Ivana Radonova

Croacia
Ana Goršić

Chipre
Despina Martidou-Forcier

República Checa
Lucie Trojanová

Dinamarca
Jette Søgren Nielsen

Estonia
Helen Põllo

Comisión Europea
Adam Tyson

Finlandia
Maija Innola

Antigua República Yugoslava de Macedonia
Nadezda Uzelac

Francia
Hélène Lagier

Georgia
Nino Kopaleishvi

Alemania

Heide Ahrens

Grecia

Anthi GOROU

Vaticano

Friedrich Bechina

Hungría

Ernö Keszei

Islandia

Hellen Gunnarsdottir

Irlanda

Tim Cullinane

Italia

Marzia Foroni

Kazajistán

Svetlana Ismagulova

Letonia

Andrejs Rauhvargers

Liechtenstein

Daniel Miescher

Lituania

Elena Armalyte

Luxemburgo

Germain Dondelinger

Malta

Christine Scholz

Moldavia

Elena Petrov

Montenegro

Predrag Miranovic

Países Bajos

Jolien van der Vegt

Noruega

Tone Flood Strøm

Polonia

Bartlomiej Banaszak

Portugal

Ana Mateus

Rumanía

Ioan Stefan Groza

Federación Rusa

Alexander Sobolev

Serbia
Mihajlo Babin

República de Eslovaquia
Gilányi Marek

Eslovenia
Alenka Braček Lalić

España
Jorge Sáinz González

Suecia
Albin Gaunt

Suiza
Silvia Studinger

Turquía
Yavuz Atar

Ucrania
Ivan Babyn

Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte
Pamela Wilkinson

Reino Unido – Scotland
Rebecca Robinson

MIEMBROS DEL GRUPO DE TRABAJO DEL BFUG SOBRE INFORMACIÓN REFERENTE A IMPLEMENTACIÓN

Bélgica/Comunidad flamenca
Noel Vercruysse

Finlandia
Maija Innola

Francia
Hélène Lagier

Alemania
Heide Ahrens

Letonia
Andrejs Rauhvargers

Luxemburgo
Germain Dondelinger/Corinne Kox

Noruega
Tone Flood Strøm

Reino Unido – Scotland
Rebecca Robinson

Business Europe
Isabel Rohner

Education International

Jens Vraa Jensen

Comisión Europea (CE)
Frank Petrokowski

Asociación Europea de Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA)
Maria Kelo

Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR)
Melinda Szabo

Sindicato Europeo de Estudiantes (ESU)
Fernando Galán Palomares

Asociación Europea de Universidades (EUA)
Michael Gaebel

Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE)
Johan Cloet

EUROSTAT/Sogeti
Arnaud Desurmont

EUROSTUDENT
Christoph Gwosz

EACEA/Eurydice
David Crosier

SECRETARIADO DE BOLONIA

Gayane Harutyunyan

Edgar Harutyunyan

ÍNDICE

EC-02-15-185-ES-N

Oficina de Publicaciones

ISBN 978-92-9492-109-3