



Comisión
Europea

Resumen Ejecutivo Eurydice

Modernización de la educación superior en Europa

Educación y
Formación

Modernización de la educación superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad

2014

La información de este resumen se ha extraído del informe Modernización de la educación superior en Europa 2014: acceso, permanencia y empleabilidad. Éste es el segundo de una serie de informes que analizan la evolución de la agenda de la Comisión Europea para la modernización de la educación superior en Europa. Para este informe se ha recogido información de 36 sistemas educativos (todos los Estados miembros de la UE, a excepción de Luxemburgo y los Países Bajos, más Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega y Turquía).

Autores de la EACEA:

David Crosier
Anna Horvath
Viera Kerpanova
Daniela Kocanova
Jari Riihelainen

Diseño y gráficos:

Patrice Brel

Persona de contacto:

Wim Vansteenkiste,
Comunicaciones y publicaciones:
Tel. +32 2 299 50 58

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

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo,
Audiovisual y Cultural, 2015.
ISBN: 978-92-9201-898-6
doi: 10.2797/934267

Resumen ejecutivo Eurydice. Modernización de la
educación superior en Europa



MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación, Formación
Profesional y Universidades
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

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

NIPO 030-15-092-2 papel
NIPO 030-15-093-8 en línea
DOI 10.4438/030-15-093-8

Realiza:
Imprenta Nacional de la AEBOE

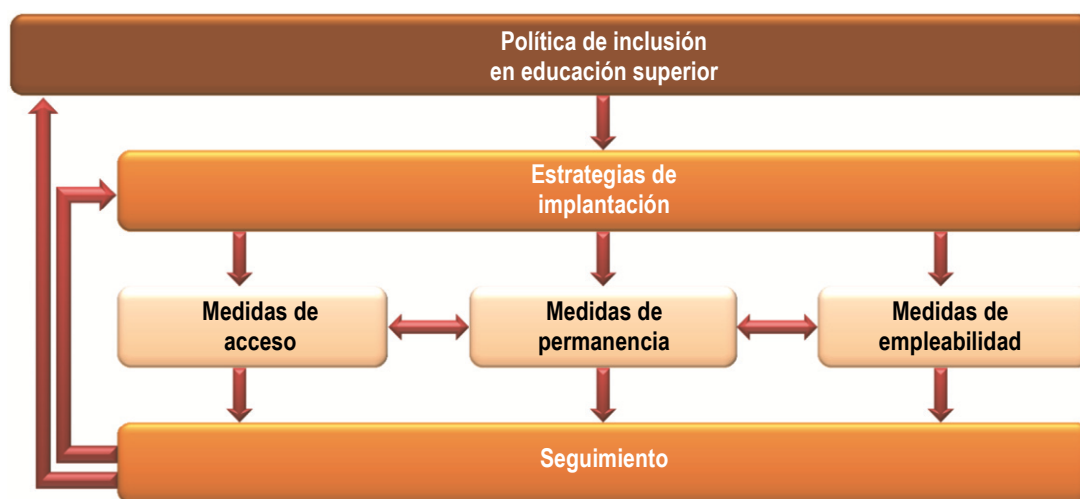
La importancia del acceso, la permanencia y la empleabilidad

La agenda de modernización (Comisión Europea 2011) da soporte a los sistemas de educación superior de Europa, ya que responde a las necesidades de una economía y una sociedad en las que el conocimiento tiene cada vez más peso. Para ampliar la base de conocimientos y promover el progreso, cada vez un mayor número de ciudadanos europeos necesita un elevado nivel de conocimientos y competencias. Por consiguiente, apoyar el desarrollo de una educación superior a gran escala y de calidad es una prioridad política, tanto a nivel nacional como europeo.

La igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior es un imperativo social

En un contexto económico y social en el que las habilidades y las competencias adquiridas a través de la educación superior cobran cada vez más importancia (Comisión Europea, 2010), constituye un imperativo social ampliar lo más posible las oportunidades de acceso a la misma ⁽¹⁾. Como muestra la Figura 1, las políticas, las estrategias, las medidas y los sistemas de seguimiento son aspectos interconectados de la amplia agenda de la educación superior para la inclusión social.

Figura 1: Acceso, permanencia y empleabilidad: políticas e implementación



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

¿Cuáles son los principales problemas para el acceso y la ampliación de la participación?

Definición de acceso:

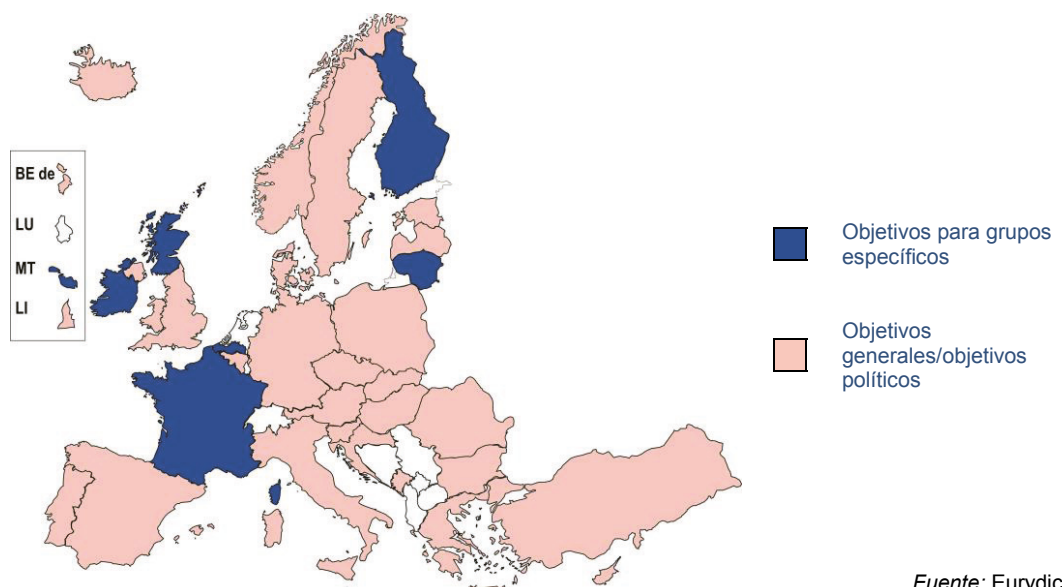
Ampliación de la participación en la educación superior garantizando igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales, independientemente del origen socioeconómico y otros factores que puedan conducir a una desventaja educativa.

En Europa, tanto la agenda de modernización como la Estrategia Europa 2020 centran su atención en aumentar la participación en la educación superior. De hecho, el objetivo de que el 40% de la población de entre 30 y 34 años tenga una titulación de educación superior o equivalente antes de 2020 es uno de los cinco objetivos principales.

Sin embargo, mejorar el acceso no solo se refiere a aumentar el número, sino que hay otro elemento clave que es la dimensión social de la educación superior, que tiene que ver con la composición social de la población de estudiantes de educación superior.

1) Establecer políticas claras

Figura 2: Políticas nacionales para ampliar la participación, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Los países europeos se han comprometido a desarrollar estrategias y definir metas relacionadas con la dimensión social

En los últimos años, la política europea ha ido aumentando su preocupación por las cuestiones relativas a la dimensión social en la educación superior, de modo que los países han ido adquiriendo compromisos a través del Proceso Bolonia, de la agenda de modernización y de la Estrategia Europa 2020 de cara a desarrollar estrategias y definir objetivos medibles. Uno de los cinco objetivos principales de la Estrategia Europa 2020 es lograr que el 40 % de la población alcance el nivel de educación superior antes de 2020, y el marco político más general incluye objetivos sociales más amplios para aumentar la participación.

Sin embargo, el progreso en la implementación de las políticas dirigidas a ampliar el acceso varía ostensiblemente de unos países a otros. Algunos países utilizan deliberadamente un enfoque político general, ya que prefieren no exponer a grupos concretos a medidas especiales. La Figura 2 muestra que, de hecho, han sido muy pocos los países que han definido objetivos de participación y de logro para grupos específicos. Así pues, es mucho más habitual que los objetivos se definan de forma más general.

Estudio de caso: Irlanda

Irlanda cuenta con el conjunto más completo de objetivos dirigidos a los grupos con menor representación. El plan nacional tiene cinco objetivos:



- Métodos de acceso a nivel de las instituciones
- Mejora del acceso a través del aprendizaje permanente
- Inversión en la ampliación de la participación
- Modernización del apoyo al alumnado
- Aumento de la participación de las personas con discapacidad

Se han establecido objetivos cuantitativos referentes a que el alumnado acceda, participe y finalice la educación superior, y dichos objetivos se establecen para grupos concretos de estudiantes (estudiantes con discapacidades, sin empleo, adultos, con formación profesional, itinerantes y de entornos socioeconómicos desfavorecidos). El objetivo es alcanzar una tasa de participación del 72% y una tasa de titulación del 60% en educación terciaria en personas de entre 30 y 34 años antes de 2020, y que todos los grupos socioeconómicos tengan tasas de acceso de, al menos, un 54% en 2020.

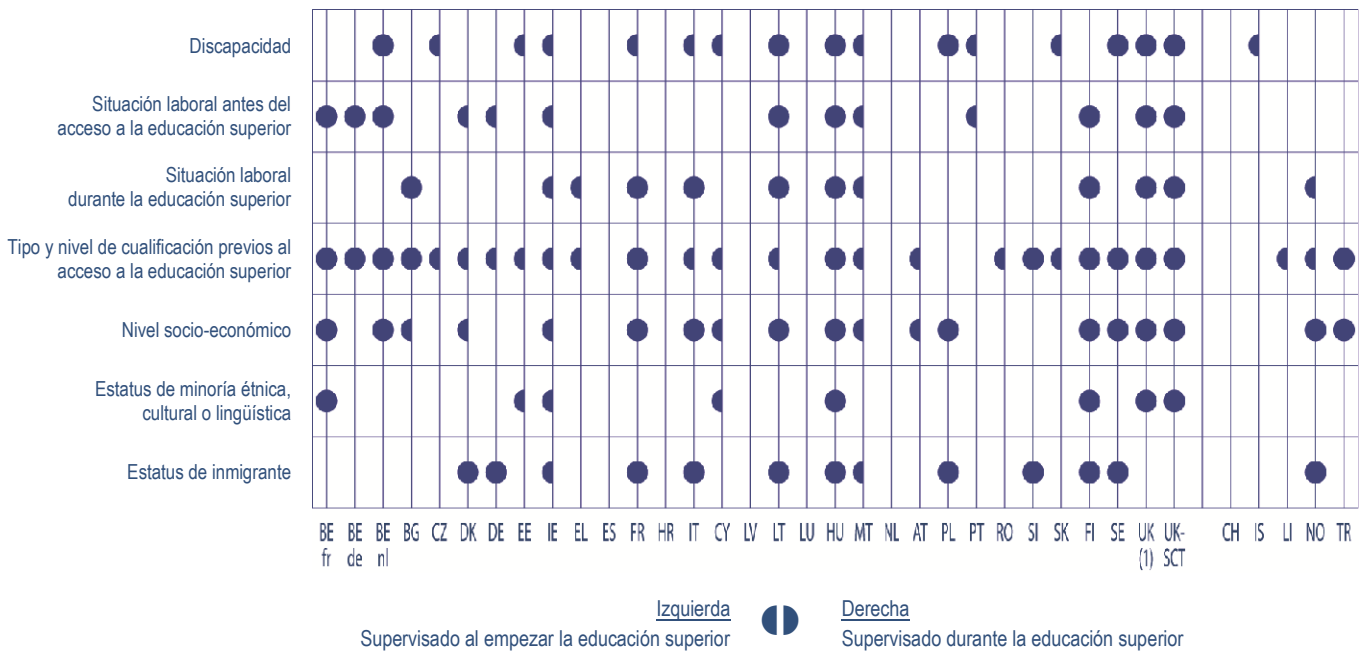
Se realiza un seguimiento sistemático de todas las categorías. Todas las instituciones están obligadas a dar información sobre todos los alumnos a través del Sistema de registro de alumnos, tanto sobre los de nuevo ingreso como sobre los que están realizando sus estudios y sobre los que se gradúan. Dicha información incluye datos sobre la situación socioeconómica, la etnia y las posibles discapacidades del alumnado nuevo.

Los países fijan objetivos para los grupos con menor representación

Es conveniente indicar que los países que han establecido objetivos tienen en cuenta los distintos grupos. En Bélgica (Comunidad flamenca), el objetivo (un 60% antes de 2020) hace referencia a chicos cuyos padres no tienen un título de educación superior. Finlandia se centra en aumentar la participación masculina, con la aspiración de que las diferencias entre géneros en los grupos de jóvenes se reduzcan a la mitad antes de 2025. Lituania también aborda la cuestión del género, y se centra en aumentar la participación femenina en matemáticas y ciencias. Malta ha establecido el objetivo de que el 4% de los adultos participen en cursos de educación permanente. Francia ha definido para sus programas objetivos relativos al número de alumnos de grupos socioeconómicamente desfavorecidos, mientras que el Reino Unido (Escocia) prioriza el aumento de la participación de estudiantes procedentes de escuelas públicas, de estudiantes de formación profesional que acceden a la educación superior y de estudiantes adultos procedentes de entornos desfavorecidos.

2) Seguimiento del impacto de las políticas

Figura 3: Seguimiento de los perfiles sociales de los alumnos



Fuente: Eurydice.

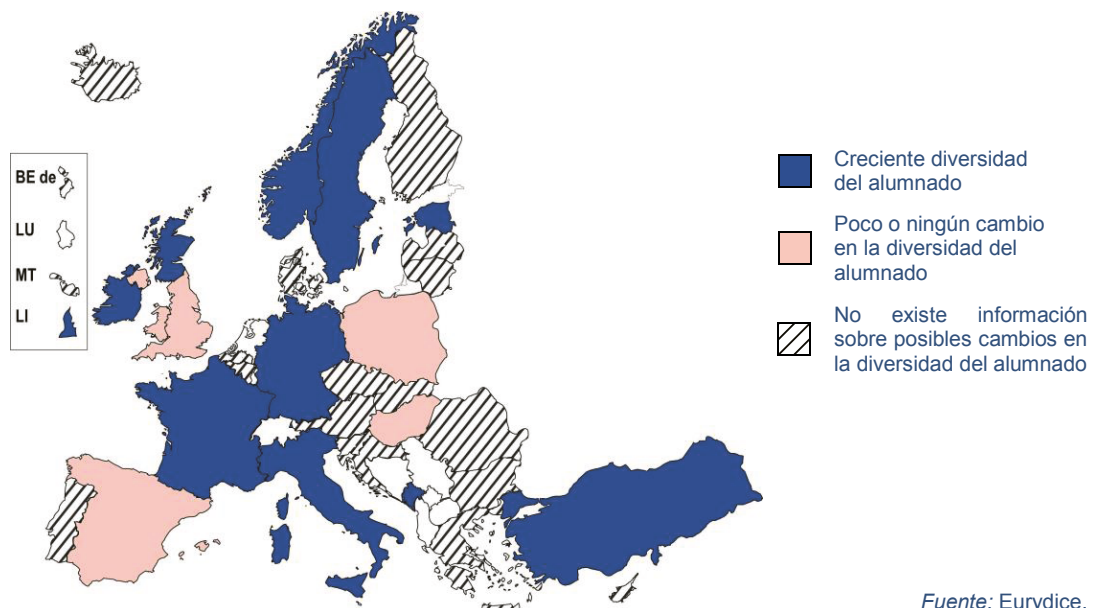
UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

No se hace un seguimiento sistemático de las características relativas a la dimensión social

Queda bastante camino por recorrer antes de que sea posible obtener una imagen de toda Europa acerca de los progresos realizados en relación con la ampliación del acceso. El seguimiento sistemático de las características relativas a la dimensión social aún no es una práctica habitual en muchos sistemas de educación superior. Existe una considerable variación en las características del alumnado de las que se realiza un seguimiento y en los momentos de la educación superior en los que se lleva a cabo, y a menudo se ignoran temas como la condición de inmigrante, la etnia o la situación laboral de los estudiantes previos al acceso a la educación superior. Sin embargo, hay varios países, como Hungría, Finlandia, Irlanda y el Reino Unido, donde se supervisan todas o prácticamente todas las características principales relacionadas con la dimensión social.

3) Uso de los datos en la toma de decisiones políticas

Figura 4: Cambios en la diversidad del alumnado de educación superior, 2002/03-2012/13



Muchos países europeos desconocen si está aumentando la diversidad entre sus estudiantes de educación superior

A pesar de las lagunas en los sistemas de seguimiento, la mayoría de los países cuenta con una considerable cantidad de información y datos que podrían explotar en relación con el perfil cambiante del alumnado de educación superior. Sin embargo, estos datos no siempre se explotan. De hecho, 19 sistemas no han podido informar sobre los cambios habidos en relación con la diversidad del alumnado en los diez últimos años.

De los países sobre los que hay información, los resultados más positivos son nuevamente los de Irlanda. Este país informa de que el número de estudiantes con

discapacidad se ha triplicado (de un 2% a un 6% del alumnado de educación superior) entre 2004 y 2012, y de que los estudiantes adultos (23 años, o más, al inicio de los estudios) han aumentado de un 9% a un 13%. También ha aumentado el número de estudiantes a tiempo parcial, que ahora representan un 16% del total, comparado con un 7% en 2006. El Reino Unido (Escocia) ha sido testigo de un aumento en la proporción de alumnos de educación superior procedentes de entornos desfavorecidos (del 14,2% en 2003 al 15,1% en 2011) y de minorías étnicas (de un 6,2% en 2002 a un 11,3% en 2012). Suecia informa de un aumento de estudiantes extranjeros, del 14% en 2001 al 18% en 2011.

La información recogida no siempre se utiliza para supervisar el perfil cambiante de la población de estudiantes

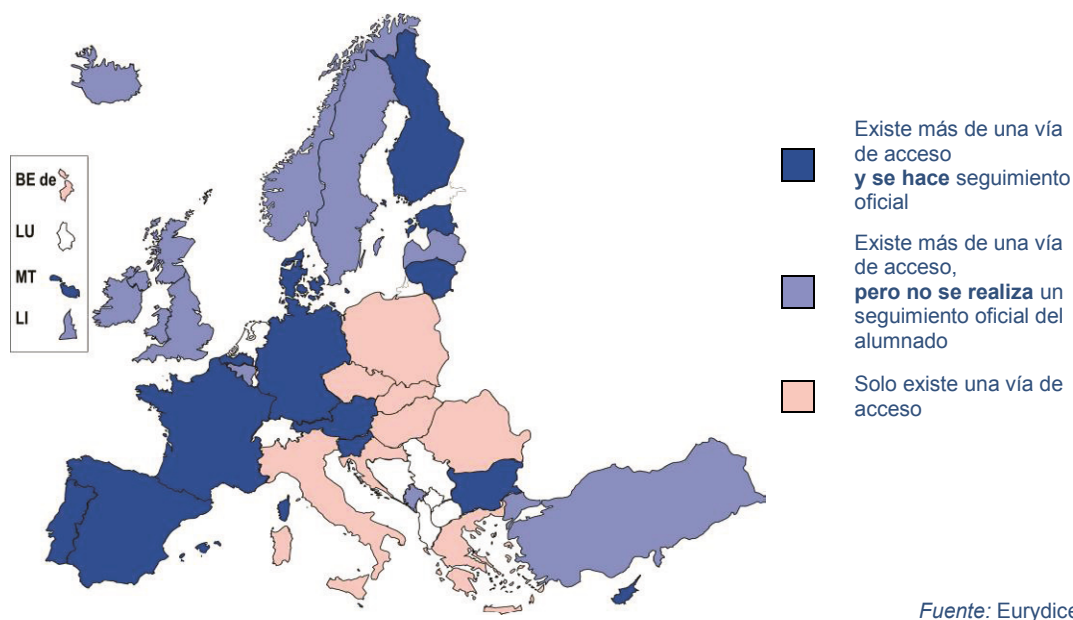
Sin embargo, no queda claro por qué en algunos países hay tal carencia de información a nivel nacional, aún cuando cuentan con sistemas de recogida de datos. En algunos casos, puede deberse a que dichos sistemas son recientes y, por tanto, resulta imposible hacer comparaciones de diez años, pero en otros simplemente los datos recogidos al parecer no se analizan o los resultados no se publican.

4) Incentivos para las instituciones de educación superior

Dada la importancia que retóricamente se otorga a la ampliación de la participación, sería razonable esperar que los gobiernos de los países recompensaran a las instituciones de educación superior que tienen éxito a la hora de atraer y retener a los estudiantes de grupos insuficientemente representados. Sin embargo, solo dos países, Irlanda y el Reino Unido, han establecido un sistema que utiliza deliberadamente la financiación para eliminar las trabas que tienen las instituciones de educación a la hora de ampliar la participación. De hecho, para las autoridades de estos dos países, la fórmula de financiación refleja reconocer la realidad de que atraer y apoyar a los estudiantes de grupos insuficientemente representados supone costes adicionales. Esta es la razón por la que las instituciones de educación superior con mayor número de alumnos de este tipo reciben una mayor financiación.

5) Desarrollo de vías de acceso alternativas

Figura 5: Vías de acceso a la educación superior y seguimiento del alumnado, 2012/13

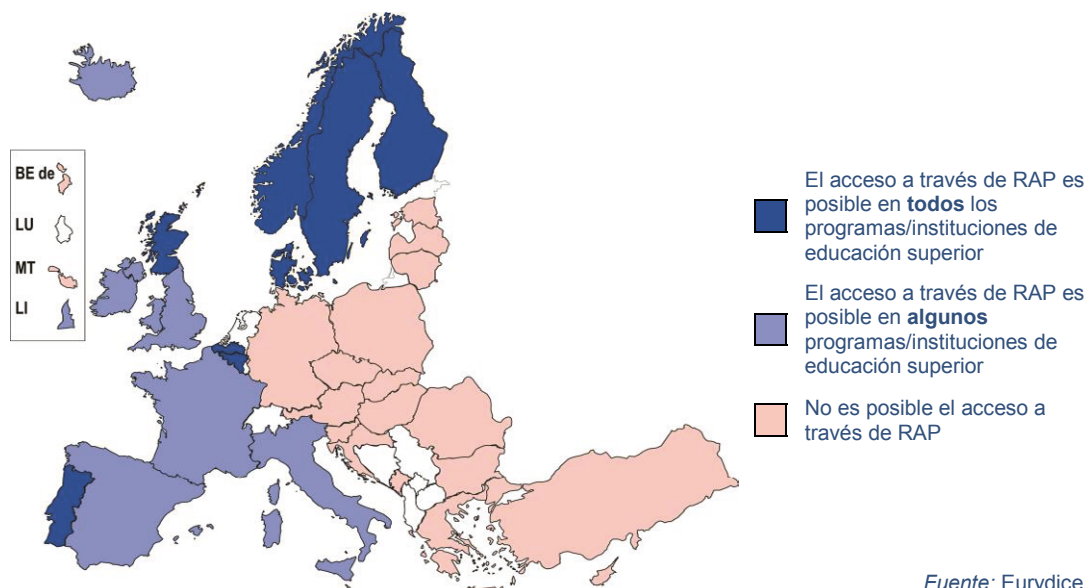


A menudo los países no recogen información sobre el perfil o el número de alumnos que acceden por vías alternativas

En ocho países, existe una única vía de acceso a la educación superior (factor que, en sí mismo, puede ser un obstáculo importante para muchos alumnos potenciales). En los países donde hay vías de acceso alternativas, a menudo no se realiza un seguimiento oficial del número de alumnos que acceden a través de cada una de ellas. Por tanto, de nuevo los países desconocen la eficacia de sus sistemas para brindar oportunidades de acceso a la educación superior a los grupos menos representados.

6) Desarrollo del reconocimiento de los aprendizajes previos (RAP)

Figura 6: Reconocimiento de los aprendizajes previos para acceder a la educación superior, 2012/13

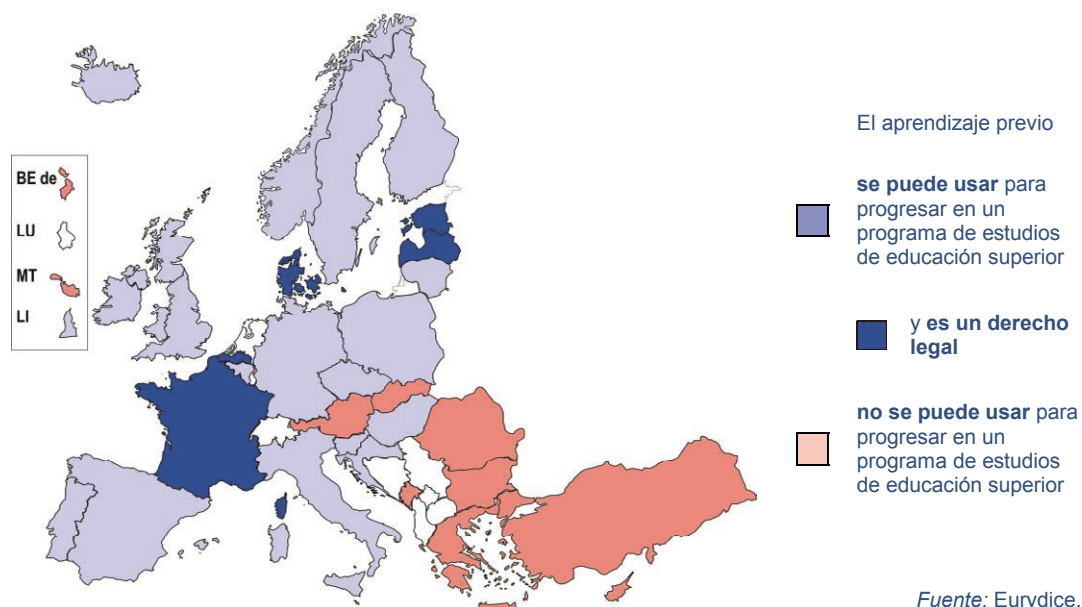


En estrecha relación con las vías de acceso a la educación superior está el reconocimiento de los aprendizajes previos (RAP) como mecanismo facilitador de dicho acceso. Esta práctica puede constituir la principal forma de abrir oportunidades a aquellos ciudadanos que, por la razón que sea, no han podido finalizar la modalidad de educación secundaria superior que da acceso directo a la educación superior. Sin embargo, hay importantes diferencias geográficas entre la mayoría de los países de Europa occidental, donde el RAP se puede utilizar para obtener acceso al menos a algunos programas de educación superior, y los del Este y Sureste de Europa, donde esta práctica no existe.

Pocos países dan al alumnado el derecho legal de que se reconozcan sus aprendizajes previos

En la mayoría de los países europeos se reconocen y validan los aprendizajes no formales e informales previos de los estudiantes con objeto de que cumplan los requisitos necesarios para realizar estudios de educación superior. Sin embargo, aunque dicho reconocimiento exista legalmente, en la práctica puede ser difícil llevarlo a cabo. En la mayoría de los países, las instituciones de educación superior pueden decidir de forma autónoma si ponen en práctica o no los procesos de evaluación conducentes al reconocimiento de los aprendizajes no formales o informales de los alumnos. Solo en la Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Estonia, Francia y Letonia los estudiantes tienen derecho legal a este tipo de procesos de evaluación, lo cual exige que las instituciones de educación superior los garanticen.

Figura 7: Reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales para progresar en los estudios de educación superior, 2012/13



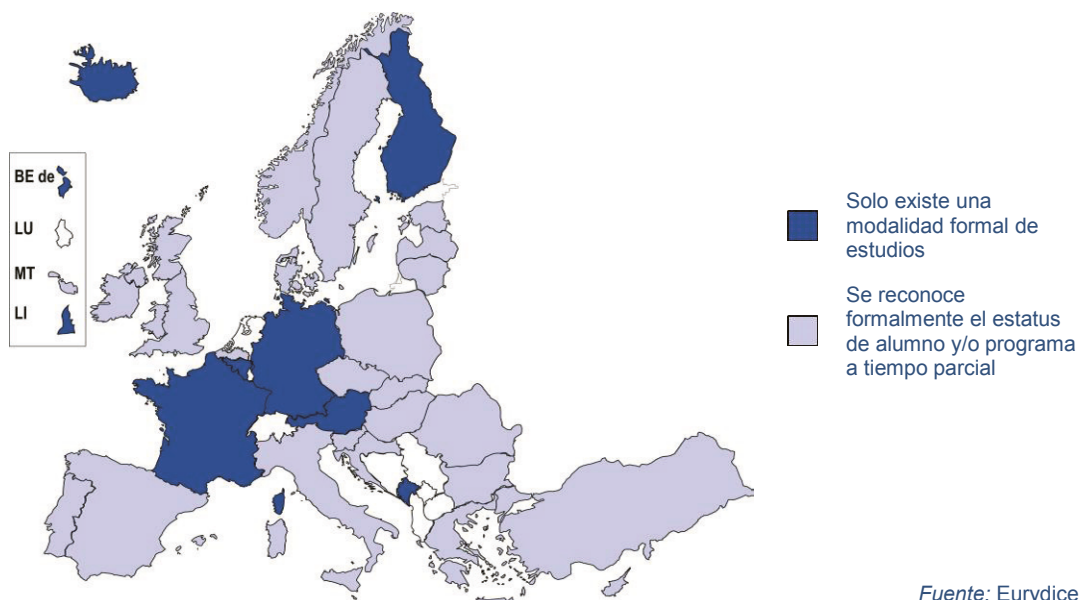
La mayoría de los países no aportan datos sobre el número de alumnos que se benefician de los procedimientos de RAP

Las autoridades centrales no suelen controlar en qué medida las instituciones reconocen los aprendizajes no formales e informales previos. Por tanto, la mayoría de los países son incapaces de cuantificar el porcentaje de instituciones que han implantado este tipo de procesos. La situación es distinta en los países que disponen de estadísticas oficiales: en Hungría y Noruega, menos del 5% de las instituciones ofrecen dichos procedimientos de reconocimiento, mientras que en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda de Norte) lo hacen entre el 75% y el 95%.

A menudo, tampoco se dispone de datos sobre el número de personas que se benefician del reconocimiento de los aprendizajes previos. Solo los estados bálticos, la Comunidad flamenca de Bélgica y Francia poseen dicha información. Estonia estima que, en 2012, alrededor del 15% de los estudiantes participó en procesos de este tipo, mientras que en Letonia y Lituania la cifra es inferior al 1% (alrededor de 50 y 120 estudiantes, respectivamente). En la Comunidad flamenca de Bélgica el porcentaje es inferior al 5%. El porcentaje de Francia es inferior al 1%, aunque los números son más significativos, ya que alrededor de 4.000 candidatos finalizaron con éxito el proceso en 2011.

7) Desarrollo de los estudios a tiempo parcial

Figura 8: Reconocimiento formal del estatus de alumno a tiempo parcial y/o programas a tiempo parcial en los países europeos, 2012/13



El concepto de estudios a tiempo parcial varía de unos países a otros, y a veces dentro de un mismo país

Uno de los enfoques más habituales para adaptar la educación superior a las necesidades de las personas que no pueden seguir los estudios “a tiempo completo” tradicionales es ofrecerles la posibilidad de seguir otra modalidad de estudios. No obstante, términos como estudios ‘a tiempo completo’ o ‘a tiempo parcial’ se entienden de forma muy distinta en unos países y en otros.

La mayoría de países europeos ofrecen a los estudiantes la posibilidad de que organicen sus estudios de una forma más flexible que la de los estudios tradicionales a tiempo completo. En algunos países (p. ej. España, Italia y Eslovenia), los documentos oficiales se refieren a los estudiantes a tiempo parcial, pero dejan su definición exacta a las instituciones de educación superior. Se observa una situación similar en Noruega, donde los estudiantes pueden matricularse a tiempo parcial o completo, pero la carga lectiva de cada tipo de estudiante se define individualmente y se establece en un plan educativo individual.

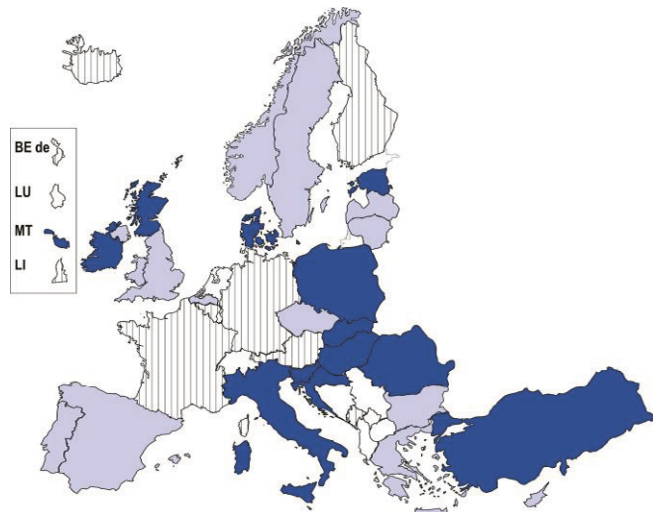
Análisis de caso: Comunidad flamenca de Bélgica

En la Comunidad flamenca de Bélgica, las modalidades alternativas de estudio que existen no son 'a tiempo total' y 'a tiempo parcial', sino que el alumnado puede elegir entre tres estatus formales de estudiante o 'contratos': un 'contrato de diploma/título' para los estudios que conducen a un título completo de educación superior, un 'contrato de créditos' para los estudios que conducen a lograr un número limitado de créditos y un 'contrato de examen' para los estudios en los que el alumnado no realiza cursos, sino que solo hace exámenes con el fin de lograr un número limitado de créditos.



Figura 9: Impacto del estatus formal de estudiante en los aspectos económicos relacionados con los estudios de educación superior, 2012/13

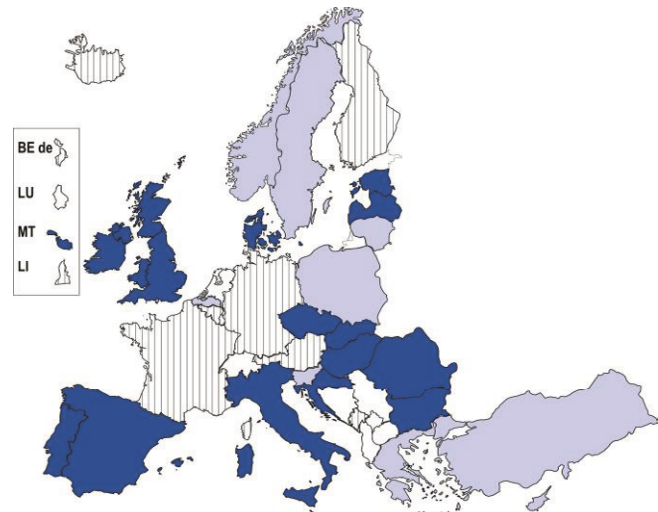
a) Impacto sobre las tasas



Los alumnos que tienen un estatus alternativo:

- no están obligados a realizar aportaciones económicas privadas más altas
- es probable que realicen aportaciones económicas privadas mayores
- No hay alumnos y/o programas reconocidos formalmente como a tiempo parcial

b) Impacto sobre las ayudas económicas



Los alumnos que tienen un estatus alternativo:

- pueden recibir la misma cantidad de ayuda económica
- pueden recibir una menor cantidad de ayuda económica
- No hay alumnos y/o programas reconocidos formalmente como a tiempo parcial

Fuente: Eurydice.

Aunque los estudios a tiempo parcial ofrecen más flexibilidad a los alumnos, a menudo exigen mayores aportaciones por parte de éstos

Al analizar los estudios a tiempo parcial como una posible medida para ampliar la participación a nuevos grupos, una de las cuestiones fundamentales es si afectan a los aspectos económicos relacionados con los estudios (importes de las tasas y derecho a ayudas económicas) y hasta qué punto lo hacen. En la mitad de los países, los estudios a tiempo parcial suponen una mayor inversión económica privada, en

comparación con los estudios tradicionales. En la mayoría de países donde los estudiantes a tiempo parcial pagan o pueden pagar tasas más altas, también existen limitaciones respecto a las ayudas económicas a las que tienen derecho.

8) Desarrollo de servicios de orientación para futuros estudiantes

En Europa, es habitual que todos los estudiantes de centros escolares y de educación superior reciban gratuitamente asesoramiento para elegir los programas educativos adecuados. Proporcionar a la gente un buen asesoramiento en la etapa formativa de sus vidas es esencial en un mundo con una creciente demanda de educación superior y donde muchos estudiantes tienen pocos referentes culturales en su entorno familiar que les ayuden a elegir una trayectoria académica apropiada.

El asesoramiento puede ser crítico a la hora de ayudar a los estudiantes a ajustarse a nuevos contextos, clarificar sus expectativas e interpretar la experiencia de la educación superior. El asesoramiento a los futuros alumnos también puede ayudar a reducir el abandono que unas expectativas poco realistas pueden provocar durante el primer año.

¿Cuáles son los principales desafíos respecto a la permanencia de los estudiantes?

Definición de permanencia de los estudiantes:

El tiempo que los estudiantes permanecen en una institución de educación superior y avanzan hasta completar su programa de estudios dentro de un plazo determinado.

La permanencia del alumnado es uno de los principales indicadores de rendimiento de los sistemas de educación superior, a la vez que es una cuestión de justicia social asegurarse de que los estudiantes que han sido admitidos gracias a las medidas creadas para ampliar la participación reciben el apoyo adecuado para reducir el riesgo de que no finalicen sus estudios.

En muchos países ha aumentado la preocupación por los niveles de no finalización, ya que la tasa media del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) indica que casi uno de cada tres estudiantes que accede a un programa no lo termina.

La Comunicación sobre la agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa de 2011 hace hincapié en que aumentar el porcentaje de la población con educación superior exige un doble enfoque: por un lado, incrementar el acceso y la participación en educación superior (atraer a más gente al sistema) y, por otro, mejorar las tasas de titulación (asegurar que los estudiantes que abandonan sean los menos posibles). Para mejorar la permanencia, es importante que las instituciones de educación superior identifiquen y apoyen las necesidades concretas de los estudiantes. La investigación indica que debe prestarse especial atención a los estudiantes de primer año y al desarrollo de sus habilidades. Proporcionar información, asesoramiento y orientación es una de las intervenciones clave para promover la permanencia y el éxito de los estudiantes.

1) Desarrollo de políticas, objetivos y acciones a nivel nacional

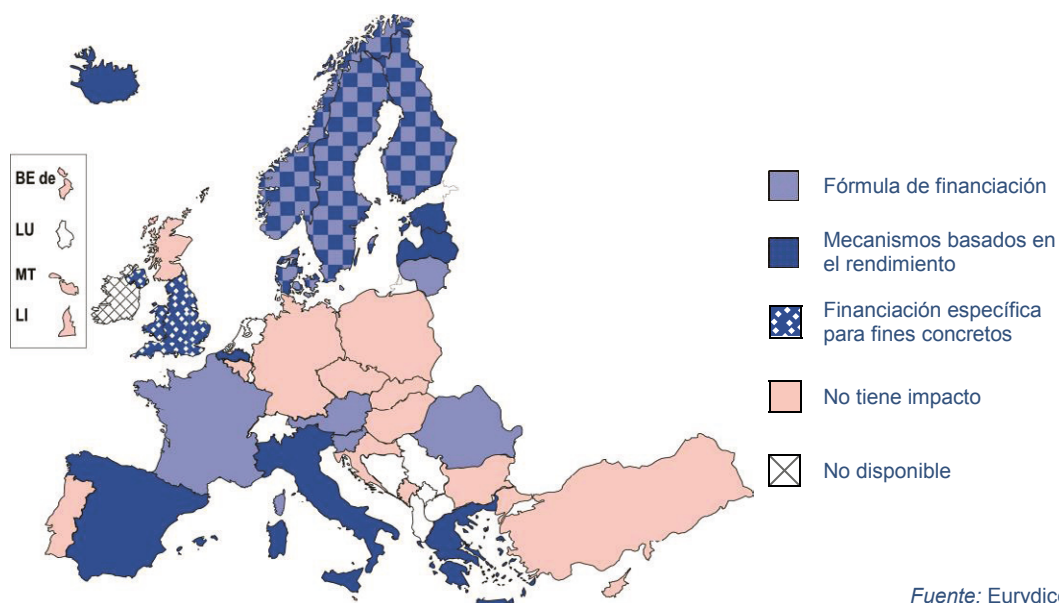
Los objetivos relativos a la permanencia casi nunca se centran en los alumnos con más riesgo de abandono escolar

Aunque a los países les preocupa el despilfarro, tanto humano como económico, que supone no finalizar los estudios, pocos han desarrollado alguna política para abordar esta cuestión directamente. Casi nunca se establecen objetivos que hagan referencia a los grupos de alumnos con mayor riesgo de abandono. La tendencia es, en cambio, definir objetivos generales sobre la mejora de las tasas de titulación.

Sin embargo, se ha observado una evolución en las políticas dirigidas a fomentar la finalización de los programas de estudio dentro del tiempo establecido. Se suele considerar que limitar la duración de los estudios es un elemento clave para mejorar la eficiencia del uso de los fondos públicos. Es frecuente que las tasas y las ayudas se utilicen para fomentar que los alumnos finalicen sus estudios en un periodo limitado. Por ejemplo, en 26 países se puede exigir al alumnado que pague tasas adicionales si superan el periodo de tiempo estipulado, mientras que en 18, los alumnos que reciben becas solo pueden seguir teniendo acceso a estas ayudas si finalizan cada curso satisfactoriamente o dentro del periodo estipulado por los documentos oficiales.

2) Ofrecer incentivos a las instituciones de educación superior para que mejoren su rendimiento

Figura 10: Impacto de las tasas de titulación en la financiación de las instituciones de educación superior, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Mejorar los índices de titulación no tiene impacto alguno en la financiación de las instituciones de educación superior de alrededor de la mitad de los países europeos

En algunos países, la política gubernamental intenta incentivar a las instituciones de educación superior para que realicen acciones dirigidas a reducir la tasa de abandono. Por ejemplo, Bélgica (Comunidad flamenca) destaca que la financiación de las instituciones de educación superior se hace en función de sus resultados, de modo que se incentiva económicamente que dichas instituciones presten atención a la permanencia de los alumnos. Austria incluye las acciones dirigidas a abordar los problemas relacionados con el abandono en los contratos de desempeño suscritos con las universidades.

Sin embargo, resulta interesante comprobar que, en la mitad de los sistemas educativos europeos, la mejora de las tasas de titulación o de abandono no tiene impacto alguno en la financiación de las instituciones.

Tampoco hay ejemplos de países que hagan un seguimiento de los estudiantes que abandonan la educación superior.

¿Cuáles son los principales desafíos respecto a la empleabilidad y la transición al mercado laboral?

Definición de empleabilidad:

Combinación de conocimientos, competencias y atributos personales que aumenta la probabilidad de que los titulados obtengan empleo y progresen en sus carreras profesionales.

Europa ha establecido un punto de referencia referente a la empleabilidad de los titulados

La empleabilidad juega un papel central en la estrategia de reforma de la educación superior de la Comisión Europea y es un pilar fundamental de las estrategias Europa 2020 (Comisión Europea, 2010) y Educación y Formación 2020 (“ET 2020”) ⁽²⁾. Dentro de la estrategia ET 2020, en 2012 el Consejo de Europa estableció un punto de referencia relativo a la empleabilidad de los titulados ⁽³⁾, según el cual “en 2020, el porcentaje de titulados con empleo (20-34 años) habiendo dejado la educación y la formación como máximo tres años antes del año de referencia debería ser al menos el 82%” ⁽⁴⁾. En este contexto, el término “titulados” no solo se refiere a los que finalizan la educación superior, sino también a las personas con títulos de educación secundaria superior o con estudios postsecundarios no terciarios. Por consiguiente, tanto las administraciones públicas como las instituciones de educación superior tienen un papel destacado en la consecución de este objetivo.

Las cuestiones políticas relacionadas con la empleabilidad tienen un doble aspecto. En primer lugar, tal como han señalado todas las administraciones públicas y la propia agenda de Europa 2020, es crucial reforzar la empleabilidad de todos los estudiantes. También es necesario reconocer que la empleabilidad es un elemento integral de la agenda de ampliación de la participación en la educación superior. Dicha ampliación no solo implica proporcionar acceso al alumnado procedente de grupos con menor representación, sino que también debe incluir medidas que garanticen que dichos alumnos finalicen sus estudios y tengan una transición satisfactoria al mercado laboral.

⁽²⁾ Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (‘ET 2020’), OJ 2009/C 119/02, 28.5.2009.

⁽³⁾ Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2012 relativas a la empleabilidad de los diplomados de la educación y la formación, OJ 2012/C 169/04, 15.6.2012.

⁽⁴⁾ Ibid., p. 10.

1) Implicación de los empleadores

Figura 11a: Implicación de los empleadores en el desarrollo del currículo, 2012/13

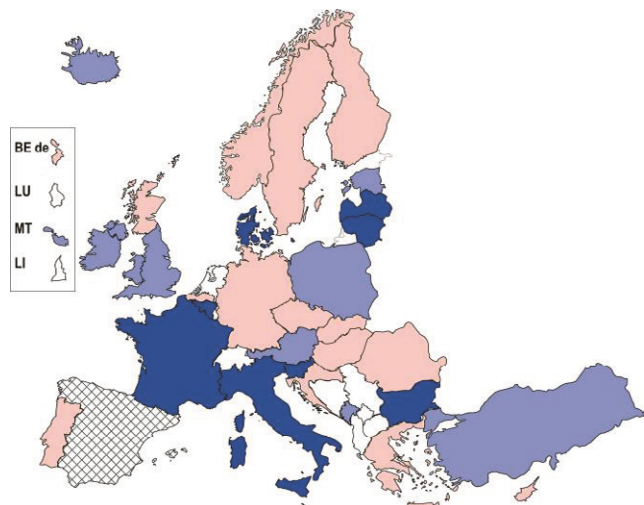


Figura 11b: Implicación de los empleadores en la enseñanza, 2012/13

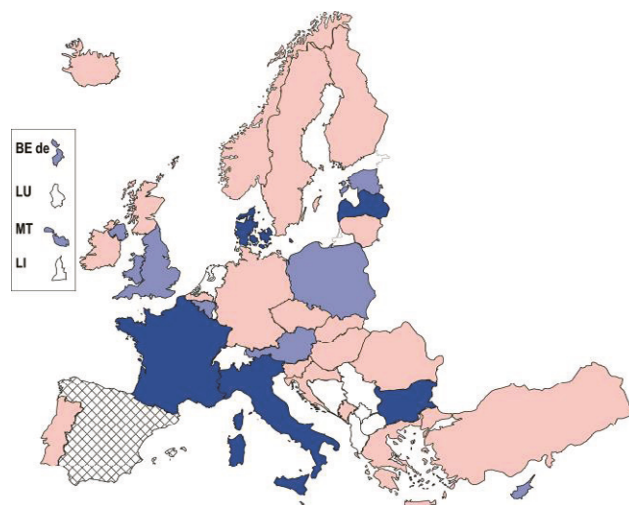
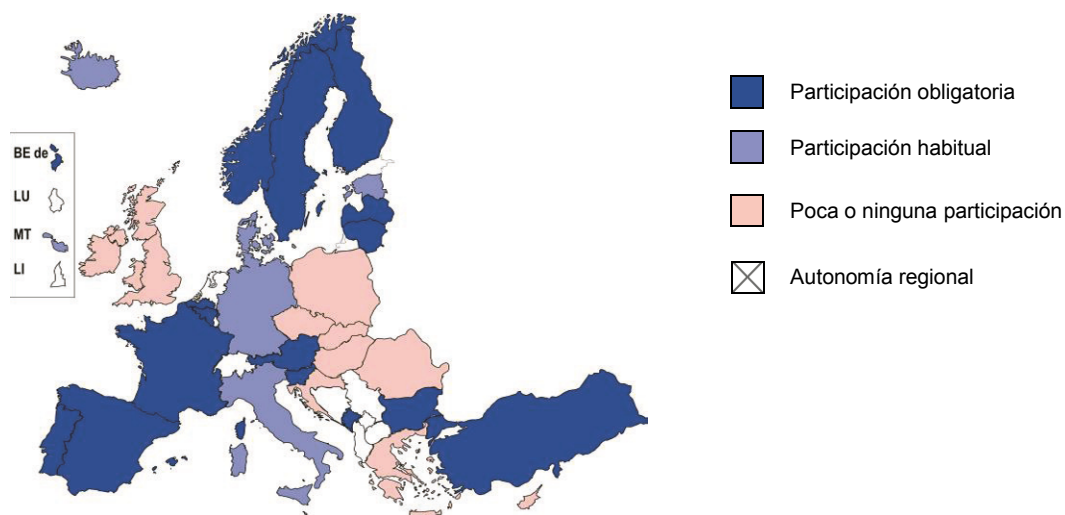


Figura 11c: Participación de los empleadores en la planificación y gestión, junto con los órganos consultivos o de toma de decisiones, 2012/13



Fuente: Eurydice.

Existen varias formas de implicar a las empresas y de proporcionar información sobre el mercado laboral a la educación superior

Una forma importante de garantizar la relevancia de la educación superior para el mercado laboral es consultar o implicar a los empleadores, las organizaciones empresariales y los representantes de las empresas en las diversas etapas del desarrollo y evaluación de los programas de estudio de educación superior. Como ilustran los mapas, los empleadores participan más a menudo en la toma de decisiones o en los órganos consultivos que en el desarrollo del currículo o en la enseñanza.

2) Mayor formación práctica y prácticas en centros de trabajo

La mayoría de los países no hacen un seguimiento de la participación del alumnado en la formación práctica y en las prácticas en centros de trabajo

Tanto la formación práctica como las prácticas en centros de trabajo son elementos clave para mejorar la empleabilidad de los titulados, ya que las pruebas demuestran que los alumnos que realizan una formación práctica tienen más probabilidades de encontrar trabajo que los que no tuvieron ningún tipo de experiencia laboral relevante.

Sin embargo, la inmensa mayoría de los países carece de información sobre el porcentaje de estudiantes que participa en la formación práctica o en prácticas en centros de trabajo. Entre los países que disponen de datos, el que tiene una tasa de participación más alta es Finlandia, donde todos los programas de formación politécnica de primer ciclo incluyen al menos tres meses de prácticas laborales, y la formación práctica es obligatoria también en algunas titulaciones universitarias. La participación es también relativamente alta en Lituania y Letonia.

Muchos países ofrecen incentivos económicos a las instituciones de educación superior y a los empleadores para que incrementen el número de periodos de prácticas disponibles. Sin embargo, el Reino Unido (Inglaterra) es el único país donde existen iniciativas dirigidas a los estudiantes desfavorecidos.

3) Garantizar una orientación profesional de calidad

Figura 12: Oferta de orientación profesional a lo largo de todo el ciclo de vida estudiantil, 2012/13

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

● Todo el alumnado ○ Algunos alumnos

Fuente: Eurydice.

Los servicios de orientación profesional casi nunca van dirigidos al alumnado desfavorecido

La orientación profesional o la tutorización de los estudiantes es otra forma, basada en hechos contrastados, de mejorar la empleabilidad de los titulados y se considera especialmente importante para los estudiantes no tradicionales. Sin embargo, los únicos países que informan de que cuentan con servicios de orientación dirigidos a grupos específicos son Grecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En Grecia, las Oficinas de Enlace responsables de la orientación y el asesoramiento profesional ofrecen servicios específicos a los estudiantes y titulados procedentes de grupos sociales vulnerables con el fin de ayudarles a desarrollar sus cualificaciones profesionales y de apoyar su integración profesional. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los estudiantes con discapacidad reciben un apoyo especial para asegurar que tengan acceso a la misma oferta que el resto de los estudiantes.

Análisis de caso: Grecia: Universidad de Economía y Negocios de Atenas (AUEB)

La AUEB ha presentado pruebas irrefutables de cómo un entorno económico, político y social desfavorable puede estimular un cambio positivo. La universidad se enfrentaba al problema de favorecer la empleabilidad

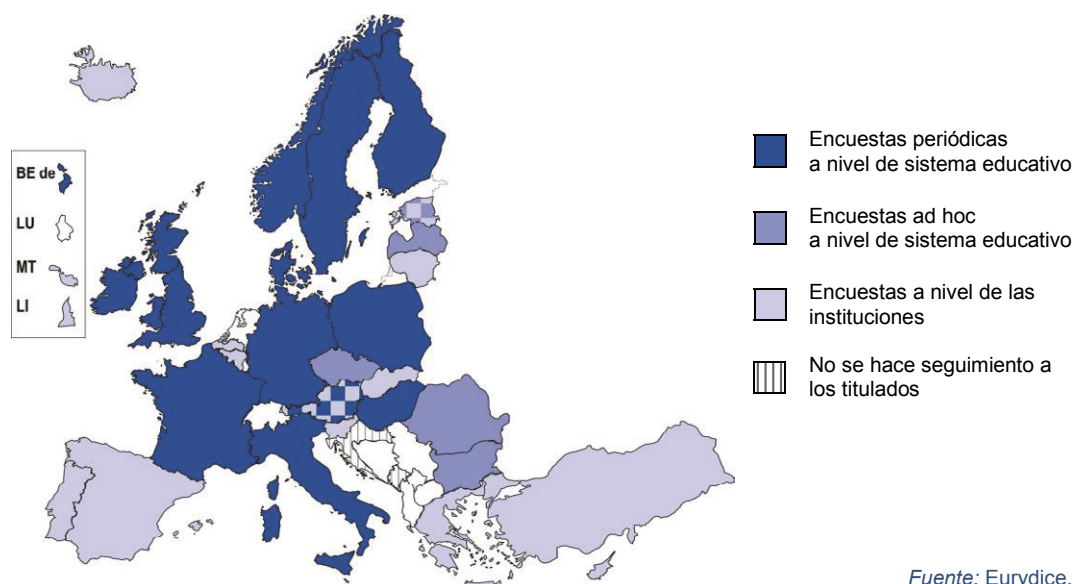


de los alumnos en un contexto en el que, desde 2008, el mercado de trabajo a nivel nacional se había derrumbado. Los estudiantes se vieron forzados a modificar radicalmente sus expectativas en relación con el mercado de trabajo. Al existir muy pocas esperanzas de encontrar empleo en el sector público, o incluso de obtener un puesto de titulado en el sector privado, empezaron a interesarse cada vez más por crear nuevas formas de autoempleo y a apoyarse unos a otros para desarrollar las habilidades que iban a necesitar.

A consecuencia de todo esto, en la universidad se ha producido un importante giro gracias al cual los apoyos se han canalizado a través de una mezcla dinámica de servicios que se han centrado en la empleabilidad y el emprendimiento. Este cambio ha sido dirigido por personal académico con experiencia, garantizándose de esta manera el vínculo con la docencia y el trabajo de investigación en la universidad.

4) Seguimiento del acceso de los titulados al mercado laboral

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



Fuente: Eurydice.

Los países podrían hacer un mejor uso de las encuestas de seguimiento a titulados

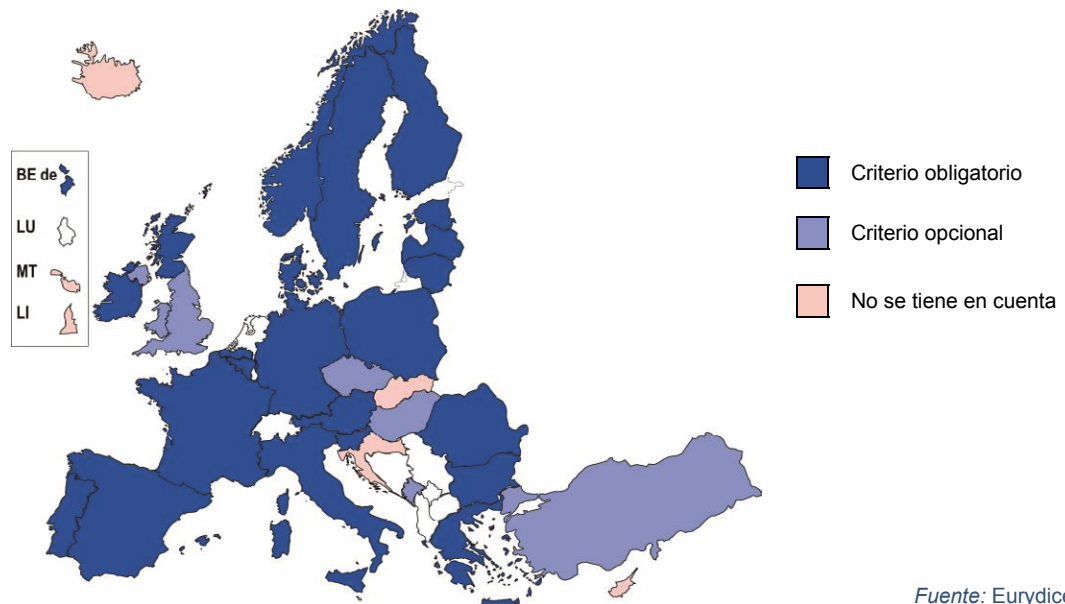
En la actualidad, las encuestas basadas en autoevaluaciones por parte de los titulados son las herramientas más precisas para evaluar su empleabilidad. Las encuestas de seguimiento profesional no solo suponen un medio para medir el porcentaje de titulados que encuentra empleo tras obtener la titulación, sino que también permiten describir la calidad de los trabajos, la duración del período de búsqueda de trabajo, la satisfacción profesional de los titulados y también la relación entre sus competencias y los requisitos del puesto de trabajo. Además, son adecuadas para detectar las diferencias entre las perspectivas de acceso al mercado laboral de los estudiantes “tradicionales” y “no tradicionales”.

En 14 sistemas educativos se realizan encuestas periódicas a los titulados a nivel nacional/regional, mientras que en 6 se realizan encuestas ad hoc.

Sin embargo, solo en algunos sistemas educativos las autoridades hacen un uso sistemático de la información recogida en dichas encuestas. La mayoría de las veces, se utilizan en los procesos de garantía de la calidad o en otros procesos de evaluación de los programas de educación superior (por ejemplo, en Estonia, España, Francia, Italia, Polonia, Eslovaquia, Reino Unido, Islandia y Noruega).

5) Evaluación del rendimiento

Figura 14: Criterios relacionados con la empleabilidad en los procesos de control de calidad, 2012/13



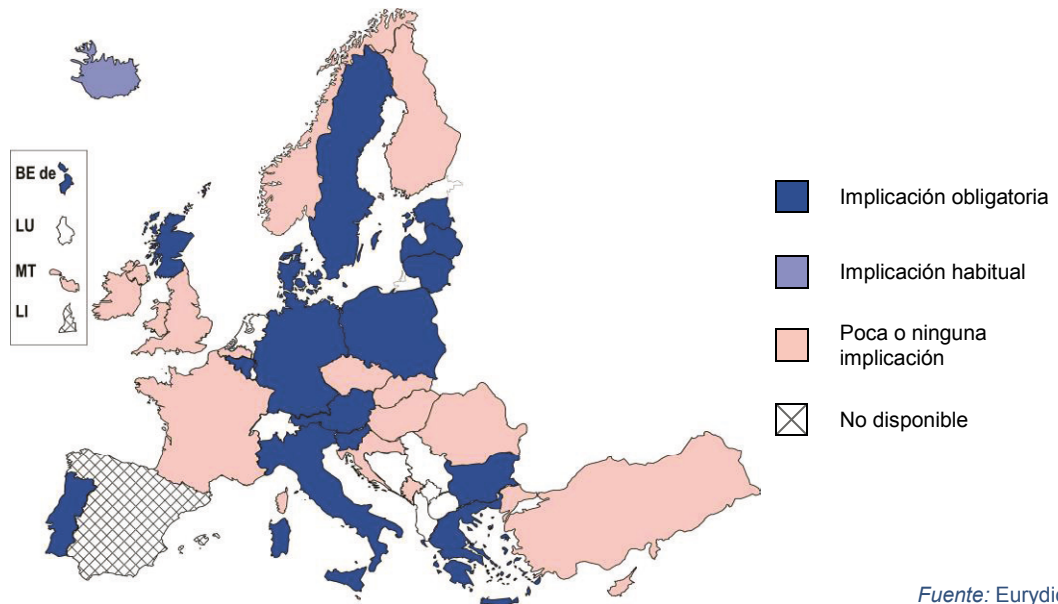
En la inmensa mayoría de países, la empleabilidad se tiene en cuenta durante los procesos de control de calidad

La garantía de calidad es un importante mecanismo a través del cual las autoridades educativas pueden motivar a las instituciones de educación superior a mejorar la empleabilidad de sus titulados. En la gran mayoría de países, las instituciones de educación superior están obligadas a dar información relativa a la empleabilidad a las agencias de garantía de calidad de cara a la acreditación de un programa o a la evaluación continua de las instituciones y/o de los programas de estudio. Dicha información en ocasiones también se basa en encuestas realizadas a los titulados.

Los estándares de calidad relativos a la empleabilidad pueden estar centrados en diferentes aspectos. A las instituciones de educación superior normalmente se les suele exigir que:

- demuestren que sus programas son de interés para el mercado laboral porque responden a una demanda existente;
- aporten pruebas de que implican a los empleadores o tienen en cuenta las perspectivas de éstos a la hora de elaborar los programas;
- envíen regularmente datos sobre el empleo de sus titulados o demuestren que han puesto en marcha un sistema de seguimiento al respecto.

Figura 15: La implicación de los empleadores en el control externo de calidad, 2012/13



Las empresas participan en los procesos de control externo de calidad en aproximadamente la mitad de los países

Otra forma de garantizar que durante el proceso de evaluación se tienen en cuenta los criterios de empleabilidad es implicando a los empleadores en los procesos de control externo de calidad. Los empleadores participan en dichos procesos en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos.

Conclusiones

El informe en el que se basa este resumen de Eurydice analiza el acceso, la permanencia y la empleabilidad desde la perspectiva del estudiante como aspectos políticos interrelacionados. Aunque hay muchos avances positivos, los resultados también muestran que queda bastante por hacer. En concreto:

Aunque muchos países reconocen que hay un gran número de desafíos que afrontar en relación con los grupos de alumnos más desfavorecidos, pocos han establecido prioridades políticas, estrategias, objetivos y medidas concretas al respecto.

Las conclusiones sobre los procesos de seguimiento sugieren que aún es preciso hacer muchos progresos, ya que en la actualidad es imposible ofrecer un panorama bien fundamentado de toda Europa.

Muchos países podrían plantearse desarrollar sistemas que garanticen el Reconocimiento de los Aprendizajes Previos, con el fin de prestar apoyo a todo el alumnado, y en particular a los que están en desventaja.

Aunque los índices de abandono son inaceptablemente altos en muchos países, algunos están desarrollando estrategias claras con objetivos medibles para abordar este problema.

Cada vez existen más modalidades flexibles de estudios de educación superior. Sin embargo, aunque esto puede contribuir a ampliar la participación, los países deben tener en cuenta el impacto que tiene en la financiación y las ayudas a los alumnos que aprovechen dichas posibilidades.

La empleabilidad es una prioridad política fundamental pero, una vez más, el compromiso de llevar a cabo acciones positivas varía de un país a otro. En concreto, se podrían aprovechar mejor las encuestas que se realizan a los titulados.

Independientemente del enfoque y las medidas que se adopten en relación con la empleabilidad, los países tienden a ignorar su potencial impacto sobre el alumnado en desventaja.

Los gobiernos e instituciones de educación superior aún no siguen la agenda de la ampliación de la participación como un enfoque político coherente sobre el acceso, la permanencia y la empleabilidad.

Referencias bibliográficas

Comisión Europea, 2010. *Comunicación de la Comisión sobre “Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador”* COM(2010) 2020 final.

Comisión Europea, 2011. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones denominada “Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa”*. COM(2011) 567 final.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2012. *El Espacio Europeo de Educación superior en 2012: Informe sobre la implantación del proceso Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Thomas, L. and Jones, R., 2007. Embedding employability in the context of widening participation. *ESECT Learning and Employability Series 2*, York: Higher Education Academy.

Yorke, M., 2006. Employability in higher education: what it is – what it is not. *ESECT Learning and Employability Series 1*, York: Higher Education Academy.

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

