



Modernización de la Educación Superior en Europa

*Acceso,
permanencia y
empleabilidad*

2014

Informe de Eurydice

Educación y
Formación



Modernización de la Educación Superior en Europa:

acceso,
permanencia y
empleabilidad

2014

Informe Eurydice



Eurydice España
rediE
Red española de información sobre educación

*Educación y
Formación*

Este documento es una publicación de la Agencia Educativa en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Análisis de Política Educativa y de Juventud).

Por favor, cite esta publicación como: Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014. *Modernización de la Educación Superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad 2014*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

ISBN 978-92-9201-584-8

doi:10.2797/83805

Este documento también está disponible en internet: (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Texto terminado en mayo de 2014.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2014.

Está permitida su reproducción siempre que se cite la fuente.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural

Análisis de Política Educativa y de Juventud

Avenue du Bourget 1 (BOU 2 – Unit A7)

B-1049 Brussels

Tel. +32 2 299 50 58

Fax +32 2 292 19 71

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Portal en Internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/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

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

NIPO 030-14-291-9 en línea

NIPO 030-14-290-3 ibd

Editado en España

PRÓLOGO



La crisis económica ha supuesto una llamada de atención que nos ha obligado a centrarnos en las cuestiones verdaderamente importantes. La educación constituye uno de esos asuntos fundamentales puesto que proporciona la clave sobre la que construir y sustentar nuestro futuro.

En un tiempo de retos sin precedentes, la educación ha sido un elemento central de una positiva Estrategia europea de crecimiento inteligente y sostenible – la Estrategia 2020 – y estoy convencida de que continuará estando en un lugar central a medida que Europa avance. Este informe de Eurydice, centrado en el acceso a la educación superior, la flexibilidad de los itinerarios, la permanencia de los estudiantes y la transición a la vida activa, nos ayudará a comprender lo que ya hemos sido capaces de conseguir, y lo que aún nos queda por hacer en relación con la Educación Superior. En la Comisión Europea hemos sido constantes y resueltos en nuestra advertencia a los Estados Miembros de que es necesario seguir invirtiendo en nuestros sistemas de educación superior.

No cabe duda de que los sistemas de educación superior están cambiando – abriéndose a más estudiantes y respondiendo a las crecientes demandas de la sociedad. Claramente, las autoridades públicas, y en particular las instituciones de educación superior, están poniendo un gran empeño en ampliar la participación, apoyar a los estudiantes y prepararlos para las complejas demandas de un mercado laboral que evoluciona rápidamente, y hay muchos ejemplos de buenas políticas y prácticas en este informe. Pero es necesario hacer más.

En Europa cada vez somos más conscientes de que no solo debemos invertir más en educación superior, sino que debemos invertir más inteligentemente. No es suficiente animar a los jóvenes a acceder a la educación superior. También tenemos que ayudarles a superar con éxito sus estudios, ya que esto es vital para el crecimiento económico y laboral, así como para su autoestima. Es necesario hacer más para asegurar que los estudiantes reciben una buena orientación académica antes de acceder a la educación superior, que se les proporciona un apoyo adecuado durante la educación superior y que conocen sus oportunidades laborales al graduarse.

Como todas las publicaciones de Eurydice, este informe hace uso de información fidedigna de cada uno de los países. Ofrece una visión clara y comparada de las políticas e iniciativas nacionales que existen para apoyar a los estudiantes en su acceso a la educación superior, durante sus estudios y en su transición al mercado laboral. También contiene ejemplos interesantes de prácticas institucionales en diferentes partes de Europa, que ilustran el modo en que las instituciones de educación superior están implementando los objetivos políticos nacionales.

Estoy convencida de que, cuanto más estudiamos y reflexionamos acerca de las prácticas desarrolladas en toda Europa, más aprendemos los unos de los otros y más avanzamos en la modernización de nuestros sistemas de educación superior. Espero que este informe ayude a muchos de nosotros – responsables políticos, instituciones de educación superior y público en general – a entender mejor las diferentes políticas y acciones que se están llevando a cabo en Europa, y que seamos capaces de tomar las decisiones adecuadas para construir un futuro mejor.

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

Androulla Vassiliou

Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo
y Juventud

ÍNDICE

Prólogo	3
Índice de gráficos	6
Códigos	7
Principales conclusiones	9
Introducción	13
Capítulo 1: Acceso y ampliación de la participación	15
Capítulo 2: Permanencia de los estudiantes	31
Capítulo 3: Flexibilidad de los estudios superiores	47
Capítulo 4: Empleabilidad y la transición al mercado laboral	67
Bibliografía	91
Agradecimientos	93

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1.1: Enfoques políticos nacionales para la ampliación de la participación, 2012/13	16
Figura 1.2: Seguimiento de las características del alumnado, 2012/13	18
Figura 1.3: Cambios en la diversidad del alumnado de educación superior, 2002/03-2012/13	19
Figura 1.4: Derecho a la admisión a la educación superior para titulados de educación secundaria, 2012/13	21
Figura 1.5: Vías de acceso a la educación superior y seguimiento de los estudiantes, 2012/13	22
Figura 1.6: Programas puente, 2012/13	23
Figura 1.7: Reconocimiento de aprendizajes previos, 2012/13	23
Figura 2.1: Incentivos para que los estudiantes finalicen sus estudios en un periodo de tiempo determinado, 2012/13	35
Figura 2.2: Impacto de las tasas de titulación/abandono en la financiación de las instituciones, 2012/13	36
Figura 2.3: Tasas de titulación/abandono como criterio utilizado en los procesos de garantía de la calidad, 2012/13	37
Figura 2.4: Medida sistemática de las tasas de titulación, 2012/13	38
Figura 2.5: Métodos de cálculo de las tasas de titulación, 2012/13	40
Figura 2.6: Medida sistemática de las tasas de abandono, 2012/13	41
Figura 3.1: Reconocimiento formal de programas o estatus de estudiante a tiempo parcial en Europa, 2012/13	47
Figura 3.2: Influencia del estatus de estudiante en los aspectos económicos relacionados con los estudios de educación superior, 2012/13	49
Figure 3.3: Alcance de la oferta de estudios a tiempo parcial donde existen estatus/programas formales, 2012/13	51
Figura 3.4: Existencia de instituciones de educación superior centradas en la oferta de educación distancia y <i>e-learning</i> , 2012/13	52
Figure 3.5: Oferta de educación a distancia, <i>e-learning</i> o <i>blended learning</i> en instituciones tradicionales de educación superior, 2012/13	54
Figura 3.6: Reconocimiento de aprendizajes no formales e informales previos para el progreso en los estudios de educación superior, 2012/13	57
Figura 4.1: Perspectivas y enfoques de la empleabilidad en la educación superior, 2012/13	69
Figura 4.2: Pronósticos sobre el mercado laboral en los países europeos, 2012/13	71
Figura 4.3a: Implicación de las empresas en el desarrollo del currículo, 2012/13	73
Figura 4.3b: Implicación de las empresas en la docencia, 2012/13	73
Figura 4.3c: Implicación de las empresas en la planificación y la gestión a través de órganos consultivos o de toma de decisiones, 2012/13	73
Figura 4.4: Orientación profesional a lo largo de todo el ciclo de vida estudiantil, 2012/13	77
Figura 4.5: Orientación profesional para los titulados/antiguos alumnos, 2012/13	78
Figura 4.6: Criterios relacionados con la empleabilidad en los procesos de garantía de calidad, 2012/13	79
Figura 4.7: Implicación de las empresas en los procesos externos de garantía de calidad, 2012/13	79
Figura 4.8: Encuestas de seguimiento a los titulados, 2012/13	82
Figura 4.9: Ejemplos de sistemas de seguimiento de los titulados, 2012/13	85

CÓDIGOS

Códigos de países

EU/EU-27	Unión Europea	MT	Malta
BE	Bélgica	NL	Países Bajos
BE fr	Bélgica – Comunidad francófona	AT	Austria
BE de	Bélgica – Comunidad germanoparlante	PL	Polonia
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	PT	Portugal
BG	Bulgaria	RO	Rumanía
CZ	República Checa	SI	Eslovenia
DK	Dinamarca	SK	Eslovaquia
DE	Alemania	FI	Finlandia
EE	Estonia	SE	Suecia
IE	Irlanda	UK	Reino Unido
EL	Grecia	UK-ENG	Inglaterra
ES	España	UK-WLS	Gales
FR	Francia	UK-NIR	Irlanda del Norte
IT	Italia	UK-SCT	Escocia
HR	Croacia	CH	Suiza
CY	Chipre	IS	Islandia
LV	Letonia	LI	Liechtenstein
LT	Lituania	ME	Montenegro
LU	Luxemburgo	NO	Noruega
HU	Hungría	TR	Turquía

Códigos estadísticos

:	Datos no disponibles	(–)	No aplicable
---	----------------------	-----	--------------

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Introducción y metodología

Este es el segundo informe de una serie que se ocupa de hacer un seguimiento de la evolución de la agenda de modernización de la educación superior en Europa, y es la continuación de un informe de 2011 centrado en la financiación y la dimensión social. Examina las políticas y prácticas relacionadas con la experiencia de los estudiantes de educación superior a lo largo de tres etapas: el acceso, que exige un conocimiento de la oferta de educación superior por parte de los estudiantes, los requisitos para ser admitido y el proceso de admisión; la progresión a lo largo del programa de estudios, que incluye el apoyo que puedan recibir en caso de que surjan problemas; y la transición de la educación superior al mercado laboral.

Se ha recogido información de tres fuentes distintas: la fuente primaria son las unidades nacionales de Eurydice, que han proporcionado información acerca de políticas y prácticas relacionadas con los temas tratados a través de un exhaustivo cuestionario. Esto se complementó con información proporcionada por agencias de garantía de calidad de doce países y con visitas presenciales a instituciones de educación superior de ocho países. Las agencias de garantía de calidad respondieron a un breve cuestionario sobre los requisitos que tienen en relación con el acceso, la permanencia y la empleabilidad. Se realizaron visitas presenciales a ocho instituciones europeas de educación superior para comprender mejor la relación entre las políticas nacionales y las prácticas institucionales.

Acceso

Aunque los documentos oficiales europeos destacan la prioridad de la dimensión social de la educación superior y los países se han comprometido en el Proceso Bolonia a desarrollar estrategias y definir objetivos medibles, solo nueve países han definido objetivos de logro para grupos específicos. Estos países presentan ejemplos interesantes de desarrollo de políticas en esta área, ilustrando que se están tomando acciones de escala nacional y que existen diferentes modelos y enfoques políticos.

Los resultados de los trabajos de seguimiento apuntan a que todavía queda mucho por hacer. Existe una gran variabilidad en las prácticas de seguimiento de las características del cuerpo estudiantil y también de la etapa en la que se produce dicho seguimiento dentro del proceso de educación superior. Hay, por tanto, un largo camino por recorrer antes de que sea posible obtener un panorama europeo de ampliación del acceso convincente y basado en hechos.

A nivel nacional, se observa muy pocas veces se hace un seguimiento de muchas de las principales cuestiones que forman parte del debate en torno a la insuficiente representación de ciertos colectivos en la educación superior. Los datos sobre el estatus de inmigrante se recogen en 13 sistemas, y solo ocho sistemas recogen datos sobre la etnia de los estudiantes. Por otro lado, solo 13 sistemas recogen datos del estatus laboral de los estudiantes previo a su acceso a la educación superior.

Aún en los casos en que se recoge información, ésta no siempre se explota. Al ser preguntados por los principales cambios acaecidos a lo largo de un periodo de diez años, 19 sistemas –incluyendo una mayoría que recogen información sobre diferentes características de los estudiantes– no pudieron dar información sobre los cambios en la diversidad del cuerpo de estudiantes.

También se puede realizar un seguimiento en relación con las vías de acceso. En numerosos países donde se han desarrollado vías alternativas de entrada como medida para ampliar el acceso, no hay un seguimiento oficial del número de estudiantes que realmente acceden a través de dichas vías. En los países en los que sí existe ese seguimiento, siempre hay una vía que constituye claramente el acceso principal a la educación superior.

Tanto los programas puente como el reconocimiento de los aprendizajes previos son elementos que juegan un papel en la cuestión del acceso en alrededor de la mitad de los sistemas europeos de educación superior. Sin embargo, se observan unos claros patrones geográficos, ya que estos siguen siendo más comunes en el norte y el este de Europa. Hay algunos ejemplos de vías alternativas de acceso que son utilizadas por más del 10% de los estudiantes.

La información que proporcionan las agencias de garantía de calidad indica que su papel en la ampliación del acceso es extremadamente limitado, y que solo en casos excepcionales estos se centran en cuestiones relativas al acceso y la admisión. Aunque en algún caso las agencias de garantía de calidad analizan algunos aspectos relacionados con los sistemas de admisión, habitualmente no lo hacen desde la perspectiva de comprobar en qué medida dicho sistema asegura el objetivo de ampliar el acceso. Normalmente, se limitan a comprobar si el proceso de admisión es coherente con los requisitos de la titulación. Ninguna agencia ha afirmado que observe el impacto de los diferentes sistemas de admisión sobre los distintos perfiles de estudiantes.

Permanencia

La permanencia de los estudiantes puede considerarse un indicador clave del rendimiento de los sistemas de educación superior. El objetivo debería ser que el mayor número posible de estudiantes progresen y se gradúen con éxito. En el contexto de la ampliación de la participación, si los gobiernos animan a una gama más amplia de estudiantes a acceder a la educación superior, también existe la responsabilidad social de ayudar a reducir los riesgos psicológicos, económicos y/o emocionales de no terminar los estudios.

Los hallazgos del informe sugieren que, en primer lugar, puede resultar necesaria una mayor claridad en las definiciones –tanto en los documentos oficiales nacionales como en las definiciones estadísticas. Por ejemplo, “tasa de titulación” puede referirse en algunos países al porcentaje de estudiantes que ingresan en una titulación y la terminan varios años más tarde, mientras que en otros solo se considera la cohorte de estudiantes en el último año de una titulación.

Una cuestión preocupante, sin embargo, es que un número significativo de países (13) no calculan sistemáticamente sus tasas de titulación y/o abandono. Esto incluye países que tienen políticas referidas a la permanencia y la titulación, pero que claramente carecen de los datos básicos para analizar su impacto. Aún cuando se recogen datos de la tasa de titulación, rara vez se diferencian por perfiles o características específicas de los estudiantes.

No es común encontrar objetivos claros y precisos referentes a la mejora de las tasas de permanencia. Por el contrario, con lo que los países cuentan normalmente es con el objetivo general y global de reducir la tasa de abandono y reforzar la permanencia y la titulación en los estudios.

Aunque es de esperar que la financiación tenga un gran impacto en las políticas de mejora de las tasas de permanencia, el informe ha detectado que las tasas de permanencia y titulación solo afectarían a la financiación de las instituciones de educación superior en la mitad de los países. Únicamente diez sistemas emplean mecanismos de financiación basados en el rendimiento, en los

que una parte de la financiación depende de la consecución de unos resultados establecidos para un periodo de tiempo determinado.

Sin embargo, se han producido algunos progresos en lo que se refiere a animar a los estudiantes a que finalicen sus estudios dentro de un periodo “normal” de tiempo. Suele tratarse de medidas que incentivan a los estudiantes que terminan en un tiempo determinado, o que penalizan a los que no lo hacen.

La tendencia de alentar a los estudiantes a que comiencen y terminen sus estudios a tiempo va de la mano con el desarrollo de opciones más flexibles de estudio.

Una de las principales maneras de abordar la no finalización de los estudios es a través de la provisión de información, asesoramiento y orientación, particularmente a aquellos que tienen mayor “riesgo” de abandonar. Aunque existe orientación en todos los sistemas, tanto la información de los países como las visitas presenciales han puesto de manifiesto que a veces hay dificultades en lo que se refiere a los recursos: normalmente, debido a la creciente demanda, los servicios de orientación y asesoramiento son insuficientes para marcarse como objetivo y atender a aquellos que más lo necesitan.

Aunque alrededor de la mitad de los países afirman utilizar datos sobre permanencia y abandono en sus procesos de garantía de calidad, hay pocos indicios de que se haga un seguimiento de esta información para intentar comprender y abordar las causas subyacentes al abandono. Al igual que sucede con el acceso y la admisión, el papel de las agencias de garantía de calidad es limitado a este respecto, siendo las tasas de abandono meramente un indicador del éxito y la viabilidad de las titulaciones y/o las instituciones.

Flexibilidad

La flexibilidad está relacionada con diversas dimensiones de la organización de los estudios, como la dedicación (a tiempo completo o a tiempo parcial), la modalidad de aprendizaje (educación a distancia), o con un enfoque educativo más centrado en el alumno. Según el informe, la mayoría de países europeos ofrecen a sus estudiantes la oportunidad de organizar formalmente sus estudios de una manera más flexible que la dedicación a tiempo completo, que constituye una estructura más tradicional. Sin embargo, el concepto de los estudios a tiempo parcial en Europa varía considerablemente, e incluso en países sin oferta formal de estudios a tiempo parcial, los estudiantes tienen la posibilidad de organizar sus estudios en una modalidad a tiempo parcial *de facto*.

La existencia de programas o estatus de estudiante a tiempo parcial cobra especial importancia cuando se consideran las inversiones económicas privadas en los estudios. En varios países, los estudios a tiempo parcial requieren, o es probable que requieran, inversiones económicas privadas más elevadas que los modelos de estudio tradicionales. Además, es frecuente que los estudiantes a tiempo parcial solo tengan acceso a unas ayudas económicas limitadas. Esta realidad indica que la educación a tiempo parcial no siempre se organiza con el objetivo de ampliar la participación a los grupos sociales más desfavorecidos, sino que se dirige a otras categorías de la población.

En casi todos los países, las instituciones de educación superior pueden decidir la dimensión de su oferta de estudios a tiempo parcial, y muchos países afirman que la mayoría de ellas de hecho ofrecen estudios a tiempo parcial. No obstante, la experiencia de las visitas de estudio muestra que el nivel de actividad varía significativamente de unas facultades y departamentos a otros.

Empleabilidad

El informe señala que, mientras que la empleabilidad de los titulados superiores es un tema al que se concede considerable prioridad en los debates sobre la política de educación superior, los enfoques y el nivel de compromiso varían bastante.

Algunos países mezclan el concepto de empleabilidad con el de empleo al adoptar un enfoque centrado en el empleo que se concentra principalmente en las tasas de empleo de los titulados. Otros ponen el énfasis en el desarrollo de habilidades, destacando las competencias relevantes para el mercado de trabajo que los estudiantes deben adquirir a través de la educación superior. Varios países combinan estas dos perspectivas.

También existen diferencias respecto a las medidas que utilizan los países para fomentar el rendimiento de las instituciones de educación superior en materia de empleabilidad. La más común es a través de los sistemas de garantía de calidad, ya que la mayoría de los países solicitan a las instituciones de educación superior que en los procesos de garantía de calidad proporcionen información relativa a la empleabilidad. Además, varios países han establecido incentivos para que las instituciones de educación superior mejoren la empleabilidad de sus titulados, y uno de los mecanismos más utilizados consiste en hacer pública la información sobre empleabilidad, tanto para los estudiantes actuales como para los futuros. En algunos países, el nivel de financiación pública está asociado con la empleabilidad.

No obstante, las agencias de garantía de calidad utilizan la información acerca de los titulados de forma limitada. En concreto, no hay indicios de que ningún país o agencia analice sistemáticamente las oportunidades de empleo en relación con el perfil social de los titulados. Por tanto, resulta imposible saber si factores como la desventaja socio-económica o la etnia – de los cuales se sabe que tienen impacto en el acceso y la titulación de la educación superior – pueden también estar influyendo en el empleo tras la titulación.

En 18 sistemas educativos, se exige que las instituciones impliquen a las empresas en al menos una de las siguientes áreas: desarrollo del currículo, docencia, participación en órganos de decisión y garantía de la calidad externa. Varios países también obligan a las instituciones de educación superior a incluir formación práctica en algunas o en todas las titulaciones.

En algunos países existen incentivos económicos para que las instituciones de educación superior desarrollen proyectos de cooperación entre la universidad y las empresas. Por otra parte, también se utiliza la financiación para estimular la formación práctica de los estudiantes dirigida a mejorar sus habilidades relacionadas con el mundo laboral.

Evaluar el impacto de las medidas existentes no es una tarea sencilla. Una buena manera de hacerlo es a través de encuestas a los titulados tanto a escala nacional como europea. Actualmente, estas encuestas no existen en todos los países, y donde existen, no siempre se realizan de manera regular.

Independientemente del enfoque y de las medidas que se tomen en relación con la empleabilidad, los países suelen abordar a los estudiantes o a los titulados como un todo, sin centrarse en grupos específicos –desfavorecidos–. Esto significa que a menudo es necesario realizar un seguimiento del programa de ampliación de la participación a fin de poder abordar la cuestión de la permanencia, y también las políticas y prácticas en materia de empleabilidad.

INTRODUCCIÓN

Este es el segundo informe de una serie sobre la evolución de la agenda de modernización de la educación superior en Europa, y sigue a un informe de 2011 sobre la financiación y la dimensión social.

La agenda de modernización apoya a los sistemas de educación superior europeos para que respondan a las necesidades de nuestra economía y sociedad, cada vez más basadas en el conocimiento. Para ampliar la base de conocimientos y promover el progreso, cada vez más ciudadanos europeos necesitan un alto nivel de conocimientos y competencias. Por ello, apoyar el desarrollo de una educación superior a gran escala y de calidad es una prioridad en las agendas políticas, tanto a nivel nacional como europeo.

A la vista de estos objetivos, y para apoyar una óptima toma de decisiones, este informe analiza las políticas y prácticas europeas relacionadas con tres etapas de la educación superior: el acceso, incluida la información por parte de los estudiantes sobre la oferta de educación superior; las condiciones y el proceso de admisión; la permanencia, que incluye el progreso a lo largo del programa de estudios, con posibles apoyos en caso de dificultades; y, finalmente, la empleabilidad, que se refiere a las medidas dirigidas a ayudar a los estudiantes en la transición de la educación superior al mercado laboral.

Metodología

La información para este informe se ha obtenido de tres fuentes distintas. La fuente primaria ha sido información procedente de documentos oficiales obtenida a través de la Red Eurydice entre mayo y septiembre de 2013, centrada en las políticas y prácticas relacionadas con el tema. Se utilizó el año de referencia 2012/13 para la información recogida de 36 sistemas educativos (todos los Estados Miembros de la UE, a excepción de Luxemburgo y los Países Bajos, además de Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega y Turquía).

Este material se ha complementado con información proporcionada por agencias de garantía de calidad de doce países, y con una serie de visitas a instituciones de educación superior de ocho países. Las agencias respondieron a un breve cuestionario sobre sus requisitos en relación con el acceso, la retención y la empleabilidad.

Las visitas a las ocho instituciones europeas de educación superior se realizaron para comprender mejor la relación entre la política nacional y la práctica institucional. En cada institución, el equipo de investigación se reunió con representantes de la dirección, una muestra del personal docente, un grupo de estudiantes de diferentes facultades, personal de servicios al estudiante y responsables de la recogida de datos a nivel institucional. Las instituciones no se escogieron con la intención de que fuesen “representativas”, sino que se creó una muestra teórica basada en el grado de autonomía que tienen las instituciones de educación superior a la hora de seleccionar a los estudiantes y al personal. Para hacer esta selección inicial, el equipo de investigación utilizó los indicadores proporcionados por la Asociación de Universidades Europeas en su tabla de puntuaciones sobre autonomía (EUA 2011).

Las ocho universidades visitadas por el equipo de investigación fueron: la Universidad de Gante, Bélgica (Comunidad flamenca); la Universidad Charles, de Praga, en la República Checa; la Universidad Tecnológica de Aachen (RWTH), en Alemania; la Universidad Tecnológica de Tallin, en Estonia; el University College Cork, en Irlanda; la Universidad de Economía y Negocios de Atenas, Grecia; la Universidad París-Este Créteil (Universidad el Este de París), Francia; y la Universidad de

Jyväskylä, en Finlandia. Puesto que la información de las visitas es de distinta naturaleza que las respuestas nacionales, se presenta de manera separada en el informe, como información complementaria.

CAPÍTULO 1: ACCESO Y AMPLIACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

1.1. Introducción: el concepto de acceso

Apoyar el desarrollo de sistemas masivos de educación superior en respuesta a unas sociedades cada vez más basadas en el conocimiento es un objetivo político clave, tanto a nivel nacional como europeo. En Europa, tanto la agenda de modernización como la Estrategia 2020 se centran en aumentar la participación en la educación superior, siendo uno de los cinco objetivos principales alcanzar una tasa de participación del 40% en 2020.

Sin embargo, el acceso no es solo una cuestión de números, sino que es una característica clave de la dimensión social de la educación superior, y debe tener en cuenta la composición social de la población estudiantil de la educación superior. En un entorno económico y social en el que cada vez cobran más importancia las habilidades y competencias adquiridas a través de la educación superior (Comisión Europea, 2010), constituye un imperativo social ampliar lo más posible las oportunidades de acceso a la misma, a través de la “igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad, así como de igualdad en el trato, incluyendo la adaptación de la educación a las necesidades de los individuos”, para que “los sistemas de educación y formación equitativos ... estén dirigidos a proporcionar oportunidades, acceso, trato y resultados que sean independientes del nivel socio-económico y otros factores que puedan conducir a una desventaja educativa” ⁽¹⁾.

Este capítulo expone la manera en que se definen e implementan estos objetivos políticos a nivel nacional, y analiza en qué medida se han desarrollado los sistemas de seguimiento con el fin de vigilar los progresos realizados. Se comparan algunas de las principales medidas entre unos países y otros, y las visitas a las instituciones ofrecen información adicional sobre el modo en que se perciben y se viven los cambios sociales y las evoluciones políticas a nivel institucional.

Aunque la palabra “acceso” puede parecer un concepto obvio, requiere interpretación, ya que no tiene un significado universal. De hecho, en la documentación internacional pueden encontrarse dos definiciones muy distintas del término –y, en realidad, ambas fueron adoptadas por la misma organización, el Consejo de Europa, en el mismo año. La primera definición, usada en el Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea de 1997 (Convenio de Reconocimiento de Lisboa), es bastante restrictiva. El acceso (a la educación superior) se define en este texto como “el derecho de los candidatos cualificados a inscribirse y a que se considere su solicitud para ser admitidos a la educación superior”.

Aunque ésta es la definición legal internacional más clara del término, no coincide necesariamente con el uso común. Así, en el lenguaje cotidiano, el acceso se considera más como un sinónimo de entrada, o una combinación de entrada y participación. No obstante, hay otro uso de la palabra que va más allá, y que fue usado por el Consejo de Europa en su Recomendación sobre el Acceso a la Educación Superior de 1998 ⁽²⁾. En este texto, la “política de acceso” se define como “una política dirigida tanto a la ampliación de la participación en educación superior a todos los sectores de la sociedad como a asegurar que dicha participación es efectiva (es decir, en condiciones que aseguren que el esfuerzo personal conducirá a la finalización de los estudios)”.

Esta definición de “política de acceso” se acerca a los objetivos de la dimensión social definidos en el proceso Bolonia. En 2007, en Londres, los ministros acordaron el principio de que “el cuerpo

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

⁽²⁾ Recomendación del Consejo de Europa 98/3 sobre el acceso a la educación superior.

La naturaleza de los diferentes enfoques políticos queda reflejada en la Figura 1.1. El mapa considera tres elementos principales: las políticas y objetivos generales relacionados con la participación y el logro, los objetivos para grupos específicos, y la implementación de medidas concretas para poner en marcha el proceso de ampliación de la participación. Aunque se muestran las principales combinaciones de estos elementos, se han tomado algunas decisiones para simplificar el panorama y centrarse en los elementos más importantes. Así, todos los países que tienen objetivos de participación y logro para grupos específicos en realidad también tienen objetivos generales. Igualmente, los países en los que hay medidas concretas también hay objetivos políticos generales. En este sentido, los elementos de medidas concretas y objetivos para grupos específicos pueden entenderse como representativos de etapas más avanzadas en el abordaje de la agenda de la dimensión social.



⁽³⁾ Comunicado de Londres: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, respondiendo a los retos de un mundo globalizado, 18 de mayo de 2007.

participación masculina, con la ambición de reducir las diferencias de género en los grupos más jóvenes en 2020, y haberlas reducido a la mitad en 2025. Lituania también trata la cuestión del género al pretender aumentar la participación femenina en matemáticas y ciencias. Malta ha establecido el objetivo del 4% de adultos participando en cursos de educación permanente.

Irlanda, por su parte, cuenta con un conjunto de objetivos más completo dirigido a los grupos insuficientemente representados. Además de los objetivos generales de participación, hay objetivos específicos para los estudiantes adultos (20% de los estudiantes a tiempo completo que accedieron en 2013), y para los grupos en desventaja socio-económica, para los que la tasa de acceso se espera que alcance el 54% en 2020. Además, en 2006 Irlanda se fijó el objetivo específico de doblar el número de estudiantes con discapacidad para 2013.

Francia también ha establecido un objetivo para los grupos en desventaja socio-económica, fijado en un 31,5% para las titulaciones de Grado, y en un porcentaje menor, 22%, para los programas de Máster en 2015. El hecho de tener objetivos distintos para el primer y el segundo ciclo es en sí mismo un indicio de las dificultades de progreso relacionadas con los estudiantes desfavorecidos. Además, Francia se ha planteado el objetivo de que los estudiantes que reciben becas –los más desaventajados económicamente– en las vías académicas que conducen a las prestigiosas y selectivas *grandes écoles* alcancen el 30% en 2015.

Resulta interesante que el Reino Unido (Escocia) sea el único país que se centra en el origen geográfico. Aunque Escocia no ha fijado ningún objetivo nacional términos cuantitativos, cuenta con documentos oficiales que priorizan el aumento de la participación de los estudiantes procedentes de escuelas públicas, de los estudiantes de formación profesional que acceden a la educación superior y de los estudiantes adultos procedentes de entornos desfavorecidos. Sin embargo, a un nivel más local sí se establecen objetivos y se realiza un seguimiento de los mismos, fijándose a nivel institucional objetivos cuantitativos relacionados con las características socioeconómicas de los estudiantes.

El Reino Unido (Inglaterra) también ha desarrollado recientemente una serie de indicadores de impacto, que muestran el porcentaje de los estudiantes beneficiarios de comedores escolares gratuitos que pasan después a la educación superior. Como la posibilidad de recibir comidas escolares gratuitas viene determinada por el nivel socio-económico, este indicador sirve para medir el éxito de las políticas de ampliación de la participación a los grupos desfavorecidos.

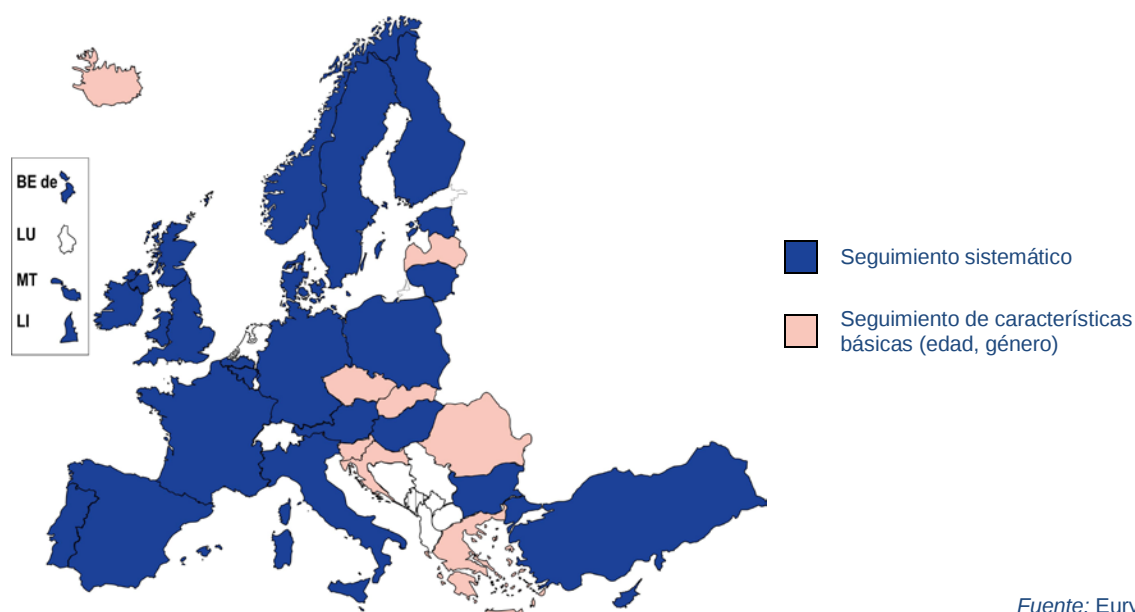
Eslovenia también pretende centrarse en grupos específicos en el futuro. No obstante, de momento no se han identificado dichos grupos; la intención es que se identifiquen en función de los resultados de un proyecto de investigación que está previsto realizar.

Aunque Estonia no ha especificado objetivos de logro para grupos insuficientemente representados, cuenta con un conjunto de medidas dirigidas a ampliar oportunidades. Es más, el sistema de ayudas a los estudiantes se ha renovado para ofrecer un apoyo más completo a los estudiantes de educación superior y profesional, incluyendo un sistema de subsidios basados en el nivel económico y un sistema de préstamos para los estudiantes a tiempo parcial. Uno de los principales focos de atención son los estudiantes adultos, siendo uno de los objetivos ofrecer una formación de calidad y desarrollar las competencias clave y las habilidades sociales para el aprendizaje a lo largo de la vida (como las TIC, la iniciativa emprendedora y habilidades relacionadas con los idiomas y el aprendizaje). Un segundo objetivo es ayudar a los estudiantes que han abandonado la educación superior o profesional a volver a la educación. Asimismo, se ha abordado el acceso de los estudiantes discapacitados, también con medidas económicas – becas estatales, subsidios y beneficios para las instituciones educativas.

1.2. Seguimiento

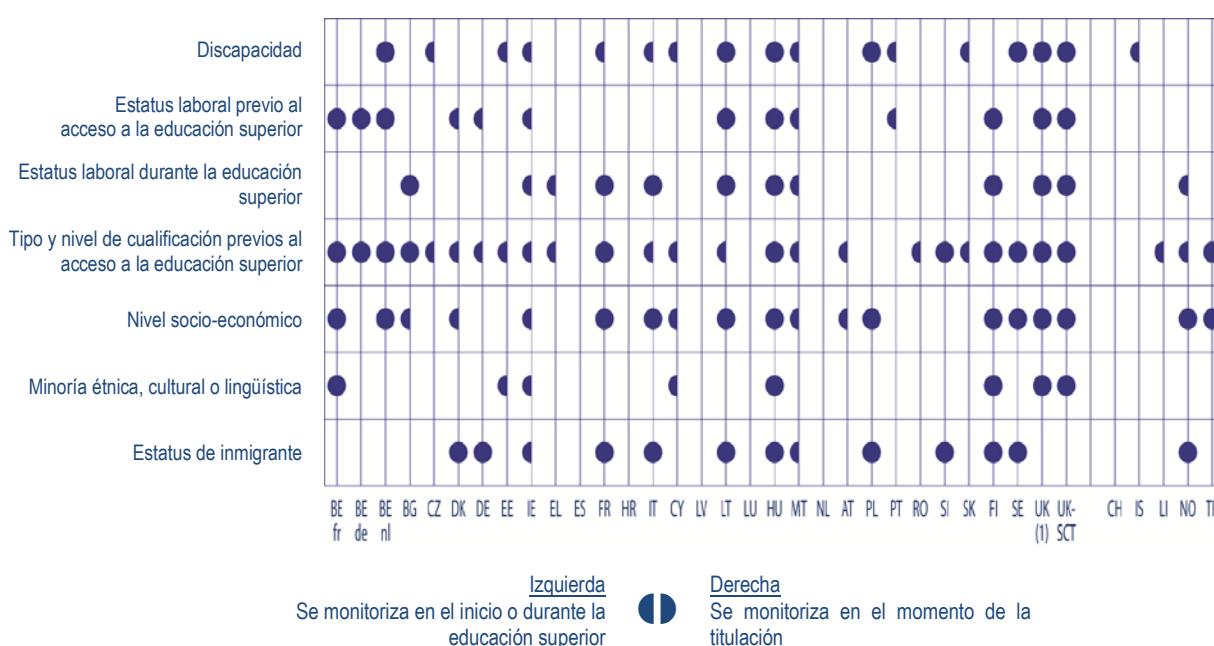
Es poco común encontrar ejemplos de países donde no se realice un seguimiento de las características del alumnado. Sin embargo, hay una considerable variación respecto a las características que se monitorizan y a las etapas de la educación superior sobre las que se realiza un seguimiento. La Figura 1.2 ofrece un panorama de las prácticas nacionales, distinguiendo entre los países donde se lleva a cabo un seguimiento sistemático de diferentes características, aquellos con donde se hace un seguimiento de un número limitado de características (edad, género, etc.) y aquellos donde no se realiza seguimiento a nivel central.

Figura 1.2: Seguimiento de las características del alumnado, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Sin embargo, la figura 1.2 no identifica aquellas características que se monitorizan con más frecuencia; para ello, es necesario el siguiente diagrama:



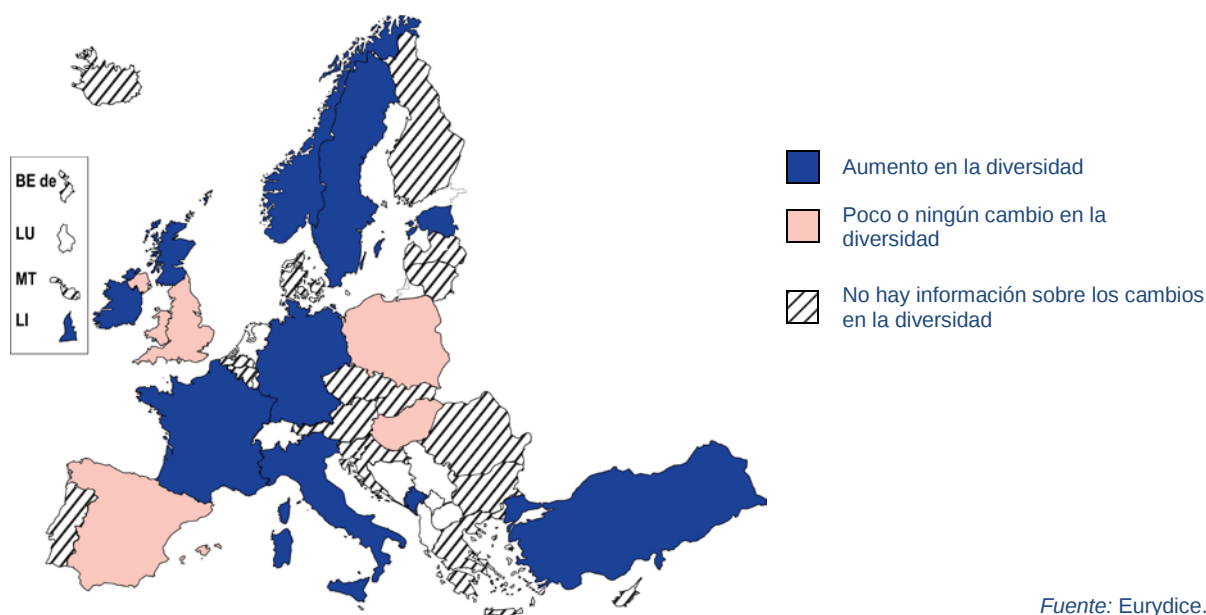
Fuente: Eurydice.

De una lista predefinida de elementos, el más mencionado fue el tipo y nivel de cualificaciones anteriores a la educación superior, dato que se recoge en 27 sistemas. El nivel socio-económico se monitoriza en 19 sistemas y la discapacidad en 17.

No obstante, otra serie cuestiones clave en el debate sobre la insuficiente representación en la educación superior se monitorizan con menos frecuencia. El estatus de inmigrante se recoge en 13 sistemas, y los datos sobre la etnia de los estudiantes y del personal, solo en ocho. Por otro lado, a pesar de la retórica sobre la necesidad de que los sistemas de educación superior respondan mejor a las necesidades del mercado laboral, solo 13 sistemas recogen datos sobre el estatus laboral de los estudiantes previo a su acceso a la educación superior. El Reino Unido es el único país donde a las instituciones de educación superior se les pide que recojan datos acerca de la religión de los estudiantes. En la categoría de “otros”, la respuesta más frecuente fue “nacionalidad”.

Con esta información, podría parecer que hay un cuerpo considerable de información y datos en relación con el perfil cambiante de los estudiantes de educación superior. Sin embargo, la Figura 1.3 indica que estos datos no siempre se aprovechan. Este mapa está basado en las respuestas de los países a una pregunta sobre los principales cambios en la composición de cuerpo estudiantil en un periodo de diez años, basándose en los datos recogidos sobre las características de los alumnos. 19 sistemas – incluyendo una mayoría que recogen información acerca de diferentes características de los estudiantes – fueron incapaces de informar sobre cambios en la diversidad del cuerpo estudiantil. En su lugar, describieron los cambios en términos de aumento de los estudiantes (o reducción en algún caso) y los cambios en la representación de los géneros. Aunque estas tendencias en la distribución del género y número de los estudiantes son significativas e interesantes, generalmente están asociadas a cambios sociales que han tenido lugar independientemente de medidas políticas específicas.

Figura 1.3: Cambios en la diversidad del alumnado de educación superior, 2002/03-2012/13



De los países sobre los que hay información, los resultados más positivos se encuentran en Irlanda. Este país informa de que el número de estudiantes con discapacidad se han triplicado (de un 2% a un 6% del alumnado de educación superior) entre 2004 y 2012, y que los estudiantes adultos (23 años o

más al inicio de los estudios) han aumentado de un 9% a un 13% en el mismo periodo. También ha aumentado el número de estudiantes a tiempo parcial, que ahora representan un 16% del total, comparado con un 7% en 2006. Por otro lado, Liechtenstein informa de que el número de estudiantes con discapacidad se ha triplicado entre 2004 y 2012. En Escocia ha habido un aumento de estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos (del 14,2% en 2003 al 15,1% en 2011) y de minorías étnicas (de un 6,2% en 2002 a un 11,3% en 2012). Suecia informa sobre un aumento de estudiantes extranjeros del 14% en 2001 al 18% en 2011.

Sin embargo, no queda claro por qué en algunos países hay tal carencia de información a nivel nacional aún cuando cuentan con sistemas de recogida de datos. En algunos casos, es posible que dichos sistemas sean recientes, y que por tanto resulte imposible hacer comparaciones de ese periodo de diez años. Pero también parece posible que en algunos contextos nacionales las cuestiones relacionadas con la diversidad tengan un interés marginal a nivel nacional, y que los datos recogidos no estén siendo analizados o publicados.

De las respuestas proporcionadas por las agencias de garantía de la calidad se desprende que existen pocos requisitos fijados por los gobiernos para analizar las características de la composición social del alumnado. Solo dos agencias – la de Estonia y la de Suiza – (de las 12 que respondieron) declararon tener preocupación específica por este tema. En el caso de la agencia suiza, su papel estaba restringido a temas de género. Sin embargo, en Estonia una de las características del proceso institucional de acreditación es que hay que abordar las cuestiones relacionadas con las necesidades especiales. En otros países que dicen realizar un seguimiento sistemático de las características del alumnado – Bulgaria, Dinamarca, Hungría y Noruega – resulta interesante ver cómo los sistemas de garantía de calidad no se ocupan en absoluto de estas cuestiones.

1.3. Incorporación a la educación superior

1.3.1. El derecho a la admisión

Una fase crítica de la participación en educación superior es la transición de la educación secundaria superior a la educación superior. En esta área las culturas y prácticas nacionales varían significativamente, como se muestra en la figura 1.4. En 15 sistemas, superar los exámenes finales de la educación secundaria superior confiere un derecho automático a una plaza en la educación superior, normalmente en la institución y ámbito de estudio elegidos por el estudiante. Estos sistemas generalmente se categorizan como de “acceso abierto”, aunque esta etiqueta puede resultar demasiado simplista e inducir a error debido a que cada sistema tiene sus particularidades, algunas de las cuales son obstáculos al verdadero acceso abierto.

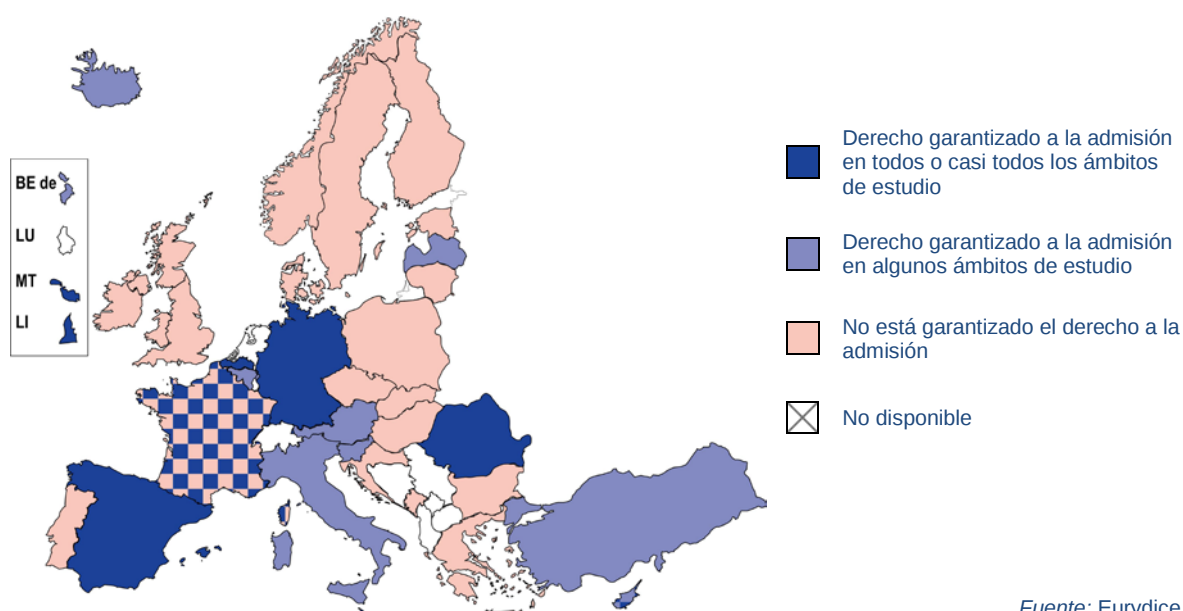
En la mayoría de los sistemas, la selección de los estudiantes entra dentro de la autonomía de la institución, y se realiza basándose en el rendimiento en los exámenes finales de la educación secundaria, en los exámenes/criterios de la propia institución, o bien en una combinación de ambos. Estos sistemas pueden considerarse como “selectivos” en mayor o menor medida. También hay sistemas que se encuentran entre estos dos polos, teniendo en algunos ámbitos de estudio – normalmente ámbitos profesionales especializados, como la medicina – una restricción por *numerus clausus* (los estudiantes compiten por un número fijo de plazas, sea cual sea la dimensión de la demanda), mientras que otras áreas de estudio hay plazas para todos los candidatos cualificados.

De todas maneras, la distinción entre sistemas de acceso abierto y selectivos no está muy clara. En España, por ejemplo, la legislación establece el derecho a la educación superior y, de hecho establece el derecho de los estudiantes a estudiar en la universidad de su elección. Sin embargo, el

mecanismo para poner esto en práctica supone superar tanto la educación secundaria superior como las pruebas de acceso a la universidad. Así, las plazas se adjudican basándose en una “nota de admisión” basada tanto en las calificaciones de la educación secundaria como en la nota de la prueba de acceso. En otras palabras, formalmente existe un derecho garantizado, pero en la práctica hay selección.

Otros dos países – Francia y Chipre – presentan una situación mixta que a primera vista parece contradictoria, pero que tiene una clara explicación. En el caso de Francia, está garantizado el derecho a acceder a la universidad, sin embargo, dicho derecho no se aplica para la admisión a las extremadamente selectivas *grandes écoles*, a los institutos universitarios tecnológicos, o a los cursos de educación superior para técnicos (*Section de Technicien Supérieur*). En Chipre, los estudiantes que cumplen con los requisitos ordinarios de admisión tienen garantizado el derecho a entrar en la universidad en todos los ámbitos de estudio, con la excepción de unos pocos ámbitos que son altamente selectivos.

Figura 1.4: Derecho a la admisión a la educación superior para titulados de educación secundaria, 2012/13



Fuente: Eurydice.

1.3.2. Vías de acceso

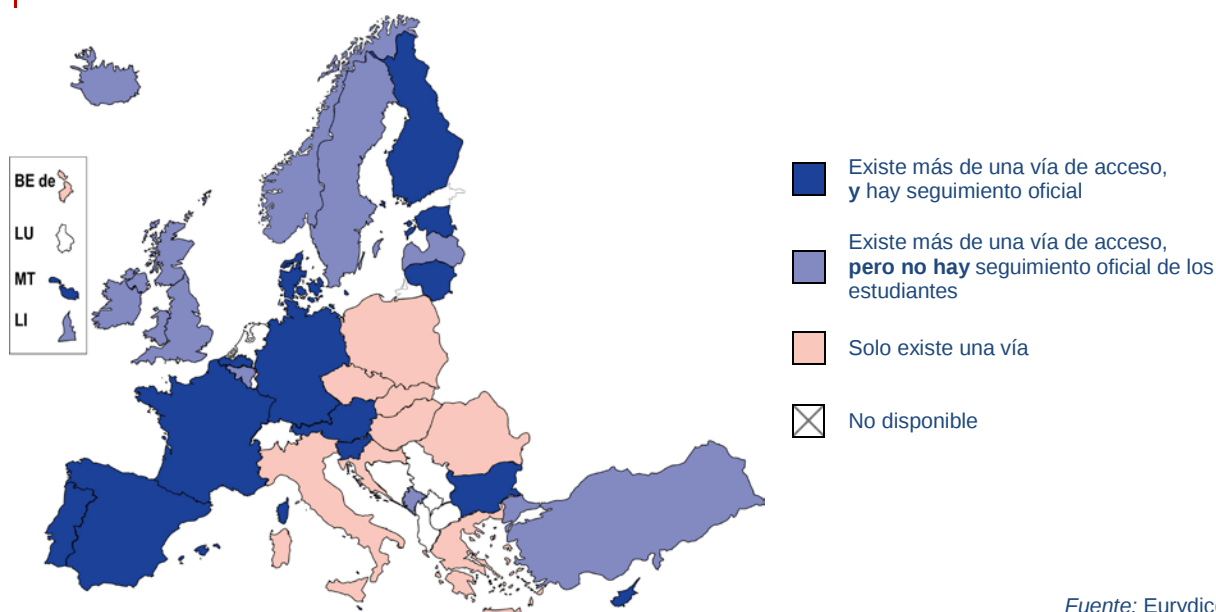
Más allá de la cuestión del derecho a la admisión, también está la cuestión de las vías de acceso a la educación superior. Como se muestra en la Figura 1.5, para algunos países (mostrados en rosa) la cuestión está perfectamente clara, ya que solo existe una vía de acceso. No obstante, en otros sistemas hay más posibilidades de acceso de los estudiantes a la universidad. Cabe destacar que en un número considerable de países no se realiza un seguimiento oficial del número de estudiantes que acceden a través de las diferentes vías.

En los países en los que sí se hace un seguimiento, normalmente una de las vías prevalece como medio principal de acceso a la educación superior. De hecho, en casi todos estos países, el porcentaje de estudiantes que accede por la vía principal oscila entre el 75% (Grecia) y el 98% (Italia), y no hay ejemplos de una vía alternativa que represente más del 10% de los estudiantes.

Hay, sin embargo, tres excepciones a este patrón general. Se trata de países con un sistema binario que diferencia la educación superior académica y la profesional; en estos países hay una tendencia

mucho menos dominante hacia una vía primaria de entrada. En Finlandia, el 71% de los estudiantes accede a través de la ruta primaria, que son los exámenes de educación secundaria superior general, y el 18% entra a través de la educación secundaria superior profesional. Eslovenia muestra un patrón similar, pero con un 55% de estudiantes que accede a través de la vía de la educación general y el 43% a través de la vía profesional. Montenegro es el único país donde la educación superior de orientación profesional es la dominante, con un 61% de estudiantes que accede a través de dicha vía y un 30% que lo hace a través de la educación secundaria académica.

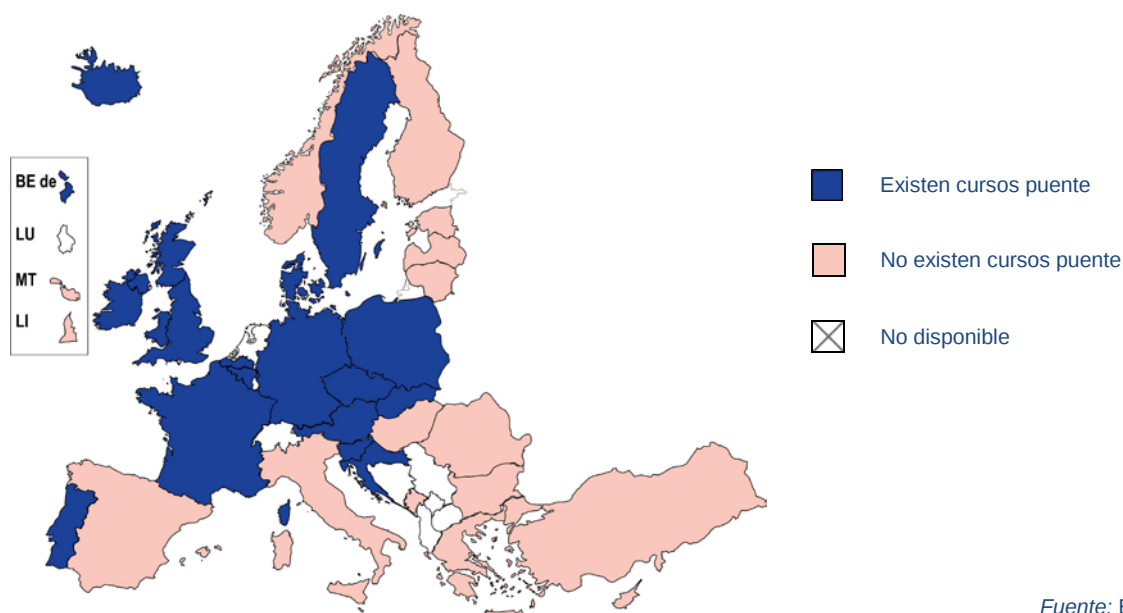
Figura 1.5: Vías de acceso a la educación superior y seguimiento de los estudiantes, 2012/13



1.3.3. Cursos puente y reconocimiento de aprendizajes previos

En estrecha relación con las vías de entrada a la educación superior están los cursos puente y el reconocimiento de los aprendizajes previos como mecanismos para obtener acceso a la educación superior. Estas prácticas pueden constituir la forma principal de dar oportunidades a aquellos ciudadanos que, por la razón que sea, no han podido finalizar la modalidad de educación secundaria superior que da acceso a la educación superior. Como muestran las Figuras 1.6 y 1.7, tanto los cursos puente como el reconocimiento de los aprendizajes previos son una característica del acceso en alrededor de la mitad de los sistemas educativos europeos, y más prevalentes en el norte y el este de Europa.

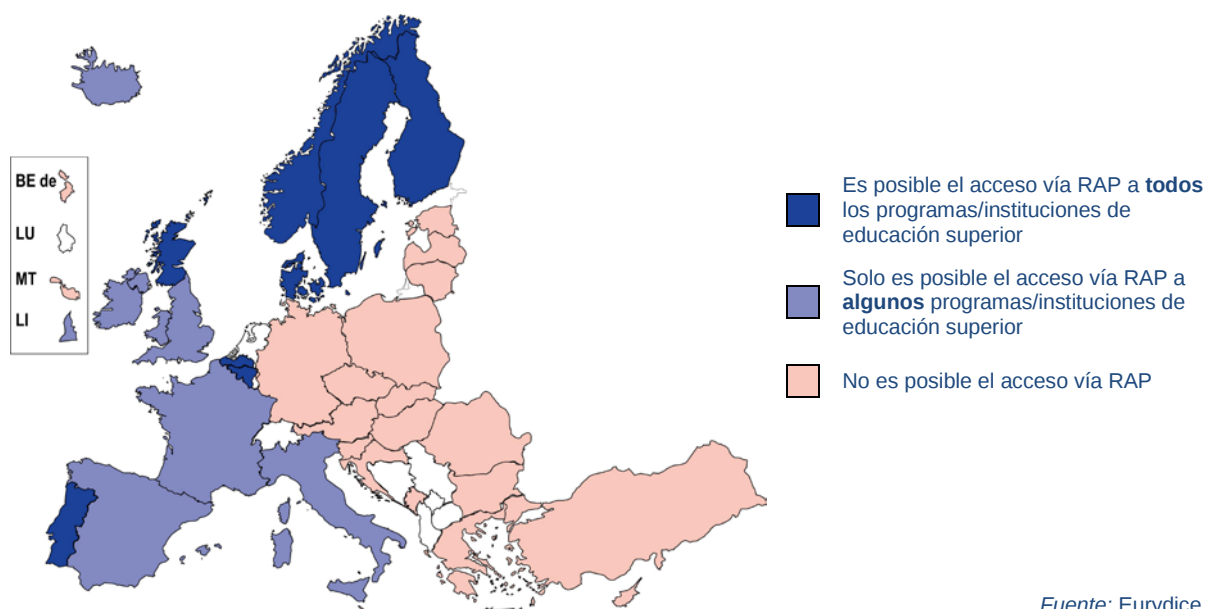
Figura 1.6: Programas puente, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Los cursos puente se dirigen normalmente tanto a ciudadanos que abandonaron la educación antes de finalizar la secundaria superior, como a aquellos que finalizaron una modalidad de secundaria superior que no da acceso directo a la educación superior. En el caso de España, solo existen programas puente a la formación profesional de grado superior, pero no a los estudios universitarios. Cabe destacar que existen diferencias significativas entre los países en el norte y el oeste de Europa y los del sur y el este.

Figura 1.7: Reconocimiento de aprendizajes previos, 2012/13



Fuente: Eurydice.

En países donde la admisión a la educación superior puede concederse en base al reconocimiento de aprendizajes no formales e informales, hay diferentes enfoques de implementación de este proceso. En los países nórdicos y el Reino Unido, por ejemplo, las instituciones de educación superior tienen autonomía para organizar sus propios procedimientos. En España, la legislación define tanto las

categorías de estudiantes que pueden participar en dichos procesos como los métodos y enfoques que deben utilizarse para evaluar los conocimientos y habilidades de los candidatos no tradicionales.

1.3.4. Orientación para los futuros estudiantes

Proporcionar a la gente un adecuado asesoramiento en la etapa formativa de sus vidas es esencial – especialmente en un mundo con una creciente demanda de educación superior, y donde muchos estudiantes tienen pocos referentes culturales en su entorno familiar que les ayuden a elegir un camino académico apropiado. El asesoramiento puede ser crítico a la hora de ayudar a los estudiantes a ajustarse a nuevos contextos, clarificar expectativas e interpretar la experiencia de la educación superior. Así, los futuros estudiantes pueden prepararse para la experiencia que les espera, y la confusión inicial de comenzar en la educación superior puede reducirse si se resuelven de antemano sus posibles dudas y problemas. El asesoramiento académico, por tanto, se reconoce como un factor clave para mejorar la permanencia de los estudiantes y reducir el abandono.

Las respuestas nacionales a este tema dan razones para el optimismo. En Europa, es habitual que se proporcione gratuitamente asesoramiento académico a todos los escolares y estudiantes de educación superior. De hecho, como aparentemente es una práctica tan extendida, se puede destacar solamente a aquellos países en cuyos servicios públicos se identifican carencias en este terreno.

Montenegro indica que solo cuenta con este tipo de servicio en las instituciones de educación superior, y no en los centros educativos de educación secundaria superior. Por el contrario, los estudiantes de Croacia y Rumanía tienen orientación a nivel escolar, pero no en las instituciones de educación superior.

La última salvedad que hay que mencionar en este panorama aparentemente positivo es que la existencia de servicios no implica que siempre sean relevantes y de calidad. Esto solo puede evaluarse a través de investigaciones basadas en la experiencia de los usuarios.

1.3.5. Medidas para promover o desincentivar la entrada directa a la educación superior desde la educación secundaria superior

Las diferencias culturales con respecto a la edad de inicio de la educación superior son un fenómeno conocido. Un vistazo a la media de edad de los estudiantes de educación superior indica que varía entre los 20 años en Bélgica, Francia e Irlanda, y los 26 años en Islandia (Eurostat 2012). En este contexto, y cuando hay una gran preocupación por asegurar que el gasto en educación superior sea lo más efectivo y eficiente posible, las autoridades nacionales pueden tomar medidas para influir en la edad a la que los estudiantes deciden comenzar sus estudios superiores.

La información aportada por los países sugiere que este tipo de medidas es bastante infrecuente. Francia establece requisitos de edad para los estudiantes que no poseen un título de educación secundaria y quieren acceder a la educación superior. Alemania, sin embargo, menciona específicamente medidas dirigidas a alentar a los estudiantes a retrasar el comienzo de sus estudios superiores, con el objetivo de que los estudiantes amplíen sus horizontes. Estas medidas consisten en un abanico de programas de voluntariado social y cultural que pretenden proporcionar a los estudiantes experiencias en otros contextos antes de embarcarse en un programa de educación superior.

Cinco países tienen en marcha, o en el caso de Finlandia planean poner en marcha, medidas directas diseñadas para tener el efecto opuesto al enfoque de Alemania, es decir, para animar a los

estudiantes a comenzar sus estudios superiores inmediatamente. Estos países son los tres países nórdicos – Dinamarca, Finlandia y Suecia –, donde la edad de comienzo de la educación superior es relativamente alta. En Finlandia (desde otoño de 2014) y Noruega, la medida es reservar una cuota de plazas para los estudiantes menores de una determinada edad. En Dinamarca, hay restricciones económicas en las becas y los préstamos para animar a los estudiantes a comenzar sus estudios directamente y terminarlos lo antes posible. Algo parecido ocurre en Malta, donde las ayudas para los estudiantes terminan a los 30 años. En Italia, el enfoque es fortalecer los vínculos entre centros de educación secundaria superior e instituciones de educación superior, permitiendo a los estudiantes pre-matricularse y estar así mejor informados y preparados para la educación superior.

Las medidas indirectas también pueden influir en la reducción del tiempo que lleva graduarse. Por ejemplo, en siete países (Bélgica, la República Checa, Alemania, Francia, Lituania Austria y Portugal), las familias pueden solicitar subsidios familiares si el hijo dependiente es menor de una determinada edad – habitualmente 24-25 años.

1.3.6. Incentivos para las instituciones de educación superior

Dada la importancia retórica asignada a la ampliación de la participación, sería razonable esperar que los gobiernos de los países recompensaran a las instituciones de educación superior que captan y conservan a estudiantes de grupos insuficientemente representados. Sin embargo, solo dos países, Irlanda y el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia), han establecido un sistema en el que la financiación se utiliza deliberadamente como incentivo para que las instituciones de educación superior amplíen la participación. Es más, incluso esta afirmación podría discutirse ya que, aunque se asigna una cantidad significativa de recursos económicos a la ampliación de la participación (más de 140 millones de libras en 2012/13 en el Reino Unido (Inglaterra), esta financiación no se concibe como una recompensa o incentivo por ampliar la participación, sino más bien como un reembolso por eliminar barreras.

Para las autoridades de Irlanda y el Reino Unido, la fórmula de financiación refleja el reconocimiento de que, en realidad, la captación y el apoyo de estudiantes de grupos insuficientemente representados supone costes adicionales. Esta es la razón por la que las universidades con más estudiantes de este tipo reciben más financiación.

La falta de incentivos económicos a las instituciones de educación superior en otros sistemas indica que, o bien la ampliación de la participación solo conlleva costes adicionales en Irlanda y el Reino Unido, o bien en otros sistemas las autoridades no reconocen dichos costes extraordinarios. Dado que muchos países demandan poco seguimiento efectivo de los muchos y distintos grupos insuficientemente representados, es más que probable que efectivamente no sean conscientes de los costes diferenciales que implica el proceso de captación y apoyo al progreso académico exitoso.

También resulta interesante que muchas respuestas a la pregunta de si existen incentivos para las instituciones de educación superior fueron “No, pero...”, siendo la información siguiente a menudo un resumen de los incentivos a los estudiantes de grupos insuficientemente representados. Aunque los países pueden considerar que centrar el apoyo en los individuos es una explicación para la falta de incentivos a las instituciones, esto también puede revelar una realidad cultural en la que el estado considera que su papel no es interferir en los procesos de admisión de las instituciones superiores, sino apoyar a los ciudadanos que toman determinadas decisiones.

Un ejemplo interesante de proporcionar incentivos tanto a las instituciones de educación superior como a los estudiantes puede encontrarse en Francia, que cuenta con un sistema abierto de acceso a las universidades (combinado con un sistema selectivo para las *grandes écoles*). Francia ha puesto

en marcha una asociación entre más de 300 instituciones (*Cordées de la réussite*), que van desde distintos tipos de escuelas secundarias a instituciones de educación superior (generales, profesionales, técnicas). Estas asociaciones pretenden reducir las desigualdades socio-económicas entre el alumnado de unas y otras instituciones de educación superior ofreciendo tutorías, asesoramiento sobre los programas académicos, orientación sobre oportunidades profesionales y, en algunos casos, alojamiento.

1.4. Experiencia de las visitas de campo

Las visitas de campo han permitido un conocimiento más profundo del funcionamiento real de ciertos sistemas y han planteado varias preguntas para futuras reflexiones. De las ocho instituciones visitadas, solo una (University College Cork) ha desarrollado de forma consciente su propia estrategia y política para ampliar el acceso a diferentes perfiles de estudiantes. Resulta interesante que ésta es también la universidad con la recogida más exhaustiva de datos relativos al alumnado. Aún así, todas las instituciones respondían a los cambios en la demanda de educación superior, y sus diferentes experiencias han permitido resaltar una serie de cuestiones.

Un buen sistema no garantiza necesariamente buenos resultados

En algunas visitas de campo se obtuvo la clara impresión de estar ante una excelente práctica institucional, y en otras, la confirmación de una sólida organización del sistema. La Universidad de Gante combinaba una buena práctica a nivel institucional con un sistema con impresionante diseño. La universidad confirmó la impresión general derivada del cuestionario de que la política de educación superior ha evolucionado hacia un sistema muy abierto, flexible y centrado en el estudiante. Además, esta universidad se ha enfrentado al reto de proporcionar enseñanza de calidad a un alumnado cuyo número ha crecido rápidamente – aumentando en los últimos 20 años desde los 15.000 estudiantes hasta los 38.000 actuales.

La universidad – en consonancia con todas las instituciones de la Comunidad flamenca de Bélgica – recoge excelentes datos sobre las características sociales de sus estudiantes. Por tanto, tiene los datos necesarios para confirmar que el perfil socioeconómico del alumnado actual no ha variado drásticamente durante este proceso de expansión. Aún cuando hay posibilidades de acceder a la universidad a través de rutas alternativas, como el reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos a través del trabajo, estas opciones son poco utilizadas.

La Universidad de Gante, y el sistema flamenco en general, ilustran la paradoja de que un sistema masivo de educación superior diseñado para ser abierto y accesible para todos, en realidad continúa sirviendo primariamente a las necesidades de los mismos perfiles de estudiantes que en el pasado.

La explicación de esta paradoja, según nuestros interlocutores en la universidad, radica en el hecho de que la evolución de la política ha tenido por objetivo mejorar el sistema para todos los participantes, pero no se ha centrado particularmente en grupos sociales poco representados o desfavorecidos. Además, otras realidades sociales y culturales, especialmente las relacionadas con la organización del sistema escolar, tienen más impacto en la exclusión *de facto* de los grupos desfavorecidos que las medidas “positivas” introducidas en la educación superior. De hecho, uno de los principales desafíos se encuentra en el hecho de que los estudiantes desfavorecidos tienen muchas menos probabilidades de obtener su título de educación secundaria, y por tanto no pueden considerar la posibilidad de emprender estudios superiores.

Los representantes de la universidad también explicaron que, como el sistema está esencialmente basado en el “acceso abierto”, la universidad no considera que tenga una gran influencia sobre qué

estudiantes entran. Es más, el servicio de orientación académica, aunque bien organizado y efectivo, trabaja con recursos humanos más bien limitados. En lo que respecta al acceso, su papel se limita a proporcionar información clara a los estudiantes de educación secundaria superior que están considerando cursar estudios de educación superior. Esto se lleva a cabo a través de visitas a centros educativos o bien invitando a dichos estudiantes a visitar la universidad. Sin embargo, este servicio no tiene los recursos suficientes para centrarse en perfiles particulares de estudiantes y, por lo tanto, su trabajo no llega a poder alentar las aspiraciones de jóvenes talentos que, por razones relacionadas con su origen social, pueden no estar considerando acceder a la educación superior.

Este ejemplo es muy relevante, ya que muestra claramente dos cosas: en primer lugar, que no hay una receta política que garantice la ampliación de la participación; en segundo lugar, que puesto que las desigualdades comienzan en etapas más tempranas de la educación, es necesaria una acción conjunta y constante de todos los niveles de la educación para que se produzcan cambios significativos en la diversidad del alumnado.

¿Cómo dirigirse a los grupos adecuados de estudiantes?

Otras visitas a sistemas de acceso relativamente abierto proporcionaron una información similar. En Alemania, en la Universidad Tecnológica de Aachen (RWTH), la matriculación está basada fundamentalmente en el título de educación secundaria – el *abitur*. Existe un acceso abierto, y generalmente se acepta a los estudiantes en los estudios que eligen en primera opción, pero el profesorado no percibe que todos los estudiantes estén cualificados para los programas de estudio que eligen. Por ejemplo, se puede solicitar la admisión a estudios de ingeniería sin tener un alto nivel de matemáticas en el título de educación secundaria. La universidad también señaló que, aunque existen cursos puente para las personas cuyo título de educación secundaria no les da acceso directo o para quienes necesitan apoyo académico adicional, generalmente no los cursan los estudiantes que más se beneficiarían de ellos. Por lo tanto, para las instituciones, la cuestión no es solo si existen o no ciertas medidas, sino también asegurar que llegan a los estudiantes adecuados.

Un ejemplo muy bueno de política dirigida a ampliar la participación se encontró en el University College Cork, de Irlanda, donde han desarrollado extensamente la agenda de ampliación de la participación, y entre los diversos grupos que han sido atraídos hacia la educación superior, la universidad tiene la mayor proporción de estudiantes discapacitados de Irlanda. Los incentivos económicos para ampliar la participación en Irlanda también juegan su papel, lo que sugiere que unos incentivos de financiación bien diseñados pueden verdaderamente conseguir los resultados esperados.

Para poder acceder a la universidad, los estudiantes adultos no necesitan poseer un título de educación secundaria, sino que deben cumplir ciertos criterios fijados por los departamentos. Aunque se puede acceder mediante el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP), esto no se reconoce formalmente como vía de acceso. Cuando se realiza a través de una vía no convencional, el acceso se basa en una “carta de presentación” con información acerca de la experiencia laboral y los estudios reconocidos de manera informal.

El programa “UCC+” constituye una vía de acceso para estudiantes de áreas socio-económicamente desfavorecidas, y se compone de un número considerable de actividades previas al acceso. La UCC trabaja con 32 centros educativos de la región de Cork, desde el primer curso de educación secundaria hasta el último. Los criterios de acceso al UCC+ son los ingresos, la percepción de subsidios, la tarjeta sanitaria, la ocupación, el centro educativo y el lugar de residencia. Estos criterios

determinan la idoneidad de los estudiantes, pero no garantizan una plaza. También hay un número de plazas reservadas para estudiantes que no alcanzan la puntuación necesaria con los criterios fijados.

Existen unas reglas muy específicas para las vías no convencionales de acceso: para acceder a través de DARE (para estudiantes discapacitados) y para recibir apoyo por discapacidad, el estudiante ha de tener su discapacidad reconocida oficialmente. Para acceder a través de DARE o de HEAR (para alumnos en desventaja social), hay reducciones en los límites de puntuación. El curso introductorio, que incluye elementos sociales, académicos y profesionales, es una piedra angular. Hay presentaciones generales para todos los estudiantes, que se organizan en colaboración con estudiantes mentores, así como sesiones de orientación y acogida dirigidas a estudiantes que han accedido a través de vías específicas. De hecho, la ampliación de la población estudiantil añade trabajo al sistema de apoyo y orientación a los estudiantes. Y, puesto que este sistema ya se encuentra bajo presión, el incremento de estudiantes que requieren apoyo adicional sin duda la aumentará todavía más.

Una gran diversidad de prácticas de recogida de datos de los perfiles de estudiantes

Las visitas de campo confirmaron la información nacional relacionada con las diferentes prácticas de recogida de datos de los estudiantes. En algunos casos, las universidades señalaron que la recogida y utilización de los datos sobre las características individuales de los alumnos están restringidas por la legislación de protección de datos. En la RWTH Aachen, por ejemplo, los únicos datos que pueden recogerse sobre los estudiantes son la edad, el sexo y el lugar donde se obtuvo el título de educación secundaria (*abitur*). Al otro lado del espectro, el University College Cork está obligado a proporcionar datos sobre el nivel socio-económico, la etnia y la discapacidad de sus nuevos alumnos a través de la Encuesta Irlandesa de Igualdad en el Acceso, así como a dar información de todos sus alumnos, tanto de primer curso, como de otros cursos o titulados. A su vez, la Universidad de Gante da información al ministerio sobre numerosas características sociales de su alumnado y también tiene potestad para recoger información adicional sobre ellos para realizar su propio seguimiento si lo desean. Las otras universidades se encuentran entre estas posiciones en lo que se refiere a la recogida de datos, pero está claro que las prácticas en este ámbito difieren enormemente.

Conclusiones

Aunque los documentos oficiales europeos destacan la prioridad de la dimensión social de la educación superior, y los países se han comprometido en el Proceso Bolonia a desarrollar estrategias y definir objetivos medibles, muy pocos han definido objetivos de participación y logro para grupos específicos. Aún así, estos países presentan ejemplos interesantes de desarrollo de políticas en esta área, lo cual pone de manifiesto que se están poniendo en marcha acciones a nivel nacional y que hay interesantes modelos de políticas que examinar.

Los hallazgos del informe sugieren que el seguimiento sistemático de las características de la dimensión social aún no es una práctica habitual en muchos sistemas de educación superior y, por tanto, todavía queda mucho por hacer. También hay una considerable variación en las características del alumnado sobre las que se hace un seguimiento y en los momentos de la educación superior en que se lleva a cabo, lo cual implica que queda un largo camino por recorrer antes de que sea posible tener un panorama europeo del progreso en la ampliación de la participación.

A nivel nacional, se comprueba que hay muchas cuestiones que son cruciales en el debate sobre la baja representación de ciertos grupos en la educación superior, y de las que sin embargo se hace muy poco seguimiento. Los datos sobre el estatus de inmigrante se recogen en 13 sistemas, y solo

ocho sistemas recogen datos sobre la etnia de los estudiantes. Por otro lado, solo 13 sistemas recogen datos de la situación laboral de los estudiantes antes de acceder a la educación superior. Esta desconexión entre las políticas y las prácticas de seguimiento constituye una cuestión que hay que abordar.

Aún cuando se recoge información, no siempre se aprovecha. Cuando se les pregunta acerca de los principales cambios ocurridos en los últimos diez años, 19 sistemas – incluyendo una mayoría que recogen información sobre diferentes características de los estudiantes – no pudieron informar de los cambios en la diversidad del alumnado.

El seguimiento también está relacionado con las vías de acceso. En numerosos países donde se han desarrollado vías alternativas de entrada como medida para ampliar el acceso, no hay un seguimiento oficial del número de estudiantes que realmente acceden a través de dichas vías. En los países donde sí se hace ese seguimiento, siempre hay una vía que constituye claramente el acceso principal a la educación superior. Existen pocos ejemplos de rutas alternativas que sean utilizadas por un porcentaje considerable de estudiantes. Esto plantea la cuestión de cuál es la razón por la que las vías alternativas de acceso no parecen ser atractivas para la población a la que van dirigidas.

Tanto los cursos puente como el reconocimiento de aprendizajes previos son una característica del acceso en alrededor de la mitad de los sistemas europeos de educación superior. Sin embargo, existen unos claros patrones geográficos, ya que éstos son más comunes en el norte y el este de Europa.

CAPÍTULO 2: PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES

2.1. Introducción: Comprender la permanencia y el abandono

La Unión Europea ha establecido el objetivo de que el porcentaje de personas de 30-34 años con una educación terciaria o equivalente sea de al menos el 40% en 2020. La Comunicación sobre la agenda de modernización de los sistemas europeos de educación superior de 2011 hace hincapié en que aumentar el porcentaje de la población con educación superior requiere un enfoque dual: por un lado, incrementar el acceso y la participación en educación superior (atraer a más gente al sistema) y, por otro, mejorar las tasas de titulación (asegurar que los estudiantes que abandonan sean los menos posibles). El aumento del porcentaje de personas con educación superior se identifica como uno de los aspectos clave para los Estados Miembros y las instituciones de educación superior, y la comunicación estipula que Europa necesita atraer a la educación superior a una muestra más amplia y representativa de nuestra sociedad, así como reducir las tasas de abandono (Comisión Europea 2011, p. 3).

Este capítulo sobre la permanencia de los estudiantes está dividido en tres secciones. La primera explica las políticas nacionales sobre la permanencia del alumnado y analiza las definiciones y objetivos de los documentos oficiales. También presenta los objetivos específicos de los países en relación a la permanencia y la titulación de los estudiantes. Además, la primera sección describe los incentivos económicos y no económicos para los estudiantes y las instituciones que existen dirigidos a mejorar la permanencia. La segunda sección trata sobre la medición de las tasas de titulación de los estudiantes, y la tercera, sobre los métodos de cálculo de las tasas de abandono.

2.1.1. Principales hallazgos de la investigación educativa reciente

No hay una definición universal de los términos permanencia y abandono. El concepto más extendido de permanencia es la medida en que los estudiantes se mantienen en una institución de educación superior y progresan para finalizar sus estudios en un tiempo determinado. La idea de “abandono” está vinculada a este concepto, puesto que se refiere a los individuos que abandonan un programa de educación superior de manera temprana sin finalizarlo ni graduarse. El término “tasa de titulación” es una estimación de la proporción de nuevos estudiantes que terminará sus estudios. En algunos países, las tasas de titulación “incluyen una estimación de los que cambiarán de titulación antes de finalizar” (Quinn 2013, p. 61). Asimismo, las dos definiciones más comunes de permanencia son continuar en la educación superior hasta finalizar los estudios y la proporción de estudiantes que permanece en la educación superior un año después de matricularse (Gazeley y Aynsley 2012, p. 5).

Para mejorar la permanencia, es importante que las instituciones de educación superior identifiquen y apoyen las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes. La investigación indica que debe prestarse especial atención a los estudiantes de primer año y al desarrollo de sus habilidades. Proporcionar información, asesoramiento y orientación es una de las intervenciones clave para promover la permanencia y el éxito de los estudiantes (Gazeley y Aynsley 2012).

“Aunque la permanencia es un indicador clave de rendimiento, realmente es una cuestión de justicia social asegurarse de que los estudiantes que han sido admitidos a raíz de una estrategia de ampliación de la participación son protegidos activamente de los costes psicológicos, económicos y/o emocionales de no finalizar los estudios en aquellos casos en los que no se trate de una decisión tomada por el propio individuo” (Gazeley y Aynsley 2012, p. 15). Como señala Quinn, el abandono depende tanto de factores sociales como de las políticas y las prácticas existentes en la educación superior (Quinn 2013, p. 60). Así, la existencia de políticas nacionales de educación superior, la

adopción de medidas concretas y su seguimiento son pasos esenciales para alcanzar los objetivos de ampliación de la participación en educación superior.

2.2. Políticas nacionales dirigidas a aumentar la permanencia de los estudiantes

2.2.1. Definiciones

Aunque en los documentos oficiales es habitual encontrar términos como permanencia, finalización, titulación y abandono, su definición exacta varía de unos países a otros. Algunos sistemas educativos definen todos o al menos algunos de estos términos, sin embargo muchos otros los utilizan, pero no los definen. Según las investigaciones, los países donde sí se definen mezclan distintos componentes de diferentes maneras y marcos temporales distintos (Quinn 2013, p.61).

En sus respuestas, alrededor de dos tercios de los países definen los términos permanencia, titulación y abandono en sus sistemas de educación superior. Algunos explican que han desarrollado definiciones de estos términos de cara a la recogida de datos estadísticos, pero no aparecen en los documentos oficiales. Sin embargo, otros utilizan estos términos en sus leyes y otro tipo de documentos oficiales, aun cuando no los definen. Por ejemplo, la República Checa indica que los términos no se definen de manera oficial, pero que se utilizan frecuentemente en los documentos e informes sobre educación superior publicados a nivel nacional e institucional. Así pues, es posible captar su interpretación en diferentes documentos. Asimismo, Hungría utiliza los términos permanencia y titulación en las leyes de educación superior, aunque no los define.

De los tres términos, titulación es el que con más frecuencia aparece definido. Las definiciones exactas de titulación no coinciden, sino que cada una destaca unos aspectos diferentes. Algunos sistemas educativos se centran en la superación de los exámenes y la titulación en el último curso de un programa (Bélgica (Comunidad flamenca y germanoparlante) y Polonia). Otros países incluyen los créditos (“el número necesario de créditos”), años (“determinado número de años”) u otras formulaciones de la duración de los estudios (“duración normal/tiempo previsto”) en sus definiciones (Grecia, España, Francia, Montenegro y Noruega). Por último, Austria y Suecia definen el término mediante la aplicación de una medida transversal, es decir, que consideran titulación como el número de titulados en un año natural que habían ingresado en el programa un número determinado de años antes.

Pocos países definen la permanencia. En dicha definición varios países, más que centrarse en el grado en que los estudiantes permanecen y progresan dentro de una institución de educación superior, explican la permanencia en términos de “requisitos” para la promoción de los estudiantes. Por ejemplo, fijan un número máximo de años en los que deben finalizar sus estudios para poder graduarse. En otras ocasiones, la permanencia se vincula a la obtención de determinadas calificaciones en los exámenes.

Para poder continuar sus estudios el siguiente curso, el estudiante debe obtener por lo menos el 50% en cada examen y tener una media de al menos el 60% en **Bélgica (Comunidad germanoparlante)**.

En la **República Checa**, el término estadístico se define como el número de estudiantes que comenzaron un programa de educación superior y todavía no lo han terminado o no han interrumpido sus estudios por un periodo superior a tres años. Las instituciones de educación superior normalmente establecen en sus Normas de Estudio y Examen “un periodo máximo de estudio”, que puede incluir o no dichas interrupciones.

En **Grecia**, la duración de los estudios no puede exceder del número de semestres necesarios para obtener la titulación establecidos por el currículo, más cuatro semestres adicionales.

También se define en función de si los estudiantes se matriculan en el semestre o en el curso siguiente (**Noruega**), o de si permanecen en la misma institución, sea en el mismo programa o en otro (**Reino Unido – Escocia**).

El término “abandono”, normalmente considerado peyorativo, es poco utilizado, y generalmente se le sustituye por términos más formales y burocráticos como “no continuación”, “no finalización” o “interrupción de la educación”.

Los países que tienen definiciones estadísticas de abandono utilizan formulaciones muy parecidas. Los estudiantes que están matriculados en un curso pero no lo están “un curso después” (Finlandia, Portugal y el Reino Unido). El Reino Unido extiende la definición para los estudiantes a tiempo parcial, dándoles un periodo de “dos cursos después”.

Algunos países definen un periodo máximo de estudio, poniendo como requisito que los estudiantes terminen sus estudios antes, en caso contrario se les considera como estudiantes que han abandonado:

La *Exmatrikulation*, tal como se define en **Bélgica (Comunidad germanoparlante)**, se refiere a quienes necesitan más del doble del periodo normal de estudio.

En la **República Checa**, abandono significa que el estudiante comienza sus estudios en una institución de educación superior pero no los finaliza o no estudia en el mismo nivel educativo durante tres años consecutivos. Si un estudiante empieza a estudiar más de un programa a la vez y solo termina uno, no se considera abandono.

Algunos países también relacionan el abandono con la ausencia de matriculación al inicio del siguiente curso (España, Italia y Noruega).

2.2.2. Objetivos y metas

Según la información de los países participantes, los objetivos de las políticas de permanencia de los estudiantes tienen las siguientes características principales:

1. Estudiar más rápido: Completar los programas de estudio dentro del tiempo normal

En una época de restricciones económicas y en la que la educación superior es un hecho masivo, limitar la duración de los estudios puede ser un elemento clave para mejorar la eficiencia del uso de los fondos públicos. Algunos países han adoptado diferentes medidas para promover que los estudiantes terminen sus estudios dentro de un periodo normal de tiempo. Los objetivos que han establecido para la educación superior países como Dinamarca, Hungría, Eslovenia y Noruega constituyen ejemplos de esta tendencia. Dinamarca enfatiza que, en los últimos años, la atención se ha puesto en promover que los estudiantes comiencen antes/más jóvenes y terminen sus estudios más rápido. Hungría también pide a las instituciones de educación superior que presten atención a la permanencia, e insta a los estudiantes a finalizar sus estudios dentro de un periodo limitado de tiempo. Asimismo, Eslovenia hace hincapié en mejorar las tasas de titulación y acortar el tiempo necesario para finalizar los estudios. Una mejor tasa de titulación también es uno de los objetivos de la Reforma Noruega de la Calidad de la educación superior, en la que la titulación dentro de la duración nominal del programa de estudios es un criterio clave de la calidad de la educación superior.

Todo esto indica una clara tendencia emergente en los últimos años de limitar el tiempo disponible para los estudios.

2. Centrarse en un ámbito de estudio, ciclo o grupo específico de estudiantes

Aunque algunos países tienden a prestar atención al tiempo de titulación de todos los estudiantes, España y el Reino Unido (Escocia) se centran en grupos específicos de estudiantes en sus

documentos estratégicos. En el Reino Unido (Escocia), el objetivo concreto es aumentar la tasa de permanencia de los estudiantes de zonas desfavorecidas, así como mejorar la permanencia de los estudiantes en general. España también se centra en la igualdad de género y en las personas con discapacidad en su política general para la mejora de la permanencia.

Algunos países prestan especial atención a la titulación en ámbitos de estudio considerados como prioritarios, normalmente por su importancia para el desarrollo económico. Es el caso de Estonia, Irlanda, Montenegro y Polonia, donde se centran en ciencias, matemáticas y tecnología.

En todos los ejemplos nacionales mencionados existe un esfuerzo consciente para definir objetivos que respondan a las necesidades de la economía basada en el conocimiento. Se esfuerzan por asegurar una población activa mejor formada, combinando a su vez las necesidades económicas con objetivos de justicia social.

3. Reducir el abandono manteniendo una política de acceso abierto

Muchos países aplican un enfoque abierto o no selectivo de admisión a la educación superior (ver Capítulo 1). Sin embargo, hay indicios de que la tasa de abandono suele ser mayor en estos sistemas. Algunos países, como Austria, están realizando esfuerzos específicos para reducir el abandono y mantener a la vez el acceso abierto.

Austria establece que es necesario regular el acceso a la educación superior y el incremento del número de alumnos en los programas de estudio más populares, pero que al mismo tiempo las instituciones de educación superior deben esforzarse por reducir las altas tasas de abandono a la vez que mantienen la política de “acceso abierto” a la educación superior.

Italia, con una política de acceso abierto a algunos ámbitos de estudio, y Chipre, que tiene acceso abierto a las universidades y acceso limitado a la educación superior profesional (ver Capítulo 1, Figura 2.1), también establecen como uno de sus principales objetivos en educación superior la necesidad de reducir el abandono.

4. Metas

No es frecuente encontrar objetivos claros y precisos en relación con la mejora de las tasas de permanencia. Por el contrario, los países habitualmente hacen referencia al objetivo global de reducir el abandono y reforzar la permanencia y la titulación. Muchos países también apuntan a los objetivos nacionales establecidos por la estrategia Europa 2020 sobre el aumento de la población con titulación terciaria (el objetivo de la UE es el 40% de las personas entre 30-34 años). No obstante, hay que señalar que la referencia a estos objetivos europeos no es muy relevante, ya que pueden alcanzarse sin que se produzca una mejora en la permanencia.

Aún así, varios países establecen objetivos específicos:

El Plan de Acción TIC de **Irlanda** fija el objetivo de mejorar la tasa de permanencia en un 7% en el sector universitario y en un 9% en el sector de institutos tecnológicos en los campos de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas para 2014.

Chipre pretende disminuir el número de estudiantes que suspenden repetidamente, con el objetivo de reducir el número de estudiantes que no finaliza sus estudios en seis años o menos.

Eslovenia especifica que el porcentaje de estudiantes que se matricula en instituciones de educación superior y que no llega a graduarse debería reducirse en dos tercios para 2020; actualmente alcanza un 35%.

Finlandia pretende disminuir la media de edad de los nuevos titulados politécnicos a 24,1 años y la de los titulados de Máster a 26,3.

La permanencia y titulación de los estudiantes se mide en todas las instituciones de educación superior del **Reino Unido** a través de la Agencia Estadística de Educación Superior (HESA). En **Ingllaterra**, las instituciones realizan Acuerdos de Acceso, que son

evaluados por la Oficina de Acceso Justo. Estos acuerdos consideran el desempeño de la institución en materia de acceso, evaluándolo de acuerdo con los indicadores y parámetros de ampliación de la participación y la permanencia de la HESA. En **Escocia**, los datos se usan para medir el progreso en relación con los objetivos de permanencia fijados en los Acuerdos de Resultados de la universidad. Para el curso académico 2012/13, las instituciones han fijado los objetivos de mantener o mejorar la permanencia de los estudiantes procedentes de las categorías un 20% y un 40% más desfavorecidas de la población según están definidas en el Índice Escocés de Desventaja Múltiple (SIMD 20/40), y también hay una atención continua a la permanencia de los estudiantes procedentes de todos los entornos. Los objetivos exactos son diferentes en cada institución.

En **Montenegro**, el objetivo es reducir el porcentaje de abandono al 10% en 2020 y aumentar el número de titulados en ciencias naturales y tecnología en un 10% cada año.

2.3. Medidas

Para alcanzar los objetivos fijados a nivel central, regional o institucional, los sistemas nacionales deben diseñar e implementar medidas concretas. La Sección 2.3.1 describe las medidas generales para mejorar la permanencia de los estudiantes y la Sección 2.3.2 se refiere a los incentivos económicos y no económicos concretos que existen para los estudiantes e instituciones de educación superior.

2.3.1. Medidas generales sobre la permanencia y el abandono

Permanencia

Los países presentan diferentes medidas dirigidas a fomentar la permanencia y la titulación en los estudios de educación superior. Algunos sistemas educativos ponen énfasis en las medidas orientadas al estudiante, que pretenden ayudarles a gestionar y comprender mejor su carga lectiva. Otros países cuentan con una política de reorientación, que permite a los estudiantes cambiar de titulación sin abandonar la institución (Bélgica, Comunidad francesa y flamenca). Por su parte otros, como Francia, han diseñado un conjunto global de medidas de apoyo para mejorar las tasas de permanencia de los estudiantes.

Dinamarca ha adoptado varias medidas concretas relacionadas con la organización de los estudios. Los estudiantes deben matricularse en cursos formativos y exámenes equivalentes a 60 ECTS todos los cursos. Se ha suprimido la posibilidad de retirar la matrícula para el primer examen. Para ayudar a los estudiantes con los contenidos de sus estudios, todas las instituciones deben haber incrementado la oferta de cursos de verano en 2020. Otra medida institucional consiste en ofrecer a los estudiantes un mejor marco para la transferencia de créditos a otra institución o titulación. La mejor transición entre los programas de grado y los de posgrado es otro de los objetivos a alcanzar. El contrato de desarrollo de las universidades con el Ministerio de Ciencia, Innovación y Educación Superior contiene de tres a cinco objetivos obligatorios determinados por el Ministro, y de tres a cinco objetivos seleccionados por la propia institución. Uno de los objetivos es que los estudiantes finalicen sus estudios con rapidez.

Los países también analizan el panorama a nivel central basándose en las prácticas de las instituciones de educación superior e intentan facilitar el intercambio de buenas prácticas.

El **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)** implementa lleva a cabo proyectos dirigidos a identificar, evaluar y difundir análisis institucionales y buenas prácticas en relación con la permanencia de los estudiantes. En su acuerdo de acceso cada institución describe su enfoque sobre la permanencia, pero no necesariamente fija objetivos cuantitativos.

En el **Reino Unido (Escocia)**, el Consejo Escocés de Financiación (SFC), que financia las universidades escocesas, tiene acuerdos de resultados con cada una de ellas. Estos acuerdos perfilan lo que las universidades hacen actualmente y lo que pretenden hacer para mejorar la permanencia de los estudiantes. Cuando procede, el SFC acuerda con las instituciones objetivos para mantener o mejorar los niveles actuales de permanencia.

Abandono

Notas específicas de países

Dinamarca: Tiene previsto introducir incentivos a partir del 1 de enero de 2015.

Las tasas administrativas pueden considerarse una herramienta importante, incluso en algunos países donde no existen oficialmente. En países con tasas administrativas, o con un sistema de plazas financiadas por el estado, los estudiantes pagan tasas solo si exceden la duración de los estudios determinada por los documentos oficiales (República Checa, Lituania, Hungría, Eslovaquia y Turquía). En el caso de España, los estudiantes pagan un porcentaje mayor de las tasas académicas si se matriculan más de una vez en una misma asignatura:

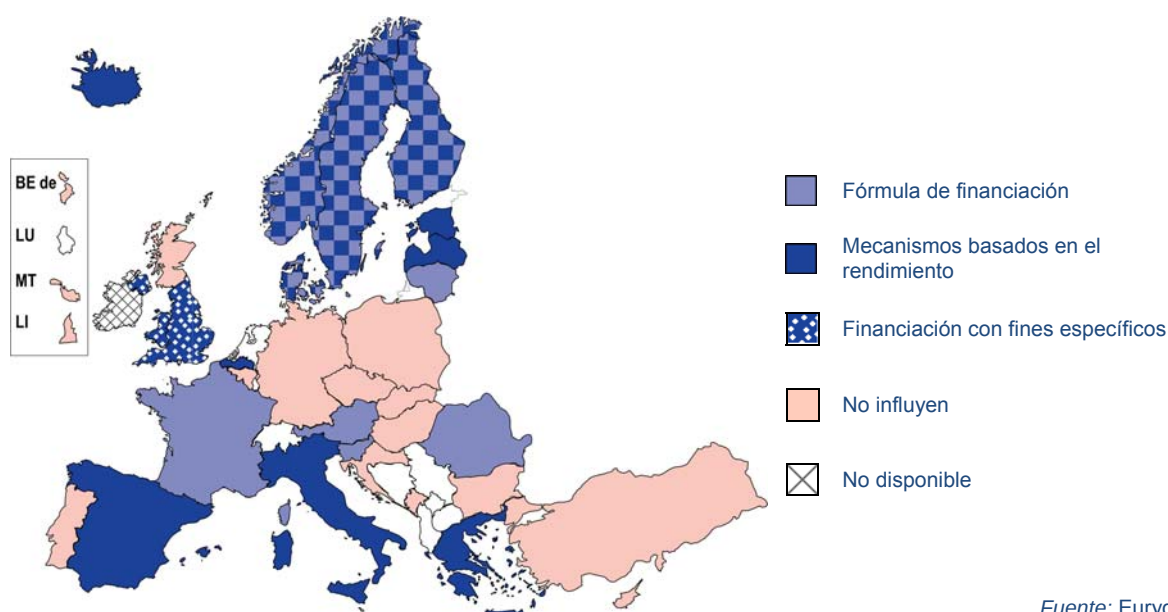
Los estudiantes en **España** pagan el 15% del coste real de los créditos cuando se matriculan de una asignatura la primera vez, el 50% la segunda vez y el 100% a partir de la tercera vez.

Quando se les pregunta por incentivos que motiven a los estudiantes a finalizar sus estudios dentro de un periodo limitado de tiempo, los países generalmente hacen referencia a mecanismos de ayudas económicas a los estudiantes que son limitados en el tiempo. Por ejemplo, en 18 países, los estudiantes que reciben becas continúan haciéndolo siempre que superen cada curso con éxito o dentro de un periodo de tiempo estipulado por los documentos oficiales.

Incentivos a las instituciones de educación superior

Los países a veces establecen mecanismos para asignar fondos adicionales a las instituciones de educación superior si demuestran que los estudiantes progresan dentro del tiempo normal de las titulaciones. La Figura 2.2 ilustra la relación entre las tasas de titulación/abandono y la financiación de las instituciones de educación superior. Resulta interesante comprobar que, en la mitad de los sistemas educativos europeos, una mejora en las tasas de titulación o abandono no tendría impacto alguno en la financiación de las instituciones. En la otra mitad sí tiene impacto, y los países aplican diferentes mecanismos para llevarlo a cabo.

Figura 2.2: Impacto de las tasas de titulación/abandono en la financiación de las instituciones, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Once países utilizan mecanismos basados en el rendimiento, vinculando parte de la financiación de una institución a sus resultados reales durante un periodo determinado. Esta financiación puede estar basada en resultados de salida, como el número de titulados, o bien en el número de estudiantes/personal con determinadas características.

Nueve países implementan una fórmula de financiación, en la que ciertos factores automáticamente suponen la asignación de fondos a las instituciones. El Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) es el único país con financiación con fines específicos, en la que el gasto de las instituciones de educación superior está directamente relacionado con determinadas funciones, tareas y objetivos (Salmi y Hauptman 2006, p. 9; Lepori et al. 2007, p. 88).

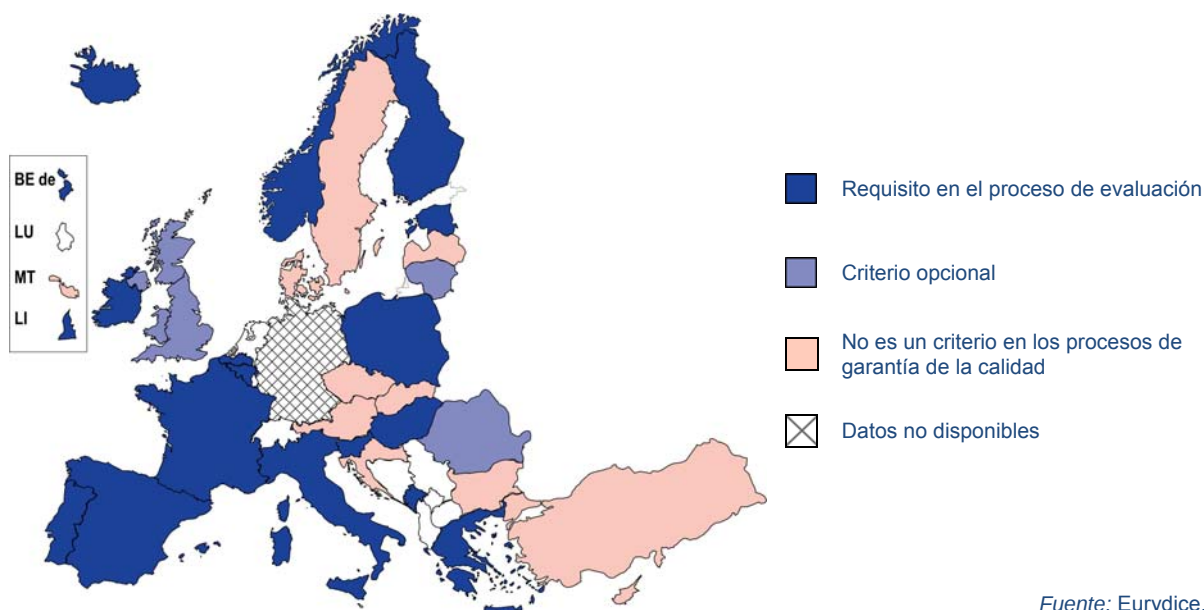
Como muestra la Figura 2.2, los países nórdicos son los únicos ejemplos europeos que aúnan dos tipos de incentivos – una fórmula de financiación y un mecanismo basado en el rendimiento.

En 18 sistemas educativos, los sistemas externos de garantía de la calidad utilizan como criterio las tasas de titulación/abandono. En siete países, éstas se tienen en cuenta en las evaluaciones tanto de las titulaciones como de las instituciones. En otros 11 sistemas de educación superior, las tasas se utilizan como criterio para la garantía de la calidad bien de las instituciones (Irlanda, Italia, Hungría, Finlandia y Noruega) o bien de las titulaciones (Bélgica (Comunidad francoparlante, flamenca y germanoparlante), Grecia, Polonia y Portugal).

En Lituania, Rumanía y el Reino Unido, las tasas de titulación/abandono son un criterio opcional para la evaluación. En Escocia, el Código de Calidad, que es la referencia base para la actividad de la agencia de garantía de la calidad, establece como expectativa que las instituciones de educación superior tengan en marcha sistemas dirigidos a aumentar la titulación. Sin embargo, las tasas de titulación/abandono no son directamente criterios de garantía de la calidad. En este sentido, en Bélgica (Comunidad flamenca) reducir el abandono y aumentar la tasa de titulación no es un “requisito”, sin embargo sí hay un requisito relativo al grado en el que a un estudiante le es posible superar satisfactoriamente el curso si realiza un esfuerzo razonable. En este contexto, las tasas de abandono son un indicador de la probabilidad que tiene un estudiante de superar el curso.

Once países afirman que la información sobre las tasas de titulación/abandono no es un criterio utilizado en los procesos de garantía de la calidad.

Figura 2.3: Tasas de titulación/abandono como criterio utilizado en los procesos de garantía de la calidad, 2012/13



Fuente: Eurydice.

2.4. Medida de las tasas de titulación de los estudiantes

La mayoría de sistemas educativos miden sistemáticamente las tasas de titulación al final del primer y el segundo ciclo. Sin embargo, 13 países no lo hacen, lo cual es preocupante ya que entre ellos hay algunos que tienen políticas dirigidas a la permanencia y la titulación, pero carecen de datos para analizar su impacto. Los países que no miden sistemáticamente las tasas de titulación dan diferentes justificaciones a este hecho. Algunos las miden solo esporádicamente. Otros no disponen de las tasas de todas las instituciones de educación superior y por tanto no pueden establecer una medida nacional. Algunos países son capaces de deducir las tasas a partir de otros datos recogidos, pero no calculan ni publican las tasas de titulación de manera regular.

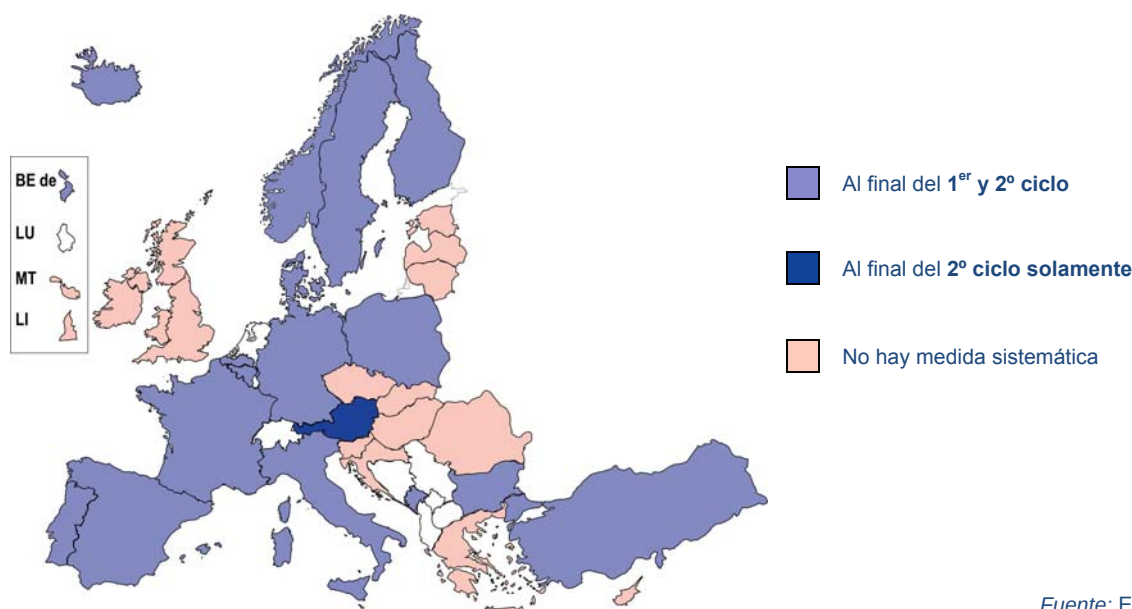
En la **República Checa**, las tasas de titulación se miden, pero no sistemáticamente. Generalmente se calculan para los módulos *ad hoc* de la educación terciaria de Eurostat, pero no se suelen utilizar para la toma de decisiones políticas.

En **España** las tasas de titulación se calculan en el contexto de procesos de acreditación. El informe español “La Universidad Española en Cifras” contiene tasas de titulación de algunas universidades, pero no de todas. Los datos no se utilizan para proporcionar una media nacional.

Letonia no mide las tasas de titulación, pero estas pueden calcularse a partir de datos de informes estadísticos cumplimentados y presentados por las instituciones de educación superior.

En **Lituania** los datos sobre la titulación de los estudiantes están disponibles en el Sistema de Información de la Gestión Educativa (ŠVIS), pero hasta ahora no hay una práctica establecida de medida sistemática de las tasas de titulación. Aún así, se utiliza información *ad hoc* sobre cifras de titulación en los indicadores de evaluación externa de las instituciones de educación superior, y también en debates políticos.

Figura 2.4: Medida sistemática de las tasas de titulación, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Grecia: El primer conjunto de datos sobre tasas de titulación estará disponible en el curso 2014/15.

Reino Unido: Las tasas de titulación no se miden directamente. La HESA recoge “resultados previstos”, una previsión de la proporción de los nuevos estudiantes a tiempo completo que es probable que estén en cada uno de los “estados finales” tras un periodo de 15 años – esto es, haber obtenido una cualificación (i.e. graduarse), haberse transferido a otra institución, o haber estado ausente de la educación superior durante dos años consecutivos.

Algunos países aportan datos sobre el número de titulados, más que la tasa de titulación:

En **Grecia**, anualmente solo se recogen datos de la tasa de titulados dentro de un periodo normal y más allá del periodo normal (n+4 semestres).

Aunque la Universidad de **Malta** publica anualmente cifras absolutas sobre sus titulados, no hay estadísticas nacionales de tasas de titulación.

En **Eslovaquia** solo se mide el número absoluto de alumnos (nuevos y titulados). Sin embargo, el Registro de Estudiantes central, que se encuentra actualmente en fase de pruebas, proporcionará datos de tasas de titulación.

Rumanía y Suecia indican que no se calculan tasas de titulación *per se*, pero ambos países tienen información sobre el número de diplomas concedidos.

En **Rumania** no se miden directamente las tasas de titulación, pero pueden inducirse por diferentes procedimientos, como por ejemplo de la expedición de títulos.

En **Suecia** anualmente se mide el número de diplomas concedidos de ambos ciclos y de los programas que no están divididos en ciclos. Como no todos los estudiantes deciden recoger sus diplomas, la tasa real de titulación de primer y segundo ciclo es mayor.

Resulta interesante que, si nos basamos en los datos presentados en el Capítulo 1, Figura 1.1, todos los países tienen una política general sobre ampliación de la participación en la educación superior, y casi todos los países dicen tener objetivos generales de logro. Sin embargo, las respuestas sobre la recogida de datos ponen de manifiesto que algunos de estos países no miden sistemáticamente el resultado de sus políticas en forma de tasas de titulación. Por tanto, la implementación de las políticas nacionales en la realidad queda poco clara.

También se preguntó a los países si calculaban las tasas de titulación de grupos específicos de estudiantes, en particular de los grupos sociales insuficientemente representados que puedan estar definidos y monitorizados en relación con objetivos políticos específicos. Según los datos aportados, y con muy pocas excepciones, hay una clara falta de información sobre estos grupos. Los únicos datos recogidos son los de género, pero más como resultado de la recogida sistemática de datos de las características básicas de los estudiantes que como fruto de una decisión consciente en relación con grupos específicos. Solamente Polonia alude específicamente a la tasa de titulación de personas con discapacidad. Bélgica (Comunidad flamenca) hace un seguimiento de la tasa de titulación de los estudiantes de primera generación (aquellos cuyos padres no obtuvieron un título de educación superior). Francia identifica el nivel socio-económico de los estudiantes en su recogida de datos relativa a la tasa de titulación. Lituania calcula la tasa de titulación de grupos específicos solo entre la población de estudiantes financiados por el estado. Así pues, los países o bien hacen un seguimiento de las tasas de titulación para toda la población estudiantil o no hacen este tipo de seguimiento en ningún caso.

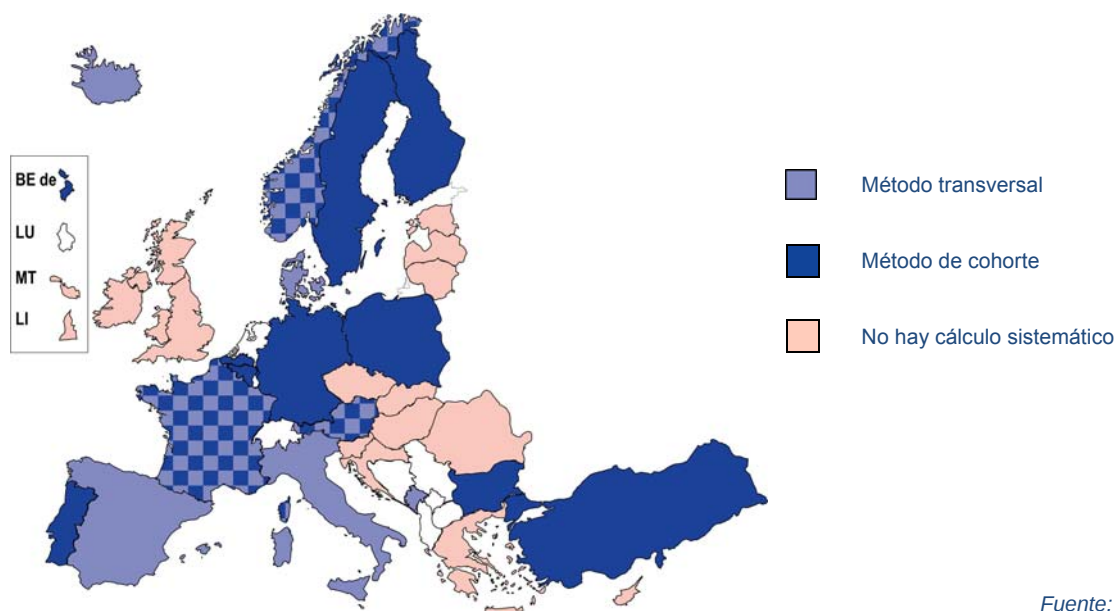
En la gran mayoría de los países se establecen requisitos respecto a las tasas de titulación a escala nacional. Los organismos que normalmente solicitan estos datos son las oficinas estadísticas y los ministerios. En otras ocasiones, también las agencias de acreditación y garantía de la calidad, los observatorios y Eurostat.

Métodos para calcular las tasas de titulación

Los países que calculan sistemáticamente las tasas de titulación utilizan o un método transversal o un método de cohorte. El método transversal se refiere al número de titulados en un año natural que accedieron al programa un determinado número de años antes (la estimación tiene en cuenta las distintas duraciones de los programas cuando es posible). El método de cohorte o longitudinal se basa en datos (procedentes de encuestas o registros) que siguen a cada estudiante desde su acceso hasta su titulación del programa.

Los países están divididos casi a partes iguales según el método que han elegido. Doce países usan el método transversal mientras que trece utilizan el de cohorte. Francia, Austria y Noruega usan los dos métodos.

Figura 2.5: Métodos de cálculo de las tasas de titulación, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Los datos de las tasas de titulación que se calculan de manera sistemática habitualmente están disponibles para el público. Las principales fuentes son las páginas web de las oficinas estadísticas y ministerios. Algunos países tienen estadísticas y/o bases de datos específicas dedicadas a la educación superior (p. ej. Polonia, el Reino Unido y Noruega). La información se suele publicar una vez al año.

En algunos casos, solo se publica cierta información. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francesa) solo se publica información sobre los estudiantes que superan el primer curso y que son estudiantes de primera generación en educación superior, y se hace a través del Observatorio de la Educación Superior.

Finalmente, entre los países que miden sistemáticamente las tasas de titulación, pero no las publican, están Bélgica (Comunidad germanoparlante), Portugal y Turquía. En estos casos, teóricamente los datos se utilizan para planificar las políticas, y en el caso de Turquía pueden proporcionarse a los investigadores bajo petición.

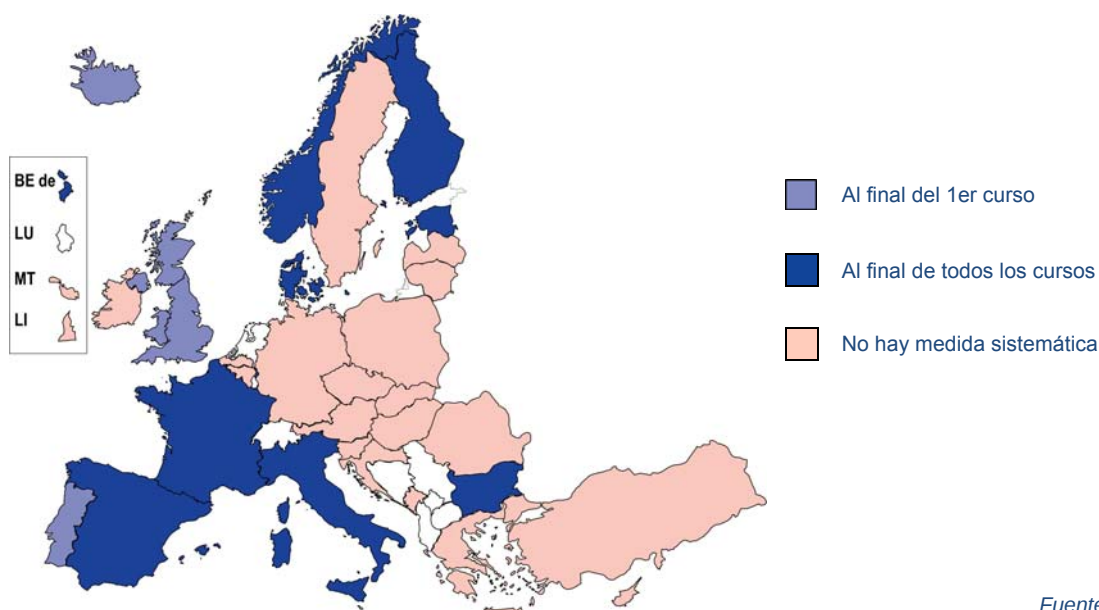
2.5. Medida de las tasas de abandono de los estudiantes

Además de las tasas de titulación, también se ha preguntado a los países participantes sobre su forma de medir las tasas de abandono. La situación resulta similar a la de las tasas de titulación. Cinco países (Francia, Italia, Portugal, el Reino Unido e Islandia) miden sistemáticamente las tasas de abandono al final del primer año. Ocho sistemas educativos (Bélgica (Comunidad germanoparlante), Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Francia, Italia y Noruega) han indicado que las miden al final de cada curso. Sin embargo, la mayoría de sistemas educativos no miden de forma sistemática las tasas de abandono, aunque algunos en ocasiones lo hacen *ad hoc* y bajo petición (Bélgica (Comunidad francesa y flamenca), la República Checa, Chipre, Lituania y Austria).

La medida de las tasas de abandono de grupos específicos no es una práctica común. Solo el Reino Unido define el conjunto de características que se utilizan para dicho análisis sistemático: edad, ámbito de estudio, cualificaciones previas, sexo, etnia, discapacidad, participación de jóvenes, participación de adultos, centro educativo previo (estatal o independiente) y la región de la institución.

Entre los países que miden las tasas de abandono, Bélgica (Comunidad germanoparlante), Bulgaria y Portugal no las publican. Bulgaria calcula las tasas solo para uso oficial. Bélgica (Comunidad germanoparlante) solo tiene una institución de educación superior y los datos sirven para la discusión interna y la garantía de la calidad externa. En Portugal, 2012/13 fue el primer año de implantación del sistema de seguimiento del alumnado y las tasas de abandono todavía no se habían calculado. No obstante, la información se publicará a lo largo de 2014.

Figura 2.6: Medida sistemática de las tasas de abandono, 2012/13



Fuente: Eurvdice.

También se ha preguntado a los países participantes cómo consideran, dentro del contexto del abandono, a los estudiantes que cambian de programa educativo. Muchos sistemas educativos estipulan que los estudiantes se consideren solo en la cohorte de su nuevo programa. Otros sistemas contabilizan a los estudiantes como abandonos del programa en la que estaban matriculados. La situación en algunos países es más compleja y no es posible trazar una línea clara a este respecto.

En el contexto de la garantía de la calidad externa en **Bélgica (Comunidad flamenca)**, a los estudiantes que cambian de programa se les considera como abandonos, pero no se les suele considerar como tales si se matriculan en otro programa.

Los estudiantes que cambian de programa de estudios en la **República Checa** se consideran como abandonos del programa en el que estaban matriculados, pero no como estudiantes que han abandonado la educación superior. Si finalizan su nuevo programa, se les incluye en la “cohorte del programa de primera matriculación” para el cálculo de las tasas de titulación (método de cohorte).

En **Dinamarca**, la consideración de si un estudiante ha abandonado o no depende de la relación del nuevo programa que cursa con el anterior, de lo detallada que sea la declaración del estudiante y del periodo de tiempo que haya transcurrido entre el abandono del programa anterior y la matriculación en el nuevo.

En **Lituania**, la interfaz del Sistema de Información de la Gestión Educativa (ŠVIS) contempla ambas posibilidades.

La transferencia a otra institución de educación superior en el **Reino Unido** está controlada por la Agencia Estadística de Educación Superior (HESA). La recogida de datos de “no continuación” se basa en el seguimiento de los estudiantes desde que acceden a una institución hasta el curso siguiente (para estudiantes a tiempo completo) o los dos cursos siguientes (estudiantes a tiempo parcial), y proporciona información sobre si los estudiantes en ese curso están: todavía en la misma institución (en la misma titulación u otra

dentro de la institución), transferidos a otra institución, o completamente fuera de la educación superior. Los Registros de Estudiantes de la HESA utilizan el término “instancia” para describir el vínculo de un estudiante con una institución, así pues, un estudiante puede matricularse en más de un programa y tener más de una instancia.

2.6. Experiencia de las visitas de campo

Orientación y asesoramiento

Aunque puede que calcular la magnitud del abandono y actuar para reducirlo sean retos nacionales en muchos países, la preocupación de las instituciones se centra más en lo que pueden hacer para prevenirlo. Un tema común a muchas universidades ante la creciente demanda es la importancia de mejorar los servicios de orientación –o por lo de menos encontrar maneras de asegurar que la orientación llega a aquellos que más lo necesitan.

Este tema se analizó con diversos interlocutores en la Universidad de París Este (*Université de Paris Est*), en Francia. La universidad está muy centrada en el desarrollo regional y acoge a una gama muy diversa de estudiantes. Los estudiantes expusieron su propia experiencia – que habían recibido muy poca o ninguna orientación académica antes de acceder a la educación superior. Creían que era una experiencia común a todos los estudiantes de la educación superior francesa sentirse perdidos y desorientados en su primer año en la universidad. El personal académico de esta universidad confirmó esta realidad, explicando que era imposible, aún para los profesionales más comprometidos, encontrar tiempo para los estudiantes que pierden el interés por sus estudios durante el primer curso, ya que simplemente hay demasiados estudiantes interesados, cuyas necesidades de aprendizaje no pueden ignorarse a costa de los estudiantes que no muestran interés.

La percepción general es que los servicios de orientación no han conseguido expandirse tan rápido como la participación, particularmente en las instituciones de acceso abierto. No obstante, la Universidad de París Este destaca por haber desarrollado unos servicios holísticos para los estudiantes desfavorecidos y vulnerables, que puede servir como ejemplo de buena práctica. En lugar de estar organizados como servicios separados (bienestar, empleo, orientación y alojamiento), el modelo organizativo de estos servicios fue crear una red integrada e interrelacionada centrada en las posibles necesidades de los estudiantes desfavorecidos y vulnerables. Así, un estudiante cuya principal motivación para contactar con los servicios de orientación fuese el alojamiento, también encontraría información sobre otras muchas cuestiones que podrían ser importantes para su integración universitaria y social.

Además, los tipos de servicios disponibles se habían desarrollado en respuesta a las necesidades identificadas de otros estudiantes vulnerables. Es interesante observar que el rango de estos servicios era más amplio que en muchas instituciones de educación superior, y a veces abordaba los problemas de forma poco convencional. Por ejemplo, los servicios de alojamiento buscaban oportunidades para que los estudiantes pudiesen alojarse con miembros de la comunidad local en lugar de en residencias de estudiantes. Esta estrategia había demostrado tener efectos secundarios positivos – incluyendo la reducción del miedo y los prejuicios de la comunidad local hacia los estudiantes extranjeros.

Aparte de los servicios típicos, la universidad también se ha centrado en desarrollar un considerable número de servicios culturales. La posibilidad de participar en actividades deportivas, teatro, danza y música ha demostrado ser crucial en la integración de los estudiantes inmigrantes y refugiados en la universidad.

La orientación y el asesoramiento también eran un reto fundamental en la Universidad Técnica de Tallin, donde el abandono alcanzaba el 50% en algunos programas. Al igual que en otras universidades que han tenido un gran incremento del número de estudiantes, muchos de los problemas relacionados con el abandono se consideran demasiado complejos para ser abordados solo por la universidad, y se percibía que un determinado nivel de abandono es inevitable. Sin embargo, la universidad ha desarrollado datos extremadamente buenos de seguimiento de los estudiantes, y a través del trabajo a nivel del profesorado y el análisis de las elecciones previas de los estudiantes, debería ser posible una intervención más temprana con los estudiantes en riesgo. Aunque aún es muy pronto para analizar la efectividad de este trabajo, la universidad es optimista con respecto a los potenciales beneficios de recoger y utilizar buenos datos.

La cuestión de la intervención temprana también se destacó en la Universidad de Gante, donde se tenía la sensación de que identificando pronto a los estudiantes en riesgo podría proporcionárseles apoyo y evitar las consecuencias negativas del abandono. El problema principal es que muchos estudiantes “en riesgo” no son conscientes del nivel de sus dificultades hasta que ya se encuentran en una situación de fracaso. Desafortunadamente, aunque existen posibilidades de apoyo académico en las facultades, y también a nivel de la universidad a través de los servicios de orientación y asesoramiento, la universidad no tiene recursos para buscar proactivamente a los estudiantes que pueden estar en riesgo, sino que solo responde cuando dichos estudiantes solicitan su ayuda.

En la Universidad Tecnológica de Aachen (RWTH), se está abordando el mismo reto con medidas más proactivas. Hace dos años se estableció un sistema de mentores, consistente en un asesoramiento proactivo e interactivo a los estudiantes, y ahora se está poniendo en marcha en todas las facultades. Todos los mentores forman parte del profesorado y tienen acceso a los resultados de los estudiantes en los trabajos de clase y en los exámenes. Basándose en su rendimiento, contactan con los estudiantes que no alcanzan un umbral establecido y les invitan a tener una conversación. No es obligatorio que los estudiantes acepten, pero es altamente recomendable. El objetivo de esta conversación es encontrar la mejor manera para que el estudiante progrese. Resulta interesante que la idea de este enfoque surgió del propio profesorado y los mentores se han organizado en una red para abordar problemas colectivos. Esto les permite, por ejemplo, identificar aquellos módulos que causan más problemas a los alumnos y discutir cambios con sus colegas.

Conclusiones

La permanencia de los estudiantes puede considerarse como un indicador de rendimiento básico y clave para los sistemas de educación superior. El objetivo debe ser que el mayor número posible de estudiantes progrese y se gradúe. En el contexto de la ampliación de la participación, la permanencia también es una cuestión de justicia social. Si los gobiernos promueven que una gama más amplia de estudiantes acceda a la educación superior, también tienen la responsabilidad de ayudarles a reducir los riesgos psicológicos, económicos y/o emocionales de no finalizar sus estudios.

Las conclusiones de este capítulo sugieren, en primer lugar, que puede ser necesario clarificar las definiciones – tanto a nivel de documentos oficiales nacionales como de las utilizadas para cuestiones estadísticas. Por ejemplo, “tasa de titulación” puede referirse en algunos países al porcentaje de estudiantes que acceden a un programa y lo terminan años después, mientras que en otros solo se considera la cohorte de estudiantes en el último curso del programa.

Un número significativo de países no calcula sistemáticamente las tasas de titulación/abandono. Esto incluye a los países que tienen políticas para abordar la permanencia y la titulación, pero que sin embargo claramente carecen de los datos básicos para analizar el impacto de estas políticas.

No es común encontrar objetivos claros y precisos relativos a la mejora de las tasas de permanencia, en cambio los países sí suelen mencionar el objetivo global de reducir el abandono y reforzar la permanencia y la titulación. En particular, casi nunca se recogen ni analizan los datos relativos a los grupos específicos.

Aunque se puede esperar que la financiación tenga un gran impacto en las políticas de mejora de la permanencia, el informe concluye que la mejora de la tasa de permanencia y la titulación solo afectan a la financiación de las instituciones de educación superior en la mitad de los países. Solo diez sistemas cuentan con mecanismos de financiación basados en el rendimiento, en los que una parte de la financiación de la institución depende de la consecución de resultados establecidos para determinado periodo de tiempo.

Aún así, se han producido algunos progresos para animar a los estudiantes a que finalicen sus estudios dentro de un periodo “normal” de tiempo. Suele tratarse de medidas que incentivan a los estudiantes que terminan en un tiempo determinado, o que penalizan a los que no lo hacen.

La tendencia de alentar a los estudiantes a que comiencen y terminen sus estudios a tiempo va de la mano con el desarrollo de opciones más flexibles de estudio.

Una de las principales maneras de abordar la no finalización de los estudios es ofreciendo información, asesoramiento y orientación, particularmente a aquellos que tienen mayor “riesgo” de abandonar. Mientras que la orientación está presente en todos los sistemas, tanto la información de los países como las visitas han mostrado que a veces hay dificultades respecto a los recursos que se dedican a estos servicios: debido a la creciente demanda, normalmente los servicios de orientación y asesoramiento son insuficientes y no llegan a atender a aquellos que más lo necesitan.

Aunque alrededor de la mitad de los países afirma que utiliza datos de permanencia y abandono en sus procesos de garantía de calidad, hay pocos indicios de que se haga un seguimiento de esta información para intentar comprender y abordar las causas subyacentes al abandono. Al igual que sucede con el acceso y la admisión, el papel de las agencias de garantía de la calidad es limitado, siendo las tasas de abandono meramente un indicador del éxito y la viabilidad de las titulaciones y/o las instituciones.

CAPÍTULO 3: FLEXIBILIDAD DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Las discusiones acerca de la creciente heterogeneidad de la población estudiantil van a menudo de la mano con aquellas acerca de la flexibilidad de los estudios de educación superior. En otras palabras, el aprendizaje flexible se identifica habitualmente como un medio para hacer frente a los cambios en la composición de la población de estudiantes y para acomodarse a las necesidades y limitaciones derivadas de su creciente diversidad. Siguiendo este enfoque, la agenda europea para la modernización de la educación superior reconoce el aprendizaje y la metodología flexibles como medios para mejorar la calidad y la relevancia de la educación superior a la vez que se aumenta el número de estudiantes, se amplía la participación a grupos diversos de personas y se combate el abandono (Comisión Europea 2011). En el marco de la agenda, los Estados Miembros han sido invitados a “fomentar una mayor variedad de modalidades de estudio (p. ej. a tiempo parcial, aprendizaje a distancia y modular, educación continua para adultos que retornan y para los que ya se encuentran en el mercado laboral), adaptando los mecanismos de financiación cuando sea necesario” (ibíd.).

Este capítulo explora la flexibilidad en la educación superior a través de seis secciones. La primera examina el concepto de flexibilidad, destacando sus distintas dimensiones y componentes. Las siguientes secciones analizan la flexibilidad de la educación superior a la luz de la agenda de modernización, centrándose en determinadas áreas promovidas por la misma. Dentro de este marco, la segunda sección examina en qué medida los sistemas de educación superior ofrecen a los estudiantes la oportunidad de organizar sus estudios a tiempo parcial y también la influencia de esta modalidad en distintos aspectos económicos relacionados con los estudios. La tercera sección trata sobre la medida en la que las instituciones europeas de educación superior aseguran la oferta de educación a distancia, *e-learning* y *blended learning*. La cuarta sección se centra en el reconocimiento y la validación de los aprendizajes previos de los estudiantes, tanto no formales como informales, para avanzar de cara a completar los requisitos de los estudios superiores. La quinta sección ofrece información sobre otros medios que existen para aumentar la flexibilidad en la educación superior y, por último, la sección final sopesa las experiencias adquiridas en las visitas a las instituciones de educación superior.

3.1. El concepto de aprendizaje flexible

Aunque existe acuerdo sobre el concepto de aprendizaje flexible, es bien sabido que dicho concepto es difícil de definir. Cuando se plantea esta cuestión, las definiciones normalmente hacen referencia a un mayor grado de individualización en comparación con los estudios tradicionales, y a una gama más amplia de opciones entre las que elegir en relación con los distintos aspectos de la experiencia de aprendizaje (Collis y Moonen, 2001). También se considera que el aprendizaje flexible está más centrado en el estudiante que en el profesor, que otorga mayor independencia al estudiante y que cambia el rol del profesor al de facilitador y mentor (Moran y Myringer, 1999; citado en Cornelius y Gordon, 2008).

La literatura referida al aprendizaje flexible hace constantes alusiones a las cinco dimensiones identificadas por Collis et al. (1997), que son flexibilidad referente al tiempo, los contenidos, los requisitos de entrada, el enfoque y los recursos docentes y la impartición de clases y la logística. Cada una de estas dimensiones incluye a su vez varias opciones de flexibilidad. Por ejemplo, la flexibilidad relativa al tiempo puede incluir (o combinar) la posibilidad de estudiar en momentos acordados durante los días laborables ordinarios, las tardes o los fines de semana, o durante un periodo de tiempo liberado, completamente fuera del horario regular de trabajo (ibíd., p.206). La

flexibilidad relacionada con la impartición de las clases y la logística puede referirse a apoyos a través de un servicio de asistencia, entrevistas presenciales con el tutor, contacto con el tutor por vía electrónica, sesiones grupales, etc. (ibíd., p. 207).

Además de las cinco dimensiones de la flexibilidad, Collis y Moonen (2001) identifican cuatro componentes clave que interactúan entre ellos cuando se implanta el aprendizaje flexible: tecnología, pedagogía, estrategias de implantación y marcos institucionales. Entre estos componentes, el que está suponiendo nuevas oportunidades para la materialización del aprendizaje flexible es internet, ligado a las crecientes presiones sobre las instituciones de educación superior (ibíd.).

Las secciones siguientes exploran una serie de aspectos seleccionados de la flexibilidad en la educación superior, centrándose en la oferta de estudios a tiempo parcial, la educación a distancia, el reconocimiento de los aprendizajes previos para avanzar en los estudios y medidas adicionales para mejorar la flexibilidad del aprendizaje.

3.2. Estudiar a tiempo parcial en la educación superior

Uno de los enfoques más habituales para adaptar la educación superior a las necesidades de aquellos que no pueden seguir estudios tradicionales a “tiempo completo” es ofrecer la posibilidad de que los estudiantes se matriculen con un estatus alternativo, que permita más flexibilidad en comparación con la modalidad a tiempo completo. Sin embargo, como se ha señalado en informes comparados previos (p. ej. Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent, 2012), resulta difícil abordar este tema desde una perspectiva comparada, ya que la definición de términos como “a tiempo completo” o “a tiempo parcial” varía enormemente de unos países a otros. El objetivo de la presente sección es contribuir a un mejor conocimiento de cuál es la situación en Europa al respecto, prestando particular atención a las cuestiones conceptuales, aspectos financieros de las distintas modalidades de estudio y la dimensión de la oferta de enfoques alternativos de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior.

3.2.1. Existencia y definición de los estudios a tiempo parcial

La Figura 3.1 muestra que la mayoría de los países europeos ofrecen a los estudiantes la posibilidad de organizar formalmente sus estudios de una manera más flexible que la modalidad a tiempo completo. No obstante, el concepto de tiempo parcial varía enormemente entre los países.

En varios países, los estudios a tiempo parcial se definen en relación a la carga de trabajo de los estudios a tiempo completo, de manera que ser estudiante a tiempo parcial significa tener una carga de trabajo menos intensiva. La carga de trabajo de los estudiantes a veces viene expresada en créditos ECTS (p. ej. Lituania e Irlanda), otras en horas/semanas de estudio (p. ej. el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) o en la combinación de ambos (p. ej. Letonia, Suecia y el Reino Unido – Escocia).

En **Letonia**, los estudios a tiempo completo corresponden a 40 créditos LV (60 ECTS) por curso, y al menos 40 horas de estudio semanales. Los estudios a tiempo parcial corresponden a menos de 40 créditos LV por curso y menos de 40 horas de estudio semanales.

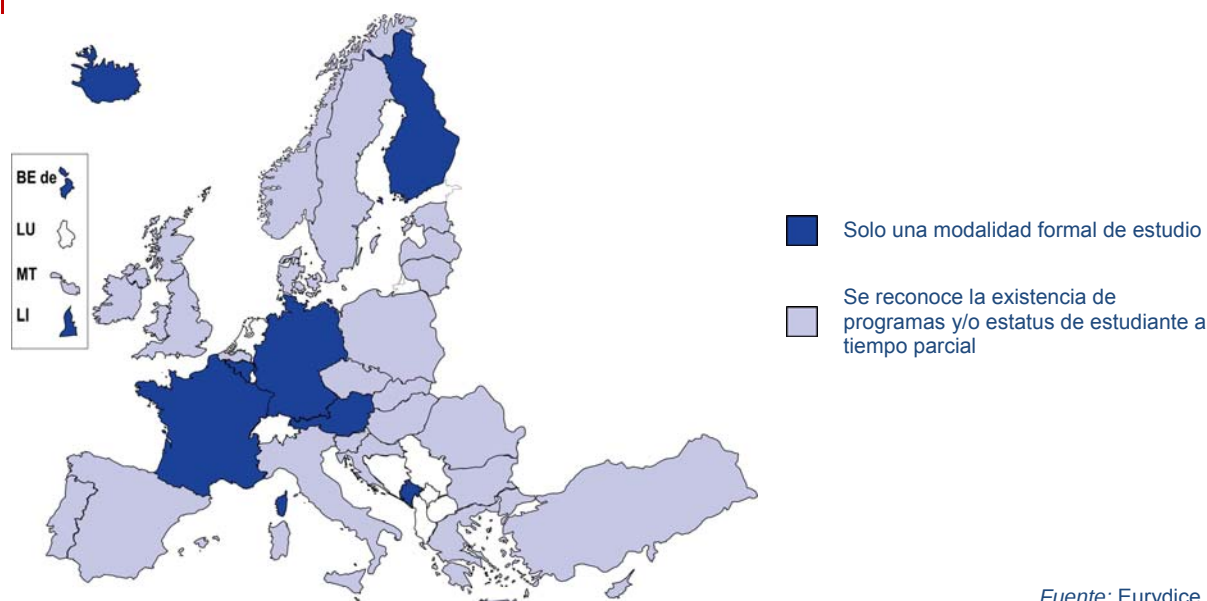
Lituania ofrece dos formas de estudio: “forma continua” (a tiempo completo) y “forma extendida (a tiempo parcial). En el primer caso, el estudiante debe obtener entre 45 y 60 créditos por curso. En el segundo, se supone que el estudiante no debe obtener más de 45 créditos por curso.

En **Suecia**, la Ordenanza de la Educación Superior establece que la dedicación en los estudios a tiempo completo son 40 semanas por curso, lo que corresponde a 60 ECTS, mientras que la dedicación de un estudiante a tiempo parcial es de menor intensidad.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, los estudiantes se consideran a tiempo completo si sus estudios exigen una asistencia de al menos 24 semanas al año. Se considera estudiante a tiempo parcial a cualquier estudiante cuyos estudios tengan una duración por curso inferior a la señalada, por ejemplo menos de 24 semanas al año, en permisos de formación o en la modalidad nocturna.

Estonia y Portugal usan un enfoque similar, pero definen la diferencia entre tiempo completo y tiempo parcial en función del porcentaje de la carga de trabajo de los estudiantes a tiempo completo. Ambos países exigen a estos estudiantes que completen al menos el 75% de la carga lectiva prevista para cada curso y, por consiguiente, los estudiantes a tiempo parcial son aquellos que realizan menos del 75%.

Figura 3.1: Reconocimiento formal de programas o estatus de estudiante a tiempo parcial en Europa, 2012/13



Fuente: Eurvdice.

Nota explicativa

La figura no tiene en cuenta las modalidades de estudio dirigidas solo a categorías específicas de estudiantes (p. ej. estudiantes con discapacidades o deportistas). Tampoco se contempla la posibilidad de que los estudiantes interrumpan temporalmente sus estudios.

Todos los enfoques anteriores se combinan en los documentos oficiales del Reino Unido (Escocia), donde para tener la consideración de estudiante a tiempo completo se debe asistir a una institución durante al menos 24 semanas al año y dedicar al menos 21 horas a la semana a los estudios. Los estudiantes a tiempo parcial son aquellos cuyo programa equivale al 50% de uno a tiempo completo. Es la facultad, universidad o centro de educación a distancia quien decide si el estudiantes está realizando cursos que equivalen al 50% de uno a tiempo completo.

En Bulgaria, Croacia, Hungría, Polonia y Rumanía, los estudiantes a tiempo parcial no tienen una carga lectiva reducida en cuanto a horas de estudio o créditos, pero su participación directa en las sesiones de estudio es limitada (horas presenciales limitadas). En Hungría, por ejemplo, los estudiantes a tiempo parcial se definen como aquellos cuyo programa incluye entre el 30% y el 50% de las horas presenciales de un programa a tiempo completo. En Bulgaria, Croacia y Rumanía, los estudiantes a tiempo parcial deben superar el mismo volumen de estudio en cuanto a créditos, pero no están obligados a asistir a todas las clases. En Polonia, las clases para los estudiantes a tiempo parcial suelen tener lugar entre el viernes y el domingo.

En algunos países (p. ej. España, Italia y Eslovenia), los documentos oficiales se refieren a los estudiantes a tiempo parcial, pero no proporcionan la definición exacta. En estos casos, las instituciones de educación superior pueden definir las condiciones de la modalidad a tiempo parcial de manera autónoma en sus reglamentos. Puede observarse una situación similar en Noruega, donde los estudiantes pueden matricularse a tiempo parcial o completo, pero la carga lectiva relacionada al estatus de cada estudiante se define individualmente y se estipula en un plan educativo individual. La elaboración de este plan es obligatoria para todos los programas financiados por el Ministerio de Educación e Investigación.

También hay sistemas de educación superior en los que la legislación se refiere expresamente a otras modalidades alternativas de estudio, que no son ni “a tiempo completo” ni “a tiempo parcial”. Es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica, donde los estudiantes pueden elegir entre tres estatus formales de estudiante o “contratos”, que son: un “contrato de diploma/grado” para estudios conducentes a una titulación completa de educación superior, un “contrato de créditos” para estudios dirigidos a la obtención de un número limitado de créditos, y un “contrato de examen” para estudios en los que los estudiantes no asisten a los cursos, sino que solo participan en exámenes para obtener un número limitado de créditos. En la República Checa y Eslovaquia, los documentos oficiales se refieren a tres modalidades de estudio, que son “presencial”, “a distancia” y “estudios combinados”. Mientras que el primer término se refiere a los estudios tradicionales a tiempo completo, los otros dos permiten estudiar de manera flexible. En particular, los “estudios combinados” se ofrecen normalmente durante los fines de semana y su concepto es similar al de las modalidades de estudio existentes en Bulgaria, Croacia, Hungría, Polonia y Rumanía (ver la información de los párrafos anteriores).

Más allá de la cuestión terminológica relativa a las modalidades alternativas, también cabe destacar que los estudios a tiempo parcial no son accesibles necesariamente para todos los estudiantes. En Grecia, por ejemplo, el marco legal que se está introduciendo actualmente prevé la posibilidad de estudiar a tiempo parcial solo para aquellos estudiantes que puedan justificar que trabajan al menos 20 horas a la semana.

Por último, que un país no ofrezca a los estudiantes la posibilidad de matricularse formalmente a tiempo parcial no significa necesariamente que no puedan estudiar de una manera flexible. Por ejemplo, en Austria no hay un estatus oficial a tiempo parcial, pero los estudiantes no necesariamente tienen que estudiar de acuerdo con el límite temporal fijado en el currículo. Algo parecido pasa en Francia, donde las instituciones de educación superior pueden dar a los estudiantes la oportunidad de adaptar su ritmo de estudio a sus necesidades. Esto se ofrece habitualmente a los estudiantes deportistas de alto rendimiento, trabajadores, implicados en diferentes asociaciones y/u órganos estudiantiles, y aquellos que siguen paralelamente más de un programa de educación superior. En Alemania, la flexibilidad se ofrece a través de programas duales diseñados para permitir que la gente compatibilice mejor los estudios con sus responsabilidades familiares, como el cuidado de niños o personas mayores.

3.2.2. Aspectos económicos de los estudios a tiempo parcial

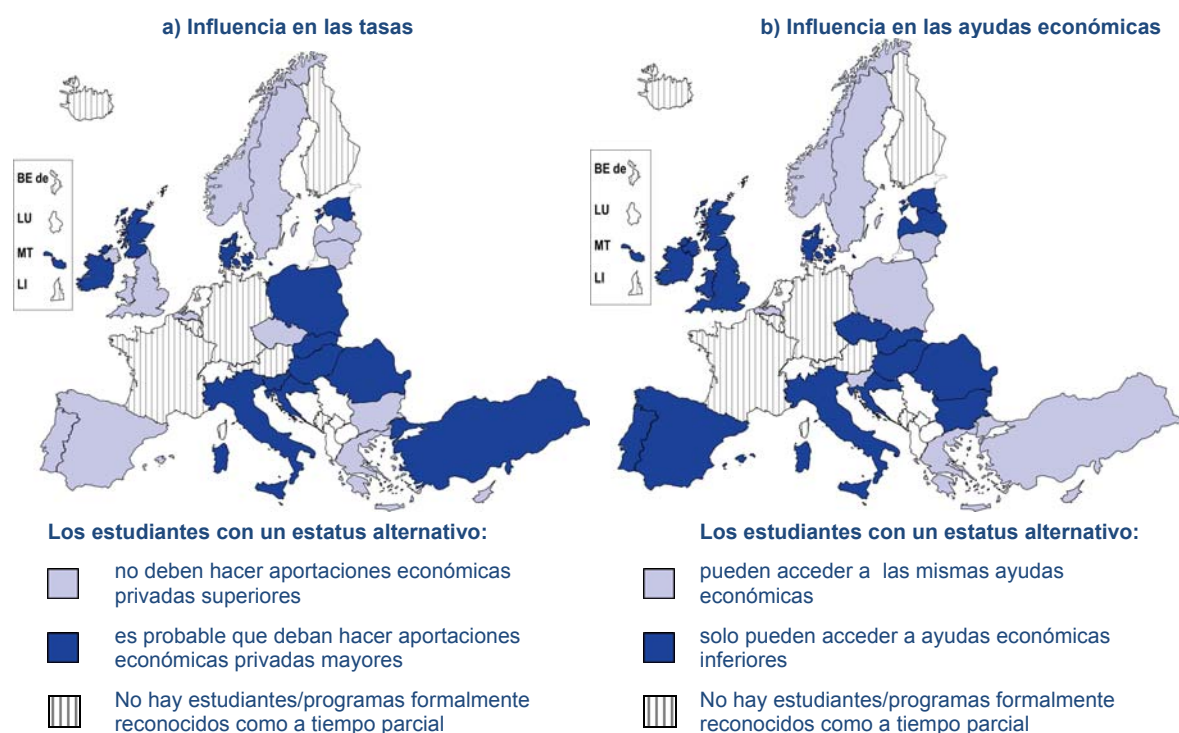
Cuando se analizan los estudios a tiempo parcial, una de las principales preguntas que surgen es si cursar esta modalidad tiene algún impacto económico relacionado con los estudios y cuál es la magnitud del mismo. Por ejemplo, si los estudiantes que siguen una modalidad distinta a los estudios a tiempo completo tienen que abonar cantidades diferentes en concepto de tasas, o si las ayudas económicas que pueden solicitar son de distinta cuantía.

Los datos disponibles (ver Figura 3.2a) señalan que en varios sistemas de educación superior (Dinamarca, Estonia, Irlanda, Croacia, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, el Reino Unido – Escocia, y Turquía), los estudios a tiempo parcial conllevan, o es probable que conlleven, una mayor inversión económica privada comparada con los estudios tradicionales.

En Dinamarca, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia, los estudiantes a tiempo completo normalmente no pagan tasas en su primera titulación, mientras que los estudiantes a tiempo parcial sí deben hacerlo. De forma similar, en Turquía no hay tasas académicas desde 2012, excepto para aquellos que participan en programas impartidos en modalidad nocturna. En Croacia, algunas categorías de estudiantes a tiempo completo pagan tasas y otras no. Todos los estudiantes a tiempo parcial pagan tasas y éstas son mayores que las de los estudiantes a tiempo completo. La expectativa de que los estudiantes a tiempo parcial paguen tasas más altas en ocasiones se expresa de manera indirecta, como en los países en los que dichas tasas no están reguladas, mientras que las de los estudiantes a tiempo completo sí lo están (Estonia y el Reino Unido – Escocia). Algo parecido sucede en Irlanda e Italia, donde las instituciones tienen un cierto grado de autonomía respecto a las tasas, por lo que pueden tratar a los estudiantes a tiempo parcial de manera diferente. Otra medida indirecta que puede obligar a estos estudiantes a realizar aportaciones mayores puede observarse en Hungría, donde hay muy pocas plazas a tiempo parcial sin tasas, y donde los estudiantes a tiempo parcial suelen pagar tasas que se acercan bastante al coste total de un programa a tiempo completo.

En la mayoría de países donde los estudiantes a tiempo parcial deben pagar más tasas, las ayudas económicas a las que pueden acceder también son limitadas (ver Figura 3.2b). No obstante, hay excepciones. En Eslovenia, por ejemplo, estos estudiantes pagan más tasas pero pueden acceder a las mismas ayudas, excepto aquellos que tengan empleo o estén registrados como desempleados.

Figura 3.2: Influencia del estatus de estudiante en los aspectos económicos relacionados con los estudios de educación superior, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

La figura solo tiene en cuenta a los países que reconocen formalmente los estudiantes/programas a tiempo parcial. Cuando menciona la misma cantidad de ayudas económicas o tasas, la figura se refiere a una cantidad calculada proporcionalmente a la carga lectiva de los estudiantes.

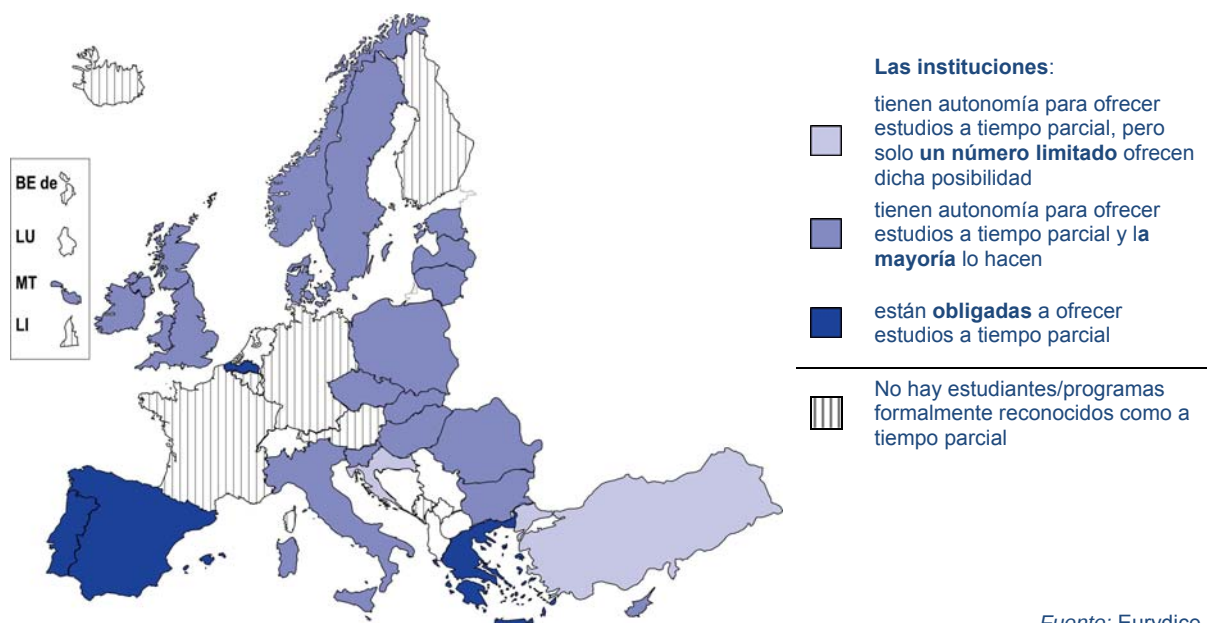
En Bulgaria, la República Checa, España, Letonia, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los estudiantes no deben pagar tasas más altas, pero no pueden acceder al mismo nivel de ayuda económica que los estudiantes a tiempo completo. Sin embargo, eso puede aplicarse solo a algunos tipos de ayudas económicas. Por ejemplo, en España, los estudiantes a tiempo parcial pueden recibir becas, pero no pueden acceder a determinados componentes de éstas, como el de residencia o el de rendimiento académico. Asimismo, en la República Checa, los estudiantes a tiempo parcial pueden acceder a distintos tipos de ayudas económicas, excepto a la beca de alojamiento, que solo se concede a los estudiantes a tiempo completo (modalidad “presencial”; para más detalles, ver Sección 3.2.1). En el Reino Unido (Inglaterra), los estudiantes a tiempo parcial pueden acceder a préstamos para pagar las tasas académicas, pero no a las becas de manutención. Esto es así porque se supone que pueden combinar el estudio con el trabajo o beneficiarse de otros sistemas de ayudas si no están en el mercado laboral. Una situación parecida puede encontrarse en Eslovaquia, donde los estudiantes a tiempo parcial pueden solicitar préstamos para estudiantes, pero no becas basadas en el nivel de renta.

Son muy pocos los países o regiones (Comunidad flamenca de Bélgica, Grecia, Chipre, Lituania, Suecia y Noruega) donde los estudiantes a tiempo parcial no deben pagar más tasas por la misma cantidad de créditos y pueden acceder al mismo nivel de ayudas económicas. En los países nórdicos, con la excepción de los estudiantes internacionales de fuera de la UE, generalmente ningún estudiante paga tasas, independientemente que estudie a tiempo completo o parcial. Lo mismo pasa en Grecia, pero solamente en el primer ciclo de los estudios de educación superior.

Aunque la figura no representa la situación en países sin estatus/programas a tiempo parcial formales, en muchos de ellos los estudiantes a tiempo parcial *de facto* estudian bajo las mismas condiciones económicas que los estudiantes a tiempo completo. Aún así, como es probable que los estudios a tiempo parcial *de facto* se extiendan a lo largo de más años – requiriendo cada año el pago de tasas – el coste total de estos estudios puede ser más elevado que si los estudios se completan en un tiempo normal (Comunidad germanoparlante de Bélgica y Liechtenstein). Por supuesto, esto no se aplica a países sin tasas para ninguna categoría de estudiantes (p. ej. Finlandia).

3.2.3. Alcance de la oferta

Tras ofrecer un panorama sobre la existencia de estatus de estudiante o programas a tiempo parcial y su influencia en los aspectos económicos de los estudios, esta sección examina las oportunidades de estudiar a tiempo parcial que ofrecen las instituciones de educación superior.

Figure 3.3: Alcance de la oferta de estudios a tiempo parcial donde existen estatus/programas formales, 2012/13

Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

La figura solo tiene en cuenta a los países que reconocen formalmente la condición de estudiantes/programas a tiempo parcial.

La Figura 3.3 muestra que, en casi todos los países, las instituciones de educación superior pueden decidir de manera autónoma si ofrecen estudios a tiempo parcial. En la mayoría de los países donde existe esa autonomía, casi todas las instituciones de educación superior ofrecen dicha posibilidad. Los únicos países en los que un número limitado de instituciones ofrece estos estudios son Croacia y Turquía. En el otro extremo se encuentran la Comunidad flamenca de Bélgica, Grecia, España y Portugal, donde las instituciones están obligadas a ofrecer estudios a tiempo parcial. Eslovenia constituye un caso especial, ya que su autonomía para ofrecer estudios a tiempo parcial es más limitada que la de otros países. En este país, las instituciones públicas pueden proponer el número de plazas a tiempo parcial que desean ofertar, pero la propuesta debe estar aprobada por las autoridades centrales. A pesar de esta limitación, la mayoría de las instituciones de educación superior en Eslovenia ofrecen estos estudios.

Con respecto a los países que solo reconocen un estatus formal de estudiante (Comunidades francófona y germanoparlante de Bélgica, Alemania, Francia, Austria, Finlandia, Islandia, Liechtenstein y Montenegro), la oferta de estudios a tiempo parcial *de facto* está extendida en mayor o menor medida. Mientras que en algunos de ellos la mayoría de las instituciones ofrecen estos estudios (p. ej. Comunidad francófona de Bélgica, Francia, Islandia y Liechtenstein), otros informan de un número más bien limitado de instituciones que los contemplan (p. ej. Comunidad germanoparlante de Bélgica y Alemania).

3.3. Educación a distancia, e-learning y blended learning

En el ámbito de la educación superior, los términos distancia, *e-learning* y *blended learning* son a menudo intercambiables. Sin embargo, mientras que el primero ya se había puesto en marcha en la primera mitad del s. XIX como una alternativa a la universidad presencial, el segundo es relativamente nuevo y se refiere al uso de medios electrónicos para diversas actividades educativas que pueden desarrollarse dentro o fuera de las aulas tradicionales. En otras palabras, el *e-learning* no necesariamente está enfocado a la educación a distancia, y la educación a distancia no necesariamente es impartida a través de nuevos medios electrónicos (Guri-Rosenblit, 2005). Sin

embargo, actualmente hay un gran solapamiento entre ambas áreas, ya que a menudo la educación a distancia se imparte a través de tecnologías *e-learning*. Es más, el enfoque *e-learning* puede integrarse también en el aula tradicional, lo que comúnmente se conoce como *blended learning*.

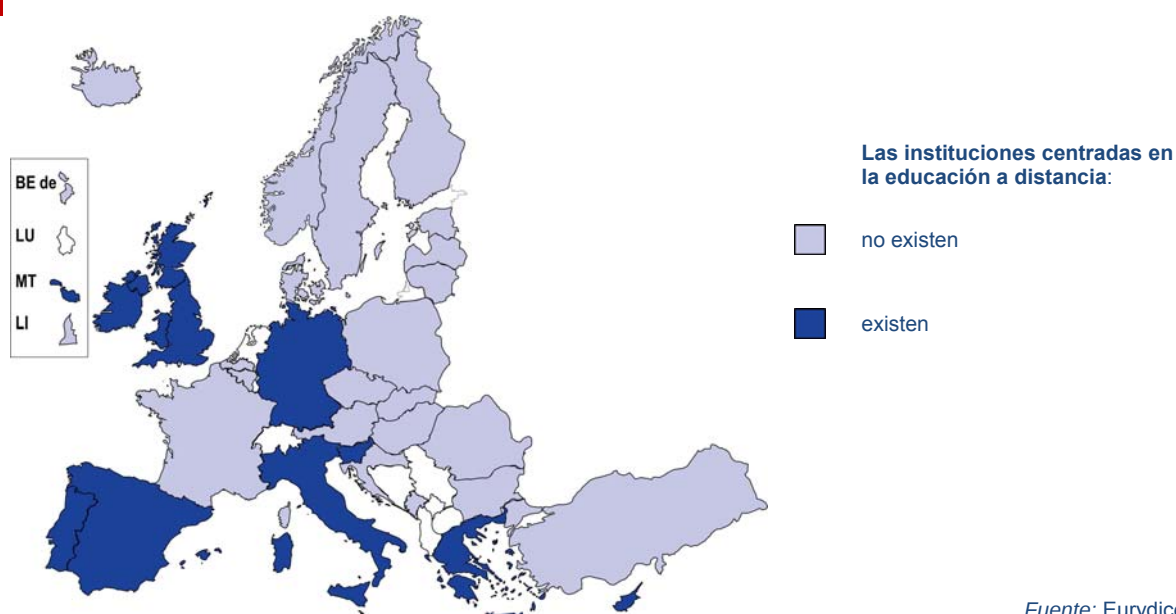
Esta sección examina en qué medida las instituciones europeas de educación superior aseguran la oferta de programas de educación a distancia, *e-learning* y *blended learning*. En primer lugar, se centra en las instituciones que utilizan estas modalidades como enfoque pedagógico principal. Después, estudia su grado de implantación en las instituciones de educación superior tradicionales.

3.3.1. Instituciones de educación superior especializadas en educación a distancia

Los datos disponibles (ver Figura 3.4) muestran que las instituciones de educación superior centradas en la impartición de titulaciones a través de la educación a distancia y el *e-learning* son escasas en Europa. Actualmente, solo existen en una docena de sistemas de educación superior: Alemania, Irlanda, Grecia, España, Italia, Chipre, Malta, Portugal, Eslovenia y el Reino Unido. En algunos de ellos, se trata principalmente de pequeñas instituciones privadas (p. ej. Irlanda, Italia, Malta y Eslovenia), mientras que en otros, estas instituciones cuentan entre las principales del país (p. ej. Alemania, Grecia, España, Chipre, Portugal y el Reino Unido).

El sur de Europa se caracteriza por tener la mayor concentración de instituciones de educación superior centradas en la oferta de educación a distancia. La institución más antigua y más grande en dicha área geográfica es la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España – creada a principios de los años 70 y con más de 180.000 estudiantes actualmente. Otras instituciones públicas de educación superior a distancia en otros países del sur de Europa, como la *Universidade Aberta* de Portugal, la Universidad Abierta Helénica de Grecia y la Universidad Abierta de Chipre, fueron fundadas algo después, en 1988, 1992 y 2006, respectivamente, y sus poblaciones estudiantiles oscilan entre los 4.300 estudiantes de Chipre y los alrededor de 7.800 en Portugal y 33.000 en Grecia.

Figura 3.4: Existencia de instituciones de educación superior centradas en la oferta de educación distancia y *e-learning*, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

La figura solo se refiere a instituciones reconocidas por las autoridades educativas y que imparten programas de grado.

La mayor institución de educación superior a distancia en términos de número de estudiantes es la Universidad Abierta del Reino Unido –fundada en 1969 y que cuenta actualmente con alrededor de 240.000 estudiantes, de los que más del 70% trabajan a tiempo completo o parcial. Se financia mediante una combinación de tasas de los estudiantes, asignaciones de organismos financiadores de la educación superior de todo el Reino Unido, y otros recursos. Esta universidad tuvo una fuerte influencia en la apertura, en 1974, de la *FernUniversität* alemana, financiada por el estado (Kappel, Lehmann and Loeper, 2002). Esta institución se localiza en Hagen y tiene una población de alrededor de 70.000 estudiantes.

Aunque en la Comunidad flamenca de Bélgica y Austria no hay instituciones públicas de educación superior centradas específicamente en la educación a distancia, estos sistemas han establecido acuerdos con instituciones de otros países. Por ejemplo, las autoridades centrales de la Comunidad flamenca de Bélgica financian centros de estudio situados en las cinco universidades flamencas, que proporcionan apoyo pedagógico a los estudiantes que cursan sus estudios en la Universidad Abierta de los Países Bajos. Asimismo, en Austria, la Universidad de Linz tiene un acuerdo con la *FernUniversität* alemana de Hagen, y hay siete centros de educación a distancia que proporcionan apoyo a los estudiantes austriacos que cursan estudios bajo dicho acuerdo.

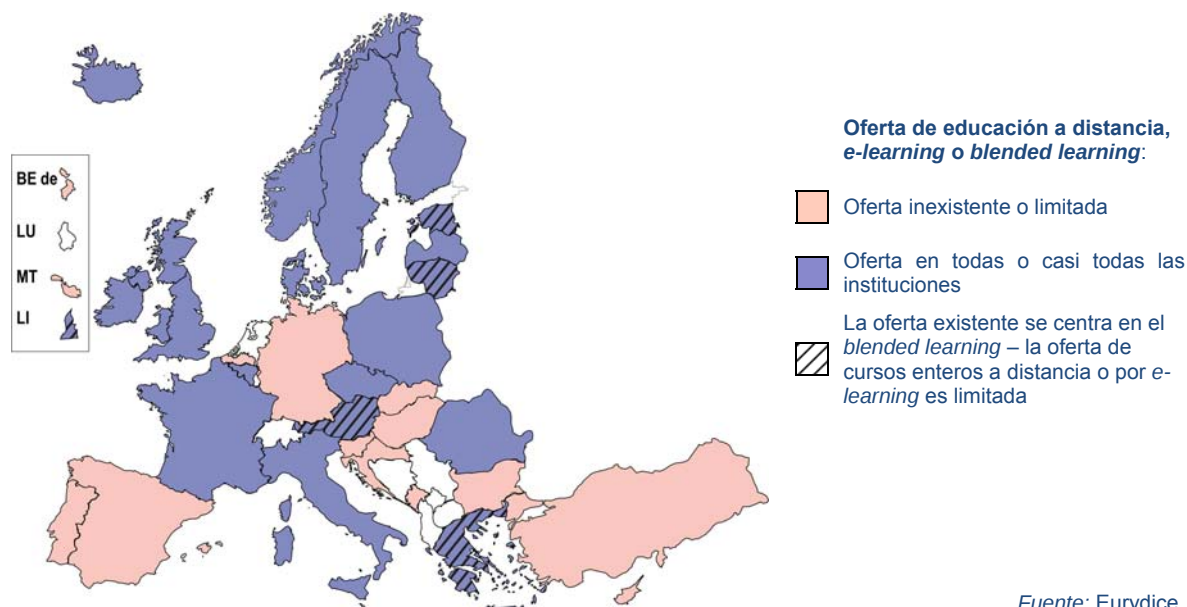
Hasta cierto punto, la situación en Francia puede compararse a los sistemas descritos anteriormente. Aunque no hay una institución de educación superior dedicada exclusivamente a la educación a distancia con capacidad para expedir títulos, existe la posibilidad de cursar programas de educación superior en el Centro Nacional de Educación a Distancia (*Le Centre National d'Enseignement à Distance* – CNED), que es una institución sostenida con fondos públicos que imparte programas a varios niveles educativos. Los cursos de educación superior ofrecidos por el CNED son impartidos a través de acuerdos de colaboración con universidades y otras instituciones de educación superior.

Entre los sistemas que no tienen instituciones de educación superior centradas en la educación a distancia o el *e-learning*, actualmente la Comunidad francesa de Bélgica está considerando esta opción. La futura institución estaría formalmente reconocida por las autoridades educativas y todos sus programas estarían disponibles en Internet. Por el momento, dichos programas solo se ofrecen en instituciones que no están reconocidas por el ministerio de educación.

3.3.2. Educación a distancia, *e-learning* y *blended learning* en las instituciones tradicionales de educación superior

El nivel de oferta de educación a distancia, *e-learning* o *blended learning* por parte de las universidades convencionales europeas varía enormemente. Mientras que algunos países o regiones (Comunidad germanoparlante de Bélgica, Croacia y Montenegro) afirman que ninguna institución tradicional de educación superior ofrece estas modalidades, en una docena de países se ofrecen en un número limitado de instituciones. Por otro lado, otra docena de países indica que todas o casi todas las instituciones de educación superior ofrecen educación a distancia, *e-learning* o *blended learning*. Pero el panorama es aún más complejo, ya que algunos países (p. ej. Estonia, Grecia, Austria, Lituania y Liechtenstein) afirman que la oferta de programas impartidos enteramente a distancia o por *e-learning* que poseen en sus universidades convencionales es limitada, pero que existe una oferta significativa de *blended learning*, i.e. *e-learning* integrado en programas tradicionales de educación superior.

Figure 3.5: Oferta de educación a distancia, *e-learning* o *blended learning* en instituciones tradicionales de educación superior, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

La figura se refiere a las instituciones de educación superior en las que la educación a distancia o el *e-learning* no son las principales modalidades de estudio. Solo se consideran las instituciones que ofrecen programas de grado (no se tiene en cuenta la oferta de educación no formal o no conducente a un título de grado).

Aunque estas disparidades puedan reflejar una diversidad real de situaciones en Europa, también pueden dar una idea de la autonomía que tienen las instituciones en esta área, por lo que generalmente no tienen que rendir cuentas a las autoridades centrales de la medida en la que ofertan educación a distancia. Austria y Noruega parecen ser las excepciones, ya que cuentan con un mecanismo que obliga a las instituciones de educación superior a rendir cuentas sobre su oferta a distancia y *e-learning*. En Austria, este elemento se incluye entre los criterios de evaluación del rendimiento de las instituciones. En Noruega, el gobierno formula en su presupuesto anual que la oferta flexible es uno de los objetivos de las instituciones de educación superior, y que deben rendir cuentas de ello. Según los datos disponibles, en el sistema noruego de educación superior entre el 6% y el 7% del total de estudiantes estaba matriculado en cursos *e-learning* en 2012.

3.3.3. Otras actividades de apoyo a la educación a distancia, *e-learning* y *blended learning*

Aunque la oferta de estas modalidades de estudio es principalmente responsabilidad de las instituciones de educación superior, las autoridades centrales de varios países o regiones (p. ej. la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Bulgaria, la República Checa, Irlanda, Estonia, Francia, Lituania, Polonia, el Reino Unido y Noruega) han prestado apoyo específico a su desarrollo.

El apoyo puede tomar la forma de declaraciones en documentos nacionales que inviten a las instituciones de educación superior a incluir dicha oferta (p. ej. la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Irlanda, Letonia y Polonia) o de permitir la acreditación de los programas a distancia (p. ej. la República Checa). Además, algunas autoridades centrales han estipulado formalmente en documentos estratégicos su compromiso con el aumento de la oferta de educación a distancia, el *e-learning* y el *blended learning*. Es el caso de la República Checa, Francia y el Reino Unido.

En la **República Checa**, el Plan Estratégico de Actividades Académicas, Científicas, investigadoras, de Desarrollo, Innovadoras, Artísticas y Creativas en las Instituciones de Educación Superior para 2011-2015 incluye entre sus objetivos diversificar las modalidades de estudio y las metodologías docentes para atender lo mejor posible a las distintas categorías de estudiantes. En este

contexto, y dentro de los Planes Institucionales de Desarrollo de las Instituciones de Educación Superior, el Ministerio apoyará la educación por proyectos, el *e-learning* y *blended learning* que, entre otros, deberían cubrir las necesidades de grupos específicos de estudiantes (adultos trabajadores, individuos con desventajas físicas o sociales). Las instituciones de educación superior pueden recibir ayuda económica para estos desarrollos.

En **Francia**, la nueva ley de Educación Superior e Investigación aprobada en julio de 2013 establece a las TIC como un interés prioritario en la educación superior. En octubre de 2013, el Ministerio responsable de la educación superior y la investigación presentó una agenda TIC para la educación superior, compuesta por 18 acciones y la primera plataforma francesa de cursos online (Cursos Abiertos Masivos por Internet – MOOC).

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, el documento estratégico “La Educación Superior: los Estudiantes en el Corazón del Sistema” (2011) enfatiza la importancia de una oferta flexible como la educación a distancia y online, los programas de grado comprimidos en dos años, y las rutas flexibles de progreso de las diplomaturas (*further education*) a la educación superior, incluyendo las opciones basadas en el trabajo.

En el **Reino Unido (Escocia)**, en 2011, el Gobierno publicó el documento “Poner a los Estudiantes en el Centro: Cumpliendo nuestras Aspiraciones para la Educación Post-16”, que afirma que las autoridades centrales analizarán cómo pueden las nuevas tecnologías, incluidas las plataformas digitales, permitir un mayor uso de los entornos virtuales de aprendizaje para aumentar la oferta a los estudiantes, apoyar a un mayor número de estudiantes (incluyendo a los trabajadores) y extender el alcance geográfico a través de la educación a distancia.

Además de los documentos políticos estratégicos que describen futuras iniciativas, las autoridades centrales de algunos países han apoyado recientemente proyectos que pretenden aumentar la oferta de educación a distancia, *e-learning* y *blended learning*. Bulgaria, Estonia Francia, Lituania y Noruega son ejemplos destacados de esto.

Con la ayuda de los fondos europeos, **Bulgaria** pudo poner en marcha varias iniciativas para promover la educación superior a distancia. Por ejemplo, dentro del proyecto “Aumentar la cualificación de los profesores universitarios” (2008-2011), más de 250 profesores universitarios se formaron en el uso de metodología *e-learning* y a distancia en sus respectivas disciplinas. Además, durante 2012-2014 se está implantando el proyecto “Desarrollo de métodos electrónicos de aprendizaje a distancia”.

En **Estonia**, el Ministerio de Educación ha fomentado el *e-learning* a través del programa “Mejor” 2008-2013, que abarcó 20 instituciones de educación superior. Además, el Centro de innovación para las Iniciativas de Educación Digital coordina y facilita actividades y progresos en el campo de la educación a través de las TIC. Sus actividades incluyen la coordinación del consorcio de la e-Universidad estonia para el sector de la educación superior.

En **Francia**, la primera plataforma de cursos online – “Francia Universidad TIC” (*France Université Numérique*) – se inauguró en 2014 y más de 200.000 estudiantes ya se han matriculado en uno de los primeros 25 MOOCs. Esta plataforma experimental pretende aunar los recursos de varias instituciones de educación superior y hacerlos disponibles a un público mayor. También se destinarán fondos públicos a financiar convocatorias para que compañías de TIC francesas apoyen y desarrollen la plataforma de MOOC.

En **Lituania**, el Programa de la Universidad Virtual Lituana, que funcionó de 2007 a 2012, pretendía promover el *e-learning* y el desarrollo de la infraestructura necesaria en las instituciones de educación superior. El programa se financió con fondos estatales y procedentes de los Fondos Estructurales de la UE. Este programa se renovó en diciembre de 2012 y continúa bajo el nombre “Programa para el Desarrollo de una Infraestructura TIC en Investigación y Educación Superior en Lituania 2013-2016”.

En **Noruega**, en 2004 el Ministerio de Educación e Investigación estableció la Universidad Abierta de Noruega (NOU) como un instrumento para estimular métodos flexibles de enseñanza y aprendizaje en la educación superior a través de la financiación de proyectos y la generación e intercambio de conocimientos. Cada dos años, la NOU realiza una encuesta nacional sobre el uso de las TIC en el sistema de educación superior noruego. Además, en 2012 el Ministerio de Educación e Investigación ha iniciado y financiado un programa a 5 años para proporcionar infraestructura intercampus – el programa eCampus. Su objetivo es facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la investigación a través de herramientas TIC y el fácil acceso a recursos digitales de aprendizaje.

3.4. Reconocimiento de aprendizajes previos para la obtención de títulos de educación superior

El reconocimiento de aprendizajes previos se ha abordado en varios documentos políticos sobre educación superior, incluidas los comunicados de Bolonia y la Carta de las Universidades Europeas para el Aprendizaje Permanente (EUA, 2008). Según estos documentos, los aprendizajes previos se refieren a cualquier tipo de aprendizaje – sea formal, no formal o informal. Aunque las instituciones de educación superior están relativamente abiertas al reconocimiento de aprendizajes formales previos, en particular estudios en otras instituciones de educación superior, el reconocimiento de aprendizajes no formales e informales previos está poco explotado. En 2012, las instituciones de la UE ofrecieron apoyo para avanzar en este terreno, adoptando una recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal ⁽⁴⁾. Esta recomendación abarca todos los sectores de la educación y la formación, incluido el de la educación superior, e invita a los Estados Miembros a “implantar, antes del fin de 2018, mecanismos de validación de los aprendizajes no formales e informales previos, de acuerdo con sus circunstancias y particularidades nacionales, y como crean apropiado” ⁽⁵⁾.

Esta sección aborda el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal como medio para cumplir los requisitos de estudio de la educación superior. Se divide en tres partes: la primera analiza si el aprendizaje no formal e informal previo puede tenerse en cuenta para la finalización de los estudios de educación superior. La segunda ofrece un panorama de los requisitos que tienen que cumplir los candidatos a dicho reconocimiento. La última parte explora la cantidad de requisitos de educación superior que pueden satisfacerse a través del reconocimiento de aprendizajes previos. El contenido de esta sección complementa la información proporcionada en la sección sobre el acceso a los estudios de educación superior (ver Sección 1.3.3), que trataba sobre el reconocimiento de aprendizajes no formales e informales como medio para acceder a la educación superior.

3.4.1. Alcance de la oferta en los países europeos

Como muestra la Figura 3.6, la mayoría de países europeos reconocen los aprendizajes no formales e informales previos de los estudiantes con el objetivo de cumplir los requisitos de estudio de la educación superior. Los únicos países donde las instituciones de educación superior no tienen la posibilidad de tener en cuenta el aprendizaje realizado fuera del ámbito de la educación formal son la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Bulgaria, Grecia, Chipre, Malta, Austria, Rumanía, Eslovaquia y Montenegro.

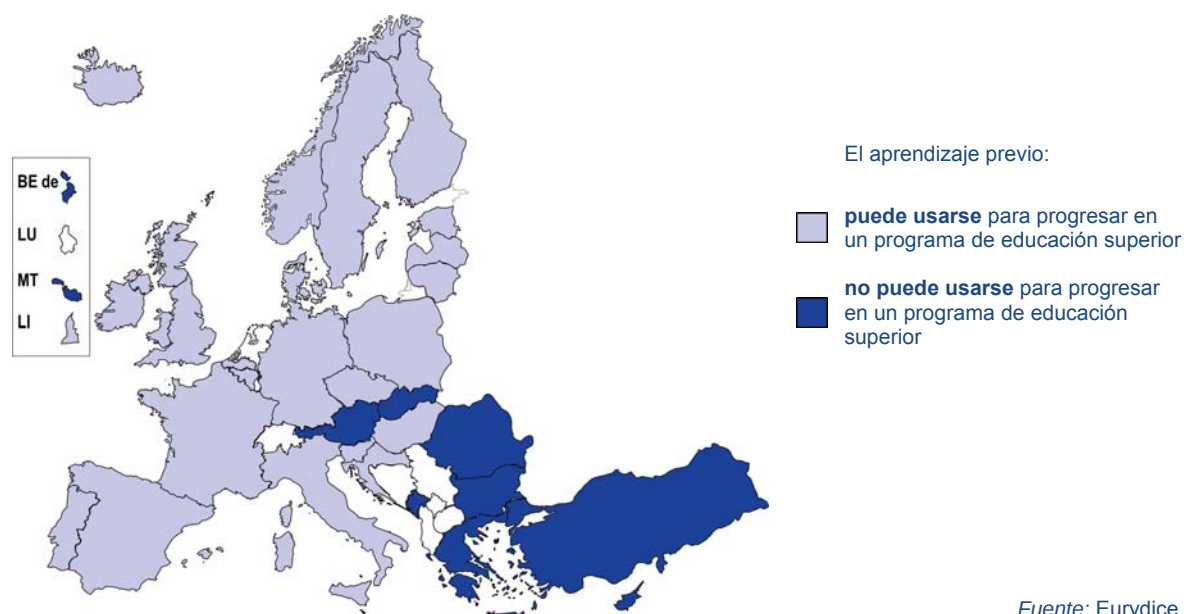
Aunque la Figura 3.6 se refiere a si el reconocimiento es una posibilidad legal, no da información sobre el alcance de dicha práctica. En la mayoría de los países, las instituciones de educación superior pueden decidir de forma autónoma si ponen en práctica los procesos de evaluación conducentes al reconocimiento de los aprendizajes. Solo la Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Estonia, Francia y Letonia afirman que los estudiantes tienen derecho legal a procesos de evaluación destinados a este fin, y que las instituciones de educación superior han de garantizarlos. Aún así, los textos legales referidos a esta obligación están formulados de diferentes maneras. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, la obligación no se impone individualmente a cada institución de educación superior, sino a una “asociación de instituciones”. La situación es distinta en Francia, donde la legislación da el derecho a los ciudadanos a que se les reconozcan sus aprendizajes previos en la institución de su elección (de forma que todas las instituciones han de establecer los procedimientos oportunos). Este derecho se aplica a casi todas las titulaciones de

⁽⁴⁾ Recomendación del Consejo del 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, OJ C 398, 22.12.2012, p. 1.

⁽⁵⁾ Ibíd.

educación superior, excepto a algunas sujetas a *numerus clausus* (p. ej. medicina) o a las que no están registradas en el registro nacional de cualificaciones profesionales (*Répertoire National des Certifications Professionnelles* – RNCP). En Estonia y Letonia, la legislación sobre educación superior incluye la obligación de que las instituciones superiores establezcan condiciones y procedimientos para el reconocimiento de los aprendizajes previos.

Figura 3.6: Reconocimiento de aprendizajes no formales e informales previos para el progreso en los estudios de educación superior, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Las autoridades centrales no suelen hacer un seguimiento sobre el grado de reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales previos por parte de las instituciones. Por tanto, la mayoría de los países son incapaces de cuantificar el porcentaje de instituciones que han implantado procesos de este tipo. La situación varía entre los países que disponen de estadísticas oficiales. Por ejemplo, en Hungría y Noruega, menos del 5% de las instituciones ofrecen procedimientos de reconocimiento, mientras que en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) lo hacen entre el 75% y el 95%.

En los sistemas que han establecido un derecho legal al reconocimiento de aprendizajes previos, la práctica institucional no siempre está sujeta a un seguimiento. Francia, donde las autoridades centrales monitorizan la situación, parece ser una excepción positiva. Sin embargo, aunque el ministerio francés responsable de la educación superior realiza un seguimiento de la situación en las universidades y el centro especializado “CNAM” (*Conservatoire national des arts et métiers*), los datos relativos a la implantación del reconocimiento de aprendizajes previos en otros tipos de instituciones de educación superior, particularmente de las *grandes écoles*, son incompletos.

Otro enfoque para evaluar el alcance del reconocimiento de aprendizajes previos es examinar el número de beneficiarios. Pero, de nuevo, la gran mayoría de los países no cuenta con estos datos. Solo los estados bálticos, la Comunidad flamenca de Bélgica y Francia poseen dicha información. Con respecto a los países bálticos, Estonia estima que, en 2012, alrededor del 15% de los estudiantes participó en un proceso de este tipo, mientras que en Letonia y Lituania la cifra es menor del 1% (alrededor de 50 y 120 estudiantes, respectivamente). En la Comunidad flamenca de Bélgica el porcentaje es menor del 5%. Los datos oficiales de las autoridades centrales en Francia sobre las universidades y el CNAM parecen ser más significativos. Indican que en 2011 alrededor de 4.000 candidatos completaron el proceso (Le Roux, 2012). Sin embargo, a la hora de interpretar estos datos

hay que tener en cuenta el tamaño de la población estudiantil de Francia. También es de destacar que las autoridades centrales de este país recogen información sobre las diferentes categorías de estudiantes que participan en estos procesos. Los datos indican que los candidatos son principalmente trabajadores (85%), desempleados (14%) y ciudadanos inactivos (1%). Respecto al campo profesional de los trabajadores, la mayoría (45%) ocupan posiciones directivas (*cadres*), seguidas por las ocupaciones intermedias (*professions intermédiaires*) –33%, puestos administrativos, de ventas y de servicios (*employés*) – 21% y obreros (*ouvriers*) –1% (Le Roux, 2012). En otras palabras, en Francia los trabajadores adultos que ocupan posiciones directivas son los principales beneficiarios de los procedimientos de reconocimiento de los aprendizajes previos de cara a la progresión en las titulaciones superiores.

3.4.2. Requisitos para los candidatos y enfoques de la evaluación de los aprendizajes previos

En la mayoría de países no hay requisitos establecidos por las autoridades centrales que determinen qué candidatos pueden solicitar el reconocimiento de aprendizajes previos para progresar en los estudios. Donde existen dichos requisitos, normalmente se refieren a la duración de la experiencia previa de aprendizaje o a la edad del candidato. En Francia, por ejemplo, los candidatos han de tener al menos tres años de experiencia, que puede ser de trabajo remunerado o no remunerado, así como de actividades voluntarias. Similarmente, en la Comunidad francófona de Bélgica también es posible considerar la experiencia profesional y extra-profesional. Sin embargo la duración de la experiencia debe ser de al menos cinco años. Además, este último país ha establecido requisitos específicos de edad, que dependen del nivel de cualificación que se vaya a obtener: los candidatos que soliciten un título de educación superior deben tener al menos 22 años, mientras que los solicitantes de títulos de grado y máster deben tener al menos 23 y 24 años, respectivamente. En ocasiones, se establecen requisitos parecidos directamente en los reglamentos internos en vez de en documentos oficiales centrales. Por ejemplo, en el Reino Unido, no hay requisitos obligatorios aplicables a todas las instituciones, sino que las directrices de Evaluación de los Estudiantes y Reconocimiento de Aprendizajes Previos, publicadas en 2013 por la Agencia de Garantía de la Calidad de la Educación Superior, indican que cada institución puede fijar un límite acerca del tiempo que hace que se adquirió el aprendizaje.

Los métodos y los enfoques de evaluación de los aprendizajes previos los establecen generalmente las propias instituciones de educación superior, sin ninguna directriz por parte de las autoridades centrales. Solo en algunos países o regiones (la Comunidad francófona de Bélgica, Estonia, Francia, Letonia, Lituania y el Reino Unido), los documentos oficiales sobre educación superior se refieren a los métodos y enfoques que se deben utilizar durante el proceso. A veces, estos documentos fijan requisitos obligatorios (p. ej. la preparación de un dossier), pero generalmente dejan un grado significativo de autonomía a las instituciones para que desarrollen sus propios enfoques. En países como Lituania y el Reino Unido, los documentos oficiales sobre el reconocimiento de aprendizajes previos tienen carácter de directriz o recomendación, lo cual significa que no son prescriptivos para las instituciones.

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, los candidatos deben preparar un dossier y participar en una entrevista. También pueden tener que participar en pruebas o exámenes adicionales. Para uniformizar los enfoques en todo el sector, las instituciones de educación superior han puesto en marcha iniciativas de abajo arriba.

En **Estonia**, la legislación de la educación superior estipula que tanto la experiencia profesional como otro tipo de experiencias han de ser documentadas mediante contratos de trabajo y certificados. Además de la certificación de la experiencia profesional, los candidatos deben incluir su descripción, así como una autoevaluación. La junta de la institución educativa tiene derecho a establecer requisitos adicionales, y la institución puede asignar tareas prácticas, entrevistar al candidato o evaluar sus conocimientos y habilidades de cualquier otra forma.

En **Francia**, todos los candidatos deben preparar un dossier, que será evaluado por “jurados” formados por profesores de educación superior y personas en activo relacionadas con el campo de la cualificación en cuestión. El papel del jurado es examinar el dossier y entrevistar al candidato.

El **Letonia**, la legislación sobre educación superior establece que todos los candidatos deben entregar un dossier que se evalúa mediante criterios fijados por dicha legislación. Por ejemplo, no se puede reconocer el aprendizaje previo no formal o informal en sustitución de una tesis o un examen, y la experiencia profesional solo puede servir para convalidar las prácticas del programa de estudios.

En **Lituania**, las autoridades centrales han publicado una recomendación que estipula que los candidatos deben aportar pruebas de sus competencias en un dossier, que puede incluir certificados de empleo, referencias de jefes, ejemplos de su trabajo escrito, documentación de proyectos, autoanálisis, grabaciones de audio y video, etc. La institución puede entrevistar al candidato o bien escoger otro método de evaluación.

En el **Reino Unido**, el documento “Evaluación de los estudiantes y reconocimiento de aprendizajes previos”, publicado en 2013 por la Agencia de Garantía de la Calidad de la Educación Superior, hace hincapié en que el rasgo esencial del proceso de reconocimiento es que lo que se evalúa son los aprendizajes que el estudiante ha adquirido a través de la experiencia, no la propia experiencia. La publicación no especifica cómo hay que presentar y evaluar los aprendizajes, pero indica que las instituciones habitualmente utilizan dossiers de pruebas, entrevistas y/o la realizan una evaluación. Independientemente del enfoque que se elija, las instituciones deben hacer explícitos los mecanismos que va a emplear para tomar las decisiones relativas al reconocimiento de aprendizajes previos.

3.4.3. Cantidad de estudios que puede reconocerse

En muchos países, los documentos oficiales establecen límites explícitos relativos a los resultados del reconocimiento de aprendizajes no formales e informales previos. Esto supone que el proceso generalmente no puede conducir a la concesión de una titulación de educación superior completa. Dichos límites varían de un país a otro y se formulan de manera diferente. Por ejemplo, en Italia el reconocimiento puede alcanzar un máximo de 12 créditos de un programa completo, en España y Letonia, el 15% y el 30% respectivamente, y en Lituania, el 75%. Los documentos oficiales de Estonia establecen que se puede reconocer el programa completo, excepto el examen o la tesis finales. En Noruega, los estudiantes deben cursar al menos un curso académico completo. Finalmente, cabe destacar el caso de Hungría, que ha reformulado recientemente su legislación de educación superior, aumentando el número de créditos que pueden obtenerse a través del reconocimiento de aprendizajes previos. Mientras que la ley anterior, de 2005, limitaba la validación a 30 créditos, la nueva Ley de Educación Superior, que fue implantada en 2012, permite validar hasta dos tercios del total de los créditos.

Aunque la legislación de algunos países no establece límites con respecto a los resultados del proceso, la mayoría afirman que es muy poco común que las instituciones de educación superior concedan titulaciones completas basándose solo en el reconocimiento de aprendizajes no formales e informales previos. En este contexto, Francia parece ser el único país con datos estadísticos acerca del número de alumnos que obtuvo una titulación completa de educación superior basada en el reconocimiento de experiencias previas ⁽⁶⁾: De los aproximadamente 4.000 candidatos que superaron el proceso en 2011, alrededor de 2.400 consiguieron una titulación completa, mientras que 1.600 validaron solo parte de su programa (Le Roux, 2012).

3.5. Otros medios para aumentar la flexibilidad

Además de las iniciativas mencionadas en las secciones previas de este capítulo, algunos países abordan la flexibilidad de la educación superior a través de otro tipo de enfoques, como la

⁽⁶⁾ Los datos solo abarcan las universidades y la institución 'CNAM' (*Conservatoire national des arts et métiers*). Otros tipos de instituciones de educación superior (p. ej. *grandes écoles*) no están representadas.

modularización de los programas, la creación de subsistemas específicos de educación superior o la implantación de proyectos/programas que combinan diferentes maneras de abordar la flexibilidad. La Comunidad francófona de Bélgica, España, Eslovenia y el Reino Unido han proporcionado ejemplos relevantes a este respecto.

En la **Comunidad francófona de Bélgica** hay un subsistema específico de educación superior dirigido a los estudiantes no tradicionales que forma parte del sistema conocido como *promotion sociale* ("promoción social"). Los programas que se ofrecen dentro de este subsistema tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes que no pueden cursar estudios tradicionales de educación superior (p. ej. los cursos suelen impartirse en modalidad nocturna o los fines de semana) y se organizan en módulos. Los estudios en programas de *promotion sociale* pueden conducir a diplomas equivalentes a los obtenidos en la educación superior tradicional, así como a diplomas específicos de este subsistema.

En **España** hay un subsistema específico de educación superior llamado "Formación Profesional de Grado Superior". Los programas ofrecidos dentro de este sistema están organizados en módulos formativos (equivalentes a asignaturas) que pueden certificarse de manera independiente. Se ofrecen tanto a tiempo completo como parcial, y se imparten en centros de educación secundaria, centros de formación profesional o en centros específicos de formación profesional. Los distintos módulos también pueden utilizar distintos enfoques educativos (p. ej. educación a distancia) o pueden obtenerse a través de la validación del aprendizaje no formal e informal.

En **Eslovenia** todos los ciclos cortos de formación profesional superior deben derivarse de uno o más estándares profesionales y están estructurados en módulos. Cada módulo permite la adquisición de una cualificación profesional. Los estudiantes pueden decidir realizar un solo módulo o una combinación de ellos para adquirir la cualificación profesional necesaria para buscar trabajo.

Entre 2005 y 2010, las autoridades centrales del **Reino Unido (Inglaterra)** financiaron el desarrollo de proyectos piloto de oferta flexible en ocho instituciones de educación superior. Este programa se denominó Pioneros del Aprendizaje Flexible y pilotó diferentes tipos de ofertas educativas, incluidas titulaciones aceleradas en dos años (en lugar de titulaciones de tres años) y titulaciones basadas en el trabajo, impartidas a través de diferentes métodos flexibles como la aceleración, la deceleración, las nuevas tecnologías del aprendizaje y la educación a distancia y *blended learning*.

3.6. Experiencia de las visitas de campo

La necesidad de una mayor flexibilidad académica era una preocupación común de todas las instituciones visitadas. Esto va de la mano con el aumento de la diversidad de la población estudiantil, en particular del hecho de que una mayor proporción de estudiantes compagina su vida académica con la profesional, familiar y otros compromisos. Las visitas confirmaron que las instituciones de educación superior están respondiendo activamente a las necesidades de una población estudiantil más diversa, aumentando su oferta de modalidades flexibles de estudio (tiempo parcial, planes individuales de estudio o currículos modulares), de educación a distancia y/o *blended learning*, así como de las oportunidades de reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales previos. Aparte de estos patrones generales, una serie de cuestiones relacionadas con la flexibilidad en la educación superior llamaron la atención del equipo de investigación.

Las instituciones de educación superior a menudo operan en contextos en los que una parte significativa de los estudiantes necesita compaginar los estudios con el trabajo –un fenómeno acentuado por la crisis económica. A menudo esto ha motivado a las instituciones a mejorar la oferta de modalidades flexibles de estudio. Por ejemplo, la Universidad de Jyväskylä, en Finlandia, ha desarrollado programas de grado específicos para estudiantes que trabajan, con una duración de tres a seis años. Además, este año la universidad va a implantar la opción de realizar los exámenes a través de Internet.

Una situación parecida se observó en la Universidad Tecnológica de Tallin, de Estonia, y en el University College Cork, de Irlanda, donde la dirección reconoció una creciente necesidad por parte de los estudiantes de combinar los estudios con el empleo (al menos) a tiempo parcial. Para dar facilidades a estos estudiantes, la Universidad Tecnológica de Tallin ha invertido en mejorar su oferta

de materiales y programas de estudio online. Por su parte, el University College Cork ha centrado su atención en proporcionar una mayor flexibilidad en los horarios.

No obstante, la dirección y el personal académico de varias de las instituciones hicieron hincapié en que las modalidades flexibles de estudios han de ser manejados con cuidado, ya que en algunos casos pueden asociarse con un rendimiento académico más bajo y/o la no finalización de los estudios. Esto se relaciona con el hecho de que los estudiantes que necesitan vías flexibles generalmente están compaginando sus estudios con responsabilidades personales y profesionales. En este contexto, encontrar un equilibrio entre un grado suficiente de flexibilidad y unos mecanismos eficientes de apoyo al estudio se ha convertido en algo crucial para las instituciones de educación superior.

En los lugares donde la flexibilidad se ha desarrollado considerablemente y se ha “institucionalizado”, algunas instituciones están en proceso de reconsiderar el grado de flexibilidad que ofrecen a los estudiantes. Por ejemplo, la dirección y los representantes del profesorado de la Universidad de Gante señalaron que mucha flexibilidad puede ser contraproducente para algunos estudiantes. Esta afirmación está basada en la experiencia de estudiantes que pudieron progresar en sus estudios sin cursar determinados componentes previos, generalmente considerados esenciales por los profesores. Por ejemplo, un estudiante podría suspender un módulo fundamental de matemáticas de primer año y podría continuar sus estudios hasta el final de los estudios de primer ciclo, o incluso pasar a los de segundo ciclo. Sin embargo, sin el módulo de matemáticas no podrían obtener el título. Introduciendo normas de promoción ligeramente más restrictivas, por las que un curso de primer año no se puede cursar más allá de cierto límite temporal, se observó una mejora en el rendimiento de los estudiantes.

Otro enfoque que sigue una lógica similar es el de la Universidad de Jyväskylä, donde en el pasado los estudiantes podían matricularse en la universidad durante más de siete años. Una vez matriculados, podían estudiar en diferentes partes de la universidad. Actualmente, y siguiendo las políticas nacionales, la universidad está introduciendo un límite de siete años para el permiso de estudio de los estudiantes.

Estos nuevos enfoques de la Universidad de Jyväskylä también van de la mano de una orientación hacia los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, particularmente el *e-learning*. La universidad es una de las dos únicas en Finlandia que obligan a todo su personal docente a cursar un programa de formación del profesorado, y se les motiva a experimentar con diferentes formatos de enseñanza. También hay un uso creciente de programas de estudio online, respondiendo a la realidad de que entre el 20% y el 30% de los alumnos viven fuera de Jyväskylä.

La experiencia de las visitas de campo también ha demostrado que el grado de flexibilidad puede variar no solo entre instituciones, sino también entre facultades y/o departamentos de la misma institución. Las entrevistas realizadas en la República Checa permitieron comprender mejor las razones que pueden influir en estas diferencias intra-institucionales. Así, todos los entrevistados de la Universidad Carolina de Praga señalaron que las modalidades flexibles de estudios (los llamados “estudios combinados” que generalmente se realizan durante los fines de semana) están implantados en las facultades en un grado variable: mientras algunas facultades ofrecen un gran número de “programas combinados”, la oferta en otras facultades es limitada. Los representantes del profesorado aclararon que esto se debe al hecho de que los programas flexibles exigen una aprobación aparte (“acreditación”) que requiere el desarrollo de materiales de estudio específicos. Las autoridades centrales han establecido este requisito previo con el objetivo de reducir las tasas de abandono de este tipo de programas. Sin embargo, muchos representantes del profesorado

señalaron que la inversión necesaria para desarrollar estos materiales es una de las razones por las que ciertas facultades no ofrecen “estudios combinados”.

Un último ejemplo de buenas prácticas se encontró en la Universidad Tecnológica de Aachen (RWTH), que está implantando actualmente el concepto de “universidad favorable a la familia”. La principal idea es responder de manera positiva a las necesidades de los estudiantes que, por razones familiares, necesitan más flexibilidad en la organización de sus horarios. Este concepto permite adaptar lo más posible las modalidades de estudio a tiempo parcial al ritmo óptimo de cada estudiante, y está dando nuevas oportunidades, particularmente a madres jóvenes.

Conclusiones

Empezando con una consideración conceptual sobre el aprendizaje flexible, este capítulo ha analizado diversos aspectos de la flexibilidad en la educación superior. En particular, ha explorado la oferta de estudios a tiempo parcial, las posibilidades de educación a distancia, *e-learning* y *blended learning*, enfoques para el reconocimiento de aprendizajes previos para progresar en los estudios, y otros medios para mejorar la flexibilidad en la educación superior.

El análisis indica que la mayoría de países europeos ofrecen a los estudiantes la posibilidad de que organicen sus estudios de una forma más flexible que la de los estudios tradicionales a tiempo completo. Sin embargo, el concepto de estudios a tiempo parcial varía ampliamente de unos países a otros, y lo mismo sucede con las definiciones de los términos utilizados para describir dicha modalidad. Por otro lado, el que un país no ofrezca programas formales a tiempo parcial o reconozca el estatus especial de estos estudiantes, o no quiere decir que los estudiantes no puedan estudiar de una manera flexible. En varios países que no cuentan con una oferta formal de estudios a tiempo parcial, los estudiantes pueden organizar su programa de una forma flexible, y cursar estudios a tiempo parcial de facto.

La existencia de programas y/o estatus de estudiante a tiempo parcial gana especial importancia cuando se considera la inversión económica privada en los estudios. Los datos señalan que hay varios países donde los estudios a tiempo parcial exigen, o hay probabilidad de que exijan, realizar una inversión económica superior que en las modalidades de estudio tradicionales. Además, a menudo los estudiantes a tiempo parcial solo pueden optar a una cantidad limitada de ayuda económica.

En cuanto al nivel de oferta de estudios a tiempo parcial, en casi todos los países las instituciones de educación superior pueden decidir de manera autónoma si ofrecen o no dicha posibilidad. Sin embargo, a pesar de la autonomía institucional en este campo, muchos países indican que la mayoría de las instituciones ofrecen esta modalidad de estudios. Aún así, esto debe interpretarse con cuidado ya que la experiencia de las visitas de campo muestra que el nivel de actividad puede variar de una facultad y/o de un departamento a otro, pudiendo tener unos una oferta sustancial de estudios a tiempo parcial y otros una oferta muy limitada.

Respecto a la educación a distancia, parece que solo existen instituciones centradas en este tipo de estudios en algunos países europeos. Sin embargo, de los países que no cuentan con instituciones de este tipo, algunos han puesto en marcha sistemas de apoyo sistemático dirigidos a los estudiantes que estudian a distancia en instituciones localizadas en otros países. El análisis también muestra que la educación a distancia y el *e-learning* están ya muy extendidos en las instituciones de educación superior tradicionales. Aun así, todavía es más común que las instituciones integren estos enfoques dentro de sus programas tradicionales (por ejemplo a través de *blended learning*) a que ofrezcan programas impartidos en su totalidad a distancia o a través de *e-learning*. Es interesante ver cómo las

autoridades centrales de varios países han respaldado el desarrollo de la educación a distancia, el *e-learning* y el *blended learning* mediante declaraciones de carácter político o bien a través de proyectos concretos dirigidos a fomentar estas modalidades de estudio.

Otro enfoque de la flexibilidad -el reconocimiento de aprendizajes no formales e informales previos para progresar en los estudios- parece que ahora es posible también en la mayoría de los países europeos. Sin embargo, las instituciones de educación superior son muy autónomas en este ámbito y pueden decidir si ponen en marcha procedimientos de este tipo o no. Además, las autoridades centrales no suelen realizar un seguimiento del nivel de actividad institucional en este campo, y por tanto resulta difícil evaluar con exactitud dicha actividad así como el número de beneficiarios de la misma. La información sobre los métodos y enfoques de evaluación de estos aprendizajes también es muy limitada, ya que normalmente los establecen las propias instituciones de educación superior, sin ninguna orientación por parte de las autoridades centrales. Sin embargo, en algunos casos, los marcos legales establecen limitaciones explícitas en cuanto a la cantidad de estudios que se puede validar a través del reconocimiento de los aprendizajes previos. Esto implica que, normalmente, el proceso no permite obtener una titulación completa de educación superior por esta vía. A este respecto, Francia parece ser el único país con datos estadísticos claros acerca del número de candidatos que obtuvo una titulación completa de educación superior basada en el reconocimiento de los aprendizajes previos.

Por otro lado, algunos sistemas utilizan otro tipo de planteamientos para mejorar la flexibilidad de los estudios de educación superior, como la modularización de los programas, la creación de subsistemas específicos de educación superior dirigidos a estudiantes no tradicionales, o la implementación de programas que combinan diferentes enfoques de la flexibilidad.

En general, el análisis de los marcos políticos junto con las visitas de campo a las ocho instituciones de educación superior, muestra una evolución hacia una forma de educación superior menos estructurada e institucionalizada, mucho menos limitada por el tiempo y el espacio. Estos nuevos patrones organizativos aparecen como respuesta directa a las necesidades de una población estudiantil más diversa. Sin embargo, la experiencia de las visitas también sugiere que es un reto para muchas instituciones de educación superior conciliar la flexibilidad con la oferta de apoyo al estudio que permita alcanzar la excelencia académica y el éxito.

CAPÍTULO 4: EMPLEABILIDAD Y TRANSICIÓN AL MERCADO LABORAL

La empleabilidad juega un papel central en la estrategia de reforma de la educación superior de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2011), así como en las estrategias Europa 2020 (Comisión Europea, 2010) y Educación y Formación 2020 (“ET 2020”) ⁽⁷⁾. Dentro de la estrategia ET 2020, el Consejo de Europa estableció un punto de referencia sobre la empleabilidad de los titulados en 2012 ⁽⁸⁾. Según éste, “en 2020, el porcentaje de titulados (20-34 años) que hayan dejado la educación y formación no más de tres años antes del año de referencia y tengan empleo debería ser al menos el 82%” ⁽⁹⁾. Como en este contexto, el término “titulados” no solo se refiere a los que finalizan la educación superior, sino también a los titulados con cualificaciones de secundaria superior o de estudios postsecundarios no terciarios, tanto las autoridades públicas como las instituciones de educación superior tienen un papel prominente en la consecución de este objetivo.

La política de la Comisión Europea enfatiza que es tarea de la educación superior dotar a los titulados de los conocimientos y las competencias básicas que necesitan para conseguir puestos altamente cualificados, y que es importante implicar a las empresas y las instituciones del mercado laboral en el diseño y la impartición de los programas, así como incluir experiencias prácticas en los programas formativos. También desataca la importancia de que las instituciones realicen un mejor seguimiento de los itinerarios profesionales de sus antiguos estudiantes para incrementar la relevancia de los programas (Comisión Europea, 2011).

Con este marco político de fondo, este capítulo aborda las prácticas nacionales dirigidas a mejorar la empleabilidad de los titulados y facilitar su transición al mercado laboral. La primera sección ofrece una breve introducción acerca de las diferentes conceptualizaciones de la empleabilidad, tanto en la teoría como en las prácticas nacionales. La segunda y tercera secciones examinan algunas de las maneras en las que las instituciones de educación superior satisfacen las expectativas relacionadas con las demandas del mercado laboral y la empleabilidad de los titulados. En la cuarta sección, el capítulo se centra en la evaluación de los resultados de las instituciones de educación superior en este ámbito. La sección final presenta las conclusiones.

4.1. El concepto de empleabilidad

La empleabilidad es un concepto complejo que aúna muchas definiciones y enfoques. Por esta razón, esta primera sección aborda algunos supuestos y limitaciones de las diferentes conceptualizaciones de la empleabilidad. Al hacerlo, la sección enfatiza la importancia de la empleabilidad para todos los estudiantes y titulados, y la sitúa en la agenda de la ampliación de la participación. Esta sección también perfila el papel potencial de las instituciones de educación superior en la mejora de la empleabilidad, y muestra cómo definen este término los países europeos en sus documentos políticos.

4.1.1. El énfasis en el éxito de los titulados

Las definiciones de empleabilidad se centran en la transición de los titulados al mercado laboral al finalizar la educación superior. Hay dos tipos principales de definiciones: las centradas en el empleo y las centradas en las competencias.

⁽⁷⁾ Conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en la educación y formación (‘ET 2020’), OJ 2009/C 119/02, 28.5.2009.

⁽⁸⁾ Conclusiones del consejo del 11 de mayo de 2012 sobre la empleabilidad de los titulados de la educación y formación, OJ 2012/C 169/04, 15.6.2012.

⁽⁹⁾ *Ibíd.*, p. 10.

Una definición centrada en el empleo es, por ejemplo, la utilizada en las conclusiones del Consejo de 2012 sobre la empleabilidad antes mencionadas. Dichas conclusiones definen la empleabilidad como “una combinación de factores que permiten a los individuos progresar hacia el empleo o entrar en el mercado laboral, permanecer en él y progresar en sus carreras” ⁽¹⁰⁾. De forma similar, en el Proceso de Bolonia, el término se entiende como “la capacidad [de los titulados] de conseguir un primer trabajo significativo, o convertirse en trabajadores autónomos, de permanecer empleados y de poder moverse dentro del mercado laboral” (Grupo de Trabajo sobre la Empleabilidad 2009, p. 5).

Un enfoque alternativo (o complementario) es el que se centra en las habilidades y competencias que los estudiantes de educación superior adquieren durante sus estudios. Por ejemplo, Yorke (2006, p. 8) define empleabilidad como “un conjunto de logros – habilidades, conocimientos y atributos personales – que hacen que los titulados tengan más probabilidades de obtener un empleo y tener éxito en la ocupación de su elección”. Generalmente, se entiende que las empresas necesitan (y demandan) dichas competencias y habilidades. Esencialmente, el “estudiante exhibe empleabilidad con respecto a un trabajo si puede demostrar una serie de logros relevantes para ese trabajo” (Yorke 2006, p. 8).

Existen muchas clasificaciones de dichas competencias y habilidades relevantes. Están las denominadas “habilidades clave”, “transferibles” y “genéricas”, que no están necesariamente relacionadas con ninguna profesión en concreto, pero que generalmente permiten a los titulados encontrar un trabajo y moverse por el mercado laboral (p. ej. Las habilidades comunicativas, la capacidad emprendedora, la capacidad de “aprender a aprender”, y también de trabajar en equipo, etc., ver p. ej. Teichler, 2011). Por otro lado, hay habilidades y competencias relacionadas con profesiones o estudios específicos (p. ej. medicina, derecho, etc.).

Sin embargo, de cara a todas las definiciones es importante tener en cuenta que *empleabilidad* no es equivalente a *empleo*. Las definiciones centradas en el empleo pueden a veces desdibujar las diferencias, especialmente cuando utilizan las tasas de empleo para medir la empleabilidad. Las definiciones centradas en las competencias – especialmente si se formulan como en Yorke (2006) – pueden ayudar a aclarar la relación entre empleabilidad y empleo: ciertas habilidades y competencias hacen que los titulados tengan más probabilidades de obtener un empleo, pero no lo garantizan.

Así pues, el empleo no depende solo de la calidad de la educación recibida. Por un lado, los cambios en el estado general de la economía y del mercado laboral son los determinantes más importantes de las oportunidades laborales. Por otro lado, hay muchos factores que influyen en las perspectivas laborales de un individuo, lo cual significa que no todos los titulados que han recibido la misma educación tienen oportunidades laborales similares. Dichos factores son la modalidad de estudio (a tiempo completo o a tiempo parcial), el lugar de residencia y la movilidad del estudiante, la experiencia laboral previa del titulado, así como su edad, sexo, etnia o clase social (Harvery 2001, p. 103). Con respecto al último conjunto de factores, en los discursos sobre empleabilidad generalmente se ignoran las prácticas discriminatorias a las que los titulados pueden tener que enfrentarse en el mercado laboral (Morley, 2001). Por ejemplo, según Moreau y Leathwood (2006), los estudiantes “no tradicionales” (por su etnia, nivel socio-económico, discapacidad u otras características) están sistemáticamente en desventaja a la hora de buscar un trabajo (ver también Gorard et al., 2006).

Las cuestiones políticas relacionadas con la empleabilidad tienen, por tanto, un doble aspecto. En primer lugar, tal como han identificado todas las autoridades públicas y la propia agenda Europa 2020, es crucial reforzar la empleabilidad de todos los estudiantes. También es necesario reconocer que la empleabilidad es un elemento integral de la agenda de la ampliación de la participación en

⁽¹⁰⁾ Ibid., p. 4.

educación superior (Thomas y Jones, 2007). Ampliar la participación no significa solo proporcionar acceso a estudiantes de grupos insuficientemente representados (o en otras palabras, estudiantes “no tradicionales”), sino también incluir medidas para asegurar que estos estudiantes finalicen sus estudios y tengan una buena transición al mercado laboral (ibíd.). Esto subraya el complejo papel que tienen las instituciones de educación superior en el ámbito de la empleabilidad.

4.1.2. El papel de las instituciones de educación superior

Centrarse en el éxito laboral de los titulados conduce necesariamente a la “consciencia sobre el rendimiento los resultados” de la educación superior (Teichler 2011, p. 29). Sin embargo, según algunos investigadores, este proceso puede tender a definir los resultados de la educación superior de manera un tanto estricta, ignorando otra serie de resultados individuales y sociales para centrarse en las perspectivas laborales de los titulados. En este contexto, habitualmente se considera que las instituciones de educación superior son las encargadas de “producir” titulados empleables, y de responder así a las necesidades del mercado laboral.

Como se mostrará a continuación, hay dos perspectivas principales a la hora de definir los resultados de la educación superior en relación con la empleabilidad. Enfatizar las necesidades del mercado laboral supone adoptar una perspectiva centrada en la demanda (aquello a lo que las instituciones de educación superior deben responder), mientras que poner énfasis en los titulados empleables implica una perspectiva más centrada en la oferta (los resultados que las instituciones de educación superior necesitan conseguir). Sin embargo, en la mayoría de los casos, es difícil separar estas dos perspectivas.

Con respecto a su implantación concreta, las definiciones de empleabilidad centradas en el empleo dejan el papel de las instituciones de educación superior relativamente abierto. Existen muchas prácticas diferentes en las universidades que pueden incrementar las oportunidades de que los titulados encuentren trabajo poco después de graduarse, por ejemplo, la integración de formación práctica y prácticas en centros de trabajo en los planes de estudio, la implicación de las empresas en la docencia y la reforma de los currículos, o la oferta de orientación profesional a todos los estudiantes (ver también Sección 4.3.2).

Las definiciones centradas en las habilidades y las competencias, por otra parte, prevén una tarea más concreta para las instituciones de educación superior. Además de ofrecer enseñanzas específicas y competencias, también deben desarrollar las “habilidades genéricas”, “transferibles” y “clave” de los estudiantes. Sin embargo, la forma de lograr esto queda a su elección. Las instituciones, facultades o departamentos pueden decidir integrar dichas habilidades y competencias dentro de programas existentes (a través de nuevos métodos docentes, por ejemplo); o también pueden incluir cursos específicos en el currículo dirigidos a desarrollar las habilidades genéricas (Mason, Williams y Cranmer, 2009).

En el contexto de la agenda de ampliación de la participación, es importante destacar el papel de las instituciones de educación superior en la mejora de la empleabilidad de los estudiantes no tradicionales. Según Thomas y Jones (2007, p. 23), además de facilitar el acceso a experiencias laborales relevantes a los estudiantes procedentes de entornos no tradicionales, las instituciones de educación superior tienen la particular responsabilidad de asegurar que dichos estudiantes reciban asesoramiento específico y orientación profesional a lo largo de todo su ciclo de vida estudiantil (desde el inicio de su carrera). Dicha orientación puede contribuir a: 1) desarrollar el conocimiento de los estudiantes acerca de la empleabilidad; 2) mejorar la confianza y autoestima de los estudiantes; y 3) desarrollar habilidades adecuadas de búsqueda de empleo y aplicación de sus habilidades (ibíd.).

De esta manera, la orientación puede ayudar a eliminar las barreras “indirectas” a las que se enfrentan los estudiantes no tradicionales en el mercado laboral: el hecho de que, debido a su entorno y oportunidades educativas previas, puedan no evaluar de manera adecuada la realidad del mercado laboral y sus propias competencias y, como consecuencia de esto, a menudo se excluyen a sí mismos de obtener un trabajo acorde con sus habilidades ⁽¹¹⁾ (Thomas y Jones, 2007).

4.1.3. Definiciones de empleabilidad en los países europeos

Tras proporcionar una visión de las posibles definiciones de empleabilidad y el papel de las instituciones de educación superior en este ámbito, esta sección analiza la manera en que los países europeos reflexionan sobre este concepto en sus documentos oficiales sobre educación superior.

Muy pocos países definen la empleabilidad directamente o utilizan el término de manera explícita. En muchos idiomas, resulta difícil incluso traducir el término original en inglés (*employability*). Por esta razón, la presente sección examina el papel que juegan las instituciones de educación superior en relación con la empleabilidad en lugar de fijarse directamente sus definiciones.

Como se mencionó previamente, existen dos perspectivas principales sobre el papel de las instituciones de educación superior: una más basada en la demanda que se centra en las necesidades del mercado laboral, y otra más basada en la oferta que se centra en la empleabilidad de los titulados. No cabe duda de que ambas perspectivas están relacionadas, pero los países suelen inclinarse más por una de ellas. En varios países coexisten ambos enfoques, ya que dependiendo de sus objetivos, cada institución pone el énfasis en distintos elementos – algunas más en la educación profesional específica que otras. La Figura 4.1 ilustra las diferentes perspectivas y ofrece algunos ejemplos nacionales.

La perspectiva de la demanda se centra en la necesidad y la responsabilidad de las instituciones de educación superior de *responder a las necesidades del mercado laboral*. Esta responsabilidad o bien se establece en términos generales o bien se refiere específicamente a la necesidad de consultar a las empresas u organizaciones empresariales cuando se diseñan los programas de estudio. En este caso, dicha consulta asegura que los currículos de la educación superior se diseñan teniendo en cuenta la información y demandas del mercado laboral. Los países que solo se refieren de un modo muy general a la necesidad de que el sector de la educación superior responda a las demandas del mercado laboral son Estonia, España, Hungría, Rumanía, el Reino Unido (algunas universidades se refieren a la demanda de manera más específica que otras) y Liechtenstein. Los países que mencionan específicamente la necesidad de consultar o implicar a las empresas en sus documentos oficiales son Bélgica (Comunidad francófona), Bulgaria, la República Checa, Grecia, Irlanda, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Austria (solo las universidades de ciencias aplicadas), Polonia, Eslovenia, Montenegro, Noruega y Turquía.

En el segundo caso, se considera que las instituciones de educación superior son responsables de producir *titulados “empleables”*. Con respecto a la empleabilidad de los titulados, las dos perspectivas abordadas anteriormente (la centrada en el empleo y la centrada en las competencias) también pueden distinguirse al analizar los documentos políticos y oficiales de la educación superior en los países europeos.

Los *enfoques basados en el empleo* se centran directamente en las perspectivas laborales de los titulados: las instituciones de educación superior son responsables de prepararles para el empleo. En estos casos, a menudo se evalúan las instituciones basándose en las tasas de empleo de los

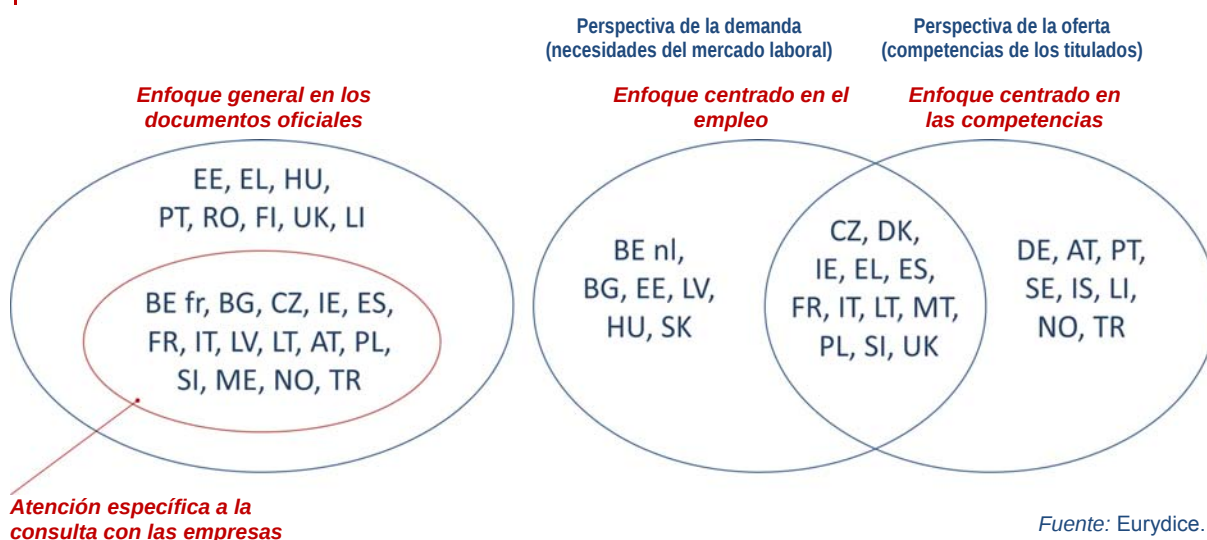
⁽¹¹⁾ Por otro lado, el término 'barreras directas' se refiere a las prácticas discriminatorias de las empresas (Thomas y Jones, 2007).

titulados. Éste enfoque puede encontrarse en Bélgica (Comunidad flamenca), Bulgaria, la República Checa, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y el Reino Unido (Escocia).

Por otro lado, los *enfoques basados en las competencias* se refieren a la responsabilidad de las instituciones de educación superior de desarrollar en los titulados las habilidades y competencias necesarias para encontrar un empleo. Cabe destacar, sin embargo, que el enfoque basado en el empleo y el basado en competencias no son contradictorios, y a menudo coexisten. En estos casos, el enfoque basado en competencias especifica de qué manera pueden mejorar la empleabilidad de los titulados las instituciones de educación superior. El enfoque basado en competencias puede encontrarse en la República Checa, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Italia, Lituania, Malta, Austria, Eslovenia, Suecia, el Reino Unido ⁽¹²⁾, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía.

Independientemente de su enfoque o perspectiva, los países europeos normalmente abordan los temas relacionados con la empleabilidad desde la perspectiva de las instituciones de educación superior o de la población estudiantil como un todo. Este aspecto de la agenda de la empleabilidad es, por tanto, un tema político de perfil alto.

Figura 4.1: Perspectivas y enfoques de la empleabilidad en la educación superior, 2012/13



La mayoría de los países no presta especial atención a la empleabilidad de grupos sociales específicos e insuficientemente representados, a excepción de Estonia, Grecia y el Reino Unido. En Estonia, por ejemplo, existen medidas para ampliar el periodo de estudio de los estudiantes con insuficiente conocimiento de la lengua oficial, y para personas con discapacidad o con hijos pequeños/discapacitados. En Grecia, entre las acciones específicas dirigidas a incrementar la formación práctica de los estudiantes se incluyen acuerdos especiales para los estudiantes con necesidades especiales, minorías, extranjeros o estudiantes procedentes de otros grupos sociales vulnerables. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los estudiantes con discapacidad tiene acceso específico a información y orientación educativa y profesional. Además, en Inglaterra en 2010 el Consejo para la Financiación de la Educación Superior de Inglaterra (HEFCE) financió un programa para apoyar periodos de prácticas de los estudiantes desfavorecidos con el objetivo de ampliar su acceso a las profesiones.

⁽¹²⁾ En el Reino Unido (Inglaterra), el Departamento de Empresa, Innovación y Competencias adoptó la definición de empleabilidad de Yorke (Yorke, 2006).

4.2. Responder a las necesidades del mercado laboral

En sus documentos oficiales de educación superior, varios países destacan que las instituciones de educación superior deberían responder a las necesidades del mercado laboral. Hay básicamente dos fuentes de información sobre dichas demandas del mercado laboral: los pronósticos sobre el mercado laboral y las empresas u organizaciones empresariales. Esta sección trata sobre las prácticas existentes en relación con esta cuestión.

4.2.1. Pronósticos sobre el mercado de laboral como fuente de información

Los pronósticos sobre el mercado laboral son una forma de anticipar las necesidades del mercado de trabajo relativas a la oferta y demanda de competencias. Estos pronósticos se suelen realizar por ocupación y nivel de cualificación. Según el Cedefop (2008), este sistema de realizar pronósticos cumple principalmente dos funciones: una “función política”, por la que sirven de base para la planificación de políticas; y una “función informativa”, a través de la cual ayudan a los servicios de información y orientación en lo que respecta a las tendencias del mercado laboral. En el caso de las instituciones de educación superior, esto supone los pronósticos referentes al mercado laboral podrían influir en la planificación y gestión de los programas de estudio, por ejemplo a la hora de su diseño, de establecer el número de plazas financiadas por el Estado o de asignarles fondos públicos. Además, los servicios de información y orientación pueden guiar a los estudiantes (potenciales) hacia los campos de estudio más “demandados”.

Sin duda, la actual “economía del conocimiento” global puede cambiar mucho más rápidamente de lo que los pronósticos sobre el mercado laboral son capaces de predecir. Éstos siempre se basan en tendencias pasadas y, por tanto, no tienen la capacidad de prever grandes cambios en la demanda de competencias derivados de los cambios en la realidad económica (p. ej. Las crisis económicas). Los propios titulados de educación superior pueden cambiar el mundo laboral, y su capacidad innovadora es difícil de prever. Además, aunque estos pronósticos suelen realizarse a escala nacional, en la UE los mercados laborales cada vez son más “europeos”. Por otra parte, como se dijo anteriormente, las competencias que los estudiantes obtienen durante sus estudios de educación superior pueden ser más importantes que la titulación que reciben al final ⁽¹³⁾. Por lo tanto, confiar en los pronósticos sobre el mercado laboral tiene sus limitaciones.

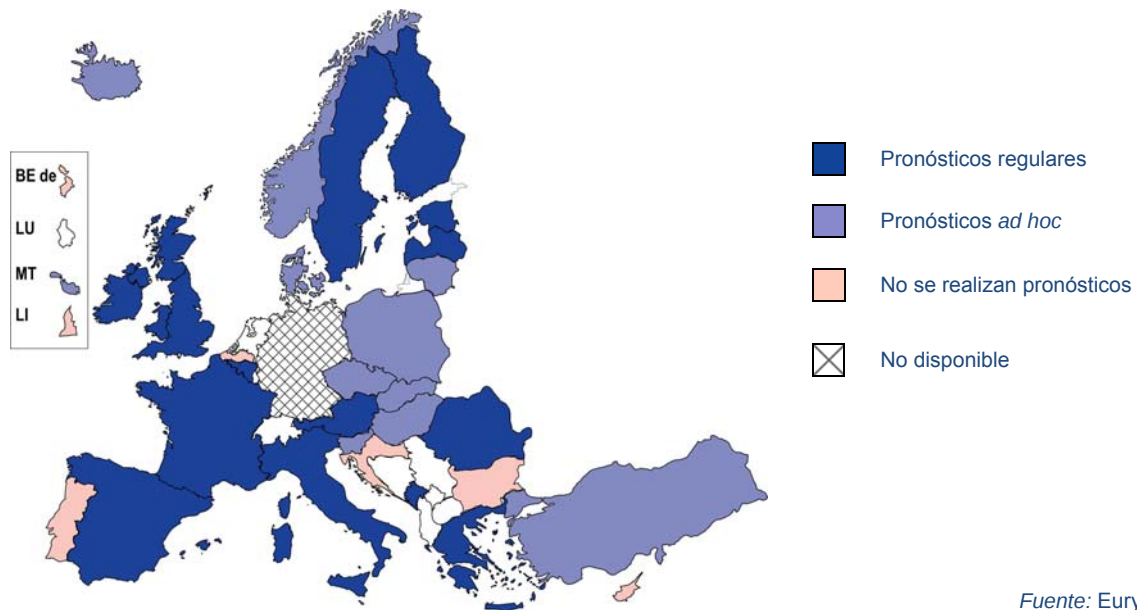
Al margen de unas pocas excepciones (Bulgaria, Croacia, Portugal y Liechtenstein), en la mayoría de países europeos se realizan pronósticos sobre el mercado laboral a nivel nacional y/o regional ⁽¹⁴⁾. Como muestra la Figura 4.2, en 10 países dichos pronósticos se realizan ad hoc, y en otros 13 existe un sistema regular establecido. En Lituania, se está desarrollando un sistema regular de elaboración de pronósticos sobre el mercado laboral.

Sin embargo, es poco frecuente que los países europeos utilicen de forma sistemática la información de estos pronósticos a la hora de planificar sus políticas de educación superior. Solo 11 países (Irlanda, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Polonia, Rumanía, Finlandia, el Reino Unido, Montenegro y Noruega) afirmaron que sus autoridades educativas tienen en cuenta la información sobre el mercado laboral para planificar y gestionar la educación superior.

⁽¹³⁾ En algunos países se han realizado algunos esfuerzos para incluir las competencias genéricas en los modelos de pronóstico, pero materializar dicha inclusión es una tarea complicada (Gács y Bíró, 2013).

⁽¹⁴⁾ Para consultar una lista de pronósticos o estudios nacionales relacionados con el mercado laboral, consultarr el Panorama de Competencias de la UE: <http://euskills Panorama.ec.europa.eu/>

Figura 4.2: Pronósticos sobre el mercado laboral en los países europeos, 2012/13



Lo más común es que la información procedente de los pronósticos sobre el mercado laboral se utilice para determinar el *número de plazas de estudio financiadas con fondos públicos* en algunos o en todos los estudios. Este es el caso en siete sistemas educativos: Letonia, Lituania, Rumanía, Finlandia, el Reino Unido (Escocia), Montenegro y Noruega. Contrariamente, en Irlanda, Polonia y el Reino Unido (Inglaterra), se asigna *financiación adicional* a áreas de estudio en las que se ha identificado una necesidad de competencias concretas o en la que se imparten materias consideradas como “estratégicamente importantes”.

En **Irlanda**, los estudios de Necesidades Futuras de Competencias sirven de base para diseñar una financiación específica dirigida a ciertos objetivos y una oferta educativa que aborde las necesidades de competencias emergentes. Estas iniciativas son los denominados los programas “Trampolín” y “Transformación de habilidades TIC”. Trampolín ofrece cursos de educación superior a tiempo parcial gratuitos para desempleados en áreas donde se ha identificado que existen oportunidades de empleo o que hay escasez de competencias que necesita el mercado laboral. Los programas de transformación de competencias TIC se ofrecen a titulados en búsqueda de empleo como parte del Plan de acción TIC conjunto de la industria y el Gobierno, que pretende aumentar el oferta nacional de competencias TIC de alto nivel.

En el **Reino Unido**, el Consejo de Financiación de la Educación Superior de **Inglaterra** (HEFCE) realiza un seguimiento sobre la disponibilidad de programas denominados “materias estratégicamente importantes y vulnerables” (SIVS), entre las que se incluyen ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, lenguas extranjeras modernas y ciencias sociales cuantitativas. El Gobierno se preocupa por priorizar aquellas materias que requieren apoyo para evitar reducciones indeseables en la escala de la oferta. En 2012, el HEFCE encargó una investigación sobre las estrategias utilizadas por otros países o estados con sistemas de financiación de la educación superior y de ayudas al alumnado parecidos a los de Inglaterra para identificar y reducir los riesgos en determinadas materias o competencias, y solo los enfoques políticos que habían adoptado. El HEFCE también proporciona financiación adicional para la impartición de materias de ciencias, tecnología, ingeniería, y matemáticas de elevado coste, incluyendo un complemento para aquellas que suponen el coste más alto (química, física, ingeniería química y mineral, metalurgia e ingeniería de materiales). Esto ha incrementado el nivel global de financiación de estos estudios a partir de 2012/13. Además, el HEFCE financió con 7,3 millones de libras el programa “Rutas hacia los idiomas”, que duró hasta julio de 2013 y que tenía por objetivo motivar a los estudiantes a realizar cursos de lenguas extranjeras modernas en Inglaterra.

4.2.2. La implicación de las empresas

Otra forma de incluir información sobre el mercado laboral en la educación superior es a través de la consulta o implicación de las empresas, organizaciones o representantes empresariales en los diversos pasos de desarrollo y evaluación de los programas de estudio de educación superior. La participación de las empresas es un mecanismo más descentralizado para asegurar que los programas de estudio satisfacen las necesidades del mercado laboral.

Esta sección analiza la implicación de las empresas en tres áreas: el desarrollo del currículo, la docencia y la participación en órganos con poder de decisión o consultivos de escala nacional, regional, sectorial o institucional. La participación de las empresas en los procesos externos de garantía de calidad se abordará en la Sección 4.1.

La implicación de las empresas al menos en una de estas tres áreas es un requisito obligatorio en 18 sistemas educativos. En 16 de estos 18 sistemas, se exige que las empresas participen en los órganos consultivos o de toma de decisiones (ver Figura 4.3c). Estos órganos pueden ser de carácter nacional (p. ej. en Francia, Letonia, Eslovenia o Finlandia), regional (p. ej. en Italia), sectorial (p. ej. en Montenegro) o institucional (p. ej. en Lituania, Austria, Suecia o Noruega). La implicación de las empresas en el desarrollo del currículo es prescriptiva en siete sistemas educativos; su participación en la docencia es obligatoria en cinco.

Aún así, muchas veces las empresas intervienen en la planificación y el desarrollo de los programas de educación superior aún cuando no sea un requisito impuesto por las autoridades centrales. En la práctica, la implicación de las empresas en el desarrollo del currículo y en la docencia, o su participación en los órganos consultivos o de toma de decisiones está mucho más extendida de lo que la ley prescribe. De nuevo, como muestra la Figura 4.3c, lo más común es implicar a las empresas en los órganos con poder de decisión a distintos niveles: las empresas normalmente participan en dichos órganos en 22 sistemas educativos. Las empresas intervienen en el desarrollo del currículo en 19 sistemas educativos y participan asiduamente en la docencia en 15 sistemas educativos.

La participación de las empresas puede verse facilitada por proyectos de cooperación universidad-empresa. En ocasiones los gobiernos ofrecen incentivos económicos tanto a las instituciones de educación superior como a las organizaciones empresariales para que desarrollen proyectos innovadores de manera conjunta. En algunos países (p. ej. en Dinamarca y el Reino Unido), dichos proyectos de colaboración pueden recibir apoyo económico directamente. Otros países, en cambio, han creado centros específicos (p. ej. las Oficinas de Innovación y Enlace de Grecia y los Centros de Transferencia Tecnológica en Letonia), cuyo papel es facilitar la cooperación entre universidades y empresas.

El gobierno de **Dinamarca** destinó 40 millones de coronas danesas (5,3 millones de euros) en 2013 para respaldar proyectos de innovación en universidades y escuelas de negocios en cooperación con empresas públicas y privadas. Los proyectos se dirigen a promover actividades de estimulación de conocimiento e innovación basados en la práctica. Se centran en retos prácticos específicos en empresas e implicarán a profesores y estudiantes en el refuerzo de las competencias innovadoras de los estudiantes y el desarrollo de programas educativos. Para participar, las empresas deben contribuir a los proyectos autofinanciando una parte significativa de los mismos.

Figura 4.3a: Implicación de las empresas en el desarrollo del currículo, 2012/13

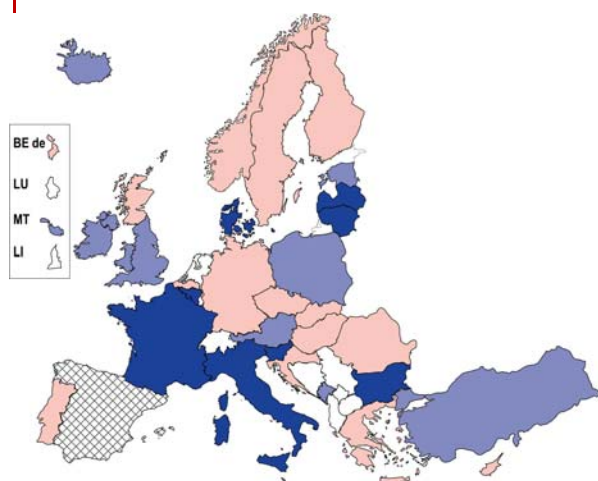


Figura 4.3b: Implicación de las empresas en la docencia, 2012/13

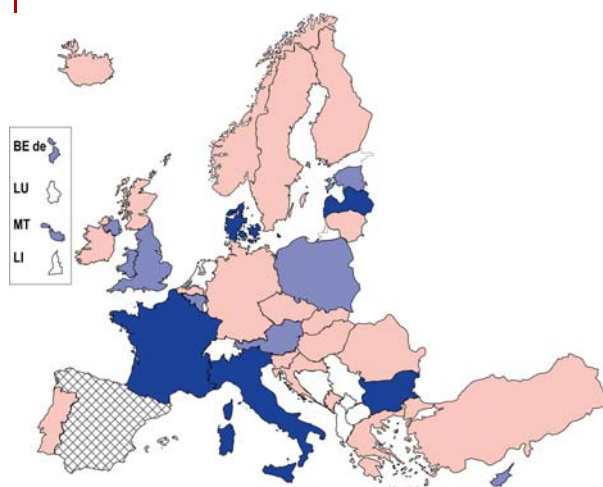
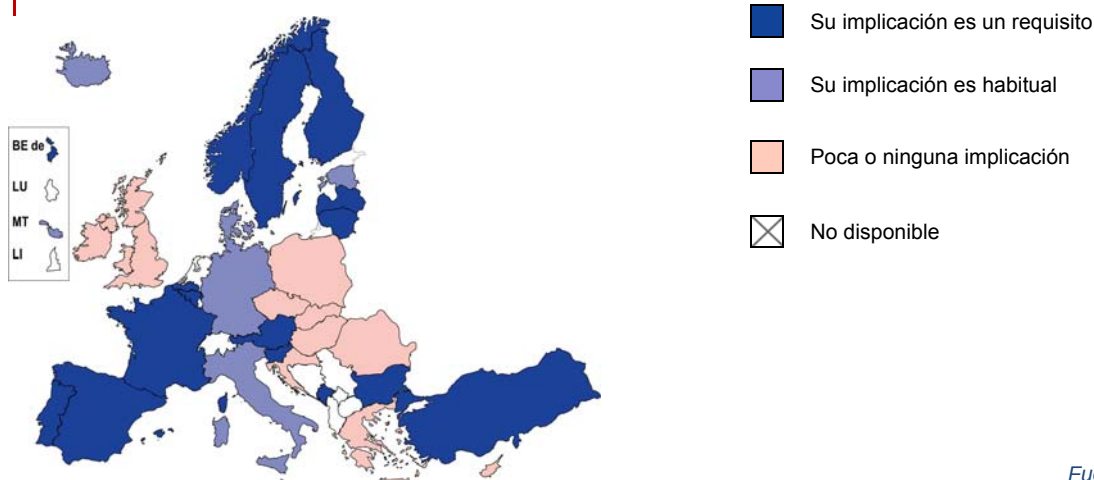


Figura 4.3c: Implicación de las empresas en la planificación y la gestión a través de órganos consultivos o de toma de decisiones, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

España: Figuras 4.3a/b. La regulación de la implicación de las empresas es competencia de las Comunidades Autónomas.

Francia: Es un requisito solo en la educación profesional superior y técnica.

Eslovenia: Figura 4.3b. En la educación superior de ciclo corto, las empresas también deben estar implicadas en la docencia.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): Figura 4.3c. Existe dicha actividad, pero no se cuenta con información sobre su extensión a nivel central.

En **Grecia**, el Programa Operativo “Educación y Aprendizaje Permanente”, adscrito al Marco Estratégico de Referencia Nacional (2007-2013), financia las Oficinas de Enlace. Estas oficinas se dedican a facilitar conexiones entre el sector educativo y el mercado laboral a través del desarrollo de canales de comunicación, la creación de redes y colaboración con empresas, organizaciones empresariales y la sociedad en general, así como a través de la oferta de apoyo y orientación a los estudiantes y titulados para la planificación de sus estudios futuros y su carrera personal. El presupuesto total de esta acción asciende a 10 millones de euros. El número de estudiantes beneficiarios del programa, que funciona en 39 instituciones de educación superior, supera los 150.000.

Además, las Unidades de Innovación y Emprendimiento pretenden fortalecer la cooperación entre el mundo académico y los socios empresariales, y promover la investigación en campos relacionados con el emprendimiento. Su objetivo es desarrollar las competencias y habilidades de los estudiantes, tanto las básicas como las relacionadas con el emprendimiento. El presupuesto total de esta acción asciende a 9,97 millones de euros. Ya se han creado 33 unidades y ha beneficiado a más de 37.000 estudiantes.

En **Letonia** se han creado los Centros de Transferencia Tecnológica, parcialmente financiados por los fondos Estructurales Europeos. Su objetivo es facilitar la colaboración entre universidades, industria e instituciones científicas. Existen nueve centros de este tipo en Letonia.

En el **Reino Unido**, el Consejo de Financiación de la Educación Superior de Inglaterra (HEFCE) gestiona el Fondo para la Innovación en la Educación Superior (HEIF), por valor de 150 millones de libras anuales, para incentivar que las instituciones de educación superior incrementen su interacción con las empresas, organizaciones públicas y del sector terciario, organismos comunitarios y el público en general. Esta financiación está diseñada para apoyar actividades de intercambio de conocimientos con un impacto económico y social. Actualmente, una prioridad política fundamental es fomentar actividades que puedan ayudar al crecimiento económico del país.

En algunos países, también existen programas de grado diseñados específicamente para satisfacer las demandas de las empresas, que a su vez intervienen en el desarrollo del currículo.

En **Francia**, el título de grado profesional, creado en 1999, es expedido por la universidad y tiene como objetivo fundamental asegurar la empleabilidad de los estudiantes. Estos estudios supone una oportunidad formativa diseñada y organizada a en estrecha colaboración con las empresas. La universidad debe presentar una solicitud para establecer un programa de grado profesional, que es examinado por una comisión nacional de expertos en la que están representados tanto expertos nombrados por su experiencia profesional como representantes de la universidad.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda de Norte)**, las diplomaturas (*foundation degrees*), que pueden cursarse desde 2001/02, son cualificaciones de educación superior de dos años que ofrecen una vía flexible y accesible de estudiar para adquirir las competencias que demanda el mercado laboral. Además, el Consejo de Financiación de la Educación Superior de Inglaterra también cuenta con un programa de desarrollo de la población activa, uno de cuyos objetivos es diseñar y ofrecer programas de educación superior en colaboración con las empresas. Los detalles sobre los proyectos con empresas centrados en el desarrollo de estos programas pueden consultarse en la página web del HEFCE ⁽¹⁵⁾.

4.3. Mejorar la empleabilidad de los titulados

El enfoque sobre la empleabilidad en la educación superior más centrado en la oferta se refiere a que las perspectivas laborales de los titulados y/o sus competencias mejoren su empleabilidad. Esta sección analiza principalmente dos formas de mejorar la empleabilidad de los titulados: incluir formación práctica y prácticas en el centro de trabajo en los programas de estudios, y ofrecer orientación profesional.

4.3.1. Formación práctica y prácticas en centros de trabajo

La formación práctica y las prácticas en centros de trabajo se consideran elementos clave de la mejora de la empleabilidad de los titulados. La información procedente de estudios comparados europeos e informes nacionales muestra que los estudiantes que recibieron formación práctica antes de titularse tienen más probabilidades de encontrar trabajo que sus homólogos sin experiencia laboral relevante (ver p. ej. Blackwell et al., 2001; Garrouste y Rodrigues, 2012; Mason, Williams y Cranmer, 2009; van der Velden y Allen, 2011). Thomas y Jones (2007) también hacen hincapié en la importancia de la experiencia laboral para los estudiantes no tradicionales. Por tanto, es importante explorar si los países europeos ofrecen incentivos a las Instituciones de educación superior para que incluyan experiencias en centros de trabajo o formación práctica estructuradas dentro de sus sistemas educativos.

⁽¹⁵⁾ Ver: <http://www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/projects/>

En la UE, la Directiva 2005/36/EC sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales ⁽¹⁶⁾ regula la integración de formación práctica en ciertos programas de estudio con orientación profesional (p. ej. Estudios de medicina o farmacia). En la mayoría de los países, la inclusión de formación práctica es obligatoria en dichos programas.

Para otros estudios, las instituciones de educación superior son en su mayoría libres de decidir si incluyen dichas experiencias estructuradas en centros de trabajo y si son opcionales u obligatorias. Sin embargo, algunos países limitan esta libertad. En algunos casos, dicha limitación puede estar relacionada con ciertos tipos de instituciones. Por ejemplo, en Dinamarca, la formación práctica obligatoria en las Academias de Educación Superior Profesional y en las Escuelas Universitarias, pero no en las universidades. En otros países, la formación práctica es un requisito en ciertos tipos de titulaciones (p. ej. para la *licence professionnelle* en Francia). En Lituania todos los estudiantes de primer ciclo deben participar en actividades de formación práctica. En Montenegro, en el proceso de acreditación de un nuevo programa de estudios, las instituciones de educación superior están obligadas a incluir preacuerdos de cooperación con las empresas de cara a la formación práctica de los estudiantes.

La gran mayoría de los países carece de información sobre el porcentaje de estudiantes que participa en la formación práctica o en prácticas en un centro de trabajo. Entre los países con datos disponibles, el que tiene una tasa de participación más alta (100%) es Finlandia, donde todos los cursos politécnicos de primer ciclo incluyen al menos tres meses de prácticas laborales, y la formación práctica es obligatoria también en algunas titulaciones universitarias. La participación también es bastante alta en Lituania (el 100% de estudiantes de primer ciclo), Letonia (el 86% de los estudiantes de primer ciclo y el 14% de segundo ciclo obtienen experiencia laboral a través de la formación práctica) e Italia (participa casi el 60% de estudiantes de primer ciclo y el 56% de los de segundo ciclo).

Sin embargo, además de las prácticas en el centro de trabajo –generalmente cortas– existen otras modalidades que pretenden asegurar que los estudiantes obtengan experiencia profesional durante sus estudios. Por ejemplo, en Francia, los estudiantes pueden participar en sistemas duales (*alternance*) que combinan los estudios teóricos en instituciones de educación superior con experiencia profesional obtenida en un centro de trabajo. En este caso, los estudiantes tienen contratos de trabajo durante sus estudios. Actualmente, un 7% de los estudiantes de educación superior y un 5% de los estudiantes universitarios estudian a través de dicha modalidad.

Pero la normativa no es la única manera que tienen los gobiernos de fomentar que la experiencia laboral se convierta en una parte integral de un número creciente de programas de educación superior. Muchos países ofrecen incentivos económicos a las instituciones de educación superior y a las empresas para incrementar el número de experiencias prácticas disponible. Estas iniciativas están abiertas a todos los estudiantes, lo cual en muchos casos significa que los costes de la formación práctica son –al menos en parte– cubiertos por financiación pública (p. ej. en Bélgica (Comunidad francesa), Bulgaria, Grecia, Francia, Croacia, Italia, Lituania, Portugal, Finlandia y el Reino Unido). El Reino Unido (Inglaterra) es el único país donde existen iniciativas dirigidas a los estudiantes desfavorecidos.

En **Bulgaria**, el proyecto de “Colocación de Estudiantes”, adscrito al Programa Operativo de Desarrollo de Recursos Humanos, pretende asegurar formación práctica en entornos reales de trabajo y está abierto tanto para estudiantes a tiempo completo como a tiempo parcial. La financiación se destina a remunerar a los estudiantes, a los mentores académicos de las universidades y a los mentores de las empresas.

⁽¹⁶⁾ Directiva 2005/36/EC del Parlamento Europeo y el Consejo del 7 de septiembre de 2005 sobre el reconocimiento de las cualificaciones profesionales, OJ L 255, 30.9.2005.

En **Grecia**, dentro del Programa Operativo “Educación y Aprendizaje Permanente”, en el Marco Estratégico de Referencia Nacional (2007-2013), se desarrolla un marco de incentivos, tanto para incrementar el número de estudiantes participantes, como para atraer a empresas que ofrezcan prácticas. El presupuesto total de estación asciende a 82,5 millones de euros. Además, las Oficinas de Innovación y Enlace funcionando en las instituciones de educación superior también organizan experiencias prácticas para los estudiantes.

En **Croacia**, la Ley de Promoción del Empleo (2012) ofrece oportunidades para que las empresas contraten, hasta un total de 12 meses, a titulados de educación superior sin experiencia laboral previa utilizando el llamado “Acuerdo para la formación profesional sin empleo”. Durante este periodo, las empresas están exentas de pagar impuestos y otras contribuciones (seguros médicos, etc.) por estos empleados, y los trabajadores en prácticas reciben del estado un estipendio mensual de alrededor de 200 euros. El objetivo de este programa es permitir que los titulados superiores sin experiencia laboral previa obtengan una experiencia inicial y puedan resultar, por tanto, más atractivos para el mercado laboral.

En **Lituania**, la implantación de la formación práctica se incentiva a través del Programa Nacional de Estudios, que proporciona apoyo para la formación práctica de los estudiantes de ambos ciclos y de todas las áreas de estudio en empresas públicas y privadas, instituciones y organizaciones. El objetivo es desarrollar las competencias emprendedoras de los estudiantes así como crear asociaciones entre instituciones de educación superior y diversos agentes sociales. Los candidatos a este apoyo son asociaciones de empresas en colaboración con instituciones de educación superior, instituciones y organizaciones. Además, las prácticas científicas de los estudiantes que cursan estudios académicos reciben apoyo a través del Programa de Carrera Investigadora. Esta medida financia la formación práctica de estudiantes de ambos ciclos y de todas las áreas de estudio en los principales grupos e instituciones científicas del país.

En **Polonia**, el Ministerio de Ciencia y Educación Superior y el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo (una agencia gubernamental) implantaron en 2013 un nuevo programa dirigido a apoyar a las instituciones de educación superior para ofrecer prácticas para los estudiantes. Los fondos se garantizan a través de un proceso competitivo entre las instituciones que han creado los mejores programas de prácticas con las empresas. La edición piloto del nuevo programa financiará al menos tres meses de prácticas en empresas para aproximadamente 10.000 estudiantes. El presupuesto del programa son 50 millones de eslotis (alrededor de 12 millones de euros).

En el **Reino Unido**, el Consejo de Financiación de la Educación Superior de **Inglaterra** (HEFCE) lleva a cabo numerosos programas destinados a ayudar a las empresas a encontrar trabajadores cualificados y también a los titulados a adquirir las competencias necesarias para el mercado laboral, por ejemplo sistemas de prácticas para estudiantes y titulados. En uno de esos programas, el HEFCE asignó 1 millón de libras a 30 instituciones de educación superior en 2010 para respaldar un sistema de prácticas para que alumnos desfavorecidos pudieran trabajar en organizaciones profesionales, con el objetivo de ampliar el acceso a las profesiones. Esta iniciativa permitió realizar 850 periodos de prácticas.

Desde 2010, en **Escocia** el Centro de Política Pública Escocesa lleva a cabo el programa Adopta-un-Becario, mediante el que emparejan a titulados con empresas, ofreciendo prácticas remuneradas, significativas y que permiten mejorar las perspectivas laborales.

4.3.2. Orientación profesional

Ofrecer información sobre el mercado laboral, orientación profesional o tutorizar a los estudiantes es otra manera de mejorar la empleabilidad de los titulados. Como se mencionó anteriormente, la orientación profesional se considera particularmente importante para los estudiantes no tradicionales (Thomas y Jones, 2007), sobre todo si se ofrece a lo largo de todo el ciclo de vida estudiantil.

Figura 4.4: Orientación profesional a lo largo de todo el ciclo de vida estudiantil, 2012/13

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
Institución *	●	○***	●	●	○	●	:	●	●	●	●		●	●	○	●
Externa **		●		○			:	●				●		●		●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
Institución *	●	○	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Externa **		●		●	○		●	●	●		●		●			●

● Todos los estudiantes ○ Algunos estudiantes

*: Se ofrece orientación en las instituciones de educación superior; **: Se ofrece orientación externa a los estudiantes;
***: solo en el último año en instituciones de educación superior.

Fuente: Eurydice.

Como muestra la Figura 4.4, en las instituciones de educación superior de casi todos los países se ofrece orientación profesional a los estudiantes a lo largo de todo el ciclo de vida estudiantil. Las excepciones son la Comunidad germanoparlante de Bélgica, donde solo se ofrece orientación profesional el último año antes de la titulación; la República Checa, Letonia y Portugal, donde las instituciones de educación superior son totalmente autónomas para decidir si crean servicios de orientación profesional; Croacia, donde solo hay servicios externos; y Malta, donde solo algunos estudiantes tienen acceso a los servicios internos de orientación profesional, pero todos tienen acceso a los servicios externos.

Los servicios de orientación suelen estar abiertos a todos los estudiantes y responder a sus demandas individuales. Los únicos países que informan de que la orientación está dirigida exclusivamente a grupos específicos son Grecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En Grecia, las Oficinas de Enlace responsables de la orientación y el asesoramiento profesional ofrecen servicios específicos a los estudiantes y titulados procedentes de grupos sociales vulnerables para desarrollar sus cualificaciones profesionales y para apoyar su integración profesional. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los estudiantes con discapacidad reciben un apoyo especial para asegurar que tienen acceso a la misma oferta que el resto de los estudiantes.

Los servicios de orientación dirigidos a los titulados/antiguos alumnos ubicados en las propias instituciones de educación superior son menos frecuentes. Como refleja la Figura 4.5, existen servicios de orientación profesional para todos los estudiantes en las instituciones de educación superior de 18 sistemas educativos, y algunos titulados pueden acceder a dichos servicios en ocho. En Francia, además de los servicios generales para antiguos alumnos, existen también servicios específicos para los titulados en las *grandes écoles*.

La orientación profesional dirigida a los titulados está completamente externalizada en la Comunidad germanoparlante de Bélgica, Estonia, Croacia, Lituania, Malta y Suecia. En Irlanda, Rumanía y Noruega no existen dichos servicios.

Figura 4.5: Orientación profesional para los titulados/antiguos alumnos, 2012/13

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
Institución *	●		○	○	○	●	:			●	●		●	●	○	
Externos **		●		●			:	●			●	●		●	●	●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
Institución *	○		●	○	○	-	●		●		●	●	●	●	-	●
Externos **		●		●	○	-	○	●	●	●	●	●	●		-	●

● Todos los estudiantes ○ Algunos estudiantes - No hay orientación

* : Se ofrece orientación profesional en las instituciones de educación superior; ** : Se ofrece orientación profesional externa a los titulados

Fuente: Eurydice.

4.4. Evaluar la empleabilidad

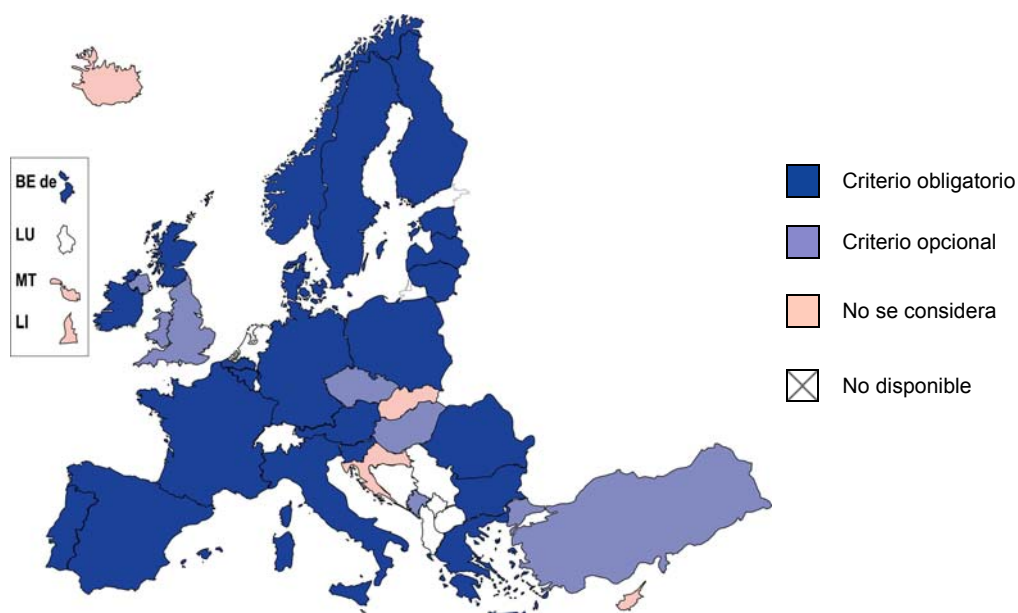
El rendimiento de las instituciones de educación superior en materia de empleabilidad suele estar sujeto a evaluaciones externas. Los procesos de evaluación de la calidad de la oferta de educación superior pueden incluir criterios relativos a la empleabilidad. O, dicho de otro modo, los criterios de empleabilidad pueden formar parte de los procesos externos de garantía de la calidad. Además, varios países han establecido otro tipo de procedimientos para evaluar en qué medida las instituciones de educación superior “producen” titulados empleables. Esta sección ofrece un panorama sobre dichos procesos de evaluación.

4.4.1. Garantía de la calidad

La garantía de calidad es el principal mecanismo a través del cual las autoridades educativas pueden motivar a las instituciones de educación superior a mejorar la empleabilidad de sus titulados. De hecho, como muestra la Figura 4.6, en la gran mayoría de países, las instituciones de educación superior están obligadas a entregar información relativa a la empleabilidad a las agencias de garantía de calidad de cara a la acreditación de un programa o a la evaluación continua de las instituciones y/o de los programas de estudio. La información relativa a la empleabilidad se considera opcional en los procesos de evaluación de nueve sistemas educativos, como por ejemplo el de Hungría, donde los procesos de acreditación tienen en cuenta la empleabilidad, pero no hay unos requisitos mínimos relativos a este criterio. En otros seis países, dichos criterios no son parte de los procesos de garantía de calidad.

Los estándares de calidad relacionados con la empleabilidad pueden centrarse en diversas cuestiones. En ocasiones, las instituciones de educación superior tienen que demostrar que sus programas son de interés para el mercado laboral porque responden a una demanda existente (p. ej. en Bélgica, Bulgaria, la República Checa, Italia, Austria (no es obligatorio para las universidades en caso de que se trate de acreditación, o de los currículos de las universidades de ciencias aplicadas) y Eslovenia). En otros casos, las instituciones de educación superior deben dar pruebas de que implican a las empresas o que incluyen su perspectiva a la hora de elaborar sus programas (p. ej. en Bélgica (Comunidad francesa), Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Austria, Polonia, Finlandia, Suiza y Noruega). En varios países, las instituciones de educación superior deben enviar regularmente datos sobre el empleo de sus titulados, o bien probar que han puesto en marcha un sistema de seguimiento sobre este ámbito (p. ej. Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Italia, Letonia y Lituania). En Italia, la agencia de garantía de calidad verifica la existencia de servicios dirigidos a los estudiantes para apoyar la transición al mercado laboral de sus titulados.

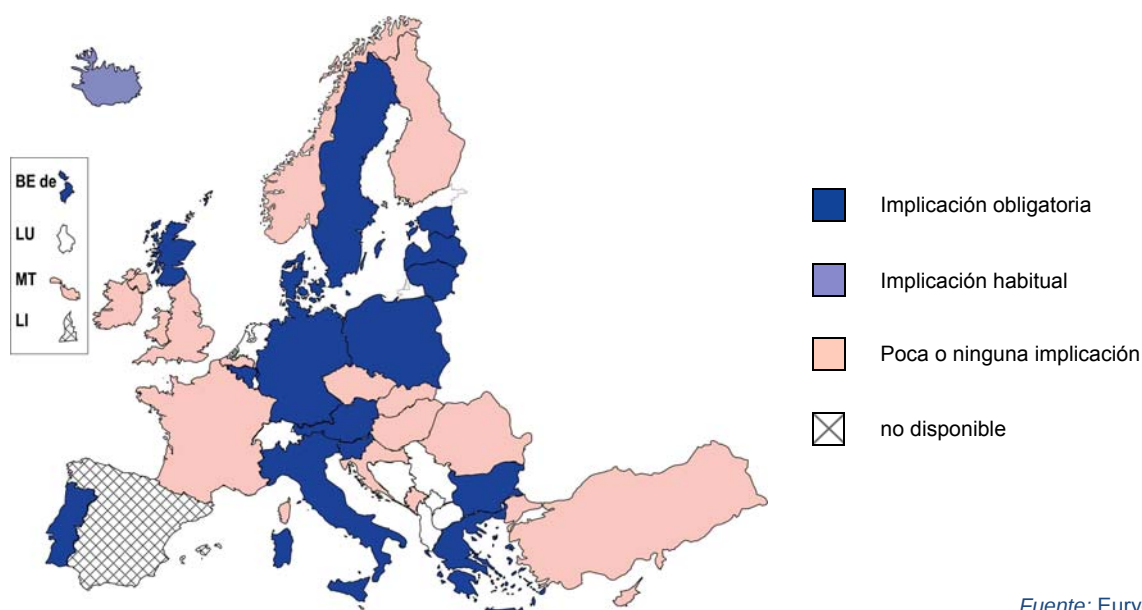
Figura 4.6: Criterios relacionados con la empleabilidad en los procesos de garantía de calidad, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Otra manera de asegurar que los criterios de empleabilidad – la relevancia para el mercado laboral de los programas o la implicación de las empresas en el diseño de los programas de estudio – se tienen en cuenta durante el proceso de evaluación es a través de la participación de las empresas en los procesos externos de garantía de calidad. Las empresas participan en dichos procesos en alrededor de la mitad de los sistemas educativos (ver Figura 4.7). En casi todos los países donde las empresas participan existe la obligación de que lo hagan, a excepción de la Comunidad germanoparlante de Bélgica e Islandia, donde las empresas están implicadas en los procesos de garantía de la calidad sin que esto sea un requisito formal.

Figura 4.7: Implicación de las empresas en los procesos externos de garantía de calidad, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

España: La regulación de la implicación de las empresas es competencia de las Comunidades Autónomas.

Francia: Solo es obligatorio para las escuelas de ingeniería.

4.4.2. Otros procesos de evaluación y programas de financiación

Además de los procesos formales de garantía la calidad, varios países han instaurado otros procesos para evaluar los programas de estudio basados en criterios de empleabilidad. Dichas evaluaciones están basadas en su mayoría en encuestas a estudiantes y/o titulados, a través de las cuales éstos pueden evaluar su programa de estudios y dar detalles de su transición al mercado laboral. En la sección 4.3 se da información detallada sobre las encuestas y los sistemas de seguimiento de los titulados.

Además de los estudiantes y los titulados, otra fuente de información sobre esta cuestión son las propias empresas. Las encuestas a las empresas permiten conocer su grado de satisfacción con el nivel de competencias de los empleados que han contratado al finalizar sus estudios y en qué medida éstas competencias cuadran con los requisitos del trabajo. En muchos países europeos ⁽¹⁷⁾ se llevan a cabo este tipo de encuestas a las empresas. Irlanda, por ejemplo, organizó la primera Encuesta Nacional a las Empresas en 2012, y pretende establecer un sistema regular de evaluación de las instituciones de educación superior.

Una última fuente de información sobre empleabilidad son las instituciones de educación superior mismas que, además de contar con sus propias encuestas y sistemas de seguimiento de los titulados, en ocasiones publican también los planes de mejora de la empleabilidad de sus titulados con que cuentan. Por ejemplo, en el Reino Unido, las instituciones financiadas por el Consejo de Financiación de la Educación Superior de Inglaterra (HEFCE) deben redactar declaraciones de empleabilidad, que son pequeños resúmenes de lo que han ofrecido a sus estudiantes para aumentar su empleabilidad y transición al mercado laboral.

Uno de los principales objetivos de estos procesos de evaluación es hacer pública la información relacionada con la empleabilidad de los programas de educación superior. Esto sirve para informar a los estudiantes actuales y futuros sobre sus potenciales perspectivas de trabajo. Por ejemplo, Bulgaria estableció un Sistema de Clasificación de Universidades ⁽¹⁸⁾, en el que el empleo y el salario de los titulados forman parte de un indicador compuesto denominado “carrera y relevancia para el mercado laboral”. O también, en el Reino Unido, la página web de Unistats ⁽¹⁹⁾ compara datos sobre los cursos de educación superior, para permitir a los futuros estudiantes comparar los datos de cada uno de los cursos (ver también la Sección 4.3). Incluye información sobre la satisfacción de antiguos estudiantes, las acreditaciones de las asociaciones profesionales, los destinos y el salario de los titulados con empleo, así como las declaraciones sobre empleabilidad de las instituciones de educación superior. Además, la Agencia de la Estadística de la Educación Superior (HESA) publica indicadores de rendimiento de las instituciones superiores, uno de los cuales es la tasa de empleo de los titulados.

Varios países (p. ej. la República Checa, Estonia (a partir de los 16), España, Italia, Austria, Polonia y Finlandia) también han desarrollado (o están en proceso de hacerlo) sistemas de financiación basados en el rendimiento o dirigidos a fines específicos, donde la información relacionada con la empleabilidad no solo se hace pública, sino que los criterios relacionados con esta cuestión pueden influir en la financiación de las instituciones de educación superior.

En la **República Checa**, el presupuesto que las instituciones de educación superior reciben directamente del Estado tiene muchos componentes. Alrededor del 80% del presupuesto total del Estado es la denominada parte normativa. Sobre el 75% de la parte

⁽¹⁷⁾ Para ver ejemplos, consultar el Panorama de Competencias de la UE: <http://euskills panorama.ec.europa.eu/>

⁽¹⁸⁾ Ver: <http://rsvu.mon.bg/>

⁽¹⁹⁾ Ver: <http://unistats.direct.gov.uk/>

normativa se asigna a través de una fórmula de financiación basada en el número de estudiantes matriculados; y alrededor de un 25% de la misma se asigna a través de los llamados indicadores cualitativos, uno de los cuales es el nivel de empleo de los titulados.

En **España**, la inserción laboral de los titulados es uno de los elementos que se tiene en cuenta en la financiación de las universidades. Los indicadores con los que se mide la inserción laboral son titulados: la tasa de empleo un año después de la titulación; la tasa de empleo cinco años después; y el porcentaje de titulados que cinco años después de su titulación alcanzan un nivel de ingresos mayor que el de la población con estudios secundarios. No obstante, como esta información afecta a la financiación de las universidades, depende de las Comunidades Autónomas.

En **Italia** se utilizan varios indicadores para asignar los recursos económicos a las instituciones de educación superior, dos de los cuales son las prácticas realizadas durante el programa de estudios y la proporción de titulados que han encontrado empleo un año después de la titulación sobre el total de titulados de ese mismo año.

En **Austria**, las universidades públicas se financian con presupuestos globales que constan de un presupuesto básico y los fondos estructurales para la educación superior. El presupuesto básico se negocia a través de acuerdos de resultados (*Leistungsvereinbarungen*) entre cada universidad y el Ministerio Federal de Ciencia, Investigación y Economía cada tres años. En dichos acuerdos de resultados, las universidades deben señalar sus planes, entre otros para la mejora de la empleabilidad. Las universidades son evaluadas basándose en estos acuerdos.

En **Finlandia**, a partir de 2014 una parte de la financiación pública de las escuelas polytécnicas está basada en su rendimiento en materia de empleabilidad. Por ejemplo, el número de titulaciones completadas forma parte de la financiación basada en el rendimiento. También se utilizan para el cálculo de esta financiación indicadores relacionados con la I+D o la influencia en el desarrollo regional y la cooperación con el mundo laboral.

4.4.3. Seguimiento de los titulados

Se considera que las encuestas basadas en las autoevaluaciones por parte de los titulados son las herramientas más precisas para evaluar su empleabilidad (van der Velden y van Smoorenburg, 1997). Las encuestas de seguimiento no solo suponen un medio para medir el porcentaje de titulados que encuentran empleo después de la titulación, sino que también permiten describir la calidad de los trabajos, la duración del período de búsqueda de trabajo, la satisfacción profesional de los titulados y también la relación entre sus competencias y los requisitos del trabajo (ver Teichler, 2011). Además, a partir de estas encuestas es posible analizar en qué medida influyen las características individuales de los titulados y en qué medida los estudios superiores que han realizado (ibíd.). Así, los estudios de seguimiento permiten realizar una evaluación multi-dimensional de la empleabilidad en la educación superior.

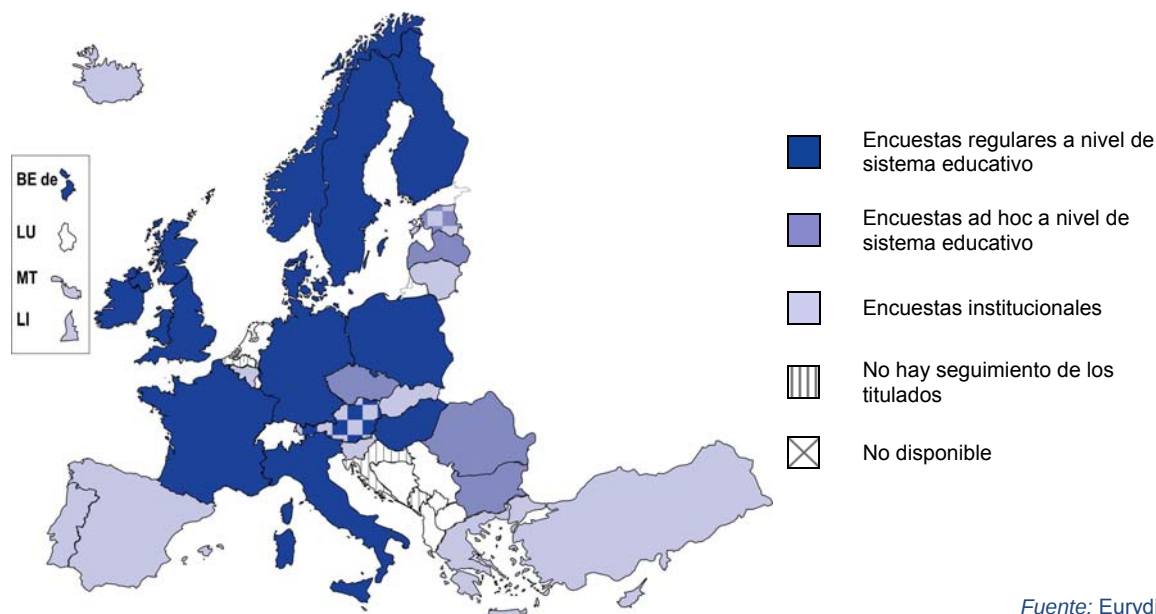
A nivel europeo existen pocas encuestas comparadas ⁽²⁰⁾ sobre titulados, cuya principal ventaja es la comparabilidad de la información entre los países. Este tipo de encuestas se han llevado a cabo en muy pocos y solo una vez, lo cual no permite comparaciones longitudinales. Además, de este modo es más difícil que dicha información se devuelva a las instituciones de educación superior. Por tanto, sería necesario que se realizaran encuestas a los titulados de manera regular a nivel nacional para que pudiera haber un flujo eficaz de información entre los titulados, las instituciones o programas de educación superior y las autoridades educativas.

Excepto en Croacia y Montenegro, en todos los sistemas educativos que participan en este informe se realiza algún tipo de encuesta a los titulados, al menos en algunas instituciones de educación superior. Sin embargo, en Montenegro una nueva ley prevé la obligatoriedad de que las instituciones

⁽²⁰⁾ Estas encuestas son: el proyecto CHEERS (1998-2002) que abarcó 12 países (Schomburg & Teichler, 2006; Teichler, 2007); el proyecto REFLEX (2005-2006) que abarcó 16 países (Allen & van der Velden, 2011); el proyecto HEGESCO realizado 2-3 años después del REFLEX, con su misma metodología, en 5 países más (Allen, Pavlin & van der Velden, 2011); y el proyecto TRACKIT de la EUA (ver: <http://www.eua.be/trackit>).

de educación superior realicen estas encuestas de manera regular. Como muestra la Figura 4.8, en 14 sistemas educativos se realizan regularmente encuestas a los titulados a nivel nacional/regional, mientras que en seis se llevan a cabo encuestas ad hoc nacionales/regionales. Actualmente, en la Comunidad francesa de Bélgica se está desarrollando un sistema regular de seguimiento de los titulados. En la figura 4.9 se recogen algunos ejemplos de estos sistemas ⁽²¹⁾.

Figura 4.8: Encuestas de seguimiento a los titulados, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

España: El seguimiento de los titulados también se realiza a nivel de Comunidad Autónoma (ver Figura 4.9).

Sin embargo solo en algunos sistemas educativos las autoridades hacen un uso sistemático de la información recogida en las encuestas de titulados. La mayoría de las veces, se utilizan en los procesos de garantía de la calidad o en otros procesos de evaluación de los programas de educación superior (p. ej. en Estonia, España, Francia, Italia, Eslovaquia, el Reino Unido, Islandia y Noruega). En Polonia se está implantando actualmente uno de estos sistemas. Por otro lado, los servicios de información y orientación también pueden utilizar esta información para orientar a los futuros y actuales estudiantes de educación superior.

4.5. Experiencia de las visitas de campo

Mejorar la empleabilidad en las universidades

Todas las universidades visitadas informaron de que en los últimos años ha aumentado la atención que se presta a los temas relacionados con la empleabilidad. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre los distintos ámbitos de estudio; las facultades técnicas tienden a desarrollar enfoques más sistemáticos para abordar la empleabilidad que las facultades de artes y humanidades. Aun así, todas las universidades indicaron que existe una tendencia general hacia una atención más sistemática a facilitar la transición de los titulados al mercado laboral. De hecho, se han localizado algunas buenas prácticas al respecto en lugares inesperados.

⁽²¹⁾ El Panorama de Competencias de la UE ofrece una lista de encuestas por países: <http://euskills panorama.ec.europa.eu/>

El enfoque hacia cuestiones relativas a la empleabilidad a menudo está relacionado con la “posición” de la institución en el mundo universitario. Por ejemplo, en la Universidad Tecnológica de Aachen (de las primeras en la clasificación), aunque el empleo de los titulados se considera un aspecto de gran importancia, se percibe que estos adquieren los conocimientos y competencias necesarias para el mercado laboral durante sus estudios, y que por ello no es necesario prestar una atención específica a esta cuestión. En algunas universidades, como la Tecnológica de Tallin, se ha abordado la empleabilidad a través de medidas políticas y prácticas a raíz de los desarrollos en este campo introducidos en la política nacional. En la Universidad de Jyväskylä, la empleabilidad forma parte de un enfoque político integrado que pretende crear más vínculos con las empresas de la región, y también motivar a los estudiantes a que realicen proyectos voluntarios para mejorar las competencias necesarias para el mundo laboral.

Sin embargo, quizá el ejemplo más notable de pensamiento innovador en relación con la empleabilidad es el que se encontró en la Universidad de Economía y Negocios de Atenas (AUEB). Aquí, claramente el cambio se vio acelerado por la extremadamente difícil situación económica, política y social, ya que Grecia estaba experimentando una realidad que el Rector de la Universidad describió como un colapso económico estructural más que como una mera crisis económica. Se trata de una universidad especializada, la más antigua de su clase en Grecia (establecida en 1920), que ofrece formación de los tres ciclos en los campos de Economía, Administración de Empresas, Informática, Estadística, Marketing, Contabilidad y Finanzas. A pesar de que esta universidad ocupa una posición destacada en la clasificación y tiene una excelente reputación tanto a escala nacional como internacional, la principal preocupación que mostró en este momento fueron las iniciativas relacionadas con el apoyo a la empleabilidad de los estudiantes en un contexto en el que el prácticamente ha desaparecido el mercado laboral nacional. Los estudiantes se vieron forzados a modificar radicalmente sus expectativas en relación con el mercado de trabajo. Al existir muy pocas esperanzas de encontrar empleo en el sector público, o de obtener un puesto de titulado en el sector privado, empezaron a interesarse cada vez más por crear nuevas formas de autoempleo y a apoyarse unos a otros para desarrollar las habilidades que van a necesitar. A consecuencia de todo esto, en la universidad se produjo un giro extremadamente significativo que hizo dirigir los apoyos hacia una dinámica mezcla de empleabilidad y habilidades emprendedoras. Se han creado interesantes servicios muy bien interconectados relativos a la innovación profesional, las habilidades emprendedoras y las experiencias prácticas.

Todos estos servicios los ha desarrollado personal joven, dinámico y altamente motivado utilizando fondos estructurales europeos. No obstante, han contado con guía por parte del personal académico con experiencia, asegurando de esta manera un vínculo con el trabajo docente y de investigación en la universidad. El personal implicado tiene claramente un enfoque centrado en el estudiante. Los tres servicios estaban muy bien integrados entre sí y han tenido un gran impacto.

Los servicios de orientación no sirven solo para proporcionar información y formación a los estudiantes a lo largo de sus estudios, sino que esta universidad también cuenta con una agencia que empareja a candidatos específicos con empresas. Según informaron, muchos estudiantes encuentran su primer trabajo en la empresa en la que realizaron las prácticas. Esta unidad también desarrolla investigación, basada en una encuesta periódica sobre el estatus laboral de los titulados, y además es muy activa en las redes sociales, como Facebook o LinkedIn, que utiliza para ofrecer información y comprobar el progreso de los titulados.

En los últimos años, se ha centrado la atención en promover la innovación y las actitudes emprendedoras. La universidad ofrece cursos y seminarios sobre los diferentes aspectos necesarios para abrir nuevos negocios, y tiene previsto crear un Centro para el emprendimiento. Los estudiantes

que entrevistamos habían sido tremendamente activos durante sus prácticas, desarrollando sus propias empresas de nueva creación, participando en proyectos de investigación, apoyando las iniciativas de otros estudiantes, e incluso asesorando a estudiantes de otros países.

La oferta de prácticas cuenta con un respaldo muy activo por parte de un servicio específico que atiende a toda la universidad, aún en el caso de prácticas que solo son obligatorias en un departamento – y los estudiantes reciben del gobierno una pequeña remuneración por su trabajo. Los estudiantes acuden a seminarios donde se les prepara para solicitar trabajo y realizar entrevistas, y sus solicitudes se incluyen en una base de datos donde, una vez se ha aprobado su solicitud/CV, se publican para que puedan acceder a ellas posibles empresas que buscan becarios. Las prácticas duran de dos a tres meses y, tras un esfuerzo reciente por incluir a las PYMEs, se ha conseguido que la base de datos incluya más de 1500 empresas. Los administradores explicaron que muchos estudiantes encuentran su primer trabajo a través de esas prácticas, y que también se ha prestado especial atención a la cuestión de la movilidad. En particular, se está utilizando el programa Erasmus para ofrecer prácticas en otros países europeos.

Otro ejemplo de universidad que ha aumentado su atención sobre las cuestiones relacionadas con la empleabilidad es la de Jyväskylä, donde es un tema que se trata de forma habitual en todos los estudios que se ofrecen, y donde los estudiantes también señalaron que cada vez encuentran más importante prepararse para lo que van a ser cuando acaben sus estudios. Así pues, puede afirmarse que existen intentos por ofrecer orientación profesional a lo largo de los estudios y por contar con los antiguos alumnos como asesores tanto a la hora de elaborar los planes de estudios, y también como tutores de los estudiantes. Se han introducido pequeños módulos que sirven para apoyar la transferencia de conocimiento entre la universidad y las empresas, y se conceden 1-2 créditos ECTS por llevar a cabo proyectos externos a la universidad – uno de los cuales consistía en ayudar a empresas con problemas que les gustaría que fueran solucionados por estudiantes. También se ha introducido un e-portfolio que ayuda a los estudiantes a identificar sus competencias académicas, además de otras habilidades que son necesarias para el mercado laboral. Las prácticas se están haciendo cada vez son más habituales y se hacen esfuerzos por reunir información sobre ellas y por facilitárselas a los estudiantes.

Los servicios de orientación profesional ayudan a los estudiantes a buscar trabajo: les ayudan a definir sus competencias y su actitud, y también a redactar CVs y adquirir las habilidades necesarias para solicitar trabajo. Una de las herramientas específicas son los ya mencionados e-portfolios, y otra consiste en fomentar una vía estructurada para obtener competencias generales a través de diferentes cursos. El portfolio se desarrolla a través de actividades académicas, extracurriculares y voluntariados. Su uso no es obligatorio, y por lo tanto todavía no lo utilizan muchos estudiantes.

Algunos programas universitarios están orientados al mercado laboral, o se centran en la obtención de competencias mediante escuelas de verano u otros compromisos prácticos con la sociedad. Se les denomina cursos de experiencia, y se centran en el desarrollo de habilidades profesionales o genéricas. Existe un nuevo curso sobre habilidades emprendedoras, ya que se espera que cada vez más titulados sean trabajadores autónomos.

Figura 4.9: Ejemplos de sistemas de seguimiento de los titulados, 2012/13

País/Región	Autoridad/Instituto responsable	Regularidad	Momento de realización	Muestra	Resultados
República Checa	Financiada por el Ministerio de Educación, Realizada por el Centro de Política Educativa (Universidad Carolina, Praga) ⁽²²⁾	Ad hoc (continuación del proyecto REFLEX, realizado entre 2010 y 2013).	Hasta cinco años después de la titulación	Voluntaria (21 de 26 instituciones públicas de Educación Superior –ES– en 2013)	Información sobre: satisfacción con los estudios, transición al mercado laboral, estatus laboral, competencias de los titulados
Alemania	Sistema de Información sobre Educación Superior (HIS) ⁽²³⁾	Cada cuatro años	Uno, cinco y diez años tras obtener la titulación	Muestra de titulados (En 2013: se separan Grado y Máster por primera vez)	Datos sobre el estatus laboral
Alemania	Proyecto KOAB de cooperación entre universidades; análisis comparado realizado por INCHER-Kassel ⁽²⁴⁾	Anual	1,5 y 4,5 años tras obtener la titulación	Voluntario (alrededor de 60 instituciones de ES)	Datos sobre: campos profesionales en los que trabajan los titulados, tipo de contratos y salario, idoneidad de sus competencias, satisfacción con los estudios, etc.
Irlanda	La Autoridad de Educación Superior (HEA) publica los Informes de Primer Destino ⁽²⁵⁾	Anual	De seis a nueve meses tras obtener la titulación	Muestra de titulados de distintos niveles	Datos sobre: patrones de primer destino, composición del mercado laboral de titulados, clasificación ocupacional, región en la que se encontró trabajo en Irlanda o el extranjero, salario
Cataluña, España	AQU Catalunya ⁽²⁶⁾	Cada tres años	Tres años tras obtener la titulación	Muestra representativa de titulados (datos de cada programa de estudio)	Datos sobre: estatus laboral, seguridad laboral, correspondencia trabajo-formación, satisfacción laboral, transición al mercado laboral, satisfacción con los estudios, etc.
Francia	<i>Conférence des Grandes Écoles</i> (CGE) ⁽²⁷⁾	Anual	Cada enero (los periodos de transición son distintos para los titulados)	<i>Grandes écoles</i>	Porcentaje de titulados empleados, tasa neta de empleo, número de contratos indefinidos, estudiantes que encontraron su primer trabajo en menos de dos meses. También se indican salarios con y sin complementos.
Francia	Dirección General de Educación Superior e Inserción Profesional (DGESIP) del Ministerio Nacional de Educación, Educación Superior e Investigación ⁽²⁸⁾	Anual	30 meses tras obtener la titulación	Universidades	Cuatro indicadores: tasa de empleo, ratio de empleos en posiciones directivas (<i>cadres</i>) y en posiciones intermedias (<i>professions intermédiaires</i>), proporción de titulados con contratos permanentes y proporción de titulados empleados a tiempo completo.

⁽²²⁾ Ver: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/default.asp?page=reflex13>⁽²³⁾ Ver: <http://www.dzhw.eu/ab22>⁽²⁴⁾ Ver: <http://koab.uni-kassel.de/en/koab/state-of-the-project.html>⁽²⁵⁾ Ver: <http://www.heai.ie/en/statistics/statistics-section-publications/first-destinations-reports>⁽²⁶⁾ Ver: http://www.aqu.cat/insercio/graduats/2011_en.html⁽²⁷⁾ Ver: <http://www.studyramagrandesecoles.com/home.php?idRubrique=643&id=6124>⁽²⁸⁾ Ver: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24624/taux-insertion-professionnelle-des-diplomes-universite.html>

País/Región	Autoridad/Instituto responsable	Regularidad	Momento de realización	Muestra	Resultados
Letonia	Ministerio de Educación y Ciencia	Anual	Anualmente en los tres años siguientes a la titulación	Recogida obligatoria de datos de cada institución de ES	No hay una metodología común, la información no es comparable debido a los distintos enfoques de recogida de datos
Hungría	Financiado a través del FSE, realizado por Educatio Nkft ⁽²⁹⁾	Anual	Uno, dos y cinco años después de la titulación	Implicación obligatoria de todas las instituciones de ES (32 participaron en la última ronda)	Datos sobre estatus laboral y salario
Reino Unido	La Agencia Estadística de Educación Superior (HESA) realiza la encuesta sobre Destino de los Titulados de Educación Superior (DLHE) ⁽³⁰⁾	Encuesta inicial: anualmente; encuesta longitudinal: cada dos años	Encuesta inicial: seis meses después de la titulación; encuesta longitudinal: 3,5 años después de la titulación	Encuesta inicial: todos los estudiantes; encuesta longitudinal: muestra representativa	Los Conjuntos de Datos Clave ⁽³¹⁾ resultantes permiten a los futuros estudiantes tomar decisiones fundamentadas

Fuente: Eurydice.

Conclusiones

Todos los países europeos participantes en este estudio están de algún modo comprometidos con la mejora de la empleabilidad de los titulados de educación superior. Sin embargo, tanto el enfoque como el nivel de dichos compromisos difieren. Como se vio en la Sección 1, hay diferencias entre los países dependiendo de si se centran más en la demanda o en la oferta, aunque ambos enfoques suelen ser inseparables. Además, algunos países focalizan su atención principalmente en el empleo, y miden la empleabilidad a través de las tasas de empleo de los titulados, mientras que otros se centran en dotar a los estudiantes de competencias relevantes para el mercado laboral. Algunos otros países combinan estas dos perspectivas.

Por otro lado, existen diferencias entre los países con respecto a las medidas a través de las cuales motivan a las instituciones de educación superior a mejorar su rendimiento en relación con la empleabilidad. El sistema más comúnmente utilizado para promover la agenda de la empleabilidad son los procesos de *garantía de la calidad*: 23 sistemas educativos obligan a las instituciones de educación superior a entregar información relacionada con esta cuestión en los procesos de garantía de calidad. Un importante mecanismo a través del cual las autoridades esperan obtener mejores resultados es el de *hacer pública la información relacionada con la empleabilidad*, tanto para estudiantes actuales como para los futuros. Otro mecanismo más directo es *vincular los niveles de financiación pública al rendimiento de las instituciones en dicha materia*. En este último caso, parte de la financiación de las instituciones de educación superior depende de que se centren en mejorar la empleabilidad de los titulados.

Cuando se analizan en detalle las medidas dirigidas a mejorar la empleabilidad de los titulados, se encuentran diferencias similares entre los distintos enfoques políticos. Uno de los principales enfoques es el *normativo*: las autoridades educativas simplemente hacen que sea obligatorio que las instituciones de educación superior implanten ciertas prácticas. Por ejemplo, en 21 sistemas educativos las instituciones deben implicar a las empresas en al menos una de las siguientes áreas: desarrollo del currículo, docencia, participación en órganos de toma de decisiones y garantía externa

⁽²⁹⁾ Ver: <http://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/dpr>

⁽³⁰⁾ Ver: http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=1899&Itemid=239

⁽³¹⁾ Ver: <http://unistats.direct.gov.uk/>

de calidad. Por otro lado, varios países obligan a las instituciones de educación superior a incluir formación práctica en algunos o en todos sus programas de estudio.

Otro enfoque que escogen muchas autoridades educativas es *ofrecer incentivos económicos* a las instituciones de educación superior que establezcan ciertas prácticas. Por ejemplo, financiar proyectos de cooperación entre las universidades y las empresas para incrementar la implicación de estas últimas en los programas de educación superior. O bien, ofrecer financiación para la formación práctica de los estudiantes con el objetivo de mejorar sus competencias relacionadas con trabajo.

Sin embargo, independientemente del enfoque que adopten los sistemas educativos, generalmente se dirigen a los estudiantes o titulados *como un todo*, sin centrarse en grupos específicos – desfavorecidos – de estudiantes. Esto demuestra que todavía es necesario reforzar la agenda de ampliación de la participación para abordar también las políticas de empleabilidad.

Evaluar el impacto de las medidas existentes no es una tarea sencilla. Una forma de hacerlo es a través de encuestas a los titulados a escala nacional y europea. Las encuestas nacionales pueden ofrecer una información más útil a las instituciones de educación superior de forma particular, mientras que las encuestas europeas permiten obtener una visión comparada de la efectividad de los distintos enfoques políticos.

Las ocho instituciones visitadas tenían en cuenta los temas relacionados con la empleabilidad, y lo hacían utilizando diferentes enfoques, dependiendo del país y del tipo de institución en cuestión. En la Universidad de Economía y Negocios de Atenas, el cambiante contexto económico ha obligado a la universidad a pensar en maneras radicales de mejorar las perspectivas laborales de los estudiantes. Esto se ha traducido en un fuerte énfasis en la cuestión del emprendimiento, ya que la creación de empleo es a la vez una de las principales preocupaciones económicas, y la mejor perspectiva laboral de los futuros titulados.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, J. & van der Velden, R. eds., 2011. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. *Higher Education Dynamics*, 35. Dordrecht: Springer.
- Allen, J., Pavlin, S. & van der Velden, R. eds., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Blackwell, A., et al., 2000. Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), pp. 269-285.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2008. *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States*. Cedefop Working Paper No. 1. [pdf] Thessaloniki: Cedefop. Available at: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/WORKINGPAPER01_OCT2008.PDF [Consultado el 22 de julio de 2013].
- Collis, B., Vingerhoet, J. & Moonen, J., 1997. Flexibility as a key construct in European training: Experiences from the TeleScopia Project. *British Journal of Educational Technology*, 28(3), pp. 199-218.
- Collis, B. & Moonen, J., 2001. *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Comisión Europea, 2010. *Comunicación de la Comisión sobre "Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador"*. COM(2010) 2020 final.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2012. *El Espacio Europeo de Educación superior en 2012: Informe sobre la implantación del proceso Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cornelius, S. & Gordon, C., 2008. Providing a Flexible Learner-Centred Programme: Challenges for Educators. *The Internet and Higher Education*, 11(1), pp. 33-41.
- EACEA/Eurydice, 2011. *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas*. Bruselas: EACEA/Eurydice.
- EUA (European University Association), 2008. *European Universities" Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.
- EUA (European University Association), 2011. *University autonomy in Europe II: the scorecard*. Brussels: EUA.
- European Commission, 2011. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on "Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe"s higher education systems"*. COM(2011) 567 final.
- Gács, J. & Bíró, A., 2013. *A munkaerő-piaci előrejelzések nemzetközi gyakorlata. Áttekintés a kvantitatív módszerekről és felhasználásukról 12 ország és az Európai Unió előrejelzési tapasztalatai alapján* [International experience in forecasting labour markets. Overview of quantitative methods and their applications on the forecasting practice of 12 countries and the European Union]. Budapest Working Papers On The Labour Market/Budapest Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2013/10. [pdf] Disponible en: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1310.pdf> [Consultado el 2 de septiembre de 2013].
- Garrouste, C. & Rodrigues, M., 2012. *The employability of young graduates in Europe. Analysis of the ET2020 benchmark*. JRC Scientific and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gazeley, L. & Aynsley, S., 2012. *The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive*. York: Higher Education Academy.
- Gorard, S. et al., 2006. *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).
- Guri-Rosenblit, S., 2005. "Distance education and "e-learning": Not the same thing. *Higher Education*, 49, pp. 467-493.
- Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.

- Kappel, H.-H., Lehmann, B. & Loeper, J., 2002. Distance Education at Conventional Universities in Germany. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol 2, No 2. [Online] Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/62/127> [Consultado el 17 de octubre de 2013].
- Lepori, B., et al., 2007. Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. In: A. Bonaccorsi and C. Daraio, eds. *Universities and strategic knowledge creation*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 85-111.
- Le Roux, A., 2012. La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur en 2011. *Note d'information* 12.31 (décembre). [pdf] Paris: DEPP. Disponible: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/88/5/DEPP-NI-2012-31-VAE-etablissements-enseignement-superieur-2011_237885.pdf [Consultado el 13 de agosto de 2013].
- Mason, G., Williams, G. & Cranmer, S., 2009. Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), pp. 1-30.
- Moran, L. & Myringer, B., 1999. Flexible learning and university change, Higher Education through Open and Distance Learning. In: K. Harry, ed. *World Review of Distance Education and Open Learning*. London: Routledge.
- Moreau, M.-P. & Leathwood, C., 2006. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), pp. 305-324.
- Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 131-138.
- Quinn, J., 2013. *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/neset/higher/report_en.pdf [Consultado el 5 de diciembre de 2013].
- Salmi, J. & Hauptman, A.M., 2006. Innovations in Tertiary Education Funding: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. *Education Working Paper Series*, 4. Washington: Worldbank.
- Schomburg, H. & Teichler, U. eds., 2006. Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries. *Higher Education Dynamics*, 15. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. ed., 2007. Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives. *Higher Education Dynamics*, 17. Dordrecht: Springer.
- 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.
- Teichler, U., 2012. *Challenges for Future Research on Graduate "Employability"*. Plenary presentation at the 2nd DEHMS International Conference: "Employability of Graduates and Higher Education Management Systems", University of Ljubljana, 27-28 September 2012.
- Thomas, L. & Jones, R., 2007. Embedding employability in the context of widening participation. *ESECT Learning and Employability Series* 2, York: Higher Education Academy.
- van der Velden, R.K.W. & van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Maastricht University. Faculty of Economics and Business Administration. Research Centre for Education and the Labour Market.
- Velden, R.; Allen, J., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. In: J. Allen and R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer, pp. 15-53.
- 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 16 de julio de 2013].
- Yorke, M., 2006. Employability in higher education: what it is – what it is not. *ESECT Learning and Employability Series* 1, York: Higher Education Academy.

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL ANÁLISIS DE POLÍTICA EDUCATIVA Y DE JUVENTUD

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Dirección Editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova,
Daniela Kocanova, Jari Matti Riiheläinen

Colaboración externa

Hanne Smidt Sodergard

Maquetación y diseño gráfico

Patrice Brel

Coordinadora de producción

Gisèle De Lel

EURYDICE ESPAÑA-REDIE

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

C/ General Oraá, 55

28006 Madrid

Correo electrónico: eurydice@mecd.es

Página web: <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/>

Dirección

María Rodríguez Moneo

Montserrat Grañeras Pastrana

Autoras

Flora Gil Traver

Patricia Vale Vasconcelos Cerveira Pinto

Adriana Gamazo García

Traducción

Adriana Gamazo García

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: Erwin Malfroy and Patrick Willems (política de educación superior), Koen Salmon and Tessa Mouha (estadísticas), Marie-Anne Persoons (coordinación)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: Stéphanie Nix

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: Ivana Radonova

CROACIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribución de la Unidad: Dujie Bonacci

CHIPRE

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

REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la Unidad: Sofie Doškářová, Helena Pavlíková y Jana Halamová; expertos externos: Věra Štátná, Vladimír Roskovec, Jan Koucký, Karolína Gondková, Jakub Fischer, Jan Hřaba, Vladimír Hulík, Zuzana Freibergová, Jiří Smrčka y Josef Beneš

DINAMARCA

Eurydice Unit
Danish Agency for Universities and Internationalisation
Bredgade 43
1260 København K
Contribución de la Unidad: Peder de Thurah Toft:

ESTONIA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la Unidad: Kersti Kaldma (coordinación); experta: Helen Põllo (Directora del Departamento de Educación Superior, Ministerio de Educación e investigación)

FINLANDIA

Eurydice Unit
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la Unidad: Matti Kyrö; expertas: Maija Innola, Birgitta Vuorinen (Ministerio de Educación y Cultura)

REPÚBLICA DE MACEDONIA

National Agency for European Educational Programmes and Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la Unidad: Robert Rakocovic (experto)

ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU Bureau of the German Ministry for Education and Research
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin
Contribución de la Unidad: Hannah Gebel

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

GRECIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la Unidad: Athina Plessa – Papadaki (Directora), Anna Krompa (Directora Interina de la Unidad)

HUNGRÍA

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and Development
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribución de la Unidad: Andras Derenyi

ISLANDIA

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Borgartúni 7a
105 Reykjavik
Contribución de la Unidad: Gísli Fannberg

IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución de la Unidad: Julie Smyth (Sub-Oficial Principal, Igualdad de Acceso, Sección de Educación Superior, Departamento de Educación y Competencias)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribución de la Unidad: Alessandra Mochi; expertos: Paola Castellucci (Dirección Nacional de Asuntos Exteriores, Ministerio de Educación, Universidad e Investigación) y Marzia Foroni (Dirección General de la Universidad, Ministerio de Educación, Universidad e Investigación)

LETONIA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva; experta: Inese Stūre (Subdirectora del Departamento de Educación Superior, Ciencia e Innovación, Ministerio de Educación y Ciencia)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribución de la Unidad: centro de Información Nacional de Eurydice

LITUANIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva de la unidad en colaboración con el Prof. Asoc. Dr. Giedrius Viliūnas y el Centro de Investigación y Monitorización y Análisis de la Educación Superior

LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribución de la Unidad: Christine Scholz y Alexander Spiteri (expertos)

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Rimski trg bb
81000 Podgorica
Contribución de la Unidad: Mubera Kurpejović (directora de la Dirección de Educación Superior), Zora Bogičević (asesora principal de formación profesional) and Biljana Mišović (asesora principal de educación superior)

PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag

NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución de la Unidad: Magdalena Górowska-Fells;
experta nacional: Ewa Brańska

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la Unidad: Isabel Almeida; externos a la
Unidad: Madalena Fonseca, Afonso Costa, Nuno Rodrigues,
Carlos Malaca, Inês Branco

RUMANÍA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribución de la Unidad: Veronica – Gabriela Chirea, en
colaboración con Ovidiu Solonar (experto, Ministerio de
Educación Nacional)

SERBIA

Ministarstvo prosvete i nauke
Nemanjina 22-26
11000 Belgrade

ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribución de la Unidad: Marta Ivanova, Martina Račkova;
external expert: Daniela Drobná

ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: Tanja Taštanoska; expertos del
ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, el Ministerio de
Empleo, Familia, Servicios Sociales e igualdad de
Oportunidades, la Agencia Eslovena de Garantía de la
Calidad de la Educación Superior y el Centro de la
República de Eslovenia para la Movilidad y los Programas
Europeos de Educación y Formación.

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribución de la Unidad: María Rodríguez Moneo,
Montserrat Grañeras Pastrana, Flora Gil Traver, Patricia
Vale Vasconcelos Cerveira Pinto, Adriana Gamazo García

SUECIA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/The Swedish Council for
Higher Education
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

SUIZA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

TURQUÍA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la Unidad: Osman Yıldırım Uğur, Dilek
Güleçyüz; experto: Prof. Asoc. Paşa Tevfik CEPHE

REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribución de la Unidad: Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

Agencias de Garantía de la Calidad

ACE

País: Dinamarca
Autor/a: Vibeke Fahlen

EVA

País: Dinamarca
Autor/a: Tue Vinther-Jørgensen

AEQES

País: Bélgica
Autor/a: Caty Duykaerts-

VLUHR

País: Bélgica (Flandes)
Autor/a: Marleen Bronders

AQU

País: Cataluña (España)
Autor/a: Josep Grifoll

OAQ

País: Suiza
Autor/a: Laura Beccari

ECCE

País: (Internacional – ECCE)
Autor/a: Cynthia Peterson

EKKA

País: Estonia
Autor/a: Maiki Udam

FINHEEC

País: Finlandia
Autor/a: No hay autor acreditado

FIBAA

País: Alemania
Autor/a: Daisuke Motoki

AERES

País: Francia
Autor/a: Patricia Pol

MAB

País: Hungría
Autor/a: Christina Rozsnyai

NEAA

País: Bulgaria
Autor/a: Kamelia Kostova

NVAO

País: Países Bajos y Flandes
Autor/a: Axel Aerden

NOKUT

País: Noruega
Autor/a: Tove Blytt Holmen

QAA

País: Reino Unido
Autor/a: Stephen Jackson

Coordinadores de las visitas

Luc François
Universidad de Gante

Maret Hein
Universidad de Tallin

Katerina Galanaki-Spilliotopoulos
Universidad de Economía y Negocios de Atenas (AUEB)

Claire Sotinel
Universidad de París Este

Ian Pickup
University College Cork

Anja Fitter
RWTH_Aachen

Mari Ikonen
Universidad de Jyväskylä

Vera Stastna,
Universidad Carolina, Praga

Modernización de la Educación Superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad

Este informe arroja luz sobre las políticas y prácticas nacionales e institucionales dirigidas a aumentar y ampliar el acceso, reducir el abandono y mejorar la empleabilidad de los titulados superiores en Europa. El objetivo principal es apoyar a los Estados miembros en sus esfuerzos de reforma, ofreciendo un panorama general y un análisis de las políticas nacionales y resaltando aquellas prácticas basadas en evidencias que están contribuyendo de manera eficaz a obtener resultados positivos en este ámbito. El informe presta una particular atención al impacto de las políticas y medidas dirigidas específicamente a los estudiantes de educación superior pertenecientes a colectivos que tradicionalmente no han accedido a este nivel educativo.

La Red Eurydice se encarga de analizar y explicar la organización y el funcionamiento de los diferentes sistemas educativos europeos. La red elabora descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos sobre distintos temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles de manera gratuita en la página web de Eurydice y en formato impreso previa petición. El objetivo de Eurydice es promover el entendimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red está integrada por unidades nacionales de distintos países europeos, coordinadas por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. Para más información referente a Eurydice, véase <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE