

Panel de Indicadores de la Movilidad

Informe sobre la situación de la educación superior 2018/19

Informe de Eurydice





Panel de indicadores de la movilidad

Informe sobre la situación
de la educación superior
2018/19

Informe de Eurydice

El presente documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Análisis de Política Educativa y de Juventud).

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020. *Panel de indicadores de la movilidad: Informe sobre la situación de la educación superior 2018/19* Informe de Eurydice Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Versión impresa	EC-03-20-007-EN-C	ISBN 978-92-9484-175-9	doi:10.2797/971
PDF	EC-03-20-007-EN-N	ISBN 978-92-9484-171-1	doi:10.2797/81807

Texto finalizado en octubre de 2019.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2020

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2020

Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural

Análisis de Política Educativa y de Juventud

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)

BE-1049 Brussels

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

Portal en internet: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2020

NIPO (en línea): 847-20-197-0

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de gráficos	6
Códigos, abreviaturas y siglas	8
Introducción	9
Capítulo 1: Información y orientación	12
1.1. Introducción	12
1.2. Datos del panel	12
1.3. Indicador del panel	22
1.4. Conclusión	24
Capítulo 2: Preparación en lenguas extranjeras	25
2.1. Introducción	25
2.2. Datos del panel	25
2.3. Indicador del panel	32
2.4. Conclusión	35
Capítulo 3: Portabilidad de becas y préstamos	36
3.1. Introducción	36
3.2. Datos del panel	36
3.3. Indicador del panel	43
3.4. Conclusión	45
Capítulo 4: Apoyo a la participación de los estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad	47
4.1. Introducción	47
4.2. Datos del panel	47
4.3. Indicador del panel	55
4.4. Conclusión	57
Capítulo 5: Reconocimiento de los resultados de aprendizaje	58
5.1. Introducción	58
5.2. Datos del panel	59
5.3. Indicador del panel	66
5.4. Conclusión	68
Capítulo 6: Reconocimiento de las calificaciones	69
6.1. Introducción	69
6.2. Datos del panel	70
6.3. Indicador del panel	75
6.4. Conclusión	77
Conclusión	78

Referencias	82
Glosario	84
Anexos	91
Anexo I: Estrategias y objetivos de la movilidad educativa	91
Anexo II: Becas de movilidad educativa	101
Anexo III: Índices de movilidad educativa	109
Agradecimientos	118

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo 1:	Información y orientación	12
Gráfico 1.1:	Existencia de estrategias de alto nivel e iniciativas a gran escala referentes a la información y la orientación sobre la movilidad educativa saliente, 2018/19	14
Gráfico 1.2:	Existencia de organismos delegados responsables de ofrecer servicios de información y orientación a los estudiantes sobre movilidad educativa saliente, 2018/19	16
Gráfico 1.3:	Existencia de portales web de carácter central que ofrecen información y orientación sobre movilidad saliente, 2018/19	17
Gráfico 1.4:	Existencia de distintos tipos de instituciones que ofrecen servicios personalizados a los estudiantes para la movilidad saliente, 2018/19	19
Gráfico 1.5:	Existencia de un sistema de seguimiento y evaluación centralizado de los servicios personalizados en materia de movilidad saliente, 2018/19	20
Gráfico 1.6:	Participación de agentes multiplicadores en iniciativas a gran escala apoyadas por el sector público, 2018/19	21
Gráfico 1.7:	Indicador 1 del panel: Información y orientación sobre movilidad educativa, 2018/19	23
Capítulo 2:	Preparación en lenguas extranjeras	25
Gráfico 2.1:	Duración total de la enseñanza obligatoria de lengua extranjera en la educación general (CINE 0 a 3), 2018/19	28
Gráfico 2.2:	Duración del período con un mínimo de dos lenguas extranjeras obligatorias en educación general (CINE 0 a 3), 2018/19	29
Gráfico 2.3:	Diferencias en la enseñanza obligatoria de lengua extranjera para alumnos en itinerarios de educación general y de formación profesional, 2018/19	31
Gráfico 2.4:	Indicador 2 del panel: Preparación de oportunidades para la movilidad en la formación – competencias en lenguas extranjeras, 2018/19	34
Capítulo 3:	Portabilidad de becas y préstamos	36
Gráfico 3.1:	Proporción de alumnos beneficiarios de una beca pública, primer y segundo ciclo, 2017/18	37
Gráfico 3.2:	Portabilidad de becas públicas, primer y segundo ciclo, 2018/19	39
Gráfico 3.3:	Proporción de alumnos beneficiarios de préstamos públicos, primer y segundo ciclo, 2017/18	41
Gráfico 3.4:	Portabilidad de los préstamos públicos, primer y segundo ciclo, 2018/19	42
Gráfico 3.5:	Indicador 3 del panel: Portabilidad de préstamos de financiación pública y becas públicas nacionales, 2018/19	45
Capítulo 4:	Apoyo a la participación de los estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad	47
Gráfico 4.1:	Objetivos cuantitativos de participación de estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad. 2018/19	49
Gráfico 4.2:	Seguimiento de la participación de los estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad. 2018/19	51
Gráfico 4.3:	Apoyo financiero en forma de becas públicas concedidas a estudiantes desfavorecidos para fines de movilidad, 2018/19	52
Gráfico 4.4:	Recomendaciones/incentivos de alto nivel para que las instituciones de educación superior introduzcan medidas específicas para apoyar la participación de los estudiantes desfavorecidos en los programas de movilidad, 2018/19	54
Gráfico 4.5:	Indicador 4 del panel: Medidas para fomentar la participación de estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad, 2018/19	56

Capítulo 5:	Reconocimiento de los resultados de aprendizaje	58
Gráfico 5.1:	Porcentaje de instituciones de educación superior que usan el ECTS, programas de primer y segundo ciclo, 2018/19	60
Gráfico 5.2:	Obligación a las agencias externas de garantía de calidad de adherirse a los principios clave de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 en su evaluación de la aplicación del ECTS, 2018/19	62
Gráfico 5.3:	Obligación a las agencias externas de garantía de calidad de supervisar los elementos clave del ECTS relacionados con la movilidad internacional, por número de sistemas educativos, 2018/19	65
Gráfico 5.4:	Obligación a las agencias externas de garantía de calidad de supervisar los elementos clave del ECTS relacionados con la movilidad internacional, por número de elementos clave, 2018/19	65
Gráfico 5.5:	Indicador 5 del panel: Reconocimiento de los resultados de aprendizaje a través del ECTS en la educación superior, 2018/19	66
Capítulo 6:	Reconocimiento de las calificaciones	69
Gráfico 6.1:	Reconocimiento automático de las titulaciones de educación superior de otros países del EEES, 2018/19	71
Gráfico 6.2:	Pasos hacia el reconocimiento automático de titulaciones de educación superior, por número de sistemas educativos, 2018/19	73
Gráfico 6.3:	Implantación de medidas para el reconocimiento automático en educación superior, 2018/19	74
Gráfico 6.4:	Indicador 6 del panel: Reconocimiento de las calificaciones para la movilidad educativa, 2018/19	76
Anexos		91
Anexo I:	Estrategias y objetivos de la movilidad educativa	91
Gráfico I.1:	Estrategias de movilidad educativa de alto nivel, 2018/19	92
Gráfico I.2:	Objetivos cuantitativos de movilidad en educación superior, 2018/19	94
Gráfico I.3:	Seguimiento de los objetivos cuantitativos de movilidad en educación superior, 2018/19	99
Anexo II:	Becas de movilidad educativa	101
Gráfico II.1:	Concesión de becas nacionales de movilidad saliente y entrante, 2018/19	102
Anexo III:	Índices de movilidad educativa	109
Gráfico III.1:	Índices de movilidad saliente de créditos - titulados en régimen de movilidad en educación terciaria como porcentaje del total de titulados de un mismo país de origen, por países de origen, 2017	110
Gráfico III.2:	Movilidad de créditos según sistema de movilidad, CINE 5-8, 2017	112
Gráfico III.3:	Índices de movilidad saliente de titulaciones - titulados en régimen de movilidad en educación terciaria como porcentaje del total de titulados de un mismo país de origen, por países de origen, 2017	114
Gráfico III.4:	Movilidad total: movilidad saliente de créditos y titulaciones de titulados en niveles CINE 5-8, según país de origen, 2017	116

CÓDIGOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

Códigos de países

EU/EU-28	Unión Europea	CY	Chipre	UK	Reino Unido
BE	Bélgica	LV	Letonia	UK-ENG	Inglaterra
BE fr	Bélgica – Comunidad francófona	LT	Lituania	UK-WLS	Gales
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona	LU	Luxemburgo	UK-NIR	Irlanda del Norte
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	HU	Hungría	UK-SCT	Escocia
BG	Bulgaria	MT	Malta		Países del EEE y países candidatos
CZ	República Checa	NL	Países Bajos	AL	Albania
DK	Dinamarca	AT	Austria	BA	Bosnia y Herzegovina
DE	Alemania	PL	Polonia	CH	Suiza
EE	Estonia	PT	Portugal	IS	Islandia
IE	Irlanda	RO	Rumanía	LI	Liechtenstein
EL	Grecia	SI	Eslovenia	ME	Montenegro
ES	España	SK	Eslovaquia	MK	Macedonia del Norte
FR	Francia	FI	Finlandia	NO	Noruega
HR	Croacia	SE	Suecia	RS	Serbia
IT	Italia			TR	Turquía

Estadísticas

(:) Datos no disponibles (–) No aplicable

Abreviaturas y siglas

ECTS	Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos
EEE	Espacio Económico Europeo
AELC	Asociación Europea de Libre Comercio
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ENIC	Red europea de centros de información (European Network of Information Centres in the European Region)
ESG	Normas y directrices europeas (European Standards and Guidelines)
CES	Centro de Educación Superior
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
LRC	Convenio de Reconocimiento de Lisboa
NARIC	Red europea de centros nacionales de información sobre reconocimiento académico (National Academic Recognition Information Centres in the European Union)
UOE	UNESCO/OCDE/Eurostat
EFP	Educación y Formación Profesional

INTRODUCCIÓN

La experiencia de la movilidad internacional durante el período de educación y formación de los jóvenes supone un gran impulso en la vida de muchos de ellos. Les ayuda a crecer a nivel personal y académico, amplía sus redes sociales y mejora sus capacidades interculturales y lingüísticas; y todo ello mejora sus posibilidades de inserción laboral (Comisión Europea, 2014). La movilidad de los estudiantes también repercute en los sistemas educativos y en las distintas instituciones educativas, ya que les permite tener una perspectiva más internacional, ampliar su proyección y mejorar su calidad en general.

A pesar del valor añadido que aporta la movilidad de los estudiantes y de las crecientes oportunidades disponibles, el camino hacia la libre circulación de los estudiantes, investigadores y becarios sigue viéndose entorpecido por una serie de obstáculos. Por ejemplo, los estudiantes no siempre pueden utilizar sus becas y préstamos nacionales para estudiar en el extranjero (no son totalmente transferibles); el reconocimiento de los títulos y créditos no siempre es un proceso sencillo; y la información y la orientación sobre los estudios en el extranjero no siempre son fácilmente accesibles. Además, los estudiantes deben tener el conocimiento necesario de los idiomas extranjeros correspondientes para realizar estudios superiores. Estas dificultades constantes requieren una reforma del sistema para eliminar los obstáculos a la movilidad educativa y permitir que un mayor número de estudiantes se beneficie de estas experiencias de aprendizaje.

Por este motivo, en 2011, el Consejo de la Unión Europea recomendó ⁽¹⁾ a los Estados miembros que aplicaran reformas estructurales para crear un entorno positivo de apoyo a la movilidad educativa. La Recomendación “Juventud en movimiento” también proporciona el marco político para el Panel de Indicadores de la Movilidad, una herramienta para supervisar los progresos de los países europeos en cuanto a favorecer la movilidad educativa tanto en la educación superior como en la educación y formación profesional inicial.

Tras los estudios de viabilidad realizados tanto en educación superior como en formación profesional inicial, el Panel de Indicadores de la Movilidad se publicó por primera vez en 2016 en una plataforma virtual común ⁽²⁾. Además, los indicadores del Panel referentes a educación superior se publicaron en un minucioso informe de situación de Eurydice (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016).

Este informe es la segunda edición del informe de situación y, atendiendo a la Recomendación del Consejo, ofrece información actualizada sobre seis indicadores de la educación superior:

1. Información y orientación
2. Preparación en lenguas extranjeras
3. Portabilidad de becas y préstamos
4. Apoyo a estudiantes desfavorecidos
5. Reconocimiento de los resultados de aprendizaje a través del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)
6. Reconocimiento de las calificaciones.

⁽¹⁾ Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 sobre “Juventud en Movimiento” – Promover la movilidad en la formación de los jóvenes, DO C199, 7.7.2011.

⁽²⁾ Plataforma del Panel de Indicadores de la Movilidad: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/mobility-scoreboard>

Dado que el objetivo principal del Panel de Indicadores de la Movilidad es supervisar el progreso de las políticas a lo largo del tiempo, los indicadores se han mantenido lo más ajustados posible a los de la edición de 2016. No obstante, teniendo en cuenta la evolución del marco normativo, algunos de los indicadores han cambiado ligeramente de enfoque para reflejar mejor las diferentes dimensiones de la Recomendación. Además, dado que algunos de los indicadores también forman parte del cuadro de mando de Bolonia (ver Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018b), también se han tenido en cuenta los cambios introducidos en ese marco de seguimiento a fin de garantizar la coherencia entre las dos herramientas de supervisión.

Como cabría esperar, la información del presente informe se centra en gran medida en las políticas relacionadas con la educación superior. La única excepción es el capítulo sobre la preparación en idiomas, en el que se examina la oferta de aprendizaje de idiomas desde la etapa preescolar hasta el final del segundo ciclo de la educación secundaria, incluidos los itinerarios de formación profesional que dan acceso directo a la educación superior. La mayoría de los indicadores no se limitan a un determinado ciclo de la educación superior. Sin embargo, algunos elementos, especialmente los relacionados con el apoyo financiero (transferibilidad, apoyo específico, etc.) y el ECTS, tienen un ámbito más limitado y se concentran principalmente en el primer y segundo ciclo.

El año de referencia es el año académico 2018/19, y se cubren los 28 Estados miembros de la UE, así como Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía.

Estructura del informe

El informe consta de seis capítulos que abarcan cada uno de los indicadores de la educación superior enumerados anteriormente. Cada capítulo se divide en dos secciones principales. En la sección “Datos del panel de indicadores” se analizan los diversos elementos que componen cada indicador, destacando los diferentes enfoques adoptados por los diversos sistemas educativos. Los mapas muestran la situación en toda Europa, revelando las diferencias entre los distintos sistemas educativos y, a veces, también entre las regiones. Los gráficos y cuadros proporcionan detalles adicionales en un solo vistazo.

En la siguiente sección, los elementos individuales se agrupan en un “Indicador de panel” integrado. Cada indicador del panel consta de cinco categorías codificadas por colores, cada una de las cuales incluye criterios o descripciones de interés. Un sistema educativo que cumple todos los criterios esperados se asigna a la categoría verde oscuro, mientras que un sistema que no cumple ninguno se asigna a la categoría roja. Se utilizan tres categorías adicionales: verde claro, amarillo y naranja, según el número de criterios cumplidos. Por cada indicador, hay un mapa con su código de color que muestra la situación en toda Europa. Al final de la sección, en un cuadro con el código de color, se presentan los criterios pertinentes por categoría.

El informe incluye además tres anexos. En los dos primeros se analiza el marco normativo más amplio en torno a la movilidad educativa en los países europeos, en particular las estrategias y objetivos nacionales de movilidad (Anexo I) y las becas nacionales para la movilidad (Anexo II). Aunque estos elementos no forman parte del Panel de Indicadores de la Movilidad, proporcionan información valiosa sobre el marco más amplio de políticas en materia de movilidad en la educación superior en Europa.

En el Anexo III se presenta un panorama general de las tendencias actuales en materia de movilidad en cuanto a créditos y títulos, a partir de los datos disponibles. Los indicadores han sido calculados por el Centro Común de Investigación (CCI) según los datos de UNESCO/OCDE/Eurostat (UOE) (ver Flisi y Sánchez-Barrioluengo, 2018). El año de referencia es 2017.

CAPÍTULO 1: INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN

1.1. Introducción

Para cada estudiante, participar en una experiencia de movilidad internacional conlleva un complejo proceso de toma de decisiones y de organización. Decidir a qué país y a qué institución de educación superior acudir depende de una serie de factores como el idioma utilizado en los mismos, el programa de estudios y la forma de enseñanza. De cara al futuro, los participantes deben considerar cómo se reconocerán y valorarán la experiencia y los resultados académicos en el contexto nacional, europeo o internacional. Además, los estudiantes necesitan información sobre cuestiones muy prácticas, como los pasos que deben dar en lo relativo a la organización, cómo ponerse en contacto con los servicios de apoyo al estudiante de la institución de acogida, qué tipo de asesoramiento dan, qué alojamiento hay disponible, etc. Dada la diversidad de sistemas y entornos en toda Europa, así como los procedimientos y oportunidades que se ofrecen a nivel nacional e institucional, la accesibilidad, la transparencia y la calidad de la información y la orientación resultan cruciales (King, Findlay y Ahrens, 2010).

Por lo tanto, no sorprende que la información y la orientación sobre la movilidad educativa sea uno de los pilares de la Recomendación del Consejo sobre esta cuestión ⁽³⁾. Se recomienda a los Estados Miembros que hagan que la información sea fácilmente accesible y que se adapte a las necesidades de grupos de estudiantes e individuos específicos. También se anima a maximizar la participación de las redes existentes, así como la exploración de nuevas formas creativas e interactivas de difundir, comunicar e intercambiar información con los jóvenes y todas las demás partes interesadas ⁽⁴⁾.

En la Recomendación del Consejo también se reconoce el papel positivo de los multiplicadores en la mejora del acceso a la información, así como el valor de la orientación entre compañeros. Se aconseja a los Estados Miembros que utilicen a los “maestros, instructores, familias, personas que trabajan con jóvenes y los propios jóvenes” que han participado en experiencias de movilidad educativa para inspirar y motivar a los jóvenes a hacer lo mismo ⁽⁵⁾.

Teniendo en cuenta el espíritu de la recomendación y las medidas específicas propuestas, el indicador 1 de la Tabla de puntuación examina la medida en que las autoridades de alto nivel han adoptado medidas para proporcionar información y orientación accesibles, transparentes y adaptadas a las necesidades sobre las oportunidades de movilidad en la formación.

1.2. Datos del panel

El análisis que se presenta a continuación se centra en cuatro aspectos fundamentales relacionados con la recomendación. En él se evalúa si, con respecto a la información y la orientación a los estudiantes sobre la movilidad saliente en la formación:

1. se ha adoptado un enfoque estratégico en materia de información y orientación por parte de las autoridades de más alto nivel;

⁽³⁾ Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 sobre “Juventud en Movimiento” – Promover la movilidad en la formación de los jóvenes, DO C199, 7.7. 2011, C199/ 4.

⁽⁴⁾ *Ibíd.*

⁽⁵⁾ *Ibíd.*

2. se han creado portales web centrales que se ocupen específicamente de la información y la orientación;
3. se están prestando, evaluando y supervisando servicios personalizados;
4. se está involucrando a los multiplicadores en iniciativas de gran escala financiadas con fondos públicos.

Los cuatro puntos se centran exclusivamente en la movilidad saliente, evaluando el apoyo en esta esfera a los estudiantes en movilidad y potenciales participantes en programas de movilidad.

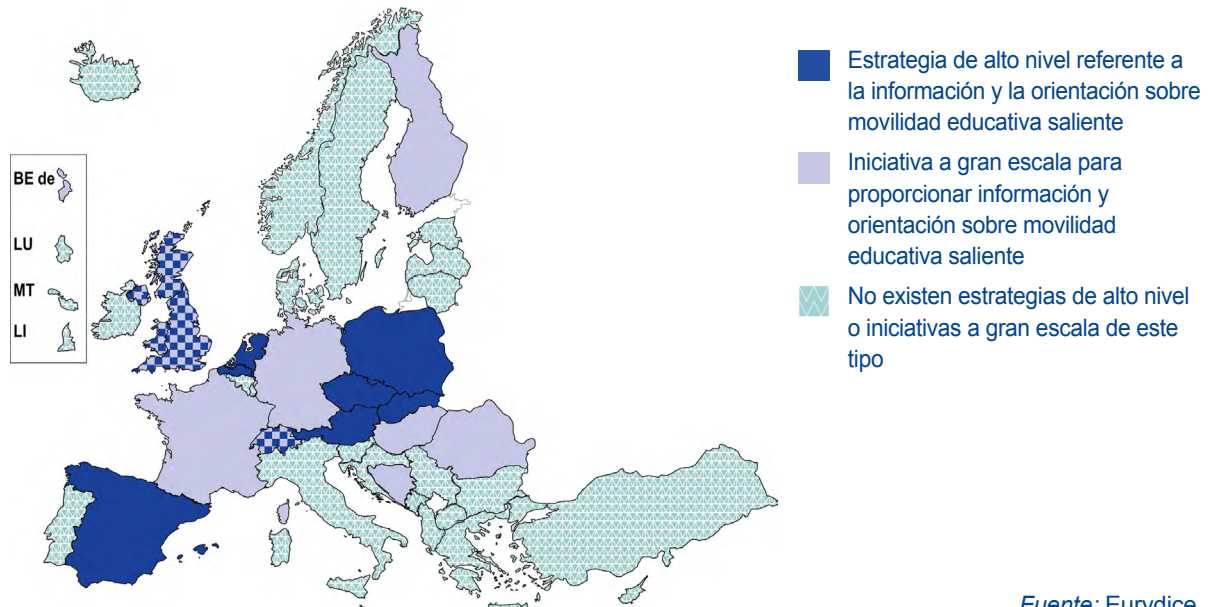
Estrategias, iniciativas a gran escala y organismos delegados

Las autoridades de más alto nivel pueden adoptar diferentes enfoques para planificar y aplicar un conjunto coherente de políticas que se centren específicamente en facilitar el acceso de los estudiantes a la información sobre la formación en el exterior. En algunos casos, emiten documentos de política estratégica que incluyen objetivos relacionados con la información y la orientación, lo que indica la importancia política de la cuestión a este nivel. Un segundo enfoque consiste en poner en práctica iniciativas a gran escala, ya sea a nivel nacional o regional. Ejemplo de esas iniciativas a gran escala podrían ser las grandes campañas de publicidad o el establecimiento de redes de información nacionales o regionales. El tercer enfoque consiste en la delegación de las responsabilidades de planificación y prestación de servicios en esta esfera por parte de las máximas autoridades en un organismo específico. Sea cual sea la opción elegida, el objetivo final es, en general, garantizar que se ponga a disposición de los estudiantes la información y la orientación adecuadas para que puedan elegir con conocimiento de causa antes, durante y después de su experiencia de movilidad educativa internacional. En esta sección se analizan las tres opciones.

Estrategias e iniciativas a gran escala

En el gráfico 1.1 se presenta un panorama general de los sistemas educativos que o bien han adoptado estrategias de alto nivel para cubrir la información y orientación o han desarrollado iniciativas a gran escala en ese ámbito. Se consideran estrategias de alto nivel los documentos oficiales elaborados por las máximas autoridades en un esfuerzo por alcanzar con éxito un objetivo general. Las estrategias pueden incluir una visión, la identificación de objetivos, el nombramiento de organismos responsables y la indicación de los recursos de financiación disponibles; no especifican necesariamente las medidas prácticas que deben adoptarse. Las iniciativas, en cambio, tienen por objeto aplicar medidas prácticas identificadas como necesarias por las altas autoridades. En algunos casos, las iniciativas son un medio para aplicar los elementos de una estrategia.

Gráfico 1.1: Existencia de estrategias de alto nivel e iniciativas a gran escala referentes a la información y la orientación sobre la movilidad educativa saliente, 2018/19



Fuente: Eurydice.

La mayoría de los países cuentan con estrategias de alto nivel que proporcionan una orientación estratégica para las políticas relacionadas con la movilidad saliente en la formación (ver anexo I, gráfico 1.1); sin embargo, la información y la orientación para los estudiantes suele ser un aspecto menor en esas estrategias o, en algunos casos, ni siquiera se contempla. Como se muestra en el gráfico 1.1, aproximadamente una cuarta parte de los sistemas educativos que participan en este informe cuentan con una estrategia de alto nivel que hace referencia explícita a la información y la orientación para los estudiantes en el ámbito de la movilidad educativa saliente.

En seis sistemas (Austria, Reino Unido -los cuatro sistemas- y Suiza), la información y la orientación sobre la movilidad saliente se menciona en las estrategias sobre movilidad en la formación. El Reino Unido es el único país cuya estrategia se centra específicamente en la movilidad saliente. La estrategia, que se introdujo en 2015/16, se ha actualizado para el período 2017-2020 ⁽⁶⁾.

En otros cinco sistemas educativos (la Comunidad Flamenca de Bélgica, España, los Países Bajos, Polonia y Finlandia), la información y la orientación sobre la movilidad educativa saliente se aborda en las estrategias sobre la internacionalización de la educación superior. Aunque estas estrategias se refieren a la información sobre la movilidad saliente, su principal objetivo es lograr que sus sistemas nacionales de educación superior sean más atractivos para otros países. Por último, en la República Checa y Eslovaquia, la movilidad saliente y la información y orientación para los estudiantes se abordan en el marco de estrategias educativas más amplias.

⁽⁶⁾ Estrategia Reino Unido para movilidad educativa saliente: <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/UK-Strategy-for-Outward-Student-Mobility-2017-2020.aspx>

En aproximadamente una cuarta parte de los sistemas educativos, las autoridades de alto nivel han puesto en marcha iniciativas a gran escala en materia de información y orientación para la movilidad educativa saliente. En algunos países, éstas complementan las estrategias de alto nivel (el Reino Unido y Suiza), mientras que en otros son independientes (la Comunidad germanófona de Alemania, Bélgica, Francia, Hungría, Rumanía, Finlandia y Bosnia y Herzegovina). Estas iniciativas a gran escala se materializan principalmente en campañas de comunicación para promover la movilidad saliente de los estudiantes de las instituciones de educación superior (por ejemplo, en Alemania, el Reino Unido y Rumanía). En Francia se ha establecido una red de información de las autoridades locales y regionales que pone en marcha importantes iniciativas en todo el país para dar a conocer las oportunidades de movilidad saliente en la formación y difundir información a los estudiantes y a otros interesados.

Desde 2015/16 se han producido pocos cambios en lo que respecta a las estrategias e iniciativas a gran escala en toda Europa. Austria adoptó su Estrategia de Movilidad en la Educación Superior en 2016, en la que también se aborda la necesidad de mejorar el suministro de información a los estudiantes antes de que éstos emprendan experiencias de movilidad educativa en el exterior. Hungría lleva a cabo campañas de información a gran escala sobre la movilidad educativa saliente en el contexto del programa Campus Mundi, que se aprobó en 2016. En la Comunidad Flamenca de Bélgica no se han renovado las iniciativas a gran escala presentadas en 2016; no obstante, la Comunidad Flamenca de Bélgica está elaborando actualmente una nueva estrategia de movilidad en la formación, que, una vez adoptada, podrá ir acompañada de una campaña de información.

Delegación de la información y orientación en organismos externos

Muchos países delegan el suministro de información y orientación sobre la movilidad saliente educativa en un órgano central, aunque independiente y externo. Este enfoque puede ser un complemento a las estrategias e iniciativas o puede constituir el único enfoque adoptado.

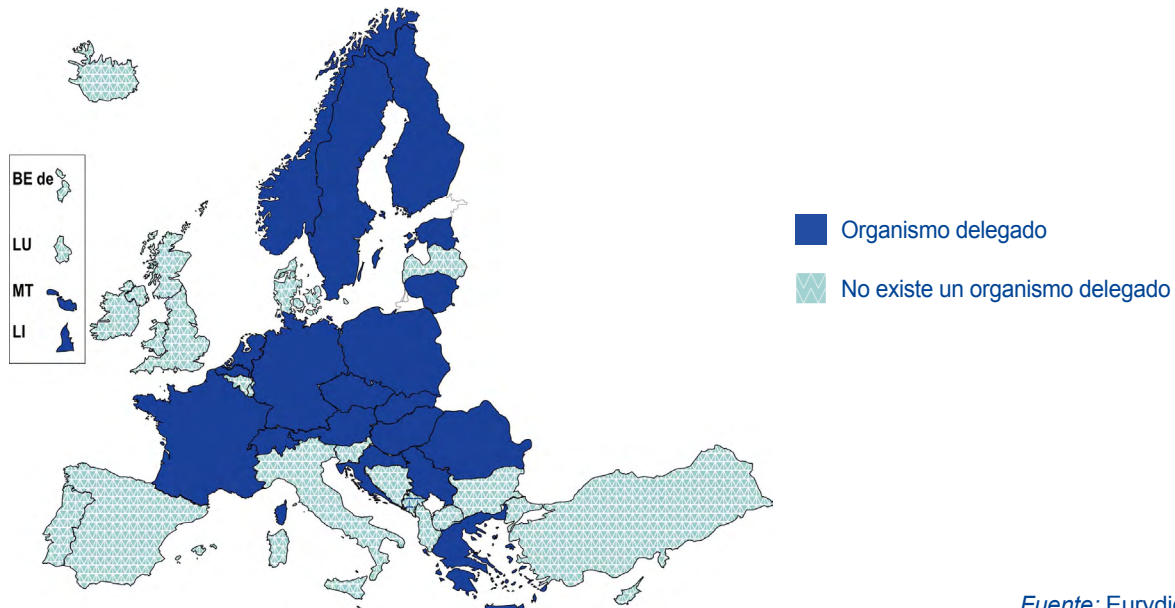
Todos los países cuentan con un organismo nacional encargado de la gestión de programas como Erasmus+ u otras iniciativas financiadas por la Unión Europea. Tales organismos quedan excluidos de este análisis cuando:

- su principal objetivo es la gestión de esos programas,
- la información que proporcionan es parcial (por ejemplo, se limita a la financiación de la Unión Europea disponible),
- la información está dirigida principalmente a organizaciones en lugar de a individuos,
- falta un componente de orientación al estudiante,
- su labor se limita a los estudiantes que llegan.

Como se muestra en el gráfico 1.2, hay 21 sistemas educativos que cuentan con un organismo delegado que proporciona información y orientación a los estudiantes sobre la movilidad educativa saliente, aunque sus competencias abarcan siempre un ámbito más amplio que el de esta área específica. En la Comunidad Flamenca de Bélgica, la República Checa, los Países Bajos, Finlandia y Liechtenstein, dicho organismo delegado desempeña un papel fundamental en la aplicación o coordinación de las políticas de internacionalización de la educación superior. En Estonia, Grecia, Rumania y Finlandia, este organismo también gestiona diversos tipos de becas para apoyar los

estudios en el país de origen y en el extranjero. En Francia, Croacia, Lituania, Hungría, Malta, Austria, Suiza, Noruega y Serbia, el organismo delegado gestiona los programas de movilidad educativa a nivel europeo y/o mundial, y sus funciones de información y orientación a los estudiantes han evolucionado principalmente dentro de este contexto.

Gráfico 1.2: Existencia de organismos delegados responsables de ofrecer servicios de información y orientación a los estudiantes sobre movilidad educativa saliente, 2018/19



Algunos países registran cambios desde que se publicara el último informe en 2016. En Polonia, la Agencia Polaca para el Intercambio Académico se estableció en 2017 con el fin de ofrecer apoyo en los intercambios académicos y en cooperación internacional. Una de las tareas de la Agencia es proporcionar información y orientación a los estudiantes en materia de movilidad educativa. En Serbia, en mayo de 2019 se delegó oficialmente el servicio de información y orientación sobre movilidad educativa saliente en la Fundación Tempus (la Fundación venía prestando este servicio desde septiembre de 2017). Al mismo tiempo, en el Reino Unido, Universities UK (International), el organismo que anteriormente se dirigía directamente a los estudiantes, ha modificado su enfoque para apoyar a las instituciones de educación superior en la promoción de la movilidad educativa y ya no proporciona orientación a los estudiantes de forma individual.

Portales web

El uso de Internet como vía esencial para proporcionar información y orientación a los estudiantes se menciona expresamente en la Recomendación del Consejo. Sin embargo, la disponibilidad de información en Internet no significa necesariamente que ésta sea más accesible, más clara o más completa. Por ejemplo, la información puede estar dispersa en las páginas web de las instituciones de educación superior y no ser fácilmente localizable, o puede estar dirigida a organizaciones en lugar de a los particulares y/o limitarse a las iniciativas de la Unión Europea. Es más, el enfoque y el contenido pueden variar en función de las políticas de cada institución,

por ejemplo; la información proporcionada puede ser sólo de carácter muy general, limitándose a descripciones de los sistemas educativos, el costo de vida en otros países, listados de instituciones de educación superior, etc.

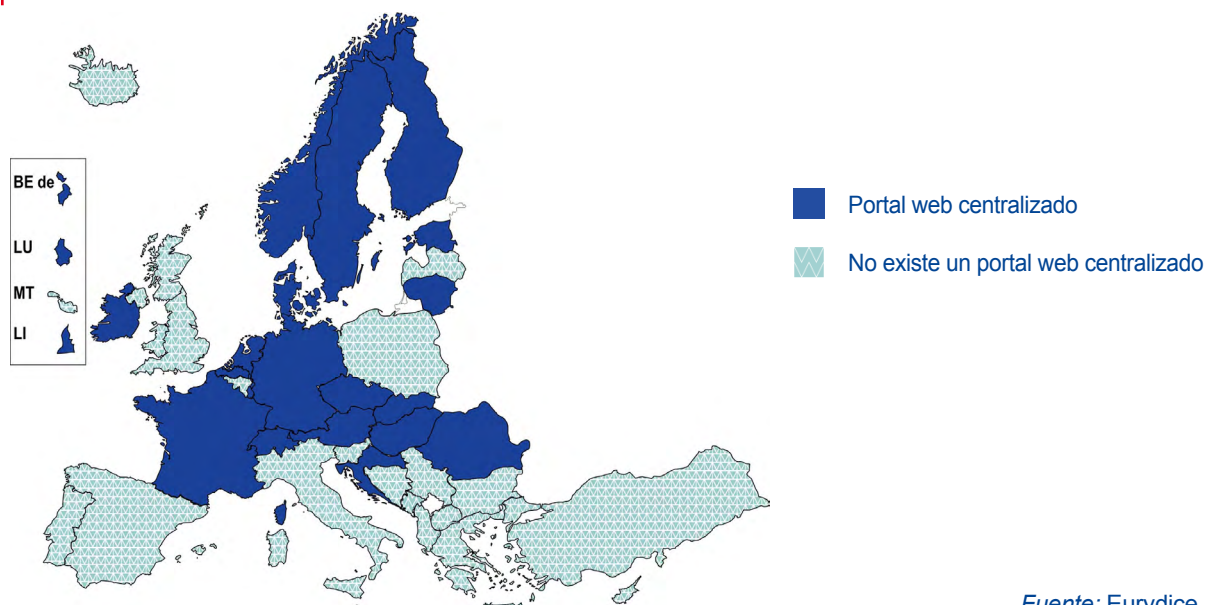
Por lo tanto, dado que en Internet se dispone de abundante información sobre la movilidad educativa, ha sido necesario establecer varios factores de calidad para este indicador. Los portales web deben:

- estar dedicados principalmente a la movilidad en la formación con información específica sobre la movilidad saliente;
- proporcionar información sobre las oportunidades disponibles (incluidos, entre otros, los programas europeos). Deben mencionar los países en los que existen oportunidades de movilidad, la duración, la elegibilidad de los candidatos, el nivel de estudios, etc.
- ofrecer orientación sobre el proceso de solicitud y los puntos de contacto para ampliar la información;
- proporcionar un punto centralizado en el que se pueda obtener toda la información esencial, evitando así que los usuarios finales necesiten navegar por otros sitios web para comprender lo que está a su disposición.

Los portales también pueden proporcionar información adicional, adaptada específicamente a los posibles candidatos, por ejemplo, sobre el alojamiento disponible, el reconocimiento de los créditos y las calificaciones, los cursos de idiomas, etc. en el país de destino. Aunque estos datos mejoran la calidad de la información y la orientación, no se consideran un requisito para el indicador.

El gráfico 1.3 muestra que en 21 sistemas educativos europeos hay disponibles portales web centralizados que cumplen estos criterios.

Gráfico 1.3: Existencia de portales web de carácter central que ofrecen información y orientación sobre movilidad saliente, 2018/19



Fuente: Eurydice.

En Croacia ⁽⁷⁾, Hungría ⁽⁸⁾, Austria ⁽⁹⁾ y Eslovaquia ⁽¹⁰⁾, los portales disponibles permiten filtrar la información. Los filtros incluyen el nivel de estudios, el país de destino y la duración de la experiencia de movilidad así como la financiación pertinente. En Dinamarca ⁽¹¹⁾ y Finlandia ⁽¹²⁾, los portales también incluyen contenido multimedia como, por ejemplo, vídeos que explican ciertos tipos de oportunidades de movilidad educativa o testimonios de estudiantes sobre sus experiencias.

Desde 2016 se han producido pocos avances en este ámbito. En Noruega ⁽¹³⁾ y en Lituania ⁽¹⁴⁾, en 2016 y en 2019, respectivamente, se inauguró un nuevo portal dedicado a las oportunidades de movilidad saliente. En cambio, en el Reino Unido ya no existen los portales web centralizados que anteriormente se dirigían a los estudiantes con información y orientación sobre la movilidad educativa saliente. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), debido a un cambio en las políticas, los nuevos portales tienen como objetivo apoyar a las instituciones de educación superior y al sector académico, en lugar de a los estudiantes a título individual, en la organización de experiencias de movilidad saliente. En Escocia se han cerrado los sitios web “Scotland goes global” y “Students without borders”.

Oferta, seguimiento y evaluación de servicios personalizados

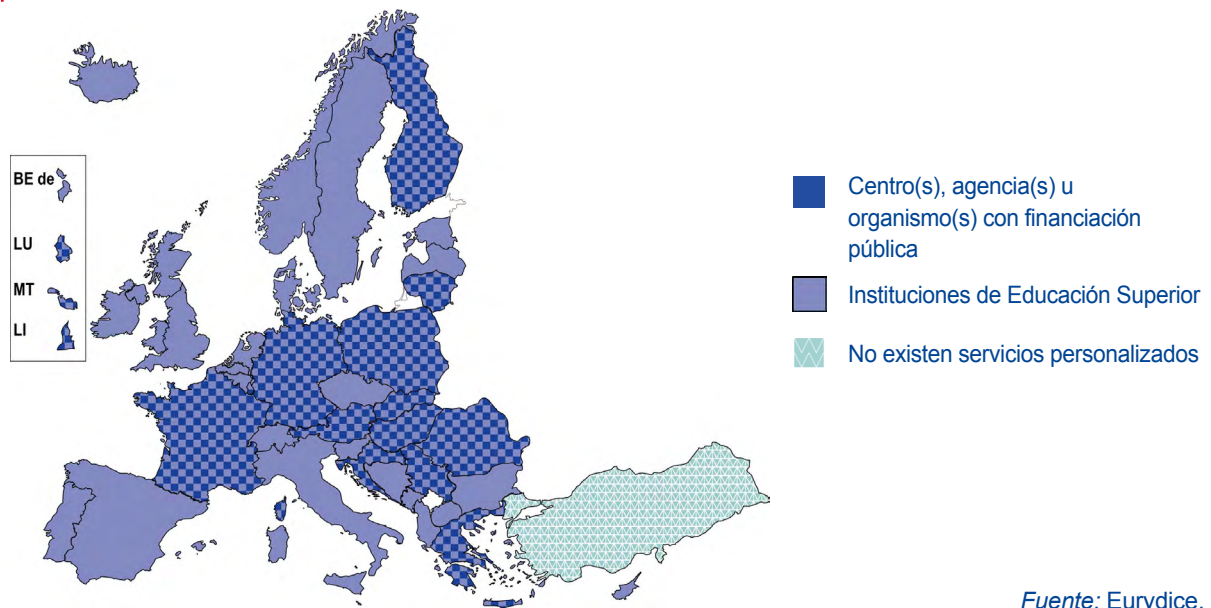
En la Recomendación del Consejo también se pide explícitamente que se fomente el proporcionar orientación a los estudiantes sobre la forma en que pueden aprovechar al máximo las oportunidades de movilidad educativa a fin de desarrollar sus conocimientos, aptitudes y competencias, y además, sobre cómo pueden utilizar las competencias adquiridas durante su estancia en el extranjero y facilitar la reintegración después de una larga estancia en el exterior.

Dado que los jóvenes tienen circunstancias personales muy diferentes, incluidas diferentes condiciones socioeconómicas, necesidades adicionales, discapacidades o contextos familiares, a menudo necesitan asesoramiento personalizado y un apoyo práctico. Tales servicios pueden prestarse mediante el asesoramiento por parte de personal profesional, tanto de manera presencial como virtual. Y éstos pueden abarcar una serie de ámbitos, desde la ayuda para gestionar los procedimientos administrativos y los aspectos financieros hasta la orientación individual para estudiantes con discapacidad.

Todos los sistemas educativos, excepto el de Turquía, prestan servicios personalizados a sus estudiantes (ver gráfico 1.4).

⁽⁷⁾ Ver: www.stipendije.info
⁽⁸⁾ Ver: www.osztondijkereso.hu
⁽⁹⁾ Ver: www.grants.at
⁽¹⁰⁾ Ver: <https://granty.saja.sk>
⁽¹¹⁾ Ver: www.gribverden.dk
⁽¹²⁾ Ver: www.maailmalle.net
⁽¹³⁾ Ver: www.utdanningiverden.no
⁽¹⁴⁾ Ver: www.stipendijos.lt/galimybes/

Gráfico 1.4: Existencia de distintos tipos de instituciones que ofrecen servicios personalizados a los estudiantes para la movilidad saliente, 2018/19



Fuente: Eurydice.

En general, son las oficinas internacionales de las instituciones de educación superior las que prestan estos servicios. Además, en 15 sistemas educativos, también es competencia de uno o más centros u organismos financiados con fondos públicos el ofrecer apoyo personalizado a los estudiantes a título individual. Sin embargo, a menudo esos servicios se limitan a los planes específicos de movilidad educativa gestionados por cada uno de esos organismos públicos. En varios países, la orientación sobre la movilidad saliente se presta como parte de un conjunto más amplio de servicios a los estudiantes: en Francia lo hacen los centros juveniles ⁽¹⁵⁾, en Malta, el centro Euroguidance, y en Finlandia los centros de orientación ⁽¹⁶⁾.

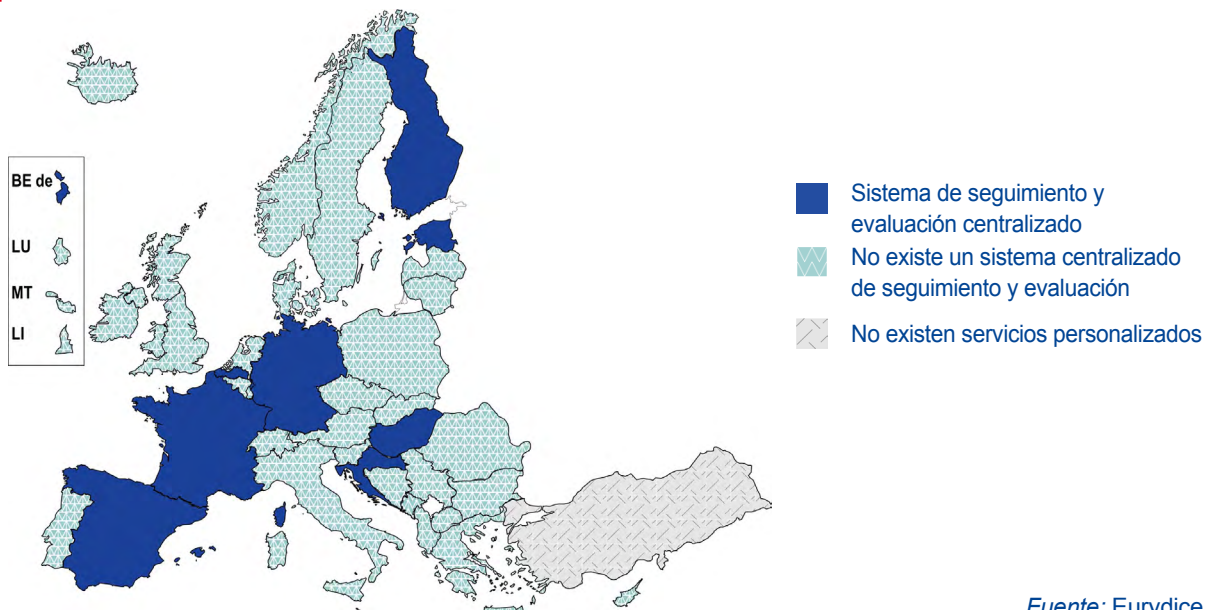
La delegación de la prestación de servicios personalizados en las instituciones de educación superior garantiza que el servicio esté cerca del usuario y que el proveedor de dichos servicios comprenda mejor sus necesidades. Sin embargo, este enfoque puede dar lugar a un servicio fragmentado que resulte en una desigualdad en la prestación del servicio y en criterios de calidad variables: las instituciones con mejores recursos pueden ofrecer un mejor servicio a sus estudiantes.

Este posible riesgo podría evitarse si los servicios que se ofrecen a los estudiantes se supervisan y evalúan de forma centralizada y periódica. El gráfico 1.5 muestra que, a pesar de la amplia prestación de servicios personalizados en las instituciones de educación superior, sólo en nueve sistemas educativos se supervisa sistemáticamente la calidad de los mismos.

⁽¹⁵⁾ Ver: <https://www.cidj.com/partir-a-l-etranger/etudier-a-l-etranger>

⁽¹⁶⁾ Ver: www.kohtaamo.info/mista-on-kyse-

Gráfico 1.5: Existencia de un sistema de seguimiento y evaluación centralizado de los servicios personalizados en materia de movilidad saliente, 2018/19



En toda Europa se observan dos enfoques principales en el seguimiento y la evaluación de los servicios personalizados. En las Comunidades flamenca y germanófona de Bélgica, España, Francia, Croacia y Finlandia, esta tarea la realizan organismos externos de certificación de calidad, que auditan la calidad de las instituciones y/o programas de educación superior y que establecen indicadores específicos de calidad de los servicios personalizados. En Alemania, Estonia y Hungría, el organismo delegado (ver gráfico 1.2) supervisa la calidad de sus propios servicios personalizados y, a veces, de los ofrecidos por las instituciones de educación superior. Suelen realizar encuestas de satisfacción a través de Internet entre los estudiantes que han participado o se preparan para participar en experiencias de movilidad educativa en el exterior, y que han utilizado estos servicios.

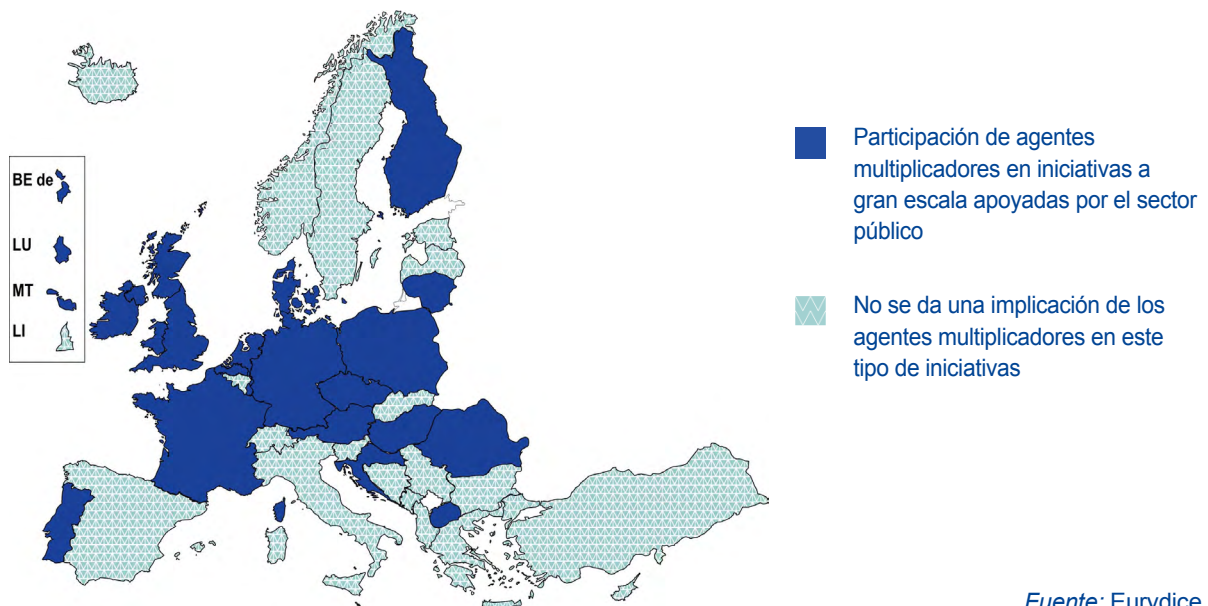
Croacia, Hungría y Finlandia comunican mejoras en este ámbito desde 2015/16. Croacia y Finlandia han revisado recientemente sus marcos de garantías externas de calidad para las instituciones de educación superior y han integrado oficialmente la evaluación de los servicios de información y orientación en los mismos. Hungría ha introducido, además, la realización de encuestas entre los estudiantes para supervisar periódicamente la calidad de sus servicios personalizados.

Participación de agentes multiplicadores

El papel desempeñado por los agentes multiplicadores –concepto entendido aquí como las personas que han tenido experiencias de aprendizaje en el extranjero o que han participado indirectamente en las mismas (profesores, familias, etc.)– es esencial para el desarrollo de una cultura de la movilidad. La influencia de los compañeros y los modelos de conducta con experiencia indirecta de movilidad en la formación puede motivar a los estudiantes a embarcarse en esta experiencia.

Sin embargo, a pesar de su gran potencial, sólo alrededor de la mitad de los sistemas educativos utilizan agentes multiplicadores en iniciativas a gran escala con financiación pública (ver gráfico 1.6). En la mayoría de los casos, participan en ferias nacionales o en jornadas informativas sobre movilidad. En Lituania y Hungría, por ejemplo, los anteriores estudiantes de Erasmus+ participan en la iniciativa “Back to School”: vuelven a las escuelas de secundaria para sensibilizar a los estudiantes más jóvenes sobre las oportunidades de movilidad educativa.

Gráfico 1.6: Participación de agentes multiplicadores en iniciativas a gran escala apoyadas por el sector público, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Los agentes multiplicadores también están cada vez más presentes en el material de promoción en Internet. Sus testimonios se publican en portales web centralizados en forma de informes, vídeos, blogs y artículos. También comparten sus experiencias en las plataformas de redes sociales de los organismos públicos. Por ejemplo, en Dinamarca, Hungría, Malta y Finlandia, se publican en portales web centralizados y en redes sociales vídeos en los que profesores, personalidades o estudiantes que han participado en programas de movilidad, comparten sus experiencias.

Es interesante observar cómo los países informan principalmente sobre la participación de los agentes multiplicadores en el contexto de la promoción de la movilidad Erasmus+, y la mayoría de los países confían en antiguos alumnos para que compartan sus experiencias. Si bien la mayor influencia para los estudiantes que están considerando la posibilidad de embarcarse en una experiencia de movilidad educativa puede provenir de sus iguales, también las personas implicadas indirectamente, como los maestros y las familias, son fuentes de influencia que podrían explotarse para apoyar las iniciativas públicas a gran escala.

No se ha observado ninguna novedad en relación con los agentes multiplicadores desde 2015/16.

1.3. Indicador del panel

El indicador 1 del panel (ver gráfico 1.7) tiene en cuenta si los sistemas educativos cuentan con los cuatro elementos relacionados con el pilar de la Recomendación del Consejo sobre la información y la orientación de los estudiantes en materia de movilidad saliente:

una estrategia general emitida por la máxima autoridad competente que establece la dirección que deben seguir la oferta de información y orientación, las iniciativas a gran escala y con apoyo público destinadas a informar y orientar a los estudiantes, o cualquier organismo delegado encargado de proporcionar esa información y orientación (ver gráficos 1.1 y 1.2);

1. un portal web centralizado respaldado por el sector público dedicado principalmente a la movilidad educativa, pero centrado en la movilidad saliente (ver gráfico 1.3);
2. servicios personalizados con financiación pública para proporcionar asesoramiento, orientación e información, con mecanismos establecidos de seguimiento y evaluación (ver gráficos 1.4 y 1.5);
3. agentes multiplicadores que participan en iniciativas de información y orientación sobre movilidad educativa a gran escala y con financiación pública (ver gráfico 1.6).
4. El indicador del panel se basa en un esquema de cinco categorías, codificado por colores, en el que el verde oscuro indica la presencia de los cuatro elementos y el rojo la ausencia de todos ellos. Las tres categorías restantes (verde claro, amarillo y naranja) indican la ausencia de uno o más elementos.

Verde oscuro: Las comunidades germanófona y flamenca de Alemania, Bélgica, Francia, Croacia, Hungría y Finlandia cumplen todos los criterios.

Verde claro: Seis sistemas cumplen tres de los cuatro criterios. La República Checa, Lituania, los Países Bajos, Austria y Rumanía carecen de un enfoque centralizado de evaluación y seguimiento de los servicios personalizados. En Estonia, los agentes multiplicadores no participan en las iniciativas a gran escala financiadas con fondos públicos, ya que no existen iniciativas de ese tipo.

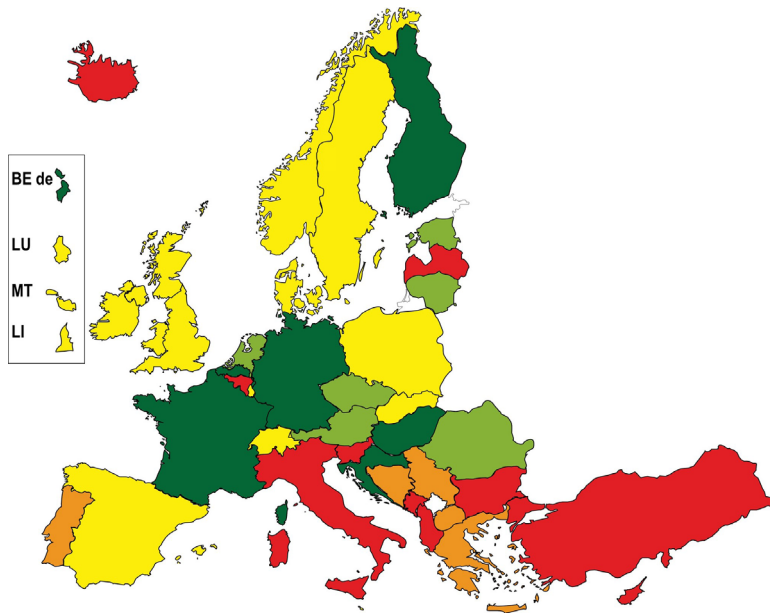
Amarillo: Quince sistemas educativos cumplen dos de los cuatro criterios. La mayoría de ellos tienen una estrategia de alto nivel, una iniciativa a gran escala o un organismo delegado, pero no hay una pauta clara respecto de los demás criterios. En varios sistemas, no existe un seguimiento centralizado de los servicios personalizados.

Naranja: En los cinco sistemas que cumplen uno solo de los criterios, existe una estrategia de alto nivel, una iniciativa a gran escala o un organismo delegado, o bien los agentes multiplicadores participan en iniciativas a gran escala con financiación pública.

Rojo: Diez sistemas no cumplen ninguno de los criterios analizados (la comunidad francófona de Bélgica, Bulgaria, Italia, Chipre, Letonia, Eslovenia, Albania, Islandia, Montenegro y Turquía).

Algunos países han cambiado de categoría desde 2015/16 debido a cambios en sus políticas. Croacia, Hungría y Finlandia evalúan ahora sistemáticamente los servicios personalizados; mientras que en Lituania y Noruega se ha puesto en marcha un nuevo portal web centralizado. En cambio, en el Reino Unido ya no existen portales web centralizados dirigidos a los propios estudiantes.

Gráfico 1.7: Indicador 1 del panel: Información y orientación sobre movilidad educativa, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Categorías del indicador del panel:

	<p>Se dan los cuatro elementos siguientes en relación con la información y orientación sobre movilidad en la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • existencia de una estrategia global sobre movilidad dictada por la autoridad de nivel central en la que se • establece el rumbo que ha de adoptar la oferta de información y orientación, O BIEN <ul style="list-style-type: none"> ◦ desarrollo de iniciativas a gran escala apoyadas por la administración con el fin de informar y orientar a los estudiantes, O BIEN ◦ presencia de un organismo delegado que tiene el cometido de ofrecer información y orientación a los estudiantes; • un portal web centralizado respaldado por el sector público dedicado a la movilidad educativa, pero centrado en la movilidad saliente); • servicios personalizados con financiación pública para proporcionar asesoramiento, orientación e información, con mecanismos establecidos de seguimiento y evaluación; • participación de agentes multiplicadores en virtud de iniciativas a gran escala y financiadas públicamente de información y orientación sobre movilidad educativa.
	Presencia de tres de los cuatro elementos.
	Presencia de dos de los cuatro elementos.
	Presencia de uno de los cuatro elementos.
	Ausencia de los cuatro elementos.

1.4. Conclusión

La información y la orientación sobre la movilidad educativa saliente son fundamentales en la preparación de los estudiantes para participar y sacar el máximo provecho de su experiencia de movilidad educativa. También constituyen un factor importante para la inclusión, ya que la información es fundamental para proporcionar un mejor acceso a la movilidad educativa para todos los estudiantes. Las personas con necesidades educativas adicionales o especiales o las que proceden de entornos socioeconómicos desfavorecidos pueden valorar especialmente este tipo de apoyo. El indicador 1 del panel de indicadores de movilidad muestra que sólo en un tercio de los sistemas educativos las autoridades de alto nivel aplican la mayoría de las medidas de las políticas analizadas. Los países del sur de Europa son los que presentan una mayor necesidad de desarrollo en este ámbito.

La orientación facilitada por las autoridades de alto nivel parece ser crucial para asegurar una información y orientación adecuadas en materia de movilidad educativa saliente. En los sistemas educativos en los que las autoridades de alto nivel no han articulado una estrategia general, no han iniciado ninguna medida a gran escala ni han delegado la responsabilidad en un organismo especializado (alrededor de un tercio de los sistemas educativos), también suelen faltar otras medidas en políticas de información y orientación recomendadas a nivel de la Unión Europea, como un portal web centralizado, servicios personalizados y la participación de agentes multiplicadores.

También sorprende que el potencial de los portales web centralizados no se aproveche bien en la mayoría de los países. En un momento en que los jóvenes se “digitalizan” cada vez más, la centralización virtual de la información y la orientación sobre las oportunidades de movilidad educativa podría mejorar el acceso a la información, potenciar el aprovechamiento de las oportunidades de movilidad y reducir los costes de la difusión de esa información.

Por último, uno de los elementos del indicador en concreto está escasamente presente: el seguimiento y la evaluación de los servicios personalizados. Si bien las instituciones de educación superior prestan servicios personalizados en casi todos los sistemas educativos y, en algunos sistemas, intervienen además otros organismos públicos, sólo en uno de cada cinco se hacen un seguimiento y una evaluación sistemáticos de la calidad de esos servicios. Esto hace que la calidad de los servicios de información y orientación dependa de la estrategia, los recursos y el interés de las propias instituciones de educación superior.

CAPÍTULO 2: PREPARACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. Introducción

El aprendizaje de idiomas es fundamental para las experiencias de movilidad internacional. Quienes se han beneficiado de estudiar en el extranjero afirman habitualmente haber observado un impacto positivo en sus conocimientos de idiomas extranjeros (Comisión Europea, 2014). Asimismo, en varios países europeos, una gran proporción de estudiantes considera que la falta de conocimientos de idiomas es un obstáculo importante para emprender un período de estudios en el extranjero (Hauschildt, Vögtle y Gwosć 2018, págs. 233 y 234).

En la Recomendación del Consejo se reconoce la importancia del aprendizaje de idiomas “desde las primeras etapas de la educación” y se insta a los Estados Miembros a que proporcionen “una preparación lingüística y cultural de calidad para la movilidad tanto en la educación general como en la formación profesional” ⁽¹⁷⁾. Además de los conocimientos de idiomas, la Recomendación también llama la atención sobre otras aptitudes y competencias útiles, incluidas las “competencias digitales básicas» ⁽¹⁸⁾. La adquisición de esas competencias no sólo permite a los estudiantes estar bien preparados para su experiencia de aprendizaje en el extranjero, sino que también les permite “aprovechar las nuevas oportunidades de movilidad virtual, que complementan la movilidad física” ⁽¹⁹⁾. Sin embargo, si bien las competencias digitales desempeñan sin duda alguna un papel en la preparación de los estudiantes para la movilidad educativa, el conocimiento de lenguas extranjeras sigue siendo fundamental en el proceso. Por ello, el indicador 2 del panel se centra exclusivamente en la preparación para las lenguas extranjeras, haciendo hincapié en su papel crucial para dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para sacar el máximo provecho de su período de estudios en el extranjero.

2.2. Datos del panel

En esta sección se analizan los datos en los que se basa el indicador 2 del panel. En ella se valoran los enfoques nacionales de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en los colegios, desde educación infantil hasta el final de la educación secundaria superior. Más concretamente, se hace hincapié en la duración de la enseñanza obligatoria de idiomas disponible para todos los alumnos en la educación a tiempo completo, incluida la educación general y la formación profesional.

El enfoque del indicador está estrechamente relacionado con las conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona de 2002 ⁽²⁰⁾, en las que se pedía que se adoptaran medidas para “mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana”. Este objetivo se basa en la premisa de que es deseable que todos los alumnos pasen el mayor tiempo posible aprendiendo lenguas extranjeras. Aunque son muchos los factores que influyen en el dominio de los idiomas (los métodos de enseñanza, la motivación de profesores y alumnos, los

⁽¹⁷⁾ Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 sobre “Juventud en Movimiento” – Promover la movilidad en la formación de los jóvenes, DO C199, 7.7. 2011, C199/ 3.

⁽¹⁸⁾ *Ibíd.*

⁽¹⁹⁾ *Ibíd.*

⁽²⁰⁾ Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002, Conclusiones de la Presidencia, p. 19

antecedentes socioeconómicos de los alumnos, la disponibilidad de oportunidades informales de aprendizaje de idiomas, etc.), los datos sugieren, en efecto, que el inicio del aprendizaje de idiomas a una edad temprana, así como el aprendizaje de más de una lengua extranjera, son factores asociados a niveles más altos de dominio de los idiomas (Comisión Europea 2012, p. 11).

Por estos motivos, en este capítulo se analiza el número total de años durante los que todos los estudiantes deben aprender:

- al menos una lengua extranjera obligatoria, y
- al menos dos lenguas extranjeras diferentes simultáneamente.

El período total de enseñanza obligatoria de idiomas se calcula desde el comienzo de la educación infantil hasta el final de la educación secundaria superior. No obstante, cabe hacer dos advertencias al respecto. En primer lugar, en todos los países europeos, al menos algunas partes de la educación infantil preceden a la escolarización obligatoria. El aprendizaje de idiomas en la educación infantil no obligatoria se considera cuando se cumplen dos condiciones: a) todos los alumnos participantes tienen que aprender un idioma extranjero; b) las autoridades educativas se han comprometido a garantizar una plaza en un centro de educación infantil a todos los niños cuyos padres lo soliciten ⁽²¹⁾. En segundo lugar, en la mayoría de los países, la educación secundaria superior va más allá del final de la educación obligatoria. En esos casos, el aprendizaje de una lengua extranjera se considera, no obstante, “obligatorio” si se exige a todos los estudiantes matriculados.

Dado que el panel se centra en la movilidad saliente en la educación superior, el indicador se concentra sólo en los itinerarios o vías educativas que dan acceso directo a la educación superior. Concretamente, se consideran los requisitos mínimos para el aprendizaje de idiomas en:

- la educación general hasta el final de la educación secundaria superior, y
- los programas de formación profesional de la educación secundaria superior que permiten el acceso directo a la educación superior ⁽²²⁾.

En la formación profesional, el indicador se basa en la información sobre los programas más representativos. Esto significa que no se consideran los programas o itinerarios impartidos en instituciones dedicadas a áreas muy específicas (por ejemplo, bellas artes y artes escénicas). Tampoco se consideran los programas de educación para adultos, los programas que se inscriben en el marco de la educación para estudiantes con necesidades especiales o los itinerarios con un número muy reducido de alumnos.

⁽²¹⁾ Para más detalles sobre esta garantía y la edad de inicio en toda Europa, ver Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2019a, págs. 44-48.

⁽²²⁾ Normalmente estos programas tienen el código CINE-P “354”. Ver la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 para más detalles (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

Duración total de la enseñanza obligatoria de lengua extranjera en la educación general

Tal como hemos indicado anteriormente, el primer factor importante que debe tenerse en cuenta es el tiempo total dedicado al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por consiguiente, en esta sección se analiza el número total de años de enseñanza obligatoria de idiomas desde la etapa infantil hasta la educación secundaria superior, en el contexto de la educación general.

El análisis se centra en los requisitos mínimos establecidos por las autoridades educativas. Esto se refiere al período mínimo de enseñanza obligatoria de lengua extranjera para todos los alumnos, aunque algunos alumnos puedan estudiar idiomas durante un período de tiempo más largo.

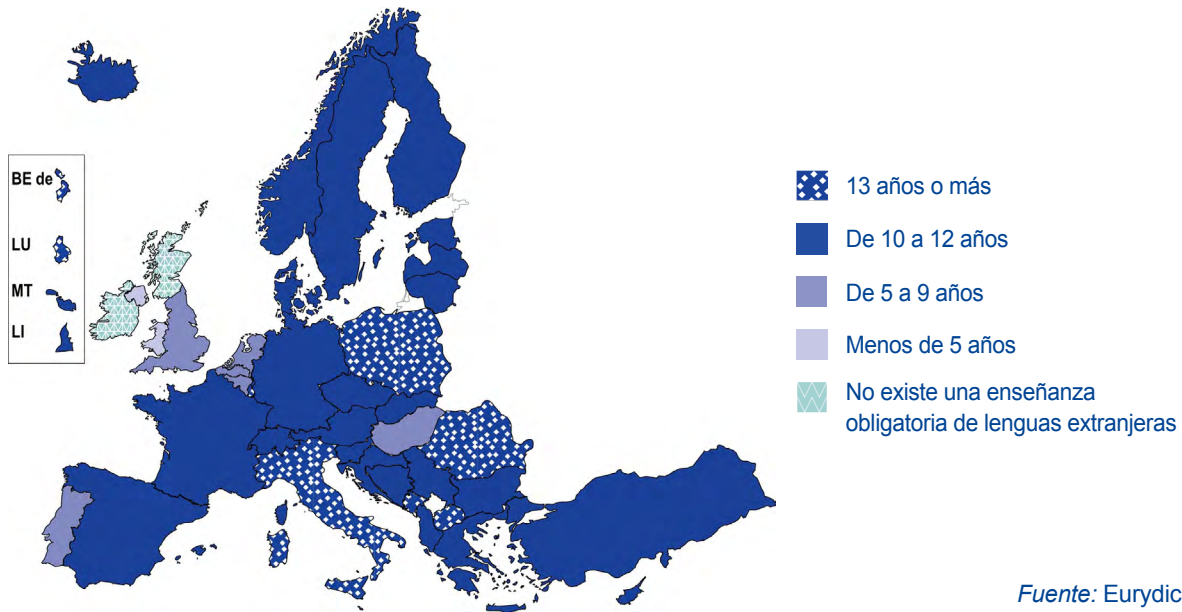
También es importante señalar que, al comparar los países, la enseñanza de idiomas durante un mismo número de años no significa necesariamente que se tenga la misma exposición a esos idiomas, ya que las horas lectivas pueden variar mucho (ver Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019b). Además, los estudiantes no siempre estudian el mismo idioma durante todo el período de enseñanza obligatoria de lengua extranjera: pueden aprender varios idiomas durante períodos de tiempo más cortos. No obstante, el número total de años de enseñanza obligatoria de lengua extranjera -independientemente de las horas lectivas y/o de si los alumnos aprenden el mismo idioma durante un período más largo o varios idiomas durante períodos más cortos- es un buen indicador para evaluar cómo comienza el aprendizaje temprano de un idioma en los países europeos y, en cierta medida, el grado de continuidad de su enseñanza.

Como se muestra en el gráfico 2.1, en más de la mitad de los sistemas educativos incluidos en este informe (26 sistemas), todos los alumnos de educación general tienen que aprender una lengua extranjera durante un período de entre 10 y 12 años. El estudio de lenguas extranjeras es obligatorio durante un período más largo en siete sistemas educativos: durante 16 años en Luxemburgo y Polonia ⁽²³⁾, durante 15 años en la Comunidad germanófila de Bélgica y durante 13 años en Italia, Rumanía, Montenegro y Macedonia del Norte.

La enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras dura entre 5 y 9 años en seis sistemas, mientras que su duración es inferior a 5 años en dos (Gales e Irlanda del Norte en el Reino Unido). No hay enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en Irlanda -ya que ni el irlandés ni el inglés se consideran lenguas extranjeras- ni en el Reino Unido (Escocia), donde no existe un plan de estudios obligatorio.

⁽²³⁾ Tanto en Luxemburgo como en Polonia, todos los niños que se incorporan a la educación infantil no obligatoria comienzan a aprender un idioma extranjero a partir de los 3 años de edad. Mientras que la educación obligatoria comienza en estos dos países a la edad de 4 y 6 años respectivamente, se garantiza una plaza en los centros de educación infantil de financiación pública a partir de los 3 años (ver Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2019a, pp 46-47). Así pues, para estos dos países, en el gráfico 2.1 se considera que la edad de 3 años es la edad de inicio de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras.

Gráfico 2.1: Duración total de la enseñanza obligatoria de lengua extranjera en la educación general (CINE 0 a 3), 2018/19



Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): En la Región de Bruselas-Capital y en los municipios valones con un régimen lingüístico específico, los alumnos deben empezar a aprender la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria a partir de los 8 años. Por lo tanto, la duración total de la enseñanza obligatoria de un idioma extranjero es de 10 años (a diferencia de los 8 años en otras partes de la comunidad francófona de Bélgica).

Estonia, Finlandia y Suecia: Los centros escolares pueden decidir cuándo comenzar la enseñanza de un idioma extranjero entre los 7 y 9 años de edad. La cifra se ha calculado en función de la última edad de inicio posible.

España: La cifra presenta la situación más extendida en todo el país. Desde 2006, las Comunidades Autónomas pueden decidir que el aprendizaje de una lengua extranjera sea obligatorio para los niños que cursan educación infantil. Esto es así en cuatro Comunidades Autónomas (Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Comunidad Valenciana).

Países Bajos: La enseñanza de una lengua extranjera es obligatoria en la educación primaria. En la práctica, esto ocurre entre los 10 y los 12 años, pero los centros escolares pueden ofrecer esta posibilidad en una etapa más temprana.

Reino Unido (SCT): En Escocia no existe un plan de estudios obligatorio. Las autoridades locales escocesas tienen autonomía para elaborar sus propios modelos curriculares en torno a los principios fundamentales del *Curriculum for Excellence*, dentro del cual el estudio de al menos una lengua moderna hasta el final del tercer curso de educación secundaria (edad aproximada de 15 años) es un derecho que tienen todos los alumnos. El gobierno escocés está promoviendo actualmente un modelo de política lingüística cuya finalidad es garantizar que los jóvenes aprendan dos idiomas además de su lengua materna.

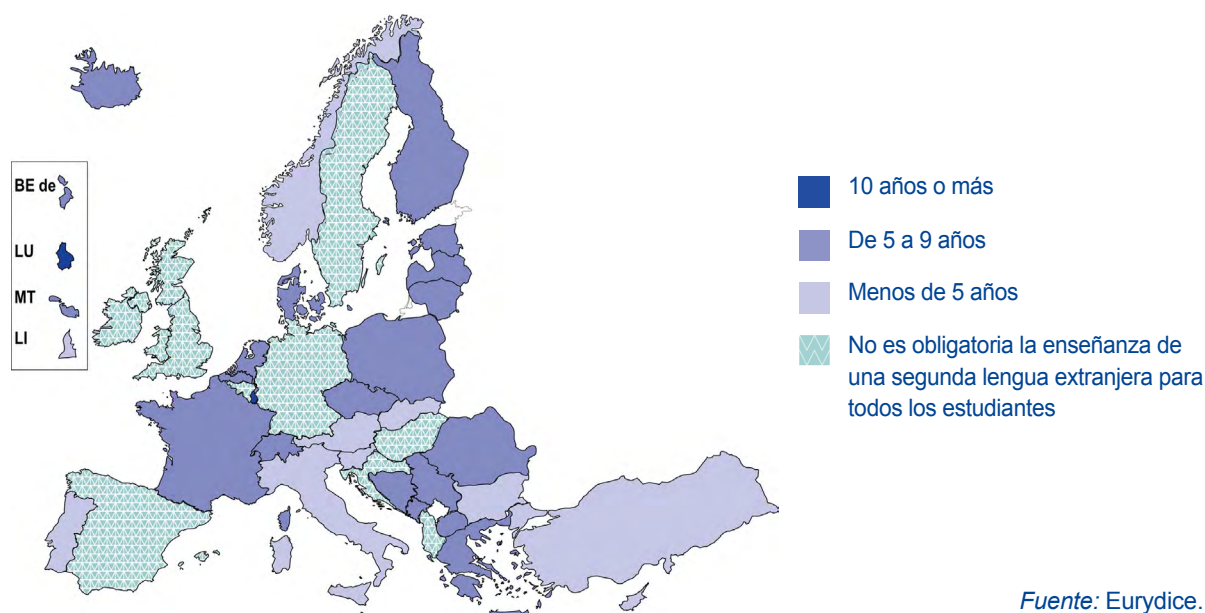
Duración del período con un mínimo de dos lenguas extranjeras obligatorias en educación general

El segundo aspecto importante de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras es el tiempo durante el cual se exige a todos los alumnos que aprendan dos (o más) lenguas extranjeras simultáneamente. En la educación general, este período es de cinco años o más en 21 sistemas educativos (ver gráfico 2.2). De estos 21, destaca Luxemburgo, ya que los estudiantes de

educación general tienen que aprender al menos dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 13 años. En otros 10 sistemas educativos, se sigue exigiendo a los alumnos que aprendan al menos dos lenguas extranjeras, aunque la duración del período en que se exige la enseñanza simultánea de estas lenguas es inferior a cinco años. Esto significa que los sistemas educativos que obligan a la enseñanza de un mínimo de dos lenguas extranjeras a los estudiantes en educación general representan una clara mayoría (31 sistemas).

Además de Irlanda y el Reino Unido (Escocia), hay otros 10 sistemas educativos en los que la enseñanza simultánea de dos idiomas no es obligatoria para todos los estudiantes en la educación general: la comunidad francófona de Bélgica, Alemania, España, Croacia, Hungría, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Albania.

Gráfico 2.2: Duración del período con un mínimo de dos lenguas extranjeras obligatorias en educación general (CINE 0 a 3), 2018/19



Notas específicas de países

Estonia: Los centros escolares pueden decidir cuándo comenzar la enseñanza de un idioma extranjero entre los 10 y 12 años de edad. La cifra se ha calculado en función de la última edad de inicio posible.

España: La cifra presenta la situación más extendida en todo el país. En algunas Comunidades Autónomas, la enseñanza de una segunda lengua extranjera es obligatoria. Es el caso de la Región de Murcia (de los 10 a los 12 años), de Canarias (11-15 años) y de Cantabria y Galicia (13-15 años).

Suecia: Además del inglés, todos los alumnos de 12 a 15 años (de 6º a 9º curso) deben elegir una asignatura del área “Elección de idioma”. Para la gran mayoría de los estudiantes (más del 80 %), esto significa que estudian una segunda lengua extranjera. Sin embargo, también es posible utilizar “Elección de idioma” para estudiar una lengua materna que no sea el sueco, una lengua minoritaria nacional, lengua de signos o más sueco o inglés.

Diferencias de requisitos en la enseñanza obligatoria de lengua extranjera entre educación general y de formación profesional

Tras analizar la situación de la educación general, en el gráfico 2.3 se presenta la educación y formación profesional (EFP), con detalles sobre las oportunidades de aprendizaje de lenguas

extranjerías en los programas de EFP que ofrecen acceso a la educación superior ⁽²⁴⁾. Esto debería analizarse ya que los alumnos de los itinerarios de educación general y profesional pueden, en principio, acceder a los mismos programas de educación superior y, por lo tanto, deberían tener acceso a las mismas oportunidades de adquisición de las competencias de idiomas necesarias para participar en programas de movilidad internacional. Esto también refleja la Recomendación del Consejo que llama la atención sobre la importancia de “una preparación lingüística y cultural de calidad para la movilidad tanto en la educación general como en la profesional” ⁽²⁵⁾.

La duración total del tiempo dedicado a la enseñanza obligatoria de idiomas extranjeros en FP se calcula partiendo del supuesto de que los alumnos de FP han cursado educación general en los niveles de infantil, primaria y secundaria básica antes de entrar en un itinerario de formación profesional en un nivel de secundaria superior. Así pues, las diferencias entre educación general y formación profesional residen en las diferencias entre los distintos programas de educación secundaria superior.

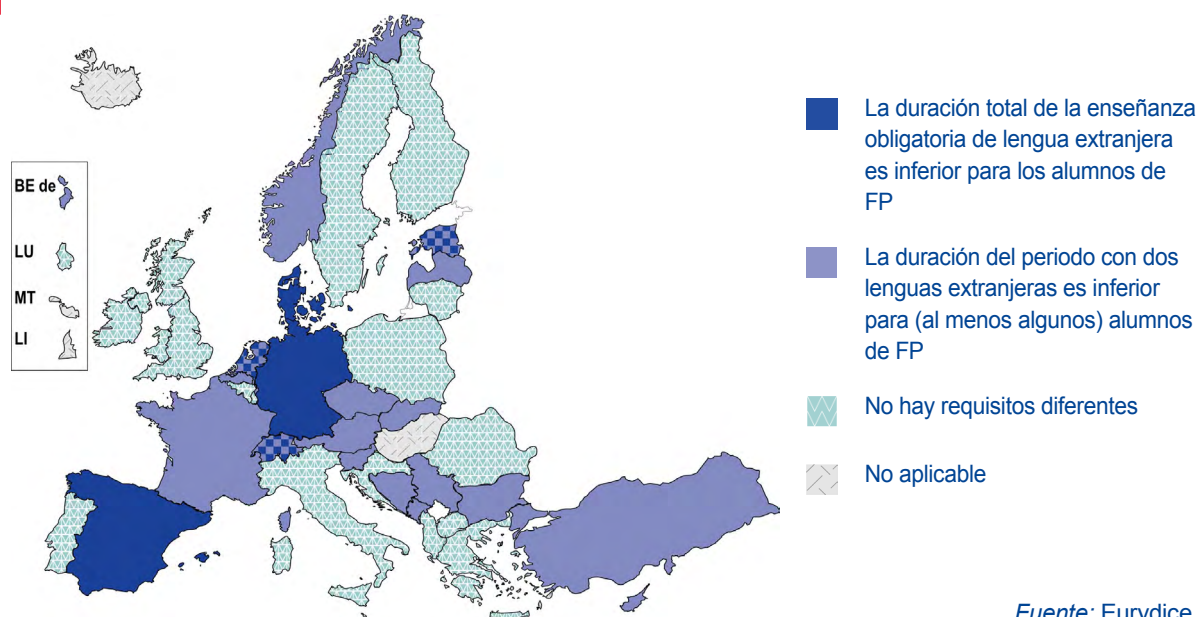
Como muestra el gráfico, la cantidad total de enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras (es decir, el período con al menos una lengua extranjera obligatoria) es similar para los alumnos de FP y los de educación general. Sin embargo, en seis sistemas educativos (Alemania, Dinamarca, España, Estonia, los Países Bajos y Suiza), el tiempo dedicado a la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras es más breve para (al menos algunos) alumnos de itinerarios de FP. Más concretamente, en los Países Bajos no existe un plan de estudios nacional para la educación y formación profesional; y en Dinamarca, Alemania, España y Suiza, la enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria para los alumnos de FP. En Estonia, todos los alumnos de itinerarios de FP tienen que aprender un idioma durante su primer año de estudios, mientras que para los alumnos de educación general el aprendizaje de idiomas es obligatorio durante toda la educación secundaria superior.

Cabe señalar también que en algunos países, debido a las diferencias en la duración oficial de los programas de educación general y formación profesional, los alumnos de FP deben aprender idiomas durante un año más (por ejemplo, en Letonia y Polonia) o un año menos (por ejemplo, en Austria) que los alumnos de educación general. En el gráfico 2.3 no se tienen en cuenta estas diferencias estructurales.

⁽²⁴⁾ Para más detalles sobre la trayectoria de EFP incluida en el ámbito del análisis, ver la introducción de la sección 2.2.

⁽²⁵⁾ Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 sobre “Juventud en Movimiento” – Promover la movilidad en la formación de los jóvenes, DO C199, 7.7. 2011, C199/ 3 (la cursiva se ha añadido).

Gráfico 2.3: Diferencias en la enseñanza obligatoria de lengua extranjera para alumnos en itinerarios de educación general y de formación profesional, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Las diferencias se calculan para todo el periodo de aprendizaje de lengua extranjera. En el caso de los alumnos de FP, tanto la duración total del aprendizaje obligatorio de lengua extranjera como la duración del periodo con dos lenguas extranjeras obligatorias se calcula partiendo de la presunción de que los alumnos cursan educación general en los niveles de infantil, primaria y secundaria básica, para acceder posteriormente a un itinerario de formación profesional en el nivel de secundaria superior. En el gráfico solamente se contemplan los itinerarios de FP que ofrecen acceso a la educación superior y satisfacen todos los criterios de selección descritos en la introducción de la sección 2.2

El gráfico solamente incluye los años en que la educación general y la formación profesional se solapan. Por tanto, no se toman en consideración las diferencias derivadas de la diferente duración de los programas (por ejemplo, en aquellos casos en que los itinerarios de FP son un año más largos o cortos que los itinerarios generales).

Notas específicas de países

Hungría, Malta e Islandia: No existen itinerarios de FP según la definición.

Liechtenstein: La gran mayoría de alumnos de FP cursan sus estudios en centros de FP de Suiza.

Noruega: Todos los programas de FP de secundaria superior dan acceso a los niveles CINE 4 y CINE 5. Sin embargo, para acceder directamente a las universidades y colegios universitarios (CINE 6), los titulados de FP deben realizar un curso complementario de educación general de un año de duración. Desde 2017, todos los titulados de FP que lo deseen tienen derecho a realizar el curso complementario.

En lo que respecta al período durante el cual se enseñan (por lo menos) dos lenguas extranjeras obligatorias, la diferencia entre los alumnos de educación general y los de los itinerarios de FP se calcula de nuevo para todo el período de aprendizaje de la lengua extranjera desde la etapa de infantil hasta la de secundaria superior. Como muestra el gráfico, son más los países que tienen requisitos diferentes para educación general y FP en lo que respecta al período de tiempo en que se enseñan simultáneamente dos idiomas con carácter obligatorio que en lo que respecta a la duración total de la enseñanza obligatoria de idiomas. Más concretamente, en 18 sistemas educativos, por lo menos algunos de los alumnos de itinerarios de FP aprenden dos idiomas simultáneamente durante un período de tiempo más corto que sus coetáneos en educación general (de dos a cuatro años menos, según la duración de la educación secundaria superior), o incluso no llegan a hacerlo. Esta última situación se observa en Austria, Eslovaquia, Eslovenia,

Noruega y Turquía, donde por lo menos algunos alumnos de FP no llegan en ningún momento a aprender, de forma obligatoria, dos idiomas simultáneamente. En Bélgica (Comunidades flamencas y germanófonas), Bulgaria, Chipre, la República Checa, Estonia, Francia, Letonia, los Países Bajos, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Montenegro y Serbia, se exige a los alumnos que aprendan dos lenguas extranjeras durante un período de hasta cinco años, *antes* de iniciar el ciclo superior de educación secundaria. Sin embargo, una vez alcanzado el nivel de la educación secundaria superior, el aprendizaje simultáneo de dos idiomas extranjeros ya no es obligatorio para todos los alumnos de FP (aunque algunos pueden seguir aprendiendo dos), mientras que sí sigue siendo obligatorio en el caso de la educación general.

En algo menos de la mitad de los sistemas educativos (18 sistemas) no hay diferencias entre los requisitos para la enseñanza de lenguas extranjeras en educación general y en formación profesional. Estos sistemas comparten algunas similitudes en cuanto a la forma en que se estructura la enseñanza de idiomas. Se observan cinco modelos diferentes:

- es obligatoria la enseñanza simultánea de al menos dos lenguas extranjeras en el segundo ciclo de educación secundaria tanto en educación general como en formación profesional (Luxemburgo, Polonia, Rumania, Finlandia y Macedonia del Norte);
- la enseñanza simultánea de dos lenguas extranjeras es obligatoria para todos los alumnos sólo en los niveles inferiores de educación, mientras que en educación secundaria superior el mínimo obligatorio para todos los alumnos es el aprendizaje de una lengua extranjera (Grecia, Italia, Lituania y Portugal);
- nunca es obligatoria la enseñanza simultánea de dos lenguas extranjeras, y en educación secundaria superior el mínimo obligatorio para todos los alumnos es el aprendizaje de una lengua extranjera (comunidad francófona de Bélgica, Croacia, Suecia y Albania);
- nunca es obligatoria la enseñanza simultánea de dos lenguas extranjeras, y ni los alumnos en educación general ni los de formación profesional tienen que aprender idiomas durante los ciclos de secundaria superior (Reino Unido - Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte); y por último
- no existe enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en ningún caso (Irlanda y el Reino Unido - Escocia).

2.3. Indicador del panel

El indicador 2 del panel se basa en un esquema de códigos de colores con cinco categorías, en el que el verde oscuro representa la preparación óptima para la movilidad educativa en lo que respecta a la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras y el rojo indica que no existe enseñanza obligatoria alguna de lenguas extranjeras. Los descriptores de cada categoría se basan en las tres dimensiones analizadas anteriormente:

- duración total de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras desde infantil hasta educación secundaria superior;
- duración del período en que son obligatorias dos lenguas extranjeras simultáneamente;
- diferencias en los requisitos para los alumnos de educación general y de FP.

Dado que el número total de años de enseñanza obligatoria de idiomas es similar para los alumnos de educación general y los de FP, el marcador no distingue en este sentido entre los distintos

itinerarios. Por lo tanto, un sistema educativo puede ser clasificado en la categoría más alta posible si la duración total de la enseñanza obligatoria de idiomas es de 10 años o más, tanto en educación general como en FP.

Con respecto al número de años en que es obligatorio el estudio simultáneo de dos idiomas, el panel tiene en cuenta las diferencias entre los alumnos de educación general y los de formación profesional (ver los descriptores de la categoría relacionados con el indicador del panel).

En el caso de los sistemas educativos que no disponen de itinerarios de FP según la definición aplicada en este capítulo (Hungría, Malta e Islandia) y en el caso de Liechtenstein, sólo se considera la situación en la educación general.

Cuando se consideran todas las dimensiones, el indicador 2 del panel (ver gráfico 2.4) muestra que la mayoría de los sistemas educativos se concentran en las cuatro primeras categorías (de verde oscuro a naranja) con una distribución relativamente uniforme (de 9 a 13 sistemas educativos en cada categoría):

Verde oscuro: Nueve sistemas educativos en los que todos los alumnos (tanto en educación general como en formación profesional) tienen que aprender idiomas extranjeros durante 10 años o más, y todos los alumnos deben estudiar al menos dos idiomas simultáneamente durante cinco años o más (Grecia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Polonia, Rumanía, Finlandia, Islandia y Macedonia del Norte).

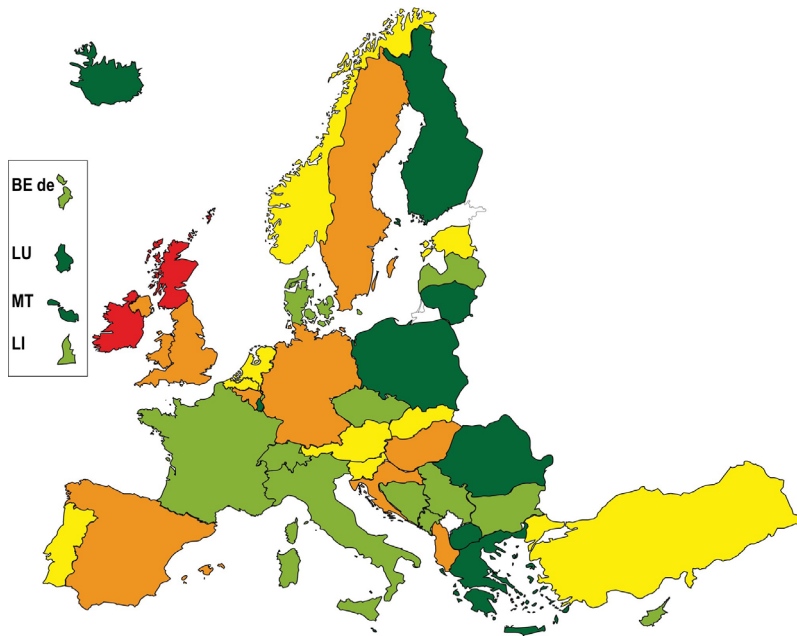
Verde claro: 13 sistemas educativos en los que son obligatorios dos idiomas para todos los alumnos durante al menos un breve período de tiempo. La mayoría de los sistemas educativos de este grupo establecen la obligatoriedad del aprendizaje de lenguas extranjeras para todos los alumnos durante 10 años o más, pero el período en el que se aprenden simultáneamente dos lenguas extranjeras obligatorias es inferior a cinco años, ya sea para todos los alumnos (Bulgaria, Italia y Bosnia y Herzegovina) o al menos para algunos (bien los de formación profesional: comunidad germanófono de Bélgica, República Checa, Francia, Chipre, Letonia, Montenegro y Serbia, o los de educación general: Liechtenstein). Por otra parte, en Dinamarca y Suiza, si bien no todos los alumnos están obligados a aprender idiomas durante 10 años o más -debido a que el aprendizaje de idiomas no es obligatorio en todos los itinerarios de FP- la duración del período en que los alumnos tienen que aprender dos lenguas extranjeras simultáneamente es de cinco años.

Amarillo: Nueve sistemas educativos en los que la duración total de la enseñanza de lenguas extranjeras es inferior a 10 años y todos los alumnos estudian dos idiomas durante al menos un período limitado (comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Países Bajos y Portugal), o bien el período total de enseñanza obligatoria de idiomas es de 10 años o más para todos, pero al menos para algunos alumnos de FP nunca es obligatoria la enseñanza simultánea de dos idiomas (Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Noruega y Turquía).

Naranja: 10 sistemas educativos en los que el aprendizaje simultáneo de dos lenguas extranjeras no es un requisito para todos los estudiantes (comunidad francófono de Bélgica, Alemania, España, Croacia, Hungría, Suecia, Reino Unido - Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, y Albania).

Rojo: Dos sistemas educativos en los que no existe la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras (Irlanda y el Reino Unido - Escocia).

Gráfico 2.4: Indicador 2 del panel: Preparación de oportunidades para la movilidad en la formación – competencias en lenguas extranjeras, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Categorías del indicador del panel:

	<p>La enseñanza obligatoria de lengua extranjera tiene una duración de 10 años o más para todos los alumnos. Los alumnos tanto de educación general como de formación profesional están obligados a estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente durante al menos 5 años.</p>
	<p>La enseñanza obligatoria de lengua extranjera tiene una duración de 10 años o más para todos los alumnos. Los alumnos tanto de educación general como de formación profesional están obligados a estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente, pero al menos algunos de ellos lo hacen sólo durante un período inferior a 5 años. O BIEN La enseñanza obligatoria de lengua extranjera tiene una duración inferior a 10 años para todos los alumnos. Los alumnos tanto de educación general como de formación profesional están obligados a estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente durante al menos 5 años.</p>
	<p>La enseñanza obligatoria de lengua extranjera tiene una duración de 10 años o más para todos los alumnos. Los alumnos en itinerarios de educación general tienen que estudiar un mínimo de dos lenguas extranjeras, pero al menos para algunos alumnos de FP nunca es obligatoria la enseñanza simultánea de dos idiomas O BIEN La enseñanza obligatoria de lengua extranjera tiene una duración inferior a 10 años para todos los alumnos. Los alumnos tanto de educación general como de formación profesional están obligados a estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente, pero al menos algunos de ellos lo hacen sólo durante un período inferior a 5 años.</p>
	Sólo es obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera para todos los alumnos.
	No existe una enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras.

En general, el panorama que se presenta en el indicador del panel es comparable al presentado en el anterior informe del Panel de Indicadores de la Movilidad (año de referencia: 2015/16). Sin embargo, algunos países (por ejemplo, Grecia, Francia, Luxemburgo, Polonia y Montenegro), si bien se mantienen en la misma categoría, han aplicado reformas en el aprendizaje de idiomas

extranjeros desde el informe anterior ⁽²⁶⁾. La mayoría de esas reformas han rebajado la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras, lo que implica que se ha ampliado la exposición general de los alumnos a las lenguas extranjeras.

2.4. Conclusión

El dominio de una lengua extranjera es una condición previa importante para la movilidad educativa. Las conclusiones de este capítulo demuestran que el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio durante al menos un corto período de tiempo en casi todos los sistemas educativos europeos. El aprendizaje simultáneo de dos idiomas es obligatorio para todos los alumnos en un número menor de sistemas y, cuando se establece este requisito, a menudo se aplica sólo a unos pocos cursos académicos.

En este capítulo también se identifican las diferencias en la enseñanza obligatoria de idiomas entre los programas de educación general y los de formación profesional. Más concretamente, si bien en la mayoría de los países tanto los alumnos de educación general como los de FP se benefician de requisitos comparables cuando se trata de un único idioma, la obligatoriedad de dos lenguas extranjeras es más común en educación general que en FP. Esto podría ser motivo de preocupación, dado que los alumnos de ambos grupos tienen la posibilidad de acceder a los mismos programas de educación superior y, por lo tanto, deberían tener las mismas oportunidades de aprendizaje de idiomas para poder participar con igual éxito en experiencias académicas de movilidad internacional.

⁽²⁶⁾ Más concretamente: Grecia ha bajado la edad de inicio de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras de 8 a 6 años (con base en un decreto de 2017); Francia ha bajado la edad de inicio de la segunda lengua extranjera obligatoria de 13 a 12 años (desde 2016/17); Luxemburgo ha bajado la edad de inicio de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras de 6 a 3 años (según la legislación de 2017); en Polonia, desde 2017/18, el aprendizaje de lenguas extranjeras forma parte de la educación infantil no obligatoria a partir de los 3 años (edad anterior de inicio de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras: 6 años); en Montenegro se ha reducido la edad de inicio de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras de 9 a 6 años (según la legislación de 2017).

CAPÍTULO 3: PORTABILIDAD DE BECAS Y PRÉSTAMOS

3.1. Introducción

La falta de financiación es uno de los mayores obstáculos a la movilidad educativa (Hauschildt, Vögtle y Gwosć 2018, p. 219). A nivel europeo, este problema se afronta mediante las ayudas económicas ofrecidas principalmente por el programa Erasmus+. En paralelo a la oferta de apoyo financiero directo proveniente de las arcas europeas, se anima a los Estados miembros a analizar sus ayudas internas ⁽²⁷⁾, con especial atención a “la portabilidad de las becas y los préstamos, y el acceso adecuado a las prestaciones pertinentes, con el objeto de facilitar la movilidad de los jóvenes” ⁽²⁸⁾.

Con respecto a la educación superior, la cuestión es si los estudiantes pueden utilizar su beca o préstamo nacional para estudiar en su país o en el extranjero en las mismas condiciones (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2015, p. 250). Por ello, el indicador 3 del panel valora en qué medida esto es posible en toda Europa.

3.2. Datos del panel

En esta sección se analizan los datos en los que se basa el indicador 3 del panel. Se centra en la portabilidad de las ayudas nacionales dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es decir, la posibilidad de que los estudiantes reciban becas y/o préstamos nacionales en otro sistema del EEES. Más allá de la portabilidad, la sección también analiza la oferta de ayudas nacionales, en términos de la proporción de estudiantes que reciben becas y/o préstamos públicos. Este es un factor clave porque si sólo una pequeña proporción de estudiantes de un país recibe ayudas públicas, ello podría no contribuir significativamente a promover la movilidad internacional en la formación, aunque las becas/préstamos que se concedan fueran totalmente transferibles.

A fin de ofrecer un panorama más completo de las ayudas económicas para la movilidad educativa en los países europeos, en el anexo II se estudia la financiación específica para la movilidad educativa, es decir, las ayudas que se conceden, además de las becas y/o préstamos públicos comunes, específicamente para cursar estudios en el extranjero.

Becas

La concesión de becas es la forma más extendida de apoyo público. En el gráfico 3.1 se indica la proporción de estudiantes que reciben una beca, lo que conlleva que esa ayuda económica pública no tiene que ser devuelta.

La mayor proporción de beneficiarios de becas - 85% o más - se encuentra en Dinamarca, Luxemburgo, Malta y Suecia, seguidos de Finlandia (60%) y Gales e Irlanda del Norte en el Reino Unido (62% y 56% respectivamente). No obstante, si bien los países nórdicos y Luxemburgo registran una elevada proporción de beneficiarios de becas tanto en primer como en segundo ciclo

⁽²⁷⁾ Por “apoyo interno” se entiende el apoyo financiero prestado por la autoridades en el país de origen. Para más información sobre los planes de apoyo a la educación superior en Europa, ver Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018a).

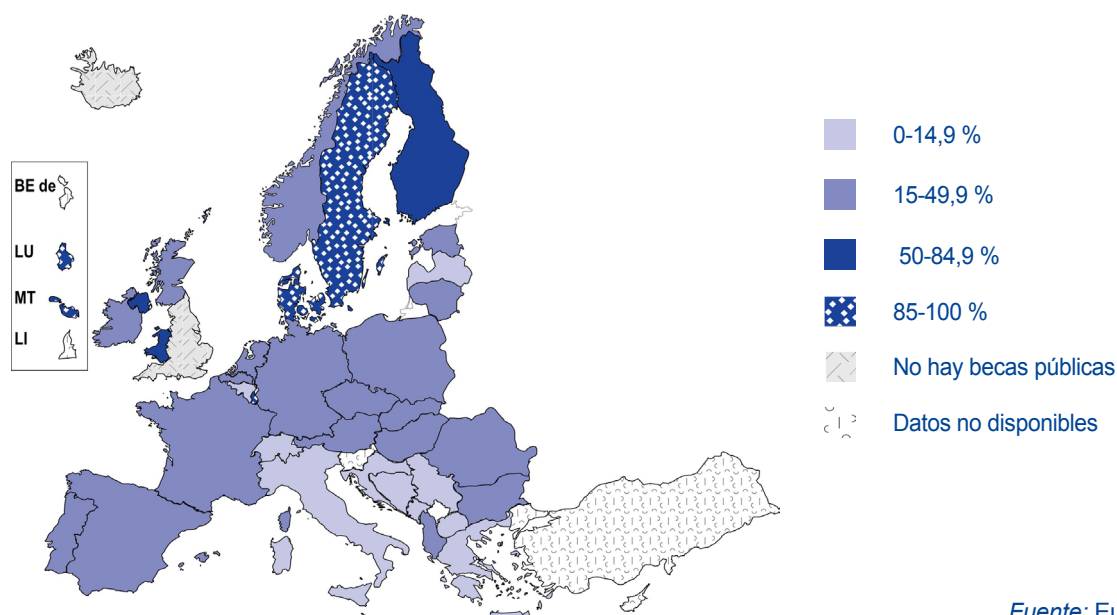
⁽²⁸⁾ Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 sobre “Juventud en Movimiento” – Promover la movilidad en la formación de los jóvenes, DO C199, 7.7. 2011, C199/ 4.

de educación superior, las becas públicas en Malta y el Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte) se destinan únicamente a los estudiantes de primer ciclo, y no existe un paquete de apoyo estándar en el segundo ciclo.

En casi la mitad de los sistemas analizados, entre el 15% y la mitad de todos los estudiantes disfrutaban de becas públicas. Sin embargo, algunos sistemas aparecen en este grupo sólo por lo que respecta al primer ciclo. Así ocurre, por ejemplo, con el Reino Unido (Escocia), donde el 36% de los estudiantes reciben becas públicas en el primer ciclo, pero no existe un paquete de apoyo estándar para los estudiantes del segundo ciclo. La comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda, España y Albania también superan el 15 % sólo en relación con el primer ciclo, mientras que en el segundo ciclo la proporción de beneficiarios de becas es menor. Además, en la cifra se consideran por igual las becas y los planes combinados de becas/préstamos, lo que significa, por ejemplo, que Alemania está representada por su plan de becas/préstamos "BAföG", en el que participa aproximadamente el 22% de los estudiantes, mientras que sólo alrededor del 5% de los estudiantes disfrutaban de becas completas (en función de sus méritos).

Por último, 10 sistemas de educación superior -la mayoría de ellos en el sudeste de Europa- conceden becas públicas a menos del 15% de sus estudiantes de primer y segundo ciclo. El Reino Unido (Inglaterra) e Islandia no tienen ningún sistema de becas públicas y, por lo tanto, pertenecen a una categoría aparte.

Gráfico 3.1: Proporción de alumnos beneficiarios de una beca pública, primer y segundo ciclo, 2017/18



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Las becas públicas son una forma de ayuda económica que se entrega directamente a los estudiantes y que éstos no están obligados a devolver. Las becas para estudios en el extranjero (becas de movilidad) no se consideran aquí (para más detalles sobre las becas de movilidad, ver el anexo II).

En la mayoría de los casos, el gráfico presenta datos agregados para primer y segundo ciclo. Los países en que el primer y el segundo ciclo difieren sustancialmente en cuanto a la proporción de beneficiarios de becas se reflejan en el primer ciclo. Los países con varios planes de becas que no pudieron proporcionar datos agregados para todos los planes han sido incluidos por el plan con la mayor proporción de beneficiarios. Los sistemas combinados de becas/préstamos se reflejan en los mismos términos que las becas.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr) y Países Bajos: Año académico de referencia: 2016/17.

Bélgica (BE nl), Irlanda y Malta: Los datos hacen referencia a estudiantes de primer ciclo. La proporción de beneficiarios de becas es menor en el segundo ciclo.

Bulgaria y Hungría: Año académico de referencia: 2018/19.

República Checa: Los datos se refieren a becas de alojamiento. Otro tipo de becas (en función de las necesidades y en función de los méritos) registran una menor proporción de beneficiarios. Año de referencia: 2017.

Dinamarca: Los datos hacen referencia a estudiantes de primer ciclo. La proporción de beneficiarios de becas es menor en el segundo ciclo. Año de referencia: 2018.

Alemania: Los datos se refieren al plan combinado de becas/préstamos 'BAföG' (*Bericht der Bundesregierung*). Año de referencia: 2016.

Estonia y Polonia: Los datos hacen referencia a becas en función de las necesidades. Las becas en función de los méritos registran una menor proporción de beneficiarios.

Grecia: Los datos son estimaciones.

España: Los datos hacen referencia a estudiantes de primer ciclo. La proporción de beneficiarios de becas es menor en el segundo ciclo. Año académico de referencia: 2018/19.

Croacia: Los datos hacen referencia sólo a becas de financiación pública en función de las necesidades. No hay datos disponibles sobre otras becas públicas.

Lituania y Eslovaquia: Los datos hacen referencia a becas en función de los méritos. Las becas en función de las necesidades registran una menor proporción de beneficiarios.

Reino Unido (WLS/NIR): Los datos se refieren a los estudiantes de primer ciclo (no hay becas públicas normalizadas en el segundo ciclo). Además, las estadísticas sobre la concesión de becas se refieren a los "solicitantes" y no a los "beneficiarios". Es probable que el porcentaje de solicitantes sea similar, en términos generales, al porcentaje de beneficiarios.

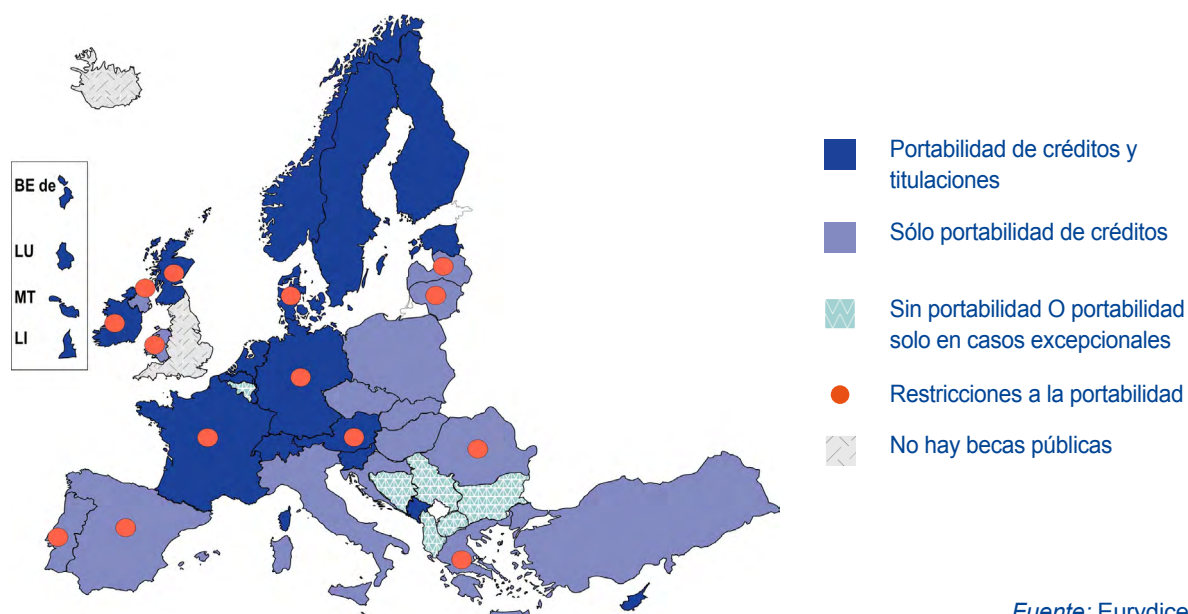
Reino Unido (SCT) y Macedonia del Norte: Los datos se refieren a los estudiantes de primer ciclo (no hay becas públicas normalizadas en el segundo ciclo).

Albania y Montenegro: Los datos se refieren a los estudiantes de primer ciclo (no hay becas públicas normalizadas en el segundo ciclo). Año académico de referencia: 2018/19.

Noruega: Los datos hacen referencia a estudiantes de primer ciclo. La proporción de beneficiarios de becas es mayor en el segundo ciclo.

El gráfico 3.2 aborda el tema central de este capítulo y muestra las principales características de portabilidad transnacional en el caso de las becas. Distingue entre la portabilidad para estancias de estudio de corta duración que dan lugar a créditos en el marco de un programa en el país de origen (movilidad de créditos) y la portabilidad para todo un curso de titulación (movilidad de titulación). Asimismo, en el gráfico se detallan las restricciones de la portabilidad, es decir, los requisitos adicionales que deben cumplir los estudiantes y/o el programa de estudios elegido en el extranjero para que la beca sea transferible. Entre ellas figuran, por ejemplo, la especificación de los países a los que los estudiantes pueden transferir sus becas (por ejemplo, la portabilidad dentro del Espacio Económico Europeo únicamente) o la imposición de límites al tiempo de permanencia en el extranjero. La restricción más rigurosa se da cuando los estudiantes sólo pueden aprovechar sus becas en el extranjero para estudiar si no existe un programa equivalente en el país de origen. Dado que esto significa que la portabilidad sólo se permite en casos excepcionales, los países que aplican este requisito están representados de la misma manera que los que no permiten «ninguna portabilidad».

Gráfico 3.2: Portabilidad de becas públicas, primer y segundo ciclo, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

El gráfico se centra en la portabilidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los países con varios sistemas de ayudas que siguen diferentes modelos de portabilidad se han colocado en la categoría correspondiente al sistema con mayor proporción de beneficiarios,

Cuando aparecen combinadas las categorías “portabilidad de créditos y titulaciones” y “restricciones a la portabilidad” significa que existen restricciones relacionadas, bien con ambos tipos de portabilidad (es decir, de créditos y titulaciones), bien con uno solo (es decir, de créditos o titulaciones)

Nota específica

Estonia: El plan de becas predominante es un plan de becas de estudios en función de las necesidades, destinado a estudiantes que se encuentren en una situación económica difícil. Esta ayuda es transferible para la obtención de créditos así como para la movilidad de una titulación (como se muestra en el mapa). Sin embargo, otros tipos de becas -incluidas aquellas otorgadas en función de los méritos y los estipendios para estudiar en determinadas áreas (prioritarias)- sólo están disponibles para la movilidad de créditos.

El gráfico muestra cómo varios países situados en el sudeste de Europa (Bulgaria, Albania, Bosnia y Herzegovina, Macedonia septentrional y Serbia) son los que aplican las políticas más restrictivas en cuanto a la portabilidad de las becas. En general, los estudiantes de esos países no pueden aprovechar sus becas nacionales cuando estudian en el extranjero, ya sea por un período breve (movilidad de créditos) o por un período más largo (movilidad de titulaciones). La comunidad francófona de Bélgica también figura en la misma categoría, ya que las becas sólo son transferibles si no hay un programa local equivalente disponible.

En aproximadamente un tercio de todos los sistemas de educación superior estudiados, la portabilidad de las becas se limita a la movilidad de los créditos. Algunos sistemas de educación superior aplican restricciones de portabilidad, limitando, en particular, la portabilidad de las becas a los intercambios de programas en el marco de planes reconocidos como Erasmus+ (por ejemplo, Grecia, España, Letonia, Lituania, Portugal y el Reino Unido - Gales e Irlanda del Norte ⁽²⁹⁾).

⁽²⁹⁾ Las mismas restricciones se aplican también en Escocia. Sin embargo, este sistema de educación superior no figura entre los que limitan la portabilidad de las becas a la movilidad de los créditos, ya que está llevando a cabo un proyecto piloto de portabilidad de títulos con un pequeño grupo de instituciones seleccionadas en la UE.

Por último, hay países en los que las becas son transferibles tanto a efectos de la movilidad de los créditos como de las titulaciones. Esta categoría abarca diferentes tipos de sistemas de educación superior, que van desde los más pequeños, en los que los estudiantes suelen cursar sus estudios en el extranjero (por ejemplo, la Comunidad germanófona de Bélgica, Luxemburgo y Liechtenstein), hasta los más grandes, como Alemania y Francia. La mayoría de los países que ofrecen becas transferibles para la obtención de créditos y la movilidad de titulaciones se encuentran en el norte y noroeste de Europa. Sin embargo, como se muestra en el gráfico, algunos de esos países aplican restricciones a la portabilidad. Por ejemplo, Alemania limita la portabilidad de titulaciones a los países de la UE y a Suiza, mientras que el Reino Unido (Escocia) aplica criterios aún más estrictos, limitando su plan piloto de portabilidad de titulaciones a un pequeño número de instituciones de educación superior seleccionadas dentro de la UE. Irlanda ofrece otro ejemplo de restricciones a la portabilidad, limitando la portabilidad de créditos a la movilidad exigida explícitamente por los programas del país de origen, y la portabilidad de titulaciones a los países de la UE únicamente.

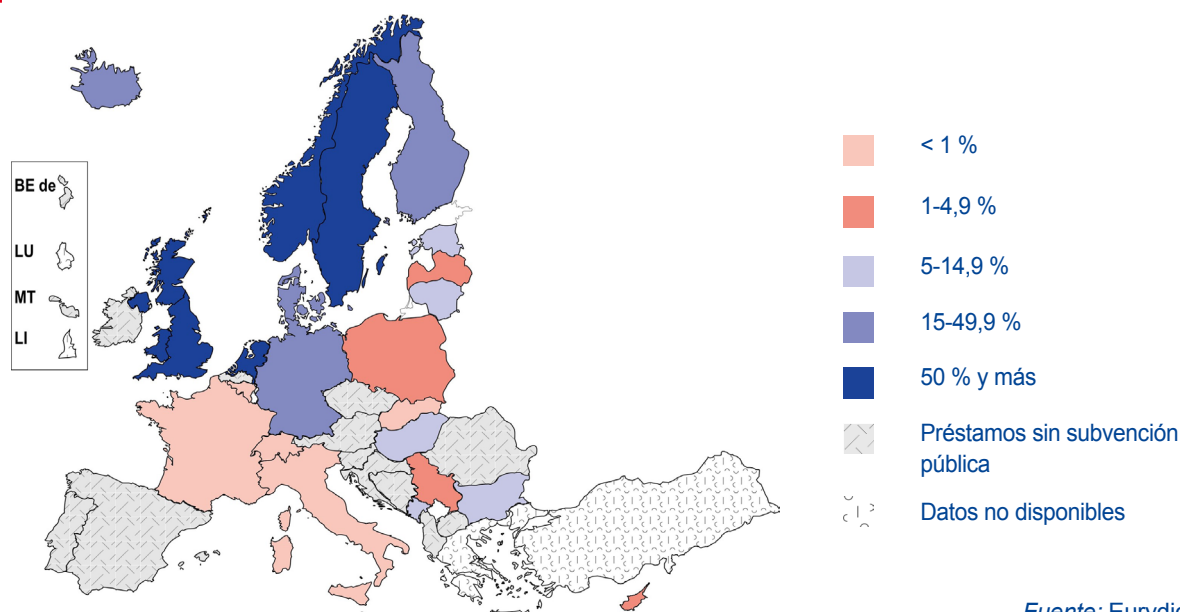
En cuanto a la portabilidad para estudios de grado en el extranjero, Austria plantea un caso concreto: los estudiantes pueden recibir una beca de movilidad de titulación en las mismas condiciones que las becas nacionales para estudiar en el país, si es para estudiar en países del Espacio Económico Europeo o en Suiza. Por tanto, la situación en Austria es comparable a la de aquellos países en los que las becas son transferibles para la movilidad tanto de créditos como de titulaciones, pero con algunas restricciones relativas a la geografía (es decir, sólo para estudios en determinados países del EEES).

Préstamos

Algunos países ofrecen préstamos con financiación pública en lugar de becas o además de ellas. Sin embargo, los datos muestran que, en comparación con las becas públicas, que existen prácticamente en todos los sistemas de educación superior, los préstamos son mucho menos comunes. Los ofrecen alrededor de dos tercios de todos los sistemas de educación superior analizados. Además, en varios sistemas que ofrecen préstamos de financiación pública, la proporción de beneficiarios es pequeña, a veces casi nula (hasta el 1 % en la comunidad francófona de Bélgica, Francia, Italia, Eslovaquia y Suiza; entre el 1 % y el 4,9 % en Chipre, Letonia, Polonia y Serbia).

Sólo en 16 de los sistemas que ofrecen préstamos (cuando se dispone de datos) la proporción de beneficiarios alcanza como mínimo el 5%. En su mayoría, se trata de sistemas educativos del norte de Europa. La mayor proporción de beneficiarios de préstamos se registra en el Reino Unido, donde, dependiendo del sistema educativo (es decir, Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia), entre el 69% y el 95% de los estudiantes de primer ciclo solicitan préstamos (no existe un paquete de préstamos normalizado en el caso del segundo ciclo). Otros tres países también registran proporciones elevadas de beneficiarios de préstamos: Noruega (66% en el primer ciclo y 71% en el segundo ciclo), Suecia (54%) y los Países Bajos (50%). Les siguen Islandia (alrededor del 40 %), Finlandia (28 %), Dinamarca (26 %), Alemania (22 % para el plan combinado de becas/préstamos BAföG), Montenegro (14,5 %), Hungría (5,7 %), Estonia y Lituania (ambos alrededor del 5 %).

Gráfico 3.3: Proporción de alumnos beneficiarios de préstamos públicos, primer y segundo ciclo, 2017/18



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Los préstamos de financiación pública son ayudas económicas reembolsables en las que el gobierno asume una parte del coste. Éstas pueden consistir en una garantía del gobierno que cubre los riesgos de impago o pérdida. Los préstamos privados sin garantía pública no se tienen en cuenta.

En la mayoría de los casos, el gráfico presenta datos agregados para el primer y segundo ciclo. Los países en que el primer y el segundo ciclo difieren sustancialmente en cuanto a la proporción de beneficiarios de préstamos se reflejan en el primer ciclo. Los sistemas combinados de becas/préstamos se reflejan en los mismos términos que los préstamos.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr), Chipre, Lituania e Islandia: Los datos son estimaciones.

Bélgica (BE de): La comunidad germanófona de Bélgica no concede préstamos públicos (es decir, no hay préstamos reflejados en el gráfico). Sin embargo, los estudiantes que estudian en la comunidad germanófona pueden solicitar préstamos gestionados por la Provincia de Lieja de la comunidad francófona de Bélgica.

Bulgaria: Año académico de referencia: 2018/19.

Dinamarca, Finlandia y Montenegro: Año de referencia: 2018.

Alemania: El gráfico refleja el plan combinado de becas/préstamos 'BAföG' (*Bericht der Bundesregierung*). Año académico de referencia: 2016/17.

Grecia: La base jurídica para la concesión de préstamos para estudios de primer ciclo está disponible, pero las condiciones están todavía pendientes de desarrollo. En el segundo ciclo (reflejado en el gráfico), los préstamos están en vigor, pero no se dispone de datos sobre la proporción de estudiantes beneficiarios.

Francia: Los datos son estimaciones relativas a todos los estudiantes universitarios, incluidos los de tercer ciclo.

Letonia: Los datos son estimaciones. Año académico de referencia: 2018/19.

Hungría: Los datos hacen referencia a estudiantes de primer ciclo. La proporción de beneficiarios de préstamos es menor en el segundo ciclo.

Países Bajos y Reino Unido (ENG): Año académico de referencia: 2016/17.

Polonia: Los datos son estimaciones que hacen referencia a estudiantes de primer año en programas de primer ciclo.

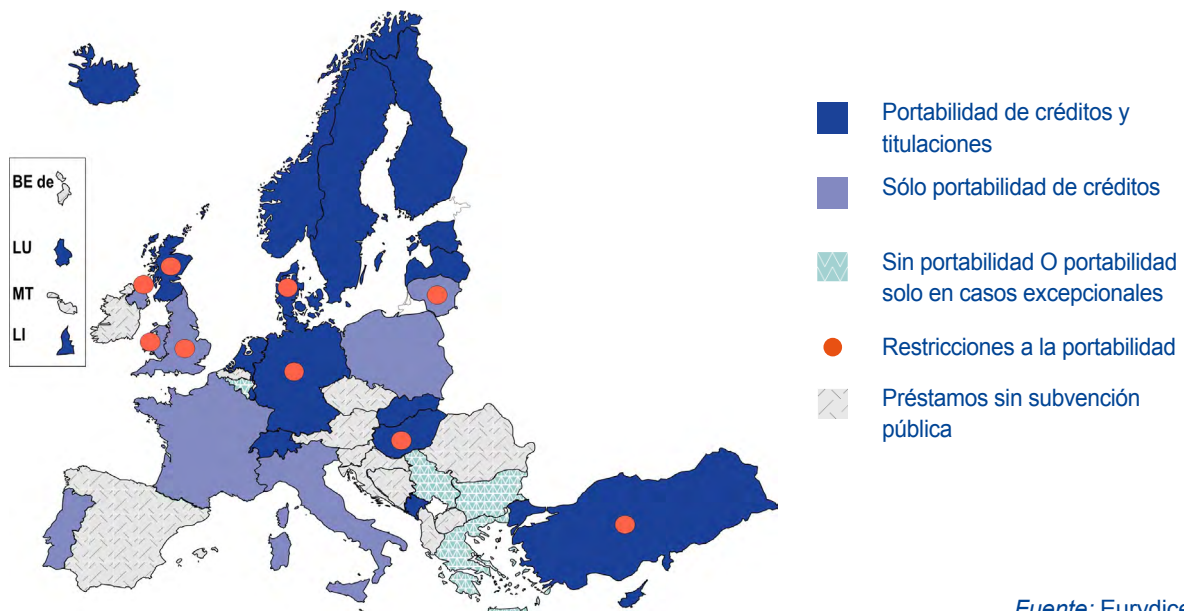
Portugal: El sistema de préstamos se suspendió durante varios años académicos -incluido el curso 2017/18- y se reinstauró en 2018/19. No hay datos disponibles sobre la proporción de beneficiarios durante el último año académico.

Suecia: Año de referencia: 2017.

El gráfico 3.4 analiza si los préstamos financiados con fondos públicos son transferibles y, en caso afirmativo, si existen restricciones específicas a esa portabilidad. La información se estructura de manera similar a la del gráfico 3.2 sobre las becas, en el sentido de que se distingue entre la portabilidad de los créditos y la de las titulaciones, identificándose además los países con alguna restricción a la portabilidad.

En general, los países que ofrecen préstamos de financiación pública permiten al menos un cierto nivel de portabilidad. Las excepciones a esta norma son Bulgaria, Grecia y Serbia, donde los estudiantes no pueden disfrutar de sus préstamos si estudian en el extranjero, ni para la obtención de créditos ni para conseguir una titulación. Al igual que en el caso de las becas, la comunidad francófona de Bélgica sólo permite la portabilidad, en casos excepcionales, cuando no existe un programa local equivalente.

Gráfico 3.4: Portabilidad de los préstamos públicos, primer y segundo ciclo, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

El gráfico se centra en la portabilidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En los países con varios sistemas de préstamos disponibles bajo diferentes condiciones de portabilidad, se ha reflejado en sistema de préstamos con un mayor porcentaje de beneficiarios,

Cuando aparecen combinadas las categorías “portabilidad de créditos y titulaciones” y “restricciones a la portabilidad” significa que existen restricciones relacionadas, bien con ambos tipos de portabilidad (es decir, de créditos y titulaciones), bien con uno solo (es decir, de créditos o titulaciones)

Entre los sistemas en que los préstamos son transferibles, algunos limitan la portabilidad a los créditos y, entre estos sistemas, algunos aplican limitaciones aún más estrictas. Por ejemplo, en Lituania y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los préstamos sólo son transferibles si la experiencia de movilidad se enmarca dentro de los programas de intercambio reconocidos, como Erasmus+.

La mayoría de los sistemas que ofrecen préstamos de financiación pública permiten la portabilidad tanto para la movilidad de créditos como para la de titulaciones. Si bien el patrón

geográfico general es muy similar al de la portabilidad de becas, algunos países con una portabilidad de becas limitada - en particular Hungría, Letonia, Eslovaquia y Turquía - son más flexibles en lo que respecta a la portabilidad de los préstamos públicos (es decir, los préstamos son transferibles - con o sin restricciones - para la movilidad de créditos y de titulaciones mientras que las becas sólo lo son en el caso de los créditos). Sin embargo, como se muestra en el gráfico 3.3, la proporción de beneficiarios de préstamos en esos países es relativamente baja (cuando se dispone de datos). Islandia es otro caso significativo, ya que aunque no existe un paquete normalizado de becas, los préstamos públicos son transferibles sin restricciones.

3.3. Indicador del panel

El indicador 3 del panel reúne algunos de los elementos presentados en el apartado anterior y clasifica en categorías predefinidas los planes que existen en los distintos países. El indicador centra su atención en la portabilidad de las becas y préstamos concedidos en cada país. No incluye información sobre la cuantía real de la ayuda financiera transferible o la proporción de estudiantes beneficiarios ⁽³⁰⁾.

El indicador se basa en un esquema de cinco categorías codificadas por color en el que el verde oscuro representa la plena portabilidad de toda la ayuda nacional disponible para los estudiantes (esto significa que se aplican condiciones equivalentes a la concesión de becas y/o préstamos públicos, independientemente de que los estudiantes tengan la intención de estudiar en el país de origen o en el extranjero). En el otro extremo de la escala, la categoría de color rojo indica que no existe portabilidad, o que sólo se permite la misma si no hay un programa equivalente disponible en el país de origen, es decir, que el apoyo interno sólo es transferible en circunstancias excepcionales. Hay tres categorías intermedias entre el verde oscuro y el rojo. La primera de ellas, el verde claro, se refiere a los sistemas en los que las ayudas nacionales pueden transferirse al extranjero para la movilidad de créditos y titulaciones. Sin embargo, existen algunas restricciones, por ejemplo, la portabilidad sólo es aplicable a determinados países definidos o se establecen límites al tiempo de permanencia en el extranjero. Las otras dos categorías - amarilla y naranja - abarcan los sistemas que limitan la portabilidad de todas o la mayoría de las formas de ayuda interna a la movilidad de créditos, siendo el rasgo distintivo entre las dos categorías la presencia o ausencia de restricciones a la portabilidad.

De acuerdo con estos criterios, los países se distribuyen de la siguiente manera:

Verde oscuro: Catorce sistemas educativos en los que el apoyo nacional es totalmente transferible para ambas formas de estudio en el extranjero, tanto para los créditos como para la movilidad de titulaciones. Entre ellos figuran cuatro sistemas nórdicos (Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega), las comunidades flamenca y germanófona de Bélgica, Chipre, Luxemburgo, Malta, los Países Bajos, Eslovenia, Suiza, Liechtenstein y Montenegro. Sin embargo, cabe recordar que, si bien ofrecen ayudas nacionales totalmente transferibles, estos sistemas difieren sustancialmente en cuanto a la proporción de beneficiarios (ver gráficos 3.1 y 3.3). Algunos ofrecen apoyo a una parte considerable de los estudiantes (por ejemplo, Luxemburgo,

⁽³⁰⁾ Si bien el indicador no tiene en cuenta la proporción de estudiantes beneficiarios, sigue excluyendo las medidas de apoyo financiero (becas o préstamos nacionales) con menos de un 1% de beneficiarios.

Malta, Finlandia y Suecia), mientras que en otros casos la proporción de beneficiarios es más limitada. Además, los sistemas en cuestión difieren en cuanto al tipo de ayudas que se ofrecen a los estudiantes: algunos ofrecen becas además de préstamos; otros se centran en un único medio de apoyo (ver los dos gráficos). En este sentido, el enfoque de Islandia es bastante singular, ya que no ofrece un conjunto normalizado de becas pero sí ofrece préstamos de plena portabilidad.

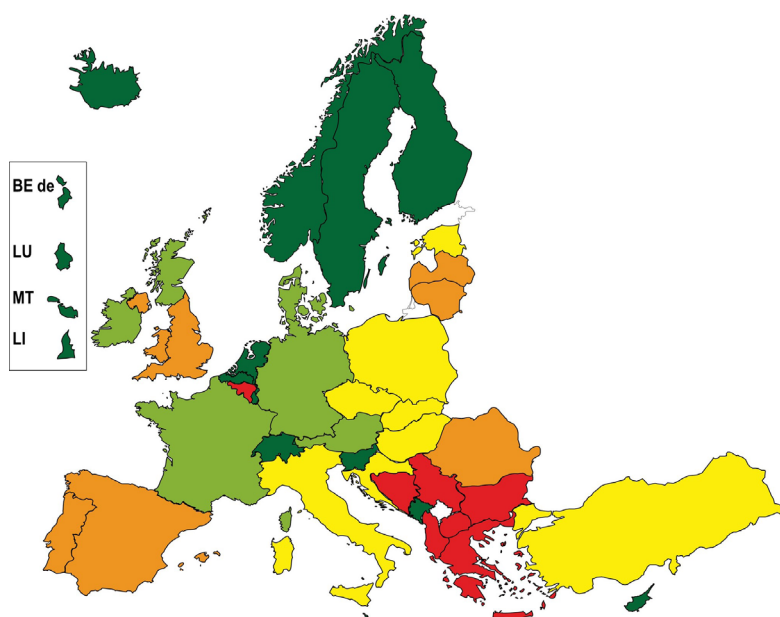
Verde claro: En seis sistemas educativos (Alemania, Dinamarca, Irlanda, Francia, Austria y el Reino Unido - Escocia), las ayudas internas son transferibles a efectos de la movilidad de créditos y titulaciones, pero con diversas restricciones. Como se ha explicado anteriormente, éstas tienen que ver principalmente con la geografía (es decir, se limitan a determinados países) y el tiempo de permanencia en el extranjero.

Amarillo: Ocho sistemas (República Checa, Estonia, Croacia, Italia, Hungría, Polonia, Eslovaquia y Turquía) limitan la portabilidad de sus ayudas nacionales a la movilidad de créditos únicamente, generalmente sin restricciones. Cabe señalar que tres de estos sistemas -Hungría, Eslovaquia y Turquía- ofrecen préstamos de financiación pública que son transferibles tanto para la movilidad de créditos como para la de titulaciones. Sin embargo, las becas sólo son transferibles para experiencias de movilidad de créditos. La flexibilidad es aún mayor en Estonia, donde los préstamos así como dos planes de becas (becas de estudios en función de las necesidades y becas para estudiantes con necesidades especiales) son totalmente transferibles, aunque la portabilidad de otras becas se limita a la movilidad de créditos.

Naranja: Ocho sistemas educativos (España, Letonia, Lituania, Portugal, Rumanía y la mayor parte del Reino Unido) permiten la portabilidad de los créditos, pero con varias restricciones. Entre esos sistemas, Letonia ofrece préstamos con plena portabilidad, pero las becas sólo son transferibles para la movilidad de los créditos y con restricciones.

Rojo: En siete sistemas de educación superior (la comunidad francófona de Bélgica, Bulgaria, Grecia, Albania, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte y Serbia), las ayudas nacionales no son transferibles, o lo son sólo en circunstancias excepcionales, como cuando no existe un programa equivalente en el sistema nacional. La posición de Grecia dentro de este grupo es singular, ya que las becas son transferibles para la movilidad de los créditos (con restricciones), mientras que los préstamos, que sólo están disponibles en el segundo ciclo, no lo son.

Gráfico 3.5: Indicador 3 del panel: Portabilidad de préstamos de financiación pública y becas públicas nacionales, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Categorías del indicador del panel:

	Portabilidad completa en todo el EEES de todas las medidas nacionales de apoyo a los estudiantes –becas y/o préstamos– para movilidad de créditos y titulaciones. Requisitos iguales en relación con becas y/o préstamos públicos para quienes estudian en el país de origen o en el extranjero.
	Portabilidad de las medidas de apoyo a los estudiantes nacionales –becas y/o préstamos– para movilidad de créditos y titulaciones, pero con algunas restricciones geográficas (limitación de países), tipos de programas y/o ámbito o periodo de estudio.
	Portabilidad de créditos, sin restricciones. No existe portabilidad de titulaciones O no todas las medidas importantes de apoyo contemplan la portabilidad de titulaciones.
	Portabilidad para movilidad de créditos, pero con algunas restricciones geográficas (limitación de países), tipos de programas y/o ámbito o periodo de estudio. No existe portabilidad de titulaciones O no todas las medidas importantes de apoyo contemplan la portabilidad de titulaciones.
	Sin portabilidad: solamente se conceden becas y/o préstamos si los interesados estudian en el país de origen o en casos excepcionales (inexistencia de programa equivalente en el país de origen).

La imagen anterior es similar a la presentada en el anterior Panel de Indicadores de la Movilidad (año de referencia: 2015/16). Malta y Rumanía son los únicos países que notifican cambios en su normativa para mejorar la portabilidad de las becas nacionales.

3.4. Conclusión

En este capítulo se ha analizado la portabilidad del apoyo financiero interno como aspecto esencial de la movilidad de los estudiantes. De hecho, la decisión sobre la opción de estudiar en el extranjero –sea por un periodo de tiempo corto (movilidad de créditos) o para obtener una titulación completa (movilidad de titulaciones) – puede basarse en la posibilidad o no de usar, al trasladarse a otro país, el apoyo financiero existente para estudiar en el propio país.

Los datos muestran que sólo catorce sistemas de educación superior ofrecen una portabilidad sin restricciones o “plena” de todos los tipos de ayudas nacionales tanto para la movilidad de créditos como para la de titulaciones, por lo que los estudiantes pueden disfrutar de las ayudas nacionales disponibles independientemente del tipo de programa de movilidad educativa (a corto o largo plazo) y del país del EEES en el que estudien. Sin embargo, muy cerca de este grupo se encuentra un conjunto de seis sistemas con plena portabilidad en el sentido de que están cubiertos todos los tipos de ayuda interna, así como ambos tipos de movilidad de los estudiantes, pero que presentan algunas restricciones en cuanto a países, programas o períodos de tiempo. Estos dos grupos de países están principalmente en el norte y el noroeste de Europa. En el otro extremo del espectro se encuentran siete sistemas de educación superior, ubicados principalmente en el sudeste de Europa, en los que las ayudas internas no son transferibles o lo son sólo en circunstancias excepcionales.

Entre ambos extremos, hay dieciséis sistemas que permiten la portabilidad a efectos de movilidad de créditos, ya sea sin restricciones (ocho sistemas situados principalmente en la región central de Europa) o con restricciones (ocho sistemas en diferentes zonas de Europa). El número relativamente elevado de sistemas englobados en estas dos categorías podría indicar que es más fácil organizar la portabilidad para la movilidad de créditos que para la movilidad de titulaciones. Otro aspecto digno de mención es la tendencia a ofrecer una mayor portabilidad en el caso de los préstamos que en el de las becas. De hecho, en algunos sistemas, los préstamos son transferibles tanto para la movilidad de créditos como para la de titulaciones, mientras que la portabilidad de las becas se limita a la movilidad de créditos.

En general, el análisis sugiere que, en alrededor de la mitad de los sistemas europeos de educación superior, las ayudas económicas nacionales son transferibles tanto para la movilidad de créditos como de titulaciones (si bien pueden aplicarse algunas restricciones). Además, los datos apuntan a una tendencia geográfica bastante clara, en concreto a un contraste entre el norte y noroeste de Europa, con un alto grado de portabilidad, y el sudeste de Europa, con un nivel de portabilidad limitado o inexistente.

CAPÍTULO 4: APOYO A LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DESFAVORECIDOS EN PROGRAMAS DE MOVILIDAD

4.1. Introducción

No todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de acceso a la movilidad educativa. Se ha comprobado que los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos y los estudiantes con discapacidades tienen menos probabilidades de participar en programas de este tipo (Hauschildt, Vögtle y Gwosć, 2018; Comisión Europea, 2019). Por lo tanto, los estudiantes desfavorecidos se estarían perdiendo los beneficios que conllevan esas experiencias, lo que acentuaría aún más la brecha con sus compañeros.

A fin de mejorar la situación actual, la Recomendación del Consejo anima a los Estados miembros a que “proporcionen a los alumnos desfavorecidos, que de otro modo podrían verse privados del acceso a la movilidad en la formación, información específica sobre los programas y ayudas disponibles para atender a sus necesidades particulares” ⁽³¹⁾. El indicador 4 del panel analiza si los países europeos ofrecen este apoyo.

4.2. Datos del panel

La definición de “alumno desfavorecido” varía mucho de un país a otro en Europa. Por esta razón, la edición anterior del Panel de Indicadores de la Movilidad (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016) se centraba en un único grupo - los estudiantes de origen socioeconómico desfavorecido - y se dejó a criterio de cada país la definición de lo que esto significaba en su propio contexto.

Sin embargo, esta restricción ha resultado constituir una importante limitación de este indicador, ya que implicaba una falta de atención a otros grupos desfavorecidos, sobre todo a los estudiantes con discapacidad. Además, desde entonces, el Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia ha adoptado un enfoque más amplio, que abarca una gama más amplia de grupos escasamente representados en el indicador equivalente de su panel (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2018b, p. 273). El indicador de Bolonia también se modificó para incluir un cuarto elemento. Éste tenía por objeto recabar información sobre las medidas adoptadas por las autoridades de alto nivel para alentar a las instituciones de educación superior a adoptar medidas para fomentar la participación de los estudiantes desfavorecidos en los programas de movilidad educativa.

Por lo tanto, a fin de garantizar la coherencia entre los dos instrumentos de seguimiento, este indicador actualizado del Panel de Indicadores de la Movilidad está adoptando el enfoque desarrollado en el Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia. En consecuencia, se han producido dos cambios importantes con respecto al Panel de Indicadores de la Movilidad de 2016. En primer lugar, en la nueva edición se tiene en cuenta el apoyo ofrecido a dos grupos principales de estudiantes desfavorecidos: los de origen socioeconómico desfavorecido y los que tienen alguna discapacidad. En segundo lugar, se incluye el elemento adicional relativo a las recomendaciones o incentivos de alto nivel que se ofrecen a las instituciones de educación superior.

⁽³¹⁾ Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 sobre “Juventud en Movimiento” – Promover la movilidad en la formación de los jóvenes, DO C199, 7.7. 2011, C199/ 4.

Por ello, este indicador se basa en cuatro medidas principales que han de llevar a cabo las autoridades de alto nivel con respecto a la participación de los estudiantes desfavorecidos en la movilidad educativa:

1. el establecimiento de objetivos cuantitativos a largo plazo para la participación de los estudiantes desfavorecidos;
2. la instauración de un sistema de seguimiento de su participación;
3. la oferta de apoyo financiero a los estudiantes desfavorecidos en forma de becas públicas;
4. la recomendación o el incentivo a las instituciones de educación superior para que introduzcan medidas específicas para fomentar la participación de los estudiantes desfavorecidos.

A continuación se expondrán cada uno de estos aspectos.

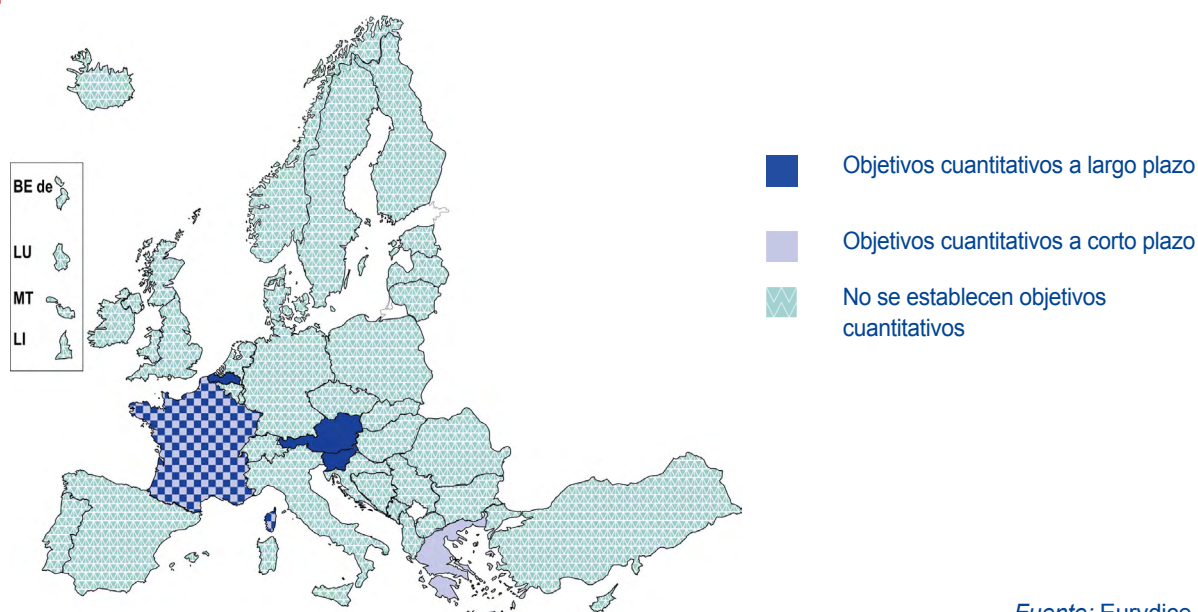
Objetivos cuantitativos

Los objetivos cuantitativos a los que se hace referencia en esta sección son objetivos numéricos establecidos por las autoridades de alto nivel en cuanto a la proporción de estudiantes desfavorecidos que participan en los programas de movilidad. El establecimiento de esos objetivos indica un firme compromiso político para aumentar la participación de los estudiantes desfavorecidos en los programas de movilidad educativa.

Si bien todavía son pocos los sistemas educativos que definen este tipo de objetivos para la participación de estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad (ver gráfico 4.1), la mayoría de ellos se han introducido desde 2015/16. Anteriormente, solo la comunidad flamenca de Bélgica tenía objetivos cuantitativos; pero, desde entonces, Grecia, Francia, Austria y Eslovenia han establecido nuevos objetivos.

En el gráfico 4.1 se distinguen dos tipos de objetivos cuantitativos para la participación de los alumnos desfavorecidos. En primer lugar, los objetivos a largo plazo (más de un año) suelen fijarse como parte de las estrategias de alto nivel sobre la educación superior o la movilidad educativa. Existen en la comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Austria y Eslovenia (ver el cuadro que figura a continuación, en el gráfico 4.1). En segundo lugar, los objetivos anuales los suelen establecer los organismos nacionales Erasmus+. Se pueden encontrar ejemplos de objetivos a corto plazo en Grecia (en 2019, el 5,5 % de los estudiantes Erasmus+ debían ser estudiantes con necesidades especiales) y en Francia (en 2018, el 30 % de los estudiantes Erasmus+ debían proceder de entornos socioeconómicos desfavorecidos).

Gráfico 4.1: Objetivos cuantitativos de participación de estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad. 2018/19



Fuente: Eurydice.

Sistema educativo	Objetivos cuantitativos a largo plazo	Fecha objetivo
Comunidad flamenca de Bélgica	El 33% de los participantes en programas de movilidad deben provenir de uno de los siguientes grupos escasamente representados <ul style="list-style-type: none"> • estudiantes que reciben una beca (por situación socioeconómica desfavorecida) • estudiantes con empleo (a tiempo parcial) • estudiantes con discapacidad ⁽³²⁾ 	2020
Francia	Se debería duplicar la participación en los programas de movilidad, incluida la proporción de estudiantes de origen socioeconómico bajo, con la ayuda, en concreto, de una beca de movilidad para estudiantes desfavorecidos ⁽³³⁾	2025
Austria	La participación en los programas de movilidad de los estudiantes cuyos padres no tienen una titulación de educación superior debe aumentar al menos al 18 % ⁽³⁴⁾	2025
Eslovenia	Entre un 10 y un 15 % de todos los estudiantes Erasmus+ deben venir de un entorno desfavorecido ⁽³⁵⁾	2020

⁽³²⁾ Brains on the Move! Action plan for mobility (Cerebros en marcha. Plan de acción para la movilidad) 2013: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/brains-on-the-move-action-plan-for-mobility-2013-1>

⁽³³⁾ Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES), 2015: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid92442/pour-une-societe-apprenante-propositions-pour-une-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur.html>

⁽³⁴⁾ Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung, 2017: http://www.sozialerhebung.at/sozdim/strategiepapier/Strategie_2017.pdf

⁽³⁵⁾ Estrategia para la Internacionalización de la Educación Superior en Eslovenia 2016-2020 (<https://www.uni-lj.si/study/news/strategy/>) y Estrategia de Plan de Acción para la Internacionalización de la Educación Superior en Eslovenia 2016-2018 (https://eng.cmepius.si/wp-content/uploads/2015/08/Akcijski-nact-2016-2018_ANG-WEB.pdf)

Seguimiento de la participación

Para poder prestar el apoyo adecuado a los estudiantes desfavorecidos, los responsables de la elaboración de políticas deben reunir información sobre la medida en que los diferentes grupos participan en la movilidad educativa. Esa información se puede obtener mediante el seguimiento de las características pertinentes en la población estudiantil participante.

Todos los países que participan en el programa Erasmus+ deben hacer un seguimiento de la participación en este programa específico. Por esta razón, esta sección se concentra en las prácticas que van más allá de esta obligación, y analiza de manera más amplia el seguimiento de las tasas de participación de los estudiantes desfavorecidos en todos los principales programas de movilidad.

Por lo tanto, el gráfico 4.2 muestra las prácticas de seguimiento integral, es decir, las que tratan de ofrecer un panorama completo de la participación de los estudiantes desfavorecidos en todos los principales programas de movilidad. Diez sistemas educativos cuentan con sistemas de supervisión integral (las comunidades francófona y flamenca de Bélgica, Alemania, Francia, Italia, Austria y los cuatro sistemas educativos del Reino Unido), que ya estaban en funcionamiento en 2015/16. Sin embargo, varían en cuanto a la forma de recabar la información:

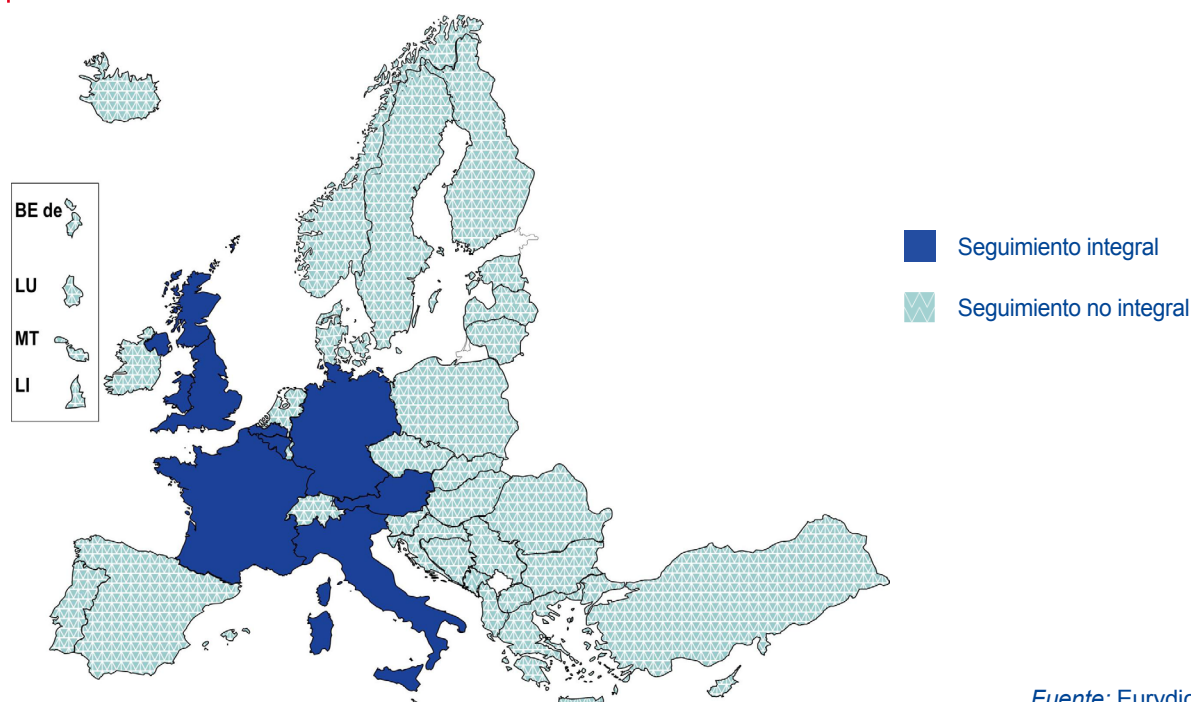
- en las comunidades francófona y flamenca de Bélgica ⁽³⁶⁾ y en Francia, los datos sobre los estudiantes que participan en programas de movilidad son recopilados por los ministerios de educación;
- en Alemania y Austria, se realizan encuestas a los estudiantes cada tres o cuatro años ⁽³⁷⁾;
- en Italia y el Reino Unido, la información sobre estos estudiantes se incluye en la recopilación anual de datos de las oficinas de estadística ⁽³⁸⁾.

⁽³⁶⁾ En la comunidad flamenca de Bélgica, el Ministerio de Educación y Formación tiene una base de datos central para la educación superior que contiene todos los datos sobre movilidad, incluida la información sobre el origen socioeconómico o la discapacidad de los estudiantes.

⁽³⁷⁾ Ver la web Social Survey <http://www.sozialerhebung.de/sozialerhebung/documents/englisch> para Alemania y los resultados del estudio para <http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/> Austria.

⁽³⁸⁾ En Italia, la oficina de estadística reúne datos sobre la movilidad de los estudiantes, diferenciando entre los becados y los que estudian sin beca. Dado que las becas se conceden atendiendo a criterios en función de las necesidades, esto proporciona información sobre origen socioeconómico de los estudiantes. En el Reino Unido, el Organismo de Estadísticas de Educación Superior reúne datos sobre los estudiantes que participan en programas de movilidad reflejando su origen étnico, antecedentes socioeconómicos y género. Para más detalles, ver el sitio web "Go International": <http://go.international.ac.uk/student-profiles-and-identities>.

Gráfico 4.2: Seguimiento de la participación de los estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad. 2018/19



Fuente: Eurydice.

Apoyo financiero

El apoyo financiero es esencial para que los estudiantes desfavorecidos puedan participar en la movilidad internacional. Habida cuenta de las dificultades económicas de los estudiantes de origen socioeconómico bajo, o de la carga financiera adicional a la que se enfrentan los estudiantes con discapacidades, el apoyo a la movilidad educativa que se considera aquí se limita a formas no reembolsables de apoyo público: *Becas públicas* ⁽³⁹⁾. En Europa existen dos modelos principales para este tipo de prestación.

En el primer modelo, los estudiantes desfavorecidos reciben una ayuda específica que sólo está disponible para ellos. Ésta puede ser en forma de becas específicas para la movilidad educativa o de becas nacionales en función de las necesidades, siendo éstas transferibles, al menos para la movilidad de créditos. Las becas específicas de movilidad se conceden especialmente para fines de movilidad además de las ayudas nacionales ⁽⁴⁰⁾; son las máximas autoridades a nivel nacional quienes las definen, controlan y gestionan y cuentan con financiación o cofinanciación de fuentes públicas nacionales (ver también el anexo II). Esto significa que las becas básicas para la movilidad Erasmus+ no están incluidas en este indicador. No obstante, se tienen en cuenta las becas nacionales complementarias destinadas a estudiantes desfavorecidos.

El segundo modelo se basa en el denominado *enfoque integral*. Según este modelo, los países ofrecen becas transferibles a la mayoría (más del 50%) de los estudiantes (ver la

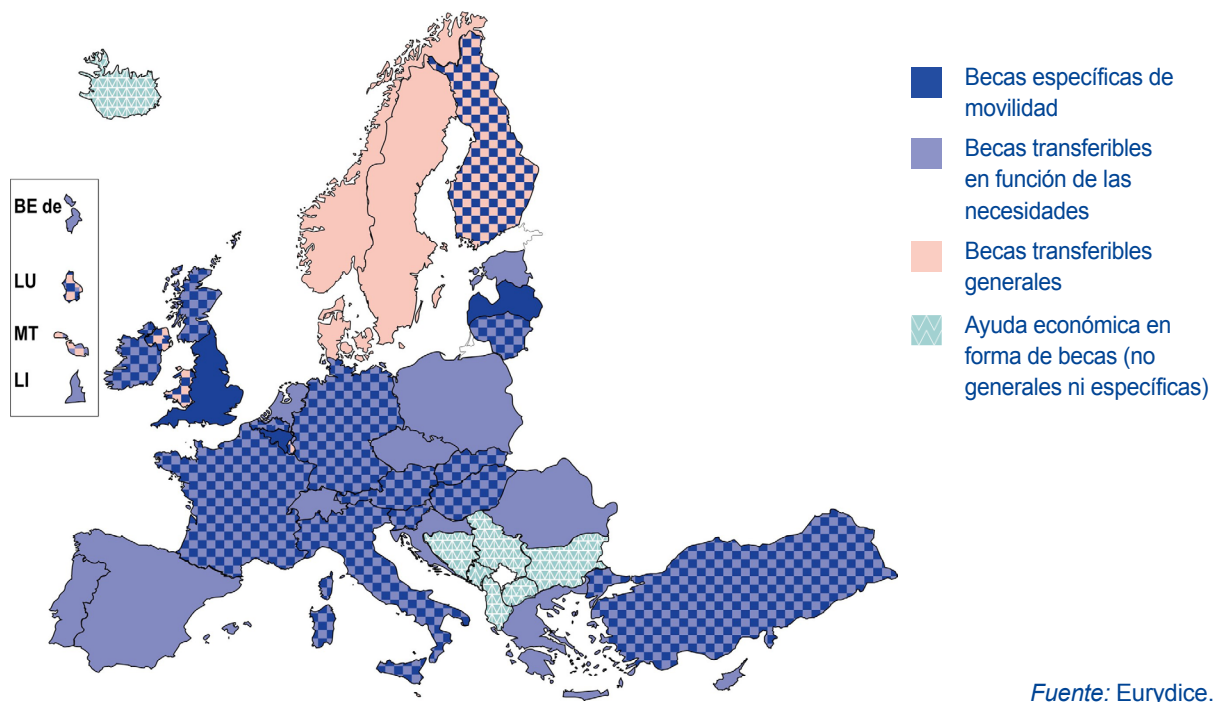
⁽³⁹⁾ Para más detalles sobre el apoyo financiero, ver el capítulo 3, o Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018a).

⁽⁴⁰⁾ Por "ayuda interna" se entiende el apoyo financiero prestado por la autoridades del país de origen.

proporción de estudiantes beneficiarios en el gráfico 3.1). En este caso, las becas no van dirigidas específicamente a los alumnos desfavorecidos (aunque la cantidad otorgada puede determinarse en función de las necesidades) sino que el apoyo a estos alumnos se garantiza mediante un enfoque holístico de oferta de becas. En otras palabras, la lógica que subyace a este enfoque es que si todos los estudiantes (o al menos una mayoría) reciben becas, la concesión de becas es “integral” o generalizada y, por lo tanto, se garantiza el apoyo a los más necesitados sin que las autoridades educativas tengan que velar específicamente por ellos

El gráfico 4.2 ilustra la presencia de estas diferentes formas de apoyo financiero en los sistemas educativos europeos. En la mayoría de los casos, los países aplican enfoques semejantes en el primer ciclo y en el segundo; no obstante, en aquellos casos en que existen diferencias el gráfico refleja las ayudas a alumnos de primer ciclo.

Gráfico 4.3: Apoyo financiero en forma de becas públicas concedidas a estudiantes desfavorecidos para fines de movilidad, 2018/19



Tal como refleja el gráfico, la oferta de apoyo financiero específico a los estudiantes con un bajo nivel socioeconómico está mucho más extendida que el enfoque integral. Además, entre las dos formas de apoyo financiero específico, las más habituales son las becas transferibles adjudicadas en función de las necesidades: existen en 27 sistemas educativos. En 13 sistemas educativos, los estudiantes con un bajo nivel socioeconómico o con discapacidad reciben apoyo específico a la movilidad además de las becas transferibles disponibles de manera general. En tres sistemas educativos (la comunidad francófona de Bélgica, Letonia y el Reino Unido - Inglaterra), los estudiantes desfavorecidos reciben apoyo principalmente a través de becas de movilidad específicas.

Tres países nórdicos -Dinamarca, Suecia y Noruega ⁽⁴¹⁾- aplican exclusivamente el enfoque integral de ayudas. Malta ofrece una combinación de becas transferibles generales y en función de las necesidades, mientras que Luxemburgo, Finlandia y el Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte) ofrecen becas de movilidad específicas además de sus becas transferibles generales.

En siete sistemas educativos, predominantemente en el sudeste de Europa, los estudiantes no disponen de ayudas económicas no reembolsables para fines de movilidad. Esos países no ofrecen ni becas específicas de movilidad, ni becas transferibles en función de las necesidades. Esto último implica que, o bien sus becas nacionales son transferibles, pero se conceden principalmente en función de los méritos (como en el caso de Montenegro), o bien sus becas no son transferibles, independientemente de los criterios de concesión (ver también el capítulo 3). En Islandia no hay becas públicas.

Un número reducido de sistemas educativos ha comunicado cambios en el ámbito de las ayudas económicas desde 2015/16. Algunos sistemas educativos han cambiado de situación debido a este enfoque más amplio del indicador: en Irlanda, Finlandia y Turquía existen becas de movilidad dirigidas específicamente a estudiantes con discapacidad. En lo que respecta a los cambios normativos, Rumanía introdujo en 2017 una nueva legislación que hace posible la portabilidad de las becas para la movilidad de créditos que se conceden en función de las necesidades (ver capítulo 3). Además, en Letonia y Eslovenia también se han incorporado otras becas de movilidad que se otorgan en función de las necesidades, además de las becas Erasmus+. En el caso del Reino Unido, Inglaterra ya no ofrece becas públicas.

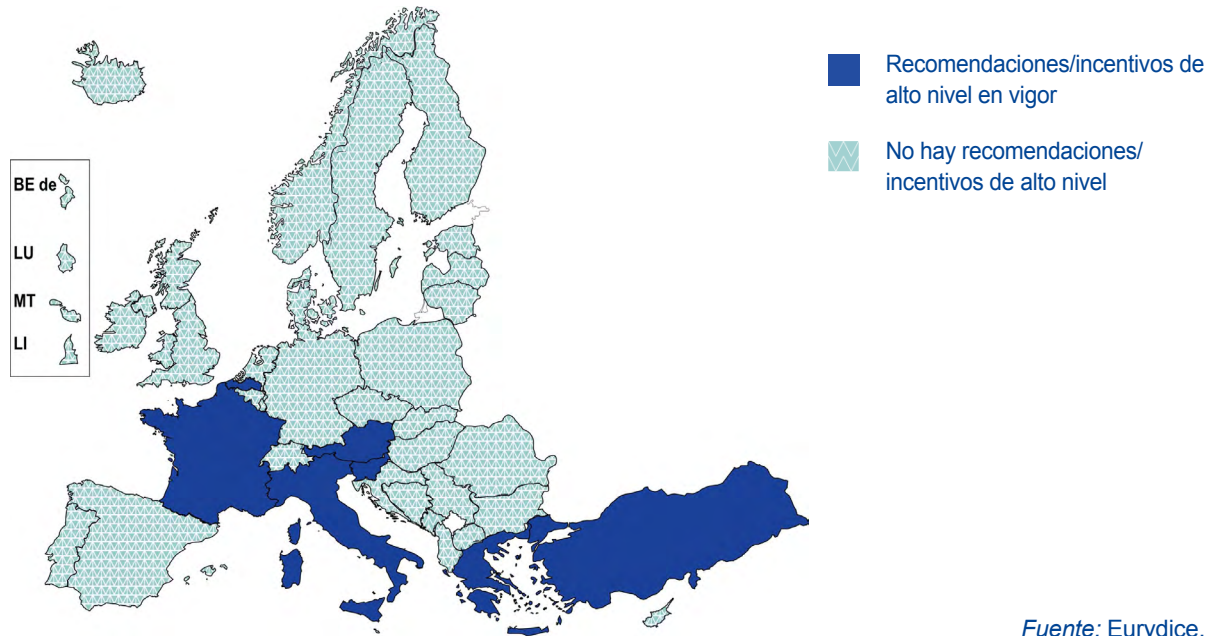
Recomendaciones/incentivos de alto nivel para las instituciones de educación superior

Un nuevo elemento del indicador -introducido a raíz del Informe de Implantación del Proceso de Bolonia- es la presencia de recomendaciones o incentivos de alto nivel para que las instituciones de educación superior (IES) introduzcan medidas específicas para alentar a los estudiantes más desfavorecidos a participar en los programas de movilidad educativa. Las autoridades de alto nivel pueden, por ejemplo, implantar una financiación en función del rendimiento académico (u otros incentivos financieros) vinculada a la participación de los estudiantes desfavorecidos en los programas de movilidad.

Como se muestra en el gráfico 4.4, este tipo de recomendaciones o incentivos de alto nivel se observan en siete sistemas educativos: la comunidad flamenca de Bélgica, Grecia, Francia, Italia, Austria, Eslovenia y Turquía.

⁽⁴¹⁾ En Noruega, mientras que sólo el 49% de los estudiantes reciben becas en el primer ciclo, en el segundo el porcentaje asciende al 55%. Por lo tanto, teniendo en cuenta la información proporcionada para los dos ciclos, el país está incluido en el grupo de países con un enfoque integral de becas generales.

Gráfico 4.4: Recomendaciones/incentivos de alto nivel para que las instituciones de educación superior introduzcan medidas específicas para apoyar la participación de los estudiantes desfavorecidos en los programas de movilidad, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Algunas de estas recomendaciones se refieren únicamente a la participación de los estudiantes con discapacidad en los programas de movilidad. Tres sistemas educativos han preparado manuales o directrices para las instituciones de educación superior sobre las disposiciones especiales adoptadas para los estudiantes con discapacidad en relación con las candidaturas a programas de movilidad educativa. Por ejemplo, el manual de 2015 de la comunidad flamenca de Bélgica sobre estudios y prácticas en el extranjero incluye un capítulo dedicado a los estudiantes con discapacidades. La Agencia Nacional Turca también preparó un manual similar en 2018, en el que se describe el trato preferente que se dará a los estudiantes con discapacidades que soliciten plazas en programas de movilidad educativa. En Grecia, la Agencia Nacional Erasmus+ ordena a las instituciones de educación superior dar prioridad a los estudiantes con necesidades especiales siempre que cumplan los criterios de selección, y ha publicado folletos en braille para su distribución entre las instituciones de educación superior del país.

En otros sistemas educativos se adopta un enfoque más general para mejorar la participación de los estudiantes desfavorecidos en los programas de movilidad. También se utilizan congresos y campañas de publicidad (en la comunidad flamenca de Bélgica), así como circulares ministeriales (en Francia). Dos sistemas educativos (Austria y Eslovenia) incluyen disposiciones específicas en las estrategias de movilidad en la formación. En Austria, la Estrategia de Movilidad en la Educación Superior de 2016 incluye recomendaciones sobre la elaboración y aplicación de medidas específicas para fomentar la participación de los grupos escasamente representados en la movilidad educativa. Esto también se respalda en la Estrategia Nacional de 2017 sobre la dimensión social en la enseñanza superior. En Eslovenia, la Estrategia para la Internacionalización de la Educación Superior Eslovana

incluye disposiciones para promover la participación de los estudiantes desfavorecidos en los programas de movilidad.

Por último, existen incentivos económicos en Italia, donde la proporción de estudiantes desfavorecidos y de estudiantes que participan en programas de movilidad de aprendizaje se tiene en cuenta en los fondos que se asignan a las instituciones de educación superior.

4.3. Indicador del panel

El indicador 4 del panel también aplica el esquema de código de colores con cinco categorías. Un país debe contar con los cuatro elementos anteriormente mencionados para apoyar la participación de los estudiantes desfavorecidos en la movilidad educativa para entrar en la categoría del verde oscuro:

1. objetivos cuantitativos de alto nivel a largo plazo (ver gráfico 4.1);
2. seguimiento integral de las tasas de participación (ver gráfico 4.2);
3. apoyo financiero, basado en el modelo integral o el de becas específicas (ver gráfico 4.3);
4. recomendaciones y/o incentivos a las instituciones de educación superior para que apliquen medidas específicas (ver gráfico 4.4).

Los sistemas educativos con sólo tres de los elementos se colocan en la categoría verde claro; los que tienen dos elementos en el amarillo, y con un elemento en la categoría naranja. Los sistemas educativos que no cuentan con ninguna de las medidas para los estudiantes desfavorecidos contempladas en el indicador se encuentran en la categoría roja.

La mayoría de los elementos del indicador requieren una especial atención a los alumnos desfavorecidos. Si bien las medidas de políticas generales también pueden aumentar la participación de esos grupos de estudiantes en la movilidad educativa (de ahí la inclusión de las becas generales entre las medidas de apoyo financiero), dada la posición vulnerable de los estudiantes de esos grupos escasamente representados, este indicador tiene por objeto reflejar la presencia de políticas específicas en los sistemas educativos que se están analizando.

En lo que respecta al apoyo financiero, la proporción de estudiantes que reciben ayudas sólo se tuvo en cuenta con respecto al modelo integral de ayudas generales que exigía que al menos el 50% de los estudiantes recibieran algún tipo de ayuda. Sin embargo, en el caso del modelo de ayudas específicas, dada la diversa situación económica y social de los países europeos, no se ha tenido en cuenta ni la proporción de estudiantes que reciben apoyo ni la cuantía otorgada. En consecuencia, sistemas educativos con muy diferentes tipos de enfoque (desde el apoyo limitado dado a un número restringido de estudiantes hasta niveles generosos y generalizados de apoyo a la movilidad en la formación) son tratados por igual con respecto a su clasificación en una de estas categorías (ver gráfico 3.1).

Como se muestra en el gráfico 4.5, es muy raro que exista una gama completa de medidas para ayudar a la participación de los estudiantes desfavorecidos en los programas de movilidad. La mayoría de los sistemas educativos se sitúan en las categorías inferiores, lo que pone de relieve la necesidad de una mejora de las políticas en este ámbito.

Verde oscuro: Sólo tres sistemas educativos entran en esta categoría, la comunidad flamenca de Bélgica, Francia y Austria.

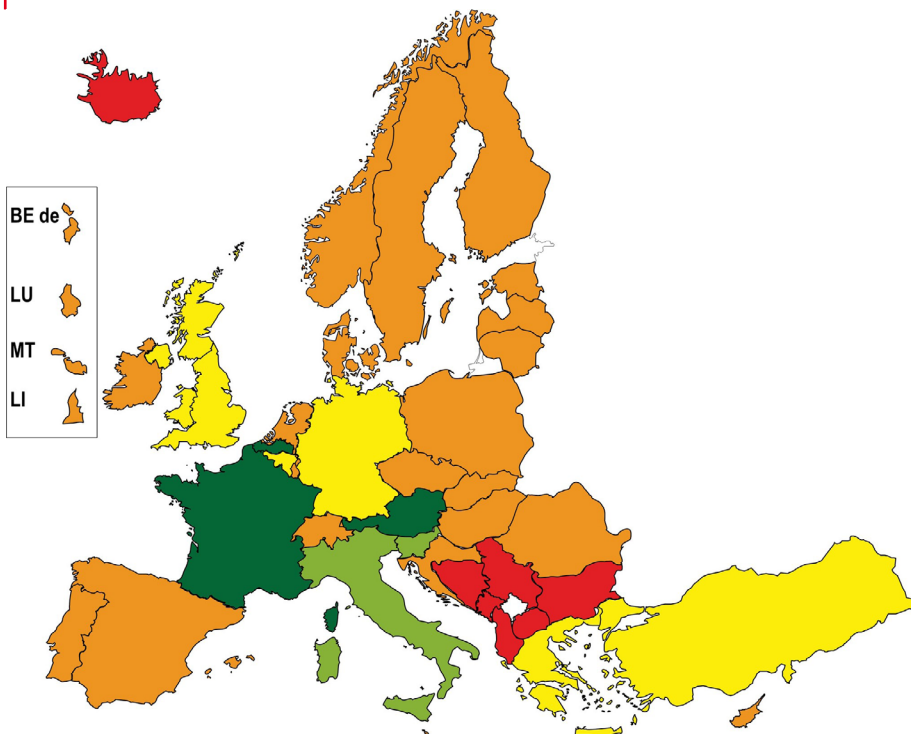
Verde claro: Sólo dos sistemas educativos entran en esta categoría: Italia y Eslovenia. Ambos países adoptan tres de las cuatro medidas. En Italia faltan objetivos cuantitativos, mientras que Eslovenia no cuenta con un sistema de seguimiento integral.

Amarillo: Ocho sistemas educativos (la comunidad francófona de Bélgica, Alemania, Grecia, los cuatro sistemas educativos del Reino Unido y Turquía) acometen dos de las cuatro medidas. En la comunidad francófona de Bélgica, Alemania y el Reino Unido, además de las ayudas económicas específicas, se han establecido sistemas de seguimiento exhaustivo; mientras que en Grecia y Turquía, el apoyo financiero se complementa con recomendaciones de alto nivel a las instituciones de educación superior.

Naranja: Poco más de la mitad (23) de todos los sistemas educativos participantes entran en esta categoría. Proporcionan apoyo financiero para la movilidad en la formación a estudiantes desfavorecidos, pero no hacen un seguimiento de los efectos de esa ayuda económica en la participación de los estudiantes desfavorecidos ni adoptan medidas para alentar a las instituciones de educación superior a promover la participación de estudiantes de esos grupos escasamente representados en los programas de movilidad educativa.

Rojo: En siete sistemas educativos no se apoya la participación de estudiantes desfavorecidos en la movilidad del aprendizaje con ninguna de las medidas descritas.

Gráfico 4.5: Indicador 4 del panel: Medidas para fomentar la participación de estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Categorías del indicador del panel:

	<p>Se adoptan las siguientes medidas para aumentar la participación de los alumnos desfavorecidos en los programas de movilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos cuantitativos a largo plazo en cuanto a participación de estudiantes desfavorecidos; • Seguimiento exhaustivo de la participación de los estudiantes desfavorecidos en programas de movilidad; • Apoyo financiero en forma de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Becas específicas de movilidad, O BIEN ◦ Becas transferibles en función de las necesidades, O BIEN ◦ Becas generales transferibles otorgadas a más del 50% de los estudiantes; • Recomendaciones/incentivos de alto nivel para que las instituciones de educación superior introduzcan medidas específicas para apoyar la participación de los estudiantes desfavorecidos en los programas de movilidad.
	Se adoptan tres de las cuatro medidas.
	Se adoptan dos de las cuatro medidas.
	Se adopta una de las cuatro medidas.
	No se adopta ninguna de las cuatro medidas.

4.4. Conclusión

Los estudiantes desfavorecidos tienen menos probabilidades de participar en programas de movilidad que el resto de los estudiantes. Por ello, los países deben hacer esfuerzos concretos para facilitar su participación. El indicador 4 del Panel de Indicadores de la Movilidad muestra que los estudiantes desfavorecidos de la gran mayoría de los sistemas educativos disponen de apoyo financiero para la movilidad, principalmente en forma de becas transferibles concedidas en función de las necesidades. En unos pocos países, las becas generales de movilidad son transferibles, mientras que las becas específicas ofrecidas para estos fines están disponibles en alrededor de un tercio de los sistemas educativos contemplados. Pero también hay siete sistemas educativos -principalmente en el sudeste de Europa- en los que los estudiantes desfavorecidos no reciben apoyo financiero para la movilidad educativa.

Además, sólo en un pequeño número de países (diez sistemas educativos en seis países) se realiza un control sistemático de las características personales o de los antecedentes de los estudiantes que participan en programas de movilidad. Esto significa que la mayoría de los países no dispone de información sobre si los estudiantes desfavorecidos participan en estos programas, ni sobre en qué proporción lo hacen con respecto a la población estudiantil general. Del mismo modo, si bien se adoptan mayoritariamente los objetivos generales de movilidad educativa, sólo cuatro sistemas educativos han establecido objetivos cuantitativos a más largo plazo en cuanto a la participación de los estudiantes desfavorecidos. Las recomendaciones o incentivos de alto nivel para las instituciones de educación superior son también poco frecuentes. Esto denota una clara falta de compromiso en la mayoría de las políticas de los países europeos para fomentar la participación de los estudiantes desfavorecidos en la movilidad educativa.

CAPÍTULO 5: RECONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

5.1. Introducción

Los estudiantes que planifican o emprenden experiencias de movilidad educativa en el extranjero deben tener la seguridad de que los resultados del aprendizaje adquiridos durante su período de estudios en el extranjero serán reconocidos en su país de origen o en otros destinos. Ese reconocimiento debe ser, por tanto, una práctica automática y plenamente eficaz para que la movilidad en la formación y el intercambio académico se conviertan en las piedras angulares de la educación superior europea. La no consecución de estos objetivos de reconocimiento significaría que toda la movilidad de créditos, incluidos los intercambios Erasmus+, se vería perjudicada.

Por todo ello, en 1989 se puso en marcha el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), en el marco del programa Erasmus. Su objetivo es apoyar el reconocimiento de los créditos obtenidos por los estudiantes durante sus estudios en el extranjero para que computen a efectos de su titulación en su institución de origen. El ECTS es un sistema de créditos basado en los resultados del aprendizaje y la carga de trabajo del estudiante. Gracias a este enfoque, el ECTS desempeña un papel fundamental en el diseño, la medición y la evaluación de los resultados de aprendizaje, y actualmente se utiliza no sólo para transferir créditos entre instituciones de educación superior -en diferentes países o dentro del propio país- sino también para acumular créditos a lo largo del tiempo dentro de los programas de grado de cada institución.

El ECTS se utiliza de forma generalizada en toda Europa, pero no siempre de forma sistemática. Existe una variación considerable en la forma en que se combinan la carga de trabajo y los resultados de aprendizaje (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2018b, p. 54). El reconocimiento automático de los créditos, incluso en el marco de la movilidad de créditos Erasmus+, se ve obstaculizado además por cuestiones administrativas relacionadas, por ejemplo, con el uso de los documentos ECTS o los sistemas de calificación.

Como parte de los esfuerzos por garantizar un uso más uniforme del ECTS, la Comisión Europea publicó en 2015 una nueva Guía del Usuario (Comisión Europea, 2015). Fue adoptada por los ministros responsables de la educación superior en Europa en la Conferencia de Ereván de mayo de 2015 ⁽⁴²⁾, en la que los ministros y agentes relevantes en educación superior reconocieron que el ECTS era un instrumento propio del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por consiguiente, se comprometieron a utilizarlo correctamente. En 2018, los ministros de la UE responsables de la educación prometieron también que para 2025, “los resultados de los períodos de aprendizaje en el extranjero a nivel de educación superior en un estado miembro serán automática y plenamente reconocidos en los demás, según lo convenido previamente en un acuerdo de aprendizaje y confirmado en el expediente académico, de conformidad con el ECTS” ⁽⁴³⁾.

⁽⁴²⁾ Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Ereván, 14-15 de mayo de 2015

⁽⁴³⁾ Recomendación del Consejo, del 26 de noviembre de 2018, sobre la promoción del reconocimiento mutuo automático de las calificaciones en educación superior y secundaria superior y de los resultados de los períodos de estudio en el extranjero (2018/C 444/01).

En la Guía del Usuario del ECTS de 2015 se describen las principales características del ECTS y se ofrece una amplia orientación conceptual y práctica sobre las mejores prácticas para garantizar que las autoridades, las instituciones de educación superior y demás partes interesadas apliquen el ECTS de manera coherente y eficaz. El presente informe se centra en los elementos clave identificados en la Guía que se relacionan específicamente con la transferencia de los créditos obtenidos durante los períodos de estudio en el extranjero.

5.2. Datos del panel

El ECTS es un sistema cuyo éxito depende de garantizar que haya un entendimiento común de cómo se aplica a nivel práctico. Sin embargo, esto depende, en gran medida, de las acciones de las instituciones independientes de educación superior. Por lo tanto, existe el riesgo potencial de que las distintas instituciones de enseñanza superior - o incluso las distintas partes de una misma institución - entiendan y apliquen el ECTS de maneras ligeramente diferentes.

Las autoridades de alto nivel tienen, no obstante, la responsabilidad de alentar y apoyar a las instituciones para que utilicen correctamente el ECTS. Los marcos legislativos, la formación, la orientación y otros incentivos se utilizan habitualmente con este fin, pero la evaluación y el seguimiento al más alto nivel dentro de un sistema educativo también pueden contribuir a mejorar la calidad de la aplicación del ECTS. Este tipo de seguimiento suele estar a cargo de agencias externas de garantía de la calidad para la educación superior. Estas agencias pueden evaluar en qué medida el ECTS se está utilizando de manera correcta y coherente en todas las instituciones de educación superior, y pueden identificar cualquier problema que deba corregirse. Partiendo de esta base, se puede asesorar a las instituciones interesadas para que mejoren.

Por esta razón, el indicador 5 del panel analiza si las agencias externas de garantía de la calidad de la educación superior evalúan sistemáticamente la aplicación del ECTS en el contexto de la movilidad internacional de créditos. Como el reconocimiento de los resultados de aprendizaje a través del ECTS es la principal preocupación, el indicador del panel se limita a supervisar cinco elementos clave mencionados en la Guía del Usuario del ECTS de 2015 (ver gráficos 5.3 y 5.4) que son especialmente relevantes para la transferencia de créditos durante los procesos de movilidad internacional.

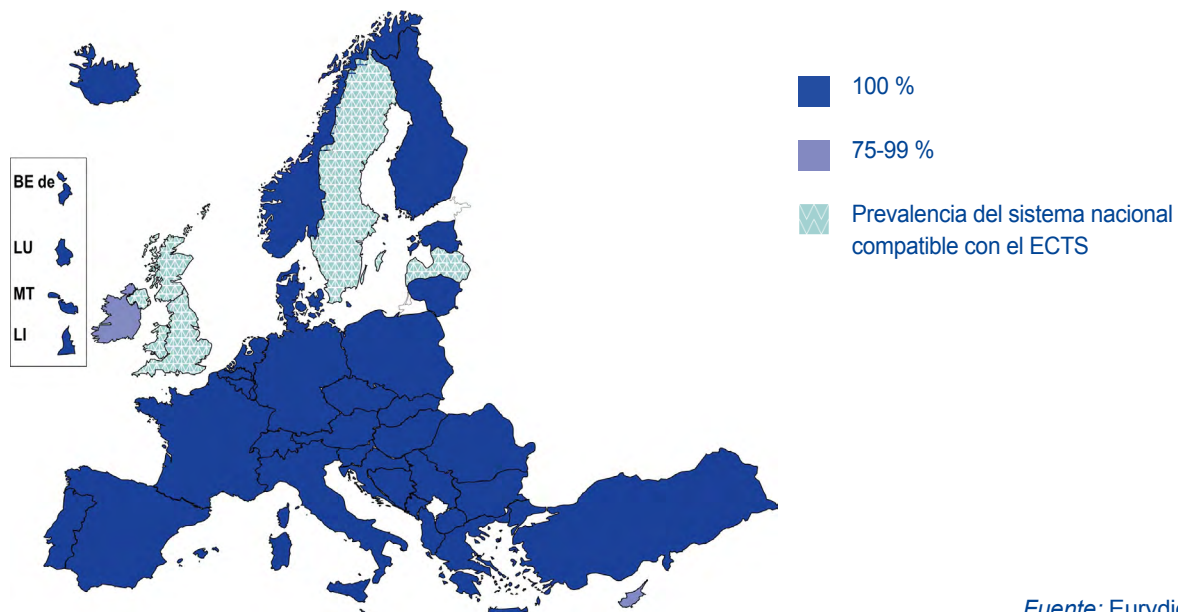
Poco después de la adopción de la Guía del Usuario del ECTS en 2015, el Panel de Indicadores de la Movilidad de 2016 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016) informó por primera vez sobre si el ECTS se supervisaba normalmente durante los procedimientos externos de garantía de la calidad. Sin embargo, para esta edición del Panel de Indicadores, cuatro años después de la aprobación de la Guía del Usuario del ECTS en 2015, cabe esperar que las autoridades de alto nivel hayan asumido la responsabilidad de dirigir las prácticas de garantía de calidad y exijan explícitamente que las agencias externas hagan un seguimiento de la aplicación del ECTS. Por lo tanto, el indicador se ha revisado para mostrar si es necesario que los cinco elementos clave identificados en la Guía del Usuario del ECTS de 2015 se tengan en cuenta durante los procedimientos externos de garantía de la calidad de la educación superior como base para evaluar la aplicación del ECTS en las instituciones de educación superior en el contexto de la movilidad internacional de créditos. De este modo, el indicador 5 del panel está en total consonancia con el enfoque desarrollado para el indicador 1 del panel publicado en

el Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia de 2018 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2018b, p. 65).

Uso actual del ECTS en las instituciones de educación superior

En el gráfico 5.1 se muestra el porcentaje de instituciones de educación superior que utilizan el ECTS en el primer y segundo ciclo de la educación superior. Con la excepción de Irlanda, en los países donde se utiliza el ECTS, todas las instituciones de educación superior declaran utilizarlo en relación con los programas de primer y segundo ciclo. Sin embargo, hay unos pocos países (Letonia, Suecia y el Reino Unido) en los que el ECTS se utiliza en combinación con un sistema nacional de créditos. En esos casos, se supone que el sistema nacional tiene prioridad, por ejemplo, en la legislación nacional o en las directrices para las agencias responsables de garantizar la calidad. Aunque estos sistemas nacionales y europeos pueden ser suficientemente similares como para que los créditos se conviertan fácilmente, puede haber aspectos de la utilización de los créditos nacionales que difieran de los acuerdos sobre el funcionamiento del ECTS, por lo que cada uno de estos sistemas tendrá diferentes grados de compatibilidad con el ECTS.

Gráfico 5.1: Porcentaje de instituciones de educación superior que usan el ECTS, programas de primer y segundo ciclo, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Seguimiento de la implantación del ECTS

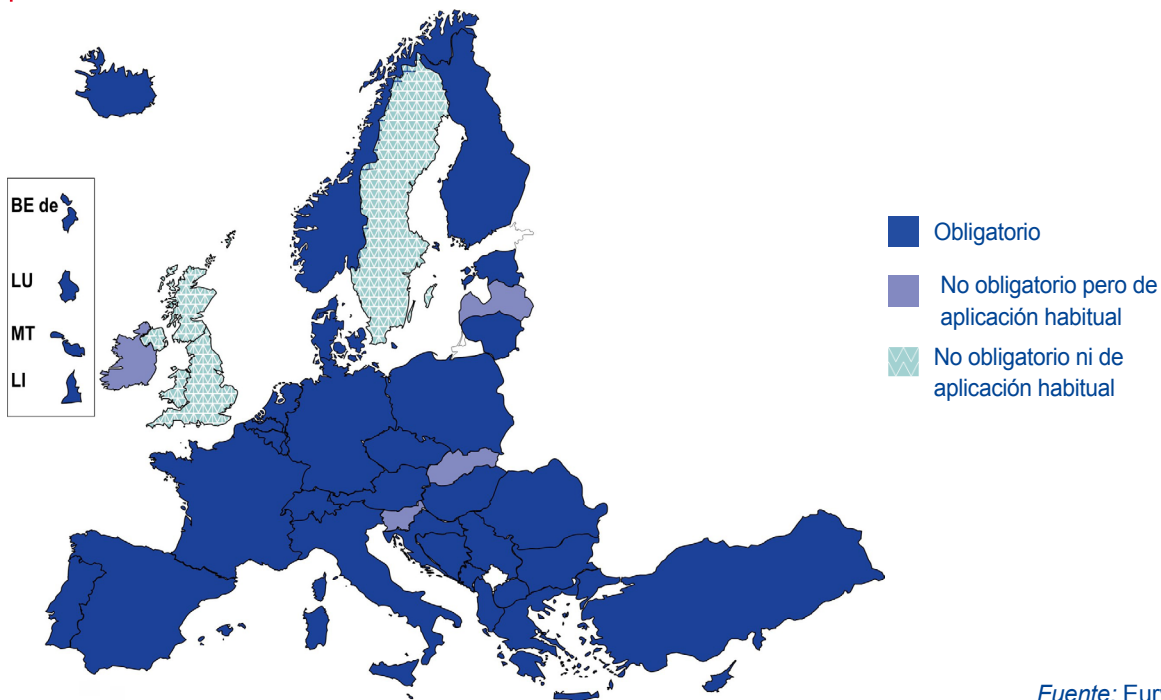
Como ya se ha mencionado, las cifras que se presentan a continuación analizan la existencia de un seguimiento de alto nivel de la aplicación del ECTS mediante evaluaciones externas para garantizar la calidad. Si se exige explícitamente a las agencias externas de garantía de calidad que se atengan a los principios clave de la Guía del Usuario del ECTS 2015, eso significa que todas las instituciones de educación superior del país serán evaluadas de manera sistemática y recibirán un asesoramiento correcto.

Este enfoque se aplica igualmente a los diferentes tipos de sistemas de garantía de la calidad en la educación superior europea, tanto si se centran en la garantía de la calidad a nivel institucional o a nivel de programas como si combinan ambos. Las auditorías institucionales son cada vez más frecuentes en los sistemas nacionales de garantía de calidad. Evalúan la calidad del funcionamiento de una institución de educación superior en su conjunto y valoran la medida en que el sistema interno de garantía de calidad de la institución de educación superior supervisa las políticas de los ámbitos clave. La garantía externa de calidad, que se basa en la evaluación de los programas, comprueba la calidad de cada uno de los programas de educación superior y su ejecución en las distintas instituciones.

Por lo tanto, en los sistemas con auditorías institucionales, se espera que los mecanismos internos de garantía de calidad de las propias instituciones tengan en cuenta la Guía del Usuario del ECTS de 2015 en su totalidad. Es decir, la garantía de calidad externa no supervisaría directamente la aplicación del ECTS, sino que comprobaría que el marco interno de garantía de calidad de la institución es suficientemente sólido como para garantizar una aplicación coherente. Sin embargo, en los sistemas basados en la evaluación de programas, la garantía externa de calidad conllevaría un control más directo de la utilización del ECTS.

El gráfico 5.2 muestra cómo en la mayoría de los países se exige a las agencias externas de garantía de calidad que utilicen los principios de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 al evaluar la calidad en la aplicación del ECTS. En algunos casos (por ejemplo, en Francia, Italia, Montenegro y Noruega), el ECTS se supervisa en el marco de auditorías institucionales, con normas o directrices de garantía de calidad externas que hacen referencia explícita al uso correcto del ECTS. En otros casos (por ejemplo, en Grecia, Hungría, Malta y Austria), el sistema de seguimiento del ECTS es parte de la evaluación de los programas, y los criterios de acreditación de los programas hacen referencia explícita a (por lo menos algunos) principios fundamentales del ECTS. Este último enfoque puede entrañar ciertos riesgos. Por ejemplo, en la acreditación de programas pueden considerarse únicamente los elementos clave del ECTS relacionados con el diseño, la ejecución y la evaluación de los programas, descuidándose en cambio las cuestiones específicas en materia de reconocimiento de créditos, es decir, la transferencia de créditos de una institución de educación superior a otra (dentro del país de origen o a través de las fronteras nacionales), debido a que esos elementos no se consideran un criterio en el proceso de acreditación de programas.

Gráfico 5.2: Obligación a las agencias externas de garantía de calidad de adherirse a los principios clave de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 en su evaluación de la aplicación del ECTS, 2018/19



Fuente: Eurydice.

En cuatro países (Eslovaquia, Eslovenia, Irlanda y Letonia), la referencia a los principios de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 no es un requisito en los controles externos de calidad, pero por lo general sí se aplican dichos principios. En algunos casos, esto puede significar que la garantía externa de calidad no está alineada con la Guía del Usuario del ECTS de 2015; también puede sugerir que las autoridades de alto nivel son menos específicas en la conducción de sus sistemas de garantía de calidad para la aplicación de los principios de la Guía del Usuario del ECTS de 2015. Si bien, en la práctica, la evaluación del ECTS sigue siendo viable, estos países pueden perder la oportunidad de recabar información sobre el estado actual del ECTS en su sistema de educación superior y de garantizar eficazmente su utilización adecuada en el mismo. La no obligatoriedad de supervisión del ECTS en los procesos externos de garantía de calidad puede deberse también a que el ECTS no se utiliza como sistema nacional de créditos, por lo que se requiere de un control externo de calidad para supervisar la utilización del sistema nacional de créditos como tal. Es el caso de Letonia. No obstante, en la práctica, el ECTS puede utilizarse para la transferencia y el reconocimiento internacional de créditos.

Por último, dos países (Suecia y el Reino Unido) informan de que no es necesario utilizar la Guía del Usuario del ECTS de 2015 y, por lo general, las agencias externas de garantía de calidad no la utilizan. En Suecia y el Reino Unido, esto se relaciona con el hecho de que manejan su propio sistema nacional de créditos. Si bien en este indicador se presenta una situación uniforme para el Reino Unido, en realidad hay diferencias significativas entre sus distintos sistemas educativos. Por ejemplo, Escocia tiene un sistema de créditos particular integrado en su marco nacional de calificaciones (el Marco Escocés de Créditos y Calificaciones). Este sistema tiene una calidad garantizada y cumple todas las funciones del ECTS, a pesar de no

ser de hecho el ECTS. En Inglaterra, el uso de créditos está menos extendido. No obstante, las instituciones de educación superior cuentan con mecanismos para garantizar la correcta aplicación del ECTS en relación con la transferencia de créditos.

Seguimiento de los aspectos clave del ECTS en la movilidad en educación superior

El ECTS es un sistema de transferencia y acumulación de créditos. Desempeña una función específica en el diseño y ejecución de programas, en el reconocimiento de créditos y en el reconocimiento del aprendizaje y la experiencia previos. Es posible utilizar procedimientos externos de garantía de calidad para supervisar estas diversas dimensiones del ECTS. Sin embargo, los gráficos 5.3 y 5.4 se centran en cinco de los elementos clave relacionados con la movilidad internacional de los créditos identificados en la Guía del Usuario del ECTS de 2015. Los países han comunicado si se exige a las agencias externas de garantía de calidad supervisar estos elementos clave:

1. Los créditos ECTS se asignan en función de los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo de los estudiantes:

Un enfoque común acordado en el EEES consiste en vincular los créditos ECTS tanto a los resultados de aprendizaje que (se prevé) alcanzará el estudiante al final del período de estudio como a la carga de trabajo normalmente asociada ⁽⁴⁴⁾. Debe evaluarse la consecución de dichos resultados de aprendizaje. Para que la transferencia de créditos sea posible y fiable, todas las instituciones de educación superior que participan en la movilidad de créditos deben utilizar este lenguaje común que son los créditos ECTS. Los diferentes enfoques de asignación de créditos, como puede ser la asignación de créditos basada únicamente en los resultados de aprendizaje o en las horas de contacto entre estudiantes y profesores, pueden dar lugar a prácticas de reconocimiento injustas, a procedimientos largos y laboriosos o, en última instancia, a un bloqueo del reconocimiento de los créditos.

2. Los documentos de apoyo ECTS ⁽⁴⁵⁾ (Catálogo de cursos, Acuerdo de aprendizaje, Expediente académico y Certificado de prácticas) se utilizan de forma adecuada:

Los documentos de apoyo del ECTS ayudan a facilitar el reconocimiento de créditos. Proporcionan modelos habituales de comunicación sobre los componentes educativos que se tendrán en cuenta durante un proceso de movilidad de créditos, explican cómo se traducirán los logros del estudiante en créditos y cómo se reconocerán esos créditos. El Acuerdo de aprendizaje proporciona, además, al estudiante una garantía previa del reconocimiento en su titulación de los créditos que se obtendrán en el extranjero. El uso apropiado de estos modelos comunes contribuye a la transparencia, la calidad y la fiabilidad de los procedimientos de reconocimiento de créditos.

3. Todos los créditos obtenidos durante un período de estudio en el extranjero -según lo dispuesto en el Acuerdo de aprendizaje y confirmado por la Expediente académico- se transfieren sin demora y se contabilizan para la obtención de la titulación, sin que el estudiante tenga que realizar ningún trabajo adicional ni ser evaluado:

⁽⁴⁴⁾ En la Guía del Usuario del ECTS de 2015 se especifica que 60 créditos ECTS corresponden a los resultados de aprendizaje y al volumen de trabajo asociados a un año académico a tiempo completo o su equivalente.

⁽⁴⁵⁾ Ver las definiciones en el Glosario.

Es justo que un estudiante pueda contar con que todos los créditos identificados y acordados antes de su experiencia de movilidad, y que el estudiante haya conseguido y demostrado correctamente, se reconozcan automáticamente y se acumulen a efectos de su titulación de origen.

4. Cada institución de educación superior dispone de un procedimiento de apelación apropiado para solventar cualquier problema de reconocimiento de créditos:

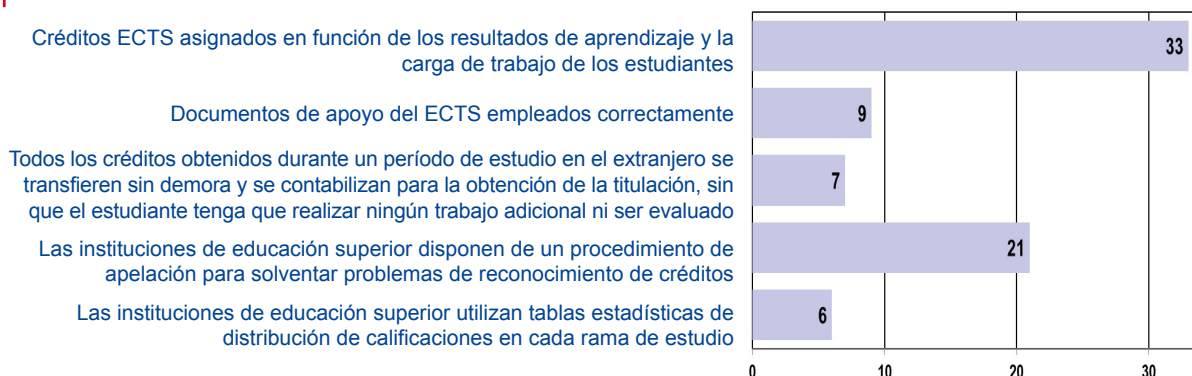
Los procedimientos de apelación de los estudiantes les dan a éstos la voz que les corresponde en el proceso de reconocimiento de créditos, y les brindan la oportunidad de aclarar cualquier aspecto o remediar errores. Este es un elemento más de garantía de calidad en el proceso de reconocimiento de créditos.

5. Las instituciones de educación superior utilizan tablas estadísticas de distribución de calificaciones en cada rama de estudio:

Debido a las diferentes tradiciones culturales y académicas, en los sistemas de educación superior europeos se han desarrollado diferentes sistemas de calificación que se utilizan además de manera diferente. Las tablas estadísticas de distribución de calificaciones muestran la forma en que se utiliza la escala de calificación nacional o institucional en una institución y permiten la comparación con las de otra institución educativa. La utilización de estas tablas garantiza un trato equitativo a los estudiantes y proporciona claridad sobre sus calificaciones de cara a la transferencia de los créditos. La transparencia sobre las calificaciones es de especial importancia para los estudiantes de los países en los que se tienen en cuenta las calificaciones para la continuación de los estudios y las oportunidades de empleo.

En los gráficos 5.3 y 5.4 sólo se recogen las respuestas de los 34 sistemas de educación superior que declaran que las agencias externas de garantía de calidad están obligadas a controlar la aplicación del ECTS; aparecen en la categoría de color azul oscuro del gráfico 5.2. Como se muestra en el gráfico 5.3, en la mayoría de los sistemas de educación superior en los procesos externos de garantía de calidad sólo se controla el primer elemento (los créditos ECTS se conceden en función de los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo de los estudiantes). Esto tiene relevancia desde el punto de vista estratégico, ya que los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo de los estudiantes sirven de base para el ECTS. Es un primer paso esencial para el seguimiento sistemático del uso del ECTS. Constituye un requisito en casi todos los sistemas educativos en los que se supervisa al menos un aspecto clave del ECTS. El cuarto elemento, que se refiere a los procedimientos de apelación, se supervisa en menos de dos tercios de los 34 sistemas. Los tres elementos restantes están algo descuidados en los procedimientos externos de garantía de la calidad en toda Europa: la utilización de los documentos de apoyo del ECTS se vigila en nueve países, la transferencia automática de créditos en siete y el uso de tablas de distribución de calificaciones en seis.

Gráfico 5.3: Obligación a las agencias externas de garantía de calidad de supervisar los elementos clave del ECTS relacionados con la movilidad internacional, por número de sistemas educativos, 2018/19

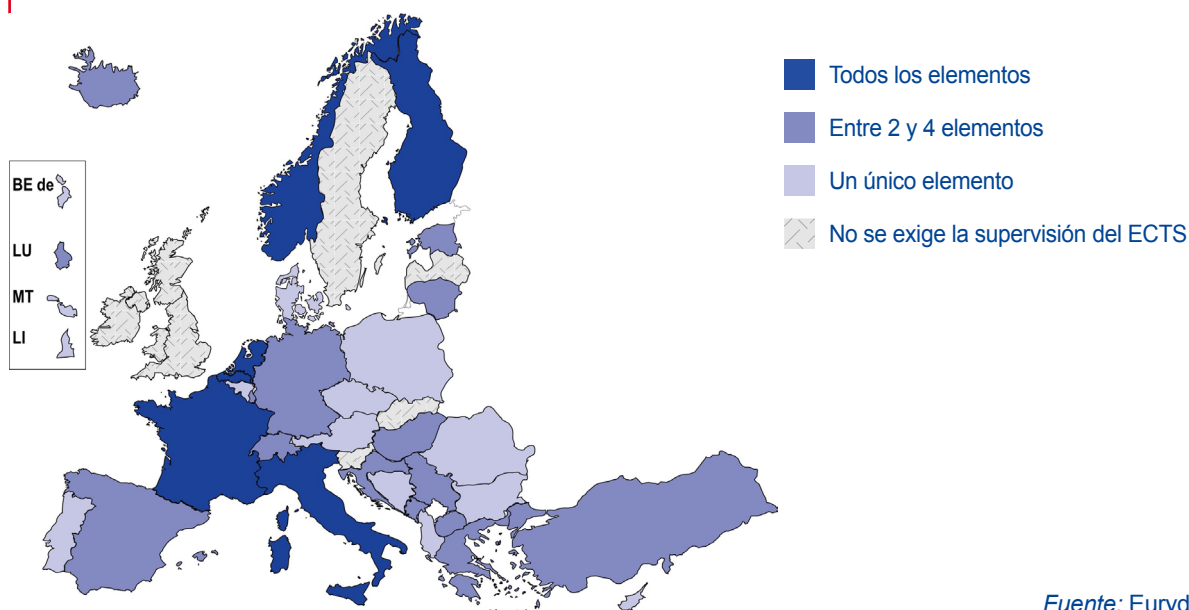


Fuente: Eurydice.

Resulta interesante que algunos países señalen que, aunque las agencias externas de garantía de calidad no controlen los procesos de transferencia de créditos -como el uso de documentos de apoyo del ECTS, las tablas de distribución de calificaciones o el reconocimiento puntual de los créditos-, las agencias nacionales responsables de la gestión de Erasmus+ sí los comprueban sistemáticamente en relación con la movilidad de los créditos dentro del marco de Erasmus+.

En el gráfico 5.4 se observa que son relativamente pocos los sistemas de educación superior en los que se efectúa un seguimiento de los cinco elementos durante los procedimientos externos de garantía de calidad: sólo la comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Italia, los Países Bajos, Finlandia y Noruega. Catorce sistemas supervisan de dos a cuatro elementos clave. En otros 14 sistemas, sólo se supervisa uno de los elementos. Como ya se ha mencionado, este elemento es la asignación de créditos en función de los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo de los estudiantes, excepto en Albania, donde se exige el seguimiento de los procedimientos de apelación de los estudiantes.

Gráfico 5.4: Obligación a las agencias externas de garantía de calidad de supervisar los elementos clave del ECTS relacionados con la movilidad internacional, por número de elementos clave, 2018/19



Fuente: Eurydice.

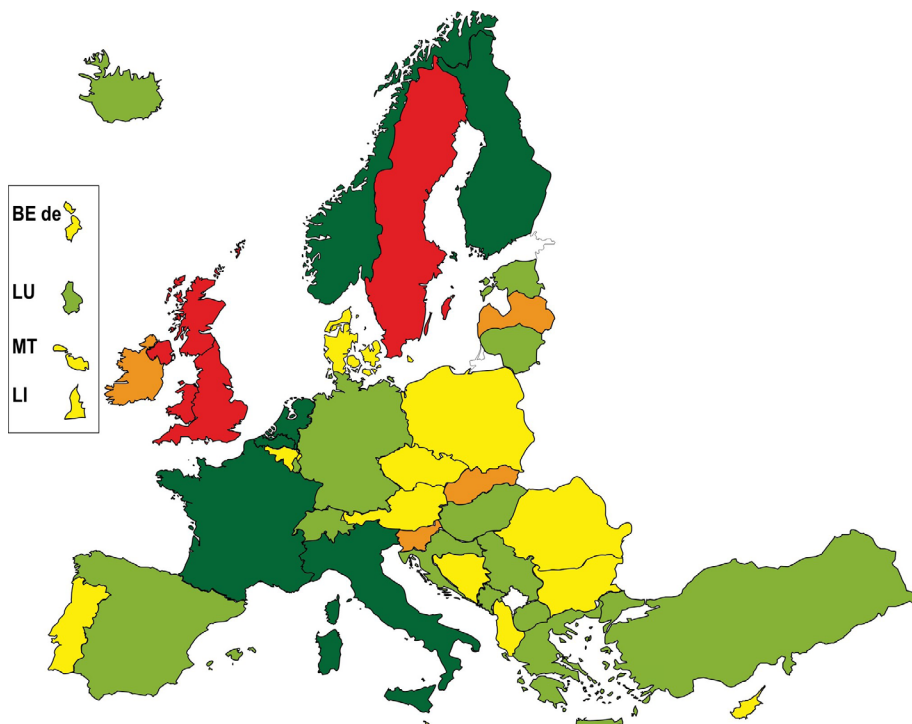
5.3. Indicador del panel

El indicador 5 del panel, que se muestra en el gráfico 5.5, tiene en cuenta si:

1. las agencias externas de garantía de calidad deben utilizar los principios clave de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 en su seguimiento de la aplicación del ECTS (ver gráfico 5.2);
2. existe la obligación de hacer seguimiento de todos o algunos de los elementos en materia de movilidad internacional de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 (ver gráfico 5.4).

El indicador se basa en un esquema de cinco categorías, codificadas por colores, en el que las tres primeras categorías (verde oscuro, verde claro y amarillo) incluyen los sistemas educativos que exigen que las agencias externas de garantía de calidad utilicen la Guía del Usuario del ECTS de 2015 como base para evaluar la aplicación del ECTS en todas las instituciones de educación superior. Las dos últimas categorías (naranja y roja) se refieren a los sistemas educativos en los que no se exige el uso de los principios de la Guía del Usuario del ECTS de 2015, si bien el naranja indica que, en general, los principios del ECTS sí se utilizan en la práctica. El rojo, sin embargo, indica que los principios del ECTS no se exigen ni se utilizan en la práctica.

Gráfico 5.5: Indicador 5 del panel: Reconocimiento de los resultados de aprendizaje a través del ECTS en la educación superior, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Categorías del indicador del panel

	<p>Los principios de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 deben utilizarse como base en los procesos de garantía externa de la calidad para evaluar la aplicación del ECTS en las instituciones de educación superior en el contexto de la movilidad internacional de créditos.</p> <p>Se hace un seguimiento específico de los cinco elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los créditos ECTS se asignan en función de los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo de los estudiantes. • Los documentos de apoyo ECTS (Catálogo de cursos, Acuerdo de aprendizaje, Expediente académico y Certificado de prácticas) se utilizan de forma adecuada. • Todos los créditos obtenidos durante un período de estudio en el extranjero -según lo dispuesto en el Acuerdo de aprendizaje y confirmado por la Expediente académico- se transfieren sin demora y se contabilizan para la obtención de la titulación, sin que el estudiante tenga que realizar ningún trabajo adicional ni ser evaluado. • Cada institución de educación superior dispone de un procedimiento de apelación apropiado para solventar problemas de reconocimiento de créditos. • Las instituciones de educación superior utilizan tablas estadísticas de distribución de calificaciones en cada rama de estudio.
	Se hace un seguimiento específico de entre cuatro y cinco de los elementos.
	Se hace un seguimiento de uno de los cuatro elementos.
	NO se exige a las agencias externas de garantía de calidad utilizar los principios de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 como base para evaluar la aplicación del ECTS, PERO en la práctica éstos sí se tienen habitualmente en cuenta.
	NO se exige a las agencias externas de garantía de calidad utilizar los principios de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 como base para evaluar la aplicación del ECTS, Y en la práctica éstos TAMPOCO se suelen tener en cuenta.

Treinta y cuatro sistemas de educación superior están en las tres primeras categorías: verde oscuro, verde claro y amarillo. En estos sistemas, las agencias externas de garantía de calidad deben referirse a todos o a algunos de los elementos de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 para supervisar el uso del ECTS en la educación superior. Los organismos de alto nivel de estos sistemas adoptan medidas para optimizar el uso del ECTS en todo el sistema, y reúnen pruebas a través del sistema de seguimiento para demostrar el buen funcionamiento del mismo e identificar problemas que deben abordarse. Sin embargo, el panorama es bastante desigual si se considera el número de elementos clave que se controlan.

Verde oscuro: Sólo los seis sistemas en esta categoría (la comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Italia, los Países Bajos, Finlandia y Noruega) controlan los cinco elementos.

Verde claro: 14 sistemas supervisan de dos a cuatro elementos clave.

Amarillo: Catorce países comienzan a hacer un seguimiento de la implementación del ECTS para la movilidad internacional. Actualmente tienen en cuenta un único elemento clave, que suele ser la asignación de créditos en función de los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo de los estudiantes.

Naranja: En cuatro países, las agencias externas de garantía de calidad no están obligadas a utilizar los principios de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 para evaluar el grado de aplicación del ECTS en las instituciones de educación superior; sin embargo, sí suelen utilizarse en la práctica.

Algunos de esos sistemas son menos específicos en cuanto a la necesidad de utilizar la Guía del Usuario del ECTS de 2015 en los procesos de garantía de calidad. Más bien, permiten una mayor autonomía a sus instituciones de educación superior y a las agencias de garantía de calidad para determinar lo que se debe evaluar. Por otra parte, algunos países de esta categoría basan sus créditos en un sistema nacional de créditos que es el de referencia en los procesos de garantía de calidad. Todos estos sistemas son compatibles con el ECTS, pero no siguen la Guía del Usuario del ECTS de 2015 como referencia principal.

Rojo: En cinco países, las agencias externas de garantía de calidad no están obligadas a utilizar los principios de la Guía del Usuario del ECTS de 2015 para evaluar la aplicación del ECTS en las instituciones de educación superior y, en la práctica, tampoco suelen tenerse en cuenta. Esto refleja una doble realidad: los sistemas pueden no estar utilizando el ECTS como sistema principal de créditos, o no lo consideran una prioridad suficiente como para exigir que se evalúe durante los procesos de garantía de la calidad.

5.4. Conclusión

El reconocimiento de los resultados de aprendizaje alcanzados durante los períodos de estudio en el extranjero es esencial para los estudiantes que participan en cualquier experiencia de movilidad a corto o largo plazo. El ECTS se estableció para facilitar la transferencia y el reconocimiento de los créditos de un país a otro. Desde su implantación, el ECTS se ha expandido por toda Europa y ha contribuido a mejorar la transparencia y a simplificar la administración del proceso de transferencia de créditos. Sin embargo, se aspira a que la transferencia de créditos conforme al ECTS sea automática en toda Europa. Para conseguirlo, todas las instituciones de educación superior de Europa deberían considerar los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo de los estudiantes como la base para la asignación y concesión de créditos, así como utilizar de forma sistemática la documentación del ECTS y las tablas de distribución de calificaciones. Este objetivo aún no se ha alcanzado y los estudiantes siguen encontrando obstáculos para obtener el reconocimiento de sus créditos, a menudo debido a las variaciones en la aplicación del sistema en las distintas instituciones de educación superior de Europa.

Las agencias externas de garantía de calidad están en buenas condiciones para evaluar en qué medida se está aplicando el ECTS de manera adecuada y eficaz. Por esta razón, este capítulo trata de las necesidades en este ámbito. Un avance positivo reside en que ahora, cuatro años después de la adopción de la Guía del Usuario del ECTS de 2015, las tres cuartas partes de los sistemas de educación superior europeos requieren que se evalúe al menos uno de los elementos clave del ECTS identificados en la Guía. Sin embargo, cabe señalar que sólo seis sistemas obligan a evaluar los cinco elementos clave, y la mayoría de los sistemas consideran muchos menos de ellos.

Casi todos los sistemas de educación superior con requisitos de supervisión abordan la cuestión de si la asignación de créditos se basa tanto en los resultados de aprendizaje como en la carga de trabajo de los estudiantes en las instituciones de educación superior. Esto es importante desde el punto de vista de la aplicación generalizada del ECTS. No obstante, en Europa es poco frecuente que se exija supervisar las tablas de distribución de calificaciones de las instituciones de educación superior o la puntualidad del proceso de transferencia de créditos. Esto sugiere que el reconocimiento automático y justo de los créditos no es todavía una prioridad para las autoridades de alto nivel.

CAPÍTULO 6: RECONOCIMIENTO DE LAS CALIFICACIONES

6.1. Introducción

Una de las expectativas cuando se lanzó el Proceso de Bolonia en 1999 era que, al establecer estructuras de titulación convergentes en toda Europa, la movilidad educativa sería mucho más fácil y los estudiantes tendrían acceso a estudios de educación superior en otros sistemas. Una condición necesaria para que esto ocurra es no sólo que los programas y las titulaciones sean fácilmente comprensibles, sino también que el reconocimiento de las titulaciones sea sencillo. El reconocimiento puede servir potencialmente a dos efectos. En primer lugar, para permitir el acceso al mercado de trabajo, lo cual es esencial en una Unión Europea basada en la libre circulación de bienes, capitales, servicios y personas.

En segundo lugar, para permitir el acceso a la educación superior de otro país. El objetivo es que se reconozca automáticamente el nivel de cualificación, lo que permitirá a los estudiantes acceder al siguiente nivel de programas en todos los países europeos. Así, un título de primer ciclo o de grado debería reconocerse como título de grado en todas partes sin necesidad de procedimientos de reconocimiento aparte, igual que un programa de máster de segundo ciclo reconocido en un país debería tratarse como un programa de máster en cualquier otro. Es este segundo concepto el que resulta relevante en el contexto del Panel de Indicadores de la Movilidad.

Después de trabajar durante varios años para establecer y desarrollar un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los ministros responsables de la educación superior en los países participantes empezaron a darse cuenta de que, a pesar de los muchos avances positivos, el proceso de reconocimiento de las calificaciones académicas seguía siendo a menudo largo y costoso. Por este motivo, los ministros de todo el EEES se comprometieron en 2012 en Bucarest a alcanzar a largo plazo el objetivo del “reconocimiento automático” de las titulaciones académicas comparables ⁽⁴⁶⁾. En el marco de la Unión Europea, la Recomendación del Consejo del 26 de noviembre de 2018 tiene por objeto promover el reconocimiento mutuo y automático de las cualificaciones, así como el reconocimiento de los resultados de aprendizaje de los períodos de estudio en el extranjero ⁽⁴⁷⁾, reforzando así el compromiso de 2012. La Recomendación prevé lograr el reconocimiento automático de las titulaciones para 2025 en toda la UE, lo que dará un mayor impulso a todos los países del Proceso de Bolonia.

El reconocimiento mutuo y automático de una titulación es el derecho que tiene el beneficiario de una titulación de un determinado nivel expedida por un país a que ésta sea considerada para el ingreso en un programa de educación superior en el siguiente nivel en otro país, sin tener que pasar por ningún procedimiento de reconocimiento adicional. Esto no afecta al derecho de una institución de educación superior o de las autoridades competentes a establecer criterios específicos de evaluación y admisión para un programa determinado. Tampoco interfiere con el derecho a comprobar si la titulación es auténtica o si cumple los requisitos para acceder a un programa específico de educación superior en el país receptor. ⁽⁴⁸⁾.

⁽⁴⁶⁾ Explotando nuestro potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado de la Conferencia Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Bucarest, 26-27 de abril de 2012

⁽⁴⁷⁾ Recomendación del Consejo, del 26 de noviembre de 2018, sobre la promoción del reconocimiento mutuo automático de las calificaciones en educación superior y secundaria superior y de los resultados de los períodos de estudio en el extranjero, EU/C444/ 01 10,12. 2018.

⁽⁴⁸⁾ *Ibíd.*

Esta definición deja bastante claro que el reconocimiento automático no implica la admisión automática a ningún programa específico, sino que los poseedores de un título que dé derecho a acceder a un programa de estudios del siguiente nivel deben ser considerados para su admisión. Además, una aclaración importante que se desprende del derecho legítimo a verificar la autenticidad de un título es el hecho de que el reconocimiento automático no implica un resultado instantáneo. Más bien significa que el proceso será idéntico para los poseedores de titulaciones nacionales y de otros países. El reconocimiento automático es, en este sentido, una condición previa necesaria para la movilidad de titulaciones a gran escala. Por lo tanto, el indicador 6 del panel refleja las medidas adoptadas por los países europeos para avanzar hacia ese reconocimiento automático.

6.2. Datos del panel

Este indicador sobre el reconocimiento automático analiza dos aspectos principales del reconocimiento de cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior:

1. en qué medida existe un reconocimiento automático de las titulaciones;
2. si existen procedimientos de reconocimiento independientes y en qué términos se aplican.

A continuación se expondrán cada uno de estos aspectos.

Reconocimiento automático

En los sistemas educativos que funcionan con el reconocimiento automático dentro del marco de su propio sistema, todas las titulaciones de educación superior expedidas en los demás países del EEES se reconocen como equivalentes a las titulaciones del país de origen. Esto significa que no existen procedimientos de reconocimiento distintos para los poseedores de titulaciones extranjeras de otros países del EEES. No obstante, como ya se ha explicado, el reconocimiento automático no equivale a un reconocimiento inmediato. El procedimiento normal consistiría en comprobar que una titulación es auténtica y está clasificada en el nivel correcto. En teoría, estas comprobaciones deberían ser relativamente sencillas, ya que las oficinas de las redes ENIC/NARIC ⁽⁴⁹⁾ deberían poder responder muy rápidamente a las preguntas sobre titulaciones específicas.

La aplicación de este sistema es parcial cuando el reconocimiento automático se aplica a un subconjunto de países europeos solamente, mientras que para otros países existen procedimientos de reconocimiento diferentes. Por último, se considera que no existe reconocimiento automático cuando se aplican procedimientos de reconocimiento independientes para todas las titulaciones de educación superior expedidas en otros países. Esto significa que en estos sistemas, el titular de, por ejemplo, una titulación de primer ciclo de un país europeo no puede dar por sentado que la titulación será reconocida como un título de primer ciclo en el país de destino, y tendrá que esperar el resultado del correspondiente procedimiento de reconocimiento.

Sin embargo, hay determinadas circunstancias en las que los límites de lo que se puede y no se puede considerar automático se desdibujan, por lo que es necesario seguir trabajando para abordar

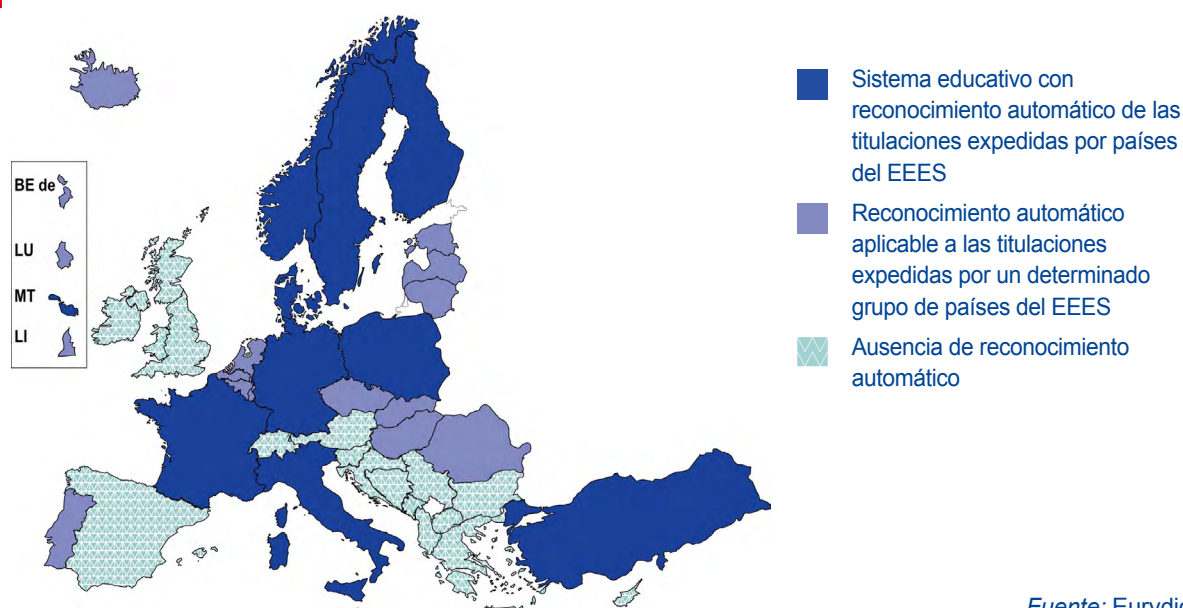
⁽⁴⁹⁾ ENIC: Red europea de centros de información (European Network of Information Centres in the European Region); NARIC: Red europea de centros nacionales de información sobre reconocimiento académico (National Academic Recognition Information Centres in the European Union). Para más detalles de ENIC/NARIC, ver <https://www.enic-naric.net/welcome-to-the-enic-naric-website.aspx>.

y aclarar estas cuestiones. Una de las razones generalmente reconocidas de esa falta de claridad es que las decisiones sobre el reconocimiento se toman, en la mayoría de los casos, a discreción de la institución de educación superior en la que se quiere matricular el estudiante. Dado que las prácticas institucionales varían, suele ser difícil determinar si el reconocimiento es verdaderamente “automático”. Una de las dificultades radica en el hecho de que, aunque las instituciones de educación superior sean responsables de tomar las decisiones relativas al reconocimiento, por lo general tienen poco interés en el reconocimiento como tal. Su principal interés reside más bien en las decisiones de admisión, es decir, en saber si un estudiante será admitido o no en un programa determinado. Esto significa que en estas instituciones los procesos de reconocimiento y admisión suelen estar interrelacionados.

El gráfico 6.1 identifica diez sistemas educativos (Dinamarca, Alemania, Francia, Italia, Malta, Polonia, Finlandia, Suecia, Noruega y Turquía) que declaran funcionar basándose en el reconocimiento automático de las titulaciones expedidas en todos los demás países del EEES. Si bien el reconocimiento automático ya estaba en vigor en 2015/16 en la mayoría de esos países, en Turquía la nueva normativa sobre reconocimiento y equivalencia de la educación superior extranjera está en vigor desde 2017.

Sin embargo, dentro de este grupo, Dinamarca es el único país en el que las instituciones de educación superior no son responsables de las decisiones de reconocimiento. En todos los demás países, si bien el sistema está concebido para garantizar el reconocimiento automático, dado que las autoridades de alto nivel delegan la responsabilidad de la ejecución del reconocimiento en las instituciones de educación superior, pueden seguir surgiendo problemas a causa de las dificultades en el plano institucional. Esas dificultades se identificaron durante el proyecto FAIR⁽⁵⁰⁾, lo que ilustra que, aunque exista un marco jurídico, no se puede dar por sentado el reconocimiento automático.

Gráfico 6.1: Reconocimiento automático de las titulaciones de educación superior de otros países del EEES, 2018/19



Fuente: Eurydice.

⁽⁵⁰⁾ Ver: <https://www.nuffic.nl/en/subjects/fair-focus-on-automatic-institutional-recognition/>

Aunque todavía no se dispone de un reconocimiento completo a nivel de sistemas educativos para todos los países del EEES, otros 15 sistemas informan de que sí aplican el reconocimiento automático para algunos de estos países. Esto suele basarse en acuerdos regionales, bilaterales o multilaterales para el mutuo reconocimiento automático de titulaciones. Por otra parte, Portugal y Rumanía aplican un sistema de reconocimiento automático que (todavía) no abarca a todos los países del EEES. En Portugal, la lista de países cuyas titulaciones entran en el procedimiento de reconocimiento automático se amplía continuamente. En Rumanía, el reconocimiento automático se da para las titulaciones de todos los países de la UE, así como para las titulaciones expedidas por instituciones de educación superior seleccionadas de países del EEES y de fuera del EEES.

Los acuerdos regionales bilaterales y multilaterales marcan la principal dirección del cambio en las políticas de este ámbito. Son acuerdos que constituyen un avance importante hacia el mutuo reconocimiento automático de titulaciones. Sin embargo, una posible desventaja de este tipo de acuerdos es que, a falta de un reconocimiento automático a nivel de sistemas educativos, los acuerdos bilaterales o multilaterales pueden quedar rápidamente obsoletos y necesitar una renegociación si en alguno de los países asociados cambia el sistema de títulos y cualificaciones. Por ejemplo, varios acuerdos bilaterales vigentes en la actualidad se firmaron antes de que se aplicara la estructura de títulos de Bolonia en los países signatarios, lo que limita la aplicabilidad de esos acuerdos y obstaculiza el reconocimiento automático.

Entre los acuerdos multilaterales recientes se encuentra el acuerdo del Benelux - entre las tres comunidades de Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos - que se firmó en 2015. Poco después, en 2016, Dinamarca, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega firmaron la Declaración Nórdica sobre el reconocimiento de las titulaciones de educación superior. Más recientemente, en 2018, Estonia, Letonia y Lituania también firmaron un acuerdo intergubernamental para el reconocimiento automático de los títulos de educación superior, que entró en vigor en el año académico 2018/19. Hungría también firmó un acuerdo bilateral con Rusia ese mismo año.

Actualmente, hay 18 sistemas educativos en los que no existe el reconocimiento automático y se aplican procedimientos independientes para las titulaciones expedidas por todos los países del EEES.

Pasos hacia el reconocimiento automático

Para impulsar el progreso hacia un reconocimiento automático, se creó un “Grupo Pionero” en el marco del Proceso de Bolonia. Su informe establece los pasos que deben darse para ayudar a que los sistemas avancen en el camino hacia el reconocimiento automático (ver Grupo Pionero del EEES sobre Reconocimiento Automático, 2014). Se trata de medidas relacionadas principalmente con el Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea ⁽⁵¹⁾, más conocido como el Convenio de Lisboa sobre el reconocimiento. Este convenio del Consejo de Europa/UNESCO proporciona una base jurídica común y vinculante para el reconocimiento de titulaciones en todos los países europeos. Ha sido ratificado por todos los países incluidos en este informe, a excepción de Grecia.

⁽⁵¹⁾ Convenio del Consejo de Europa sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea, ETS N° 165, disponible en: <http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165>

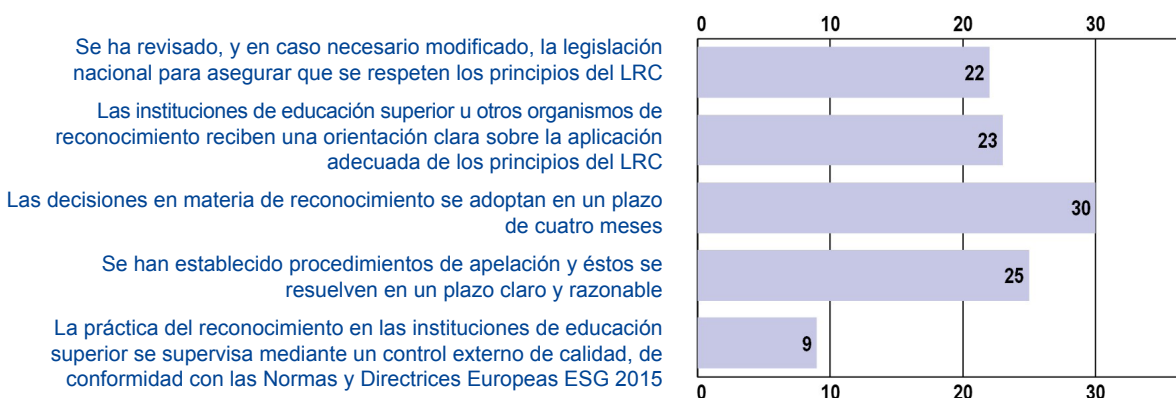
El conjunto de medidas formuladas por el Grupo Pionero tiene por objeto orientar a los países en el camino hacia el reconocimiento automático asegurando que se aplique plenamente el Convenio de Lisboa. Las medidas propuestas son:

- se ha revisado, y en caso necesario modificado, la legislación nacional para asegurar que se respeten los principios del Convenio de Reconocimiento de Lisboa (LRC);
- las instituciones de educación superior u otros organismos de reconocimiento reciben una orientación clara sobre la aplicación adecuada de los principios del LRC;
- las decisiones en materia de reconocimiento se adoptan en un plazo de cuatro meses;
- se han establecido procedimientos de apelación y éstos se resuelven en un plazo claro y razonable;
- la práctica del reconocimiento en las instituciones de educación superior se supervisa mediante un control externo de calidad, de conformidad con las Normas y Directrices Europeas (ESG) 2015 ⁽⁵²⁾.

El gráfico 6.2 ilustra las medidas adoptadas por los países europeos para el reconocimiento automático de titulaciones. No se tienen en cuenta, por lo tanto, los diez países que ya cuentan con reconocimiento automático a nivel de su sistema educativo.

De los 33 sistemas educativos incluidos en el gráfico (es decir, los que no cuentan con un reconocimiento automático a nivel de sistema para todas las titulaciones del EEES), la mayoría ha aplicado las cuatro primeras medidas de la lista. La fijación de un plazo adecuado y la puesta en marcha de procedimientos de apelación son las medidas más comunes. En lo que respecta al plazo, las decisiones de reconocimiento suelen adoptarse en la práctica en un plazo de cuatro meses, aunque no exista un límite de tiempo establecido por ley (por ejemplo, en Islandia). Esto significa que el número de sistemas educativos que cumplen informalmente este requisito es aún mayor, lo que hace que esta condición se cumpla prácticamente en todos los países europeos.

Gráfico 6.2: Pasos hacia el reconocimiento automático de titulaciones de educación superior, por número de sistemas educativos, 2018/19



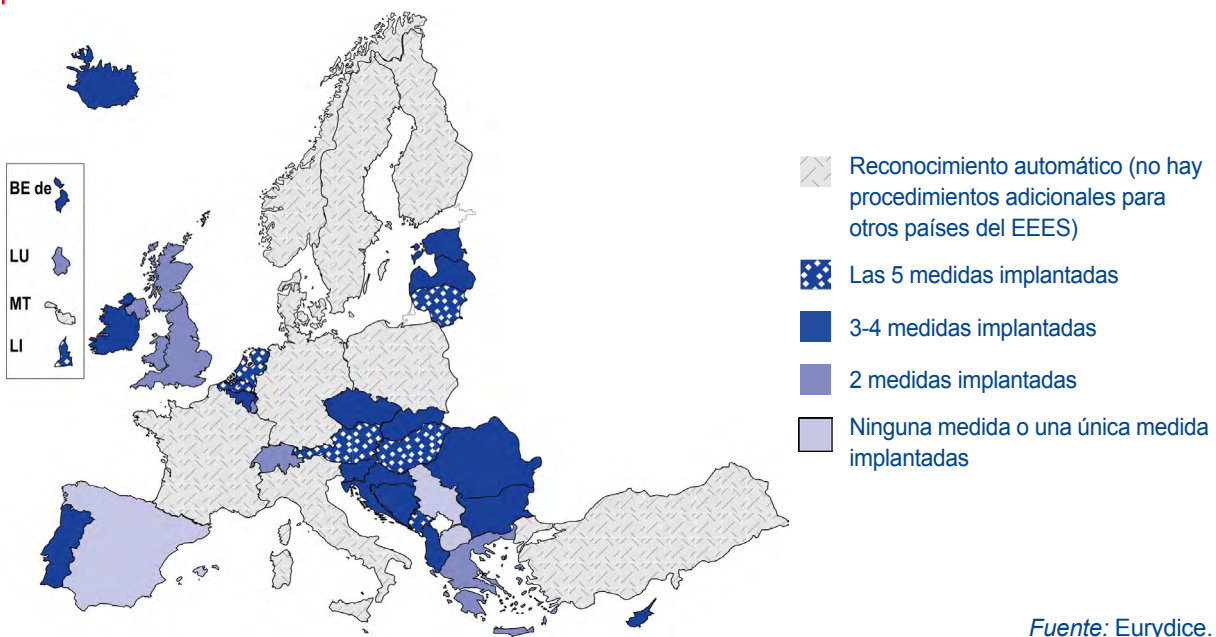
Fuente: Eurydice.

⁽⁵²⁾ Normas y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG), 2015. Disponible en: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [Acceso 12 septiembre 2019].

Sin embargo, la quinta medida, que se refiere a la supervisión externa de las prácticas de reconocimiento en las instituciones de educación superior durante los procedimientos de garantía de calidad, sólo se aplica en nueve sistemas educativos. Esto es particularmente problemático debido a que a menudo la responsabilidad jurídica del reconocimiento recae en las instituciones de educación superior. Sin este proceso de supervisión externa, no hay una responsabilidad definida y las autoridades educativas no tienen acceso a la información sobre el funcionamiento del proceso de reconocimiento.

El número de medidas aplicadas por los sistemas educativos fluctúa entre ninguna de ellas y las cinco (ver gráfico 6.3). Siete sistemas educativos afirman haber aplicado todas las medidas identificadas; son sistemas, por lo tanto, en los que el marco jurídico para el reconocimiento está muy avanzado. Dieciséis sistemas han aplicado entre tres y cuatro de las medidas. En otros siete sistemas educativos se han aplicado dos de las cinco medidas. Y tres son los sistemas (España, Macedonia del Norte y Serbia) que han aplicado oficialmente sólo una medida.

Gráfico 6.3: Implantación de medidas para el reconocimiento automático en educación superior, 2018/19



Algunos sistemas educativos informan de cambios recientes en la legislación destinados a aplicar algunas de las medidas identificadas por el Grupo Pionero. Desde la publicación del Panel de Indicadores de la Movilidad de 2016, Portugal ha introducido un plazo claro y razonable para los procedimientos de apelación. En el Reino Unido, las decisiones de reconocimiento también conllevan ya menos de cuatro meses. Croacia ha reforzado las competencias de la agencia de garantía de calidad encargada de examinar si las prácticas de reconocimiento institucional están en consonancia con las Normas y Directrices Europeas de 2015. En Rumanía, el Centro Nacional de Reconocimiento y Equivalencia de Titulaciones (CNRED) ha puesto en marcha una serie de sesiones anuales de capacitación para instituciones de educación superior con el fin de ayudarlas a cumplir con los principios del LRC. Por último, Eslovaquia ha introducido un plazo de 15 días para el reconocimiento de los títulos de países del EEES.

6.3. Indicador del panel

El indicador 6 refleja los avances realizados para lograr el reconocimiento automático de las titulaciones, según los gráficos 6.1 y 6.3. En primer lugar, se hace una distinción entre los sistemas de educación superior en función de si han puesto en práctica o no un sistema de reconocimiento automático de titulaciones y, en caso afirmativo, se analiza si dicho reconocimiento automático abarca a todos los países del EEES. En segundo lugar, a falta de un reconocimiento automático con todos los países del EEES, el indicador tiene en cuenta las condiciones en las que funcionan los procedimientos de reconocimiento y el número de pasos dados en el camino hacia ese reconocimiento automático.

En las tres primeras categorías hay cierto grado de reconocimiento automático de los títulos, pero hay diferencias entre los países del EEES incluidos o el número de medidas aplicadas para impulsar a los países hacia el reconocimiento automático. En las dos últimas categorías (naranja y roja) no hay reconocimiento automático de titulaciones pero, una vez más, cada una de ellas refleja un número distinto de avances hacia dicho objetivo.

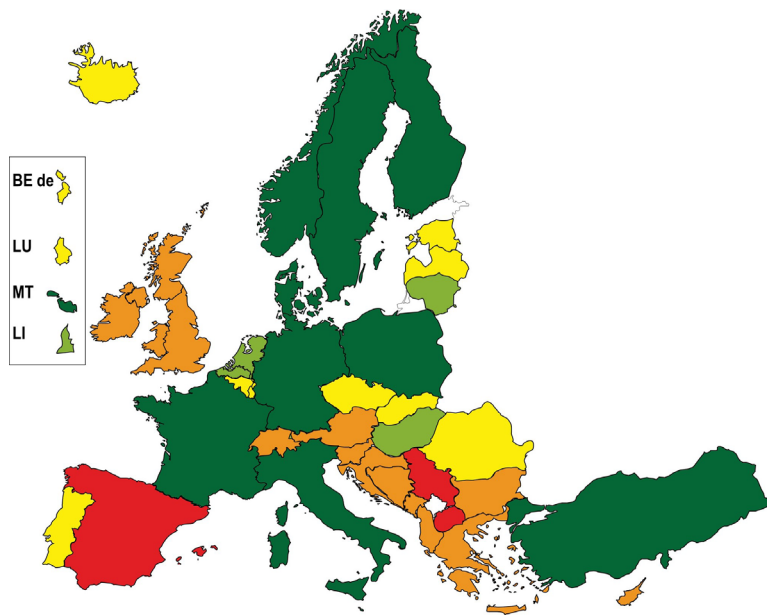
El indicador que se muestra en el gráfico 6.4 revela que Europa está todavía lejos de lograr un reconocimiento automático generalizado, si bien sí se observan progresos desde 2015/16. La distribución de los sistemas educativos entre las principales categorías es la siguiente:

Verde oscuro: Hay 10 sistemas (Alemania, Dinamarca, Francia, Italia, Malta, Polonia, Finlandia, Suecia, Noruega y Turquía) que aplican el reconocimiento automático para todos los países del EEES. El número de sistemas de esta categoría se ha mantenido relativamente estable desde 2015/16, siendo Turquía el único país que ha introducido recientemente el reconocimiento automático.

Verde claro y amarillo: En otros 15 sistemas, el reconocimiento automático se aplica solamente a algunos países del EEES. Además, el número de sistemas educativos de esta categoría ha aumentado debido al acuerdo intergubernamental del Báltico que ha entrado en vigor este año académico.

Naranja y rojo: 18 sistemas siguen en las categorías naranja y roja, lo que indica que el reconocimiento no es (totalmente) automático en su caso. Lo más positivo es que, de los países que no aplican el reconocimiento automático, la gran mayoría (15) han aplicado por lo menos dos de las medidas clave de buenas prácticas en materia de reconocimiento. Esto significa también que son menos los sistemas de educación que se encuentran en la categoría roja que en 2015/16.

Gráfico 6.4: Indicador 6 del panel: Reconocimiento de las calificaciones para la movilidad educativa, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Categorías del indicador del panel:

	Existe un reconocimiento automático, lo que significa que todas las titulaciones de educación superior expedidas en otros países del EEES se reconocen en el marco del sistema educativo a igual nivel que las titulaciones académicas comparables ⁽⁵³⁾ del país de origen y dan derecho a que se considere el ingreso en un programa de estudios posterior en el siguiente nivel.
	Existe un reconocimiento automático para el EEES, lo que significa que todas las titulaciones de educación superior expedidas esos países se reconocen en el marco del sistema educativo a igual nivel que las titulaciones académicas comparables del país de origen y dan derecho a que se considere el ingreso en un programa de estudios posterior en el siguiente nivel. Para la puesta en práctica de dicho reconocimiento, se aplican todas las condiciones enumeradas a continuación: <ul style="list-style-type: none"> • Se ha revisado, y en caso necesario modificado, la legislación nacional para asegurar que se respeten los principios del Convenio de Reconocimiento de Lisboa (LRC). • Las instituciones de educación superior u otros organismos de reconocimiento reciben una orientación clara sobre la aplicación adecuada de los principios del LRC. • Las decisiones en materia de reconocimiento se adoptan en un plazo de cuatro meses. • Se han establecido procedimientos de apelación y éstos se resuelven en un plazo claro y razonable. • La práctica del reconocimiento en las instituciones de educación superior se supervisa mediante un control externo de calidad de conformidad con las Normas y Directrices Europeas ESG 2015.
	El reconocimiento automático a nivel de sistema educativo tiene lugar en un subconjunto de países europeos. Para las titulaciones de otros países se aplican algunas, pero no todas, las condiciones previstas para la práctica del reconocimiento.
	Ausencia de reconocimiento automático Se aplican al menos dos de las condiciones para el reconocimiento automático.
	Ausencia de reconocimiento automático Se aplican menos de dos de las condiciones para el reconocimiento automático.

⁽⁵³⁾ El término “comparable” implica que las titulaciones extranjeras se tratan de la misma manera que las titulaciones nacionales (por ejemplo, un título de primer ciclo de un país del EEES y un título nacional de primer ciclo) a los efectos de proseguir los estudios en el siguiente nivel sin procedimientos adicionales de reconocimiento.

6.4. Conclusión

La cooperación en materia de educación superior en Europa se ha centrado durante varios años en mejorar y simplificar las prácticas de reconocimiento. Las políticas europeas de educación superior se han orientado hacia la simplificación del reconocimiento, protegiendo al mismo tiempo el valor de los resultados de aprendizaje y garantizando que las titulaciones se entiendan y comuniquen con facilidad. El Proceso de Bolonia y los programas de la Comisión Europea hacen hincapié en la importancia de la convalidación y han promovido los avances en este ámbito. Sin embargo, a pesar del número de políticas y del marco jurídico general establecido por el Convenio de Lisboa sobre Reconocimiento, todavía hay obstáculos que superar y es necesario adoptar nuevas medidas.

El reconocimiento de las titulaciones se ha abordado estudiando la prioridad de las políticas europeas de “reconocimiento automático”. Poco más de la mitad de los sistemas educativos incluidos en este informe reconocen actualmente las titulaciones de otros países del EEES de forma automática, y sólo diez lo hacen para todos los países del EEES. Si bien es alentador observar que varios países informan de la reciente evolución de las políticas que amplían el reconocimiento automático, en la mayoría de los sistemas todavía es necesario introducir mejoras para permitir a los alumnos un acceso sin restricciones a la educación superior en otros países.

CONCLUSIÓN

A raíz de la Recomendación de 2011 del Consejo de la Unión Europea sobre la movilidad en la formación de los jóvenes ⁽⁵⁴⁾, la Comisión Europea, en estrecha cooperación con los estados miembros, estableció un marco para supervisar los avances realizados en la elaboración y aplicación de políticas favorables a la movilidad educativa y en la eliminación de los obstáculos que dificultan la participación en la misma. El presente informe forma parte de ese marco de seguimiento. Proporciona una segunda panorámica del marco de políticas en torno a la movilidad internacional de los estudiantes de educación superior después de la primera edición publicada hace tres años (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016) ⁽⁵⁵⁾. El Panel de Indicadores de la Movilidad en la educación superior incluye seis indicadores, que se corresponden con los seis capítulos principales del informe: información y orientación, preparación en lenguas extranjeras, portabilidad de becas y préstamos, participación de estudiantes desfavorecidos, reconocimiento de los resultados de aprendizaje y titulaciones. Cada indicador del panel se compone de cinco categorías codificadas por colores que reflejan el resultado de las políticas en cada área.

Los indicadores del panel revelan la gran variedad de situaciones a las que se enfrentan los estudiantes de educación superior en toda Europa cuando se embarcan en experiencias de movilidad internacional. Esto queda patente en la variada distribución de países entre las categorías codificadas por colores, desde la categoría superior -verde oscuro- que indica que se han aplicado todos los criterios deseables en materia de las políticas de este ámbito, hasta la categoría inferior -color rojo- que indica que no se ha aplicado ninguno de ellos (ver gráfico A).

Los sistemas educativos se desenvuelven relativamente bien en los indicadores sobre la preparación en lenguas extranjeras y el reconocimiento de los resultados de aprendizaje mediante el ECTS. En el caso de estos dos indicadores, alrededor de tres cuartas partes de los sistemas se encuentran en las tres categorías superiores (verde oscuro, verde claro y amarillo), mientras que el número de sistemas en las dos últimas categorías (rojo y naranja) es el menor en comparación con otros indicadores.

Se puede observar una distribución más uniforme en las cinco categorías de códigos de color de tres indicadores. En el caso del indicador sobre la portabilidad de las ayudas a los estudiantes, si bien el mayor número de sistemas se encuentra en la categoría superior, verde oscuro, lo que indica el pleno cumplimiento de todos los criterios, hay un número similar de sistemas educativos en cada una de las otras cuatro categorías. Los indicadores relativos a la información y la orientación y al reconocimiento automático de las titulaciones también muestran un panorama variado.

De entre los seis, el indicador relativo al apoyo a la participación de los alumnos desfavorecidos es el que revela una mayor necesidad de progreso. En él, la gran mayoría de los sistemas educativos se encuentran en las categorías naranja y roja.

En todos los países, hay cuestiones que deben considerarse y ámbitos que deben mejorar en, ya que ningún sistema educativo cumple plenamente con todos los criterios de cada indicador. Sin embargo, algunos países muestran una mejor evolución que otros. Francia, por ejemplo, se sitúa

⁽⁵⁴⁾ Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 sobre “Juventud en Movimiento” – Promover la movilidad en la formación de los jóvenes, DO C199, 7.7.2011.

⁽⁵⁵⁾ El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) ha emprendido actividades complementarias, como el seguimiento de las medidas que promueven la movilidad en la formación profesional básica.

sistemáticamente en las dos categorías más altas, y la comunidad flamenca de Bélgica y Finlandia también se clasifican en la categoría de verde oscuro en cuatro y cinco de los seis indicadores, respectivamente. Además, la comunidad germanófona de Bélgica, Dinamarca, Luxemburgo, Austria, Polonia, Liechtenstein y Noruega obtienen en general buenos resultados. Estos sistemas se distinguen por el hecho de que se colocan en la categoría verde oscuro en al menos un indicador, nunca en la categoría roja, y en la naranja en un indicador como máximo.

En el otro extremo del espectro, el rendimiento general de tres sistemas - Bulgaria, Albania y Serbia - apunta a una notable necesidad de seguir desarrollando políticas. Aunque cada uno de estos sistemas funciona relativamente bien en uno o dos indicadores, actualmente se encuentran en la categoría más baja (roja) en tres de ellos.

No hay una clara división que se desprenda de todos los indicadores desde el punto de vista geográfico. No obstante, en varias esferas -información y orientación, portabilidad de becas y préstamos y apoyo a la participación de alumnos desfavorecidos- la situación de los países del sudeste de Europa es peor que la de otras zonas del continente. Ahora bien, los países del este y el sudeste de Europa obtienen buenos resultados en general en la preparación de idiomas.

Dado que este informe es la segunda edición del Panel de Indicadores de la Movilidad, se pueden extraer conclusiones sobre los avances realizados desde 2015/16. El análisis que figura a continuación comienza con los indicadores que muestran los mayores progresos entre 2015/16 y 2018/19, y termina con las esferas en las que se han realizado menos reformas, o cambios menos sustanciales, en las políticas.

Varios sistemas educativos han avanzado en lo que respecta al reconocimiento automático de las titulaciones. Turquía ha aprobado una nueva legislación que introduce el reconocimiento automático para todos los países del EEES. Estonia, Letonia y Lituania también han mejorado su posicionamiento gracias a la firma y entrada en vigor del acuerdo multilateral del Báltico para el reconocimiento mutuo y automático de titulaciones. Además, dado que en el Reino Unido las decisiones de reconocimiento se adoptan ahora dentro de un plazo de cuatro meses, sus cuatro sistemas educativos han pasado de la categoría naranja a la roja.

En cuanto al indicador sobre los alumnos desfavorecidos, si bien la definición cambiante de este indicador no permite una comparación directa entre las dos ediciones del Panel de Indicadores de la Movilidad, varios sistemas educativos han introducido nuevas medidas para apoyar la participación de estos alumnos en los programas de movilidad educativa. Desde 2015/16, tres sistemas (Francia, Austria y Eslovenia) han definido nuevos objetivos cuantitativos, Letonia ha introducido nuevas becas específicas de movilidad y Rumanía ha hecho posible la portabilidad de las becas concedidas en función de las necesidades.

De igual manera, el indicador sobre el reconocimiento de los resultados de aprendizaje ha cambiado de enfoque desde 2015/16, por lo que no es posible una comparación directa entre los dos años de referencia. Sin embargo, varios países exigen ahora a las agencias externas de garantía de la calidad que supervisen sistemáticamente la utilización del ECTS de conformidad con la Guía del Usuario del ECTS de 2015, lo que significa que se han producido importantes novedades en los últimos tres años.

Gráfico A: Indicadores del Panel de Movilidad en Educación Superior, 2018/19

Países	Indicador 1: Información y orientación sobre movilidad educativa	Indicador 2: Preparación en lenguas extranjeras	Indicador 3: Portabilidad de becas y préstamos	Indicador 4: Apoyo a estudiantes desfavorecidos	Indicador 5: Reconocimiento de los resultados de aprendizaje mediante el ECTS	Indicador 6: Reconocimiento de las calificaciones para la movilidad educativa
Bélgica (BE fr)	Red	Amo	Red	Amo	Amo	Amo
Bélgica (BE de)	Ver	Ver	Ver	Amo	Amo	Amo
Bélgica (BE nl)	Ver	Amo	Ver	Ver	Ver	Ver
Bulgaria	Red	Ver	Red	Red	Amo	Amo
República Checa	Ver	Ver	Amo	Amo	Amo	Amo
Dinamarca	Amo	Ver	Ver	Amo	Amo	Ver
Alemania	Ver	Amo	Ver	Amo	Ver	Ver
Estonia	Ver	Amo	Amo	Amo	Ver	Amo
Irlanda	Amo	Red	Ver	Amo	Amo	Amo
Grecia	Amo	Ver	Red	Amo	Ver	Amo
España	Amo	Amo	Amo	Amo	Ver	Red
Francia	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver
Croacia	Ver	Amo	Amo	Amo	Ver	Amo
Italia	Red	Ver	Amo	Ver	Ver	Ver
Chipre	Red	Ver	Ver	Amo	Amo	Amo
Letonia	Red	Ver	Amo	Amo	Amo	Amo
Lituania	Ver	Ver	Amo	Amo	Ver	Ver
Luxemburgo	Amo	Ver	Ver	Amo	Ver	Amo
Hungría	Ver	Amo	Amo	Amo	Ver	Ver
Malta	Amo	Ver	Ver	Amo	Amo	Ver
Países Bajos	Ver	Amo	Ver	Amo	Ver	Ver
Austria	Ver	Amo	Ver	Ver	Amo	Amo
Polonia	Amo	Ver	Ver	Amo	Amo	Ver
Portugal	Amo	Amo	Amo	Amo	Amo	Amo
Rumanía	Ver	Ver	Amo	Amo	Amo	Amo
Eslovenia	Red	Amo	Ver	Ver	Amo	Amo
Eslovaquia	Amo	Amo	Amo	Amo	Amo	Amo
Finlandia	Ver	Ver	Ver	Amo	Ver	Ver
Suecia	Amo	Amo	Ver	Ver	Red	Ver
Reino Unido (ENG)	Amo	Amo	Amo	Amo	Red	Amo
Reino Unido (WLS)	Amo	Amo	Amo	Amo	Red	Amo
Reino Unido (NIR)	Amo	Amo	Amo	Amo	Red	Amo
Reino Unido (SCT)	Amo	Red	Ver	Amo	Red	Amo
Albania	Red	Amo	Red	Red	Amo	Amo
Bosnia y Herzegovina	Amo	Ver	Red	Red	Amo	Amo
Suiza	Amo	Ver	Ver	Amo	Ver	Amo
Islandia	Red	Ver	Ver	Red	Ver	Amo
Liechtenstein	Amo	Ver	Ver	Amo	Amo	Ver
Montenegro	Red	Ver	Ver	Red	Ver	Amo
Macedonia del Norte	Amo	Ver	Red	Red	Ver	Red
Noruega	Amo	Amo	Ver	Amo	Ver	Ver
Serbia	Amo	Ver	Red	Red	Ver	Red
Turquía	Red	Amo	Amo	Amo	Ver	Ver

Fuente: Eurydice.

Los cambios son más variados en lo que respecta al indicador sobre información y orientación. Por una parte, cinco sistemas educativos han introducido nuevas medidas y, por lo tanto, han mejorado su clasificación. Croacia, Hungría y Finlandia evalúan ahora sistemáticamente los servicios personalizados; mientras que en Lituania y Noruega se han puesto en marcha nuevos portales web centralizados. Por otra parte, los cuatro sistemas educativos del Reino Unido tienen menos medidas en vigor que en 2015/16. Los portales web centralizados dirigidos a los propios estudiantes ya no están disponibles en ninguno de los sistemas del Reino Unido.

En cuanto a la portabilidad de las becas y los préstamos, la mayoría de los sistemas educativos se encuentran en la misma categoría que en la primera edición Panel. Malta y Rumanía son los únicos países que notifican cambios en su normativa para mejorar la portabilidad de las becas nacionales.

Por último, no se han producido cambios significativos en el indicador sobre la preparación en lenguas extranjeras. Sin embargo, aunque permanecen en la misma categoría, algunos países sí han aplicado reformas en el aprendizaje de idiomas desde 2015/16. La mayoría de esas reformas han rebajado la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras, lo que implica que se ha ampliado la exposición general de los alumnos a las lenguas extranjeras.

En general, si bien se han hecho progresos visibles en varias esferas del Panel de Indicadores de la Movilidad, las autoridades de alto nivel podrían seguir mejorando el aprovechamiento de los instrumentos jurídicos, las herramientas y acuerdos europeos comunes, como el Convenio de Lisboa sobre reconocimiento, los marcos de titulaciones o los documentos de apoyo del ECTS para fomentar la transparencia y aumentar el nivel de confianza entre los sistemas educativos. Además, en varias esferas del Panel, si bien las instituciones de educación superior gozan de una autonomía sustancial en la aplicación de las políticas, en los sistemas educativos europeos suele faltar una supervisión sistemática de alto nivel - de los servicios de información y orientación personalizados, la participación de los alumnos desfavorecidos en la movilidad educativa, la aplicación del ECTS o las prácticas de reconocimiento de las instituciones de educación superior. Un mejor seguimiento podría proporcionar la valiosa información que necesitan los encargados de elaborar políticas para hacer frente a los obstáculos con que tropiezan los estudiantes en relación con la movilidad en la formación.

REFERENCIAS

EHEA Pathfinder Group on Automatic Recognition, 2014. *Report by the EHEA Pathfinder Group on Automatic Recognition. To present to Ministers of the European Area of Higher Education for the Bologna Ministerial Conference, 14-15 May 2015, Yerevan, Armenia.* [pdf] Disponible en: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/72/3/EHEA_Pathfinder_Group_on_Automatic_Recognition_January_2015_613723.pdf [Forma de acceso: viernes, 19 de julio de 2019].

Comisión Europea, 2012. *First European Survey on Language Competences: Executive Summary.* [pdf] Disponible en: http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf [Forma de Acceso: 25 de febrero de 2016].

Comisión Europea, 2014. *Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea, 2015. *ECTS Users' Guide 2015.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf [Acceso 2 de agosto de 2019].

Comisión Europea, 2019. *Studying abroad - benefits and unequal uptake.* Science for Policy Briefs, Joint Research Centre. [pdf] Disponible en: https://ec.europa.eu/jrc/en/page/fairness-policy-briefs-series-182382#studying_abroad [Forma de Acceso: 19 de julio de 2019].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016. *Panel de indicadores de la movilidad: Informe sobre la situación de la educación superior Informe de Eurydice* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018a. *Sistemas nacionales de tasas y ayudas a los estudiantes en la educación superior europea – 2018/19.* Eurydice Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018b. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – Edición 2019.* Informe de Eurydice Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019b. *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2018/19.* Eurydice – Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Flisi, S. y Sánchez-Barrioluengo, M., 2018. *Learning Mobility II: An estimation of the benchmark.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Hauschildt, K., Vögtle, E.M. y Gwośc, C., 2018. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VI 2016-2018: Synopsis of Indicators*. Editado por DZHW (German Centre for Higher Education Research and Science Studies. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

King, R., Findlay, A. y Ahrens, J., 2010. *International student mobility literature review*. Informe para HEFCE, cofinanciado por British Council, UK National Agency for Erasmus. [pdf] Disponible en: http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/12011/1/KingFindlayAhrens_International_Student_Mobility_Literature_Review.pdf [Forma de Acceso: jueves, 12 de septiembre de 2019].

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Institute for Statistics, 2012. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal: UNESCO-UIS.

GLOSARIO

Acuerdo de aprendizaje: «acuerdo formalizado de las tres partes implicadas en una experiencia de movilidad - el estudiante, la institución de origen y la institución u organización/empresa de destino - para facilitar la organización de la transferencia de créditos y su reconocimiento. El acuerdo debe ser firmado por las tres partes antes del comienzo del período de movilidad y tiene por objeto confirmar al estudiante que se reconocerán los créditos que haya obtenido con éxito durante dicho período» (Comisión Europea 2015, p. 72).

Agentes multiplicadores: personas que han tenido una experiencia de aprendizaje en el extranjero o que han participado indirectamente en ella (profesores, familias, etc.) y que pueden inspirar y motivar a otras personas para que disfruten también de una experiencia similar.

Apoyo financiero interno: ayudas económicas (becas y préstamos) ofrecidas a los estudiantes por las autoridades del país de origen.

Autoridad de alto nivel: el nivel más alto de autoridad con responsabilidad en la educación en un país determinado, generalmente a nivel nacional (estatal). Sin embargo, en el caso de Bélgica, Alemania, España y el Reino Unido, las Comunidades, los Länder, las Comunidades Autónomas y las administraciones descentralizadas, respectivamente, tienen la responsabilidad plena o compartida con el nivel estatal en todas o la mayoría de las esferas relacionadas con la educación. Por lo tanto, estas administraciones se consideran como la máxima autoridad en las áreas en las que tienen la responsabilidad, mientras que en las áreas en las que la comparten con el nivel nacional (estatal), ambas se consideran como la máxima autoridad.

Ayudas específicas de movilidad: apoyo financiero (beca o préstamo) proporcionado únicamente con fines de movilidad.

Beca: ayuda económica pública que el estudiante no tiene que devolver.

Catálogo de Cursos: “el Catálogo de Cursos incluye información detallada, fácil de usar y actualizada sobre el entorno de aprendizaje de la institución (información general sobre la institución, sus recursos y servicios, así como información académica sobre sus programas y componentes educativos individuales) que debería estar a disposición de los estudiantes antes de su admisión y a lo largo de sus estudios para ayudarles a tomar las decisiones correctas y a utilizar su tiempo de la manera más eficiente. El Catálogo de cursos debería publicarse en la página web de la institución, indicando los títulos de los cursos o materias en el idioma nacional (o regional, si procede) y en inglés, de modo que todas las partes interesadas puedan acceder fácilmente a él. La institución es libre de decidir el formato del Catálogo, así como los plazos de publicación de la información, pero siempre publicándose ésta con suficiente antelación para que los posibles estudiantes puedan tomar sus decisiones” (Comisión Europea 2015, p. 67).

Certificado de prácticas: «documento expedido por la organización/empresa receptora al finalizar el estudiante un período de prácticas; puede complementarse con otros documentos, como cartas de recomendación. Su objetivo es aportar transparencia y poner de relieve el valor de la experiencia de las prácticas para el estudiante» (Comisión Europea 2015, p. 77).

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): la clasificación CINE se ha concebido para facilitar las comparaciones de las estadísticas e indicadores de educación entre países conforme a definiciones uniformes y acordadas a nivel internacional. La cobertura

de esta clasificación se extiende a todas las oportunidades de aprendizaje organizadas y permanentes para niños, jóvenes y adultos, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, independientemente de las instituciones u organizaciones que las ofrezcan o de la forma en que se impartan. La primera recopilación de datos estadísticos basada en la nueva clasificación (CINE 2011) tuvo lugar en 2014 (texto y definiciones adoptadas del Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

CINE 0: Educación de la primera infancia

El nivel CINE 0 se refiere a los programas para la primera infancia que tienen un componente de educación intencional. Estos programas tienen como objetivo desarrollar las habilidades socio-emocionales necesarias para la participación en el ámbito escolar y en la sociedad. También permiten desarrollar algunas de las competencias necesarias para la preparación académica y el ingreso a la educación primaria.

CINE 1: Educación primaria

La educación primaria ofrece actividades de aprendizaje y educación que suelen estar diseñadas para proporcionar a los estudiantes competencias fundamentales en lectura, escritura y matemáticas (es decir, alfabetización y cálculo). Proporciona un aprendizaje básico con poca o ninguna especialización.

CINE 2: Educación secundaria baja

En la enseñanza secundaria básica, el objetivo educativo suele ser sentar las bases de un aprendizaje permanente y un desarrollo personal que prepare a los estudiantes para nuevas oportunidades educativas. Los programas de este nivel suelen organizarse en torno a un plan de estudios más orientado a las asignaturas, introduciendo conceptos teóricos en una amplia gama de materias.

CINE 3: Educación secundaria alta

Los programas de enseñanza secundaria superior suelen estar diseñados para completar la enseñanza secundaria como preparación para la enseñanza superior o universitaria, o para la adquisición de competencias necesarias para el empleo, o bien para ambas cosas a la vez. Los programas de este nivel ofrecen a los estudiantes programas más centrados en las asignaturas, con un mayor nivel de especialización y profundidad. Están más diferenciados entre sí y disponen de una mayor gama de opciones e itinerarios.

CINE 4: Educación postsecundaria no terciaria

Los programas de educación postsecundaria no terciaria se basan en la educación secundaria a fin de ofrecer actividades de aprendizaje y educación para preparar a los estudiantes para su ingreso en el mercado laboral y/o la educación terciaria. Por lo general se dirigen a estudiantes que han completado el nivel CINE 3 pero que desean mejorar sus competencias y ampliar sus oportunidades. Los programas no suelen ser mucho más avanzados que los del nivel secundario superior y, por lo tanto, se sitúan por debajo del nivel de complejidad más alto característico de la enseñanza terciaria o universitaria.

CINE 5: Educación terciaria de ciclo corto

La educación terciaria de ciclo corto suele estar concebida para proporcionar a los participantes conocimientos, competencias y habilidades profesionales. Por lo general, se basan en la práctica y son programas específicos para cada ocupación que preparan a los estudiantes para entrar en el mercado laboral. No obstante, también pueden servir como vía de acceso a otros programas de educación terciaria. Los programas académicos de educación terciaria que no alcanzan el nivel de grado o equivalente también se clasifican como nivel CINE 5.

CINE 6: Grado en educación terciaria o nivel equivalente

Los programas de grado o de un nivel equivalente suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, habilidades y competencias académicas y/o profesionales de nivel intermedio, que les permitan obtener un primer título de grado o una titulación equivalente. Los programas de este nivel suelen tener una base teórica, pero pueden incluir elementos prácticos; se basan en las investigaciones más recientes y/o en las mejores prácticas profesionales. Los programas de nivel CINE 6 los ofrecen convencionalmente las universidades e instituciones equivalentes de educación terciaria.

CINE 7: Nivel de maestría o equivalente

Los programas de máster o de un nivel equivalente suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, habilidades y competencias académicas y/o profesionales de nivel avanzado, que les permitan obtener un segundo grado o una titulación equivalente. Los programas de este nivel pueden tener un componente considerable de investigación, pero no conducen a la obtención de un título de doctorado. Los programas de este nivel suelen tener una base teórica, pero pueden incluir elementos prácticos y se basan en las investigaciones más recientes y/o en las mejores prácticas profesionales. Los ofrecen convencionalmente las universidades e instituciones equivalentes de educación terciaria.

CINE 8: Nivel de doctorado o equivalente

Los programas de doctorado o de nivel equivalente están diseñados principalmente para conducir a una titulación de investigación avanzada. Los programas de este nivel CINE se destinan a estudios avanzados e investigaciones originales y suelen ofrecerse sólo en instituciones de educación terciaria orientadas a la investigación, como las universidades. Los programas de doctorado existen tanto en ámbitos académicos como profesionales.

Contexto socioeconómico: determinado mediante el análisis de la posición económica y social de un individuo o una familia en relación con otros, generalmente en función de los ingresos, la educación o el empleo. Los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos suelen estar en desventaja y escasamente representados en la educación superior.

Convenio de Reconocimiento de Lisboa (LRC): el Convenio sobre reconocimiento de titulaciones de educación superior en la región europea fue elaborado por el Consejo de Europa y la UNESCO y aprobado en 1997 en Lisboa. Su objetivo es garantizar que los poseedores de una titulación de un país europeo puedan ver reconocida dicha titulación en otros países. Para más información, ver: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp.

Documentos de apoyo del ECTS: «estos documentos sirven para facilitar y mejorar el uso de los créditos ECTS. Son el Catálogo de cursos, el Acuerdo de aprendizaje, el Expediente académico y el Certificado de prácticas». (Comisión Europea 2015, p. 12).

Enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras: una lengua extranjera es obligatoria cuando se enseña como una de las asignaturas obligatorias dentro del plan de estudios establecido por las máximas autoridades educativas. Todos los alumnos deben cursar obligatoriamente dicha asignatura. El período total de enseñanza obligatoria de idiomas se calcula desde el comienzo de la educación infantil hasta el final de la educación secundaria superior (CINE 0-3) En la mayoría de los países, este período se prolonga más allá del final de la educación obligatoria. En esos casos, el aprendizaje de una lengua extranjera se considera, no obstante, “obligatorio” si se exige a todos los estudiantes matriculados.

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): lanzado oficialmente durante la Conferencia de Ministros de Budapest-Viena en 2010 para celebrar el décimo aniversario del Proceso de Bolonia, el EEES fue la culminación de una década de esfuerzos para su implantación. Este proceso tenía por objeto garantizar unos sistemas de enseñanza superior más comparables, compatibles y coherentes en Europa. En la actualidad engloba a 48 Estados. Para más información, ver: <http://www.ehea.info/>.

Estrategia/plan de acción de alto nivel: documentos oficiales sobre políticas relevantes que suelen publicar las autoridades de alto nivel. En ellos se establecen los objetivos específicos que deben cumplirse y/o las medidas o acciones detalladas que deben adoptarse en un plazo determinado para alcanzar un objetivo previsto.

Estudiantes desfavorecidos: alumnos que se enfrentan a obstáculos en el aprendizaje o dificultades en el rendimiento escolar debido a circunstancias desfavorables que escapan a su control. Entre estos factores cabe mencionar las dificultades económicas y sociales, así como las derivadas de alguna discapacidad. Estos grupos suelen estar escasamente representados en la educación superior.

Expediente académico: registro actualizado del progreso de los estudiantes en sus estudios: componentes educativos cursados, número de créditos ECTS obtenidos y calificaciones recibidas. Es un documento esencial para la constatación de los progresos y el reconocimiento de los resultados de aprendizaje, así como para la movilidad de los estudiantes. La mayoría de las instituciones generan el expediente académico a partir de sus propias bases de datos (Comisión Europea 2015, p. 76).

Garantía de calidad externa: proceso de evaluación o auditoría de un programa o institución de educación superior realizado por un organismo especializado e independiente. Por lo general, dicho organismo es una agencia de garantía de calidad o de acreditación, o un panel específico de expertos y de homólogos constituido por el ministerio competente. Este proceso de evaluación incluye la recogida de datos, información y evidencias para una evaluación conforme a los estándares establecidos.

Iniciativa: medida concreta, adoptada por las autoridades de alto nivel, para poner en práctica una estrategia o explorar las políticas en un determinado ámbito.

Iniciativas/programas a gran escala: iniciativas/programas que funcionan en todo un sistema educativo o en una zona geográfica significativa, en lugar de limitarse a una institución o a una ubicación geográfica en particular (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018b).

Institución de educación superior: cualquier institución que ofrece servicios en el ámbito de la educación superior, tal como la define la legislación nacional. Aquí se incluyen las instituciones de educación superior públicas y privadas, con independencia de sus fuentes de financiación y de sus órganos de gobierno.

Lengua extranjera: una lengua considerada “extranjera” (o moderna) en el plan de estudios aprobado por las máximas autoridades o autoridades de nivel central. Esta definición es de naturaleza educativa y no tiene relación alguna con el estatus político de los idiomas. Por tanto, ciertas lenguas consideradas regionales o minoritarias desde una perspectiva política pueden incluirse en el plan de estudios como lenguas extranjeras. Y, del mismo modo, determinadas lenguas antiguas pueden ser consideradas lenguas extranjeras en algunos planes de estudio.

Movilidad de créditos: un corto período de educación universitaria y/o prácticas en el extranjero relacionadas con los estudios, en el marco de un programa de educación universitaria en una “institución de origen”, generalmente con el fin de obtener créditos académicos (es decir, créditos que serán reconocidos en la institución de origen).

Movilidad de titulaciones: experiencia de movilidad en la que el estudiante se desplaza físicamente al extranjero para cursar todo un programa que le permite obtener una titulación universitaria.

Movilidad educativa: se refiere al cruce físico de las fronteras nacionales entre un país de origen y un país de destino y la posterior participación en actividades relacionadas con la educación terciaria.

Movilidad entrante: se refiere al proceso de entrada de estudiantes en un país para estudiar.

Movilidad saliente: hace referencia al proceso de salida de los estudiantes que se desplazan fuera de su país para cursar estudios en el extranjero.

Normas y Directrices Europeas: se refiere a las Normas y Directrices para la Garantía de la Calidad (ESG) en el Espacio Europeo de Educación Superior, adoptadas en mayo de 2015 por los Ministros responsables de Educación Superior en el EEES. Disponible en:

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ESG/00/2/ESG_2015_616002.pdf.

Objetivos cuantitativos: objetivos numéricos establecidos por las autoridades de alto nivel para la proporción de estudiantes (o de determinadas categorías de estudiantes) que participan en los programas de movilidad educativa.

Portabilidad: posibilidad de transferir al extranjero (dentro del EEES) las ayudas que los estudiantes tienen a su disposición en su país de origen con vistas a la movilidad de créditos y titulaciones.

Préstamo: ayuda económica reembolsable. Los modelos de préstamo para los estudiantes pueden diferir en muchos aspectos de un país a otro como, por ejemplo, en el sistema de amortización, la cuantía de las ayudas, los gastos que cubren, los requisitos para solicitarlos, etc. Se considera que un préstamo es subvencionado cuando el gobierno se hace cargo de parte de sus costes. Dicha

subvención puede consistir, por ejemplo, en que el gobierno garantice o asegure los riesgos del préstamo en caso de pérdida o impago. Los préstamos privados sin garantía pública no se tienen en cuenta en este informe.

Programa conjunto: por lo general, acuerdos entre instituciones de educación superior que conducen a una titulación conjunta. Las partes de los programas conjuntos que cursan los estudiantes en alguna de las instituciones asociadas son reconocidas automáticamente por las demás instituciones asociadas. Lo mismo ocurre con las titulaciones conjuntas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018b).

Reconocimiento automático de titulaciones: derecho que tiene el beneficiario de una titulación de un determinado nivel expedida por un país a que ésta sea considerada para el ingreso en un programa de educación superior en el siguiente nivel en otro país, sin tener que pasar por ningún procedimiento de reconocimiento adicional. Esto no afecta al derecho de una institución de educación superior o de las autoridades competentes a establecer criterios específicos de evaluación y admisión para un programa determinado. Tampoco obstaculiza el derecho a comprobar, si la titulación es auténtica ⁽⁵⁶⁾.

Restricciones a la portabilidad: requisitos adicionales que implican que las becas y los préstamos son transferibles sólo en determinadas condiciones, como por ejemplo:

- dentro de ciertos países (por ejemplo, portabilidad dentro del Espacio Económico Europeo, no entre todos los países del EEES);
- dentro de un límite de tiempo específico;
- para determinados programas de estudio (por ejemplo, sólo programas que no están disponibles en el sistema nacional);
- para programas de intercambio específicos (por ejemplo, portabilidad limitada a programas reconocidos como Erasmus+).

Resultados de aprendizaje: «declaración de lo que el individuo sabe, comprende y es capaz de hacer al término de un proceso de aprendizaje, que se define en términos de conocimientos, habilidades y competencias. La consecución de esos resultados debe evaluarse mediante procedimientos basados en criterios claros y transparentes. Los resultados de aprendizaje se atribuyen a los componentes educativos individuales y a los programas en su conjunto. También se utilizan en los marcos de calificación europeos y nacionales para describir el nivel de titulación individual» (Comisión Europea 2015, p. 72).

Seguimiento: el proceso de recopilación sistemática de datos, análisis y utilización de información por parte de las autoridades de alto nivel para fundamentar sus políticas. Esa supervisión sistemática debe incluir mecanismos de recopilación de datos interinstitucionales y permitir la comparación de los datos entre instituciones.

Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS): «sistema de acumulación y transferencia de créditos centrado en el alumno, basado en el principio de transparencia de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Su objetivo es facilitar

⁽⁵⁶⁾ Recomendación del Consejo, del 26 de noviembre de 2018, sobre la promoción del reconocimiento mutuo automático de las calificaciones en educación superior y secundaria superior y de los resultados de los períodos de estudio en el extranjero, EU/C444/ 01 10,12. 2018.

la planificación, ejecución y evaluación de los programas de estudio y la movilidad de los estudiantes mediante el reconocimiento de los logros, las calificaciones y los períodos de aprendizaje» (Comisión Europea 2015, p. 69).

Tablas de distribución de calificaciones: «muestran cómo se utilizan las escalas nacionales o institucionales existentes en cada institución - ya sea en sistemas de acceso abierto o selectivos - y permiten la comparación con la distribución estadística de las calificaciones en un grupo de referencia paralelo de otra institución. Representan la distribución estadística de las notas positivas (aprobadas y superiores) otorgadas en cada campo de estudio en una institución específica» (Comisión Europea 2015, p. 71).

Transferencia de créditos: «el proceso de obtención de créditos en un contexto (programa, institución) reconocido en otro contexto formal con el objeto de obtener una cualificación. Los créditos concedidos a los alumnos de un programa pueden ser transferidos desde una institución para que sean acumulados en otro programa ofrecido por la misma o por otra institución. La transferencia de créditos es la clave para el éxito de la movilidad en los estudios. Las instituciones, facultades o departamentos pueden suscribir acuerdos que garanticen de forma automática el reconocimiento y la transferencia de los créditos». (Comisión Europea 2015, p. 68).

Titulación conjunta: un documento único reconocido oficialmente por las autoridades competentes (nacionales o, si procede, regionales) de al menos dos países.

ANEXOS

ANEXO I: ESTRATEGIAS Y OBJETIVOS DE LA MOVILIDAD EDUCATIVA

Tomando como punto de partida los acuerdos alcanzados en el contexto del Proceso de Bolonia en 2009 ⁽⁵⁷⁾, el Consejo de la Unión Europea adoptó un parámetro de referencia europeo para la movilidad educativa en la educación superior en 2011 ⁽⁵⁸⁾. Dicho parámetro establece que “para 2020, un promedio de al menos el 20% de los titulados en educación superior en la UE deberían haber cursado un período de estudios o formación relacionados con la educación superior (incluidas las prácticas en empresas) en el extranjero, que represente un mínimo de 15 créditos ECTS o que tenga una duración mínima de tres meses”. Si bien los estados miembros de la UE se han comprometido a alcanzar el parámetro europeo, cada uno de ellos puede decidir la forma en que contribuirá a avanzar hacia ese criterio común. No obstante, se anima a los países tanto de la UE como del EEES ⁽⁵⁹⁾ a que adopten estrategias de movilidad y/o internacionalización del aprendizaje y establezcan objetivos a nivel nacional.

Por lo tanto, en el anexo I se proporciona información sobre estas estrategias y objetivos cuantitativos a fin de proporcionar un contexto normativo nacional más amplio para los indicadores cualitativos presentados en el Panel de Indicadores.

Estrategias de movilidad educativa

La movilidad educativa es una esfera normativa compleja que abarca cuestiones relacionadas con el suministro de información y la orientación a los estudiantes, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la prestación de apoyo financiero, el reconocimiento de los resultados de aprendizaje, la expedición de visados, el alojamiento, las disposiciones relativas al personal, así como la multitud de cuestiones jurídicas relacionadas con la educación superior y las instituciones en que se imparte. Para que las políticas sean eficaces, es necesario que haya una buena planificación y coordinación. Las estrategias y los planes de acción estratégicos ayudan a proporcionar orientación al garantizar que todas las partes interesadas comprendan los objetivos y metas de las políticas, así como las medidas necesarias para alcanzarlos. Las estrategias también pueden incluir disposiciones para garantizar el seguimiento de los avances y el cumplimiento de los plazos.

La mayoría de los sistemas educativos cuentan con una estrategia que abarca la movilidad educativa, aunque una minoría importante (13) no la tiene. En el gráfico I.1 se analizan los tipos de estrategia adoptados por los países europeos: estrategias específicas para la movilidad en la formación, estrategias de internacionalización que abarcan la movilidad educativa y estrategias educativas más amplias que también incluyen la movilidad en la formación.

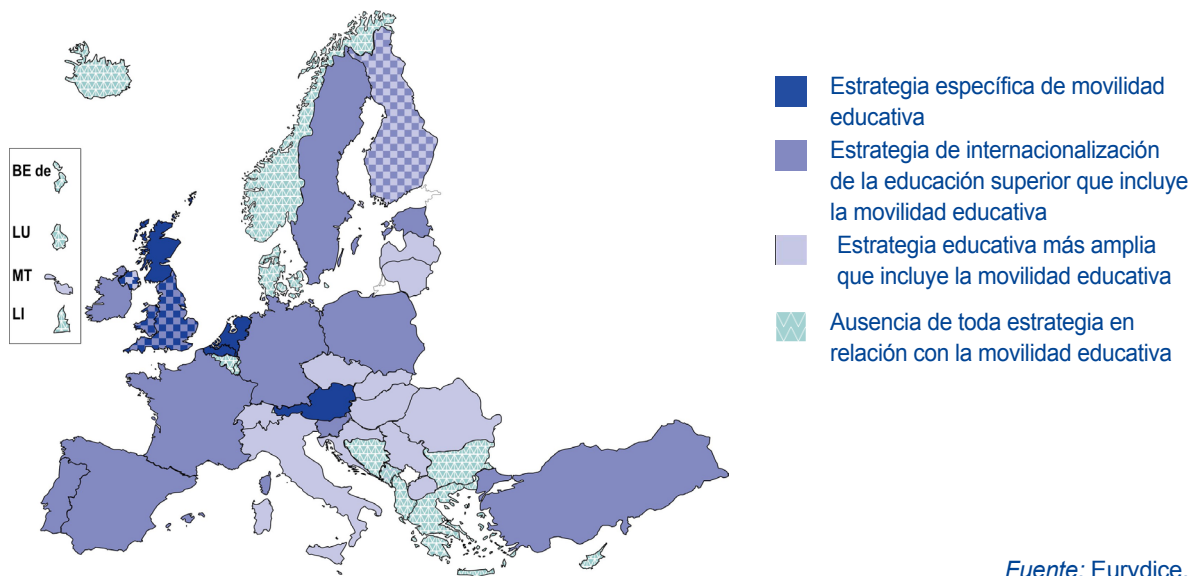
⁽⁵⁷⁾ El Proceso de Bolonia 2020 - El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Lovaina y Lovaina la Nueva, 28-29 de abril de 2009

⁽⁵⁸⁾ Conclusiones del Consejo sobre un valor de referencia para la movilidad en la formación. DO C 372, 20.12.2011

⁽⁵⁹⁾ Movilidad para una mejor formación: Estrategia de movilidad 2020 para el Espacio Europeo de Educación Superior. (EEES) 2012. p. 1.

Siete sistemas educativos (la comunidad flamenca de Bélgica, los Países Bajos, Austria y los cuatro sistemas del Reino Unido) tienen estrategias específicas que abordan la movilidad en la formación. Alrededor de una cuarta parte de todos los sistemas cuentan con una estrategia de internacionalización en la que la movilidad se contempla como una dimensión importante (las otras dimensiones incluyen generalmente la internacionalización de los planes de estudio, el aprendizaje digital y la creación de capacidad y alianzas estratégicas a nivel internacional). En los 14 sistemas restantes, principalmente en el este de Europa, la movilidad educativa es un área prioritaria integrada en estrategias educativas más amplias, generalmente sobre la educación superior, pero a veces en estrategias educativas de carácter más general.

Gráfico I.1: Estrategias de movilidad educativa de alto nivel, 2018/19



Fuente: Eurydice.

La mayoría de los países abordan en sus estrategias tanto la movilidad entrante como la saliente, a excepción de Portugal, Rumanía y el Reino Unido (Escocia). Portugal se refiere únicamente a la movilidad entrante, mientras que Rumanía y el Reino Unido (Escocia) establecen objetivos sólo para la movilidad saliente.

El contenido de las estrategias nacionales de movilidad saliente refleja en general las esferas prioritarias de intervención destacadas en la Recomendación del Consejo de 2011 ⁽⁶⁰⁾: información y orientación sobre movilidad saliente, apoyo financiero, y reconocimiento de créditos y titulaciones. Además, varios países (República Checa, Lituania, Hungría, los Países Bajos, Eslovaquia, Suecia y Serbia) también señalan que los programas conjuntos que diseñan e implantan constituyen un importante instrumento para promover la movilidad, tanto saliente como entrante. Por último, España, Hungría y los Países Bajos se refieren a la incorporación de “ventanas de movilidad” ⁽⁶¹⁾ en sus programas de educación superior como medio para promover la movilidad.

⁽⁶⁰⁾ Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 sobre “Juventud en Movimiento” – Promover la movilidad en la formación de los jóvenes, DO C199, 7.7. 2011, C199/ 4.

⁽⁶¹⁾ Una ventana de movilidad es un período de tiempo reservado para la movilidad internacional de los estudiantes que se incluye en el plan de estudios de un programa académico. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018b).

Cuando la movilidad educativa forma parte de una estrategia de internacionalización, se tiende a hacer más hincapié en la movilidad entrante y en el desarrollo estratégico necesario para atraer a los estudiantes extranjeros a las instituciones del país de origen. Algunos de los aspectos que se mencionan habitualmente en este tipo de estrategias son:

- la mejora de la calidad de la acogida/recepción de los estudiantes extranjeros (por ejemplo, en la comunidad flamenca de Bélgica, España, Francia y Eslovaquia);
- la comercialización del sistema y las instituciones de educación superior en el extranjero, incluso a través de antiguos alumnos en el extranjero u otras redes (por ejemplo, en Eslovaquia, Finlandia, Irlanda, Polonia y Suecia);
- la adaptación de los planes de estudio a las necesidades de los estudiantes extranjeros, haciéndolos más internacionales (por ejemplo, en la comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda, España y Polonia);
- la oferta de oportunidades de aprendizaje de idiomas en el país de acogida (por ejemplo, en España, Francia, Eslovenia y Eslovaquia);
- la disponibilidad de becas para estudiantes extranjeros (por ejemplo, en la comunidad flamenca de Bélgica, Francia y Portugal); y
- la simplificación del marco legislativo para la entrada y residencia en el país (por ejemplo, en España, Francia y Serbia).

Objetivos cuantitativos en movilidad educativa

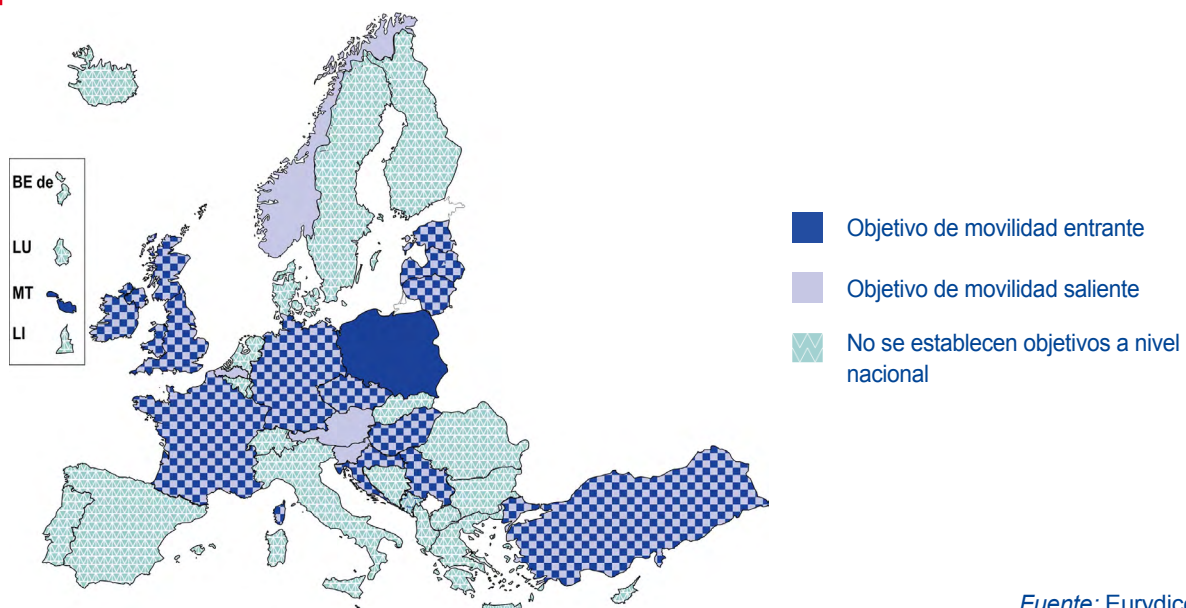
El establecimiento de objetivos cuantitativos a nivel nacional en materia de movilidad en la formación muestra el compromiso de las autoridades de alto nivel para incrementar la participación de los estudiantes en la movilidad internacional. Estos objetivos pueden centrarse en diferentes aspectos. Estos objetivos pueden centrarse en diferentes aspectos.

Por ejemplo, pueden referirse al tipo de movilidad (movilidad de créditos o de titulaciones) o al sentido del desplazamiento (movilidad entrante o saliente). Pueden dirigirse a distintos grupos de estudiantes: a todos ellos o a un grupo específico, como por ejemplo a estudiantes desfavorecidos. A un nivel más técnico, los objetivos nacionales pueden definirse en función de los estudiantes o titulados que han participado en una experiencia de movilidad. Las cifras también pueden expresarse en términos absolutos (números totales) o en términos relativos (porcentajes). Todos estos diferentes tipos de objetivos se tienen en cuenta en esta sección con la excepción de los relativos a los estudiantes desfavorecidos, ya que dichos objetivos nacionales se abordan en el capítulo 4. Por último, aquí sólo se consideran los objetivos a largo plazo; los planes anuales para la movilidad de créditos dentro de los programas de trabajo a nivel nacional de Erasmus+ no se tienen en cuenta en este anexo.

En el gráfico I.2 se ve cómo las autoridades de alto nivel han definido objetivos nacionales cuantificables en menos de la mitad de los sistemas de educación superior. En 14 de esos sistemas, se establecen objetivos tanto para movilidad saliente como entrante. En la comunidad flamenca de Bélgica, Austria, Eslovenia y Noruega, se han establecido objetivos cuantitativos sólo para la movilidad de créditos saliente, mientras que en Malta y Polonia éstos son sólo para la movilidad entrante.

Hay 22 sistemas en los que no se ha fijado ningún objetivo cuantificable. Esto podría significar que no se da prioridad a las políticas de este ámbito, pero también podría ser señal de que los flujos de movilidad ya son elevados sin necesidad de ellas. Por ejemplo, Luxemburgo no tiene un objetivo cuantitativo de movilidad, pero todos sus programas de grado incluyen un semestre obligatorio en el extranjero. En los Países Bajos no existe actualmente un objetivo a nivel nacional, ya que el anterior objetivo de movilidad saliente ya se había visto cumplido en 2018. Rumanía no tiene objetivos de movilidad educativa a largo plazo, pero las autoridades de alto nivel planifican anualmente el número de estudiantes extranjeros que acogerán en sus instituciones de educación superior.

Gráfico I.2: Objetivos cuantitativos de movilidad en educación superior, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Sistema educativo	Movilidad saliente		Movilidad entrante	
	Objetivo cuantitativo	Fecha objetivo	Objetivo cuantitativo	Fecha objetivo
Comunidad flamenca de Bélgica ⁽⁶²⁾	El 33 % de los titulados debería haber participado en un programa de movilidad (académico o de prácticas) durante sus estudios universitarios, obteniendo en el mismo un mínimo de 10 créditos ECTS.	2020	-	

⁽⁶²⁾ Brains on the Move! Action plan for mobility (Cerebros en marcha. Plan de acción para la movilidad) 2013: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/brains-on-the-move-action-plan-for-mobility-2013-1>

Sistema educativo	Movilidad saliente		Movilidad entrante	
	Objetivo cuantitativo	Fecha objetivo	Objetivo cuantitativo	Fecha objetivo
República checa ⁽⁶³⁾	Al menos el 10% de los titulados en programas grado y de máster deben haber participado en una experiencia de movilidad (académica o de prácticas profesionales) durante un período mínimo de 14 días	2020	Al menos 10.000 estudiantes extranjeros por año para estancias cortas de al menos 14 días	Anual (2016-202)
Alemania ⁽⁶⁴⁾	El 50% de todos los titulados en educación superior deberían haber participado en una experiencia de movilidad	2020	350.000 alumnos extranjeros	2020
	1/6 de todos los titulados en educación superior deberían haber participado en una experiencia de movilidad de al menos 15 créditos ECTS			
Estonia ⁽⁶⁵⁾	El 10% de los estudiantes de Estonia deberían haber participado en una experiencia de movilidad de créditos	2020	El 10% de todos los estudiantes deberían ser estudiantes extranjeros	2020
Irlanda ⁽⁶⁶⁾	Aumento de los estudiantes de educación superior Erasmus+ a 4.400	2020	Aumento de los estudiantes internacionales de educación superior a 44.000	2019/20
Francia ⁽⁶⁷⁾	Duplicar el número de titulados franceses que han participado en una experiencia de movilidad de al menos 2 meses durante sus estudios universitarios	2025	Duplicar el porcentaje de movilidad entrante	2025
Croacia ⁽⁶⁸⁾	Tasa de movilidad saliente del 10%	2020	Tasa de movilidad entrante del 5 % (tanto en programas semestrales como de grado)	2020
Letonia ⁽⁶⁹⁾	El 20 % de los titulados en educación superior deberían haber participado en una experiencia de movilidad de créditos	2020	El 2% del número total de estudiantes son estudiantes extranjeros en programas de movilidad de créditos	2020
	2.548 estudiantes participan cada año en actividades de movilidad de créditos		El 8 % del número total de estudiantes en programas de movilidad de titulaciones	

⁽⁶³⁾ Plan estratégico para 2016-2020. <http://www.msmt.cz/areas-of-work/tertiary-education/strategic-plan-for-higher-education-institutions-2016-2020?lang=2>

⁽⁶⁴⁾ Estrategia DAAD 2020. <https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/daad-strategie-2020.pdf>

⁽⁶⁵⁾ Estrategia de Aprendizaje Permanente en Estonia. https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf

⁽⁶⁶⁾ Estrategia de Educación Internacional 2016-2020. <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/International-Education-Strategy-For-Ireland-2016-2020.pdf>

⁽⁶⁷⁾ Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StrANES), 2015. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid30540/strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>

⁽⁶⁸⁾ Estrategia de Educación, Ciencia y Tecnología (Boletín oficial 124/2014). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html

⁽⁶⁹⁾ Directrices de Desarrollo Educativo 2014 – 2020. <https://m.likumi.lv/doc.php?id=266406>

Sistema educativo	Movilidad saliente		Movilidad entrante	
	Objetivo cuantitativo	Fecha objetivo	Objetivo cuantitativo	Fecha objetivo
Lituania ⁽⁷⁰⁾	La proporción de estudiantes que entran y salen de los países miembros del Proceso de Bolonia para estancias temporales de estudio debería ser de 1:2	2020	La proporción de estudiantes que entran y salen de los países miembros del Proceso de Bolonia para estancias temporales de estudio debería ser de 1:2	2020
Hungría ⁽⁷¹⁾	Llegar a un índice del 20% de estudiantes que estudian o realizan prácticas profesionales en el extranjero durante un mínimo de 3 meses o 15 créditos ECTS	2023	Elevar el número de estudiantes extranjeros en la enseñanza superior húngara a 40.000 por año académico	2023
Malta ⁽⁷²⁾	-		5.000 estudiantes extranjeros que pagan tasas en el país	2020
Austria ⁽⁷³⁾	Entre el 30 y el 35 % de los titulados cada año deberían haber participado en una experiencia de movilidad educativa en el extranjero 120.000 estudiantes Erasmus+ austriacos para 2021	2025	-	
Polonia ⁽⁷⁴⁾	-		El 5% de los estudiantes en las universidades polacas son estudiantes extranjeros que estudian en Polonia durante al menos un año	2020
Eslovenia ⁽⁷⁵⁾	El 5 % de los estudiantes de grados y programas de máster deberían haber participado en una experiencia de movilidad de créditos	2020	-	

⁽⁷⁰⁾ Gobierno de la República de Lituania Resolución relativa a la aprobación del programa nacional de desarrollo de estudios, investigación científica y desarrollo experimental (social y cultural) para 2013-2020. https://www.smm.lt/uploads/documents/en_smm/SMTEP%20programa_FINAL_EN.pdf.

⁽⁷¹⁾ A change of pace – Hungarian Higher Education Strategy (Un cambio de ritmo - Estrategia de Educación Superior para Hungría) <https://www.kormany.hu/download/3/18/e0000/20161202%20Fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20%20a%20fels%C5%91oktat%C3%A1sban%20k%C3%B6z%C3%A9pt%C3%A1v%C3%BA%20strat%C3%A9gia.pdf>

⁽⁷²⁾ Estrategia de Educación Superior y Complementaria 2020. https://ncfhe.gov.mt/en/resources/Documents/Strategy%20Documents/Further_and_Higher_Education_Strategy_2020_1.pdf

⁽⁷³⁾ Hochschulmobilitätsstrategie des BMWFW zur Förderung transnationaler Mobilität an österreichischen Universitäten, Fachhochschulen und Privatuniversitäten, 2017. https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/HMS_FINAL.pdf

⁽⁷⁴⁾ Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 (Estrategia de desarrollo de capital humano 2020.) <https://www.gov.pl/attachment/e02ee6e4-5b46-42c0-ab64-766fd53beece>

⁽⁷⁵⁾ Estrategia para la Internacionalización de la Educación Superior en Eslovenia 2016-2020 (<https://www.uni-lj.si/study/news/strategy/>) y Estrategia de Plan de Acción para la Internacionalización de la Educación Superior en Eslovenia 2016-2018 (https://eng.cmepius.si/wp-content/uploads/2015/08/Akcijski-nactr-2016-2018_ANG-WEB.pdf)

Sistema educativo	Movilidad saliente		Movilidad entrante	
	Objetivo cuantitativo	Fecha objetivo	Objetivo cuantitativo	Fecha objetivo
RU – Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia ⁽⁷⁶⁾	Duplicar el porcentaje de estudiantes de grado a tiempo completo residentes en el Reino Unido que cuentan con un período de movilidad como parte de su programa de educación superior, pasando de un 6,6 % a un 13,2 %.	2020	Elevar a 600.000 el número total de estudiantes internacionales que eligen estudiar en el sistema de educación superior del Reino Unido cada año.	2030
RU – Gales ⁽⁷⁷⁾	Duplicar el porcentaje de estudiantes de grado a tiempo completo residentes en el Reino Unido que cuentan con un período de movilidad como parte de su programa de educación superior, pasando de un 6,6 % a un 13,2 %.	2020/21		
	Duplicar el número de estudiantes galeses que pasan un tiempo en el extranjero como parte de sus estudios (actualmente el 2%) al término de la legislatura actual (mayo de 2021).			
Noruega ⁽⁷⁸⁾	El 20% de los titulados noruegos habrá cursado estudios o realizado prácticas en el extranjero	2020	-	
Serbia ⁽⁷⁹⁾	Al menos un 20% de los estudiantes debería haber participado en una experiencia de movilidad en el exterior	2020	Al menos un 10% de los alumnos que estudian en Serbia deberían ser extranjeros	2020
Turquía ⁽⁸⁰⁾	Incremento del número de estudiantes salientes de 25.000 a 30.000 en los próximos cuatro años	2021/22	30.000 estudiantes de grado internacionales	2021/22

En la tabla del gráfico I.2 se presenta una visión general de los objetivos nacionales de movilidad saliente y entrante de 21 sistemas de educación superior. Los objetivos se presentan en los mismos términos que se utilizan en los documentos nacionales y, por lo tanto, no son directamente comparables, pero se pueden identificar algunos patrones.

⁽⁷⁶⁾ Estrategia del Reino Unido para movilidad educativa saliente 2017-2020 <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/UK-Strategy-for-Outward-Student-Mobility-2017-2020.aspx>.

Estrategia de Educación Internacional: Potencial Global, Crecimiento Global <https://www.gov.uk/government/publications/international-education-strategy-global-potential-global-growth>

⁽⁷⁷⁾ Secretaría de Educación, declaración oral: Movilidad Internacional de Estudiantes, 28 de noviembre de 2018 <https://gov.wales/oral-statement-international-student-mobility>
<https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/UK-Strategy-for-Outward-Student-Mobility-2017-2020.aspx>.

Estrategia de Educación Internacional: Potencial Global, Crecimiento Global <https://www.gov.uk/government/publications/international-education-strategy-global-potential-global-growth>

⁽⁷⁸⁾ Meld. St. 16 (2016–2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/sec1>

⁽⁷⁹⁾ 23 Estrategia para el Desarrollo de la Educación 2020. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/STRATEGIJA-OBRAZOVANJA.pdf>

⁽⁸⁰⁾ 24 Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022, 2017. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekoğretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf.

Diecinueve sistemas de educación superior establecen objetivos de movilidad saliente. De ellos, tres países (Eslovenia, Estonia y Letonia) han definido objetivos específicos para la movilidad de créditos. En otros países los objetivos se refieren de manera más general a los períodos de movilidad en el extranjero, sin especificar si se aplican a la movilidad de créditos y/o de titulaciones. Por lo tanto, se supone que tales objetivos abarcan ambos tipos de movilidad.

Seis sistemas (la comunidad flamenca de Bélgica, la República Checa, Alemania, Letonia, Austria y Noruega) se centran en los titulados que deberían haber participado en programas de movilidad saliente durante sus estudios. Todos ellos, a excepción de Francia, formulan sus objetivos en términos relativos, es decir, indican el porcentaje de titulados que deberían haber participado en programas de movilidad educativa durante sus estudios universitarios. Sin embargo, estos sistemas difieren no sólo en el porcentaje de titulados que deberían haber tenido alguna experiencia de movilidad, sino también en la duración de los períodos o en el número de créditos ECTS que se deben acumular. El objetivo porcentual más elevado lo fija Alemania: para 2020, la mitad de sus titulados en educación superior deberían haber participado en experiencias de movilidad educativa. La comunidad flamenca de Bélgica es la siguiente con un objetivo del 33 %. En cuanto al período de movilidad, cuatro sistemas educativos (la comunidad flamenca de Bélgica, la República Checa, Alemania y Francia) establecen una duración mínima que oscila entre 14 días y dos meses o un número necesario de entre 10 y 15 créditos ECTS.

Once países utilizan el término “estudiantes” en lugar de “titulados” para definir los objetivos nacionales de movilidad saliente. Pueden hacer referencia a números absolutos (Irlanda, Letonia, Austria y Turquía) o a porcentajes (Estonia, Croacia, Hungría, Lituania, Eslovenia, el Reino Unido - Gales y Serbia). Curiosamente, casi ninguno de ellos especifica la duración del período de movilidad. La única excepción es Hungría, que especifica que para 2023, el 20% de los estudiantes deberán estar estudiando o realizando prácticas en el extranjero durante un mínimo de tres meses o con un mínimo de 15 créditos ECTS acumulados.

Letonia y Austria establecen objetivos dobles para la movilidad saliente. Definen los objetivos tanto en términos del porcentaje de titulados como del número de estudiantes que deben desplazarse al extranjero en programas de movilidad. Además, Lituania es el único país que vincula sus dos objetivos de movilidad (entrante y saliente), e incluso especifica los países implicados: la proporción de estudiantes entrantes y salientes para estancias temporales de estudio en los países incluidos en el Proceso de Bolonia debería ser de 1:2.

En el caso de los países con estrategias de internacionalización, el propósito suele ser atraer a los estudiantes extranjeros hacia sus instituciones de educación superior. Como se muestra en la tabla del gráfico I.2, 17 sistemas establecen objetivos de movilidad entrante. Los países raramente definen el tipo de movilidad (créditos o titulaciones) que se pretende conseguir. Sólo Estonia, Letonia y Turquía especifican objetivos de movilidad entrante para titulaciones; y la República Checa y Letonia tienen objetivos de movilidad entrante para la transferencia de créditos. En este caso también cabe señalar que sólo dos países especifican un período mínimo de estudio para su objetivo de movilidad entrante. Para 2020, Polonia se propone tener un 5% de extranjeros entre su población estudiantil total, y éstos deberán permanecer en Polonia durante al menos un año; mientras que entre 2016 y 2020, la República Checa tiene previsto tener al menos 10.000 estudiantes extranjeros al año para períodos de estudio de corta duración de al menos 14 días.

Ninguno de los objetivos nacionales de movilidad entrante se refiere específicamente a los titulados. Todo estudiante de grado que se desplace a un país como parte de un programa de movilidad debería, por supuesto, poder obtener su título en el país de acogida, pero esto no se menciona de manera explícita en los objetivos nacionales. Esto puede afectar a la larga un impacto a qué objetivos se supervisan y cómo se lleva a cabo ese seguimiento.

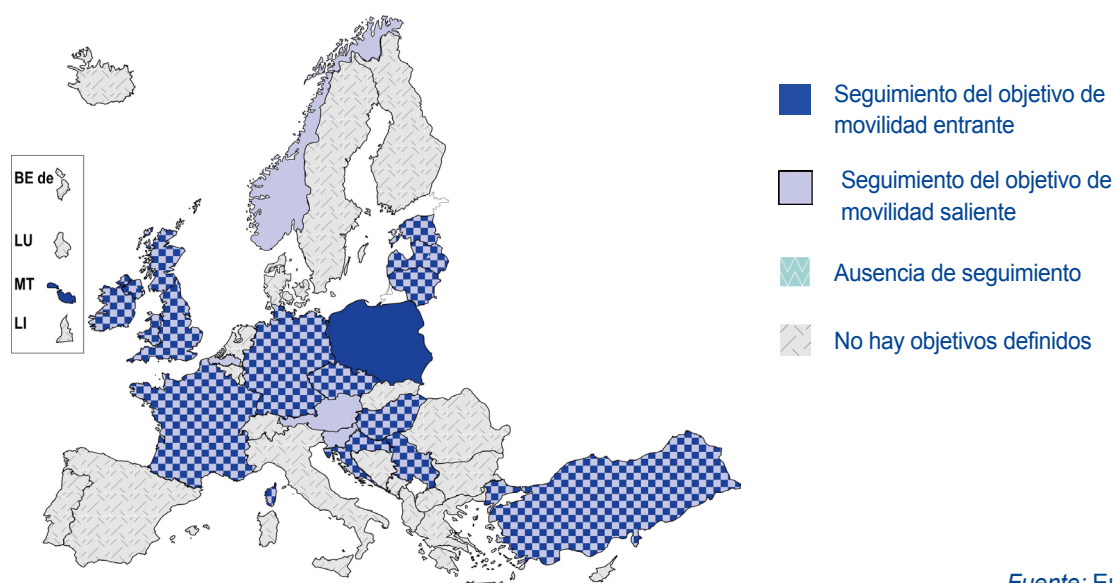
Los objetivos de movilidad entrante siempre se formulan como el número o la proporción de estudiantes que participan en ese tipo de movilidad. En su mayoría se definen en términos absolutos, es decir, en función del número de estudiantes recibidos (Alemania, República Checa, Irlanda, Hungría, Malta, Reino Unido -Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte- y Turquía). Sin embargo, cuatro países (Estonia, Letonia, Polonia y Serbia) vinculan su objetivo de movilidad entrante al número total de estudiantes de su sistema de educación superior, y lo definen por lo tanto como un porcentaje de la población estudiantil total. Por ejemplo, para 2020, el 10% de todos los estudiantes de Estonia deberían ser estudiantes de grado extranjeros, o en Letonia y en Serbia, el 10% del número total de estudiantes deberían ser estudiantes extranjeros en régimen de movilidad.

Seguimiento de los objetivos nacionales de movilidad educativa

A fin de recabar información sobre los avances en el logro de los objetivos nacionales, las autoridades de alto nivel pueden establecer sistemas de seguimiento. Además de proporcionar datos sobre la situación actual, los sistemas de seguimiento pueden aportar información para un análisis más profundo, de modo que se pueda evaluar la relevancia y eficacia de las políticas adoptadas.

El gráfico I.3 muestra qué sistemas educativos supervisan los progresos realizados en el logro de los objetivos de movilidad. En todos los sistemas con objetivos a nivel nacional, las autoridades realizan un seguimiento.

Gráfico I.3: Seguimiento de los objetivos cuantitativos de movilidad en educación superior, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Se pueden distinguir tres modelos de seguimiento. En primer lugar, en la comunidad flamenca de Bélgica ⁽⁸¹⁾, la República Checa ⁽⁸²⁾, Polonia ⁽⁸³⁾ y el Reino Unido ⁽⁸⁴⁾, se utiliza una base de datos centralizada de educación superior para recopilar los datos administrativos de las instituciones de educación superior relativos a la movilidad. La base de datos del Reino Unido, por ejemplo, reúne datos sobre la duración, el lugar, el programa y el tipo de movilidad (estudios o prácticas) de sus tres sistemas de educación superior.

En segundo lugar, en Francia, los datos sobre movilidad se solicitan a las instituciones de educación superior en el marco de los acuerdos de rendimiento entre las instituciones de educación superior y los organismos de alto nivel competentes. Las instituciones de educación superior proporcionan anualmente datos al organismo responsable a nivel nacional sobre en función de los indicadores de rendimiento específicos predefinidos en materia de movilidad.

En tercer lugar, el seguimiento puede llevarse a cabo en el contexto del seguimiento y la evaluación relacionados con la aplicación de las principales estrategias que abordan la movilidad de los estudiantes de educación superior. Este es el enfoque principal que se observa en Eslovenia, Estonia, Letonia, Austria y Serbia. Suiza informa de que se supervisan los flujos de movilidad de estudiantes, pero sin atender a objetivo nacional alguno.

La recopilación de datos puede llevarse a cabo con distinta periodicidad. En varios sistemas, especialmente en los que tienen una base de datos centralizada o acuerdos con las instituciones de educación superior, los datos sobre la movilidad se recopilan anualmente. Cuando la recopilación de datos está relacionada con la aplicación de una estrategia de alto nivel, los informes de seguimiento pueden elaborarse con menor frecuencia. Es el caso, por ejemplo, de la evaluación de mitad de período de la estrategia aplicable en Austria y Serbia.

⁽⁸¹⁾ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/actieplan-studentenmobiliteit?>

⁽⁸²⁾ SIMS - Sdružené informace matrik studentů (Associated Students Matrix) <https://sims.msmt.cz/Default.aspx?pozadovanaStranka=Default.aspx>

En la República Checa, además de la base de datos, el ministerio competente en materia de educación también exige a las instituciones de educación superior que faciliten anualmente sus datos sobre movilidad.

⁽⁸³⁾ POLON database <https://polon.nauka.gov.pl/polon/>

⁽⁸⁴⁾ Higher Education Statistics Agency (HESA). Agencia de estadísticas sobre educación superior <https://www.hesa.ac.uk/collection/c18051/a/mobility>

ANEXO II: BECAS DE MOVILIDAD EDUCATIVA

Si bien es importante para los estudiantes que las becas o préstamos nacionales sean transferibles y puedan utilizarse a efectos de movilidad saliente (analizado en el capítulo 3), no menos importante es la disponibilidad de apoyo financiero específico para la movilidad educativa. Ese apoyo puede proporcionarse además de las becas o préstamos nacionales transferibles, o en lugar de ellos si no existieran ⁽⁸⁵⁾.

Al igual que el apoyo analizado en el capítulo 3, las ayudas específicas para movilidad pueden ofrecerse en forma de becas o préstamos, o una combinación de ambos. Si bien cada uno de estos mecanismos puede influir en la decisión de un estudiante de estudiar en el extranjero, el presente anexo se concentra en la ayuda económica no reembolsable (es decir, las ayudas en forma de becas), que podría decirse que contribuye más a la sensación de seguridad económica del estudiante.

En este anexo se analizan las becas de movilidad en tres secciones. En la primera se ofrece un panorama general de las becas nacionales de movilidad. En la segunda y en la tercera se dan más detalles sobre cada tipo de beca, para movilidad saliente y entrante.

Becas de movilidad educativa: panorama general

Las becas de movilidad que se conceden en el marco de Erasmus+ constituyen, sin duda, uno de los principales incentivos de la movilidad de créditos para los estudiantes europeos ⁽⁸⁶⁾. No obstante, también existen otros programas de becas en toda Europa para apoyar la movilidad educativa. En concreto, prácticamente todos los países europeos han establecido acuerdos bilaterales de movilidad con países de dentro o fuera de Europa. En ellos se suele estipular el apoyo financiero a los estudiantes que estudian en el país en régimen de movilidad en el país incluido en el acuerdo. También hay varios acuerdos multilaterales entre países europeos ⁽⁸⁷⁾ o entre países europeos y países de fuera de Europa ⁽⁸⁸⁾. Además de las becas de movilidad que se conceden en el marco de programas bilaterales y multilaterales, existen becas nacionales para la movilidad, establecidas, controladas y gestionadas por las autoridades de alto nivel de cada país y financiadas o cofinanciadas con fondos públicos del estado. El gráfico II.1 se centra en esas becas nacionales y muestra los países europeos que las ofrecen y el tipo de movilidad que abarcan, saliente y/o entrante.

⁽⁸⁵⁾ Para más detalles sobre la portabilidad de las ayudas nacionales, ver el capítulo 3.

⁽⁸⁶⁾ Ver el gráfico III.2 del anexo III para consultar los datos de cada país sobre la movilidad de créditos desglosados por tipo de programa de movilidad (programas de la UE frente a otros programas).

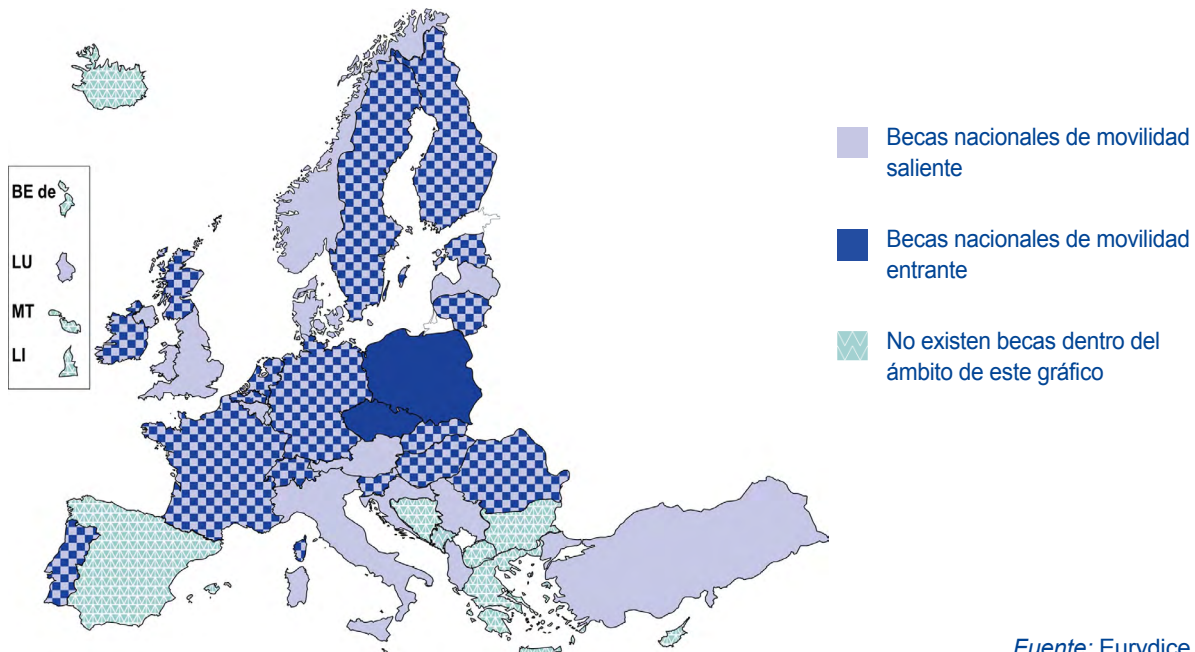
⁽⁸⁷⁾ Entre los principales programas multilaterales europeos figuran: el Programa de Educación Superior Nordplus (programa de movilidad para los niveles de grado y máster para los países nórdicos y bálticos), el Programa de Intercambio de Estudios Universitarios de Europa Central - CEEPUS (plan de apoyo a la participación en programas conjuntos en la región de Europa central) y las becas de Visegrad (apoyo a los estudiantes de máster y posgrado de los países del Grupo de Visegrad, es decir, Eslovaquia, Hungría, Polonia y la República Checa, así como de los países de los Balcanes occidentales y de la Asociación Oriental).

⁽⁸⁸⁾ Un ejemplo de cooperación multilateral entre los países europeos y los países no europeos es el programa North2North, que ofrece becas de estudio para la movilidad de estudiantes en el marco del consorcio de la Universidad del Ártico (que incluye a más de 100 universidades). En el programa participan los países nórdicos, Rusia, Canadá y Estados Unidos.

Como muestra el gráfico, la mayoría de los países europeos ofrecen becas nacionales de movilidad. Las becas para movilidad saliente, es decir, el apoyo financiero a los estudiantes que salen al extranjero, existen en más de dos terceras partes de los sistemas de educación superior analizados. Las becas para la movilidad entrante, que tienen por objeto atraer a los estudiantes extranjeros a un país determinado, están menos extendidas, ya que se conceden en aproximadamente la mitad de los sistemas.

Por lo general, la movilidad saliente y la entrante están cubiertas por planes de becas independientes: uno o varios planes de movilidad saliente y uno o varios planes de movilidad entrante. En algunos casos, sin embargo, se utiliza un solo plan para ayudar a la financiación de ambos tipos de movilidad. Por ejemplo, la Beca Holanda, administrada por los Países Bajos, tiene por objeto apoyar la movilidad (tanto saliente como entrante) de créditos fuera del Espacio Económico Europeo (EEE). Además de este programa, los Países Bajos ofrecen otras becas de movilidad saliente y entrante, incluida la beca VSBfonds Beurs, que se destina a la movilidad saliente (créditos y titulaciones) de los estudiantes de posgrado. Otro ejemplo de plan orientado a la movilidad tanto saliente como entrante es el Programa de movilidad suizo-europeo, financiado por Suiza, que trata de compensar la no participación del país en el programa Erasmus+.

Gráfico II.1: Concesión de becas nacionales de movilidad saliente y entrante, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

El gráfico refleja la presencia de becas nacionales de movilidad, es decir, becas creadas, controladas y gestionadas por las autoridades nacionales y financiadas o cofinanciadas con fondos públicos. Sólo se incluyen los planes de becas que se ofrecen en todo el país o en una zona geográfica considerable. Las ayudas que se tienen en cuenta abarcan a los estudiantes de primer y/o segundo ciclo, con o sin estudiantes de otros ciclos (es decir, no se consideran las ayudas destinadas únicamente a los estudiantes de ciclo corto o de doctorado).

En este gráfico no se incluyen: las becas concedidas en el marco del programa Erasmus+ (no obstante, se incluyen las becas nacionales complementarias de Erasmus+); las becas concedidas en el marco de acuerdos intergubernamentales bilaterales; los programas de becas multilaterales en los que participan varios países europeos o países europeos y países de fuera de Europa; las becas que sólo abarcan determinados ámbitos

de estudio (por ejemplo, la formación de profesores); las becas que no apoyan la participación en estudios de titulación superior (por ejemplo, las becas destinadas a la participación en concursos de educación superior en el extranjero, en cursos de verano o prácticas profesionales en empresas).

En los países que no disponen de becas nacionales de movilidad saliente y/o entrante, los estudiantes pueden aun así beneficiarse del apoyo a la movilidad que se ofrece en el marco de otros planes. De hecho, como se ha señalado anteriormente, los estudiantes pueden participar en programas de movilidad de créditos dentro del marco Erasmus+ o pueden aprovechar una gran variedad de acuerdos bilaterales y multilaterales que ofrecen oportunidades para la movilidad en la formación con financiación pública. Además, las autoridades pueden ofrecer becas de movilidad a otros niveles sin necesidad de hacerlo a escala nacional. Por ejemplo, en España, todas las competencias en materia de becas están delegadas en las Comunidades Autónomas, lo que implica que ningún programa de becas abarca a todo el país. No obstante, las administraciones educativas de las comunidades autónomas suelen conceder becas para apoyar la movilidad educativa, especialmente la movilidad saliente. También pueden ser las propias instituciones de educación superior las que ofrezcan y gestionen las ayudas. En la República Checa, por ejemplo, las instituciones de educación superior reciben, como parte de su presupuesto general, financiación para cooperación internacional. Si bien las instituciones tienen autonomía para utilizar estos recursos como consideren oportuno (es decir, no necesariamente para subvencionar becas de movilidad), la mayoría de ellas los utilizan para conceder ayudas adicionales (becas complementarias de movilidad saliente) dentro del programa Erasmus+. Las instituciones también pueden recibir más financiación por proyectos -incluida la financiación para subvencionar la movilidad educativa saliente - a través de programas de desarrollo gestionados a nivel ministerial.

Partiendo de la visión general que se muestra en el gráfico II.1, en el resto de este capítulo se ofrecen más detalles sobre las becas nacionales de movilidad saliente y entrante.

Becas nacionales de movilidad saliente

Las becas nacionales para la movilidad saliente varían enormemente de un país a otro. Abarcan diferentes países de destino y se dirigen a diferentes tipos de movilidad o categorías de estudiantes. Una de las cosas que se observa es que sólo un número limitado de becas para la movilidad saliente son relativamente “universales” en lo que respecta a su cobertura de países, el tipo de movilidad (créditos o titulaciones) y/o el perfil de los beneficiarios. Por ejemplo:

Noruega ofrece varios tipos de becas de movilidad, incluidas las becas para el pago de las tasas académicas, que están disponibles tanto para la movilidad de créditos como para la de titulaciones. Estas becas no se limitan a países específicos (si bien no son aplicables para los países nórdicos). En 2017/18, unos 15.500 estudiantes (movilidad combinada de créditos y titulaciones) recibieron una beca para el pago de sus tasas.

Las becas nacionales de movilidad saliente suelen especificar algunas limitaciones por países (por ejemplo, sólo a los países que no participan en el programa Erasmus+ o, por el contrario, sólo a los países de Europa), con o sin otras restricciones adicionales:

En la **comunidad flamenca de Bélgica** existen becas genéricas de movilidad para países fuera del programa Erasmus+. Estas becas están disponibles para los estudiantes de los niveles 5, 6 ó 7 de la estructura flamenca de cualificación. El período de movilidad debe durar entre un mes (mínimo de 5 créditos) y 12 meses, y debe incluir el estudio, las prácticas o la investigación para la realización de una tesis de fin de grado o de máster. La selección de los estudiantes se realiza en la institución de educación superior.

En **Alemania**, el programa del DAAD ofrece becas de un año para estancias de estudios en el extranjero. El objetivo del programa es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de vivir una experiencia de estudios en el extranjero durante un período de tiempo más largo. Las solicitudes están abiertas a los estudiantes de primer y segundo ciclo, en todas las disciplinas. Quedan excluidas las estancias en los países del programa Erasmus+.

En los **Países Bajos**, el programa de becas Holanda (Holland Scholarship) apoya la movilidad de los estudiantes para una parte de un programa (movilidad de créditos), o la realización de prácticas o investigación fuera del EEE.

En **Suiza**, el Programa de Movilidad Suizo-Europeo ofrece becas a los estudiantes (de primer, segundo y tercer ciclo) matriculados en una institución de educación superior suiza para que pasen hasta 12 meses por ciclo en una institución de educación superior en el extranjero. Este programa abarca a los 34 países participantes en el programa Erasmus+. Las becas (alrededor de 300 euros/mes) pueden utilizarse para sufragar los gastos adicionales (viaje y alojamiento) del período de estudios en el extranjero. El mismo programa también ofrece becas de movilidad entrante.

Como muestran algunos de los ejemplos anteriores, no todas las becas de movilidad saliente abarcan tanto la movilidad de créditos como la de titulaciones. Más concretamente, si bien prácticamente todos los países que tienen becas nacionales para movilidad saliente respaldan la movilidad de créditos ⁽⁸⁹⁾, sólo alrededor de la mitad hacen lo mismo para la movilidad de titulaciones. En otras palabras, las autoridades de alto nivel suelen centrarse en subvencionar las estancias de estudio de corta duración (movilidad de créditos) en el extranjero en el marco de un programa de estudios en el país de origen, en lugar de los estudios de larga duración que conducen a la obtención de una titulación completa de educación superior. Con respecto a las estancias de estudio de corta duración, el apoyo nacional suele incluir planes que proporcionan ayudas adicionales (complementarias) para la movilidad realizada dentro del programa Erasmus+.

Las becas de movilidad saliente también pueden tener limitaciones relacionadas con el ciclo de estudios, lo que significa que el apoyo no abarca a los estudiantes de primer y segundo ciclo. En el Reino Unido, por ejemplo, existen becas de movilidad de créditos para subvencionar los desplazamientos de los estudiantes al extranjero, pero sólo se conceden a los estudiantes de primer ciclo. En los Países Bajos, además de las becas de movilidad de créditos (dentro del marco del programa Holland Scholarship), que están disponibles tanto para los estudiantes de primer y segundo ciclo, también hay becas financiadas dentro del programa VSBfonds Beurs que se dirigen a los titulados, es decir, a los estudiantes que se embarcan en una experiencia de movilidad saliente (créditos y titulaciones) habiendo completado ya su primer ciclo de estudios. Otros ejemplos son Estonia, donde la mayoría de las becas para la movilidad de titulaciones sólo son accesibles para estudiantes de posgrado, mientras que la movilidad de créditos puede subvencionarse tanto en el primer ciclo como en el segundo; y Serbia, donde el único plan nacional de becas para la movilidad disponible se centra en la movilidad de titulaciones para estudiantes de segundo y tercer ciclo.

Una dimensión adicional que diferencia las becas para la movilidad saliente es el tipo de estudiante al que se dirigen. De hecho, todas las becas nacionales de movilidad estipulan criterios de elegibilidad, que varían en nivel de restricción. Se aplican criterios que suelen estar vinculados a la finalidad del plan de becas. Por ejemplo, si un país concede becas nacionales adicionales (complementarias) para la movilidad Erasmus+, sólo podrán optar a ellas los estudiantes que

⁽⁸⁹⁾ Albania y Serbia son la excepción. En ambos países, las becas nacionales de movilidad saliente se destinan a la movilidad de titulaciones para estudiantes que destacan por su excelencia (ver la información específica de cada país más adelante). No existen becas nacionales para la movilidad saliente y de créditos.

participen en el programa. Además, como se ha visto en el capítulo 4 (ver gráfico 4.3), algunas becas de movilidad (o partidas presupuestarias específicas dentro de las becas de movilidad) están destinadas exclusivamente a los estudiantes desfavorecidos. Por ejemplo:

En **Francia**, los estudiantes de niveles socioeconómicos desfavorecidos pueden beneficiarse de la financiación de la movilidad conocida como AMI (*aide à la mobilité internationale*). Es el principal tipo de ayuda nacional a la movilidad saliente.

Hungría gestiona el proyecto de becas Campus Mundi, cofinanciado por la Unión Europea (Fondo Social Europeo) y el Gobierno húngaro. En el marco de este proyecto se ofrece una suma global de ayudas adicionales (complementarias) en función del estatus social de los estudiantes, o de su discapacidad o necesidades especiales.

En **Finlandia**, es posible recibir una beca de movilidad para estudiantes con necesidades especiales financiada con fondos nacionales para períodos de estudio fuera del programa Erasmus+. Las becas pueden concederse si el estudiante tiene una discapacidad, una enfermedad u otra condición que ocasione gastos adicionales significativos durante un período de estancia en el extranjero y si los gastos adicionales no pueden recuperarse a través de ninguna otra fuente. Además de esta ayuda para cubrir necesidades especiales, existen otras becas de movilidad saliente (y entrante).

En el **Reino Unido**, además de las becas por desplazamiento (ver información anterior), existen becas de movilidad educativa destinadas a estudiantes de estratos socioeconómicos desfavorecidos. Están destinadas a los estudiantes que tienen derecho a las diversas primas de participación vinculadas a la ampliación de la educación superior, y corresponden a un complemento mensual de 120 euros. Además, los estudiantes con una discapacidad grave o necesidades especiales excepcionales pueden tener derecho a una ayuda adicional para cubrir los gastos derivados de su estancia en el extranjero.

A diferencia del apoyo dirigido a los estudiantes más necesitados de ayuda económica, algunos planes de becas favorecen la asignación en función de los méritos, es decir, una distribución de las ayudas basada en el rendimiento y excelencia académicos:

En **Lituania**, se introdujo en 2018 una nueva forma de apoyo estatal -Otro Cien- dirigida a los estudiantes lituanos que estudian en las mejores universidades del mundo (según clasificaciones aceptadas). A los candidatos seleccionados se les ofrece financiación para cubrir el coste de sus estudios, así como su estancia en el extranjero. Durante el primer año de funcionamiento, el gobierno asignó 226.000 euros a este proyecto (recibiendo apoyo financiero un total de 15 estudiantes). El presupuesto para 2019 es de 400.000 euros.

Albania cuenta con un Fondo para la Excelencia, que apoya a los estudiantes albaneses que estudian, con un alto rendimiento, en el extranjero. El plan está destinado a los mejores estudiantes matriculados en las 15 universidades mejor clasificadas del mundo. Durante el año académico 2018/19, 38 estudiantes se beneficiaron del plan (de los cuales 21 eran candidatos por primera vez).

En **Serbia**, el Fondo para Jóvenes Talentosos de la República de Serbia incluye una partida presupuestaria para proporcionar ayudas a un máximo de 500 de los mejores estudiantes de Serbia durante sus estudios de máster o doctorado en universidades de la Unión Europea y de países miembros de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC), así como en universidades de prestigio internacional.

Las instituciones de educación superior pueden tener cierto grado de autonomía para definir (o ajustar) los criterios de selección para las becas de movilidad y la población estudiantil destinataria. Por ejemplo, en Italia, el principal plan de becas para movilidad saliente -Fondo Giovani- se centra principalmente en la situación socioeconómica de los estudiantes. Aun así, las instituciones pueden introducir criterios de selección adicionales, incluidos criterios relativos a los méritos, manteniendo al mismo tiempo la primacía del enfoque de asignación en función de las necesidades. Del mismo modo, la comunidad francesa de Bélgica administra el Fondo para la Movilidad de Estudiantes, cuyo objetivo principal es cofinanciar la movilidad Erasmus+ de los estudiantes desfavorecidos en cuanto a su nivel socioeconómico. En consonancia con este objetivo general, cada institución de educación superior define sus propios criterios de selección que, sin embargo, deben ser transparentes, informados y accesibles para todos los interesados.

Por último, las becas de movilidad saliente pueden diferenciarse en función de los gastos que cubren. Si bien la mayoría de las becas pueden utilizarse para sufragar diversos gastos relacionados con los estudios en el extranjero, algunas están concebidas para gastos específicos. Por ejemplo, Noruega ofrece varios tipos de becas de movilidad saliente, cada una de ellas destinada a diferentes tipos de gastos: tasas académicas en el extranjero, gastos de viaje y gastos relacionados con cursos de idiomas. El Reino Unido ofrece becas que cubren los gastos de viaje para los programas de movilidad de créditos. En Croacia también se conceden ayudas nacionales a la movilidad para sufragar los gastos de viaje, destinadas a los estudiantes que participan en programas bilaterales y en el Programa de Intercambio Centroeuropeo de Estudios Universitarios (CEEPUS).

Becas nacionales de movilidad entrante

Como se ha indicado anteriormente (ver gráfico II.1), las becas nacionales de movilidad entrante son menos comunes que las de movilidad saliente. Además, la naturaleza de las ayudas para la movilidad entrante suele ser bastante distinta. Mientras que las becas para movilidad saliente suelen cubrir a los estudiantes de primer y segundo ciclo, especialmente en lo que respecta a la movilidad de créditos ⁽⁹⁰⁾, los planes de movilidad entrante suelen destinarse únicamente a los estudiantes en etapas avanzadas de la educación superior. Esto está estrechamente relacionado con el hecho de que las becas de movilidad entrante con frecuencia estén concebidas para atraer a estudiantes de élite, ya sea de una selección de países o de cualquier parte del mundo. Por ejemplo:

En la **comunidad flamenca de Bélgica**, el gobierno concede las becas Master Mind Scholarships, que se dirigen a estudiantes extranjeros excepcionales de segundo ciclo. El programa tiene por objeto promover Flandes y Bruselas como óptimo destino de estudio.

El Gobierno de **Irlanda** concede las Becas de Educación Internacional (GOI-IES), de 10.000 euros, a estudiantes de alto rendimiento de países no pertenecientes a la UE o al EEE para que estudien en Irlanda durante un período de un año. Este plan se enmarca dentro de la estrategia “Irish Educated, Globally Connected (2016-2020)” (Educado en Irlanda, conectado con el mundo) ⁽⁹¹⁾. Son becas que pueden utilizarse para el último año de un programa de grado, o un año de un programa de máster o doctorado. Se ofrecen unas 60 plazas anuales.

Polonia subvenciona el programa “Polonia mi primera opción”, que tiene por objeto alentar a jóvenes estudiantes de talento de determinados países a cursar sus estudios de segundo ciclo en las mejores instituciones de educación superior de Polonia. Los candidatos pueden solicitar un curso de segundo ciclo de su elección y pueden estudiar en polaco o en otro idioma. Las decisiones en materia de admisión y condiciones financieras son adoptadas por las propias instituciones de educación superior.

En el Reino Unido - Escocia, el Gobierno, en colaboración con las universidades, desarrolla el programa de becas Saltire. Se trata de un programa orientado a las áreas de ciencia, tecnología, industrias creativas, sanidad y ciencias médicas, así como al campo de las energías renovables y limpias. posgrado de determinados países -concretamente Canadá, China, Estados Unidos, India, Japón y Pakistán- que aspiran a convertirse en líderes de influencia en su futuro profesional. Se ofrecen hasta 50 becas por año académico, cada una de ellas por un valor de 8.000 libras esterlinas (alrededor de 9.000 euros), para sufragar los gastos de matrícula de un año de estudios a tiempo completo en un programa de segundo ciclo en cualquier institución de educación superior de Escocia.

Algunos planes de becas de movilidad entrante, si bien no están enfocados de manera explícita en la “excelencia”, sí están dirigidos a los estudiantes de posgrado más que a los de grado:

⁽⁹⁰⁾ Las excepciones a este patrón se exponen en la sección anterior.

⁽⁹¹⁾ <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/International-Education-Strategy-For-Ireland-2016-2020.pdf>

En la **República Checa**, el gobierno ofrece becas a estudiantes de una selección de países emergentes no pertenecientes a la UE para que cursen programas de máster y doctorado. Los estudiantes que optan por un programa impartido en checo tienen derecho a un curso preparatorio de la lengua de un año de duración.

Estonia ofrece el programa Dora Pluss, que incluye becas para movilidad tanto saliente como entrante. El público objetivo de las becas de movilidad entrante son los estudiantes de máster y de doctorado. El programa tiene por objeto aumentar la proporción de estudiantes internacionales de posgrado en la educación superior de Estonia y mejorar la capacidad de las instituciones de educación superior para acoger a estudiantes internacionales. En 2018, 388 estudiantes extranjeros recibieron una beca Dora Pluss.

En Eslovaquia la movilidad, saliente y entrante, se subvenciona a través del Programa Nacional de Becas de la República Eslovaca. La beca de movilidad entrante de 350 euros/mes se dirige a los estudiantes internacionales que cursan estudios de segundo ciclo. En 2018/19, 28 estudiantes extranjeros se beneficiaron de este programa.

Es interesante observar cómo las becas de movilidad entrante no suelen estar dirigidas a estudiantes desfavorecidos. De hecho, ninguno de los países estudiados informa de que exista un apoyo a nivel nacional para los estudiantes desfavorecidos que puedan querer estudiar en el país, mientras que ese apoyo específico sí existe en varios países en el caso de la movilidad saliente (ver capítulo 4, gráfico 4.3). Por ejemplo, en Francia, el principal plan nacional de apoyo a la movilidad saliente se concentra en los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, mientras que todos los planes de becas para movilidad entrante favorecen el enfoque de asignación en función de los méritos.

Además de atraer a estudiantes de alto rendimiento, las becas de movilidad entrante tienen otras funciones, como la promoción del idioma, la cultura y la identidad del país de acogida. Algunos planes de becas hacen hincapié en estos aspectos, en particular los destinados a estudiantes extranjeros originarios del país que concede la beca. Por ejemplo:

En **Lituania**, el Programa de Becas Estatales tiene por objeto apoyar la movilidad entrante de estudiantes, profesores o investigadores extranjeros. Dentro de este marco pueden seguirse varios tipos de programas, incluidos los cursos de lengua y cultura lituana, los estudios de corta duración y los de grado. La dotación está destinada a extranjeros de origen lituano y a estudiantes de una selección de países.

En Polonia, las becas del Programa General Anders para la Diáspora Polaca están destinadas a extranjeros de origen polaco debidamente documentado. Los estudiantes seleccionados pueden cursar estudios de primer y segundo ciclo y, antes de esos estudios, pueden participar en un programa preparatorio de un año de duración. Los beneficiarios son seleccionados a partir de convocatorias para la presentación de candidaturas que se anuncian anualmente.

Rumanía exime del pago de tasas y ofrece becas a los rumanos residentes en el extranjero. Con ello se pretende apoyar la identidad cultural rumana. En 2018/19, se beneficiaron de este programa 3.019 estudiantes de primer ciclo y 1.556 de segundo ciclo.

Eslovenia ofrece becas para jóvenes eslovenos que viven en países vecinos y en todo el mundo. En 2018/19, 135 estudiantes universitarios se beneficiaron de una de estas becas.

La dimensión cultural es también fundamental en los programas destinados a los estudiantes que estudian el idioma oficial del país de destino en su país de origen. En estos casos, los estudiantes tienen derecho a una beca en función del interés demostrado por la cultura del país de acogida. Por ejemplo, el programa de becas “Finlandés en Finlandia” tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes de lengua y cultura finlandesas de fuera de Finlandia la oportunidad de estudiar en el país.

Este anexo complementa el capítulo 3, relativo a la portabilidad de las ayudas financieras a nivel nacional, proporcionando información sobre las becas nacionales dedicadas a la movilidad en la formación. La mayoría de los sistemas europeos de educación superior las conceden y, en

general, tienen por objeto ayudar a los estudiantes nacionales a participar en estancias de estudio de corta duración en el extranjero (movilidad saliente de créditos). En varios países europeos, los estudiantes también pueden beneficiarse de becas nacionales de movilidad saliente para la obtención de una titulación, lo que significa que pueden obtener una titulación completa en el extranjero con el apoyo financiero de su país de origen. Aunque las becas nacionales de movilidad saliente están más extendidas que las destinadas a movilidad entrante, esta última modalidad de ayudas también es bastante común, ya que se ofrecen en aproximadamente la mitad de los sistemas de educación superior analizados.

En general, el apoyo a la movilidad de los estudiantes de educación superior constituye un mosaico de varios elementos distintos: la portabilidad del apoyo financiero a nivel nacional, la existencia de planes de apoyo nacionales dedicados a la movilidad y la participación en acuerdos internacionales de movilidad. Sólo pueden apreciarse plenamente todos ellos valorándolos combinados desde una perspectiva conjunta.

ANEXO III: ÍNDICES DE MOVILIDAD EDUCATIVA

La movilidad en la formación depende de muchos factores: culturales, económicos y sociales. Por lo tanto, si bien el entorno normativo descrito por los indicadores de este panel puede ser favorable y ayudar a promover la movilidad educativa y a eliminar los obstáculos, sus efectos en los flujos de movilidad siempre serán en cierta medida limitados. Una comparación entre las tasas de movilidad saliente de los distintos países sirve para ilustrar bien este aspecto. Por lo tanto, a fin de contextualizar los indicadores del Panel de Indicadores de la Movilidad, en el anexo III se presenta un panorama estadístico de la movilidad saliente en la educación superior basado en los datos disponibles actualmente.

Desde 2016, las cifras sobre movilidad de créditos y titulaciones están disponibles en la recopilación conjunta de datos de la UNESCO, la OCDE y Eurostat (UOE). Los índices de movilidad saliente en titulaciones han sido calculados por el Centro Común de Investigación a partir de los datos de UOE (Flisi y Sánchez-Barrioluengo, 2018). Sin embargo, como se desprende de las cifras que figuran a continuación, los índices de movilidad saliente sólo tienen una cobertura parcial en lo que respecta a los países de origen en cuanto a la movilidad de créditos, y en lo que respecta a los países de destino en el caso de la movilidad de titulaciones. Por lo tanto, cualquier comparación con el parámetro de referencia de la movilidad en educación superior ⁽⁹²⁾ debe hacerse con prudencia.

Movilidad de créditos

A efectos de recopilación de datos, la movilidad de créditos se define como un breve período de educación universitaria y/o prácticas en el extranjero relacionadas con los estudios, en el marco de un programa de educación universitaria en una “institución de origen”, generalmente con el fin de obtener créditos académicos (es decir, créditos que serán reconocidos en la institución de origen).

Según el parámetro de referencia para la movilidad educativa ⁽⁹³⁾, los índices de movilidad de créditos hacen referencia a los titulados que han completado con éxito un determinado programa de nivel terciario en el marco de la CINE y durante el cual hayan realizado un breve período de estudios y/o prácticas en el extranjero (Flisi y Sánchez-Barrioluengo 2018, p. 13). Ese período de movilidad se tiene en cuenta si duró un mínimo de tres meses y supuso la obtención de un mínimo de 15 créditos ECTS. Los índices no incluyen las cifras referentes a los estudiantes que han pasado un breve período en el extranjero pero que aún no han terminado sus estudios.

En el gráfico III.1 se presentan los índices de movilidad saliente de créditos de los titulados en 2017 para los países que disponen de datos. En el gráfico III.1.A se muestran los datos agregados de los niveles CINE 5-8, mientras que en el gráfico III.1.B se muestran las diferencias entre los niveles CINE 6, 7 y 8 (es decir, entre el primer, segundo y tercer ciclo de los estudios de educación superior). Los datos del nivel CINE 5 (estudios de ciclo corto) se han excluido de esta última cifra

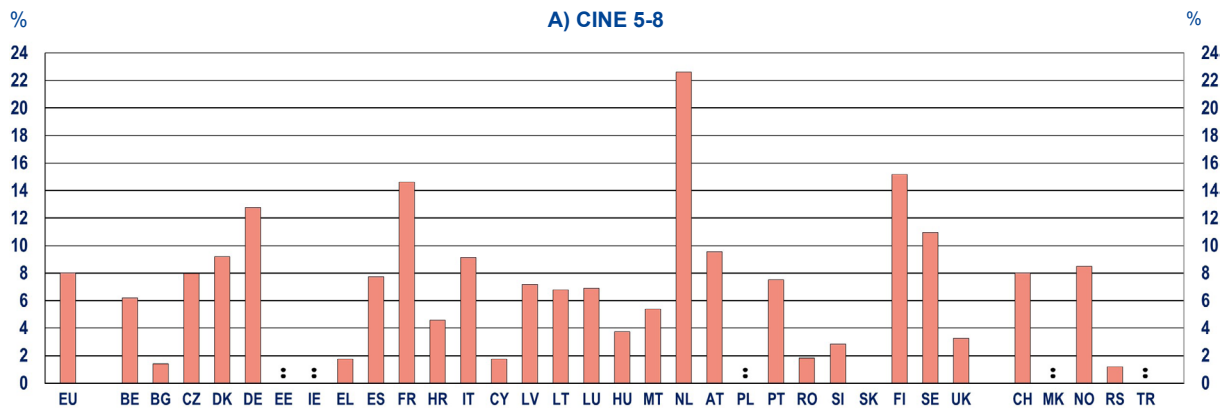
⁽⁹²⁾ El parámetro de referencia en movilidad educativa está redactado de la siguiente manera: «Para 2020, una media de al menos el 20 % de los titulados en educación superior de la UE deberá haber cursado en el extranjero un período de estudios o formación vinculados a la educación superior (incluidas prácticas profesionales en empresas) que suponga un mínimo de 15 créditos ECTS o con una duración mínima de 3 meses» (Conclusiones del Consejo sobre un valor de referencia para la movilidad en el aprendizaje, DO C 372, 20.12.2011, p. 34).

⁽⁹³⁾ Conclusiones del Consejo sobre un valor de referencia para la movilidad en el aprendizaje, DO C 372, 20.12.2011.

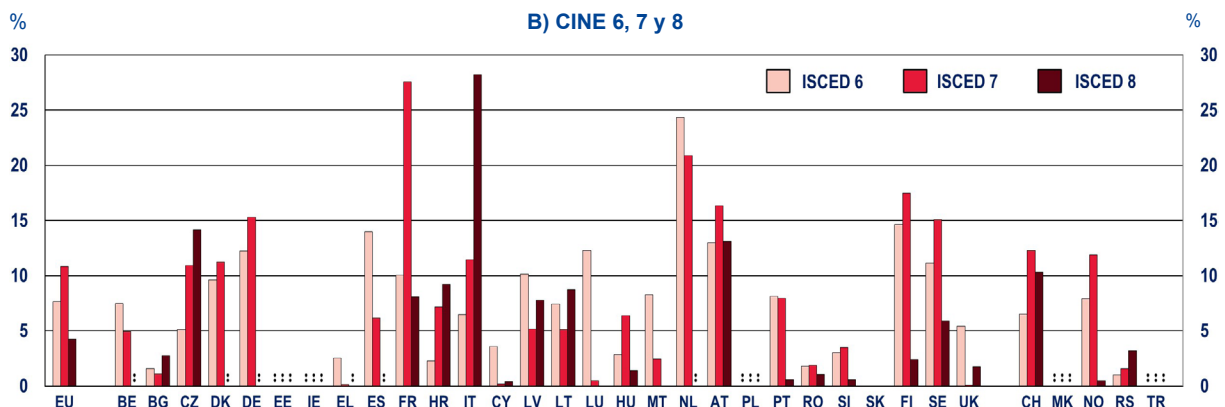
debido a su peso marginal en cifras absolutas y al número relativamente menor de países que presentan cifras para dicho nivel ⁽⁹⁴⁾.

En la UE-28, el índice general de movilidad saliente de créditos se sitúa en el 8 %. Sin embargo, las diferencias entre países son sustanciales: los índices de movilidad saliente de créditos van desde un índice cercano al 0% en Eslovaquia ⁽⁹⁵⁾ hasta el 22,6% que se alcanza en los Países Bajos. Además de Eslovaquia, los países con los menores índices de movilidad de créditos son Bulgaria, Grecia, Chipre ⁽⁹⁶⁾, Rumanía y Serbia, todos ellos por debajo del 2%. Sólo los Países Bajos registran una tasa de movilidad de créditos superior al 20%; otros países con un índice superior al 10% son Alemania (12,7%), Francia (14,6%), Finlandia (15,2%) y Suecia (10,9%).

Gráfico III.1: Índices de movilidad saliente de créditos - titulados en régimen de movilidad en educación terciaria como porcentaje del total de titulados de un mismo país de origen, por países de origen, 2017



EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
8,0	6,2	1,4	8,0	9,2	12,8	:	:	1,7	7,7	14,6	4,6	9,1	1,7	7,2	6,8	6,9
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	CH	MK	NO	RS	TR
3,8	5,4	22,6	9,6	:	7,5	1,8	2,8	0,0	15,2	10,9	3,3	8,0	:	8,5	1,2	:



⁽⁹⁴⁾ Ver la lista de países de los que se dispone de datos del nivel CINE 5, en Flisi y Sánchez-Barrioluengo (2018).
⁽⁹⁵⁾ Hay que tener en cuenta que la cifra refleja a los titulados con movilidad de créditos que no han disfrutado de esa movilidad en lo referente a su titulación. Si no se tiene en cuenta la movilidad de las titulaciones, el porcentaje de titulados con movilidad de créditos en Eslovaquia es superior a 0.
⁽⁹⁶⁾ Debe tenerse en cuenta que en Chipre existen altos índices de movilidad de titulaciones, ver gráfico III.3.

	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
CINE 6	7,7	7,5	1,6	5,1	9,6	12,2	:	:	2,5	14,0	10,1	2,3	6,5	3,6	10,1	7,4	12,3
CINE 7	10,8	4,9	1,1	11,0	11,2	15,3	:	:	0,2	6,2	27,6	7,2	11,5	0,2	5,2	5,1	0,5
CINE 8	4,3	:	2,8	14,1	:	:	:	:	:	:	8,1	9,2	28,2	0,4	7,8	8,8	0,0
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	CH	MK	NO	RS	TR
CINE 6	2,9	8,3	24,4	13,0	:	8,2	1,8	3,0	0,0	14,6	11,2	5,4	6,5	:	7,9	1,0	:
CINE 7	6,4	2,5	20,9	16,4	:	7,9	1,9	3,5	0,0	17,5	15,1	0,1	12,3	:	11,9	1,6	:
CINE 8	1,4	0,0	:	13,1	:	0,6	1,1	0,6	0,0	2,4	5,9	1,8	10,3	:	0,5	3,2	:

Fuente: Cálculos del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, basados en datos de Eurostat (UOE; 2017).

Códigos de datos online: Eurostat [educ_uae_mobc01] para titulados en régimen de movilidad de créditos en la UE, la AELC, el EEE y países candidatos; Eurostat [educ_uae_grad01] para el total de titulados.

Notas explicativas

Los índices de movilidad saliente de créditos de un país determinado se basan en el número de titulados con movilidad saliente de créditos (sin régimen de movilidad de titulaciones) dividido por el número de titulados procedentes de ese mismo país.

Para evitar las duplicaciones, los titulados que se benefician tanto de la movilidad de créditos como de la de titulaciones (movilidad dual) sólo se contabilizan entre los titulados con movilidad de titulaciones. Por lo tanto, las cifras de movilidad de créditos no incluyen a los titulados con movilidad de créditos que también se hubieran acogido a la movilidad de titulaciones.

Los titulados de un país determinado se calculan tomando como base el número total de titulados de ese país para después restar los titulados en régimen de movilidad entrante de otros países y sumar los titulados en movilidad saliente del país en cuestión hacia otros países.

Los índices de movilidad saliente de la UE se calculan según fórmulas similares, siendo el numerador la suma de los titulados en régimen de movilidad saliente de créditos procedentes de los estados miembros de la UE, y calculando el denominador partiendo del número de titulados en los estados miembros de la UE, restando los titulados en movilidad entrante desde países no pertenecientes a la UE y sumando los titulados en movilidad saliente desde la UE que se desplazan a países no pertenecientes a la UE.

Notas específicas de países

Estonia, Irlanda y Polonia: No se dispone de información sobre movilidad saliente de créditos (derogación hasta finales de 2018).

Alemania y Austria: No existe un sistema de transferencia de créditos bien desarrollado para los programas de nivel CINE 5 de formación profesional.

República checa, Croacia, Italia, Hungría y Eslovenia: Faltan datos de los titulados con movilidad de créditos que no se acogían a movilidad de titulación; en su lugar se utiliza el total de titulados con movilidad de créditos.

Si se observan las tendencias en los tres principales ciclos de educación superior (gráfico III.1.B), se aprecian diferencias significativas entre los países. En la UE-28, en segundo ciclo (CINE 7) la movilidad de créditos es la más alta, superior al 10%, mientras que en tercer ciclo (CINE 8) registra el porcentaje más bajo, inferior al 5%. Los países con patrones similares son Francia, Finlandia y Suecia en niveles relativamente altos (la movilidad de créditos en segundo ciclo es especialmente alta en Francia, con un 27,6%), y por otro lado Hungría, Rumanía y Eslovenia en niveles relativamente bajos. Además de en Francia, la movilidad de créditos en segundo ciclo supera el 15% en Alemania, los Países Bajos, Austria, Finlandia y Suecia.

En los Países Bajos los índices de movilidad de créditos en primer ciclo son los más altos (24,4%), superando incluso a los de movilidad de créditos en segundo ciclo. Se puede encontrar una relación similar entre los índices de movilidad en primer y segundo ciclo en otros 11 países; sin embargo,

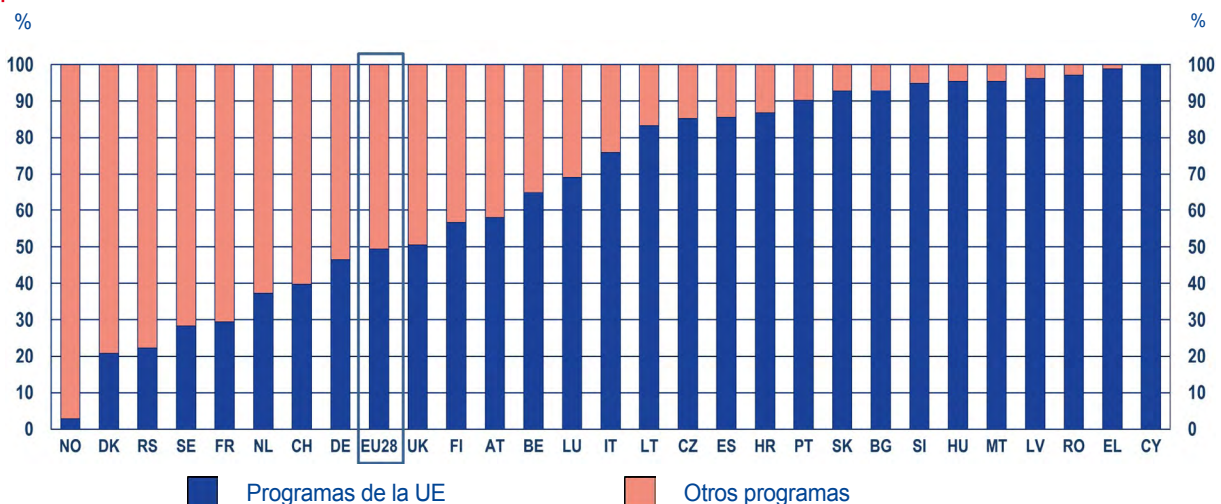
en el resto de países los índices de movilidad saliente de créditos en primer ciclo están por debajo del 15%. Los índices de movilidad de créditos en primer ciclo son superiores al 10% en Alemania, España, Francia, Letonia, Luxemburgo, Austria, Finlandia y Suecia.

La movilidad de créditos en tercer ciclo (por lo tanto, durante los estudios de doctorado) es, en promedio, la más baja de las tres en toda Europa. No obstante, en Italia, el índice de movilidad saliente de créditos de los titulados de tercer ciclo es del 28,2%, porcentaje que también es relativamente alto en la República Checa (14,1%), Austria (16,4%) y Suiza (10,3%).

En lo que respecta a la movilidad de créditos, también es posible distinguir entre la movilidad de créditos en el marco de los programas de la UE (sobre todo Erasmus+) y la movilidad de créditos en otros programas (incluidos los programas nacionales/internacionales bilaterales o multilaterales no financiados por la UE, así como los «de libre circulación» ⁽⁹⁷⁾). Esta distinción, que se ilustra en el gráfico III.2, permite evaluar el peso relativo de los programas de movilidad de créditos de la UE en los distintos países europeos.

El gráfico III.2 muestra la movilidad de créditos según tipos de programa de movilidad en los distintos países en orden ascendente de prevalencia de los programas en la Unión Europea. Como puede verse en el gráfico, Erasmus+ y otros programas de la UE tienen muy diferente peso en relación con los valores absolutos de movilidad de créditos en cada uno de los países europeos que disponen de datos. La proporción de titulados con movilidad de créditos que pasaron un tiempo en el extranjero en el marco de un programa de la UE oscila entre el 3% en Noruega y el 100% en Chipre. Como tendencia general, la prevalencia de los programas de la UE tiende a ser mayor en los países del este y el sur de Europa, y menor en el norte y el oeste de Europa (ver también el anexo II sobre los planes nacionales de apoyo a la movilidad).

Gráfico III.2: Movilidad de créditos según sistema de movilidad, CINE 5-8, 2017



⁽⁹⁷⁾ Los estudiantes “en libre circulación” son aquellos que organizan su propia experiencia de movilidad educativa reconocida, siendo ésta acreditada por su institución de educación superior de origen (Flisi y Sánchez-Barrioluengo 2018, p. 19).

	NO	DK	RS	SE	FR	NL	CH	DE	EU-28	UK	FI	AT	BE	LU	IT
Programas de la UE	3	21	22	28	29	37	40	47	49	50	57	58	65	69	76
Otros programas	97	79	78	72	71	63	60	53	51	50	43	42	35	31	24
	LT	CZ	ES	HR	PT	SK	BG	SI	HU	MT	LV	RO	EL	CY	
Programas de la UE	83	85	86	87	90	93	93	95	95	95	96	97	99	100	
Otros programas	17	15	14	13	10	7	7	5	5	5	4	3	1	0	

Fuente: Cálculos del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, basados en datos de Eurostat (UOE; 2017).

Códigos de datos online: [educ_uae_mobc01].

Notas explicativas

En “otros programas” se incluyen tanto los “programas internacionales/nacionales” como “otros programas”, según informa Eurostat. Los valores corresponden a la suma de los niveles CINE disponibles para cada país. El valor de la UE-28 es la suma de los países de la UE-28 disponibles.

Los países se muestran en orden ascendente de prevalencia de los programas de la UE. Estos datos por tipo de programa de movilidad se refieren a todos los titulados en régimen de movilidad de créditos, incluidos los que también se acojan a movilidad de titulaciones. Esto difiere de la fórmula utilizada para el cálculo de los índices de movilidad saliente de créditos.

Nota específica

Estonia, Irlanda y Polonia: No se dispone de información sobre movilidad saliente de créditos (derogación hasta finales de 2018).

Movilidad de titulaciones

La movilidad de titulaciones se define como el cruce físico de una frontera nacional para matricularse en un programa universitario en el país de destino, en el que se requiere la presencia de los estudiantes en la mayoría de los módulos (Flisi y Sánchez-Barrioluengo 2018, p. 12). También en este caso, los índices de movilidad de titulaciones se calculan a partir del número de titulados universitarios. Por consiguiente, a efectos de la recopilación de datos, los titulados en régimen de movilidad de titulaciones se definen como titulados cuyo país de origen ⁽⁹⁸⁾ es diferente del país en el que obtienen su titulación universitaria en un nivel CINE determinado (ibíd.)

Los índices de movilidad saliente de titulaciones presentados por país de origen se calculan partiendo de los datos recabados por los países de destino. La OCDE proporciona información sobre los destinos no europeos. Ahora bien, no se dispone de cifras de Estados Unidos, lo que hace que los porcentajes sean inferiores al valor real en referencia, al menos, a algunos países.

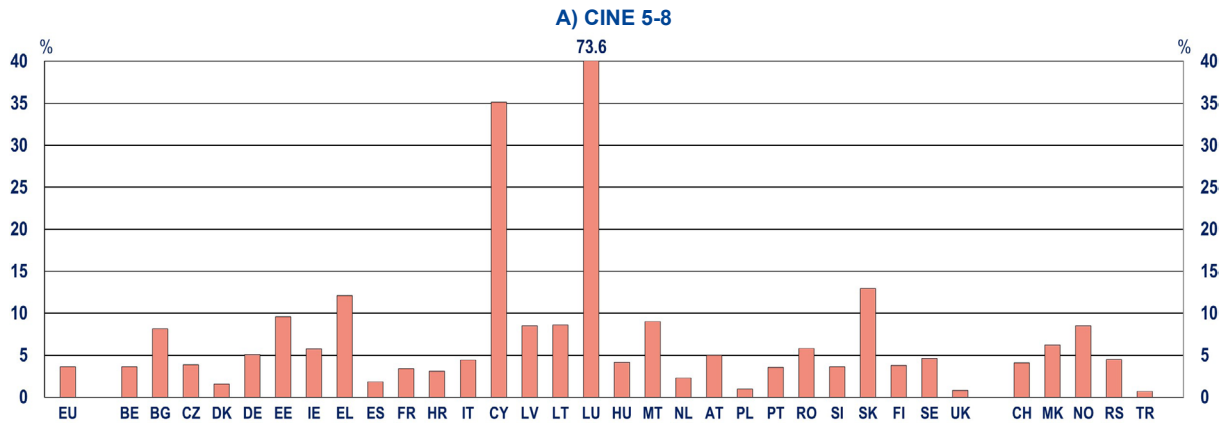
En el gráfico III.3 se presentan los índices de movilidad saliente de titulaciones de países europeos disponibles. En el gráfico III.3.A se presentan datos agregados para todos los niveles CINE de

⁽⁹⁸⁾ Según Eurostat, los países incluidos en la recopilación de datos de 2017 adoptaron las siguientes definiciones de país de origen (ver también Flisi y Sánchez-Barrioluengo 2018, p. 14):

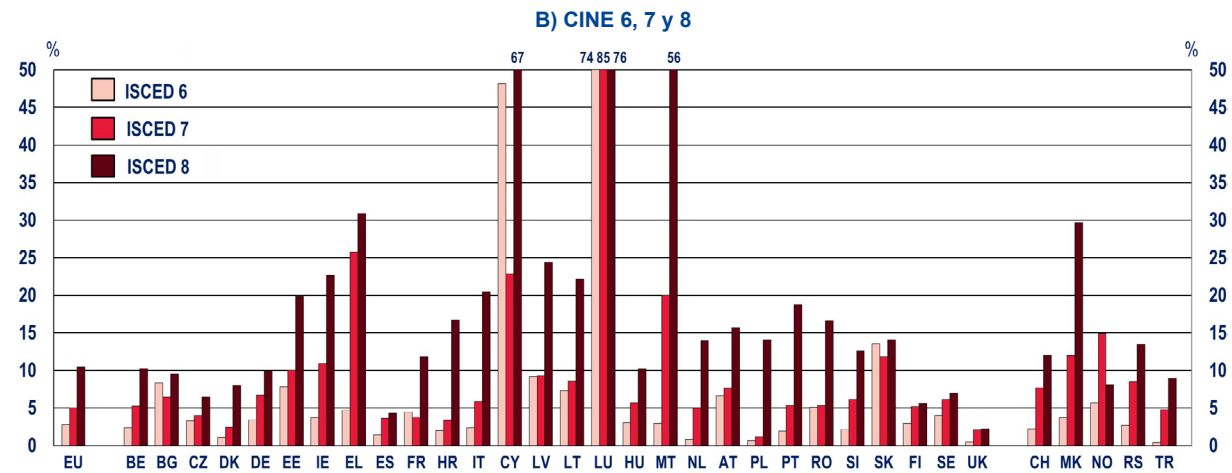
- país de formación previa u obtención del título de educación secundaria superior: BE, DK, DE, EL, CY, LV, LT, LU, NL, AT, PL, PT, RO, FI, CH y NO;
- país de residencia habitual definido como domicilio, lo que hace referencia al domicilio o la dirección permanente del estudiante antes de iniciar su curso: EE, IE, ES, FR, HR, SI y UK;
- país de ciudadanía: CZ, IT, HU, MT y SK. Los estudiantes internacionales de SE se definen como los estudiantes que tienen permiso de residencia de estudios, que no son residentes o bien se han trasladado a Suecia no más de seis meses antes de comenzar sus estudios (24 meses para nivel CINE 8);
- estimaciones: BG

la educación terciaria (CINE 5-8), mientras que en el gráfico III.3.B se muestra el porcentaje de titulados en régimen de movilidad de titulaciones en primer, segundo y tercer ciclo de educación superior (CINE 6, 7 y 8) por separado.

Gráfico III.3: Índices de movilidad saliente de titulaciones - titulados en régimen de movilidad en educación terciaria como porcentaje del total de titulados de un mismo país de origen, por países de origen, 2017



EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
3,6	3,6	8,1	3,9	1,5	5,1	9,6	5,7	12,1	1,9	3,4	3,1	4,4	35,1	8,5	8,6	73,6
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	CH	MK	NO	RS	TR
4,1	9,0	2,3	5,0	1,0	3,6	5,8	3,6	13,0	3,8	4,6	0,8	4,1	6,2	8,5	4,5	0,7



	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
CINE 6	2,8	2,3	8,3	3,3	1,1	3,5	7,8	3,7	4,7	1,4	4,4	2,0	2,4	48,1	9,2	7,3	74,5
CINE 7	5,0	5,3	6,5	4,0	2,4	6,8	10,1	10,9	25,8	3,6	3,8	3,4	5,9	22,9	9,3	8,6	85,0
CINE 8	10,5	10,3	9,5	6,5	8,0	10,0	19,9	22,7	30,9	4,3	11,8	16,8	20,5	66,7	24,4	22,1	77,5
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	CH	MK	NO	RS	TR
CINE 6	3,1	3,0	0,8	6,6	0,6	1,9	5,1	2,1	13,6	2,9	4,0	0,4	2,2	3,7	5,7	2,7	0,4
CINE 7	5,7	20,0	5,0	7,6	1,2	5,4	5,3	6,1	11,8	5,2	6,1	2,1	7,7	12,0	14,9	8,5	4,8
CINE 8	10,2	55,9	14,0	15,7	14,1	18,8	16,6	12,6	14,1	5,6	6,9	2,3	12,0	29,7	8,1	13,5	9,0

Fuente: Cálculos del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, basados en datos de Eurostat (UOE; 2017).

Códigos de datos online: Eurostat [educ_uae_mobg02] para titulados en régimen de movilidad que obtienen su titulación en la UE, AELC, EEE y países candidatos; OCDE, Titulados internacionales, para titulados en régimen de movilidad que obtienen su titulación en países no europeos (Australia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Israel, Japón, Corea, Nueva Zelanda, Rusia); Eurostat [educ_uae_grad01] para el total de titulados.

Notas explicativas

Los índices de movilidad saliente de titulaciones de un país determinado se basan en el número de titulados en movilidad saliente de ese país dividido por el número de total de estudiantes que se titulan en el mismo.

Los titulados de un país determinado se calculan tomando como base el número total de titulados de ese país para después restar los titulados en régimen de movilidad entrante de otros países y sumar los titulados en movilidad saliente del país en cuestión hacia otros países.

Los índices de movilidad saliente de la UE se calculan según fórmulas similares, siendo el numerador la suma de los titulados en régimen de movilidad saliente de créditos procedentes de los estados miembros de la UE, y calculando el denominador partiendo del número de titulados en los estados miembros de la UE, restando los titulados en movilidad entrante desde países no pertenecientes a la UE y sumando los titulados en movilidad saliente desde la UE que se desplazan a países no pertenecientes a la UE.

No se dispone de datos sobre movilidad entrante de titulaciones para Eslovenia por país de origen; no se dispone de datos sobre movilidad entrante de titulaciones para Bélgica en nivel CINE 5, para España en nivel CINE 8, ni para Polonia en niveles CINE 5 y 8; esto implica una posible estimación a la baja de la movilidad saliente de titulaciones para los demás países. No se dispone de información sobre los titulados en régimen de movilidad de origen comunitario que hayan obtenido su titulación en Estados Unidos, lo que implica una posible estimación también a la baja para algunos estados miembros de la UE.

En el caso de la UE-28, los índices de movilidad saliente de titulaciones son, en promedio, inferiores a los índices de movilidad saliente de créditos: El 3,6% de los titulados de los estados miembros de la UE obtuvieron sus títulos en el extranjero en 2017. No obstante, las cifras de movilidad de titulaciones varían sustancialmente entre unos países europeos y otros, incluso más que en el caso de la movilidad de créditos. El índice de movilidad saliente de titulaciones más alto se registra en Luxemburgo, con un 73,6%, mientras que el más bajo es el de Turquía, con un 0,7%. Además de en Luxemburgo, el índice de movilidad saliente de titulaciones es también muy alto en Chipre (35,1%), y está por encima del 10% en Grecia (12,1%) y Eslovaquia (casi el 13%). Y además de Turquía, también registran índices de movilidad saliente de titulaciones inferiores al 2% Dinamarca (1,6%), España (1,9%), Polonia (alrededor del 1%) y Reino Unido (0,8%).

Si se analizan los índices de movilidad de titulaciones en función del nivel CINE, se ve que tanto en la UE-28, en promedio, como en la mayoría de los países europeos por separado, cuanto mayor es el nivel de estudios cursado, mayor es el porcentaje de estudiantes que obtienen una titulación en régimen de movilidad. En la UE-28, la movilidad de titulaciones de postgrado se sitúa en el 2,8% en el primer ciclo, el 5% en el segundo y el 10,5% en el tercero.

El doctorado es la modalidad más habitual de movilidad de titulaciones en todos los países europeos, excepto en Luxemburgo y Noruega. La movilidad saliente de titulaciones en el tercer ciclo es la más elevada en tres pequeños sistemas de educación superior (Chipre, Luxemburgo y Malta), donde es casi del 50% o incluso superior, pero también es superior al 20% en Irlanda, Grecia, Italia, Letonia, Lituania y Macedonia del Norte. La proporción de titulados que obtienen su doctorado en el extranjero es inferior al 5% en España y el Reino Unido.

Tras el tercero, el segundo ciclo es el siguiente con una mayor incidencia de obtención de títulos en el extranjero. La movilidad de titulaciones en nivel máster o equivalentes es más frecuente entre los titulados procedentes de Grecia, Chipre, Luxemburgo y Malta, con índices de movilidad superiores al 20 % (y superiores al 80 % en Luxemburgo). Sin embargo, en Bulgaria, Francia, Chipre y Eslovaquia, el índice de movilidad es mayor entre los titulados de primer ciclo que entre

los de segundo ciclo. Los índices de movilidad saliente de los titulados de segundo ciclo más bajos, por debajo del 3%, se registran en Dinamarca, Polonia y el Reino Unido.

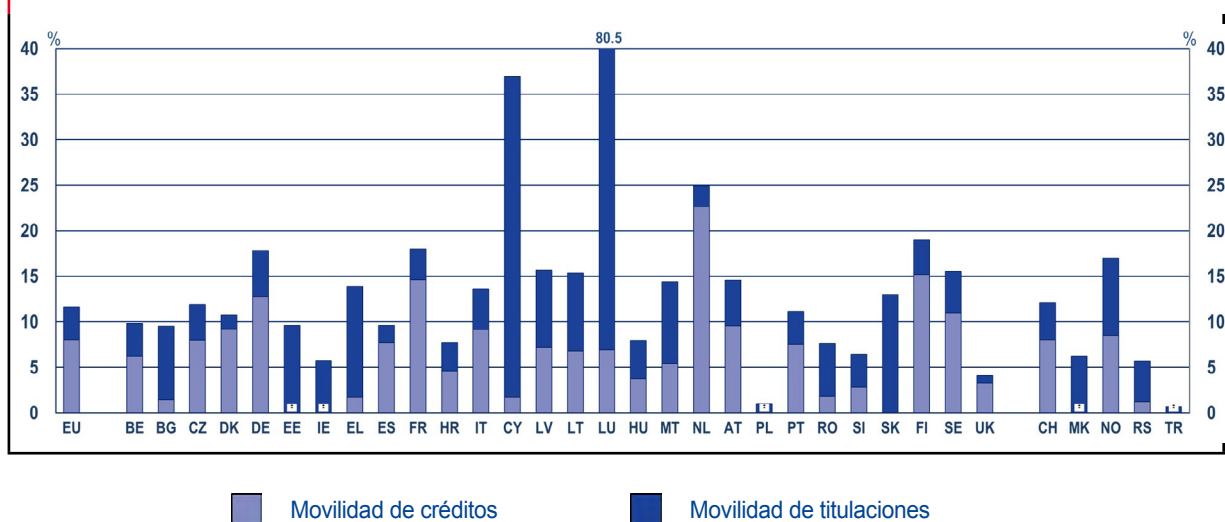
Los índices de movilidad de titulaciones en primer ciclo suelen ser inferiores al 15%, con la excepción de Chipre y Luxemburgo, donde los índices de movilidad en esa etapa son del 48% y el 74%, respectivamente. Además de en estos dos países, la proporción de graduados que acceden a la movilidad de titulaciones en su primer ciclo sólo supera el 10 % en Eslovaquia. Los países con un menor índice de obtención de títulos de grado o equivalente en el extranjero son los Países Bajos, Polonia, el Reino Unido y Turquía, con tasas de movilidad de titulaciones inferiores al 1 %.

Movilidad educativa: índices de movilidad saliente total

Tras presentar las tasas de movilidad saliente por separado para créditos y titulaciones, el gráfico III.4 fusiona esta información para obtener las cifras totales de movilidad saliente en la educación universitaria. Estas proporciones pueden así compararse con el parámetro de referencia de la UE en materia de movilidad educativa, teniendo en cuenta las limitaciones de los datos disponibles (ver lo explicado anteriormente).

Como se muestra en el gráfico III.4, en 2017, sólo tres sistemas educativos alcanzaron el índice de movilidad del 20% especificado como parámetro de referencia - Chipre (36,9%), Luxemburgo (80,5%) y los Países Bajos (24,9%) - si bien Finlandia, con un 19%, se aproximó mucho. Como promedio en la UE-28, la movilidad en la formación de los titulados se sitúa en un índice del 11,6%. El índice general de movilidad educativa más bajo es el del Reino Unido, que no llega al 5%.

Gráfico III.4: Movilidad total: movilidad saliente de créditos y titulaciones de titulados en niveles CINE 5-8, según país de origen, 2017



	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Total	11,6	9,8	9,5	11,9	10,8	17,8	:	:	13,9	9,6	18,0	7,7	13,6	36,9	15,7	15,4	80,5
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	CH	MK	NO	RS	TR
Total	7,9	14,4	24,9	14,5	:	11,1	7,6	6,5	13,0	19,0	15,5	4,1	12,1	:	17,0	5,7	:

Fuente: Cálculos del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, basados en datos de Eurostat (UOE; 2017).

Códigos de datos online: Eurostat [educ_uae_mobg01] para titulados en régimen de movilidad de créditos y [educ_uae_mobg02] para titulados en régimen de movilidad de titulaciones que obtienen su titulación en la UE, AELC, EEE y países candidatos; OCDE, Titulados internacionales, para titulados en régimen de movilidad que obtienen su titulación en países no europeos (Australia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Israel, Japón, Corea, Nueva Zelanda, Rusia); Eurostat [educ_uae_grad01] para el total de titulados.

Notas explicativas

El índice total de movilidad saliente de un país determinado se calcula a partir del número de titulados en régimen de movilidad saliente, sumando los titulados en régimen de movilidad saliente de créditos (que no se acogían a la movilidad de titulaciones) del país, dividiendo el resultado entre el número de titulados procedentes del país en cuestión.

Los titulados de un país determinado se calculan tomando como base el número total de titulados de ese país para después restar los titulados en régimen de movilidad entrante de otros países y sumar los titulados en movilidad saliente del país en cuestión hacia otros países.

Los índices de movilidad saliente de la UE se calculan según fórmulas similares, siendo el numerador la suma de los titulados en régimen de movilidad saliente de créditos y/o titulaciones procedentes de los estados miembros de la UE, y calculando el denominador partiendo del número de titulados en los estados miembros de la UE, restando los titulados en movilidad entrante desde países no pertenecientes a la UE y sumando los titulados en movilidad saliente desde la UE que se desplazan a países no pertenecientes a la UE.

No se dispone de datos sobre movilidad entrante de titulaciones para Eslovenia por país de origen; no se dispone de datos sobre movilidad entrante de titulaciones para Bélgica en nivel CINE 5, para España en nivel CINE 8, ni para Polonia en niveles CINE 5 y 8; esto implica una posible estimación a la baja de la movilidad saliente de titulaciones para los demás países. No se dispone de información sobre los titulados en régimen de movilidad de origen comunitario que hayan obtenido su titulación en Estados Unidos, lo que implica una posible estimación también a la baja para algunos estados miembros de la UE.

Notas específicas de países

Estonia, Irlanda y Polonia: No se dispone de información sobre movilidad saliente de créditos (derogación hasta finales de 2018). Por lo tanto, no pueden calcularse índices totales de movilidad educativa.

República checa, Croacia, Italia, Hungría y Eslovenia: Faltan datos de los titulados con movilidad de créditos que no se acogían a movilidad de titulación; en su lugar se utiliza el total de titulados con movilidad de créditos.

Alemania y Austria: No existe un sistema de transferencia de créditos bien desarrollado para los programas de nivel CINE 5 de formación profesional.

El gráfico III.4 también permite comparar el peso relativo de la movilidad de créditos y titulaciones dentro de la movilidad total en los países europeos con datos disponibles. En la UE-28, la movilidad de créditos es, en promedio, mucho más común que la movilidad de titulaciones, especialmente si se tiene en cuenta que la cifra no incluye a los titulados con movilidad de créditos que se acogieron además a la movilidad de titulaciones en un determinado nivel CINE ⁽⁹⁹⁾. Este patrón se observa en la mayoría de los países con datos disponibles. El peso relativo de la movilidad de créditos es especialmente considerable en Dinamarca, Francia y los Países Bajos.

Por otra parte, en 12 países, la proporción de titulados con movilidad de titulaciones es mayor que la de los que se acogieron a la movilidad de créditos. La movilidad de titulaciones es el modelo predominante de movilidad educativa en Bulgaria, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Rumanía, Eslovaquia y Serbia, y más de las tres cuartas partes de los titulados en régimen de movilidad abandonan su país de origen para obtener una titulación completa en el extranjero.

⁽⁹⁹⁾ Para evitar las duplicaciones, los titulados que se benefician tanto de la movilidad de créditos como de la de titulaciones (movilidad dual) sólo se contabilizan entre los titulados con movilidad de titulaciones. Por lo tanto, las cifras de movilidad de créditos no incluyen a los titulados con movilidad de créditos que también se hubieran acogido a la movilidad de titulaciones. (Flisi y Sánchez-Barrioluengo 2018, p.15).

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL

Análisis de Política Educativa y de Juventud

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>)

Autores

Anna Horváth (coordinación), Daniela Kocanova, Anita Krémó

Diseño y maquetación

Patrice Brel

Portada

Virginia Giovannelli

Coordinación de la producción

Gisèle De Lel

Traducción

María de Ancos Rivera

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

ALBANIA

Eurydice Unit
European Integration and Projects Department
Ministry of Education and Sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Contribución de la unidad: Dhimiter Bako

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsentwicklung und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la unidad: Magalie Soenen y Sanne
Noël

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la unidad: Catherine Reinertz y
Clara Jacquemart

BOSNIA HERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Education Sector
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la unidad: en cooperación con
expertos de los Ministerios de Educación de
Republika Srpska, 10 cantones en la Federación B&H
y Divisiones de Educación de Brcko District

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

Agency for Mobility and EU Programmes
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: Christiana Haperi;
Experto: Charoulla Mina, Educational Officer,
Department of Higher Education, Ministry of
Education, Culture, Sport and Youth

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: Simona Pikálková y Helena
Pavlíková; expertos externos de la Unidad: Věra
Šťastná (Charles University)

DINAMARCA

Eurydice Unit
Ministry of Higher Education and Science
Danish Agency for Science and Higher Education
Bredgade 43
1260 København K
Contribución de la unidad: Ministry of Higher
Education and Science, Ministry of Education

ESTONIA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la unidad: Inga Kukk (coordinación);
expertos: Allan Padar y Mari Tikerpuu (Ministry of
Education and Research)

FINLANDIA

Eurydice Unit
Finnish National Agency for Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la unidad: Irma Garam y Paula Paronen

FRANCIA

Unité nationale d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la unidad: Hélène Lagier y Isaure Lefevre (MESRI), Anne Gaudry-Lachet (Eurydice France)

ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn
Contribución de la unidad: Dr. Frank Petrikowski (German Federal Ministry of Education and Research); Jan Engelmann (German Federal Ministry of Education and Research) y Elisabeth Bär (Eurydice National Unit – Bund at DLR Project Management Agency)
Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt

GRECIA

Eurydice Unit
Directorate of European and International Affairs
Ministry of Education, Research and Religious Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la unidad: Ioanna Pouligianni, Vasileios Karavitis y Ismini Christofareizi (expertos)

HUNGRÍA

Hungarian Eurydice Unit
Educational Authority
19-21 Maros Str.
1122 Budapest

Contribución de la unidad: Beatrix Borza (asesora senior, Ministry for Innovation and Technology)

ISLANDIA

Eurydice Unit
The Directorate of Education
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contribución de la unidad: Hulda Skogland

IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Co-operation Unit
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

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: Erica Cimò; expertos: Dott.ssa Paola Castellucci (Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca); Prof. Federico Cinquepalmi (Dirigente, Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca); Dott.ssa Marzia Foroni (Direzione generale per la programmazione, il coordinamento e il finanziamento delle istituzioni della formazione superiore - Ufficio II, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca); Dott.ssa Claudia Pizzella (Direzione generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informativi e la statistica - Ufficio VI, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)
Prof.ssa Diana Saccardo (Ispettore, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

LETONIA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 1 (5th floor)
1050 Riga
Contribución de la unidad: Daiga Ivsiņa

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

LITUANIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation of the Republic of Lithuania
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Contribución de la unidad: Gražina Kaklauskienė (experto externo)

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribución de la unidad: Isabelle Reinhardt (MESR), Claude Sevenig (MENJE), Flore Schank (MENJE), Annick Hoffann (MENJE) y Patrick Hiertes (MENJE)

MALTA

Eurydice National Unit
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribución de la unidad: Stephen Bezzina y Desiree Scicluna Bugeja

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Vaka Djurovića bb
81000 Podgorica
Contribución de la unidad: Lidija Vukcevic y Biljana Misovic

PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

MACEDONIA DEL NORTE

National Agency for European Educational Programmes and Mobility
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

POLONIA

Polish Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Contribución de la unidad: Magdalena Górowska-Fells en consulta con expertos del Ministerio de Ciencia y Educación Superior; experto a nivel nacional: dr Mariusz Luterek (Universidad de Varsovia)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

RUMANÍA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribución de la unidad: Veronica – Gabriela Chirea en cooperación con los expertos Cristina Ghițulică (The Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education) y Mădălina Matei (Ministry of National Education)

SERBIA

Eurydice Unit Serbia
Foundation Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Contribución de la unidad: Responsabilidad conjunta

ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International
Cooperation
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contribución de la unidad: Dagmar Sidorjakova en
consulta con expertos del Ministerio de Educación,
Ciencia e Investigación y Deportes

ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Educational Development Unit
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribución de la unidad: Tanja Taštanoska;
expertos: Duša Marjetič, Andrej Kotnik and Alenka
Lisec (Ministry of Education, Science and Sport)

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación
Educativa (CNIIE)
Iniciativas políticas del Ministerio de Educación y
Formación Profesional
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contribución de la unidad: Adriana Gamazo García,
Berta González Álvarez, Ana Prados Gómez y Elena
Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE); Rosario
Lázaro Marín (Unidad de Promoción y Orientación
Profesional del Departamento de Educación, Cultura
y Deporte del Gobierno de Aragón); Rubén Fernández
Alonso (Servicio de Evaluación Educativa de la
Consejería de Educación del Principado de Asturias);
Rubén Daniel Gallo Acosta y Ana Judith Gutiérrez
Negrín (Viceconsejería de Educación y Universidades
de la Consejería de Educación y Universidades del
Gobierno de Canarias); Cristina Gredilla Cardero
y Blanca Ares González (DD.GG. de Formación
Profesional y de Universidades e Investigación de
la Consejería de Educación de la Junta de Castilla
y León); María José Fernández Maqueira (Dirección
Provincial de Ceuta del Ministerio de Educación
y Formación Profesional); Ruth Lucio González,
Lorenzo Escudero Araújo y Nicolás Gallego Soto
(D.G. de Política Universitaria de la Consejería
de Economía, Ciencia y Agenda Digital y D.G. de
Formación Profesional y Formación para el Empleo
de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta
de Extremadura); Juan García Iborra (Consejería

de Educación y Cultura de la Región de Murcia);
Jaime Valdeolmillos y Carlos Pequeño (Servicios
de Formación Profesional y de Universidades del
Departamento de Educación del Gobierno de la
Comunidad Foral de Navarra); Begoña Aguirre y Clea
Galián (Centro de Desarrollo Profesional Docente de
la Consejería de Educación, Formación y Empleo de
La Rioja)

SUECIA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/
The Swedish Council for Higher Education
Box 450 93
104 30 Stockholm
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

SUIZA

Eurydice Unit
Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education
(EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Contribución de la unidad: Alexander Gerlings

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;
experto: Prof. Dr. Cem Balcıkanlı

REINO UNIDO

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

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Scottish Government
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución de la unidad: Alina Dragos y Elaine
Kelley (Eurydice Unit); Janet Sneddon y Michael
Watney (the Scottish Government); Rowena Pelik
(Quality Assurance Agency for Higher Education)

Panel de indicadores de la movilidad: Informe sobre la situación de la educación superior

Este informe ha sido elaborado en apoyo del Panel de indicadores de la Movilidad, desarrollado como seguimiento a la Recomendación de 2011 “Juventud en Movimiento” del Consejo de la Unión Europea, que promueve la movilidad en la formación de los jóvenes. El objeto del Panel de indicadores de la Movilidad es ofrecer un marco que permita el seguimiento de los avances realizados por los países europeos en la promoción de la movilidad educativa y la eliminación de los obstáculos que la dificultan.

El Panel de indicadores de la Movilidad en la educación Superior fue publicado por primera vez en 2016 e incluye seis indicadores sobre información y orientación, preparación en lenguas extranjeras, portabilidad de becas y préstamos, participación de alumnos desfavorecidos, reconocimiento de los resultados de aprendizaje y reconocimiento automático de las calificaciones. En esta segunda edición se ofrece información básica actualizada sobre los seis indicadores destacados, señalando los cambios en el entorno normativo de la movilidad internacional de los estudiantes en la educación superior.

La información ha sido aportada por las Unidades Nacionales de eurydice y abarca los 28 Estados miembros de la UE, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía.

La red Eurydice se encarga de analizar y explicar la organización y 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 sobre eurydice, ver <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

