



Comisión  
Europea



# Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa

**Informe de Eurydice**

Deporte  
Jeàn Monnet  
Juventud  
Educación escolar  
Formación profesional  
Educación de personas adultas

**Educación superior**

Agencia  
Ejecutiva  
Europea  
de Educación  
y Cultura

**Más información sobre la Unión Europea disponible en Internet** (<https://europa.eu/>).

**Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2022**

PDF ISBN: 978-92-9484-689-1 doi:10.2797/631280 EC-06-22-068-EN-N  
NIPO: 847-22-098-7

**© Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, 2022**

La política de reutilización de la Comisión se aplica mediante la Decisión de la Comisión 2011/833/UE, de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de los documentos de la Comisión (DO L 330 de 14.12.2011, p. 39 – <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj?locale=es>).

A menos que se indique lo contrario, la reutilización de este documento está autorizada bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esto significa que se permite su reutilización, siempre que se dé el reconocimiento correspondiente y se indique cualquier cambio.

Para cualquier uso o reproducción de elementos que no sean propiedad de la UE, es posible que se deba solicitar permiso directamente a los respectivos titulares de los derechos. La UE no es propietaria de los derechos de autor de las imágenes que no llevan el distintivo de copyright © Unión Europea.

CRÉDITOS

Foto de portada: © NDABCREATIVITY y Gajus, stock.adobe.com.



# Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa

Informe de Eurydice

Este documento es una publicación de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA, Unidad A6 - Plataformas, estudios y análisis).

**Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:**

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022. *Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Texto finalizado en marzo de 2022.

© Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, 2022.

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

Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura  
Unidad A6 – Análisis de Políticas de Educación y Juventud  
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)  
BE-1049 Bruselas  
Correo electrónico: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Sitio web: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>



## PRÓLOGO

---



La equidad y la inclusión son dos de los valores clave de la Unión Europea y constituyen la base de nuestra visión del Espacio Europeo de Educación. Garantizar estos valores es también una clara prioridad de la Estrategia Europea para las Universidades, que presentamos en enero de 2022.

Queremos que toda la ciudadanía tenga la oportunidad de hacer realidad sus sueños y esperanzas, y los sistemas europeos de educación superior deberían proporcionar dicha oportunidad.

Algunas de las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para prosperar en nuestra sociedad solo pueden adquirirse a través de la educación superior. Aun así, ciertas estructuras y políticas educativas tienden a perpetuar la exclusión de los colectivos vulnerables y socialmente desfavorecidos: su participación en la educación superior sigue siendo baja en todos los Estados miembros de la UE. Por ejemplo, es mucho menos probable que el alumnado inmigrante y nacido en el extranjero participe en la educación superior que el alumnado autóctono. Las divisiones de género también están creciendo en muchas disciplinas.

En términos muy generales, vemos un número creciente de jóvenes que estudian para obtener un título de educación superior, lo cual es alentador. Sin embargo, a las personas adultas sin títulos de educación secundaria, pero con una valiosa experiencia profesional, a menudo les resulta difícil, si no imposible, acceder a la educación superior, ¡y no es por falta de motivación!

El mensaje de este informe es claro: tenemos un largo camino por recorrer para que nuestros sistemas educativos ofrezcan una educación superior verdaderamente equitativa e inclusiva. Pero creo que es posible y, lo que es más, es un imperativo social, económico y moral, una necesidad. La educación superior de calidad tiene el poder de contribuir en gran medida a construir sociedades inclusivas y cohesionadas, y ya es hora de que introduzcamos los cambios necesarios.

### **Mariya Gabriel**

Comisaria europea de  
Innovación, Investigación, Cultura,  
Educación y Juventud



# ÍNDICE

---

<b>PRÓLOGO</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>11</b>
<b>CÓDIGOS Y ABREVIATURAS</b>	<b>13</b>
<b>Introducción</b>	<b>15</b>
Los antecedentes políticos	15
La dimensión social en la educación superior	16
Los principios para fortalecer la dimensión social de la educación superior	18
Los objetivos, el alcance y la estructura del informe	19
<b>Principio y directrices 1. Estrategias en educación superior con una dimensión social</b>	<b>21</b>
1.1. Introducción	21
<i>El Principio y directrices 1 y la equidad</i>	21
Desafíos metodológicos	22
1.2. Los indicadores del PyD 1	22
Estrategias en la educación superior con una dimensión social	23
Objetivos de la estrategia	24
Diálogo social	25
Agencias de calidad universitaria que supervisan la equidad en la educación superior	27
Cuadro de indicadores 1: La dimensión social en la educación superior como prioridad política	28
<b>Principio y directrices 2. Flexibilidad</b>	<b>31</b>
2.1. Introducción	31
<i>El Principio y directrices 2 y la equidad</i>	31
Desafíos metodológicos	32
2.2. Los indicadores del PyD 2	33
Programas de estudio flexibles	33
El reconocimiento de aprendizajes previos como vía alternativa de acceso a la educación superior	35
El cumplimiento de los requisitos de los programas de estudio y el reconocimiento de aprendizajes previos	36
Agencias de calidad universitaria y reconocimiento de aprendizajes previos	37
Cuadro de indicadores 2: Flexibilidad en la educación superior	37
<b>Principio y directrices 3. El aprendizaje permanente</b>	<b>39</b>
3.1. Introducción	39
<i>El Principio y directrices 3 y la equidad</i>	39
Desafíos metodológicos	40
3.2. Los indicadores del PyD 3	41
Mecanismos de coordinación entre niveles	41
Funciones de equidad e inclusión para los mecanismos de coordinación	42
Mecanismos de coordinación interpolítica en materia de equidad e inclusión	43
Medidas para ayudar a estudiantes en edad adulta a acceder a la educación superior	44
Equidad, diversidad e inclusión en los programas de formación del profesorado	45
Cuadro de indicadores 3: El aprendizaje permanente	45

<b>Principio y directrices 4. Datos</b>	<b>47</b>
4.1. Introducción	47
El <i>Principio y directrices 4</i> y la equidad	47
Desafíos metodológicos	48
4.2. Los indicadores del PyD 4	49
Datos administrativos sobre las características del alumnado	49
Tasas de finalización y características del alumnado	51
Tasas de finalización al final del primer año de los estudios de primer ciclo	52
Participación en el proyecto Eurostudent	53
Cuadro de indicadores 4: Datos de 2020/2021	53
<b>Principio y directrices 5. Orientación y asesoramiento</b>	<b>55</b>
5.1. Introducción	55
El <i>Principio y directrices 5</i> y la equidad	55
Desafíos metodológicos	56
5.2. Los indicadores del PyD 5	57
Requisito legal de alto nivel	57
Proveedores de servicios	58
Servicios de asesoramiento psicológico en función de las necesidades	59
Garantía de calidad	60
Mediación y resolución de conflictos	61
Cuadro de indicadores 5: Accesibilidad de los servicios de asesoramiento psicológico	62
<b>Principio y directrices 6. Financiación</b>	<b>65</b>
6.1. Introducción	65
El <i>Principio y directrices 6</i> y la equidad	65
Desafíos metodológicos	66
6.2. Indicadores del PyD 6	66
Gasto público en educación terciaria	66
Financiación pública basada en objetivos de equidad	68
Becas universales o en función de las necesidades	68
Ayudas al más alto nivel para el alojamiento, el transporte y la manutención del alumnado	70
Cuadro de indicadores 6: Financiación para apoyar la equidad y la inclusión	70
<b>Principio y directrices 7. Formación del personal y misión institucional</b>	<b>73</b>
7.1. Introducción	73
El <i>Principio y directrices 7</i> y la equidad	73
Desafíos metodológicos	74
7.2. Los indicadores del PyD 7	74
Formación al personal académico y al administrativo sobre diversidad o inclusión	75
Ayudas a la formación en diversidad e inclusión	76
Garantía externa de calidad	77
Garantía externa de calidad centrada en la dimensión social	78
Cuadro de indicadores 7: Formación en materia de equidad e inclusión	78

<b>Principio y directrices 8. Movilidad</b>	<b>81</b>
8.1. Introducción	81
El <i>Principio y directrices 8</i> y la equidad	81
Desafíos metodológicos	82
8.2. Los indicadores del PyD 8	83
Políticas de movilidad de alto nivel	83
Seguimiento de alto nivel de las características específicas	84
Portabilidad de becas	85
Medidas para apoyar a estudiantes de colectivos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados en la movilidad para el aprendizaje	86
Accesibilidad y uso de las nuevas tecnologías	87
Cuadro de indicadores 8: Equidad e inclusión en los programas de movilidad	88
<b>Principio y directrices 9. Participación de la comunidad</b>	<b>91</b>
9.1. Introducción	91
El <i>Principio y directrices 9</i> y la equidad	91
Desafíos metodológicos	92
9.2. Los indicadores del PyD 9	92
Ayudas para el desarrollo de actividades de participación comunitaria	92
Garantía externa de calidad	93
Cuadro de indicadores 9: Ayudas de las autoridades públicas para la participación comunitaria de las instituciones de educación superior	94
<b>Principio y directrices 10. Diálogo político</b>	<b>97</b>
10.1. Introducción	97
El <i>Principio y directrices 10</i> y la equidad	97
Desafíos metodológicos	97
10.2. Los indicadores del PyD 10	97
Diálogo político sobre la ejecución de los Principios y directrices	98
Cuadro de indicadores 10: Diálogo político	98
<b>Conclusiones</b>	<b>100</b>
<b>Referencias</b>	<b>103</b>
<b>Glosario</b>	<b>105</b>
<b>Reconocimientos</b>	<b>115</b>





## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Principio y directrices 1. Estrategias en educación superior con una dimensión social</b>	<b>21</b>
Figura 1.1. Existencia de una estrategia de alto nivel (u otra política destacada) en materia de equidad, 2020/2021	23
Figura 1.2. Estrategia (u otra política destacada) en materia de equidad con metas específicas y medibles, 2020/2021	24
Figura 1.3. Estrategia en materia de equidad y diálogo social, 2020/2021	26
Figura 1.4. Supervisión de las políticas de equidad de las instituciones de educación superior por las agencias de calidad universitaria, 2020/2021	28
Figura 1.5. Cuadro de indicadores 1: La dimensión social en la educación superior como prioridad política, 2020/2021	30
<b>Principio y directrices 2. Flexibilidad</b>	<b>31</b>
Figura 2.1. Sistemas educativos en los que se permiten programas de estudios de educación superior flexibles de primer ciclo, 2020/2021	34
Figura 2.2. Acceso a la educación superior a través de aprendizajes previos no formales o informales, 2020/2021	35
Figura 2.3. Aprendizajes previos no formales o informales que computan para la culminación de un programa de estudios de educación superior, 2020/2021	36
Figura 2.4. Agencias de calidad universitaria que abordan el reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales, 2020/2021	37
Figura 2.5. Cuadro de indicadores 2: Flexibilidad en la educación superior, 2020/2021	38
<b>Principio y directrices 3. El aprendizaje permanente</b>	<b>39</b>
Figura 3.1. Mecanismos de coordinación de alto nivel entre los distintos niveles educativos, 2020/2021	42
Figura 3.2. Mecanismos de coordinación de alto nivel que abordan la equidad y la inclusión, 2020/2021	43
Figura 3.3. Mecanismos de coordinación de alto nivel en la educación superior que involucran sistemáticamente a ámbitos políticos relacionados en los debates sobre equidad e inclusión, 2020/2021	43
Figura 3.4. Medidas de apoyo al acceso de las personas adultas a la educación superior, 2020/2021	44
Figura 3.5. Competencias de equidad, diversidad e inclusión en los programas de formación inicial y desarrollo profesional continuo (DPC) del profesorado, 2020/2021	45
Figura 3.6. Cuadro de indicadores 3: El aprendizaje permanente, 2020/2021	46
<b>Principio y directrices 4. Datos</b>	<b>47</b>
Figura 4.1. Datos administrativos sobre las características del alumnado, 2020/2021	49
Figura 4.2. Datos administrativos sobre tasas de finalización y características del alumnado al final del primer ciclo, 2020/2021	52
Figura 4.3. Recopilación de datos sobre la tasa de finalización del primer año, 2020/2021	52
Figura 4.4. Países que participaron en el proyecto Eurostudent VII, 2018-2021	53
Figura 4.5. Cuadro de indicadores 4: Datos de 2020/2021	54
<b>Principio y directrices 5. Orientación y asesoramiento</b>	<b>55</b>
Figura 5.1. Sistemas educativos con obligación legal de proporcionar asesoramiento psicológico, 2020/2021	58
Figura 5.2. Proveedores de servicios de asesoramiento psicológico, 2020/2021	58
Figura 5.3. Servicios de asesoramiento psicológico enfocados a estudiantes con características específicas, 2020/2021	59
Figura 5.4. Exigencia de que los servicios de asesoramiento psicológico estén sujetos a una garantía de calidad, 2020/2021	60
Figura 5.5. Instituciones públicas con un papel formal en la mediación de conflictos relacionados con la equidad en la educación superior, 2020/2021	61
Figura 5.6. Cuadro de indicadores 5: Sistemas de asesoramiento psicológico para apoyar a estudiantes potenciales y al alumnado matriculado, 2020/2021	63
<b>Principio y directrices 6. Financiación</b>	<b>65</b>
Figura 6.1. Tendencias del gasto público en educación terciaria como % del PIB, 2013-2018	67
Figura 6.2. Financiación pública atribuida en función de los objetivos de equidad, 2020/2021	68
Figura 6.3. Porcentaje de estudiantes de primer ciclo a tiempo completo que reciben becas universales o en función de sus necesidades, 2019/2020	69
Figura 6.4. Ayudas al más alto nivel para alojamiento, transporte y manutención de estudiantes en el primer ciclo, 2020/2021	70
Figura 6.5. Cuadro de indicadores 6: Financiación para apoyar la equidad y la inclusión, 2020/2021	71
<b>Principio y directrices 7. Formación del personal y misión institucional</b>	<b>73</b>
Figura 7.1. Requisitos o recomendaciones de alto nivel para que las instituciones de educación superior ofrezcan formación sobre diversidad o inclusión al personal académico y al administrativo, 2020/2021	75
Figura 7.2. Ayuda ofrecida por las autoridades públicas de alto nivel a las instituciones de educación superior para que impartan formación sobre diversidad o inclusión al personal académico y al administrativo, 2020/2021	76
Figura 7.3. Centro de atención de las agencias externas de calidad universitaria, 2020/2021	77
Figura 7.4. Atención a la dimensión social en los procesos de garantía externa de calidad, 2020/2021	78
Figura 7.5. Cuadro de indicadores 7: Formación en materia de equidad e inclusión, 2020/2021	79

<b>Principio y directrices 8. Movilidad</b>	<b>81</b>
Figura 8.1. Política de movilidad de alto nivel centrada en estudiantes con características específicas, 2020/2021	84
Figura 8.2. Seguimiento de alto nivel de las características específicas del alumnado que participa en la movilidad física para el aprendizaje, 2020/2021	85
Figura 8.3. Portabilidad de las becas para la movilidad de titulaciones y créditos, 2020/2021	86
Figura 8.4. Medidas en vigor para apoyar a estudiantes de colectivos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados en la movilidad de los estudios, 2020/2021	87
Figura 8.5. Autoridades de alto nivel que asesoran a instituciones de educación superior sobre el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, 2020/2021	88
Figura 8.6. Cuadro de indicadores 8: Política nacional de movilidad y equidad, 2020/2021	89
<b>Principio y directrices 9. Participación de la comunidad</b>	<b>91</b>
Figura 9.1. Ayudas a las instituciones de educación superior para el desarrollo de actividades de participación comunitaria centradas en la equidad y la inclusión, 2020/2021	93
Figura 9.2. Agencias externas de calidad universitaria con la obligación de evaluar las actividades de participación comunitaria centradas en la equidad y la inclusión, 2020/2021	94
Figura 9.3. Cuadro de indicadores 9: Ayudas de las autoridades públicas para la participación comunitaria de las instituciones de educación superior, 2020/2021	95
<b>Principio y directrices 10. Diálogo político</b>	<b>97</b>
Figura 10.1. Diálogo político sobre la ejecución de los Principios y directrices, 2020/2021	98
Figura 10.2. Cuadro de indicadores 10: Diálogo político, 2020/2021	99
<b>Conclusiones</b>	<b>100</b>
Figura 11.1. Resultados de los 10 cuadros de indicadores sobre los Principios y directrices, 2020/2021	101

## CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

---

### Códigos de países

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

### Datos estadísticos

(:)	o : (gráficos y tablas)	Datos no disponibles
(-)		No procede o cero

### Abreviaturas y siglas

BFUG	Grupo de seguimiento de Bolonia
EEE	Espacio Económico Europeo
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
UE	Unión Europea
PIB	Producto Interior Bruto
IES	Institución de Educación Superior
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
ONG	Organización no gubernamental
OSCE	Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa
NEE	Necesidades educativas especiales
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional





## INTRODUCCIÓN

---

### Los antecedentes políticos

A principios del siglo XXI, surge un renovado interés político, académico y público por las cuestiones de igualdad social y económica, en general <sup>(1)</sup>, y por la relación entre educación e igualdad, en particular <sup>(2)</sup>. Existe un amplio reconocimiento de que la desigualdad en la educación superior en Europa es un problema importante y complejo (Piketty, 2021). Esto se evidencia en informes anteriores de Eurydice, incluida la serie de informes sobre la implantación del Proceso de Bolonia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020a; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012). El informe de Eurydice “Equidad en la educación escolar de Europa” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020b) también proporciona pruebas claras de que los problemas de equidad no surgen en el nivel de educación superior, sino que están profundamente arraigados en la oferta educativa de niveles inferiores <sup>(3)</sup>.

Los responsables políticos no han podido permanecer indiferentes ante el desafío que la inequidad supone para nuestros sistemas educativos y sociedades. Tras la Cumbre de Gotemburgo de noviembre de 2017, en la que los líderes europeos debatieron la importancia de la educación para el futuro de Europa, las “Conclusiones del Consejo Europeo de 14 de diciembre de 2017” <sup>(4)</sup> señalaron que la educación es una de las claves para construir sociedades inclusivas y cohesionadas. A modo de seguimiento, la “Comunicación de la Comisión Europea de 30 de septiembre de 2020 relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025” <sup>(5)</sup> define la inclusión como uno de sus objetivos clave: garantizar que la educación superior sea accesible para poblaciones de estudiantes diversas. Posteriormente, ha exigido abordar la equidad y la inclusión en todas las principales convocatorias de proyectos de la UE.

El Grupo de seguimiento de Bolonia (BFUG) también ha respondido con un sentido de urgencia elaborando el documento “Principios y directrices para fortalecer la dimensión social de la educación superior en el EEES”, en adelante denominado Principios y directrices (PyD), para abordar la dimensión social. Los ministros de Educación adoptaron este documento en la Conferencia Ministerial de Roma, en noviembre de 2020 <sup>(6)</sup>.

En el Espacio Europeo de Educación Superior, la definición de la dimensión social aportada en el Comunicado de Londres de 2007 sigue siendo relevante. Este comunicado establece que *la composición del alumnado que accede a, participa en y completa la educación superior en todos los niveles debe reflejar la diversidad de nuestras poblaciones*. En 2020, el BFUG Advisory Group 1 on Social Dimension (Grupo asesor 1 del BFUG sobre la dimensión social) amplió la definición, destacando que *la dimensión social también abarca la creación de un entorno inclusivo en la educación superior que fomente la equidad, la diversidad y responda a las necesidades de las comunidades locales* <sup>(7)</sup>.

---

<sup>(1)</sup> Véase, por ejemplo, Piketty, 2021; Savage, 2021; Atkinson, 2015; Pikety, 2014

<sup>(2)</sup> Por ejemplo, Laval y Vergne, 2021; Merry, 2020; Douglass Horsford, Scott y Anderson, 2019

<sup>(3)</sup> Véase también Laval y Vergne, 2021; Barone, Fougère y van Zanten, 2019.

<sup>(4)</sup> <https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>

<sup>(5)</sup> Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025 Bruselas, COM(2020) 625 final.

<sup>(6)</sup> Documento disponible en: [http://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique\\_Annex\\_II.pdf](http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf)

<sup>(7)</sup> [http://www.ehea.info/Upload/AG1\\_Social\\_Dimension\\_Final\\_Report.pdf](http://www.ehea.info/Upload/AG1_Social_Dimension_Final_Report.pdf), p. 23.

## La dimensión social en la educación superior

La inclusión, la equidad y la diversidad son conceptos relacionados con la justicia social y la justa distribución de los derechos, los recursos y, en última instancia, el poder en la sociedad. La educación, y especialmente la educación superior, a menudo se considera un medio para abordar, al menos en parte, las desigualdades socioeconómicas <sup>(8)</sup>. Las personas con educación superior suelen tener acceso a trabajos mejor remunerados y, cuanto mayor sea el nivel de educación, mejores serán las perspectivas de obtener un trabajo bien remunerado. Según el último informe de la OCDE *Panorama de la educación* (OCDE, 2021), la población joven adulta (de 25 a 34 años) con un título de educación superior puede ganar en promedio un 38 % más que las personas de su mismo rango de edad que solo han completado la educación secundaria <sup>(9)</sup>.

Si bien la educación superior promete movilidad social (Piketty, 2021, p. 254), “todavía hay demasiados/as estudiantes capacitados/as que quedan excluidos de los sistemas de educación superior a causa de su situación socioeconómica, su formación educativa, unos sistemas de apoyo y orientación insuficientes y otros obstáculos”, como reconoce la Estrategia del EEES de 2015. Por ejemplo, sabemos que, en Europa, la población inmigrante tiene el doble de probabilidades de tener un bajo nivel educativo en comparación con la población autóctona y que la población joven inmigrante tiene un riesgo de abandono estudiantil más de dos veces superior <sup>(10)</sup>. Por lo tanto, la población joven de origen extranjero tiene menos probabilidades de cursar estudios superiores. Del mismo modo, el alumnado con discapacidad tiene más probabilidades de abandonar la universidad o de tener un expediente más bajo (Shaw, 2021; Moriña, 2017). Además, solo el 5 % de las personas refugiadas tiene acceso a la educación superior en comparación con la media mundial del 39 % entre las personas no refugiadas <sup>(11)</sup>, y es un hecho bien conocido que las mujeres están infrarrepresentadas en los ámbitos de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (McNally, 2020), por nombrar solo algunos problemas. Finalmente, las restricciones sobre el aprendizaje presencial a raíz de las medidas relacionadas con la pandemia de COVID-19 han tenido un efecto desproporcionado en el alumnado de entornos socioeconómicamente desfavorecidos <sup>(12)</sup>.

La infrarrepresentación de determinados grupos sociales, aunque no sea intencionada, plantea problemas tanto a nivel individual como colectivo. Volviendo al ejemplo de la población joven de origen extranjero, las escasas posibilidades de acceder a la educación superior y completarla implican que es más probable que tengan problemas de desempleo o que solo encuentren trabajos poco cualificados y mal remunerados. Esto se traduce no solo en precariedad económica, sino también en marginación y alienación social. Quedar excluido de la educación superior afecta al desarrollo personal y a las perspectivas de carrera profesional, pero también a la productividad económica y al crecimiento económico.

---

<sup>(8)</sup> Para diferentes perspectivas sobre el tema véase Barone, 2019; Allen y Goddard, 2017; Low, 2005; Simon, 2005.

<sup>(9)</sup> Esta cifra se eleva al 70 % para el grupo de edad de 45 a 54 años.

<sup>(10)</sup> Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, Plan de acción en materia de integración e inclusión para 2021-2027, COM(2020) 758 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2020:758:FIN>.

<sup>(11)</sup> <https://www.unhcr.org/en-us/tertiary-education.html>.

<sup>(12)</sup> Según los resultados de una encuesta reciente de la Unión Europea de Estudiantes (Doolan et al., 2021, p. 5), “el alumnado más joven, el alumnado que no tiene un lugar tranquilo para estudiar, una buena conexión a Internet y material para estudiar a su disposición, así como el alumnado con niveles más bajos de competencias digitales y de vinculación social, manifestaron de manera sistemática una menor adaptación durante el confinamiento debido a la pandemia de COVID-19. Además, el alumnado que manifestó tener problemas de salud mental obtuvo sistemáticamente puntuaciones más bajas en todos los indicadores de adaptación”.

Como señala el texto de los PyD, “una mayor participación de grupos vulnerables, desfavorecidos e infrarrepresentados en la educación superior genera mayores beneficios en lo que respecta a la disminución de las prestaciones sociales, la mejora de los datos sanitarios y el aumento de la participación de la comunidad. En conjunto, estos beneficios más amplios favorecen la construcción de sociedades democráticas y cohesionadas donde prevalecen la justicia social, el bien común, la responsabilidad pública y la movilidad social”.

Por lo tanto, queda claro que no solo existen desigualdades en el acceso a la educación superior y su finalización, sino que también se pueden obtener beneficios individuales y colectivos al abordar dichas desigualdades. Para ello, la Estrategia del EEES establece que “el alumnado que accede a, participa en y completa la educación superior en todos los niveles debe reflejar la diversidad de las poblaciones europeas”. Del mismo modo, la Comunicación de la Comisión de 2020 (p. 15) establece que “los sistemas de educación superior y FP (formación profesional) deben adaptarse para fortalecer su papel clave en el apoyo al aprendizaje permanente y llegar a un alumnado más diverso”.

Los PyD tienen por objetivo ayudar a las autoridades educativas nacionales a mejorar la dimensión social de la educación superior “yendo más allá de la ampliación de la accesibilidad y centrándose en el concepto de ‘no dejar a nadie atrás’”. Un objetivo tan ambicioso requiere intervenciones en múltiples ámbitos, dentro y fuera del sistema educativo (Laval y Vergne, 2021; Barone, Fougère y van Zanten, 2019). Los PyD se centran en posibles intervenciones en la educación superior que sugieren que las estructuras y políticas de educación superior existentes pueden adaptarse para favorecer la diversificación del alumnado de educación superior.

Para avanzar en términos de inclusión y diversidad en la educación superior es necesario actuar de manera diferente. La igualdad nominal o formal en la educación superior, es decir, que todas las personas tengan los mismos derechos y obligaciones, no siempre es garantía de igualdad real o de igualdad en la práctica. Como ha demostrado la investigación, los niños y niñas de entornos socioeconómicos desfavorecidos tienen relativamente más dificultades en la escuela y, por lo tanto, no gozan de las mismas posibilidades de acceder a la educación superior que el alumnado de entornos más privilegiados (véase, por ejemplo, Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020; Piketty, 2021). Incluso cuando no hay tasas de matrícula o inscripción, el alumnado con un bajo nivel socioeconómico tiene menos probabilidades de acceder a las instituciones de educación superior más prestigiosas o demandadas (Piketty, 2021, pp. 254-259). Al final, en términos comparativos, se invierte más dinero público en jóvenes de entornos socioeconómicos más prósperos, porque tienden a permanecer más tiempo en el sistema educativo y porque son más propensos a estudiar en facultades más costosas, como las de medicina (ibídem). Así, la igualdad de oportunidades sin condiciones en la educación superior no solo es insuficiente para lograr la igualdad real, y por ende la justicia, sino que hay razones de peso para pensar que incluso puede llegar a ser perjudicial para ello.

Para garantizar que las posibilidades de acceso a la educación superior, y de progresar y completar los estudios, sean independientes del origen socioeconómico, el género, la orientación sexual, etc. del alumnado, en primer lugar, es necesario distinguir entre igualdad nominal y efectiva o, dicho de otro modo, entre la igualdad formal y la equidad. Este último concepto, adoptado por los Principios y directrices, hace hincapié en el interés y el bienestar de los colectivos desfavorecidos, vulnerables e infrarrepresentados. Favorece la eliminación de cualquier práctica discriminatoria visible o invisible que perjudique a estos colectivos, pero al mismo tiempo permite el trato desigual de colectivos desiguales si ello ayuda a corregir errores o injusticias anteriores.

## Los principios para fortalecer la dimensión social de la educación superior

Los diez principios acordados por el EEES no especifican si se deben tomar medidas de acción positiva ni cuándo, pero sugieren que se deben tomar medidas para mejorar la dimensión social de la educación superior de modo que sea más equitativa. De hecho, la mayoría de los PyD apuntan hacia medidas relacionadas con las condiciones de la educación superior. Los cambios universales en los requisitos para el acceso a, la progresión en y la finalización de la educación superior, además de otros cambios a nivel del sistema educativo, pueden resultar en condiciones más favorables para atraer a más estudiantes, en general, y a estudiantes de entornos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados, en particular.

1. La dimensión social debe ser un elemento fundamental en las estrategias de educación superior a nivel institucional y de sistema educativo, así como a nivel del EEES y de la UE <sup>(13)</sup>.
2. La normativa y los documentos guía deben permitir que las instituciones de educación superior desarrollen sus propias estrategias para cumplir con su responsabilidad pública de ampliar el acceso a, la participación en y la finalización de los estudios de educación superior.
3. La inclusividad de todo el sistema educativo debe mejorarse mediante el desarrollo de políticas coherentes desde la educación infantil hasta la educación superior, pasando por la escolarización obligatoria y el aprendizaje permanente.
4. Disponer de datos fiables es una condición previa necesaria para una mejora de la dimensión social de la educación superior basada en la evidencia.
5. Las autoridades públicas deben contar con políticas que permitan a las instituciones de educación superior garantizar un asesoramiento y una orientación eficaces para estudiantes potenciales, así como para el alumnado ya matriculado, con el fin de ampliar sus posibilidades de acceso a, participación en y finalización de los estudios de educación superior.
6. Las autoridades públicas deben proporcionar una financiación suficiente y sostenible, así como autonomía financiera, a las instituciones de educación superior de manera que puedan desarrollar la capacidad de acoger la diversidad y contribuir a la equidad y la inclusión en la educación superior.
7. Las autoridades públicas deben ayudar a las instituciones de educación superior a reforzar su capacidad para responder a las necesidades de un personal y un alumnado más diversos y crear culturas institucionales y entornos de aprendizaje inclusivos.
8. Los programas de movilidad internacional en el ámbito de la educación superior deben estructurarse y aplicarse de manera que fomenten la diversidad, la equidad y la inclusión y, en particular, la participación de estudiantes y personal de entornos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados.
9. Las instituciones de educación superior deben garantizar que la participación de la comunidad en la educación superior promueva la diversidad, la equidad y la inclusión.
10. Las autoridades públicas deben entablar un diálogo político con las instituciones de educación superior y otras partes interesadas en cuanto a cómo se pueden traducir y aplicar estos principios y directrices tanto a nivel nacional como institucional.

---

<sup>(13)</sup> Aquí solo se citan las partes de los diez principios que se destacan en el documento oficial ([http://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique\\_Annex\\_II.pdf](http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf)). La descripción completa de cada principio y las directrices que lo acompañan se encuentra al inicio de los capítulos a continuación.

## Los objetivos, el alcance y la estructura del informe

El BFUG Advisory Group (Grupo asesor del BFUG) ha aclarado que los principios “deben entenderse como declaraciones de alto nivel que sirven de base para la conceptualización de diferentes políticas para la mejora de la dimensión social. Las directrices son recomendaciones destinadas a asesorar a responsables políticos sobre cómo deben ponerse en práctica los principios”. En otras palabras, los PyD no dictan lo que deben hacer las autoridades educativas nacionales, sino que ofrecen las bases sobre las cuales dichas autoridades deben desarrollar sus políticas.

Este informe es el resultado de un proyecto de viabilidad para desarrollar indicadores relacionados con la dimensión social en la educación superior, como se ejemplifica en los PyD. Su objetivo es ayudar a las autoridades competentes a mejorar la equidad en la educación superior proponiendo una serie de indicadores simples y compuestos (cuadros de indicadores), así como recopilando y presentando los datos pertinentes. En pocas palabras, para reforzar la dimensión social en la educación superior y mejorar la equidad, primero necesitamos determinar en qué punto nos encontramos actualmente a este respecto. En resumen, el informe se esfuerza por establecer en qué medida los sistemas europeos de educación superior están alineados con los PyD a la hora de abordar la dimensión social. Se espera que el mapa político resultante informe a responsables políticos, partes interesadas y analistas sobre el progreso alcanzado hasta ahora, así como sobre los ámbitos que todavía constituyen un reto importante.

Por lo tanto, la estructura del informe responde a los temas de los PyD. Hay diez capítulos, tantos como principios, y cada capítulo empieza con la exposición completa del principio correspondiente y las directrices que lo acompañan. A continuación, explicamos brevemente cómo se relaciona cada PyD con la equidad, presentamos los desafíos metodológicos, justificamos la elección de los indicadores y, por último, presentamos los datos recogidos, principalmente en forma de mapas. Al final de cada capítulo, un cuadro de indicadores resume la situación de los distintos países europeos en términos de cuántas de las directrices concretas se están aplicando actualmente. Por último, un breve capítulo final con un cuadro de indicadores global (Figura 11.1) resume las principales conclusiones del informe.

El año de referencia para la información sobre normativas y políticas de más alto nivel es el curso académico 2020/2021. Se aportan datos para los 27 Estados miembros de la UE, así como para Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía. Islandia también es miembro de la Red Eurydice, pero ha optado por no participar en este proyecto.





## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 1. ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON UNA DIMENSIÓN SOCIAL

### Principio:

La dimensión social debe ser un elemento fundamental en las estrategias de educación superior a nivel institucional y de sistema educativo, así como a nivel del EEES y de la UE. Reforzar la dimensión social de la educación superior y fomentar la equidad y la inclusión para reflejar la diversidad de la sociedad es responsabilidad de los sistemas de educación superior en su conjunto y debe considerarse un compromiso continuo.

### Directrices:

- a. El compromiso estratégico con la dimensión social de la educación superior debe estar alineado con objetivos concretos que puedan integrarse en las políticas de educación superior existentes o desarrollarse en paralelo. Estos objetivos deben estar dirigidos a ampliar el acceso a los estudios, así como apoyar la participación en ellos y su finalización tanto para el alumnado actual como futuro.
- b. En el proceso de creación de estrategias debe establecerse un diálogo amplio entre las autoridades públicas, las instituciones de educación superior, los representantes del alumnado y del personal y otros actores clave, incluidos los interlocutores sociales, las organizaciones no gubernamentales y las personas de colectivos vulnerables, desfavorecidos e infrarrepresentados. El objetivo de este diálogo es garantizar la creación de estrategias de educación superior inclusivas que fomenten la equidad y la diversidad y que respondan a las necesidades de la comunidad en el sentido más amplio.

### 1.1. Introducción

#### *El Principio y directrices 1 y la equidad*

El Principio 1 está directamente relacionado con la dimensión social en la educación superior. Este principio subraya que el compromiso con una dimensión social debe ser continuo y reflejarse en todos los niveles: la UE, el EEES, los sistemas educativos y las instituciones de educación superior. En este documento se examina el compromiso con la dimensión social principalmente a nivel de los sistemas educativos (nacionales o regionales, según el nivel de las autoridades educativas competentes). El compromiso de las instituciones de educación superior se mide de forma indirecta preguntando si las agencias de calidad universitaria deben supervisar la labor de las instituciones de educación superior (véase la sección 1.2).

Por supuesto, la existencia de una estrategia no garantiza que la dimensión social en la educación superior se aborde en su totalidad o que se resuelvan todos los problemas de equidad. Del mismo modo, no se puede afirmar que los países que no cuentan con una estrategia reciente sean indiferentes a la equidad en la educación superior o no lleven a cabo actuaciones en este ámbito. Sin embargo, lo que sí implica la existencia de una estrategia es que las autoridades educativas de alto nivel consideran que la equidad es una prioridad política sobre la que están dispuestas a actuar.

Una estrategia puede caer en saco roto o verse reducida a una simple lista de deseos a menos que se establezcan objetivos específicos. Por ello, la primera directriz sugiere que toda estrategia debe orientarse a la consecución de objetivos concretos. Además, estos objetivos deben referirse específicamente

a la apertura de la educación superior en la mayor medida posible. Esto significa no solo ampliar el acceso a las instituciones de educación superior, sino también apoyar al alumnado a lo largo de sus estudios y proporcionarle los recursos necesarios para completarlos con éxito.

Para garantizar que cualquier estrategia sobre equidad en la educación superior sea realmente inclusiva, que responda a las necesidades reales de las comunidades pertinentes y que no constituya una imposición desde arriba a las instituciones de educación superior, la segunda directriz recomienda un amplio diálogo social como aportación a la estrategia.

Los indicadores que se proponen a continuación pretenden recoger todos estos aspectos de la estrategia mencionados previamente, con el fin de, por un lado, evaluar empíricamente lo cerca que están los sistemas educativos europeos de poseer al menos una estrategia de educación superior con un claro compromiso con la dimensión social y, por otro, plasmar si la equidad en la educación superior es una prioridad política actual.

### **Desafíos metodológicos**

Traducir las declaraciones políticas en indicadores medibles conlleva ciertos desafíos. Por muy detallados o explícitos que sean los principios y directrices, no ofrecen indicadores específicos. Por lo tanto, existe un elemento de juicio y los juicios son imperfectos. Además, por más justificable, robusto o útil que sea un indicador, es solo una aproximación al aspecto considerado. Por definición, un indicador indica, pero no sustituye a la realidad. Aun así, un buen indicador es una cantidad medible que puede ser identificada y analizada y, en consecuencia, utilizada en la elaboración de políticas. En otras palabras, las ventajas superan a los inconvenientes. En el presente capítulo, y en todos los posteriores, se ha hecho todo lo posible para proporcionar indicadores que, por un lado, reflejen de la manera más fiel posible los compromisos plasmados en los principios y sus directrices y, por otro, reflejen la realidad actual de los distintos sistemas educativos de la Unión Europea.

El objetivo último de cada capítulo es resumir un panorama complejo, de modo que cada lector pueda comprender en qué punto nos encontramos actualmente en lo que respecta a los PyD correspondientes. Por consiguiente, cada capítulo se cierra con un indicador compuesto, en forma de cuadro de indicadores. Sin embargo, un resumen no cumpliría con su propósito si contuviera demasiada información. Por lo tanto, se ha optado estratégicamente por que cada indicador del cuadro de indicadores conste de un máximo de cuatro indicadores o elementos simples.

### **1.2. Los indicadores del PyD 1**

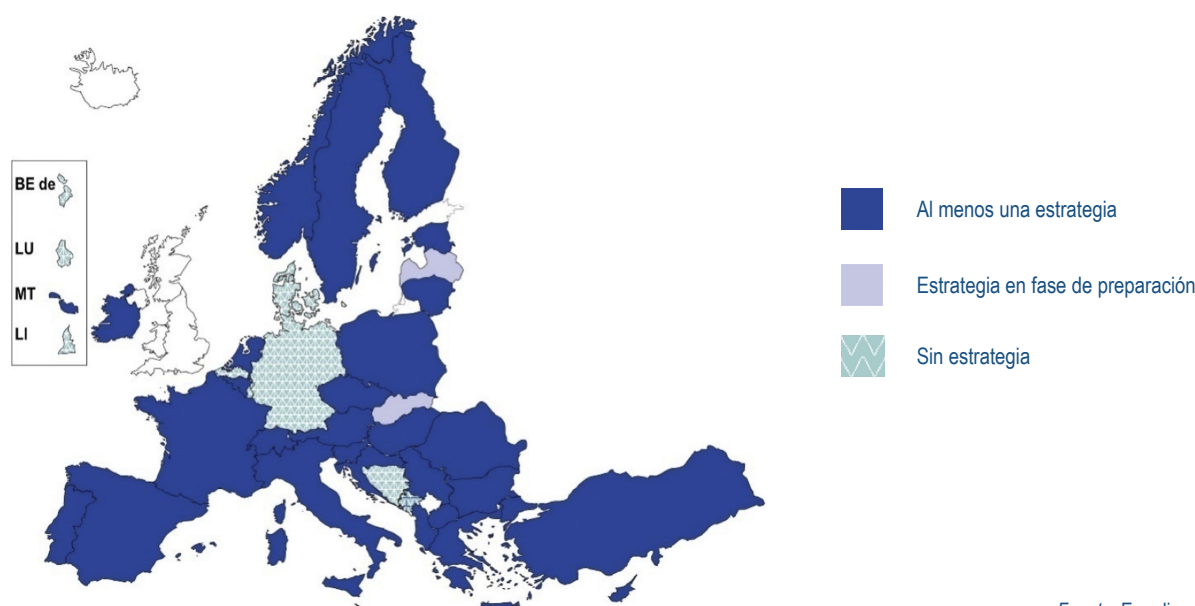
El primer capítulo propone indicadores que ofrecen respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Existe actualmente (es decir, en el curso académico 2020/2021), en fase de ejecución o preparación, una estrategia, o un destacado plan de políticas que sea similar, en materia de educación superior con una dimensión social que promueva la equidad, la inclusión o la diversidad? (Figura 1.1)
2. ¿Esta estrategia cuenta con objetivos específicos y medibles? (Figura 1.2)
3. ¿Es esta estrategia el resultado de un diálogo social? (Figura 1.3)
4. ¿Se requiere a las agencias de calidad universitaria que supervisen si las instituciones de educación superior cuentan con políticas que promuevan la dimensión social, la equidad, la inclusión o la diversidad? (Figura 1.4)

## Estrategias en la educación superior con una dimensión social

El primer indicador considera si los sistemas de educación superior cuentan con una estrategia de equidad del más alto nivel. Este indicador distingue entre los sistemas en los que actualmente se está ejecutando al menos una estrategia, que se muestran en azul oscuro, y aquellos en los que se está preparando una estrategia, que se indican en azul claro. Los países en los que no existe una estrategia en materia de equidad se muestran en un azul muy claro con estampado.

**Figura 1.1. Existencia de una estrategia de alto nivel (u otra política destacada) en materia de equidad, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

### Notas aclaratorias

La figura muestra los sistemas educativos en los que se está ejecutando al menos una estrategia (o un plan de políticas similar) en materia de equidad en la educación superior o en los que se está preparando una estrategia para su adopción.

La Figura 1.1 muestra que casi todos los países europeos tienen al menos una estrategia o un destacado plan de políticas en materia de equidad en la educación superior, mientras que Eslovaquia y Albania están en proceso de preparar dicha estrategia. Actualmente, los únicos sistemas educativos que no cuentan con una estrategia en materia de equidad en la educación superior son las comunidades Flamenca y Germanófona de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Luxemburgo, Bosnia y Herzegovina, Liechtenstein y Montenegro.

Cabe señalar que son muchas las razones que explican la ausencia de una estrategia de educación superior. Una de ellas es la posible existencia de una estrategia previa reciente en este ámbito. Otra posible razón es que las y los responsables políticos creen que el sistema actual contempla la dimensión social de forma suficiente <sup>(14)</sup>.

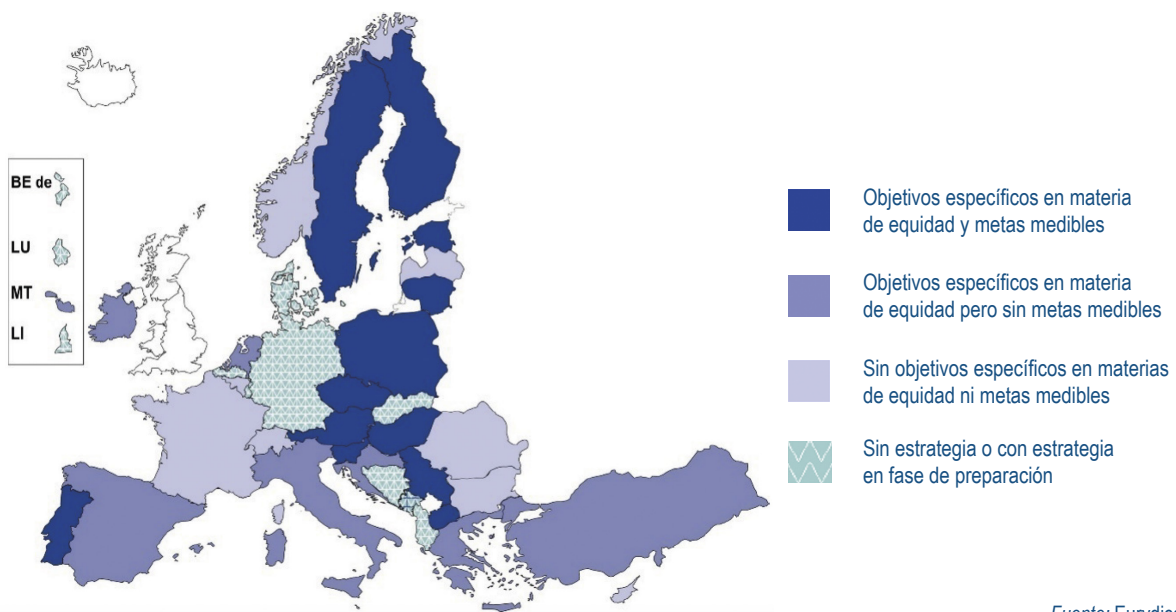
<sup>(14)</sup> Por ejemplo, en Dinamarca se considera que la estructura política actual muestra un compromiso profundamente arraigado con la equidad y la inclusión. El consenso entre los partidos políticos de que la equidad en la educación superior es importante, el hecho de que no haya tasas de matrícula en la educación superior a tiempo completo, que exista un sistema público de becas y préstamos completamente desarrollado para apoyar al alumnado (el 92 % del alumnado de primer ciclo y el 77 % del alumnado de segundo ciclo reciben becas), además de muchas otras medidas, llevan a la percepción de que no es necesaria una estrategia separada o independiente.

El hecho de que todos los demás países analizados en este informe afirmen tener una estrategia, o una iniciativa política similar, relacionada con la dimensión social, sugiere que la equidad en la educación superior es motivo de preocupación para la mayoría de las autoridades educativas de alto nivel en Europa. Sin embargo, en la mayoría de los países, la dimensión social es solo un aspecto de la estrategia y no su único eje o incluso el eje principal. Solo Croacia, Chipre, los Países Bajos, Austria, Finlandia y Suiza informaron que cuentan con una estrategia de educación superior centrada exclusivamente en la dimensión social, la equidad, la inclusión o la diversidad.

### Objetivos de la estrategia

Una estrategia sin objetivos específicos y medibles hace que sea imposible medir el progreso y evaluar su efectividad. Por lo tanto, es poco probable que una estrategia sin tales objetivos actúe como catalizador para lograr resultados tangibles. Es por ello que se ha pedido a las unidades nacionales que informen de si alguna estrategia de educación superior (o una estrategia más amplia que abarque también la educación superior) incluye metas concretas y cuantitativas relacionadas con la dimensión social.

**Figura 1.2. Estrategia (u otra política destacada) en materia de equidad con metas específicas y medibles, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

### Notas aclaratorias

La figura muestra los sistemas educativos que cuentan con una estrategia (o un plan de políticas similar) que menciona objetivos específicos o medibles. En esta figura no se indican los objetivos fijados de manera autónoma por las instituciones de educación superior.

### Notas específicas de países

**Países Bajos:** Las instituciones de educación superior establecen sus propios objetivos para la contratación de docentes mujeres, pero en conjunto esto conduce a un objetivo a nivel nacional (para 2025, el 30 % de todo el profesorado de nuevo ingreso deben ser mujeres). Actualmente se están desarrollando otros objetivos medibles.

**Eslovaquia:** La estrategia está actualmente en fase de preparación.

**Albania:** La estrategia está actualmente en fase de preparación.

Como ilustra la Figura 1.2, no todas las estrategias cuentan con metas específicas o medibles que cumplir. Algunas estrategias ni siquiera mencionan metas específicas relacionadas con la dimensión social, la equidad, etc. En particular, las estrategias de la Comunidad Francesa de Bélgica, Bulgaria, Francia, Rumanía, Suiza y Noruega entran en esta categoría. Los países restantes que informaron tener una

estrategia relevante se dividen entre aquellos que mencionan metas específicas pero no medibles (Irlanda, Grecia, España, Croacia, Italia, Malta, los Países Bajos y Turquía) y aquellos que mencionan metas tanto específicas como medibles (República Checa, Estonia, Lituania, Hungría, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Macedonia del Norte y Serbia). Unos pocos ejemplos permitirán aclarar la distinción.

En 2017, Austria adoptó la “Estrategia nacional sobre la dimensión social en la educación superior: hacia un acceso más inclusivo y una participación más amplia”. Esta estrategia, con vigencia hasta 2025, tiene por objetivo lograr que el acceso a la educación superior sea más inclusivo, mejorar el éxito académico, limitar el abandono estudiantil y optimizar la regulación de la educación superior en general. Al establecer metas claras y medibles, se espera que Austria alcance los objetivos generales de la estrategia. Por ejemplo, una meta específica y medible relacionada con la ampliación del acceso a la educación superior es reducir la relación entre la “tasa de captación” y la “probabilidad de admisión a la educación superior” de 2.25 en 2010 a 2.10 en 2025. Otra meta medible es aumentar el número de admisiones “no tradicionales” a la educación superior hasta 5300. Por último, pero no menos importante, otra meta se centra en el equilibrio de género en todas las áreas de estudio. En particular, la estrategia estipula que debe haber al menos un 10 % de ambos sexos representados en todas las áreas de estudio de todas las instituciones de educación superior.

Austria no es el único país que intenta actualmente ampliar el acceso a la educación superior. Por ejemplo, Finlandia, Portugal y Eslovenia también tienen metas similares tanto específicas como medibles. Concretamente, la estrategia de Finlandia (adoptada en 2021) especifica que para 2030 el 50 % de la población joven debería tener un título de educación superior. Asimismo, la estrategia portuguesa (adoptada en 2020) establece que para 2030 el 60 % de las personas de 20 años deberían estar cursando estudios superiores. Por último, la estrategia de Eslovenia (adoptada en 2011) establece que para 2020 el 40 % del grupo de edad de 30 a 34 años debería poseer un título de educación terciaria.

A veces, sin embargo, los objetivos de la estrategia no son operacionales o están abiertos. Por ejemplo, la estrategia irlandesa (adoptada en 2015) tiene como objetivo aumentar la participación en la educación superior de personas de entornos desfavorecidos, con discapacidad o de estudiantes de edad más avanzada, pero no se han establecido metas numéricas. Asimismo, el objetivo de la estrategia croata (2019) es el de estimular el interés de las personas de colectivos vulnerables o infrarrepresentados por ingresar a la educación superior, pero no se han establecido metas medibles. Más bien, el éxito de la estrategia se mide con la ayuda de varios indicadores de rendimiento, como el número de ciertos programas universitarios, el número de participantes y el número de participantes satisfechos/as.

## **Diálogo social**

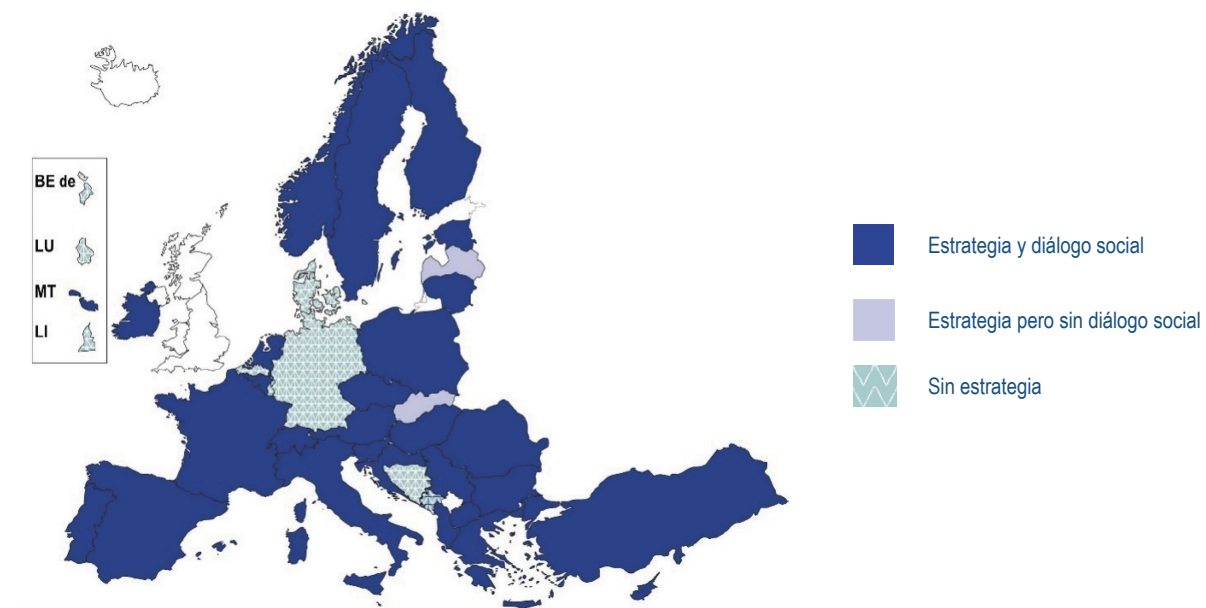
Quizá no sea inusual que las autoridades públicas intenten tomar decisiones e implementar medidas sin consultar necesariamente a todas las partes interesadas. De hecho, se puede argumentar que la toma de decisiones y, en última instancia, la elaboración de políticas pueden estancarse si hay demasiados actores involucrados. Sin embargo, también es cierto que un enfoque totalmente descendente,

en el que las decisiones las toman únicamente las autoridades de más alto nivel sin consultar a ninguna otra parte interesada, también puede ser contraproducente. No solo es probable que las autoridades de alto nivel pasen por alto información importante en el diseño de sus políticas, sino que también es más probable que no consigan la plena cooperación de las partes interesadas durante la aplicación de estas políticas.

Llevar a cabo un proceso de cooperación y consulta es aún más importante cuando se trata de cuestiones de equidad en la educación superior y de la infrarrepresentación de determinados grupos sociales. Dado que es probable que la desigualdad o la infrarrepresentación estén arraigadas en los sistemas educativos, y dado que probablemente cualquier problema de inequidad sea de larga duración, es importante que las estrategias en materia de equidad en la educación superior tengan en cuenta las opiniones de los actores relevantes. En otras palabras, una estrategia de educación superior con una dimensión social tiene más probabilidades de ser eficaz si ha tenido lugar un diálogo social previo.

Dado que un diálogo social puede adoptar muchas formas y, por lo tanto, es difícil de comparar entre países, se ha optado por un indicador que capte el aspecto más esencial de cualquier diálogo social, a saber, si se ha producido este diálogo o si está teniendo lugar actualmente, en caso de que la estrategia todavía esté en fase de preparación.

**Figura 1.3. Estrategia en materia de equidad y diálogo social, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

### **Notas aclaratorias**

La figura indica los sistemas educativos en los que existe o se está preparando una estrategia (o un plan de políticas similar) relacionada con la equidad en la educación superior, junto con un diálogo social relevante (llevado a cabo antes de que se adoptara la estrategia o bien en curso actualmente).

### **Notas específicas de países**

**Eslovaquia:** La estrategia se encuentra en fase de preparación, pero no está vinculada a un diálogo social.

**Albania:** La estrategia se encuentra en fase de preparación y está vinculada a un diálogo social que se está llevando a cabo actualmente.



La Figura 1.3 sugiere que el diálogo social es una práctica común en Europa, por lo menos en lo que se refiere a la adopción de una estrategia de educación superior con una dimensión social. Prácticamente todos los países con una estrategia de este tipo han llevado a cabo (o están llevando cabo) un diálogo social. La única excepción es Letonia.

Por lo general, el diálogo social involucra a las autoridades educativas de más alto nivel, los órganos de gestión de las instituciones de educación superior (por ejemplo, las conferencias de rectores), los sindicatos de estudiantes, otras autoridades públicas y las autoridades educativas regionales (o locales). Menos de la mitad de los países en los que se ha llevado a cabo (o se está llevando a cabo) un diálogo social han informado de la existencia de otros actores involucrados en el diálogo. Así pues, de los 29 sistemas educativos con una estrategia vinculada al diálogo social, solo 14 países han involucrado a los sindicatos del personal docente en el diálogo social; 13 han involucrado a las ONG y a representantes de otros niveles educativos; 4 han involucrado a organizaciones estudiantiles representativas; y 4, a organizaciones internacionales como la Comisión Europea, el Banco Mundial, UNICEF, USAID, el Consejo de Europa o la OSCE. Finalmente, 15 países han mencionado a otros participantes del diálogo social que no pertenecen a ninguna de las categorías anteriores.

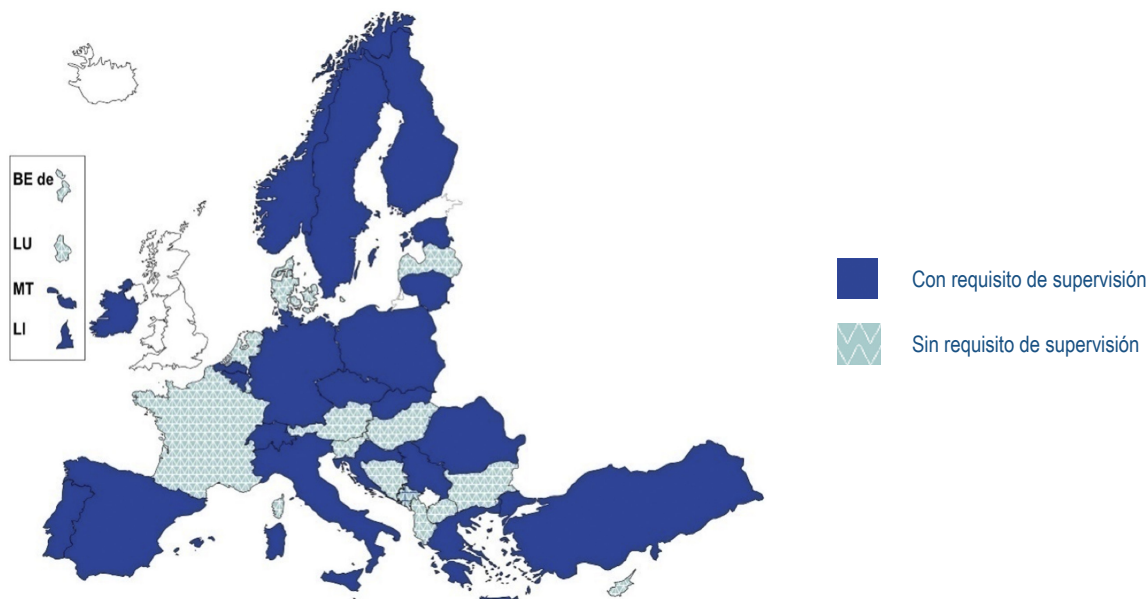
El hecho de que se haya invitado a las ONG a participar en el diálogo social en tan solo 13 países es quizás indicativo de otro hallazgo interesante. Muy pocos países invitaron a las ONG u otras organizaciones que representan a grupos sociales específicos. En los casos en los que se ha hecho, se ha involucrado principalmente a organizaciones que representan a personas con discapacidad o necesidades educativas especiales (Comunidad Francesa de Bélgica, Estonia, Grecia, Austria, Eslovenia, Finlandia y Macedonia del Norte). Son incluso menos los países en los que se ha invitado a participar en el diálogo social a representantes de otros grupos vulnerables o infrarrepresentados. Por ejemplo, se ha invitado a participar a los representantes del colectivo inmigrante únicamente en Finlandia; se ha invitado a representantes de grupos étnicos o raciales solamente en Lituania y Macedonia del Norte; y solo se ha invitado a representantes de grupos basados en el género o la orientación sexual en España, Austria, Finlandia y Suecia.

### **Agencias de calidad universitaria que supervisan la equidad en la educación superior**

Debido a la autonomía institucional de la educación superior y al gran número de instituciones de educación superior que hay en Europa, resulta imposible determinar qué actuaciones llevan a cabo las instituciones individuales en términos de desarrollo y promoción de políticas de equidad. Una posible alternativa, aunque obviamente imperfecta, es analizar si las autoridades de alto nivel exigen que las agencias de calidad universitaria supervisen la labor de las instituciones de educación superior individuales en materia de promoción de la equidad.



**Figura 1.4. Supervisión de las políticas de equidad de las instituciones de educación superior por las agencias de calidad universitaria, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

### Notas aclaratorias

La figura ilustra en qué países (sistemas educativos) las agencias de calidad universitaria deben comprobar si las instituciones de educación superior cuentan con políticas para mejorar la dimensión social, la equidad, la inclusión o la diversidad en la educación superior.

La Figura 1.4 revela que existe un requisito de supervisión por parte de las agencias de calidad universitaria en muchos sistemas educativos, pero también hay muchos en los que no existe ningún requisito. Concretamente, en 23 sistemas educativos la normativa exige que las agencias de calidad universitaria comprueben si las instituciones de educación superior tienen políticas para mejorar la dimensión social, la equidad, la inclusión o la diversidad, y en 15 sistemas educativos no existe tal requisito. Esto significa que en la mayoría de los países europeos se puede confiar en que las instituciones de educación superior trabajan para promover la equidad en la educación superior, pero los informes de las agencias de calidad universitaria deberían proporcionar información más precisa al respecto. Incluso se podría afirmar, con moderado optimismo, que el número de instituciones de educación superior con alguna política en materia de equidad es, en realidad, mayor de lo que sugiere la Figura 1.4. Es concebible que algunas instituciones de educación superior tomen medidas por iniciativa propia para promover la equidad en su seno, aunque la agencia de calidad universitaria correspondiente o las autoridades de alto nivel no pretendan que lo haga.

### Cuadro de indicadores 1: La dimensión social en la educación superior como prioridad política

El Cuadro de indicadores 1 pretende resumir lo que se ha observado hasta el momento con el fin de ilustrar de forma visual si la equidad en la educación superior es actualmente una prioridad política en los países incluidos en este informe. Se parte del supuesto de que la existencia de una estrategia o un destacado plan de políticas de educación superior en materia de equidad o una estrategia más amplia en materia de equidad que incluya la educación superior implica que existe un interés político. Para maximizar las posibilidades de que dicha estrategia esté vinculada a acciones concretas, se ha

analizado si las estrategias también mencionan objetivos específicos y medibles. Además, se ha planteado la hipótesis de que es más probable que una estrategia tenga efecto sobre la equidad si se basa en un proceso de diálogo social. Finalmente, el requisito de que las agencias de calidad universitaria supervisen si las instituciones de educación superior cuentan con políticas relacionadas con la equidad es un indicador indirecto para medir la participación de las instituciones de educación superior en la promoción de la equidad.

En resumen, un sistema educativo obtiene 4 puntos si se cumplen los cuatro elementos siguientes<sup>(15)</sup>:

1. Actualmente se está aplicando al menos una estrategia (u otro destacado plan de políticas) relacionada con la equidad en la educación superior.
2. La estrategia tiene metas específicas y medibles.
3. Se ha llevado a cabo o se está llevando a cabo un diálogo social relacionado con la estrategia.
4. Las agencias de calidad universitaria deben supervisar si las instituciones de educación superior disponen de políticas con una dimensión social (equidad, inclusión, diversidad).

Si se cumplen tres de los cuatro elementos, la puntuación obtenida es de 3 <sup>(16)</sup>. Del mismo modo, para dos elementos la puntuación baja a 2, para un elemento la puntuación es 1 y se asignan cero puntos si no se da ninguno de los elementos mencionados.

Sin considerar los sistemas educativos para los que no se dispone de datos o se dispone de datos incompletos, se puede calcular la suma de las puntuaciones individuales de los sistemas educativos. La fórmula es muy sencilla:

$$\sum_{i=1}^n \text{Puntuación del sistema educativo } i$$

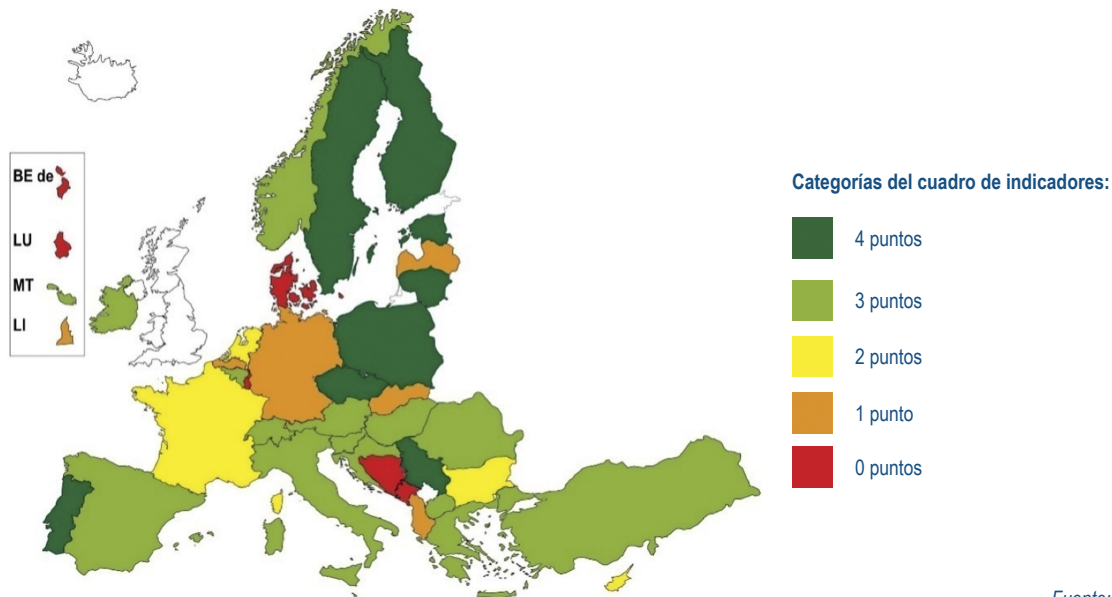
Donde  $n$  es el número de sistemas educativos con datos completos y, en consecuencia,  $1 \leq n \leq 38$ .

Se puede comparar la puntuación real global con la máxima puntuación posible. Obviamente, la puntuación máxima es un valor teórico, un punto de referencia que puede ayudar a evaluar lo lejos que está Europa de aplicar plenamente un principio y sus directrices. El máximo teórico se puede calcular multiplicando la puntuación más alta posible (4) por el número de sistemas educativos que han alcanzado esta puntuación. De ello se deduce que, si no faltan valores (es decir, si hay datos para todos los elementos del cuadro de indicadores de todos los sistemas educativos), entonces el máximo teórico es de  $4 \times 38 = 152$  puntos.

<sup>(15)</sup> El cuadro de indicadores otorga el mismo valor a todos los elementos porque el objetivo es reflejar cuántos elementos de los Principios y directrices se están aplicando actualmente.

<sup>(16)</sup> Aunque los elementos individuales son formalmente independientes (es decir, la puntuación depende del número de elementos que se cumplen y no de cuáles son), en el caso del Cuadro de indicadores 1, los elementos dos y tres dependen del elemento uno. Sencillamente, no puede haber objetivos estratégicos o un diálogo social vinculado sin una estrategia en fase de preparación o ejecución.

**Figura 1.5. Cuadro de indicadores 1: La dimensión social en la educación superior como prioridad política, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

Un repaso rápido a la Figura 1.5 muestra que una educación superior con una dimensión social es actualmente una prioridad política en la mayoría de los países europeos, al menos hasta cierto punto. Ocho sistemas educativos (República Checa, Estonia, Lituania, Polonia, Portugal, Finlandia, Suecia y Serbia) alcanzan la puntuación máxima (4 puntos), lo que significa que están aplicando una estrategia en materia de equidad en la educación superior con metas específicas y medibles y vinculada al diálogo social, y que cuentan con una agencia de calidad universitaria que supervisa las políticas relacionadas con la equidad. Hasta quince sistemas educativos han obtenido la segunda mejor puntuación (3 puntos). Solo cinco sistemas educativos (Comunidad Germanófona de Bélgica, Dinamarca <sup>(17)</sup>, Luxemburgo, Bosnia y Herzegovina y Montenegro) están actualmente en rojo (0 puntos), mientras que seis obtienen una puntuación de 1 (Comunidad Flamenca de Bélgica, Alemania, Letonia, Eslovaquia, Albania y Liechtenstein) y cuatro sistemas, una puntuación de 2 (Bulgaria, Francia, Chipre y Países Bajos). Por lo tanto, la puntuación global es de 91 puntos. Dado que la puntuación máxima es de 152 puntos, significa que el nivel de implementación del Principio y directrices 1, en términos de políticas de alto nivel actualmente vigentes, es del 60 %.

La Figura 1.5 sugiere que hay margen de mejora, aunque en la práctica dicho margen puede ser limitado. La limitación se debe en parte al hecho de que un número relativamente alto de sistemas educativos ya se encuentran en las categorías superiores (verde oscuro y verde claro), y en parte a los componentes del cuadro de indicadores. Una vez que una estrategia está en fase de implementación, por lo general ya se ha decidido si contiene metas específicas y medibles y ya se ha llevado a cabo cualquier diálogo social al respecto. De ello se desprende que no puede haber mejoras en estos aspectos, a menos que se adopten nuevas estrategias o planes de acción.

<sup>(17)</sup> No existe una estrategia danesa, lo que significa que no puede haber objetivos relacionados con la estrategia ni diálogo social. Inevitablemente, la puntuación de Dinamarca es baja, pero como se explica en la nota al pie 1, la falta de estrategia también puede implicar una confianza por parte de las autoridades nacionales en que la estructura política actual es suficiente.

## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 2. FLEXIBILIDAD

### **Principio:**

Las normas jurídicas y los documentos normativos deben permitir y posibilitar que las instituciones de educación superior desarrollen sus propias estrategias para cumplir con su responsabilidad pública de ampliar el acceso a, la participación en y la finalización de los estudios de educación superior.

### **Directrices:**

a. Las normas jurídicas y administrativas deben permitir suficiente flexibilidad en el diseño, la organización y la impartición de los programas de estudio para reflejar la diversidad de necesidades del alumnado. Las instituciones de educación superior deben poder organizar estudios a tiempo completo y a tiempo parcial, modalidades de estudio flexibles, aprendizaje semipresencial y a distancia, así como reconocer los aprendizajes previos, con el fin de adaptarse a las necesidades de la diversa población estudiantil.

b. Las autoridades públicas deben promover el reconocimiento de aprendizajes previos no formales e informales en la educación superior, puesto que repercute positivamente en la ampliación del acceso a, la transición hacia y la finalización de la educación superior, así como en la equidad, la inclusión, la movilidad y la empleabilidad. El reconocimiento de aprendizajes previos permite flexibilizar las modalidades de aprendizaje permanente en todo el sector educativo, incluida la educación superior. La puesta en práctica del reconocimiento de aprendizajes previos requerirá una cooperación efectiva entre el sistema de educación superior, el empresariado y la comunidad en general. Para ello, los marcos nacionales de cualificaciones deben facilitar un reconocimiento transparente de los aprendizajes previos, además de procedimientos fiables de garantía de calidad.

### **2.1. Introducción**

#### **El Principio y directrices 2 y la equidad**

El Principio 2 analiza una de las condiciones que permitirían a las instituciones de educación superior contribuir a la mejora de la equidad. En particular, el Principio 2 sugiere que se debe otorgar suficiente flexibilidad a las instituciones de educación superior, pero también al sistema educativo en su conjunto, para permitir que más estudiantes ingresen a la educación superior, progresen en sus estudios y los completen con éxito.

La flexibilidad se caracteriza por la disponibilidad de alternativas y la posibilidad de elección. Por ejemplo, una única vía de acceso a la educación superior, normalmente a través de un certificado de finalización de la educación secundaria superior, no ofrece alternativas y, por lo tanto, es una señal de inflexibilidad. Hay personas que abandonaron la escolaridad sin completar la segunda etapa de educación secundaria o que, cuando eran jóvenes, no lograron obtener las cualificaciones que les hubieran permitido acceder a la educación superior. A menos que se les dé una segunda oportunidad o una vía alternativa de acceso, estas personas se verán excluidas de la educación superior de por vida. Algunas

personas pueden arrepentirse de ello, y otras habrán adquirido habilidades y competencias después de dejar los estudios que les permitirán estudiar con éxito para obtener un título de educación superior. Sin embargo, si los aprendizajes previos no formales o informales no se reconocen oficialmente o si estas personas no pueden combinar el trabajo con los estudios, se les niega de hecho una segunda oportunidad. Es por ello que la primera directriz del Principio 2 pide que la normativa permita “flexibilidad en el diseño, la organización y la impartición de los programas de estudio”.

La flexibilidad no beneficiará solo al alumnado que trabaja, sino a cualquiera que desee estudiar para obtener un título de educación superior, pero que considere inadecuados la vía de acceso convencional a la educación superior (a través de la educación secundaria superior) y el modo de progresión (estudios a tiempo completo presenciales). Las limitaciones de cualquier tipo (temporales, económicas, físicas, mentales, etc.) pueden volverse menos restrictivas si el alumnado potencial puede optar por estudios a tiempo parcial, a distancia o semipresenciales, o si puede tener la seguridad de que sus conocimientos, habilidades y experiencia serán reconocidos y, por tanto, apreciados en la práctica.

“Ampliar el acceso a, la participación en y la finalización de los estudios de educación superior” requiere un sistema educativo reformado que facilite la flexibilidad del acceso a, la progresión en y la finalización de la educación superior. Así pues, los indicadores propuestos en este capítulo pretenden recoger aspectos clave del grado actual de flexibilidad en la educación superior.

## **Desafíos metodológicos**

Las instituciones de educación superior suelen gozar de autonomía en la gestión de su actividad, lo que a menudo se extiende a las condiciones que rodean el acceso, la progresión académica y la finalización de los estudios del alumnado. Dado que recopilar datos sobre instituciones de educación superior individuales y sus prácticas queda fuera del alcance de este proyecto, este informe se centra en si la pertinente normativa de alto nivel permite a las instituciones de educación superior ofrecer formas de estudio más flexibles (estudios a tiempo parcial, programas de aprendizaje híbrido o a distancia o similares). Si la normativa de alto nivel permite planes de estudio flexibles, entonces es responsabilidad de las instituciones de educación superior individuales diseñarlos y llevarlos a la práctica, y depende de las respectivas agencias calidad universitaria supervisar la actividad de las instituciones de educación superior en este sentido.

En consecuencia, el primer indicador (Figura 2.1) muestra si las instituciones de educación superior pueden ofrecer formas de estudio más flexibles, y no si realmente las ofrecen, y otro indicador (Figura 2.4) muestra si las agencias de calidad universitaria están obligadas por la normativa de alto nivel a considerar el reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales. Los otros dos indicadores contemplan el reconocimiento de aprendizajes previos como un factor que facilita el acceso a la educación superior (Figura 2.3) y la progresión académica en un determinado programa de estudios (Figura 2.4). Por último, el Cuadro de indicadores 2 (Figura 2.5) resume los datos presentados en este capítulo y proporciona una visión general del potencial de flexibilidad de los sistemas educativos europeos.

Los límites entre las condiciones para progresar en un programa de estudios y para completarlo son difusos, en el sentido de que conceptualmente ambos conducen al mismo fin (graduarse) y, por tanto, empíricamente pueden equivaler a lo mismo. Es por eso que se ha optado por un indicador que se

basa en el concepto de “culminación del programa de estudios” que de alguna manera cubre tanto la progresión como la finalización.

El último punto metodológico corresponde a un detalle técnico. Los programas de estudios de educación superior abarcan diferentes niveles educativos (CINE 5-8) y ciclos de estudio (ciclo corto, primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo). Presentar los datos de todos ellos haría ilegibles las cifras e inundaría el capítulo con información excesivamente detallada. Para evitar esto, se ha optado por presentar los datos que se refieren únicamente a los programas de estudio de primer ciclo (por lo general, un grado o equivalente), que también constituyen la mayor parte de los programas de estudio de educación superior y el nivel en el que se matricula la mayoría del alumnado.

## 2.2. Los indicadores del PyD 2

El segundo capítulo propone cuatro indicadores que ofrecen respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿La normativa de alto nivel permite a las instituciones de educación superior ofrecer estudios a tiempo parcial, programas semipresenciales o a distancia? (Figura 2.1)
2. ¿Es posible el acceso a la educación superior sin un certificado de educación secundaria superior, sino a partir del reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales? (Figura 2.2)
3. ¿Se tienen en cuenta los aprendizajes previos no formales o informales para la culminación de un programa de estudios de educación superior? (Figura 2.3)
4. ¿Se requiere a las agencias de calidad universitaria que contemplen el reconocimiento de los aprendizajes previos no reglados o informales en la educación superior? (Figura 2.4)

### Programas de estudio flexibles

La Figura 2.1 muestra qué países (sistemas educativos) ofrecen las condiciones legales necesarias para implantar programas de estudio flexibles. Por condiciones legales se entiende no solo la existencia de una normativa de alto nivel que permita explícitamente los programas de estudio a tiempo parcial, semipresenciales o a distancia, sino también un marco legal que no los prohíba. Está claro que permitir explícitamente programas de estudio flexibles no es exactamente lo mismo que no prohibirlos, ya que lo primero ofrece mayor seguridad, sobre todo si existe un marco jurídico plenamente desarrollado. Sin embargo, la ausencia de prohibición permite que las instituciones de educación superior proactivas ofrezcan programas de estudio flexibles si así lo desean. Así pues, se ofrece la posibilidad de desarrollar programas de estudio flexibles con independencia de si están permitidos explícitamente o solo implícitamente.

La flexibilidad en los estudios de educación superior se garantiza ofreciendo tantos programas de estudio alternativos como sea posible. Si bien la lista no es exhaustiva, las principales formas de programas de estudio flexibles son los estudios a tiempo parcial, la educación a distancia y la educación semipresencial (o híbrida). Los estudios a tiempo parcial generalmente se caracterizan por proporcionar al estudiantado un período de tiempo relativamente más largo para completarlos, ya sea porque se les permite obtener menos créditos por período académico o porque se espera que asistan a menos



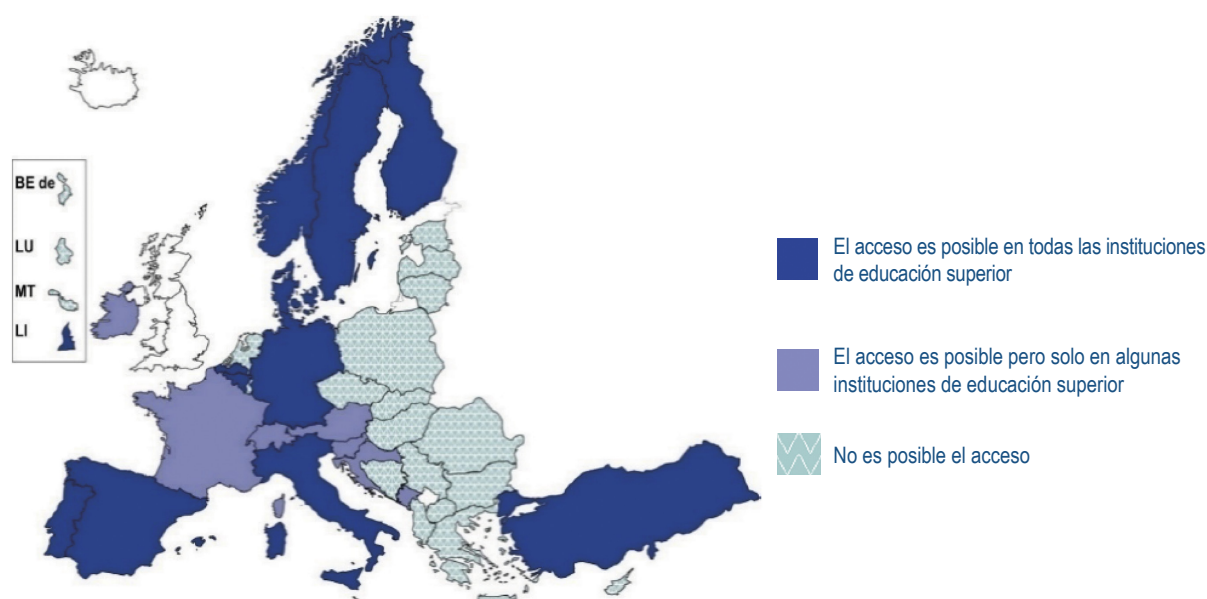


La equidad y la inclusión se ven aún más favorecidas si los programas de estudio flexibles se combinan con acciones dirigidas específicamente a los colectivos desfavorecidos y vulnerables que también suelen estar infrarrepresentados en la educación superior. Por ejemplo, en Estonia suele haber tasas de matrícula para los programas de estudio a tiempo parcial, pero no se aplican a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En consecuencia, el alumnado con NEE en Estonia no tiene que preocuparse por estas tasas, lo cual favorece su acceso a la educación superior a tiempo parcial si así lo desean.

### El reconocimiento de aprendizajes previos como vía alternativa de acceso a la educación superior

En la gran mayoría de los casos, si no en todos, el acceso a la educación superior normalmente pasa por la finalización con éxito de la segunda etapa de educación secundaria. En consecuencia, quienes no completaron la segunda etapa de educación secundaria no pueden acceder a la educación superior, a menos que exista una vía alternativa. Una de esas alternativas es el reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales. El reconocimiento oficial de las habilidades y los conocimientos adquiridos en entornos no formales, como la formación en el trabajo, o informales, como el autoaprendizaje, puede marcar una gran diferencia en el grado de apertura del sistema de educación superior.

**Figura 2.2. Acceso a la educación superior a través de aprendizajes previos no formales o informales, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

#### Notas aclaratorias

La figura muestra los sistemas educativos en los que, sin un certificado de finalización de la educación secundaria superior, se puede acceder a la educación superior mediante el reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales. Los datos se refieren únicamente a estudios universitarios de primer ciclo.

La Figura 2.2 resume los resultados del estudio en cuanto a la posibilidad de acceder a la educación superior únicamente a través del reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales. Desafortunadamente, solo 19 sistemas educativos permiten acceder a la educación superior

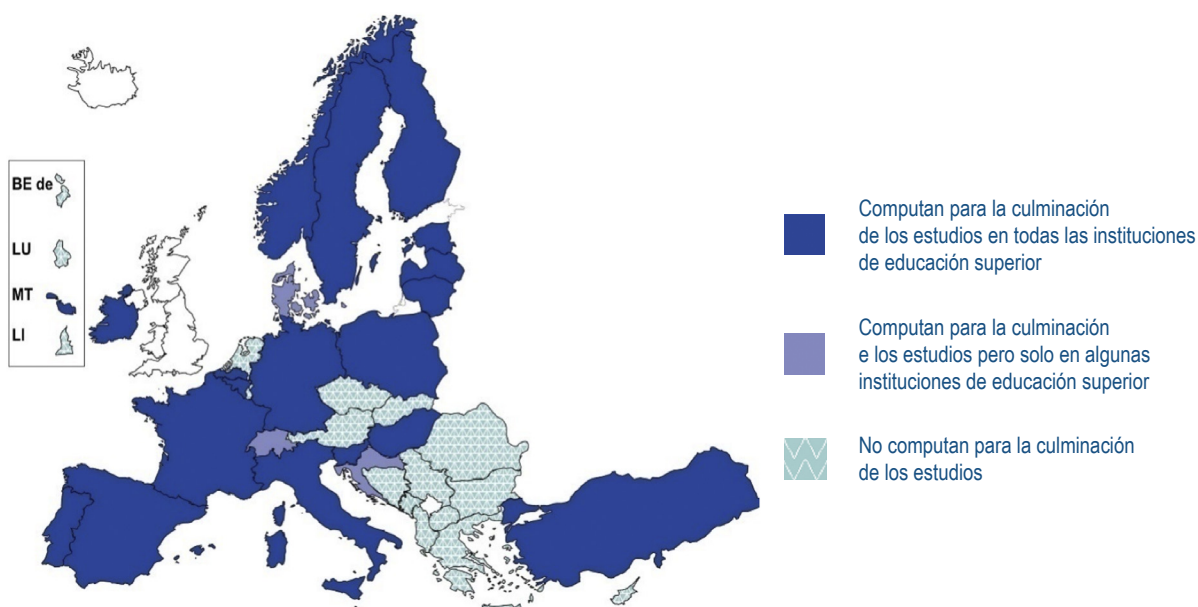


mediante el reconocimiento de aprendizajes previos y sin un certificado de finalización de la educación secundaria superior. Siete de ellos limitan esta posibilidad, al permitir el acceso únicamente a determinadas instituciones de educación superior. Como muestra el mapa de la Figura 2.2, hay una línea divisoria más o menos clara. A diferencia de lo que ocurre en Europa occidental, en gran parte de Europa central, oriental y sudoriental, el acceso a la educación superior sin haber completado la segunda etapa de educación secundaria no es posible en absoluto.

### El cumplimiento de los requisitos de los programas de estudio y el reconocimiento de aprendizajes previos

Al igual que con el segundo indicador (Figura 2.2), los resultados del tercer indicador (Figura 2.3) son, en el mejor de los casos, desiguales. Como se ha visto anteriormente, menos de la mitad de los sistemas educativos confían en el reconocimiento de aprendizajes previos en el primer ciclo universitario para permitir el acceso a la educación superior. Esta cifra mejora ligeramente con respecto a la progresión académica. Actualmente, solo 22 de los 38 sistemas educativos permiten que el reconocimiento de aprendizajes previos contribuya al cumplimiento de los requisitos de los programas de estudio (Figura 2.3). En pocas palabras, los aprendizajes previos no formales o informales no computan para la progresión académica en algo más de la mitad de los sistemas educativos. Si se consideran los sistemas educativos en los que el reconocimiento de aprendizajes previos se aplica en todas las instituciones de educación superior, la cifra baja a 19.

**Figura 2.3. Aprendizajes previos no formales o informales que computan para la culminación de un programa de estudios de educación superior, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

#### Notas aclaratorias

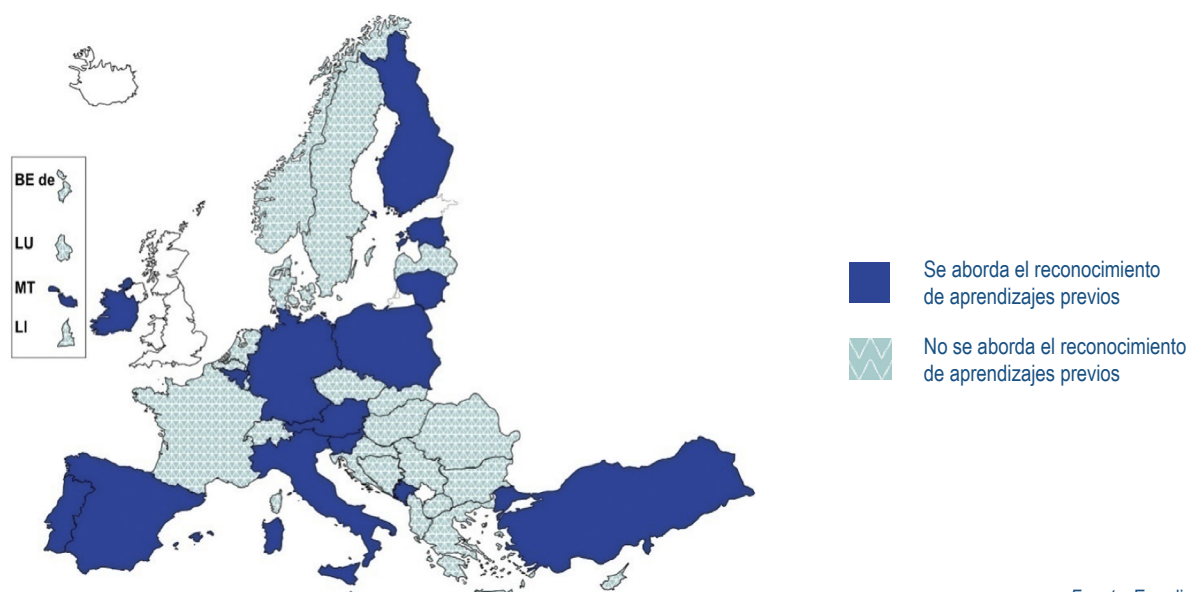
La figura muestra los sistemas educativos en los que los aprendizajes previos no formales o informales computan par la culminación de un programa de estudios de educación superior. Los datos se refieren únicamente a estudios universitarios de primer ciclo.

## Agencias de calidad universitaria y reconocimiento de aprendizajes previos

La segunda directriz del Principio 2 exige explícitamente procedimientos fiables de garantía de calidad con respecto al reconocimiento de aprendizajes previos. Aunque no se puede evaluar la fiabilidad de los procedimientos de garantía de calidad establecidos, sí que es posible demostrar cuántos países solicitan a sus agencias de calidad universitaria que aborden el reconocimiento de aprendizajes previos en la educación superior.

Como ilustra la Figura 2.4, solo en una minoría de países las agencias de calidad universitaria abordan el reconocimiento de aprendizajes previos. Concretamente, solo 15 sistemas educativos recurren a agencias de calidad universitaria para abordar cualquier problema relacionado con el reconocimiento de aprendizajes previos en la educación superior. Queda claro que existe un gran margen de mejora en este ámbito si se pretende que las autoridades educativas nacionales de más alto nivel sigan los PyD 2.

**Figura 2.4. Agencias de calidad universitaria que abordan el reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

### Notas aclaratorias

La figura ilustra en qué países (sistemas educativos) las agencias de calidad universitaria deben abordar el reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales en la educación superior.

### Nota específica de país

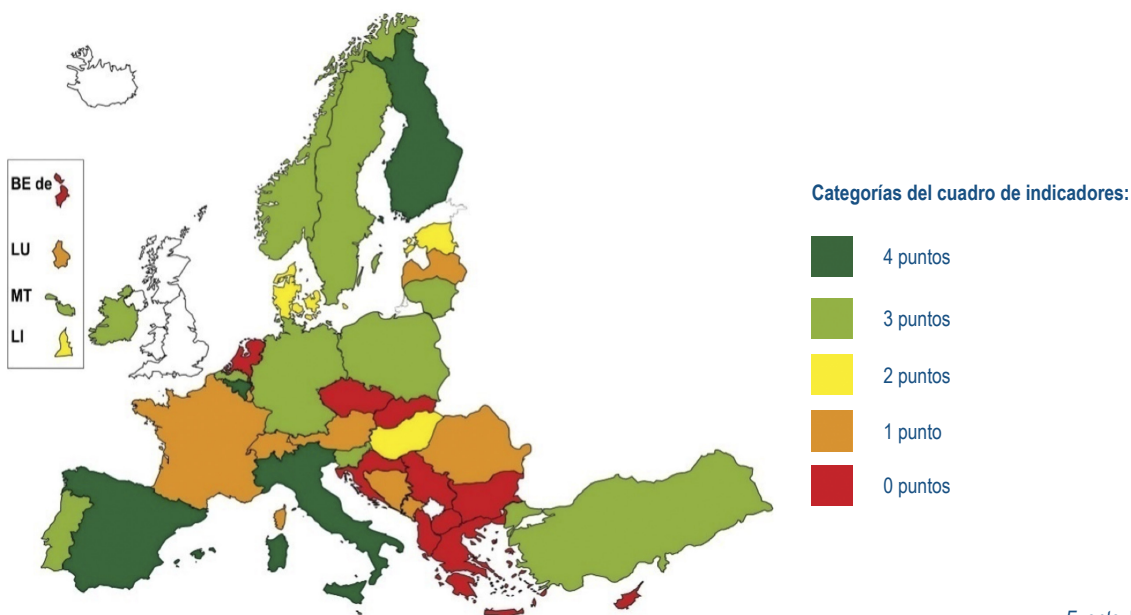
**Dinamarca:** No es la agencia de calidad universitaria (Institución Danesa de Acreditación) la que se ocupa del reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales, sino la Agencia Danesa de Educación Superior y Ciencia. Según órdenes ministeriales, las instituciones de educación superior tienen la obligación de garantizar el reconocimiento de aprendizajes previos en la educación superior convencional y en la educación continua. Con respecto a la educación continua, la Agencia Danesa de Educación Superior y Ciencia también supervisa la cantidad de decisiones institucionales relativas a las admisiones basadas en el reconocimiento de aprendizajes previos.

## Cuadro de indicadores 2: Flexibilidad en la educación superior

El Cuadro de indicadores 2 tiene como objetivo resumir la eficacia de los sistemas educativos europeos en la implementación de los PyD 2. Al igual que en el Cuadro de indicadores 1, las puntuaciones van de 0 a 4 según el número de condiciones que se cumplan. Cuanto mayor es el número, mayor es la puntuación. Por lo tanto, una puntuación de 4 significa que el sistema educativo cuenta con todos los elementos enumerados a continuación:

1. Todas las instituciones de educación superior permiten programas de estudios a tiempo parcial, a distancia y semipresenciales en el primer ciclo.
2. Es posible acceder a la educación superior a través del reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales en todas las instituciones de educación superior.
3. Los aprendizajes previos no formales o informales computan para la culminación de un programa de estudios de educación superior en todas las instituciones de educación superior.
4. Las agencias de calidad universitaria deben abordar el reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales en la educación superior.

**Figura 2.5. Cuadro de indicadores 2: Flexibilidad en la educación superior, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

Los resultados del Cuadro de indicadores 2 son desiguales, ya que, en promedio, los sistemas educativos de Europa obtienen buenos resultados en un indicador (Figura 2.1), pero no tan buenos en los otros tres (Figuras 2.2-2.4). En consecuencia, el mapa de la Figura 2.5 es bastante colorido. De hecho, solo cuatro sistemas educativos (Comunidad Francesa de Bélgica, España, Italia y Finlandia) alcanzan la puntuación más alta. Hasta 11 sistemas educativos tienen resultados bastante pobres, puesto que no cumplen con ninguno de los indicadores del PyD 2. Ocho sistemas educativos cumplen con un indicador; cuatro, con dos indicadores, y once sistemas educativos cumplen los requisitos de tres indicadores. Por lo tanto, la puntuación real global es de  $(4 \times 4) + (3 \times 11) + (2 \times 4) + (1 \times 8) + (0 \times 11) = 65$ . Dividiendo la puntuación real por la puntuación máxima (152), se concluye que el Principio y directrices 2 solo se ha cumplido en un 43 %.

En conclusión, tanto el mapa de la Figura 2.5 como la suma de las puntuaciones del Cuadro de indicadores 2 demuestran que Europa todavía está lejos de cumplir plenamente con las condiciones reglamentarias para una educación superior flexible. En otras palabras, a pesar de que las instituciones de educación superior pueden tener algunos programas de estudio flexibles a título individual, las normativas pertinentes de alto nivel aún no permiten la flexibilidad total y su respectiva supervisión por parte de las agencias de calidad universitaria.

## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 3. EL APRENDIZAJE PERMANENTE

### Principio:

La inclusividad de todo el sistema educativo debe mejorarse mediante el desarrollo de políticas coherentes desde la educación infantil hasta la educación superior, pasando por la escolarización obligatoria y el aprendizaje permanente.

### Directrices:

Es importante crear sinergias con todos los niveles educativos y los ámbitos políticos relacionados (como la economía, el empleo, la salud y el bienestar social, la vivienda, la inmigración, etc.) para desarrollar políticas que creen un entorno inclusivo en todo el sector educativo que fomente equidad, diversidad e inclusión, y que responda a las necesidades de la comunidad en general.

Las políticas de dimensión social no solo deben apoyar al alumnado actual, sino también a estudiantes potenciales en su preparación y su transición hacia la educación superior. La participación en la educación superior tiene que ser una opción a lo largo de toda la vida, incluso para las personas adultas que deciden volver a la educación superior o acceder a ella en etapas posteriores de su vida. Un enfoque inclusivo debe involucrar a comunidades más amplias, instituciones de educación superior y otras partes interesadas para crear conjuntamente vías de acceso a la educación superior.

La equidad, la diversidad y la inclusión deben desempeñar un papel clave en la formación del profesorado de educación preuniversitaria.

### 3.1. Introducción

#### El Principio y directrices 3 y la equidad

Este principio y sus directrices se centran en el sistema educativo en su conjunto y en si las cuestiones de dimensión social se abordan de forma coherente en los distintos niveles educativos. Detrás del Principio 3 está el ideal de crear un sistema educativo que se esfuerce por ser lo más inclusivo posible. La educación inclusiva está estrechamente relacionada con el que probablemente sea el objetivo más importante de cualquier sistema educativo: mejorar la condición humana. Un papel fundamental de la educación en las sociedades democráticas es guiar a todo el alumnado hacia la realización de su potencial. La educación superior es un componente integral de un sistema más amplio cuya misión global es educar para la vida.

La inclusión es un objetivo que tiene una base tanto individual como social. La educación es un derecho humano recogido tanto en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos <sup>(18)</sup> como en el artículo 2, protocolo 1, del Convenio Europeo de Derechos Humanos <sup>(19)</sup>. Por lo tanto, ofrecer a todas las personas la oportunidad de beneficiarse de una educación de calidad es un aspecto importante de nuestra concepción de la responsabilidad social. Además, la inversión en educación es una inversión

<sup>(18)</sup> Véase <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

<sup>(19)</sup> [https://www.echr.coe.int/documents/convention\\_spa.pdf](https://www.echr.coe.int/documents/convention_spa.pdf)

en el desarrollo personal y social. En este sentido, la inclusión es el núcleo de nuestra concepción de la cultura democrática. No podemos aceptar que se limiten los derechos de la ciudadanía en materia de educación, ya que esto sería contraproducente tanto para la ciudadanía como para la sociedad.

Las directrices plasman esta visión en medidas concretas. No solo analizan la coordinación entre los diferentes niveles educativos, sino que también tienen en cuenta otros ámbitos políticos, como la economía, el empleo, la salud y el bienestar social, la vivienda y la inmigración.

Las directrices hacen hincapié en apoyar no solo al alumnado actual, sino también a estudiantes potenciales, y subrayan la necesidad de flexibilizar el diseño del sistema y de que las personas puedan volver al sistema educativo o acceder a la educación superior por primera vez en cualquier momento de su vida. Desde la perspectiva del aprendizaje permanente, un aspecto crucial de un sistema de educación superior inclusivo es que las personas adultas tengan la oportunidad de aprender a lo largo de toda su vida, con independencia de su experiencia en la educación obligatoria.

Finalmente, las directrices destacan la importancia del papel del profesorado y la consiguiente necesidad de que la equidad, la diversidad y la inclusión desempeñen un papel fundamental en la formación docente.

### **Desafíos metodológicos**

Este principio y sus directrices plantean una serie de desafíos en cuanto a la evaluación de su aplicación a nivel nacional. En primer lugar, ¿qué implican las “sinergias con todos los niveles educativos” y cómo se pueden evaluar? ¿Qué grado de coordinación es necesario entre las personas que trabajan en los distintos niveles? Para que este concepto sea lo suficientemente específico y medible, hay que centrarse en la existencia de mecanismos de coordinación entre niveles educativos que van más allá de la existencia de un ministerio. En otras palabras, aunque un ministerio pueda tener una función de coordinación, lo que se estudia aquí son las acciones de coordinación que suele establecer un ministerio.

Evaluar la participación de los “ámbitos políticos relacionados” también es extremadamente complejo. ¿Qué nivel de participación sería necesario para garantizar una relación saludable de cara al desarrollo de políticas coherentes? En este caso, se ha centrado la atención en los actores que intervienen en las consultas cuando se discuten cuestiones de equidad en la elaboración de políticas de educación superior.

Con respecto a las oportunidades para estudiantes potenciales (la segunda directriz), es importante tener en cuenta las diferentes opciones posibles para que un sistema educativo apoye a estudiantes individuales. Los puntos de transición del sistema educativo son fundamentales en el marco de un enfoque inclusivo. Sin embargo, podrían llegar a considerarse muchos aspectos diferentes y las decisiones que se tomen dependerán de cómo se entienda el concepto de aprendizaje permanente. Así pues, para la construcción de indicadores comparativos se deben considerar los aspectos más significativos y relevantes de los sistemas educativos desde la perspectiva del aprendizaje permanente. Este es el motivo por el que en este informe se ha optado por centrarse en el apoyo a estudiantes en edad adulta, ya sea para que retomen la educación superior o para que accedan a la educación superior por primera vez.

La tercera directriz es probablemente la más sencilla de evaluar. Básicamente, requiere que se tengan en cuenta los sistemas de formación del profesorado y que se defina el papel de la equidad, la diversidad y la inclusión.

### 3.2. Los indicadores del PyD 3

El tercer capítulo propone indicadores que ofrecen respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Existen mecanismos de coordinación de alto nivel entre los diferentes niveles educativos? (Figura 3.1)
2. ¿Están integradas la equidad y la inclusión en el marco de los mecanismos de coordinación de alto nivel? (Figura 3.2)
3. ¿Los mecanismos de coordinación de alto nivel implican a ámbitos políticos relacionados, como la economía, el empleo, la vivienda u otros servicios sociales? (Figura 3.3)
4. ¿Las autoridades públicas de alto nivel proporcionan apoyo a las personas adultas que acceden a la educación superior? (Figura 3.4)
5. ¿Se incluyen la equidad, la diversidad y la inclusión en los programas de formación docente? (Figura 3.5)

Dada la dificultad que supone plasmar los objetivos bastante amplios de este principio en indicadores concretos que sean relevantes para los sistemas educativos nacionales, este proyecto ha optado por desglosar los conceptos en elementos claros. Para la primera directriz, se ha considerado la noción de sinergias en términos de mecanismos de coordinación (Figura 3.1). Los países han informado sobre la existencia de mecanismos de coordinación entre todos los niveles educativos. En los casos en los que existen dichos mecanismos, las preguntas se han centrado en si abordan los problemas de equidad y cómo lo hacen (Figura 3.2).

La siguiente figura (Figura 3.3) analiza la coordinación de las políticas de educación superior con ámbitos políticos relacionados y relevantes. Para esta figura las unidades nacionales han informado sobre si existe un mecanismo de consulta sistemática durante el proceso de desarrollo de las políticas de educación superior con representantes del sector público responsables de asuntos como la economía, el empleo, la vivienda u otros servicios sociales.

La Figura 3.4 muestra si las autoridades de alto nivel toman medidas para proporcionar apoyo a las personas que desean acceder a la educación superior en la edad adulta.

La Figura 3.5 analiza si las competencias en materia de equidad, diversidad e inclusión están integradas en los programas de formación inicial y de desarrollo profesional continuo (DPC) del profesorado.

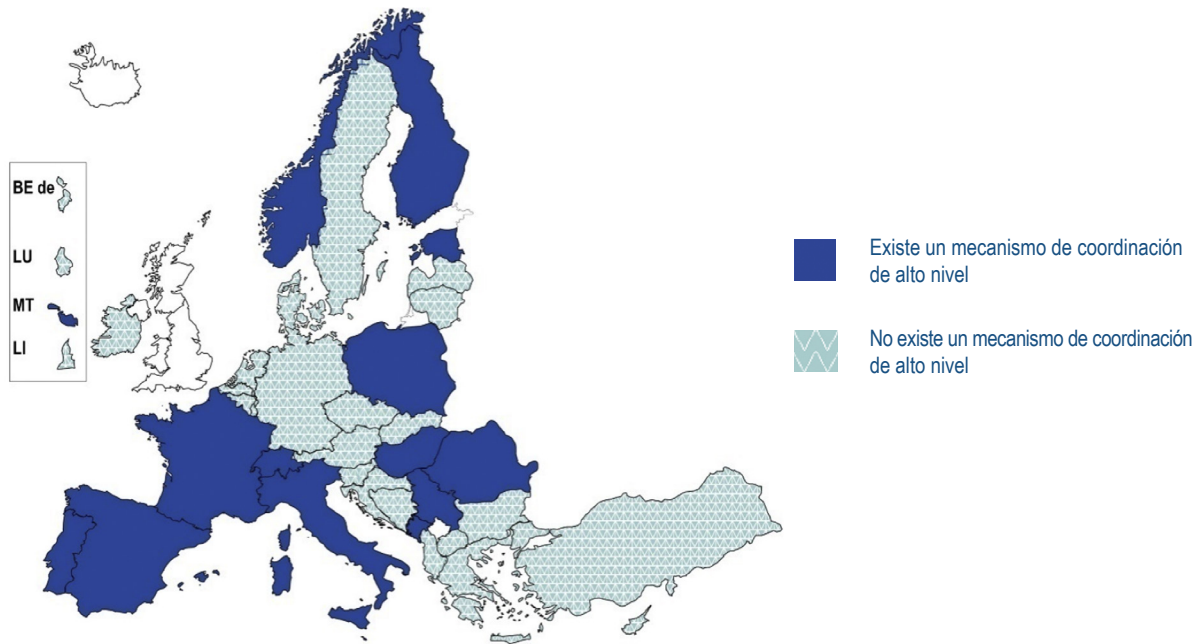
#### Mecanismos de coordinación entre niveles

La Figura 3.1 proporciona una descripción general de los sistemas educativos que cuentan con mecanismos de coordinación de alto nivel. Se preguntó a los países si existe un mecanismo de coordinación de alto nivel entre todos los niveles educativos: educación infantil, educación escolar (CINE 1-3), formación profesional inicial y continua, formación para adultos y educación superior.

Solo los países en los que dicho mecanismo de coordinación cubre todos estos niveles educativos se incluyen en la categoría “existe un mecanismo de coordinación de alto nivel”.



**Figura 3.1. Mecanismos de coordinación de alto nivel entre los distintos niveles educativos, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

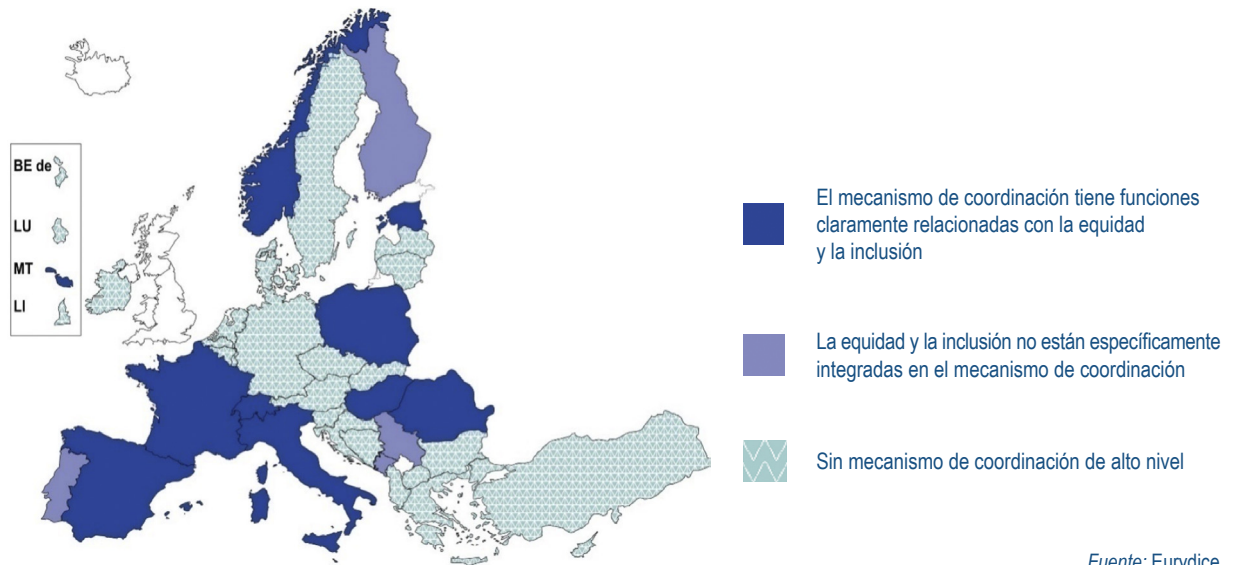
Catorce países cuentan con mecanismos de coordinación. Por lo general, se trata de organismos creados por el ministerio con un amplio ámbito de actuación. Noruega está incluida en este grupo, aunque en realidad tiene dos autoridades de alto nivel adscritas al Ministerio de Educación: una de ellas abarca la educación infantil, la educación escolar y la formación profesional inicial y la otra es responsable de la formación profesional continua, la formación para personas adultas y la educación superior.

Un ejemplo interesante es el de Hungría, donde se ha desarrollado un mecanismo de coordinación para aplicar la Estrategia Nacional de Inclusión Social de Hungría (HNSIS en inglés), que abarca todo el espectro educativo y cuenta con una serie de líneas de acción centradas en promover la inclusión social y apoyar a las personas de etnia gitana y a otros colectivos desfavorecidos.

Los sistemas de educación superior que cuentan con un mecanismo de coordinación se ven superados por los 24 sistemas en los que no existe tal mecanismo de coordinación.

### **Funciones de equidad e inclusión para los mecanismos de coordinación**

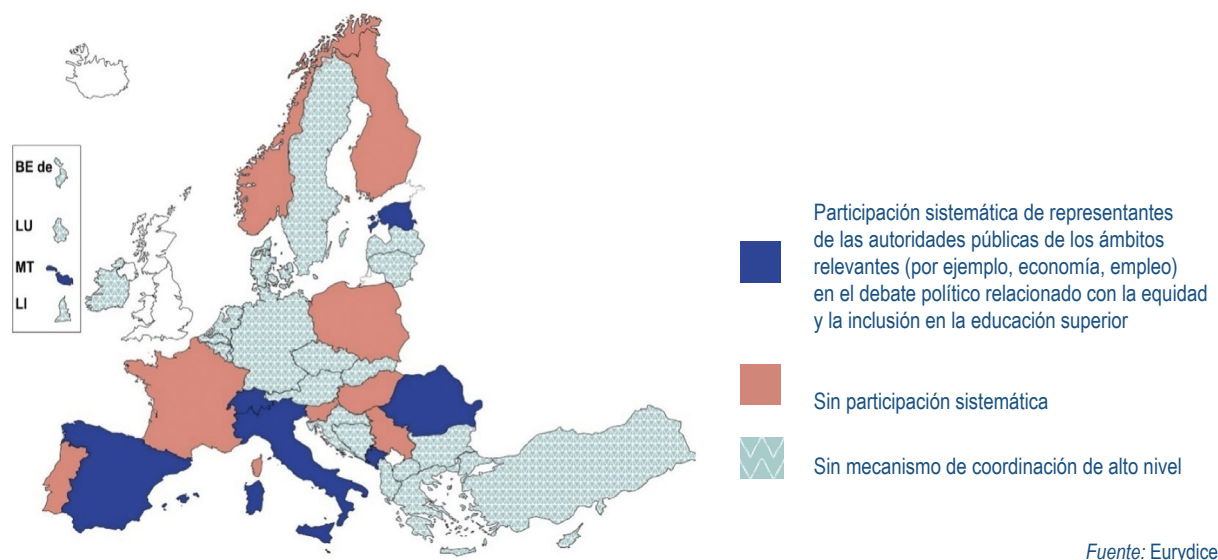
La Figura 3.2 se centra solo en aquellos países que cuentan con mecanismos de coordinación de alto nivel y analiza si las funciones de estos mecanismos guardan una clara relación con la equidad y la inclusión. Se hace una distinción entre aquellos países en los que la equidad y la inclusión están específicamente integradas en el mandato del mecanismo de coordinación y aquellos donde no lo está.

**Figura 3.2. Mecanismos de coordinación de alto nivel que abordan la equidad y la inclusión, 2020/2021**

De los países que cuentan con un mecanismo de coordinación, diez tienen funciones claramente relacionadas con la equidad y la inclusión, aunque en el caso de Polonia la atención se centra específicamente en las personas con discapacidad y no en una concepción más amplia de la equidad y la inclusión. Cuatro países no tienen un mecanismo de coordinación con un mandato específico en materia de equidad e inclusión.

### Mecanismos de coordinación interpolítica en materia de equidad e inclusión

La Figura 3.3 muestra si los países que cuentan con mecanismos de coordinación de alto nivel implican a representantes de otros ámbitos políticos relacionados en los debates sobre equidad en la educación superior. Se preguntó a los países acerca de la participación de representantes de ámbitos como la economía, el empleo, la vivienda u otros servicios sociales en los debates para la elaboración de políticas sobre equidad e inclusión en la educación superior.

**Figura 3.3. Mecanismos de coordinación de alto nivel en la educación superior que involucran sistemáticamente a ámbitos políticos relacionados en los debates sobre equidad e inclusión, 2020/2021**

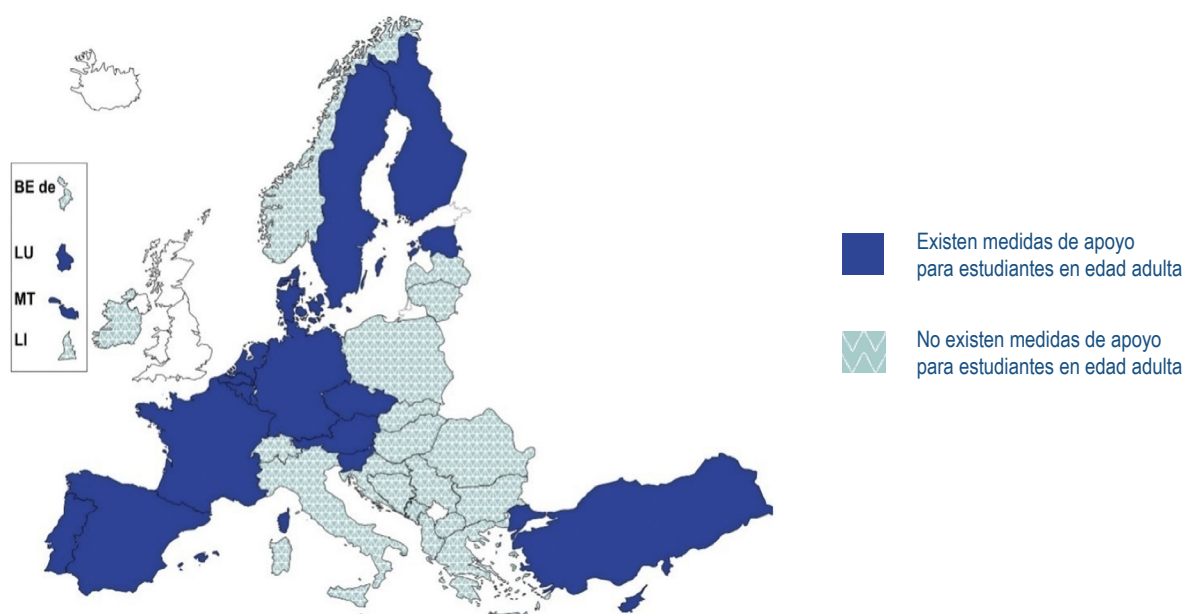


De los catorce sistemas que cuentan con mecanismos de coordinación, siete de ellos involucran a representantes de otros ámbitos en los debates políticos sobre equidad en la educación superior. Los otros siete países no requieren tal participación.

### Medidas para ayudar a estudiantes en edad adulta a acceder a la educación superior

La Figura 3.4 se centra en las medidas adoptadas por las autoridades públicas de alto nivel para ayudar a estudiantes en edad adulta a acceder a la educación superior. Estas medidas podrían incluir ayudas económicas, compensaciones a las empresas o a las personas trabajadoras por permisos de estudio para prepararse para la educación superior, ayudas para el desarrollo de estudios a tiempo parcial, etc.

Figura 3.4. Medidas de apoyo al acceso de las personas adultas a la educación superior, 2020/2021



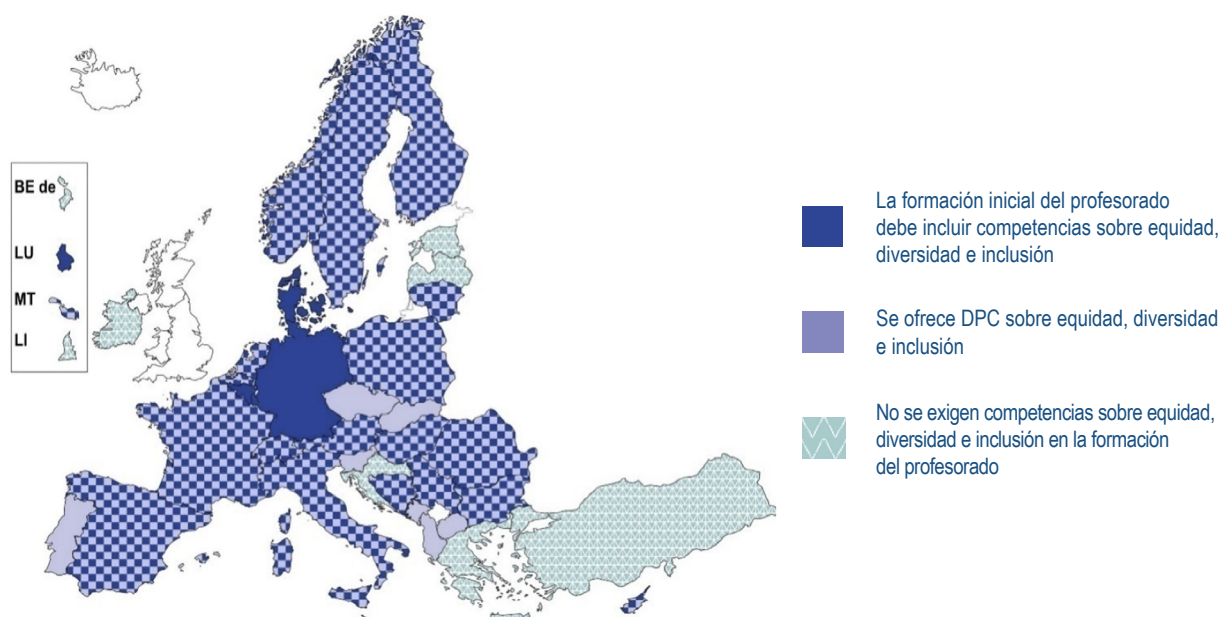
Fuente: Eurydice.

Dieciocho países respondieron que cuentan con medidas de este tipo para fomentar el acceso de la población adulta a la educación superior. Por ejemplo, en Estonia y Finlandia, las personas adultas en activo tienen derecho a un permiso de estudios para cursar o completar estudios de educación superior y se les proporciona una ayuda económica para compensar la pérdida de ingresos durante el permiso de estudios. En Bélgica (Comunidad Flamenca), el Servicio Público de Empleo de Flandes (VDAB en flamenco) ofrece incentivos para que las personas adultas realicen una formación. En Alemania, se hace hincapié en el desarrollo de una oferta educativa adecuada para un abanico más amplio de ciudadanos a través de los estudios a tiempo parcial y del aprendizaje académico permanente. Luxemburgo, además de contar con permisos individuales de formación, está desarrollando un marco de microcredenciales para apoyar la mejora de la cualificación profesional y la reconversión profesional de la población adulta.

## Equidad, diversidad e inclusión en los programas de formación del profesorado

La Figura 3.5 muestra los sistemas en los que los programas de formación del profesorado ofrecen sistemáticamente oportunidades de adquirir competencias para hacer frente a los desafíos de diversidad y equidad para el profesorado en formación y en activo en todos los niveles educativos.

**Figura 3.5. Competencias de equidad, diversidad e inclusión en los programas de formación inicial y desarrollo profesional continuo (DPC) del profesorado, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

La mayoría de los sistemas de educación superior (22) exigen formación en equidad, diversidad e inclusión en sus programas de formación inicial del profesorado. Un número ligeramente superior de sistemas educativos (26) ofrece formación sobre estos temas a través de programas de desarrollo profesional continuo (DPC). Sin embargo, estos últimos suelen ser opcionales para el profesorado. Los únicos países donde dicha formación es obligatoria son Lituania, los Países Bajos, Rumanía y Albania.

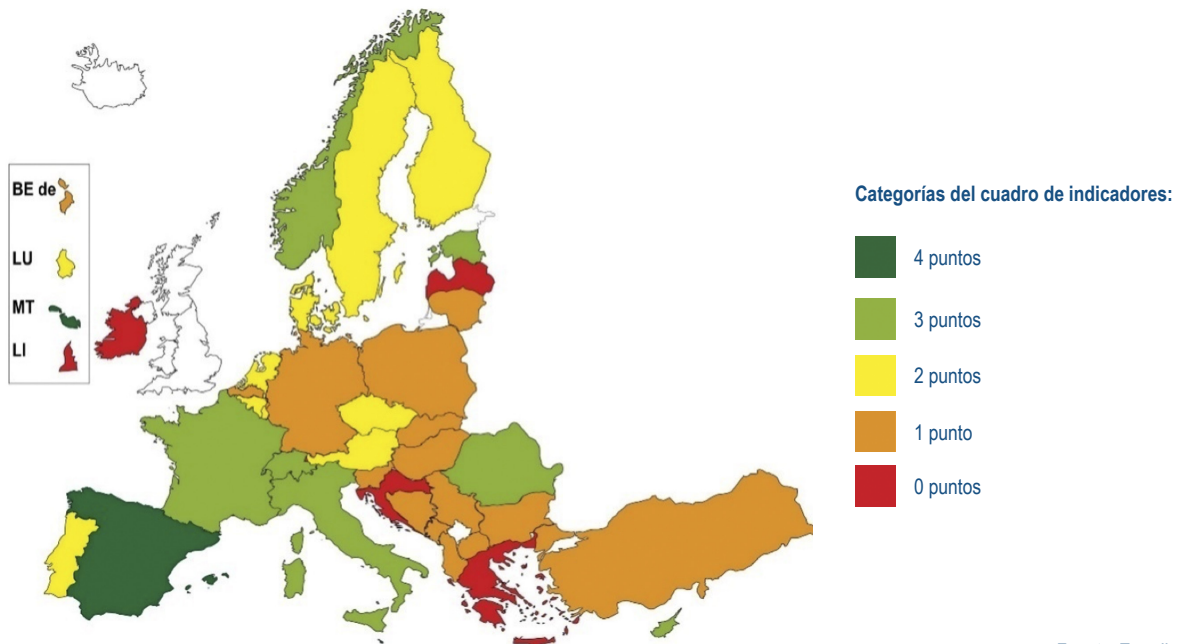
## Cuadro de indicadores 3: El aprendizaje permanente

La Figura 3.6 es un cuadro de indicadores compuesto basado en los elementos ilustrados en esta sección. Un sistema educativo recibe 4 puntos si se cumplen los cuatro criterios siguientes:

1. Mecanismos de coordinación entre niveles educativos orientados a la equidad.
2. Participación de representantes de otros ámbitos políticos relacionados en debates políticos sobre equidad en la educación superior.
3. Medidas de alto nivel para apoyar a las personas adultas que regresan a la educación superior.
4. Programas de formación inicial o de desarrollo profesional continuo del profesorado que desarrollan competencias en materia de equidad, inclusión y diversidad.

Cuando se dan estos cuatro elementos, el país se muestra en verde oscuro y la puntuación es de 4. Del mismo modo, los países que cumplen con tres elementos aparecen en verde claro y la puntuación baja a 3. Los que cumplen con dos elementos aparecen en amarillo y tienen una puntuación de 2, y los países que cumplen con un solo elemento se muestran en naranja con una puntuación de 1. Los países en los que no se da ninguno de los elementos se muestran en rojo y reciben cero puntos.

**Figura 3.6. Cuadro de indicadores 3: El aprendizaje permanente, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

España y Malta son los dos únicos países que pueden afirmar que cuentan con todos estos elementos del sistema de aprendizaje permanente, y la mayoría de los países tienen que desarrollar más de un elemento. Concretamente, siete sistemas están en la categoría verde claro y cumplen con tres criterios. Esto deja a 30 sistemas educativos con al menos dos de los criterios aún por cumplir. De estos, nueve sistemas están en amarillo (se cumplen dos criterios), quince en naranja (se cumple un solo criterio) y cinco sistemas están en rojo con todos los criterios aún por desarrollar.

La traducción de estos colores en puntuaciones da un total de 62 puntos sobre el máximo teórico de 152, lo que significa que hay que avanzar mucho en este campo.

## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 4. DATOS

### **Principio:**

Disponer de datos fiables es una condición previa necesaria para una mejora de la dimensión social de la educación superior basada en la evidencia. Los sistemas de educación superior deben definir el propósito y los objetivos de recopilar determinados tipos de datos, teniendo en cuenta las particularidades de los marcos jurídicos nacionales. Deben desarrollarse capacidades adecuadas para recoger, procesar y utilizar tales datos para informar sobre la dimensión social de la educación superior y apoyarla.

### **Directrices:**

Para desarrollar políticas eficaces, es necesaria la recopilación continua de datos nacionales. Dentro de los límites de los marcos jurídicos nacionales, dicha recopilación de datos debe aportar información sobre la composición del alumnado, el acceso a, la participación en, el abandono y la finalización de la educación superior, incluida la transición al mercado laboral después de la finalización de los estudios, y permitir la identificación de colectivos vulnerables, desfavorecidos e infrarrepresentados.

Para que esta recopilación de datos sea comparable a nivel internacional, se debería desarrollar a nivel del EEES un trabajo sobre categorías para la recopilación de datos administrativos que sean relevantes para la dimensión social a través de Eurostudent o estudios similares. Con el objetivo de racionalizar el proceso y evitar una carga administrativa para la Administración pública y las instituciones de educación superior, este desarrollo debe tener en cuenta las prácticas nacionales existentes y los procesos de recopilación de datos relevantes.

Los procesos de recopilación de datos nacionales podrían complementarse, cuando sea pertinente y necesario, con la realización de encuestas, investigaciones y análisis adicionales por parte de las instituciones de educación superior para comprender mejor la vulnerabilidad, las desventajas y la infrarrepresentación en la educación, así como las transiciones del alumnado en el sistema educativo.

### **4.1. Introducción**

#### **El Principio y directrices 4 y la equidad**

Este principio y sus directrices se centran en los sistemas de seguimiento que son un aspecto esencial de la elaboración y el desarrollo de políticas. Aunque es importante contar con estrategias y objetivos claros, estos se reducen a poco más que intenciones positivas si no se hace un seguimiento de su impacto. El principio destaca que los datos deben ser relevantes para los objetivos establecidos. Además, si los datos se recogen pero no se utilizan para fundamentar el desarrollo de políticas de dimensión social, también resulta insuficiente.

Las directrices describen el tipo de procesos nacionales necesarios en el marco de una política de equidad eficaz. En primer lugar, es importante recoger información relevante sobre la composición del alumnado, el acceso a, la participación en, el abandono y la finalización de la educación superior y la transición al mercado laboral. Aunque puede haber ciertas limitaciones en cuanto a la naturaleza de los datos sobre características personales que se recogen en algunos sistemas educativos (por ejemplo, la legislación puede prohibir la recogida de datos sobre el origen étnico), siempre que haya colectivos vulnerables, desfavorecidos e infrarrepresentados, es importante que puedan identificarse a través de los datos recopilados.

La segunda directriz fomenta la mejora y el desarrollo de los sistemas de seguimiento de los distintos sistemas educativos mediante el uso de categorías relevantes de datos administrativos que puedan utilizarse para la comparación internacional. También anima a las autoridades nacionales a participar en Eurostudent y estudios similares, ya que esto permite construir una imagen del progreso de la dimensión social a nivel europeo.

La tercera directriz fomenta la realización de investigaciones más localizadas sobre cuestiones de dimensión social.

### **Desafíos metodológicos**

Este principio y sus directrices pueden considerarse relativamente sencillos. Por supuesto, hay dificultades para determinar si los datos nacionales son fiables o no. Sin embargo, debe ser relativamente sencillo entender si existe o no una recopilación de datos nacional adecuada.

En cuanto a qué características del alumnado potencialmente vulnerable, desfavorecido o infrarrepresentado se deberían recoger, se consideraron tres opciones diferentes. La primera fue solicitar a cada unidad nacional que enumerara las categorías utilizadas en la recopilación de datos nacionales; la segunda fue proporcionar una lista corta de las categorías con mayor probabilidad de ser recogidas; y la tercera fue proporcionar una lista larga de categorías potenciales con la posibilidad de ampliarla en caso de que existieran otras categorías pertinentes.

El problema con la primera opción es que los países pueden describir categorías similares utilizando una terminología diferente, lo que plantearía dificultades a la hora de crear posteriormente categorías comparables. Además, se podrían llegar a pasar por alto determinadas categorías aunque existieran. La segunda opción sería una elección pragmática, pero muy probablemente daría como resultado información incompleta. Se consideró que la última opción (una lista larga de categorías con la opción de ampliarla con la categoría “otros”) era la que con mayor probabilidad recogería las categorías de datos utilizadas en los distintos países. Por lo tanto, se optó por esta última opción.

La tercera directriz es imposible de evaluar en el marco de este proyecto, ya que es una cuestión que compete a las instituciones de educación superior a título individual. Queda fuera del alcance de este proyecto evaluar cuándo se considerarían “pertinentes y necesarios” los estudios e investigaciones adicionales.

## 4.2. Los indicadores del PyD 4

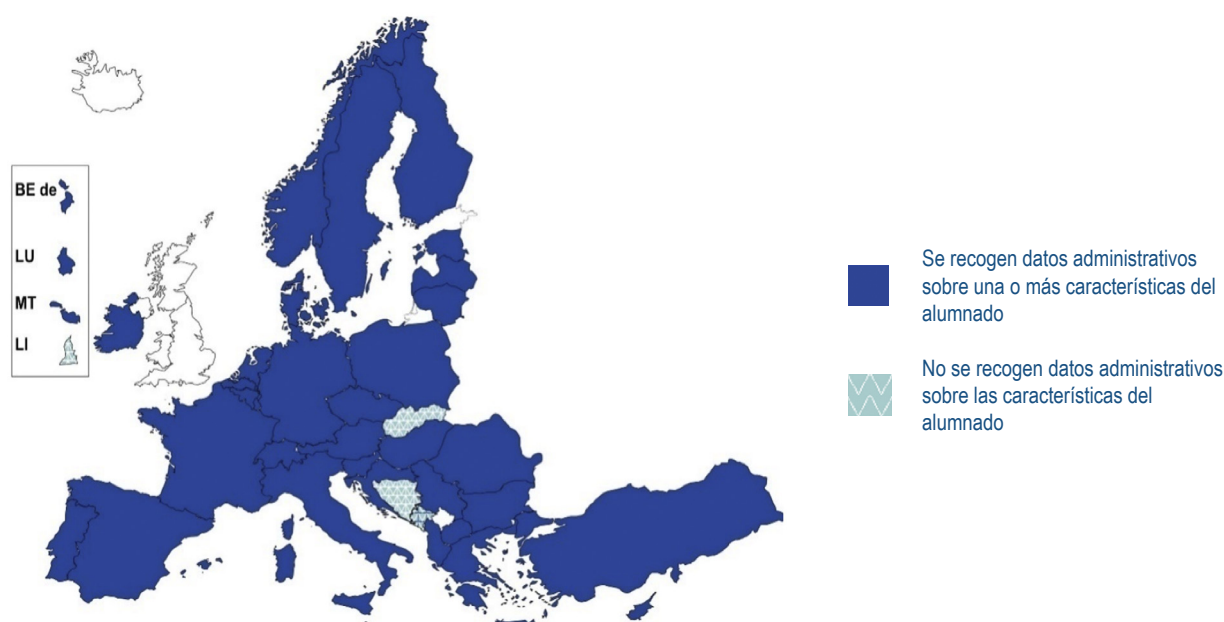
El cuarto capítulo propone indicadores para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Se recogen datos administrativos a nivel nacional sobre las características del alumnado? (Figura 4.1)
2. ¿Se recogen datos sobre las tasas de finalización de estudios al final del primer ciclo? ¿Están vinculados estos datos a características específicas del alumnado? (Figura 4.2)
3. ¿Se recogen datos sobre las tasas de finalización al final del primer año de los estudios de primer ciclo? (Figura 4.3)
4. ¿Participaron los países en el proyecto Eurostudent VII? (Figura 4.4)

### Datos administrativos sobre las características del alumnado

La Figura 4.1 muestra si se recogen datos administrativos sobre las características del alumnado a nivel nacional. A continuación, se presenta una tabla con las características específicas de las que se hace un seguimiento en cada país.

**Figura 4.1. Datos administrativos sobre las características del alumnado, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

La mayoría de los sistemas de educación superior (33) recopilan datos administrativos sobre varias características del alumnado. Sin embargo, cuatro sistemas (Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina, Liechtenstein y Montenegro) informan que las autoridades públicas de alto nivel no recogen datos administrativos sobre las características del alumnado.

**Tabla para la Figura 4.1. Datos administrativos sobre las características del alumnado, 2020/2021**

	Edad	Género	Orientación sexual	Situación mercado laboral antes ed. superior (*)	Cualificaciones de acceso no estándares	Primera generación	Residencia en una determinada zona geográfica	Personas con NNEE	Discapacidad	Etnia o raza	Inmigrantes o de origen inmigrante	Condición de persona refugiada	Afiliación religiosa	Nivel socioeconómico bajo	Entorno familiar (**)	Otro
BE fr	•	•		•	•	•	•					•				•
BE de	•	•					•									
BE nl									•					•	•	•
BG	•	•					•									•
CZ	•	•		•			•									•
DK	•	•		•		•	•		•		•			•	•	•
DE	•	•		•	•	•	•		•		•			•		•
EE	•	•						•								
IE	•	•			•		•		•	•				•	•	
EL																
ES	•	•					•				•			•		
FR	•	•		•			•	•	•					•		
HR	•	•				•	•	•	•			•		•	•	
IT	•	•					•									
CY	•	•					•	•		•						
LV	•	•					•									
LT	•	•				•			•		•			•		
LU	•	•														
HU	•	•					•	•	•							
MT	•	•			•	•	•	•	•		•			•		
NL	•	•			•	•	•	•	•		•					
AT	•					•					•			•		
PL	•	•							•							
PT	•	•		•	•	•	•		•		•			•	•	•
RO	•	•					•	•	•	•				•	•	•
SI	•	•										•				
SK																
FI	•	•		•	•	•	•				•			•		•
SE	•	•				•	•				•				•	



	Edad	Género	Orientación sexual	Situación mercado laboral antes ed. superior (*)	Cualificaciones de acceso no estándares	Primera generación	Residencia en una determinada zona geográfica	Personas con NNEE	Discapacidad	Etnia o raza	Inmigrantes o de origen inmigrante	Condición de persona refugiada	Afiliación religiosa	Nivel socioeconómico bajo	Entorno familiar (**)	Otro
AL	•	•					•		•				•			
BA																
CH	•	•			•		•				•					•
LI																
ME																
MK	•	•		•			•	•	•	•				•	•	
NO	•	•														
RS		•					•									•
TR	•	•				•			•							•

(\*) (por ejemplo, persona desempleada, en activo)

(\*\*) (por ejemplo, familia monoparental, crianza en casas de acogida)

En lo que se refiere a las características, la edad y el sexo se recogen de forma rutinaria. La consideración de zonas geográficas específicas también es habitual, con 24 sistemas educativos que recogen este tipo de datos. Los datos sobre el grado de discapacidad se recogen en 16 sistemas educativos; los datos sobre el nivel socioeconómico, en 14, y los datos sobre la condición de inmigrante, en 11. No existen sistemas educativos que recopilen datos sobre la orientación sexual, mientras que la especificación más frecuente para la respuesta “otros”, que aparece 11 veces, fue la nacionalidad.

También es interesante destacar que los países que participan en el proyecto Eurostudent (véase la Figura 4.4) suelen recoger una gama más amplia de información sobre las características del alumnado en comparación con los que no participan en ese proyecto. Sin embargo, es imposible saber si los países han ampliado el alcance de su recopilación de datos a raíz de la experiencia de participar en el proyecto Eurostudent o si aquellos países que ya recogían una gama más amplia de datos sobre el alumnado se sintieron más atraídos por la idea de participar en Eurostudent.

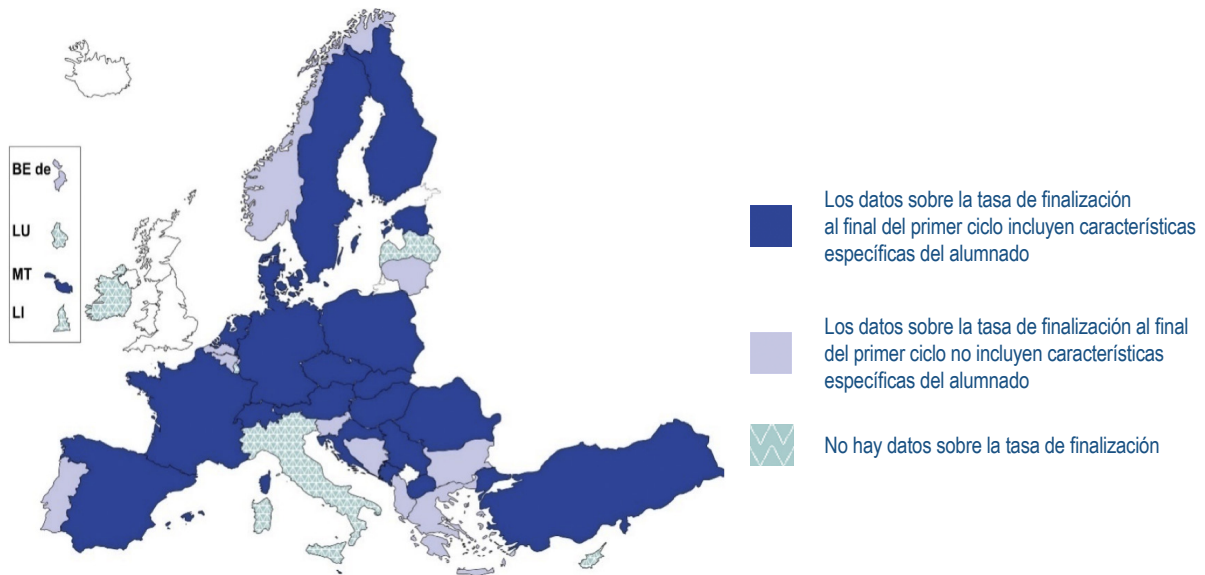
### Tasas de finalización y características del alumnado

La Figura 4.2 muestra si se recogen datos sobre la tasa de finalización de los estudios y si estos datos se pueden asociar a características específicas del alumnado. Esto significa, por ejemplo, que sería posible averiguar si una mayor proporción del alumnado que no completa sus estudios pertenece a categorías desfavorecidas o vulnerables y, por lo tanto, se podrían utilizar estos datos para llevar a cabo intervenciones políticas pertinentes.

La figura considera el final del primer ciclo universitario como el punto en el que se tienen en cuenta los datos de la tasa de finalización. El motivo de esta decisión es que en el primer ciclo participa el mayor número de estudiantes y, por lo tanto, es probable que sea el ciclo más representativo.



**Figura 4.2. Datos administrativos sobre tasas de finalización y características del alumnado al final del primer ciclo, 2020/2021**

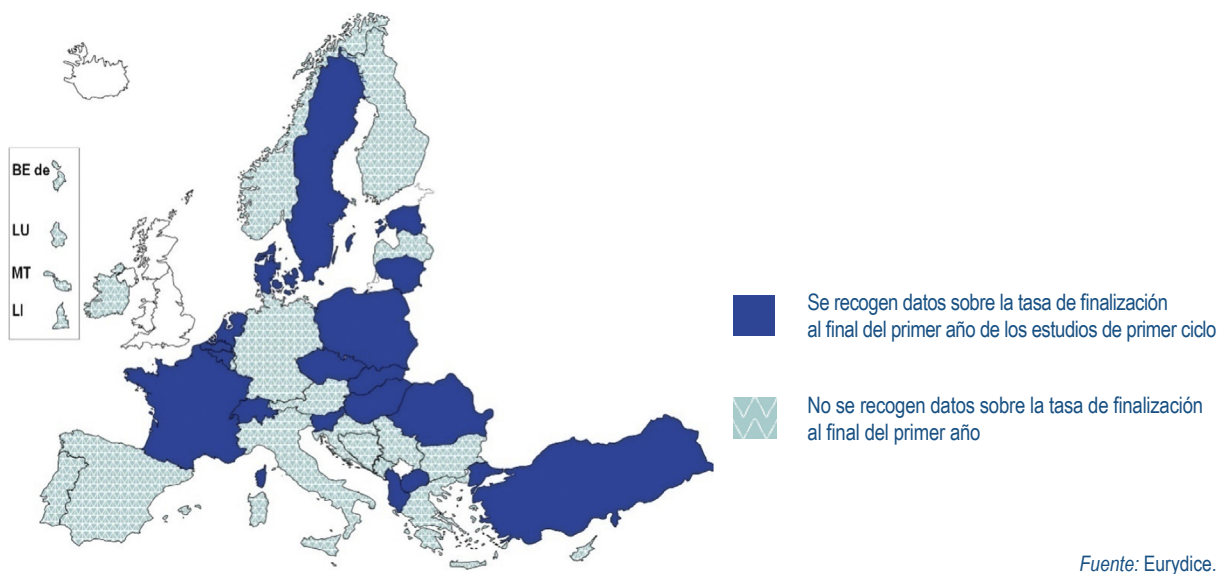


Hay 32 sistemas de educación superior en los que las autoridades públicas recopilan datos sobre la tasa de finalización al final del primer ciclo. De estos, 21 son capaces de identificar características específicas del alumnado. Seis sistemas no recopilan datos sobre la tasa de finalización al final de los programas de estudios de primer ciclo.

### Tasas de finalización al final del primer año de los estudios de primer ciclo

La Figura 4.3 muestra si se recogen datos al finalizar el primer año de los estudios de primer ciclo. Este es el punto en el que se da la mayor parte de los abandonos y, por lo tanto, cualquier intervención política eficaz para abordar este problema se vería respaldada por la existencia de datos fiables.

**Figura 4.3. Recopilación de datos sobre la tasa de finalización del primer año, 2020/2021**

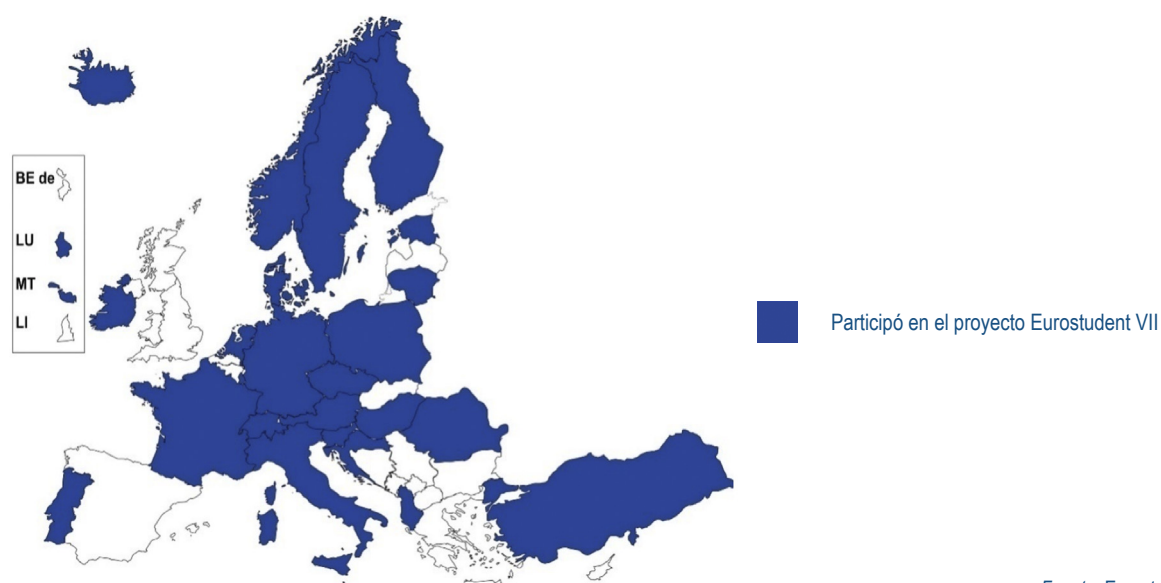


El mapa muestra que los países europeos están divididos de manera bastante equitativa entre aquellos en los que se recogen datos sobre la tasa de finalización al final del primer año de los estudios de primer ciclo (18 sistemas educativos) y aquellos en los que no se recogen dichos datos (19 sistemas).

### Participación en el proyecto Eurostudent

La Figura 4.4 muestra los países que participaron en el proyecto Eurostudent más reciente, el Eurostudent VII (DZHW, 2021).

**Figura 4.4. Países que participaron en el proyecto Eurostudent VII, 2018-2021**



Fuente: Eurostudent.

A pesar de la gran calidad de la información que proporciona Eurostudent sobre las condiciones de vida del alumnado, todavía hay varios países que optan por no participar en el proyecto. En este proyecto no se han estudiado las razones de la decisión de no participar en Eurostudent.

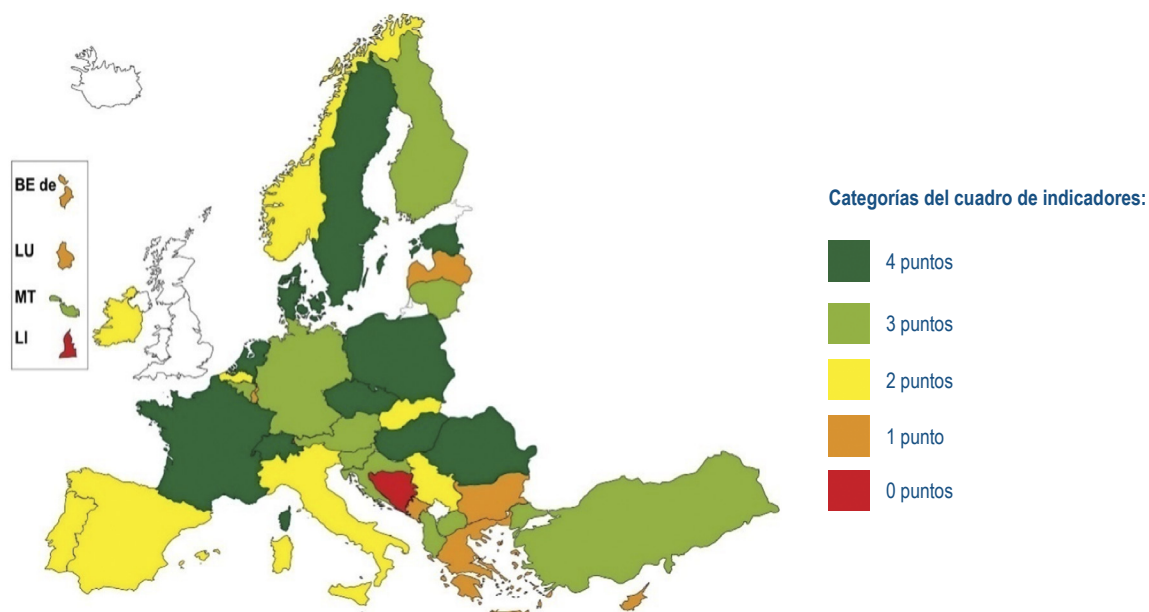
### Cuadro de indicadores 4: Datos de 2020/2021

La Figura 4.5 es un cuadro de indicadores compuesto basado en los elementos ilustrados en esta sección. En resumen, un sistema educativo obtiene 4 puntos si se cumplen los cuatro criterios siguientes:

1. Se hace seguimiento de al menos una característica del alumnado, además del sexo y la edad, en el momento del acceso, durante los estudios o al graduarse. Para este criterio se tienen en cuenta los datos administrativos.
2. Los colectivos de estudiantes vulnerables, desfavorecidos e infrarrepresentados pueden identificarse en los datos sobre la tasa de finalización.
3. Los datos sobre la tasa de finalización al final del primer año de los estudios de primer ciclo están disponibles para los responsables políticos de alto nivel.
4. Participación en Eurostudent, siendo Eurostudent VII la publicación de referencia.

Cuando se dan estos cuatro elementos, el país se muestra en verde oscuro y la puntuación es de 4. Del mismo modo, los países que cumplen con tres elementos aparecen en verde claro y la puntuación baja a 3. Los que cumplen con dos elementos aparecen en amarillo y obtienen una puntuación de 2, y los que tienen uno están en naranja y obtienen una puntuación de 1. Los países en los que no se da ninguno de los elementos se muestran en rojo y reciben cero puntos.

**Figura 4.5. Cuadro de indicadores 4: Datos de 2020/2021**



*Fuente: Eurydice*

Veintiún sistemas de educación superior se dividen entre las categorías verde oscuro (10) y verde claro (11). Otros nueve sistemas educativos están en amarillo, mientras que seis sistemas están en naranja y dos en rojo.

En general, los países obtienen una puntuación combinada de 97 sobre un máximo de 152, por lo que están más avanzados en este cuadro de indicadores que en los demás indicadores de este informe.

## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 5. ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO

### Principio:

Las autoridades públicas deben contar con políticas que permitan a las instituciones de educación superior garantizar un asesoramiento y una orientación eficaces para estudiantes potenciales, así como para el alumnado ya matriculado, con el fin de ampliar sus posibilidades de acceso a, participación en y finalización de los estudios de educación superior. Estos servicios deben ser coherentes en todo el sistema educativo, con especial atención a las transiciones entre los diferentes niveles educativos, los centros de enseñanza y hacia el mercado laboral.

### Directrices:

Las autoridades públicas deben crear condiciones que permitan la colaboración entre diferentes instituciones públicas que prestan servicios de asesoramiento y orientación junto con instituciones de educación superior para crear sinergias y evitar la duplicación de servicios similares. Estos servicios deben respetar los principios de claridad y facilidad de uso, ya que los usuarios finales deben ser capaces de entenderlos fácilmente.

Dentro de un cuerpo estudiantil diverso, se debe prestar especial atención al alumnado con problemas de salud física y psicológica. Este tipo de estudiantes debe tener acceso a un acompañamiento profesional para asegurar su éxito en el acceso a y la finalización de estudios de educación superior. Debe prestarse especial atención a la prevención de los problemas psicológicos causados por la organización del estudio y las condiciones de vida del alumnado.

Las autoridades públicas también deberían considerar la creación de instituciones del tipo del Defensor del Pueblo que tengan la capacidad y el conocimiento para mediar en cualquier conflicto, en particular en relación con los problemas de equidad, que pueda surgir durante el acceso a o la participación en la educación superior, o los conflictos que dificulten la finalización de los estudios.

### 5.1. Introducción

#### *El Principio y directrices 5 y la equidad*

Este principio y sus directrices se centran en la capacidad de los sistemas de orientación y asesoramiento para ayudar tanto a estudiantes potenciales como al alumnado matriculado a tener el mayor éxito posible. El Principio 5 destaca la necesidad de coherencia en la prestación de servicios en todo el sistema educativo.

El impacto de la orientación y el asesoramiento es un área poco investigada a nivel europeo. Sin duda, esto está relacionado con la complejidad de comprender los sistemas de orientación y asesoramiento tan diferentes que existen en Europa, y también con el hecho de que este ámbito no se reconozca como prioritario. Sin embargo, la investigación avala la opinión expresada en el Principio 5 y sus directrices de que estos servicios pueden desempeñar un papel importante a la hora de apoyar la ampliación de la participación y garantizar el éxito educativo del alumnado desfavorecido. Por ejemplo, Herbaut y Geven (2019) constatan que las políticas de divulgación son ampliamente eficaces para aumentar el acceso del alumnado de entornos desfavorecidos cuando estas políticas incluyen un asesoramiento activo,

pero no cuando solo proporcionan información general sobre la educación superior. Asimismo, Sneyers y De Witte (2016) demuestran que las tutorías entre estudiantes y docentes tienen un efecto positivo significativo tanto en la retención de estudiantes como en su graduación.

La primera directriz señala las condiciones que permiten la colaboración y también destaca la necesidad de que estos servicios sean claros y fáciles de usar.

Las directrices hacen hincapié en el apoyo no solo a estudiantes actuales, sino también a estudiantes potenciales, e insisten en la necesidad de flexibilizar el diseño del sistema y de que las personas puedan volver a incorporarse al sistema educativo en cualquier momento de su vida.

Finalmente, las directrices destacan la necesidad de contar con instituciones que tengan capacidad para mediar en los conflictos, sobre todo en aquellos relacionados con cuestiones de equidad.

### **Desafíos metodológicos**

A pesar de que también se ha recopilado información sobre los servicios de orientación académica y profesional, este informe ha optado por centrarse en particular en el asesoramiento psicológico, diseñado para fomentar el bienestar del alumnado y, concretamente, de aquel que se enfrenta a problemas de salud mental. La investigación sugiere que la atención específica al bienestar puede desempeñar un papel importante y positivo en el apoyo al alumnado. Si bien esto siempre es cierto, puede ser particularmente importante a la vista del impacto de la pandemia (y las medidas que se tomaron para contenerla) en la salud mental del alumnado. Por lo tanto, un análisis de esta categoría particular de servicios parece ser particularmente significativo en estos momentos.

Este proyecto también ha considerado que puede resultar poco útil mezclar información sobre servicios de asesoramiento psicológico con información sobre servicios de orientación académica o profesional. Sin embargo, el análisis de esta categoría podría proporcionar una base sólida para, en el futuro, elaborar indicadores similares que se centren en otros servicios, como la orientación académica o la orientación profesional.

El siguiente reto es averiguar si existe un requisito legal de alto nivel que obligue a proporcionar servicios de asesoramiento psicológico accesibles al alumnado de educación superior y, si lo hay, quién es el responsable de estos servicios. A partir de esta información, el proyecto analiza si los servicios de asesoramiento psicológico se centran en estudiantes con características específicas.

Un problema metodológico importante es que pueden existir servicios de asesoramiento psicológico, pero puede que no sean fácilmente accesibles para el alumnado. Una forma de abordar esta cuestión es averiguar si existen requisitos para garantizar la calidad de dichos servicios. Si bien una garantía de calidad no asegura que todo el alumnado que necesita dichos servicios pueda acceder a ellos, un sistema de garantía de calidad sólido sin duda tendrá en cuenta las necesidades de los usuarios.

La segunda directriz establece que se debe prestar especial atención al alumnado con problemas de salud física y psicológica. Una condición necesaria es que dicho alumnado tenga conocimiento de la prestación del servicio correspondiente. Desde la perspectiva del proveedor de servicios, esto se puede lograr a través de programas específicos o campañas de difusión.

Finalmente, la última directriz se centra en la existencia de instituciones que tienen un papel formal en la mediación de conflictos en la educación superior. Esto es relativamente sencillo de comprobar. No obstante, hay casos en los que pueden existir instituciones con un papel parcial o limitado. Por ejemplo, puede que los organismos integrados en las instituciones de educación superior (como las organizaciones de estudiantes) participen en estos procesos de mediación o que los organismos nacionales tengan responsabilidades en la interpretación y modificación de un marco jurídico, pero no necesariamente en la resolución de conflictos. Este proyecto ha optado por un enfoque ampliamente inclusivo para estos casos.

## 5.2. Los indicadores del PyD 5

El primer indicador proporciona información sobre la existencia de un requisito legal de alto nivel que obligue a proporcionar servicios de asesoramiento psicológico. El segundo indicador determina si los proveedores de servicios son las propias instituciones de educación superior u otros organismos públicos. El tercer indicador analiza si la prestación del servicio se centra en estudiantes con características específicas. El cuarto indicador aborda el tema de la garantía de calidad y analiza si se requiere un sistema de garantía de calidad en los distintos países. Finalmente, el último indicador corresponde a la última directriz y muestra en qué sistemas educativos existen instituciones que desempeñan un papel formal en la mediación de conflictos.

El quinto capítulo propone indicadores que responden a las siguientes preguntas:

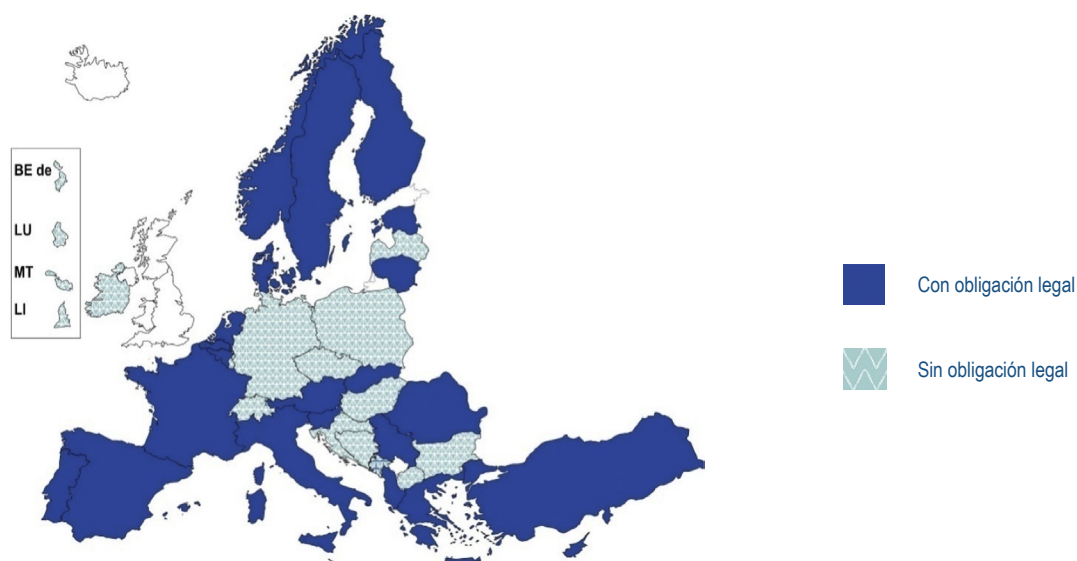
1. ¿Tienen los sistemas educativos la obligación legal de ofrecer servicios de asesoramiento psicológico? (Figura 5.1)
2. ¿Quiénes son los principales proveedores de servicios de asesoramiento psicológico entre las instituciones de educación superior o las autoridades públicas de cada país? ¿En qué medida está repartida la disponibilidad de estos servicios en diferentes niveles? (Figura 5.2)
3. ¿Los servicios de asesoramiento psicológico se centran en estudiantes con características específicas? (Figura 5.3)
4. ¿Es obligatorio por ley garantizar la calidad de los servicios de asesoramiento psicológico? (Figura 5.4)
5. ¿Los países cuentan con instituciones públicas con un papel formal en la mediación de conflictos relacionados con la equidad en la educación superior? (Figura 5.5)

### Requisito legal de alto nivel

El primer indicador se centra en si existe o no la obligación legal de proporcionar servicios de asesoramiento psicológico. El criterio para el indicador es que esta obligación legal debe abordar específicamente al menos una de estas dos categorías: alumnado ya matriculado en instituciones de educación superior o estudiantes potenciales, es decir, estudiantes de segunda etapa de educación secundaria o personas adultas interesadas en acceder a la educación superior.



**Figura 5.1. Sistemas educativos con obligación legal de proporcionar asesoramiento psicológico, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

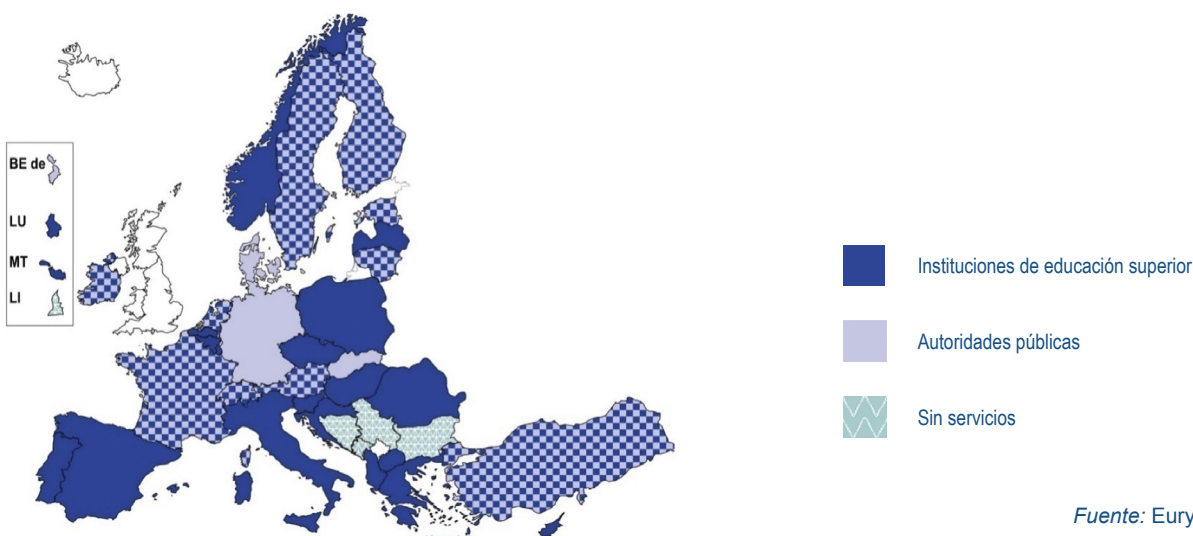
La Figura 5.1 muestra que de los 38 países que proporcionaron datos, 22 tienen la obligación legal de proporcionar servicios de asesoramiento psicológico.

### Proveedores de servicios

Si el primer indicador ofrece un panorama general de la presencia *de iure* de servicios de asesoramiento psicológico, es útil disponer también de información sobre la presencia *de facto* de estos servicios. El segundo indicador complementa al primero, ya que ofrece una visión general de la prestación de estos servicios independientemente de que estén garantizados por la ley.

La Figura 5.2 muestra quiénes son los principales proveedores de servicios de asesoramiento psicológico en cada país: instituciones de educación superior o autoridades públicas (autoridades públicas locales o regionales o autoridades públicas de alto nivel).

**Figura 5.2. Proveedores de servicios de asesoramiento psicológico, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.



En la mayoría de los países (29), las instituciones de educación superior son los principales proveedores de servicios de asesoramiento psicológico. En 14 países, las autoridades públicas prestan estos servicios, y en Bélgica (Comunidad Germanófono), Dinamarca, Alemania y Eslovaquia son el único proveedor. En la mayoría de los países en los que las autoridades públicas proporcionan servicios de asesoramiento psicológico al alumnado, lo hacen por obligación legal. La excepción es Alemania, que no tiene un requisito legal que obligue a proporcionar servicios de asesoramiento psicológico y donde los servicios están organizados por organismos de apoyo a estudiantes financiados con fondos públicos.

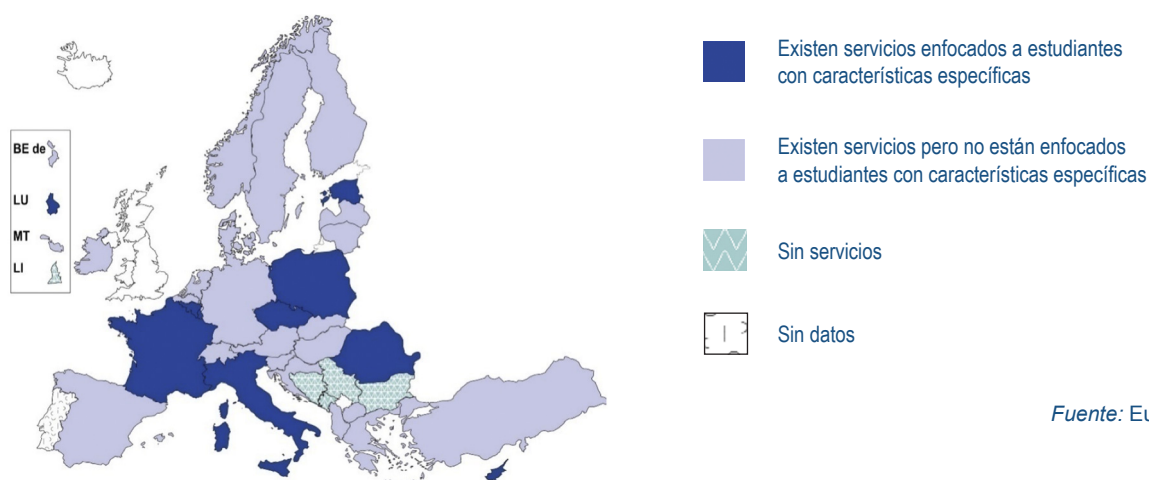
Al comparar la Figura 5.2 con la Figura 5.1, llama la atención que en varios países (Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Polonia, Suiza y Macedonia del Norte) se proporcionan servicios de asesoramiento psicológico al alumnado incluso cuando no existe ningún requisito legal. En la mayoría de estos países, son las instituciones de educación superior las principales proveedoras de servicios. Sin embargo, no está claro si todas las instituciones de educación superior prestan estos servicios o solo algunas. Esta ambigüedad puede ser consecuencia de no tener un requisito legal que obligue a proporcionar dichos servicios.

La presencia de varios proveedores de servicios (en Estonia, Irlanda, Lituania, los Países Bajos, Austria, Finlandia, Suecia y Suiza) demuestra que estos servicios pueden distribuirse en diferentes niveles (asociaciones, instituciones de educación superior, autoridades públicas locales o regionales). Disponer de una oferta de servicios variada puede ser un factor que facilite la accesibilidad del alumnado.

### Servicios de asesoramiento psicológico en función de las necesidades

El tercer indicador proporciona información más específica sobre los servicios de asesoramiento psicológico. Indaga si estos servicios están particularmente orientados a estudiantes con características específicas. El hecho de que los servicios de asesoramiento psicológico tengan una orientación determinada no significa que solo puedan acceder a ellos determinadas categorías de estudiantes. Más bien significa que estos servicios pueden orientar sus actividades de divulgación a determinadas categorías de estudiantes. Estas categorías pueden abarcar las necesidades educativas especiales, la discapacidad, la identidad de género y la orientación sexual, el alumnado inmigrante y refugiado, el nivel socioeconómico o cualquier otra característica de la población estudiantil que pueda requerir un apoyo especial. El criterio para este indicador es que por lo menos una característica específica sea objeto de atención.

**Figura 5.3. Servicios de asesoramiento psicológico enfocados a estudiantes con características específicas, 2020/2021**



Fuente: Eurydice

### Nota específica de país

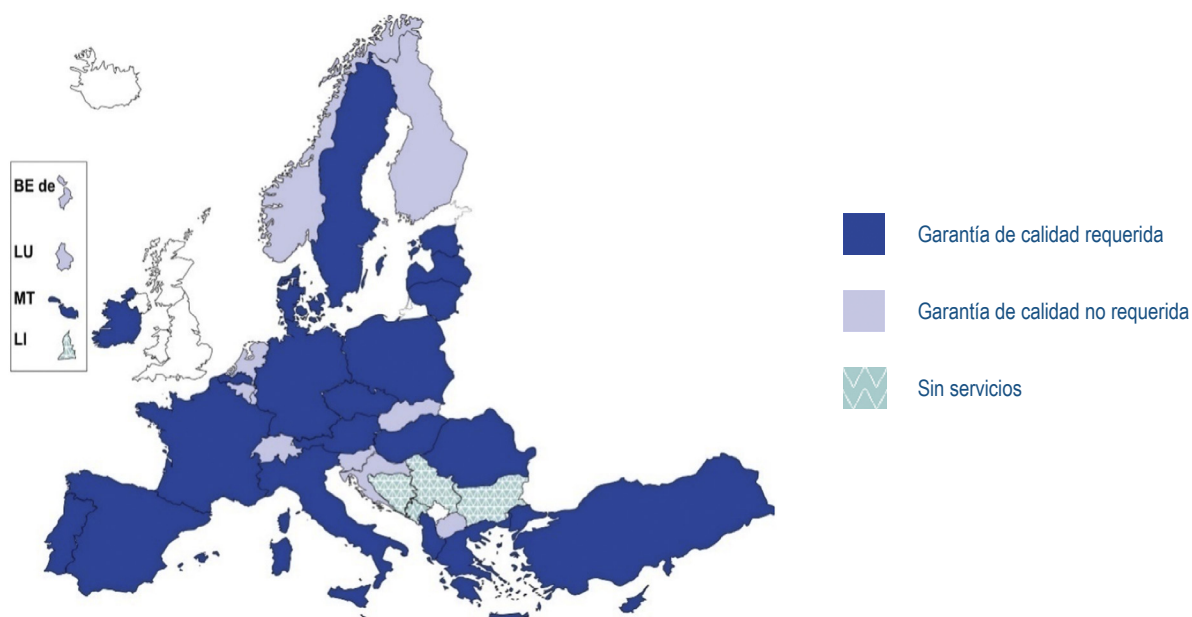
**Portugal:** Las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, definen el perfil de los servicios y el alumnado al que se dirigen.

La Figura 5.3 muestra que de los 32 países que proporcionan servicios de asesoramiento psicológico, 9 orientan los servicios especialmente a estudiantes con características específicas. Por lo general, se trata de estudiantes con discapacidades, con necesidades educativas especiales o de origen inmigrante. Una excepción notable es Bélgica (Comunidad Francesa), donde la atención se centra en el alumnado que cursa el primer año de su programa de estudios.

### Garantía de calidad

El cuarto indicador proporciona información sobre la garantía de calidad. Se preguntó a los países si la ley exige garantizar la calidad de los servicios de asesoramiento psicológico. El criterio para este indicador es que se señale al menos a un agente (“instituciones de educación superior”, “agencia externa de calidad universitaria” u “otro”) como responsable legal de la garantía de calidad.

**Figura 5.4. Exigencia de que los servicios de asesoramiento psicológico estén sujetos a una garantía de calidad, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

La Figura 5.4 muestra que la gran mayoría de los países europeos que ofrecen servicios de asesoramiento psicológico también exigen que exista una garantía de calidad. En algunos de estos casos, es posible que no se exija a las instituciones de enseñanza superior que ofrezcan servicios de asesoramiento psicológico. Sin embargo, cuando se proporciona dicho servicio, existe automáticamente un requisito de garantía de calidad vinculado a la prestación del servicio. Este es el caso, por ejemplo, de Hungría.



las instituciones, de informar al alumnado sobre su derecho a la obtención de ayudas y de atender los recursos del alumnado contra cualquier decisión tomada por las instituciones en relación con la denegación de la matrícula o el impago de las tasas de matriculación/inscripción. La equidad forma parte de su mandato.

En la República Checa, el cargo de “defensor escolar”, creado en 2014, se ocupa de cuestiones de equidad en la educación superior, así como en niveles inferiores del sistema educativo. También existe un instituto del “defensor público de los derechos” (ombudsman) que puede intervenir en caso de discriminación.

Suecia cuenta con dos organismos relevantes. La Junta de Apelaciones de Educación Superior es la autoridad pública encargada de atender las apelaciones contra las decisiones tomadas en los sectores de la educación superior y la formación profesional superior. El Defensor de la Igualdad recibe información y quejas sobre discriminación, riesgos de discriminación y deficiencias en los esfuerzos de los empleadores y proveedores de educación para prevenir la discriminación. Investiga de manera imparcial si se ha infringido o corre el riesgo de infringirse la ley sueca contra la discriminación.

### **Cuadro de indicadores 5: Accesibilidad de los servicios de asesoramiento psicológico**

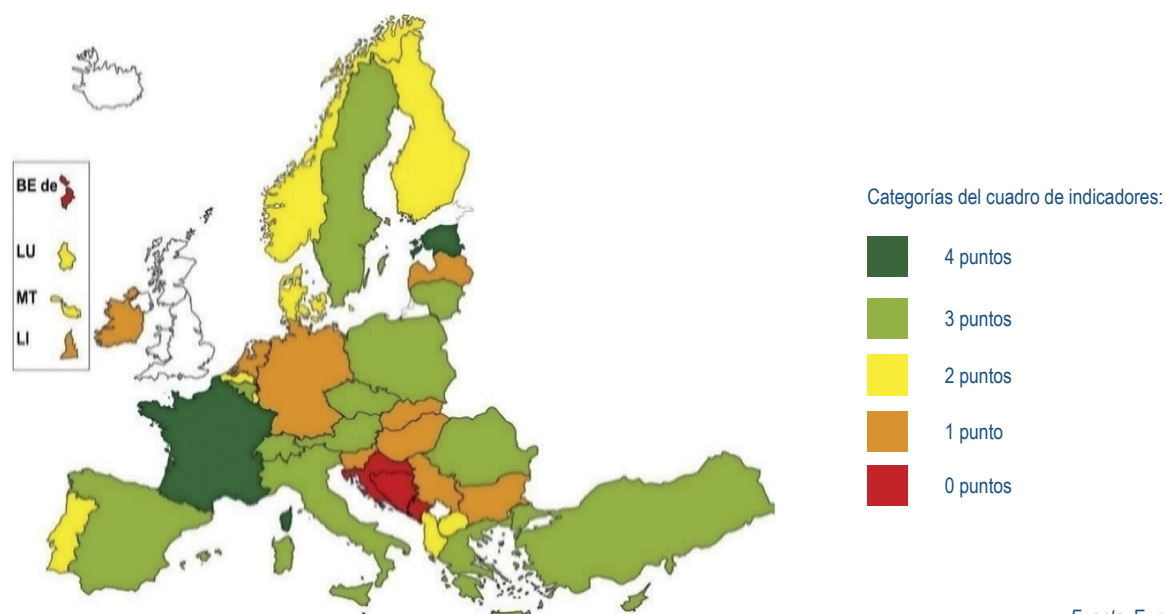
El Cuadro de indicadores 5 pretende resumir toda la información anterior y mostrar visualmente la medida en que los países se responsabilizan de la accesibilidad de los servicios de orientación y asesoramiento psicológico en las instituciones de educación superior.

La Figura 5.6 es un cuadro de indicadores compuesto basado en los elementos ilustrados en esta sección. En resumen, un sistema educativo obtiene 4 puntos si se cumplen los cuatro elementos siguientes:

1. Obligación legal de proporcionar servicios de asesoramiento psicológico para estudiantes potenciales o alumnado matriculado.
2. Servicios de asesoramiento psicológico centrados en estudiantes con características específicas.
3. Exigencia de garantizar la calidad de los servicios de asesoramiento psicológico.
4. Existencia de instituciones públicas con un papel formal de mediación en conflictos relacionados con la equidad en la educación superior.

Cuando se dan cuatro elementos, el país aparece en verde oscuro y la puntuación es de 4. Del mismo modo, los países con tres elementos se muestran en verde claro y la puntuación baja a 3; los que tienen dos se muestran en amarillo y puntúan 2, y el cumplimiento de un solo criterio se representa en naranja con una puntuación de 1. Los países en los que no se da ninguno de los elementos se muestran en rojo y reciben cero puntos.

**Figura 5.6. Cuadro de indicadores 5: Sistemas de asesoramiento psicológico para apoyar a estudiantes potenciales y al alumnado matriculado, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

Este cuadro de indicadores muestra que dos países, Estonia y Francia, cumplen todos los criterios de la categoría verde oscuro. Trece países están en la categoría verde claro y obtienen tres puntos.

Nueve países están en la categoría amarilla con dos criterios cumplidos. Diez sistemas educativos están en la categoría naranja, en la que se da uno de los elementos. Cuatro sistemas (la Comunidad Germanófona de Bélgica, Croacia, Bosnia y Herzegovina y Montenegro) se concentran en la categoría roja, al no cumplir ninguno de los criterios.

En general, la puntuación combinada de los países que participan en el informe es de 76 sobre un máximo teórico de 152. En otras palabras, los países se encuentran aproximadamente a mitad de camino en el cumplimiento de este compromiso concreto.



## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 6. FINANCIACIÓN

### Principio:

Las autoridades públicas deben proporcionar una financiación suficiente y sostenible, así como autonomía financiera, a las instituciones de educación superior de manera que puedan desarrollar la capacidad de acoger la diversidad y contribuir a la equidad y la inclusión en la educación superior.

### Directrices:

Los sistemas de financiación deberían facilitar la consecución de los objetivos estratégicos relacionados con la dimensión social de la educación superior. Las instituciones de educación superior deben recibir ayudas y ser recompensadas por cumplir los objetivos acordados en cuanto a la ampliación del acceso a, el aumento de la participación en y la finalización de los estudios de educación superior, en particular en relación con los colectivos vulnerables, desfavorecidos e infra-representados. Los mecanismos para alcanzar estos objetivos no deberían tener consecuencias financieras negativas para la financiación básica de las instituciones de educación superior.

Los sistemas de ayuda económica deben aspirar a ser universalmente aplicables a todo el alumnado. Sin embargo, cuando esto no sea posible, los sistemas públicos de ayudas económicas al alumnado deben basarse principalmente en las necesidades de los/as estudiantes y deben hacer que la educación superior sea asequible para todo el alumnado, fomentar el acceso a la misma y ofrecer oportunidades de éxito en la educación superior. Deben contribuir principalmente a cubrir tanto los costes directos de los estudios (tasas y material de estudio) como los costes indirectos (por ejemplo, el alojamiento, que cada vez es más problemático para el alumnado de todo el EEES debido al aumento de los costes de vivienda, manutención y transporte, etc.).

### 6.1. Introducción

#### **El Principio y directrices 6 y la equidad**

Este principio y sus directrices se centran en dos objetivos clave de la financiación pública de la educación superior. En primer lugar, debe ser suficiente y sostenible. Y en segundo lugar, las instituciones de educación superior deben disponer de autonomía y utilizarla para abrazar la diversidad y contribuir a la equidad y la inclusión.

La primera directriz propone que los sistemas de financiación de la educación superior estén estrechamente alineados con los objetivos estratégicos relacionados con la dimensión social. Las instituciones de educación superior deben recibir ayudas y ser recompensadas por cumplir los objetivos acordados en cuanto a la ampliación del acceso a, el aumento de la participación en y la finalización de los estudios de educación superior, en particular en relación con los colectivos vulnerables, desfavorecidos e infra-representados. Sin embargo, esto no debe hacerse a expensas de la financiación básica.

La segunda directriz se centra en los sistemas de ayuda económica al alumnado. El objetivo debe ser que las ayudas económicas sean de aplicación universal. Sin embargo, cuando esto no sea posible, las



ayudas deben basarse principalmente en las necesidades del alumnado, en lugar de recompensar el rendimiento académico. La ayuda económica también debe contribuir a los costes directos e indirectos de los estudios.

### Desafíos metodológicos

La financiación de la educación superior es esencialmente una cuestión de política de alto nivel y de cómo se aplica. Como tal, puede evaluarse con criterios claros y objetivos. La dificultad estriba en que los criterios deben entenderse en el marco de las condiciones socioeconómicas y culturales particulares de cada país. Por ejemplo, en algunos países puede ser una opción política “libre” restringir las ayudas a ciertas categorías de estudiantes. En otros, la misma realidad podría producirse como resultado de que un gobierno no tenga suficientes recursos para distribuir de forma más amplia. Por lo tanto, es importante tener en cuenta un panorama socioeconómico más amplio al comparar las realidades de los países.

Con respecto a la evaluación de los sistemas de ayudas económicas, cualquier elección de indicadores necesariamente simplificará un ámbito político complejo y tendrá que comparar países con realidades socioeconómicas y culturales muy diferentes. Las becas basadas en las necesidades de los/as estudiantes son mucho más significativas para el alumnado con grandes desventajas económicas (y sus familias) que para el alumnado más acomodado. No obstante, ningún indicador es capaz de tener en cuenta con precisión tales diferencias, por lo que se han tomado las decisiones que se han considerado más razonables y pragmáticas para responder a los objetivos políticos establecidos en el PyD 6.

### 6.2. Indicadores del PyD 6

El sexto capítulo propone indicadores que ofrecen respuestas a las siguientes preguntas:

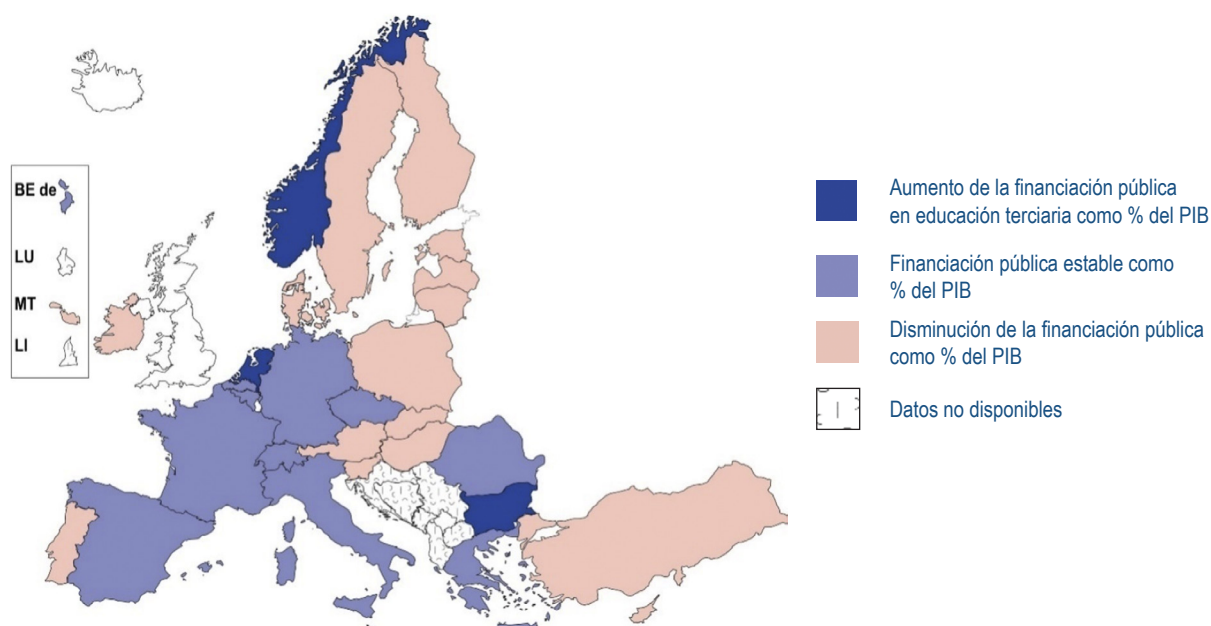
1. ¿Cuál es la tendencia del gasto público de los países en educación terciaria como porcentaje (%) del PIB durante el quinquenio 2013-2018? (Figura 6.1)
2. ¿Se asigna financiación pública a las instituciones de educación superior para que cumplan con los objetivos acordados en materia de ampliación del acceso a, aumento de la participación en o finalización de los estudios de educación superior? (Figura 6.2)
3. ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes de primer ciclo a tiempo completo que reciben becas universales o según sus necesidades en cada país? (Figura 6.3)
4. ¿Cuántos países ofrecen ayudas indirectas de alto nivel para alojamiento, transporte y manutención? (Figura 6.4)

### Gasto público en educación terciaria

El primer indicador retrata los niveles de financiación pública de la educación terciaria durante un período de cinco años (2013-2018). La razón para presentar esta información es que la primera directriz especifica que cualquier mecanismo para alcanzar los objetivos relacionados con la ampliación de la participación en la educación superior no debe tener consecuencias financieras negativas para

la financiación básica de las instituciones de educación superior. Este indicador sirve como variable sustitutiva de esta situación, ya que muestra si existe una tendencia positiva o negativa en el nivel de gasto público en educación superior. Se utiliza el año 2018 porque es el año más reciente con datos de Eurostat disponibles y 2013 proporciona una comparación a cinco años. La Figura 6.1 muestra en qué países europeos hay una evolución positiva, una situación estable y una disminución del gasto público.

**Figura 6.1. Tendencias del gasto público en educación terciaria como % del PIB, 2013-2018**



Fuente: Eurostat.

%	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2013	1.5	0.65	0.88	2.28	1.27	1.37	1.14	0.66	0.97	1.24	:	0.81	1.15	0.96	4.58	:	0.9
2018	1.49	0.76	0.92	2.20	1.27	1.17	0.91	0.67	0.92	1.23	0.87	0.77	0.95	0.74	0.79	0.4	0.81
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	LI	NO	CH	RS	TR	UE 27
2013	1.75	1.62	1.8	1.21	0.9	0.72	1.13	0.97	2.01	1.96	1.5	:	1.91	1.32	1.28	1.53	1.24
2018	1.28	1.71	1.7	1.06	0.78	0.75	1.01	0.76	1.54	1.79	1.23	:	2.08	1.29	:	1.49	1.19

### Notas aclaratorias

La figura muestra tres tendencias en cuanto a la financiación de los sistemas de educación superior: aumento, disminución y situación estable. Los sistemas en los que el cambio fue inferior a 0.05 puntos porcentuales entre 2013 y 2018, ya sea en positivo o negativo, se muestran como estables.

### Nota específica de país

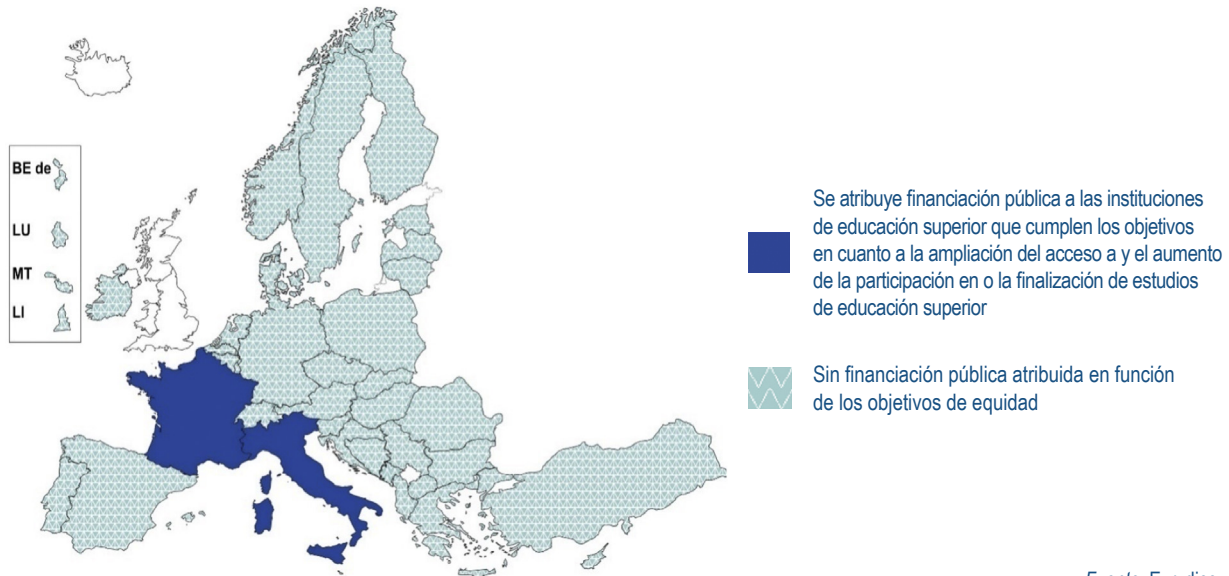
**Lituania:** El año de referencia 2013 es atípico en el sentido de que el nivel de financiación pública (como porcentaje del PIB) fue excepcionalmente alto en comparación con los años anteriores y posteriores. En 2012 fue del 1.4 %; en 2014, del 1.33 %, y en 2015 fue del 1.18 %.

Solo tres países (Bulgaria, los Países Bajos y Noruega) muestran una clara tendencia positiva de aumento de la financiación pública en la educación terciaria. En la mayoría de los países (16), la financiación pública disminuyó durante este período de cinco años, mientras que se mantuvo estable en 11 países.

## Financiación pública basada en objetivos de equidad

El siguiente indicador examina si las instituciones de educación superior reciben ayudas y son recompensadas por alcanzar los objetivos acordados en cuanto a la ampliación del acceso a y el aumento de la participación en y la finalización de los estudios de educación superior, en particular en relación con los colectivos vulnerables, desfavorecidos e infrarrepresentados.

Figura 6.2. Financiación pública atribuida en función de los objetivos de equidad, 2020/2021



Fuente: Eurydice.

### Notas aclaratorias

Esta figura muestra los sistemas en los que las instituciones de educación superior reciben ayudas y financiación pública porque cumplen los objetivos acordados en cuanto a la ampliación del acceso, el aumento de la participación o la finalización de estudios de educación superior.

Solo dos países, Francia e Italia, conceden financiación pública para objetivos relacionados con la ampliación del acceso a y el aumento de la participación en o la finalización de la educación superior. En Francia, estos objetivos están relacionados con la ampliación del acceso a la educación superior y conciernen a estudiantes de bajo nivel socioeconómico, con discapacidad o necesidades educativas especiales y de áreas geográficas concretas, incluidos los territorios franceses de ultramar. En Italia también se utilizan estas mismas características del alumnado para fijar los objetivos, al igual que el número de estudiantes inmigrantes y refugiados/as. En Italia, los objetivos se fijan para un período de tres años tanto en relación con la ampliación de la participación en los estudios de educación superior como con su finalización. Si las instituciones de educación superior no cumplen sus objetivos, deben devolver los fondos que han recibido para financiar sus logros.

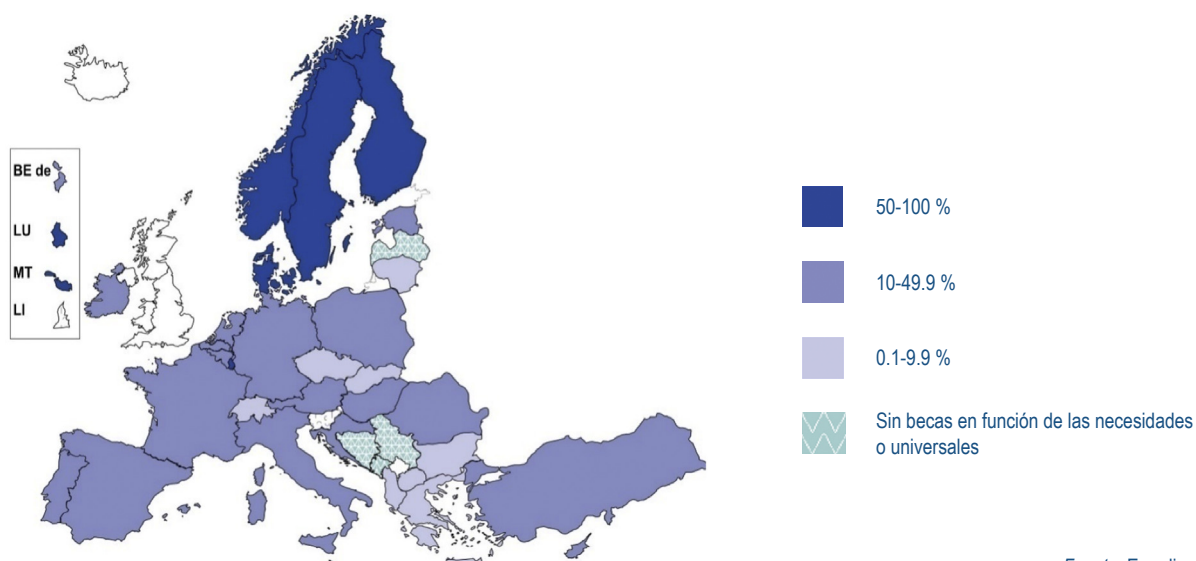
### Becas universales o en función de las necesidades

La Figura 6.3 se centra en la segunda directriz, que trata sobre las ayudas a estudiantes. Las autoridades públicas pueden proporcionar ayuda económica directa en forma de becas o préstamos. La diferencia entre las dos formas de ayuda es que las becas son ayudas económicas directas del presupuesto público que el estudiantado no tiene que devolver, mientras que los préstamos tienen que devolverse.

Las becas son la forma de ayuda directa más extendida en Europa, ya que existen en todos los sistemas de educación superior que participan en este proyecto. Existen préstamos subvencionados públicamente en alrededor de dos tercios de los países participantes, aunque el nivel de subvención pública puede variar considerablemente. En Europa, las ayudas económicas públicas procedentes de becas son mucho más significativas que las procedentes de préstamos y, por este motivo, las becas se han considerado una base más sólida para un indicador de ayuda económica pública. Solo se han tenido en cuenta las becas que se conceden en función de las necesidades económicas.

La Figura 6.3 se basa en los datos recopilados para el informe de Eurydice titulado *Sistemas nacionales de tasas y ayudas a estudiantes en la educación superior europea, 2020/2021* <sup>(20)</sup>. Muestra el porcentaje de estudiantes de primer ciclo a tiempo completo que reciben becas universales o en función de las necesidades de cada estudiante. Se contemplan tres categorías principales: sistemas educativos en los que más del 50 % del alumnado recibe becas basadas en sus necesidades; sistemas en los que el 10-49.9 % del alumnado recibe becas basadas en sus necesidades, y sistemas en los que el 0.1-9.9 % del alumnado recibe becas basadas en sus necesidades. También hay una categoría para sistemas sin becas basadas en las necesidades (en estos países existen becas, pero se conceden en función de otros criterios, como el rendimiento académico).

**Figura 6.3. Porcentaje de estudiantes de primer ciclo a tiempo completo que reciben becas universales o en función de sus necesidades, 2019/2020**



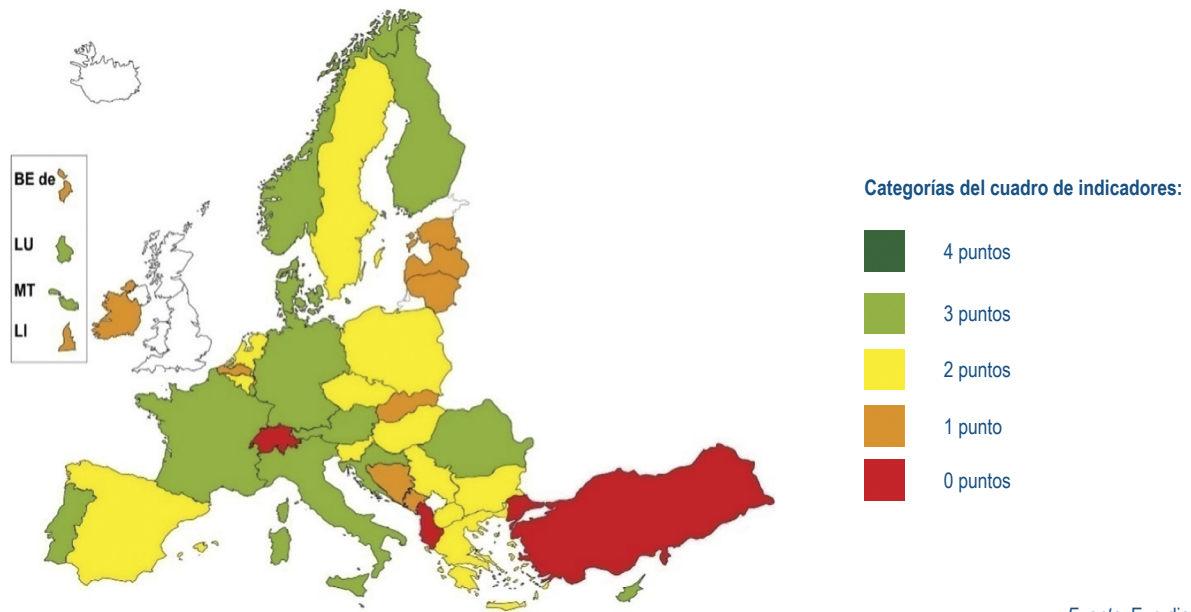
Seis países (Dinamarca, Luxemburgo, Malta, Finlandia, Suecia y Noruega) conceden becas universales o en función de las necesidades de cada estudiante a más del 50 % del alumnado. Dieciocho sistemas educativos ofrecen este tipo de becas a entre el 10 % y el 49 % del alumnado, mientras que nueve sistemas proporcionan este tipo de ayudas a menos del 10 % del alumnado. Cuatro países (Letonia, Albania, Montenegro y Serbia) no conceden becas en función de las necesidades.

<sup>(20)</sup> Informe disponible en: <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=01ea3b55-5160-11eb-b59f-01aa75ed71a1&format=pdf&language=es&productionSystem=cellar&part>



3. Se conceden becas en función de las necesidades de cada estudiante al 10-49 % del alumnado de primer ciclo: 1 punto.
4. Se proporciona ayuda para al menos dos de los siguientes elementos: alojamiento, transporte y manutención: 1 punto.

**Figura 6.5. Cuadro de indicadores 6: Financiación para apoyar la equidad y la inclusión, 2020/2021**



*Fuente: Eurydice.*

En este indicador, ningún país alcanza la categoría verde oscuro. Trece están en verde claro, doce en amarillo, diez en naranja y tres en rojo. La puntuación global es de 73 sobre 152 puntos posibles. Por lo tanto, existe una amplia variedad de situaciones y un margen de mejora considerable.





## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 7. FORMACIÓN DEL PERSONAL Y MISIÓN INSTITUCIONAL

### **Principio:**

Las autoridades públicas deben ayudar a las instituciones de educación superior a reforzar su capacidad para responder a las necesidades de un personal y un alumnado más diversos y crear culturas institucionales y entornos de aprendizaje inclusivos.

### **Directrices:**

- a. Las autoridades públicas deben apoyar y proporcionar los medios adecuados a las instituciones de educación superior para mejorar la formación profesional inicial y continua del personal académico y del administrativo con el fin de que puedan trabajar de manera profesional y equitativa con un alumnado y personal diversos.
- b. Siempre que sea posible, los sistemas de garantía externa de calidad deben abordar cómo se reflejan la dimensión social, la diversidad, la accesibilidad, la equidad y la inclusión en las misiones institucionales de las instituciones de educación superior, respetando al mismo tiempo el principio de autonomía de estas instituciones.

### **7.1. Introducción**

#### **El Principio y directrices 7 y la equidad**

Este principio y sus directrices se centran en la relación entre las autoridades públicas y las instituciones de educación superior en lo que respecta al refuerzo de su capacidad para responder a la diversidad del alumnado y del personal. Para ello, se tiene en cuenta el entorno de aprendizaje y la cultura de aprendizaje.

La primera directriz se centra en el papel de las autoridades públicas a la hora de apoyar y proporcionar los medios adecuados a las instituciones de educación superior para mejorar la formación profesional inicial y continua del personal académico y del administrativo en el ámbito de la diversidad y la inclusión. Trabajar “de forma equitativa y con un alumnado y un personal diversos” no es necesariamente sencillo ni evidente. Por consiguiente, una formación adecuada puede ayudar al personal académico y al administrativo a responder mejor a las necesidades de un alumnado diverso y a trabajar mejor con colegas de diferentes entornos y orientaciones.

La segunda directriz considera esta cuestión desde la perspectiva de la garantía de calidad. Analiza si los sistemas de garantía de calidad se centran en la equidad y la inclusión, y también si estas cuestiones están integradas en las misiones institucionales de las instituciones de educación superior o sus programas de estudio. Por lo tanto, la segunda directriz trata de si la equidad y la inclusión están presentes en los valores fundamentales de las instituciones de educación superior o de sus programas de estudio.

## Desafíos metodológicos

El Principio 7 y sus directrices plantean una serie de retos en cuanto a la evaluación de su aplicación a nivel nacional. En primer lugar, es difícil determinar la naturaleza y el nivel de los recursos que constituirían un “medio adecuado para mejorar [...] la formación profesional inicial y continua del personal académico y del administrativo”. Si bien es evidente que los recursos económicos son esenciales para que las instituciones de educación superior puedan mejorar su oferta de formación, las autoridades públicas también pueden ofrecer otras formas de ayuda.

La segunda directriz se centra en el papel de los sistemas externos de garantía de calidad para abordar la dimensión social, la diversidad, la accesibilidad, la equidad y la inclusión. Sugiere que los sistemas externos de garantía de calidad deberían considerar la eficacia con la que las instituciones abordan estos retos, respetando al mismo tiempo el principio de autonomía de las instituciones de educación superior para afrontarlos.

Esta segunda directriz ofrece efectivamente una recomendación a las agencias externas de calidad universitaria. No profundiza en la realidad de que las agencias operan a diferentes niveles, algunas centradas en evaluaciones o auditorías institucionales, y otras tienen la función de evaluar o acreditar programas de estudio. No obstante, esta distinción se presenta en este informe, ya que puede contribuir a ofrecer una imagen más comparable.

### 7.2. Los indicadores del PyD 7

Este proyecto ha desglosado los conceptos de las directrices en sus elementos constitutivos y termina con un cuadro de indicadores basado en los principales elementos positivos.

El séptimo capítulo propone indicadores que ofrecen respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué países (sistemas educativos) cuentan con normativas o recomendaciones de alto nivel que exigen o recomiendan a las instituciones de educación superior que ofrezcan formación en materia de diversidad o inclusión al personal académico y al administrativo? (Figura 7.1)
2. ¿Qué tipo de ayuda ofrecen las autoridades públicas de alto nivel a las instituciones de educación superior para que impartan formación en materia de diversidad o inclusión al personal académico y al administrativo? (Figura 7.2)
3. ¿Dan las autoridades de alto nivel instrucciones a las agencias externas de calidad universitaria para que estudien la misión de las instituciones de educación superior o sus programas de estudio? (Figura 7.3)
4. ¿Las autoridades públicas emiten directrices a las agencias de calidad universitaria para que consideren si la dimensión social se aborda en la misión de las instituciones de educación superior o en sus programas de estudio? (Figura 7.4)



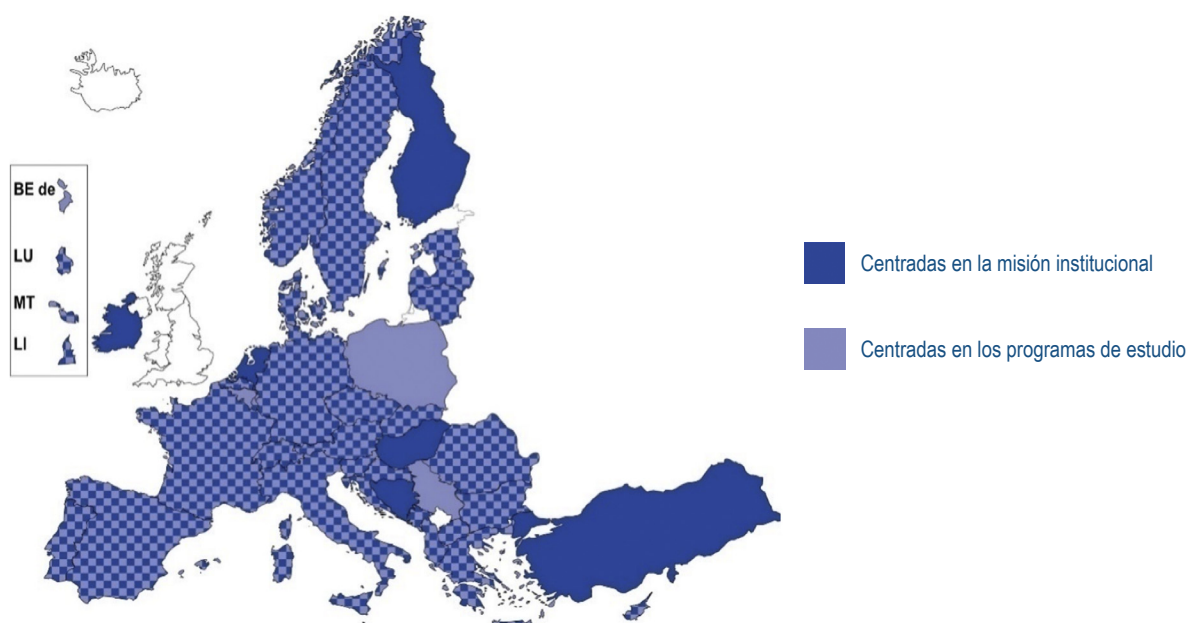


En general, sin embargo, la ayuda económica de las autoridades públicas en este ámbito no es un fenómeno generalizado en Europa. Diez sistemas educativos ofrecen otro tipo de ayudas. Puede tratarse de apoyo administrativo o logístico, o de recomendar y dotar de personal formador en los temas pertinentes.

### Garantía externa de calidad

La Figura 7.3 está relacionada con la segunda directriz sobre los sistemas externos de garantía de calidad. Este indicador no está directamente relacionado con la equidad, pero proporciona el contexto necesario para entender mejor el siguiente indicador que trata sobre la equidad. Concretamente, el indicador presentado en la Figura 7.3 se centra en si las agencias externas de calidad universitaria realizan sus evaluaciones a nivel de instituciones o de programas de estudio.

**Figura 7.3. Centro de atención de las agencias externas de calidad universitaria, 2020/2021**



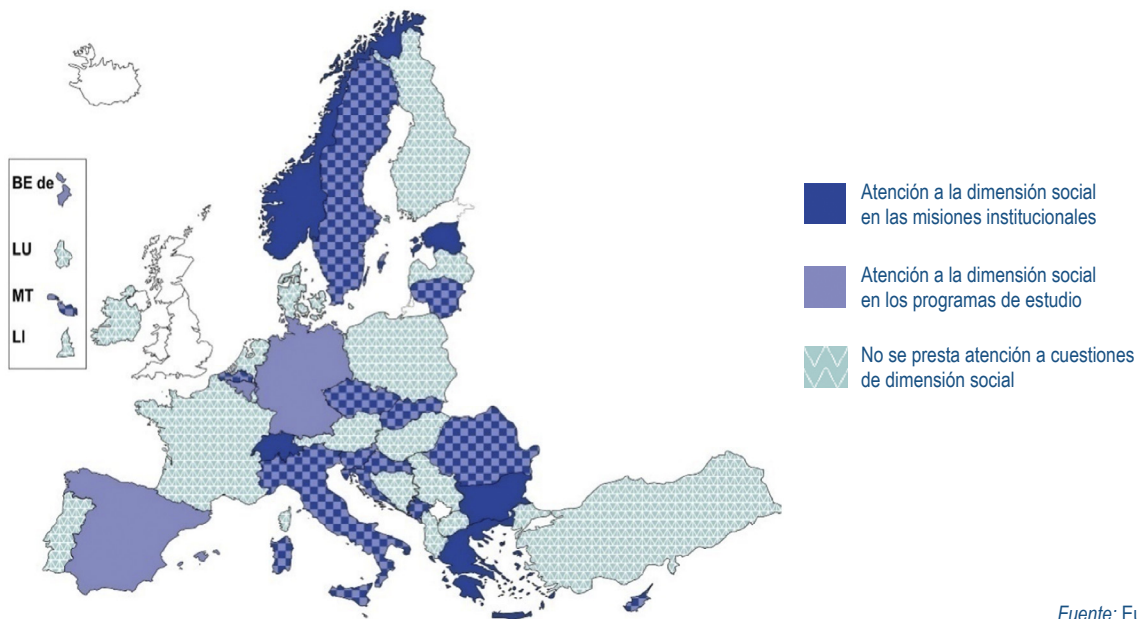
Fuente: Eurydice.

La mayoría de los sistemas de garantía externa de calidad pueden calificarse de híbridos, ya que se centran tanto en la misión institucional como en los programas de estudio. Las excepciones pueden clasificarse en dos grupos. El primer grupo, centrado únicamente en los programas de estudio, incluye a Bélgica (Comunidades Francesa y Germanófonas), Polonia y Serbia. El segundo grupo, centrado únicamente en la misión institucional, está formado por Finlandia, Bosnia y Herzegovina y Turquía.

## Garantía externa de calidad centrada en la dimensión social

La Figura 7.4 analiza si las cuestiones de dimensión social se tienen en cuenta en los procesos de garantía externa de calidad. Siguiendo la lógica de la Figura 7.3, esta figura distingue entre el nivel institucional y el de programa de estudio, y se basa en la cuestión de si las autoridades públicas emiten directrices para que las agencias de calidad universitaria tengan en cuenta si la dimensión social se aborda en la misión de las instituciones de educación superior o en sus programas de estudio.

**Figura 7.4. Atención a la dimensión social en los procesos de garantía externa de calidad, 2020/2021**



Veinte sistemas educativos afirman que las agencias de calidad universitaria están obligadas a tener en cuenta estas cuestiones en sus evaluaciones externas. Entre estos sistemas, doce aplican un modelo híbrido en el que las cuestiones de inclusión y diversidad se consideran tanto a nivel institucional como de programa de estudios.

Diecisiete sistemas educativos no exigen que las agencias de garantía externa de calidad tengan en cuenta cuestiones de dimensión social.

## Cuadro de indicadores 7: Formación en materia de equidad e inclusión

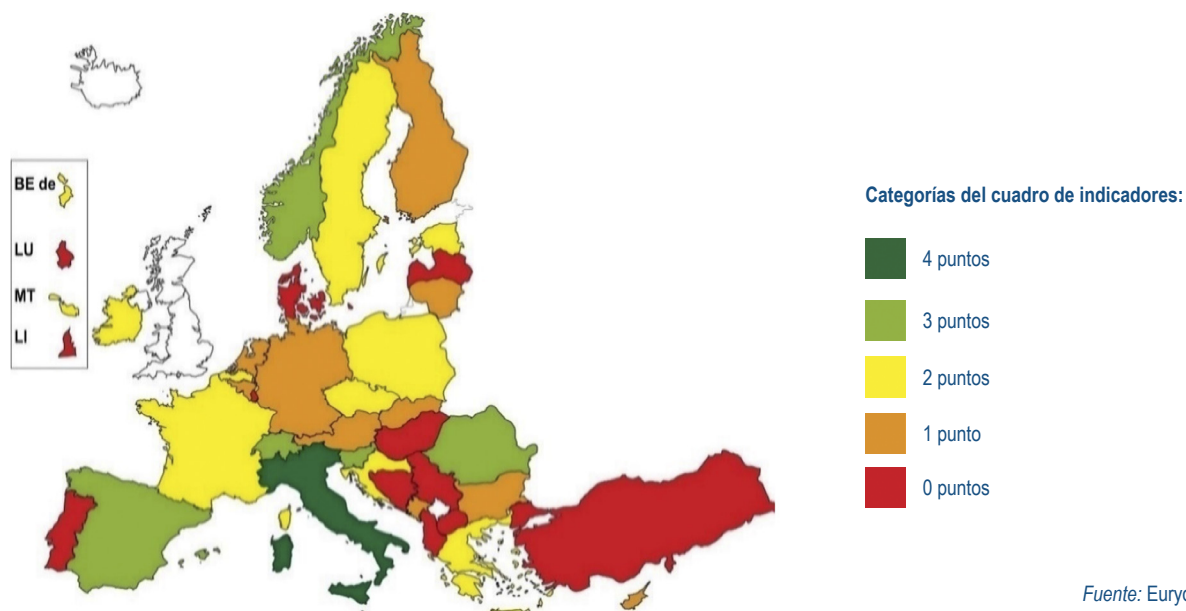
La Figura 7.5 es un cuadro de indicadores compuesto basado en los elementos ilustrados en esta sección. Se compone de cuatro criterios:

1. Requisito o recomendación para que las instituciones de educación superior ofrezcan formación en materia de equidad.
2. Ayuda económica de las autoridades públicas a la formación.
3. Otras ayudas de las autoridades públicas (no económicas).
4. Atención a la equidad y la inclusión en los procesos de garantía calidad.



De acuerdo con esto, los países con cuatro puntos se muestran en verde oscuro; los países con tres puntos, en verde claro; los países con dos puntos, en amarillo; los países con un punto, en naranja, y aquellos con cero puntos, en rojo.

**Figura 7.5. Cuadro de indicadores 7: Formación en materia de equidad e inclusión, 2020/2021**



Este cuadro de indicadores muestra una amplia diversidad de situaciones en Europa. La mayoría de los sistemas se concentran en la categoría roja (11 sistemas), sin que se cumpla ninguno de los criterios, o en la categoría naranja (10), donde se cumple tan solo uno de los elementos. Once sistemas educativos están en la categoría amarilla, habiendo cumplido dos criterios (o, más precisamente, habiendo conseguido dos puntos). Cinco sistemas han conseguido tres puntos y están en la categoría verde claro. Italia es el único país que, según la información presentada, cumple los criterios de la categoría verde oscuro.

En general, la puntuación combinada de este indicador es de 51 puntos sobre 152 posibles. Es evidente que hay un margen considerable para que las políticas presten atención a estas cuestiones en el futuro.





## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 8. MOVILIDAD

### Principio:

Los programas de movilidad internacional en el ámbito de la educación superior deben estructurarse y aplicarse de manera que fomenten la diversidad, la equidad y la inclusión y, en particular, la participación de estudiantes y personal de entornos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados.

### Directrices:

Las experiencias internacionales a través de la movilidad en los estudios mejoran la calidad de los resultados de aprendizaje en la educación superior. Las autoridades públicas y las instituciones de educación superior deben garantizar la igualdad de acceso para todas las personas a las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los programas nacionales e internacionales de movilidad para el aprendizaje y la formación y abordar activamente los obstáculos a la movilidad de los colectivos de estudiantes y personal vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados.

Además de un mayor apoyo a la movilidad física, incluida la plena portabilidad de las becas y los préstamos en el EEES, las autoridades públicas y las instituciones de educación superior deberían facilitar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para apoyar la movilidad combinada y fomentar la internacionalización desde casa incorporando la cooperación internacional en línea a los cursos. La movilidad combinada es la combinación de un período de movilidad física y un período de aprendizaje en línea. Esta cooperación en línea se puede utilizar para ampliar los resultados del aprendizaje y mejorar el impacto de la movilidad física, por ejemplo, reuniendo a un grupo más diverso de participantes u ofreciendo un abanico más amplio de opciones de movilidad.

### 8.1. Introducción

#### *El Principio y directrices 8 y la equidad*

Este principio y sus directrices se centran en la equidad dentro de las políticas de movilidad. Más concretamente, el ámbito de aplicación abarca la capacidad de las políticas de movilidad de alto nivel para aumentar la accesibilidad a y la participación en programas de movilidad de estudiantes de educación superior de entornos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados. No todo el alumnado tiene el mismo nivel de acceso a las oportunidades de movilidad en los estudios. Los datos demuestran que el alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos y con discapacidad tiene menos probabilidades de participar en dichos programas (DZHW, 2021; Comisión Europea, 2019). El alumnado de entornos desfavorecidos, por lo tanto, pierde los beneficios que aportan estas experiencias, profundizando aún más la brecha con sus iguales.

La primera directriz hace hincapié en la necesidad de que las autoridades públicas y las instituciones de educación superior garanticen la igualdad de acceso de todo el alumnado a todas las oportunidades

de aprendizaje que ofrecen los programas de movilidad. Esto significa que las instituciones deben abordar los obstáculos o impedimentos que puedan dificultar o incluso imposibilitar por completo el acceso a los programas de movilidad, especialmente para estudiantes de colectivos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados.

La segunda directriz se centra en el apoyo que ofrecen las instituciones públicas para fomentar la participación del alumnado en la movilidad física. Este apoyo abarca desde la plena portabilidad de becas y préstamos en todo el EEES, hasta la accesibilidad de los programas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para todo el alumnado. La directriz subraya especialmente la importancia de las nuevas tecnologías para apoyar la movilidad combinada y promover la internacionalización desde casa. La integración de la movilidad física con el aprendizaje en línea facilitaría el acercamiento de un grupo más diverso de participantes y ofrecería un abanico más amplio de opciones de movilidad.

### **Desafíos metodológicos**

Con respecto a la comprensión de la naturaleza de la política de movilidad nacional, la primera dificultad radica en distinguir las formas de ayuda que ofrecen los programas nacionales de las que proporcionan los programas de movilidad europeos, como Erasmus+. El primer reto de este proyecto es, por lo tanto, identificar las políticas nacionales de movilidad, que pueden estar interrelacionadas con las ayudas y los programas europeos, y comprender si se adaptan al alumnado con necesidades específicas.

Una forma de abordar esta cuestión es averiguar si los países cuentan con sistemas de seguimiento de alto nivel de las características específicas del alumnado que participa en la movilidad física para el aprendizaje. La presencia de un sistema de seguimiento de alto nivel bien establecido, aunque no garantice la igualdad de acceso a los programas de movilidad, abre la posibilidad de tener en cuenta las necesidades específicas, analizar la participación de grupos de estudiantes con características específicas en los programas de movilidad y, por último, utilizar datos exhaustivos para adaptar los programas a estas necesidades.

Una segunda cuestión que tratan las directrices es la accesibilidad de los programas de movilidad y las formas de ayuda que la garantizan. En particular, la primera directriz insta a los sistemas de educación superior a “abordar activamente los obstáculos a la movilidad de los colectivos de estudiantes y personal vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados”. Sin embargo, queda por especificar qué aspectos se deben abordar para facilitar el acceso a los programas de movilidad de estos grupos de estudiantes. Por tanto, el siguiente reto de este proyecto es determinar las medidas o los tipos de ayudas a la movilidad disponibles. Si bien la portabilidad de becas y préstamos en el EEES es claramente un mecanismo importante para que el alumnado de educación superior pueda participar en programas de movilidad, las instituciones de educación superior también pueden ofrecer otras formas de ayuda, como servicios personalizados de orientación o de tutoría.

La segunda directriz apunta al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una herramienta esencial para apoyar la movilidad combinada. Sin embargo, aunque las nuevas tecnologías son importantes para mejorar la oferta de aprendizaje, su disponibilidad no garantiza el acceso de todo el alumnado a dichas tecnologías. Una forma de garantizar un amplio acceso a las nuevas tecnologías es averiguar si las autoridades de alto nivel asesoran y ayudan a las instituciones de educación

superior para que adopten medidas específicas que tengan en cuenta las necesidades de los diferentes grupos de usuarios a la hora de implantar las nuevas tecnologías.

Para abordar los requisitos del PyD 8, se proponen cinco indicadores. El primer indicador responde a la primera directriz y proporciona información sobre la presencia de una política de movilidad de alto nivel centrada en características específicas. El segundo indicador muestra si los países cuentan con un sistema de seguimiento de alto nivel de las características específicas del alumnado que participa en la movilidad física para el aprendizaje. Los tres últimos indicadores se centran en la accesibilidad de los programas de movilidad, en la medida en que proporcionan información sobre los diferentes tipos de ayuda de que disponen los programas de movilidad en los distintos países. En particular, el tercer indicador aborda el tema de la portabilidad de las becas y pregunta si quienes participan en programas de movilidad disponen de becas por titulación o por crédito, ya sean universales o basadas en las necesidades del alumnado. El cuarto indicador muestra si existen medidas específicas para apoyar al alumnado con necesidades especiales que participa en la movilidad para el aprendizaje, en particular servicios de orientación y tutoría, y servicios de alojamiento y comedor para estudiantes que participan en programas de movilidad, ya sean entrantes o salientes. Finalmente, el último indicador corresponde a la última directriz y muestra si las autoridades públicas asesoran a las instituciones de educación superior sobre el uso de las nuevas tecnologías.

## 8.2. Los indicadores del PyD 8

El octavo capítulo propone indicadores que ofrecen respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Tienen los países una política nacional de movilidad de alto nivel centrada en el alumnado con características específicas? (Figura 8.1)
2. ¿Cuentan los países con un sistema de seguimiento de alto nivel de las características específicas del alumnado que participa en la movilidad física para el aprendizaje? (Figura 8.2)
3. ¿Cuál es el grado de portabilidad de las becas para la movilidad de titulaciones y créditos en los distintos países? (Figura 8.3)
4. ¿Existen medidas específicas en las instituciones de educación superior para ayudar a estudiantes de colectivos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados a participar en la movilidad para el aprendizaje? (Figura 8.4)
5. ¿Las autoridades de alto nivel asesoran y apoyan a las instituciones de educación superior en el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje? (Figura 8.5)

### Políticas de movilidad de alto nivel

La Figura 8.1 muestra si los países cuentan con una política nacional de movilidad de alto nivel que se centra en al menos una característica específica del entorno del alumnado, además del género. Las características que podrían considerarse como características específicas incluyen, pero no se limitan a, la edad, la etnicidad, el nivel socioeconómico, la condición de inmigrante, la condición de refugiado, las necesidades educativas especiales, la discapacidad y la orientación sexual.

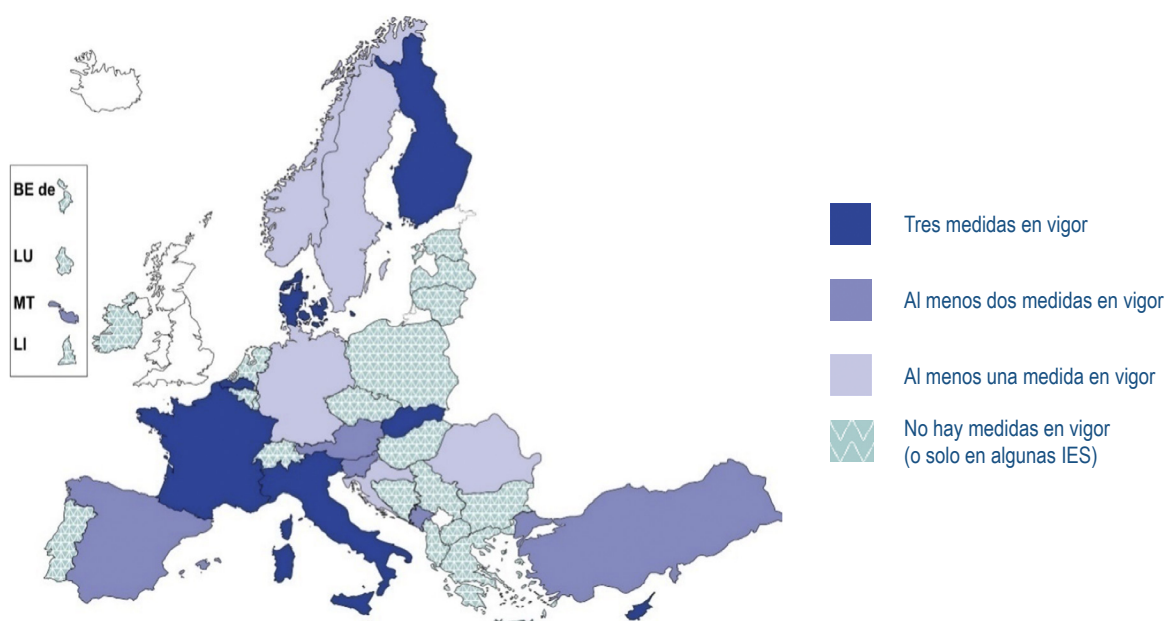








**Figura 8.4. Medidas en vigor para apoyar a estudiantes de colectivos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados en la movilidad de los estudios, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

### Notas aclaratorias

La figura muestra qué países (sistemas educativos) ofrecen sistemáticamente a los estudiantes entrantes o salientes uno o varios de los siguientes servicios: servicios de orientación, tutoría para mejorar el bienestar y el rendimiento del alumnado, servicios de alojamiento y manutención subvencionados accesibles a todo el estudiantado.

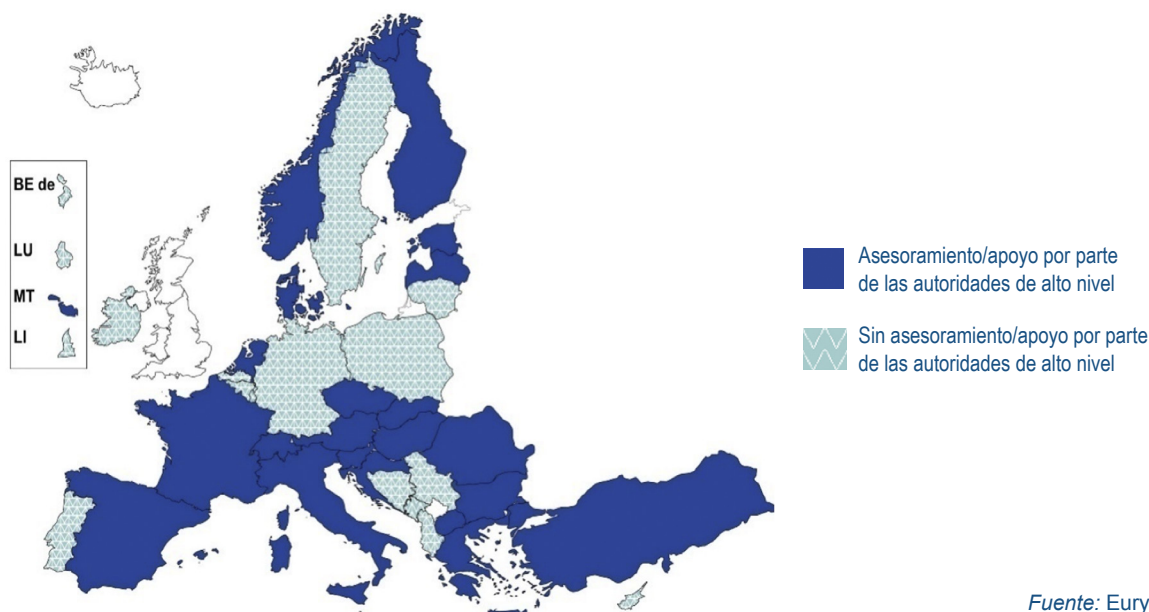
Hay muy pocos países (Bélgica – Comunidad Flamenca, Francia, Italia, Chipre, Eslovaquia y Finlandia) en los que las tres medidas se aplican de forma sistemática. Parte de la explicación de la falta de aplicación de las tres medidas puede ser que se trata de un ámbito en el que la normativa de alto nivel es relativamente escasa y las instituciones de educación superior tienen libertad para tomar sus propias decisiones. Por lo tanto, la realidad en las instituciones de educación superior puede ser bastante más variada de lo que muestra esta imagen general.

En la misma línea, hay que tener en cuenta que también existen otros medios para apoyar la movilidad internacional en los estudios de estudiantes de colectivos vulnerables, desfavorecidos o, en general, infrarrepresentados. Por ejemplo, en Lituania el alumnado puede solicitar financiación para estudiar en el extranjero. El proceso de selección se basa en un sistema de puntos y el alumnado con discapacidades o de hogares con bajos ingresos obtiene puntos adicionales, lo que aumenta sus posibilidades de éxito en la solicitud.

### Accesibilidad y uso de las nuevas tecnologías

La Figura 8.5 muestra si las políticas de alto nivel abordan el uso y la accesibilidad de las nuevas tecnologías. Concretamente, se preguntó a los países si las autoridades de alto nivel asesoran y apoyan a las instituciones de educación superior en el uso de dichas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje.

**Figura 8.5. Autoridades de alto nivel que asesoran a instituciones de educación superior sobre el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, 2020/2021**



El mapa muestra que más de la mitad (21) de los países que facilitaron datos ofrecen apoyo y asesoramiento a las instituciones de educación superior. Esto se puede hacer de diferentes maneras. Por ejemplo, en 2021 la Autoridad de Educación Continua y Superior de Malta (MFHEA) publicó unas “Directrices para la garantía de calidad para los proveedores de aprendizaje en línea en Malta”, centradas en el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. En 2019, Dinamarca lanzó un plan de acción nacional para la educación superior en materia de competencias digitales y aprendizaje digital. Uno de los principales objetivos del plan de acción era reforzar la educación digital a través de la capacitación del personal académico en competencias digitales.

### Cuadro de indicadores 8: Equidad e inclusión en los programas de movilidad

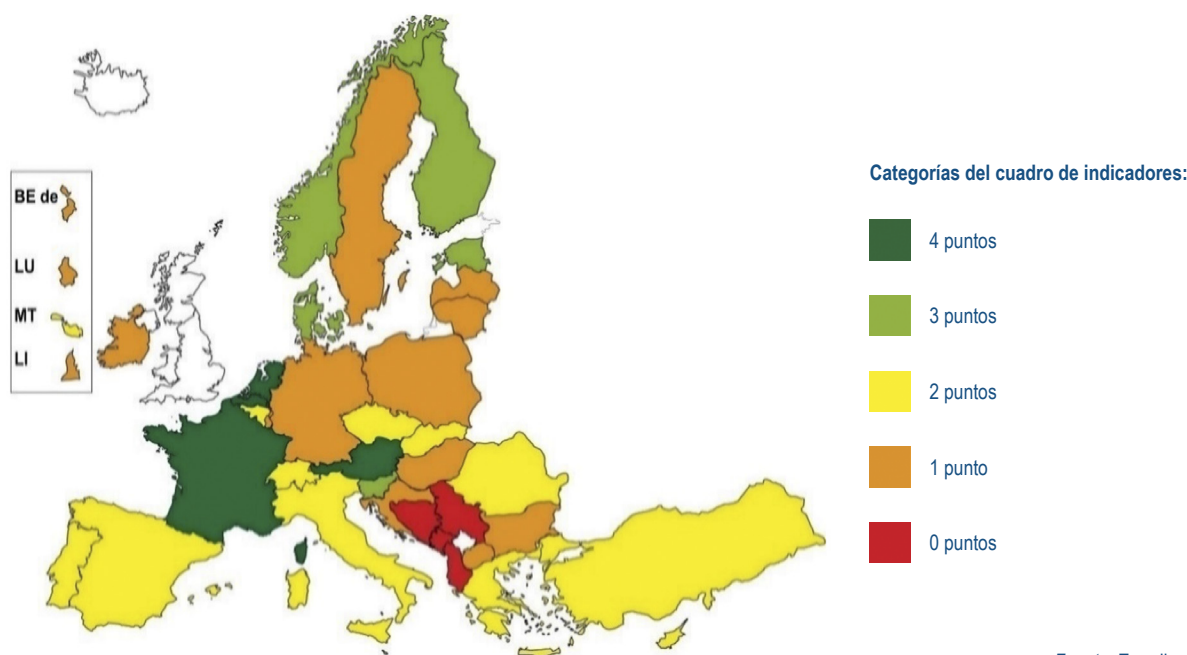
El Cuadro de indicadores 8 resume la información presentada en este capítulo y muestra si los países garantizan y aumentan la accesibilidad a los programas de movilidad para estudiantes de educación superior de entornos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados.

El cuadro de indicadores se compone de los siguientes cuatro criterios:

1. Política nacional de movilidad centrada en características específicas.
2. Portabilidad de las becas para la movilidad de titulaciones y créditos.
3. Servicios de orientación y tutoría, alojamiento y manutención subvencionados disponibles en todas las instituciones de educación superior para estudiantes entrantes o salientes.
4. Asesoramiento a las instituciones de educación superior sobre el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje por parte de las autoridades de alto nivel.

Cuando se dan estos cuatro elementos, el país se muestra en verde oscuro y la puntuación es de 4. Del mismo modo, los países que cumplen con tres elementos aparecen en verde claro y la puntuación baja a 3. Los países que cumplen con dos aparecen en amarillo y puntúan 2, mientras que el cumplimiento de uno solo de los criterios se representa en naranja y el país recibe una puntuación de 1. Los países en los que no se da ninguno de los elementos se muestran en rojo y reciben cero puntos.

**Figura 8.6. Cuadro de indicadores 8: Política nacional de movilidad y equidad, 2020/2021**



Este cuadro de indicadores muestra que cuatro países (Albania, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Serbia) se concentran en la categoría roja, sin que se cumpla ninguno de los criterios, mientras que trece países se encuentran en la categoría naranja, por lo que cumplen uno de los elementos. Doce países están en la categoría amarilla con dos criterios cumplidos y dos puntos conseguidos. Cinco sistemas obtienen tres puntos y están en la categoría verde claro y cuatro sistemas (la Comunidad Flamenca de Bélgica, Francia, los Países Bajos y Austria) cumplen todos los criterios para la categoría verde oscuro según la información presentada.

En general, en este indicador, la puntuación combinada es de 68 sobre un máximo de 152 puntos. Esto sugiere que las políticas de apoyo orientadas a mejorar la equidad en la movilidad aún tienen un largo camino por recorrer.



## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 9. PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

### **Principio:**

Las instituciones de educación superior deben garantizar que la participación de la comunidad en la educación superior promueva la diversidad, la equidad y la inclusión.

### **Directrices:**

La participación de la comunidad debe considerarse como un proceso mediante el cual las instituciones de educación superior se comprometen con actores externos de la comunidad a emprender actividades conjuntas que pueden ser mutuamente beneficiosas. Al igual que las políticas de dimensión social, la participación de la comunidad debe integrarse en las misiones centrales de la educación superior. Debe comprometerse con la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, el intercambio de conocimientos y servicios, los estudiantes y el personal y la gestión de las instituciones de educación superior. Este compromiso proporciona una base integral sobre la cual las universidades pueden abordar una amplia gama de necesidades sociales, incluidas las de los colectivos vulnerables, desfavorecidos e infrarrepresentados, a la vez que enriquecen su enseñanza, su investigación y otras funciones básicas.

Los actores de la comunidad (por ejemplo, las autoridades locales, las organizaciones culturales, las organizaciones no gubernamentales, las empresas, la ciudadanía) deben poder colaborar de manera significativa con los actores del ámbito de la educación superior a través de un diálogo abierto. Esto permitirá construir una auténtica colaboración entre la universidad y la comunidad, que podrá abordar de manera eficaz los retos sociales y democráticos.

### **9.1. Introducción**

#### ***El Principio y directrices 9 y la equidad***

Este principio y sus directrices destacan el importante papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo de actividades de participación comunitaria. La participación de la comunidad se entiende como un proceso mediante el cual las instituciones de educación superior colaboran con actores externos de la comunidad para emprender actividades conjuntas que pueden ser mutuamente beneficiosas. Dichos actores pueden ser autoridades locales, organizaciones culturales, organizaciones no gubernamentales, empresas y ciudadanos o grupos de ciudadanos. Las instituciones de educación superior y los actores externos de la comunidad pueden colaborar en cuestiones que atañen al entorno local o regional y al bienestar general de la ciudadanía. Como señalan las directrices, la participación de la comunidad se puede desarrollar y mejorar a través del trabajo de las instituciones de educación superior en la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y el intercambio de servicios y conocimientos. También puede ser un vehículo importante para desarrollar acciones de apoyo con y para colectivos vulnerables, desfavorecidos e infrarrepresentados.

## Desafíos metodológicos

El principal desafío metodológico de este proyecto es la dificultad para evaluar el alcance de la acción de participación comunitaria y el apoyo de las autoridades públicas. Es posible que en las instituciones de educación superior se esté llevando a cabo una labor considerable en cuanto a la participación de la comunidad, una labor que permanece oculta para las autoridades públicas, a menos que se informen sobre ella deliberadamente o tengan un claro deseo de apoyarla. En tales casos, es probable que las autoridades públicas establezcan un mecanismo para que las instituciones de educación superior informen sobre sus actividades, especialmente si se les proporciona ayuda económica o de otro tipo. También sería lógico que la actividad de participación de la comunidad se tuviera en cuenta en los procesos de evaluación externa de la calidad.

Como consecuencia, el proyecto ha decidido, en primer lugar, estudiar si las autoridades públicas proporcionan apoyo a las instituciones de educación superior para las actividades de participación comunitaria y, en segundo lugar, si se tiene en cuenta la participación de la comunidad durante las actividades de garantía externa de la calidad.

### 9.2. Los indicadores del PyD 9

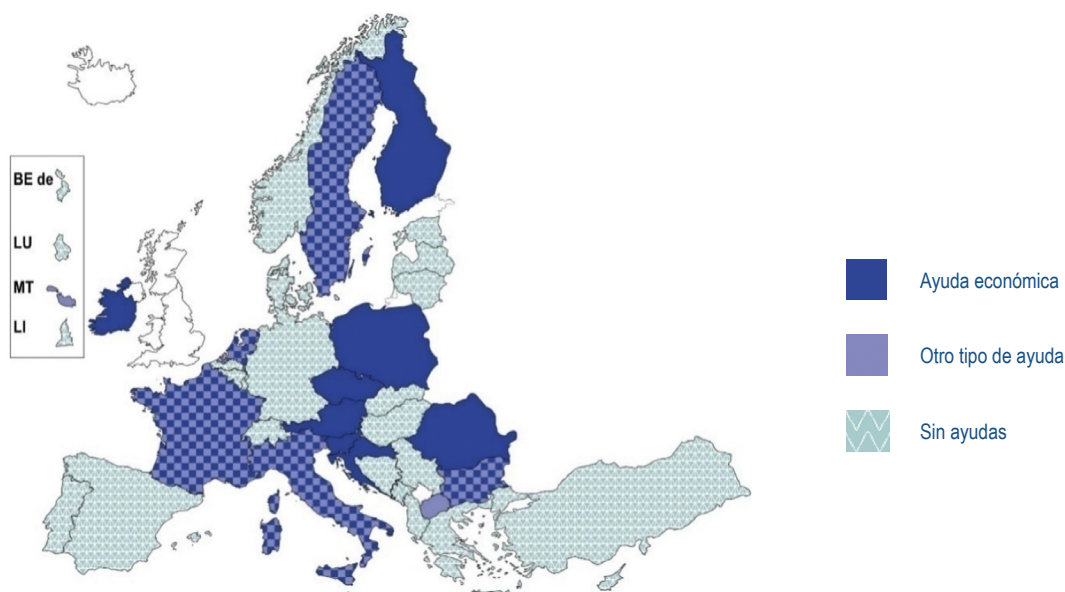
El noveno capítulo propone indicadores que ofrecen respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Proporcionan las autoridades de alto nivel ayuda a las instituciones de educación superior para el desarrollo de actividades de participación comunitaria centradas en la equidad y la inclusión? (Figura 9.1)
2. ¿Existen requisitos para que las agencias de calidad universitaria evalúen las actividades de participación comunitaria de las instituciones de educación superior centradas en la equidad y la inclusión? (Figura 9.2)

### Ayudas para el desarrollo de actividades de participación comunitaria

La Figura 9.1 muestra si las autoridades de alto nivel proporcionan ayuda a las instituciones de educación superior para el desarrollo de actividades de participación comunitaria centradas en la equidad y la inclusión. Este indicador muestra si los países proporcionan ayuda económica o no económica.

**Figura 9.1. Ayudas a las instituciones de educación superior para el desarrollo de actividades de participación comunitaria centradas en la equidad y la inclusión, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

La mayoría de los países no proporcionan ayudas para las actividades de participación comunitaria centradas explícitamente en la equidad y la inclusión. Esto es así en 23 de los sistemas educativos. En cuanto a los demás países, 13 sistemas educativos proporcionan ayuda económica, 5 proporcionan tanto ayuda económica como de otra índole y 2 solo ofrecen ayuda no económica para la participación comunitaria.

Cuando los países ofrecen ayuda económica para desarrollar la igualdad y la inclusión a través de actividades de participación comunitaria, la premisa suele ser una concepción amplia del papel de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, en Estonia, la misión de las instituciones de educación superior incluye la cooperación con la sociedad en general y los acuerdos administrativos celebrados entre el Estado y las universidades, que son la base de la financiación, incluyen requisitos para fomentar el aprendizaje permanente y ampliar el acceso a la educación superior, teniendo en cuenta las necesidades de los diferentes grupos de la sociedad. En Suecia, a su vez, el mandato de las instituciones de educación superior incluye la colaboración con la comunidad circundante y la garantía de que los conocimientos y la experiencia de la educación superior aporten beneficios a la sociedad. En Eslovenia, existen proyectos de colaboración entre instituciones de educación superior y organizaciones de los sectores económico y no económico para hacer frente a diversos retos sociales a través de actividades como los programas de mentoría. En Polonia, el alcance de las actividades está más focalizado y la financiación está dirigida al cambio de actitud y a una mayor accesibilidad para las personas con discapacidad.

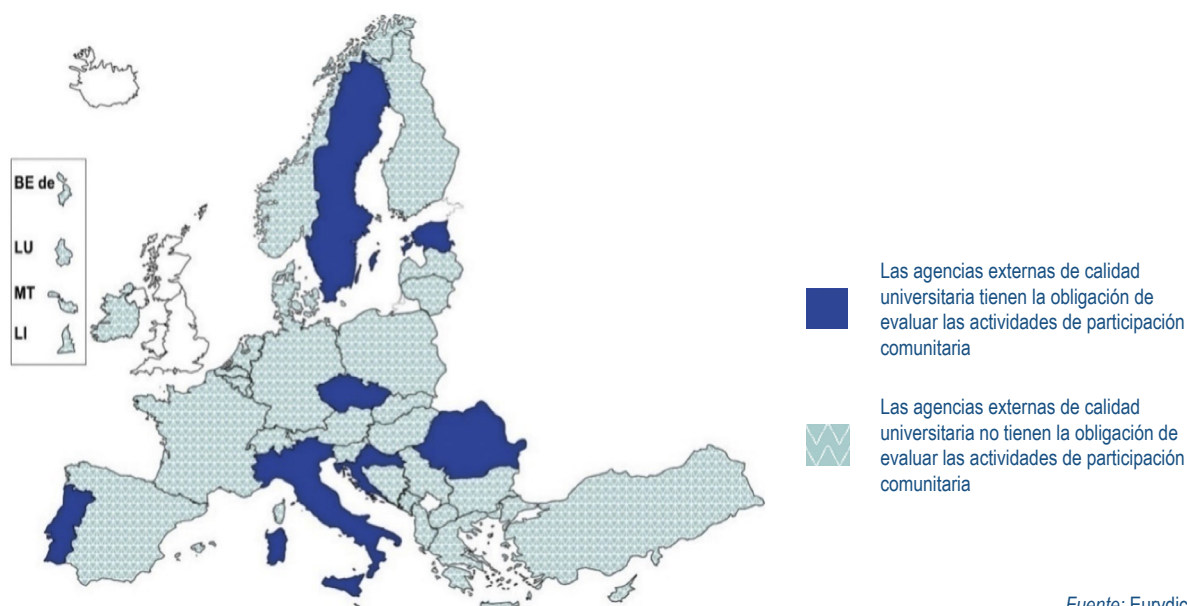
### **Garantía externa de calidad**

La Figura 9.2 considera si existen requisitos para que las agencias externas de calidad universitaria tengan en cuenta las actividades de participación comunitaria de las instituciones de educación superior centradas en la equidad y la inclusión. Dado que los requisitos de garantía externa de la calidad se centran en las prioridades de las autoridades públicas, esta cifra proporciona una indicación de la importancia que se concede a la participación de la comunidad. También actúa como un indicador indirecto



de si la participación comunitaria se entiende como parte de las funciones básicas de las instituciones de educación superior.

**Figura 9.2. Agencias externas de calidad universitaria con la obligación de evaluar las actividades de participación comunitaria centradas en la equidad y la inclusión, 2020/2021**



Solo en siete países (República Checa, Estonia, Croacia, Italia, Portugal, Rumania y Suecia) las agencias externas de calidad universitaria tienen la obligación de evaluar las actividades de participación comunitaria de las instituciones de educación superior. En Portugal, las autoridades públicas no proporcionan ayudas a las instituciones de educación superior para fomentar la participación de la comunidad, pero exigen que las agencias externas de calidad universitaria evalúen este tipo de actividades, una situación que puede considerarse algo paradójica. También es interesante destacar que ocho países (Bulgaria, Irlanda, Francia, los Países Bajos, Austria, Eslovenia, Finlandia y Suecia) que sí proporcionan financiación para actividades de participación comunitaria no exigen que estas actividades se tengan en cuenta en las evaluaciones externas de garantía de calidad.

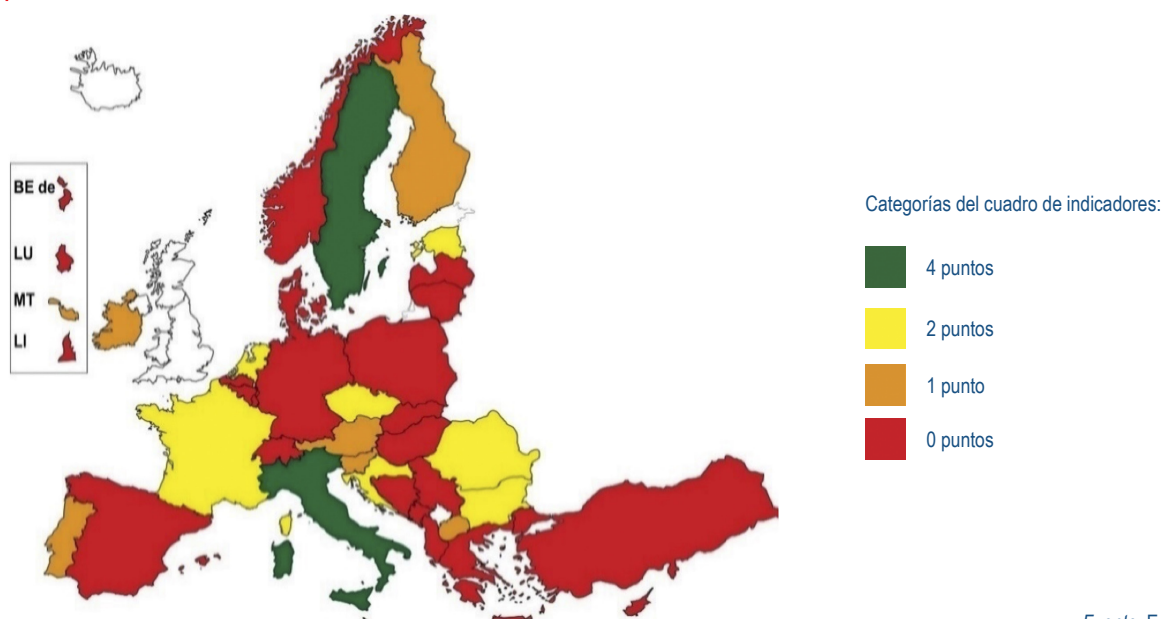
### **Cuadro de indicadores 9: Ayudas de las autoridades públicas para la participación comunitaria de las instituciones de educación superior**

Se propone un cuadro de indicadores compuesto basado en los elementos de los dos mapas de esta sección. El cuadro se compone de los tres criterios siguientes:

1. Ayuda económica de las autoridades públicas a actividades de participación comunitaria centradas en la equidad y la inclusión.
2. Otro tipo de ayudas por parte de las autoridades públicas a las actividades de participación comunitaria centradas en la equidad y la inclusión.
3. Agencias externas de calidad universitarias con la obligación de evaluar las actividades de participación de la comunidad.

Cuando se dan los tres elementos, el país se muestra en verde oscuro y obtiene cuatro puntos. En este caso, hay un punto por elemento más un punto extra por cumplir con los tres elementos, ya que no se utiliza la categoría verde claro. Cuando se dan dos elementos, el país se muestra en amarillo y recibe dos puntos, un elemento se representa en naranja y obtiene un punto y los países que no cumplen con ninguno de los elementos se muestran en rojo y no obtienen ningún punto.

**Figura 9.3. Cuadro de indicadores 9: Ayudas de las autoridades públicas para la participación comunitaria de las instituciones de educación superior, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

Este cuadro de indicadores muestra que queda mucho por avanzar. Veintidós sistemas educativos se encuentran en la categoría roja, sin que se preste ayuda ni atención a la función de participación comunitaria de las instituciones de educación superior. En el extremo opuesto, solo dos países, Italia y Suecia, se sitúan en la categoría verde oscuro, con autoridades públicas que prestan ayuda económica y de otro tipo y agencias externas de calidad universitaria que deben prestar atención a esta labor en sus procedimientos de evaluación. Siete países aparecen en amarillo y cumplen dos criterios, mientras que otros siete cumplen un solo criterio y aparecen en naranja.

En general, esto supone una puntuación de 27 sobre 152 puntos posibles. Por lo tanto, este indicador deja un gran margen de mejora.



## PRINCIPIO Y DIRECTRICES 10. DIÁLOGO POLÍTICO

### **Principio:**

Las autoridades públicas deben entablar un diálogo político con las instituciones de educación superior y otras partes interesadas en cuanto a cómo se pueden traducir y aplicar estos principios y directrices tanto a nivel nacional como institucional.

### **Directrices:**

Dicho diálogo político debería permitir desarrollar medidas políticas adecuadas que respeten la autonomía institucional, eviten cualquier carga administrativa innecesaria y permitan así un progreso real hacia la diversidad, la equidad y la inclusión en la educación superior.

En el marco de los principios y directrices mencionados, el apoyo mutuo y el intercambio de buenas prácticas son cruciales entre los países del EEES para facilitar el avance hacia la inclusividad de los sistemas de educación superior.

### 10.1. Introducción

#### **El Principio y directrices 10 y la equidad**

Este principio y sus directrices se centran en la ejecución del conjunto de principios y directrices en general. El objetivo de este principio es garantizar que se establezca un diálogo entre las autoridades públicas, las instituciones de educación superior y otros actores relevantes para avanzar en la ejecución de los distintos PyD.

#### **Desafíos metodológicos**

Este principio y sus directrices pueden considerarse relativamente sencillos. La tarea principal en esta fase es establecer si se está llevando a cabo algún diálogo político específico sobre la puesta en práctica del conjunto de principios y directrices. En futuras actualizaciones de los indicadores de este informe, se podrá recoger información más detallada sobre los ámbitos temáticos en los que se centra, así como sobre los resultados del diálogo político. Este proyecto ha limitado su atención a la existencia o no de un diálogo político.

### 10.2. Los indicadores del PyD 10

En este capítulo se propone un indicador que responde a la siguiente pregunta:

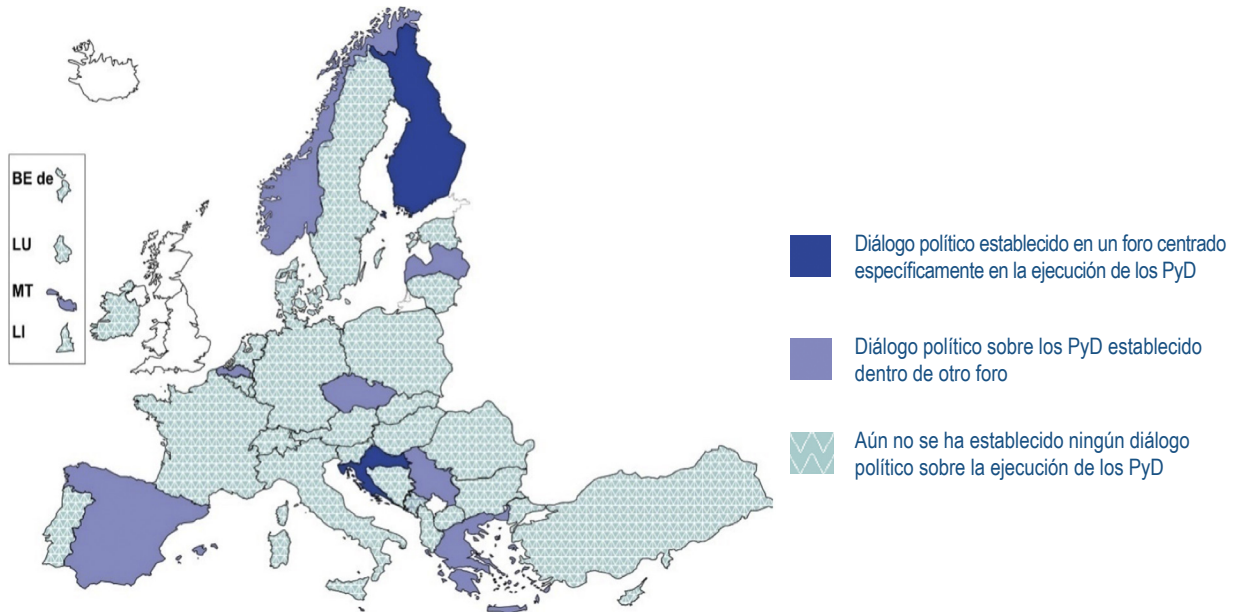
¿Se ha establecido un diálogo al más alto nivel sobre la ejecución de los Principios y directrices desde su adopción formal en noviembre de 2020? (Figura 10.1).

El indicador se representa en forma de cuadro de indicadores en la Figura 10.2.

## Diálogo político sobre la ejecución de los Principios y directrices

La Figura 10.1 muestra si se ha establecido un diálogo político. Distingue entre los sistemas de educación superior en los que se ha establecido un foro específico de diálogo para garantizar la ejecución de los Principios y directrices, y aquellos en los que se ha encomendado la responsabilidad de su ejecución a un organismo ya existente.

**Figura 10.1. Diálogo político sobre la ejecución de los Principios y directrices, 2020/2021**



Fuente: Eurydice.

Croacia y Finlandia son los dos únicos países que han establecido un foro político específico dedicado a la ejecución de los Principios y directrices. Otros ocho sistemas indican que el diálogo político sobre la ejecución de los PyD se lleva a cabo en el marco de un organismo o foro de políticas de educación superior nacional ya establecido. Para la mayoría (28) de los países participantes, aún no se ha establecido un diálogo político sobre la ejecución de los Principios y directrices.

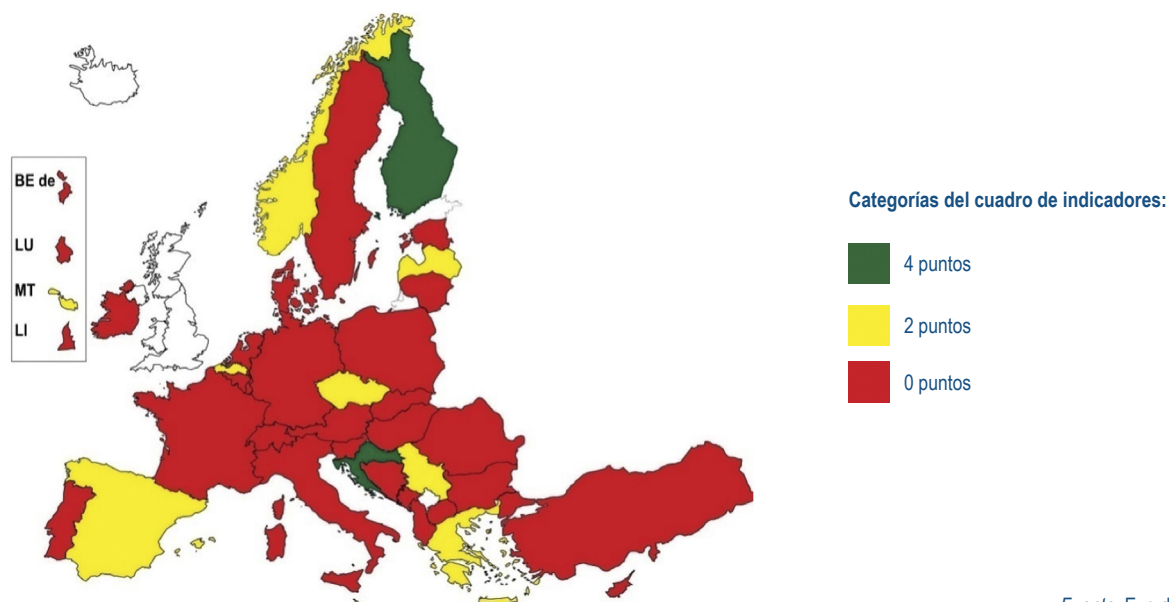
## Cuadro de indicadores 10: Diálogo político

La Figura 10.2 es un cuadro de indicadores basado en los elementos ilustrados en esta sección.

Cuando el diálogo sobre políticas se establece en un foro centrado específicamente en garantizar la ejecución de los Principios y directrices, el país se muestra en verde oscuro y recibe cuatro puntos. Si el diálogo político sobre los Principios y directrices se lleva a cabo en el marco de un foro que tiene otros propósitos, el país aparece en amarillo con dos puntos. El motivo de esta distinción es que el método de ejecución mediante el cual se otorgan estas nuevas responsabilidades adicionales a un foro que tiene otras tareas se considera menos focalizado que la ejecución a través de un foro político específico. Finalmente, cuando no se ha establecido un diálogo político sobre la ejecución de los Principios y directrices, el país se muestra en rojo con 0 puntos.

No hay categorías de color verde claro y naranja para este indicador. Para mantener una imagen global comparable de los avances en los diez indicadores del cuadro de indicadores, se han atribuido dos puntos en lugar de uno a los criterios que se cumplen en este indicador.

**Figura 10.2. Cuadro de indicadores 10: Diálogo político, 2020/2021**



*Fuente: Eurydice.*

Este cuadro de indicadores muestra que la mayoría de los países (28) se concentran en la categoría roja, sin cumplir ninguno de los criterios. Ocho países están en la categoría amarilla, en la que reciben dos puntos por haber comunicado que están llevando a cabo un diálogo político sobre la ejecución de los Principios y directrices en un foro ya establecido. Solo dos países, Croacia y Finlandia, cumplen los criterios para la categoría verde oscuro.

Cuando esto se traduce en puntos, la puntuación es de 24 sobre el máximo posible de 152, lo que refleja que pocos países han tomado las medidas de seguimiento requeridas desde la adopción de los Principios y directrices en noviembre de 2020.

## CONCLUSIONES

---

El informe *Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa* tenía por objeto desarrollar indicadores para evaluar el estado de la atención política en los sistemas europeos a la equidad y la inclusión en la educación superior. El método elegido ha sido el de analizar el nivel de alineación actual de los sistemas de educación superior europeos respecto a los Principios y directrices acordados por todos los países del EEES como modelo para avanzar en el compromiso de mejorar la dimensión social. Los diez principios acordados por los ministros del EEES sugieren medidas que deberían adoptarse para mejorar la dimensión social de la educación superior y hacerla así más equitativa. Los principios son los siguientes:

1. La dimensión social debe ser un elemento fundamental en las estrategias de educación superior a nivel institucional y de sistema educativo, así como a nivel del EEES y de la UE.
2. La normativa y los documentos guía deben permitir que las instituciones de educación superior desarrollen sus propias estrategias para cumplir con su responsabilidad pública de ampliar el acceso a, la participación en y la finalización de los estudios de educación superior.
3. La inclusividad de todo el sistema educativo debe mejorarse mediante el desarrollo de políticas coherentes desde la educación infantil hasta la educación superior, pasando por la escolarización obligatoria y el aprendizaje permanente.
4. Disponer de datos fiables es una condición previa necesaria para una mejora de la dimensión social de la educación superior basada en la evidencia.
5. Las autoridades públicas deben contar con políticas que permitan a las instituciones de educación superior garantizar un asesoramiento y una orientación eficaces para estudiantes potenciales, así como para el alumnado ya matriculado, con el fin de ampliar sus posibilidades de acceso a, participación en y finalización de los estudios de educación superior.
6. Las autoridades públicas deben proporcionar una financiación suficiente y sostenible, así como autonomía financiera, a las instituciones de educación superior de manera que puedan desarrollar la capacidad de acoger la diversidad y contribuir a la equidad y la inclusión en la educación superior.
7. Las autoridades públicas deben ayudar a las instituciones de educación superior a reforzar su capacidad para responder a las necesidades de un personal y un alumnado más diversos y crear culturas institucionales y entornos de aprendizaje inclusivos.
8. Los programas de movilidad internacional en el ámbito de la educación superior deben estructurarse y aplicarse de manera que fomenten la diversidad, la equidad y la inclusión y, en particular, la participación de estudiantes y personal de entornos vulnerables, desfavorecidos o infrarrepresentados.
9. Las instituciones de educación superior deben garantizar que la participación de la comunidad en la educación superior promueva la diversidad, la equidad y la inclusión.
10. Las autoridades públicas deben entablar un diálogo político con las instituciones de educación superior y otras partes interesadas en cuanto a cómo se pueden traducir y aplicar estos principios y directrices tanto a nivel nacional como institucional.



Con el fin de ilustrar visualmente el resultado de la aplicación práctica de las directrices en los países europeos que participaron en el estudio, el informe ha utilizado una serie de cuadros de indicadores compuestos. La siguiente figura proporciona una evaluación por puntos de la dimensión social en la educación superior por país a partir del análisis realizado en los capítulos anteriores, recogiendo así todos los resultados de los 10 cuadros de indicadores de los Principios y directrices.

**Figura 11.1. Resultados de los 10 cuadros de indicadores sobre los Principios y directrices, 2020/2021**

	PyD 1	PyD 2	PyD 3	PyD 4	PyD 5	PyD 6	PyD 7	PyD 8	PyD 9	PyD 10	Puntos por país
Bélgica (BE fr)	3	4	2	3	3	2	1	2	0	0	20
Bélgica (BE de)	0	0	1	1	0	1	2	1	0	0	6
Bélgica (BE nl)	1	3	1	2	2	1	2	4	0	2	18
Bulgaria	2	0	1	1	1	2	1	1	2	0	11
República Checa	4	0	2	4	3	2	2	2	2	2	23
Dinamarca	0	2	2	3	2	3	0	3	0	0	16
Alemania	1	3	1	1	1	3	1	1	0	0	14
Estonia	4	2	3	4	4	1	2	3	2	0	25
Irlanda	3	3	0	2	1	1	2	1	1	0	14
Grecia	3	0	0	1	3	2	2	2	0	2	15
España	3	4	4	2	3	2	3	2	0	2	25
Francia	2	1	3	4	4	3	2	4	2	0	25
Croacia	3	0	0	0	0	3	2	1	2	4	18
Italia	3	4	3	2	3	3	4	2	4	0	28
Chipre	2	0	3	1	3	3	1	2	0	0	15
Letonia	1	1	0	1	1	1	0	1	0	2	8
Lituania	4	3	1	3	3	1	1	1	0	0	17
Luxemburgo	0	1	2	2	2	3	0	1	0	0	11
Hungría	3	2	1	4	1	2	0	1	0	0	14
Malta	3	3	4	3	2	3	2	2	1	2	25
Países Bajos	2	0	2	4	1	2	1	4	2	0	18
Austria	3	1	2	3	3	3	1	4	1	0	21
Polonia	4	3	1	4	3	2	2	1	0	0	20
Portugal	4	3	2	2	2	3	0	2	1	0	19
Rumanía	3	1	3	4	3	3	3	2	2	0	24
Eslovenia	3	3	1	3	1	2	3	3	1	0	20
Eslovaquia	1	0	1	2	1	1	1	2	0	0	9
Finlandia	4	4	2	3	2	3	1	3	1	4	27
Suecia	4	3	2	4	3	2	2	1	4	0	25
Albania	1	0	1	3	2	0	0	0	0	0	7
Bosnia y Herzegovina	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3
Suiza	3	1	3	4	3	0	3	2	0	0	19
Liechtenstein	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0	6
Montenegro	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	5
Macedonia del Norte	3	0	1	3	2	2	0	1	1	0	13
Noruega	3	3	3	2	2	3	3	3	0	2	24
Serbia	4	0	1	2	1	2	0	0	0	2	12
Turquía	3	3	1	3	3	0	0	2	0	0	15
<b>Puntos por PyD</b>	<b>91</b>	<b>65</b>	<b>62</b>	<b>97</b>	<b>76</b>	<b>73</b>	<b>51</b>	<b>68</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>635</b>

■ Se cumplen todos los criterios (4 puntos)    
 ■ Se cumplen la mayoría de los criterios (3 puntos)    
 ■ Se cumplen algunos de los criterios (2 puntos)

■ Se cumplen pocos criterios (1 punto)    
 ■ No se cumple ningún criterio (0 puntos)

Un sistema educativo recibe 4 puntos y se sitúa en la categoría verde oscuro si contiene todos los elementos requeridos por las directrices que se han tenido en cuenta. Si el país cumple con un criterio menos, recibe 3 puntos y se muestra en la categoría verde claro. El amarillo equivale a 2 puntos, el naranja a 1 punto y, por último, cuando un sistema de educación superior no cuenta con ninguno de los elementos requeridos, entra en la categoría roja que equivale a 0 puntos. Esta asignación de puntos y colores ha sido posible gracias a los indicadores diseñados para cada directriz. Los resultados se basan en las respuestas de las unidades nacionales al cuestionario propuesto para el informe y, por tanto, se basan en documentación administrativa oficial.

La Figura 11.1 muestra que el número total de puntos alcanzados actualmente por los países incluidos en este informe es de 635. Si todos los sistemas educativos hubieran estado en la categoría verde oscuro, el número total habría sido de 1 520 (38 sistemas educativos × 40 puntos), por lo que el resultado actual indica que los sistemas europeos han llevado a cabo casi el 42 % de las políticas necesarias para cumplir con los compromisos. Esto significa que aún queda mucho por mejorar en Europa a la hora de abordar la dimensión social en la educación superior.

Los países que han obtenido las puntuaciones más altas, como se aprecia en la tabla anterior, son Italia con 28 puntos y Finlandia con 27 puntos. Les siguen Estonia, España, Francia, Malta y Suecia, todos con 25 puntos, y Rumanía y Noruega con 24 puntos. Esto sugiere que estos son los países que actualmente tienen políticas de dimensión social más desarrolladas en educación superior, según la información proporcionada para este proyecto.

La Figura 11.1 también muestra qué ámbitos requieren un mayor progreso y cuáles pueden desarrollarse aún más desde un punto de partida relativamente avanzado. Los cuadros de indicadores que han obtenido los resultados más altos son el del Principio y directrices 4 (*Datos*) con 97 puntos y el del Principio y directrices 1 (*Estrategias en educación superior con una dimensión social*) con 91 puntos. Los ámbitos a los que se ha prestado menos atención, a juzgar por la situación actual, son el Principio y directrices 9 (*Participación de la comunidad*) y el PyD 10 (*Diálogo político*), que han obtenido 27 y 24 puntos respectivamente.

---

## REFERENCIAS

---

Allen, A. y Goddard, R., 2017. *Education and Philosophy*. Londres, Sage.

Atkinson, A., 2015. *Inequality*. Cambridge, Harvard University Press.

Barone, C., 2019. Towards an education-based meritocracy? *ISA ESymposium for Sociology*, 9(1), pp. 1-8.

Barone, C., Fougère, D. y van Zanten, A. 2019. Inequality in education. *Revista G7: Global Briefing Report*, <https://digital.thecatcompanyinc.com/g7magazine/france-2019/#inequalityeducation> [Consultado el 29 de noviembre de 2021].

DZHW (Centro Alemán de Investigación en Educación Superior y Estudios Científicos) ed., 2021. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VII 2018-2021* [en línea] disponible en: [https://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EUROSTUDENT\\_VII\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf) [Consultado el 13 de enero de 2022].

Doolan K., Barada, V., Burić, I., Krolo, K., Tonković, Z., Scukanec Schmidt, N., Napier R. y Darmanin, M. 2021. *Student life during the COVID-19 pandemic lockdown: Europe-wide insights*, Brussels, European Students' Union.

Douglass Horsford, S., Scott, J. T. y Anderson, G. L. 2019. *The Politics of Education Policy in an Era of Inequality*. Nueva York, Routledge.

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

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

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018. *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2018: Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020a. *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2020: Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020b. *Equidad en la educación escolar de Europa*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Herbaut, E. y Geven, K. M. 2019. What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-)experimental literature on outreach and financial aid, *Policy Research Working Paper* No. 8802. Washington D. C.: Banco Mundial.

Laval, C. y Vergne, F. 2021. *Éducation Démocratique*. París, Editions La Découverte.

- Low, R. 2005. Schooling as an impediment to social mobility in nineteenth and twentieth century Britain. En: McCulloch, G., ed. *The Routledge Falmer Reader in History of Education*. Abingdon, Routledge, pp. 151-159.
- Merry, M. S. 2020. *Educational Justice*. Cham, Palgrave Macmillan.
- Moriña, A. 2017. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education* 32(1), pp. 3-17.
- McNally, S. 2020. Gender differences in tertiary education: what explains STEM participation?, *EENEE Analytical Report for the European Commission*, No. 41.
- OCDE, 2021. *Panorama de la educación 2021: indicadores de la OCDE*. OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Oficina Central de Estadísticas de Suecia, 2019: The road to study abroad. [en línea] disponible en: <https://www.csn.se/download/18.52342fb716b4ff957b23149/1575641964707/uhr-vagen-till-utlandsstudier.pdf> [Consultado el 21 de marzo de 2022].
- Piketty, T. 2021. *Une Brève Histoire de l'Égalité*. París, Éditions du Seuil.
- Piketty, T. 2014. *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, Harvard University Press.
- Savage, M. 2021. *The Return of Inequality*. Cambridge, Harvard University Press.
- Shaw, A. 2021. Inclusion of disabled Higher Education students: why are we not there yet?, *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514>.
- Simon, B. 2005. Can education change society? En: McCulloch, G. ed. *The Routledge Falmer Reader in History of Education*, Abingdon, Routledge, pp. 139-150.
- Sneyers, E. y De Witte, K. 2016. The interaction between dropout, graduation rates and quality ratings in universities, *Journal of the Operational Research Society* 68(4), pp. 1-15.

---

## GLOSARIO

---

**Abandono:** fenómeno de estudiantes que comienzan pero no continúan o terminan un programa de estudios.

**Acceso (a la educación superior):** el derecho de las personas cualificadas a solicitar y ser tenidas en cuenta para su admisión en la enseñanza superior.

[\(véase el Convenio de Reconocimiento de Lisboa\)](#)

**Agencia de calidad universitaria:** organismo externo establecido por las autoridades públicas con la responsabilidad de garantizar la calidad universitaria. Las agencias están destinadas a desempeñar un papel importante para garantizar la rendición de cuentas de las instituciones de enseñanza superior y pueden tener objetivos específicos y funciones de desarrollo en relación con la mejora de la calidad.

**Alumnado/estudiantes de entornos desfavorecidos:** estudiantes que se enfrentan a retos específicos que hacen que, en comparación con sus pares en la enseñanza superior, se encuentren en una posición de desventaja. Estos retos pueden adoptar muchas formas (por ejemplo, discapacidad, bajos ingresos familiares, poco o ningún apoyo familiar, orfandad, muchos cambios de centro educativo, problemas de salud mental, embarazo, obligaciones de cuidado). La situación de desventaja puede ser permanente, temporal u ocasional. Por otro lado, el alumnado de entornos desfavorecidos puede pertenecer a un colectivo infrarrepresentado, pero no necesariamente. Por lo tanto, los términos “alumnado desfavorecido” y “alumnado infrarrepresentado” no son sinónimos.

**Alumnado infrarrepresentado:** un grupo de estudiantes está infrarrepresentado en relación con determinadas características (por ejemplo, género, edad, nacionalidad, origen geográfico, entorno socio-económico, minoría étnica) si su proporción entre el alumnado es menor que la proporción de un grupo comparable en la población total. Estos datos se pueden documentar en el momento de la admisión, durante los estudios o en la graduación. Las personas suelen presentar varias características infrarrepresentadas, por lo que siempre se deben tener en cuenta las combinaciones de características infrarrepresentadas (“interseccionalidad”). Además, la infrarrepresentación también puede afectar a diferentes niveles de la educación superior: programa de estudios, facultad o departamento, institución de educación superior, sistema de educación superior. Esta definición es complementaria a la del Comunicado de Londres (“el alumnado que accede a, participa en y completa la educación superior en todos los niveles debe reflejar la diversidad de nuestras poblaciones”), pero no la recoge en su totalidad.

**Alumnado vulnerable/estudiantes vulnerables:** el alumnado vulnerable puede estar en riesgo de desventaja (véase la definición de *alumnado de entornos desfavorecidos*) y además tiene necesidades especiales (de protección). Por ejemplo, porque padecen una enfermedad (incluidos los trastornos mentales) o tienen una discapacidad, porque son menores de edad, porque su permiso de residencia depende del éxito de sus estudios (y, por lo tanto, también de las decisiones que toma cada docente) o porque corren el riesgo de sufrir discriminación. Estos colectivos de estudiantes son vulnerables en el sentido de que pueden no ser capaces de garantizar su bienestar personal o de autoprotegerse de sufrir daños o explotación, por lo que necesitan apoyo o atención adicional.

**Aprendizaje formal:** aprendizaje que tiene lugar en un entorno organizado y estructurado, dedicado específicamente al aprendizaje, y que, por lo general, conduce a la obtención de una cualificación, normalmente en forma de certificado o diploma. Este tipo de estudios incluye sistemas de educación general, formación profesional inicial y educación superior.

Véase: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29>

**Aprendizaje informal:** aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio y que no está organizado o estructurado en términos de objetivos, tiempo o apoyo al aprendizaje. Puede no ser intencional desde la perspectiva del alumnado. Las habilidades adquiridas a través de las experiencias vitales y laborales, las competencias de gestión de proyectos o las habilidades en materia de TIC adquiridas en el trabajo, los idiomas aprendidos y las competencias interculturales adquiridas durante una estancia en otro país, las habilidades en materia de TIC adquiridas fuera del trabajo, las competencias adquiridas a través del voluntariado, las actividades culturales, los deportes, el trabajo con jóvenes y a través de actividades en el hogar (por ejemplo, cuidar a un niño) son ejemplos de resultados de aprendizaje adquiridos a través del aprendizaje no reglado.

Véase: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29>.

**Aprendizaje no formal:** aprendizaje que tiene lugar a través de actividades planificadas (en términos de objetivos de aprendizaje, tiempo de aprendizaje) en las que está presente algún tipo de apoyo al aprendizaje (por ejemplo, relaciones estudiante-docente). Puede abarcar programas sobre competencias laborales, alfabetización de personas adultas y educación básica para quienes abandonan la escolaridad. Algunos casos muy frecuentes de aprendizaje no formal incluyen la formación en la empresa, a través de la cual las empresas actualizan y mejoran las capacidades de sus trabajadores, como las competencias en TIC, el aprendizaje estructurado en línea (por ejemplo, haciendo uso de recursos educativos abiertos) y formaciones organizadas por organizaciones de la sociedad civil para sus miembros, su grupo objetivo o el público en general.

Véase: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29>

**Aprendizaje semipresencial:** un modo de aprendizaje que combina la enseñanza en línea con el aprendizaje presencial en el aula.

**Autoridad de alto nivel o al más alto nivel:** nivel de autoridad más alto con responsabilidad en materia de educación en un país determinado, normalmente situado a nivel nacional (estatal). Sin embargo, en Bélgica, Alemania y España, las *Communautés*, *Länder* y *Comunidades Autónomas*, respectivamente, son totalmente responsables o comparten responsabilidades con el nivel estatal en todos o la mayoría de los ámbitos relacionadas con la educación. Por lo tanto, estas administraciones se consideran una autoridad de alto nivel en los ámbitos en los que tienen total responsabilidad, mientras que en aquellos ámbitos en los que comparten la responsabilidad con el nivel nacional (estatal), ambas se consideran autoridades de alto nivel.

**Ayudas públicas no monetarias:** medidas públicas de apoyo al alumnado en forma de bienes o servicios, como, por ejemplo, alojamiento subvencionado, transporte subvencionado, comidas subvencionadas, etc. Esto suele incluir el pago de fondos públicos a un tercero, que es el responsable de proporcionar el bien o servicio en cuestión. Por el contrario, las ayudas públicas monetarias al alumnado

y sus familias incluyen becas públicas, préstamos subvencionados por el Estado, beneficios fiscales y subsidios familiares.

**Beca:** ayuda económica pública proporcionada directamente al alumnado y que no es necesario devolver. **Las becas basadas en las necesidades del alumnado** se conceden según las dificultades económicas y el entorno socioeconómico del alumnado, que suele evaluarse en función de los ingresos de los progenitores o del propio alumnado. **Las becas universales** no se dirigen a ninguna categoría específica de estudiantes y, en principio, están abiertas a todo el alumnado, es decir, son de “acceso universal”. Estas becas pueden concederse como una contribución fija (todo el alumnado recibe la misma cantidad), o puede que el importe tenga en cuenta la situación económica de cada estudiante, es decir, la beca no se concede o se reduce si el/la estudiante tiene otra fuente de ingresos personales por encima de una cantidad determinada.

**Certificación/reconocimiento:** el proceso o acto de reconocer un resultado educativo fruto de un período de formación (o educación). Dicho reconocimiento puede traducirse en un certificado o una cantidad de créditos por la formación (o educación) a la que se ha asistido. En el contexto específico de la pregunta 7.3, “certificación” y “reconocimiento” hacen referencia a un certificado de formación proporcionado o reconocido por las autoridades de alto nivel.

**Ciclo:** uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia de 1999 era la “adopción de un sistema basado en dos ciclos principales: grado y posgrado”. En 2003, los estudios de doctorado se incluyeron en la estructura de Bolonia y se denominaron “tercer ciclo”. El EEES definió así una jerarquía de tres ciclos de educación superior (primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo). En 2018 se añadió la educación superior de ciclo corto, es decir, los programas de CINE 5 de hasta 180 créditos ECTS con resultados de aprendizaje inferiores al nivel del primer ciclo.

**Ciclo corto:** programas de menos de 180 créditos ECTS (o que duran menos de 3 años) que conducen a una cualificación reconocida a un nivel inferior al de la cualificación de un programa de primer ciclo. Las cualificaciones de ciclo corto se reconocen como nivel 5 en el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES), en el nivel 5 en el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) y también en el nivel 5 en la clasificación CINE.

**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE):** esta clasificación se ha desarrollado para facilitar las comparaciones de estadísticas e indicadores educativos entre países a partir de definiciones uniformes y acordadas a nivel internacional. El alcance de la CINE se extiende a todas las oportunidades de aprendizaje organizado y continuado para niños y niñas, jóvenes y personas adultas, incluidas las personas con necesidades educativas especiales, independientemente de las instituciones u organizaciones que las proporcionen o la forma en que se impartan.

**Coaching académico:** método de desarrollo orientado a las tareas, basado en el uso de la interacción individual para mejorar las habilidades, los conocimientos y las competencias de una persona.

**Contexto socioeconómico local o regional (de las instituciones de educación superior):** se refiere a los factores socioeconómicos a nivel local o regional que pueden influir en las oportunidades vitales de una persona, incluido el acceso a la educación. Estos factores socioeconómicos suelen incluir los niveles generales de educación de la población, la situación de la vivienda, la actividad del mercado



laboral y el nivel de riqueza, pero también la discriminación cultural y religiosa, la densidad de población, los niveles de corrupción y delincuencia, etc.

**Costes indirectos de participar en la educación superior:** cualquier coste relacionado con el alojamiento, el transporte y la manutención que el alumnado debe cubrir mientras participa en la educación superior. Estos costes suelen mencionarse junto a los costes directos de participar en la educación superior, que suelen ser las tasas de estudio que tiene pagar el alumnado, el coste de los libros de estudio, etc.

**Crédito (ECTS):** los créditos ECTS reflejan el volumen de aprendizaje en función de los resultados de aprendizaje definidos y su carga de trabajo asociada. Se asignan 60 créditos ECTS a los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo asociada de un año académico a tiempo completo o su equivalente, que normalmente comprende una serie de componentes educativos a los que se asignan créditos (en función de los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo). Los créditos ECTS suelen expresarse en números enteros.

**Diálogo social:** proceso organizado de intercambios mutuos y de comunicación entre responsables políticos y partes interesadas sobre temas de interés común relacionados con las políticas públicas. A menudo, el diálogo social tiene como objetivo ayudar a responsables de la formulación de políticas en la consulta a las partes interesadas, pero a diferencia de los procesos de consulta típicos, quienes participan en el diálogo social se especifican de antemano y se espera que aporten sus puntos de vista en un proceso de intercambio de ideas dinámico. En algunos casos, el diálogo social es una forma de negociación. Normalmente, un diálogo social implica reuniones presenciales entre quienes participan, aunque estos encuentros también pueden ser virtuales o asincrónicos (es decir, se produce un flujo de intercambios entre participantes en diferentes momentos). Una señal del éxito de un proceso de diálogo social es que las decisiones o conclusiones se hayan alcanzado por consenso.

**Discapacidad:** cualquier discapacidad física, mental, intelectual o sensorial de larga duración que, en interacción con diversas barreras, pueda impedir la participación plena o efectiva de una persona en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás.

**Documentos guía:** documentos oficiales que contienen directrices, obligaciones o recomendaciones para las políticas en materia de educación superior o las instituciones de educación superior.

**Educación a distancia:** educación de estudiantes que no están presentes en una institución. Esto puede hacerse a través de la educación en línea o de cursos por correspondencia.

**Equidad (en educación superior):** principio de justicia social que refleja la noción de igualdad de oportunidades. En el contexto de este informe, la equidad se refiere a la igualdad de oportunidades para todas las personas en términos de acceso a la educación superior y de progreso hacia la finalización de los estudios. Una definición amplia del concepto de equidad hace referencia no solo a los derechos de acceso y progresión nominalmente iguales (es decir, los mismos derechos para todo el mundo), sino también a las medidas y los derechos específicos que mejoran el acceso y la progresión de las personas que tienden a estar infrarrepresentadas en las instituciones de educación superior (IES), incluso si parecen contradecir el principio de igualdad nominal (es decir, permitir derechos especiales reservados solo a ciertas categorías de personas).

**Estrategia (u otro destacado plan de políticas equivalente):** un documento político oficial desarrollado por las autoridades de alto nivel en un esfuerzo por lograr un objetivo general. Una estrategia puede incluir una visión, identificar objetivos y metas (cualitativos y cuantitativos), describir procesos, autoridades y agentes responsables, identificar fuentes de financiación, hacer recomendaciones, etc. Dependiendo del sistema educativo, una estrategia puede referirse a un documento específico con el término “estrategia”, pero también puede referirse a un documento (o documentos) que describe un plan de acción equivalente a una estrategia sin que lleve el título “estrategia”.

**Estudiante a tiempo parcial:** la distinción entre los diferentes estatus de los/as estudiantes se basa a menudo en su carga de trabajo, medida en créditos ECTS o en horas/semana. Sin embargo, en algunos países la definición no se refiere a la carga de trabajo, sino a una participación limitada en las sesiones de estudio. Esto significa que, en principio, el alumnado a tiempo parcial debería obtener el mismo número de créditos que el alumnado a tiempo completo, pero se espera que asista a menos sesiones de aprendizaje en el aula y que dedique más tiempo a actividades de aprendizaje autónomo.

**Estudiante de primera generación:** estudiante cuyos padres y abuelos no completaron una titulación de educación terciaria (CINE 5-8).

**Estudiante novel:** estudiante que participa en la educación superior (estudios de ciclo corto y de primer, segundo o tercer ciclo) y todavía no ha obtenido un título de educación superior en el nivel en el que está matriculado/a.

**Estudiantes nacionales y comunitarios:** estudiantes que son ciudadanos o residentes del país de estudio, así como aquellos estudiantes que tengan los mismos derechos que estos ciudadanos o residentes. Por ejemplo, dentro de la Unión Europea, los/las estudiantes que tienen la ciudadanía de los Estados miembros de la UE disponen del estatus de estudiantes comunitarios (igual que los/las nacionales).

**Estudios a tiempo parcial:** a diferencia de los estudios a tiempo completo, los estudios a tiempo parcial consisten en matricularse de menos créditos, por ejemplo, menos de 60 ECTS por año.

**Finalización de la educación secundaria superior (CINE 3):** según la clasificación CINE 2011, esto incluye programas educativos con los códigos de clasificación siguientes: 343, 344, 353 y 354.

**Finalización (de los estudios):** finalización satisfactoria de un programa de estudios (graduación).

**Garantía externa de la calidad:** la garantía externa de la calidad se refiere al proceso de evaluación o auditoría de un programa o institución de educación superior llevado a cabo por un organismo especializado externo a la institución. Por lo general, el organismo puede ser una agencia de evaluación de la calidad universitaria o de acreditación universitaria. La evaluación implicará la recopilación de datos, información y evidencias para su valoración en relación con los estándares acordados o los objetivos definidos.

**Incentivos:** aparte de la normativa, las autoridades educativas también pueden animar a los centros de enseñanza superior a seguir determinadas directrices (por ejemplo, apoyar a los colectivos infrarrepresentados, potenciar la finalización de los estudios, incluir prácticas laborales o ventanas de movilidad en los programas de estudio, etc.) mediante incentivos. Los incentivos pueden ser económicos, basados en fórmulas de financiación o en el rendimiento, o pueden incluir soporte organizativo o de gestión.

**Inclusión social:** proceso de mejora de las capacidades, las oportunidades y la valía de las personas desfavorecidas debido a su identidad para participar en la sociedad. (Fuente: Banco Mundial 2013: Inclusion Matters: The foundation for shared prosperity).

**Inmigrantes o de origen inmigrante:** personas que se desplazan de un país a otro, o cuyos padres o abuelos se han desplazado de un país a otro. En la Unión Europea, los ciudadanos que se desplazan a otro Estado miembro no se consideran inmigrantes sino ciudadanos comunitarios. En consecuencia, en la UE solo las personas nacidas en un país no comunitario se consideran inmigrantes.

**Institución de educación superior (IES):** institución que presta servicios en el campo de la educación superior o terciaria, tal como se define en la legislación nacional. Se distinguen tres tipos de instituciones de educación superior (los dos primeros se incluyen en este informe): instituciones de educación superior públicas, instituciones de educación superior privadas dependientes del gobierno e instituciones de educación superior privadas.

**Una institución pública de educación superior** es una institución administrada directamente por una entidad/organismo gubernamental o por un órgano de gobierno, cuyos miembros son, en su mayoría, nombrados por una autoridad pública o elegidos por sufragio público.

**Una institución de educación superior privada dependiente del gobierno** es una institución controlada/gestionada por una organización no gubernamental o cuyo consejo de administración está compuesto por miembros que no han sido elegidos por un organismo público, pero que recibe el 50 por ciento o más de su financiación básica por parte de entidades gubernamentales, o cuyo personal docente recibe su salario de un organismo gubernamental, ya sea directamente o a través del gobierno.

**Marcos nacionales de cualificaciones para la educación superior:** los marcos nacionales de cualificaciones describen las cualificaciones en términos de nivel, carga de trabajo, resultados de aprendizaje y perfil. Relacionan las cualificaciones y otros logros de aprendizaje en la educación superior de manera coherente y se entienden a nivel internacional.

**Mecanismo de coordinación de alto nivel:** grupo de trabajo, organismo o institución que se crea para coordinar políticas de alto nivel en un ámbito bien definido (o tiene un mandato específico para ello). Sus miembros suelen representar a diferentes autoridades de alto nivel y partes interesadas que son responsables de la elaboración y ejecución de políticas de alto nivel en un ámbito específico.

**Medidas políticas convencionales:** medidas que van dirigidas a la totalidad o a la gran mayoría del alumnado sin dirigirse específicamente a estudiantes con determinadas características. Por ejemplo, los servicios de orientación académica abiertos a todo el alumnado.

**Misión institucional:** misión oficial o general de una institución de educación superior (IES). La misión institucional puede describir los principios que rigen la fundación o la función de la IES o los objetivos generales que pretende alcanzar con su función.

**Movilidad de créditos:** la movilidad de créditos es una forma de movilidad de corta duración, normalmente de un año como máximo, que tiene como objetivo la adquisición de créditos en una institución extranjera en el marco de los estudios en curso en la institución de origen.

**Movilidad de titulaciones:** la movilidad de titulaciones es una forma de movilidad de larga duración que tiene como objetivo la adquisición de un título o certificado completo en el país de destino.

**Movilidad entrante:** la movilidad entrante se refiere al alumnado que se desplaza (es decir, cruza una frontera nacional) a un país determinado para estudiar.

**Movilidad saliente:** la movilidad saliente hace referencia a estudiantes que han dejado su país de residencia (es decir, han cruzado una frontera nacional) para estudiar en otro lugar (donde se contabilizan como estudiantes con movilidad entrante).

**Necesidades educativas especiales:** discapacidades o dificultades de aprendizaje que hacen que para determinadas personas aprender sea más difícil que para sus pares.

**Nivel socioeconómico:** medida económica y sociológica combinada relativa a la posición económica y social de una persona o familia respecto a otras, basada en los ingresos, el nivel de educación y la ocupación. Las definiciones de nivel socioeconómico pueden variar según el contexto nacional.

**Objetivos cuantitativos:** objetivos medibles que definen una meta que debe alcanzarse en un tiempo determinado en términos de una cifra o un porcentaje concretos.

**Orientación académica:** servicios de información, sesiones especiales o cursos diseñados para favorecer la trayectoria académica individual del alumnado.

**Orientación profesional:** servicios de información, cursos especiales o contactos con posibles empleadores diseñados para estudiantes (de educación superior).

**Reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales:** validación y reconocimiento formal de las experiencias de aprendizaje no formal o informal del alumnado con el fin de:

- proporcionar acceso a la educación superior a las personas candidatas que no disponen de un certificado de finalización de la educación secundaria superior o
- dentro de un programa de educación superior, asignar créditos para la obtención de una cualificación u ofrecer una exención de algunos requisitos del programa.

**Retención:** la continuación satisfactoria de un programa de estudios.

**Participación comunitaria (de instituciones de educación superior):** implicación y participación en acciones para el bienestar de la comunidad local o regional. Incluye acciones de voluntariado y actividades humanitarias y generalmente está motivada por valores e ideales de justicia social.

**Portabilidad:** la posibilidad de acogerse a las ayudas disponibles para estudiantes en su país de origen en el extranjero (dentro del EEES) para la movilidad de créditos (portabilidad de créditos) o la movilidad de titulaciones (portabilidad de titulaciones).

**Programa en línea:** un programa de educación superior que se imparte principalmente o en su totalidad mediante el uso de un ordenador conectado a Internet, en lugar de asistir a un programa en una institución o en un campus de educación superior tradicional.

**Programa preparatorio para la educación superior:** un programa que proporciona una cualificación alternativa al certificado de finalización de la educación secundaria superior. Estos programas tienen en común que se ofrecen a estudiantes que no disponen del certificado estándar de finalización de la educación secundaria superior y que, al final del programa, se otorga al alumnado una cualificación equivalente al certificado estándar, pero que no es el mismo. El alumnado que completa con éxito dichos programas puede acceder a las instituciones de educación superior sin el certificado estándar de finalización de la educación secundaria superior.

**Programas puente:** programas de segunda etapa de educación secundaria (por ejemplo, clases nocturnas, años de estudio adicionales, etc.) dirigidos específicamente a estudiantes que siguieron vías de formación profesional que no dan acceso a la educación superior o a estudiantes que abandonaron la escuela sin haber obtenido un certificado de finalización de la educación secundaria superior con el fin de ayudarlos/as a obtener dicho certificado, que da acceso a la educación superior. A veces, estos programas también se denominan “programas de segunda oportunidad”.

**Seguimiento:** proceso de recopilación sistemática de datos, análisis y uso de información por parte de las autoridades de alto nivel para fundamentar las políticas. El seguimiento sistemático debe incluir mecanismos de recogida de datos interinstitucionales y permitir la comparabilidad de los datos entre instituciones.

**Servicios de asesoramiento psicológico:** estructuras de apoyo psicológico que tienen como objetivo mejorar las relaciones interpersonales y, por ende, el rendimiento académico del alumnado. Este tipo de estructuras puede incluir una variedad de servicios profesionales destinados a aumentar la capacidad de los/as estudiantes para superar los problemas personales y sociales que les impiden alcanzar el éxito académico.

**Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS):** El ECTS es un sistema de acumulación y transferencia de créditos centrado en el alumno y basado en el principio de transparencia de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Su objetivo es facilitar la planificación, impartición y evaluación de los programas de estudio y la movilidad del alumnado mediante el reconocimiento de los logros de aprendizaje, las cualificaciones y los períodos de aprendizaje.

**Tasa:** cualquier suma de dinero pagada por estudiantes con la que contribuyen formal y obligatoriamente al coste de su educación superior. Esto puede incluir, pero no está limitado a, por ejemplo, una cuota de inscripción, tasas de matrícula, tasas de graduación, tasas administrativas, etc. No se tienen en cuenta los pagos a los sindicatos de estudiantes.

**Titulación de educación superior:** cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que acredite la finalización satisfactoria de un programa de educación superior.

[\(véase el Convenio de Reconocimiento de Lisboa\)](#)

**Tutoría:** método de desarrollo orientado a las relaciones basado en el uso de las interacciones individuales para mejorar el rendimiento y el bienestar de una persona.

**Vías de acceso a la educación superior:** las vías de acceso a la educación superior son los diferentes requisitos formales de acceso que se definen como las condiciones necesarias para el acceso a la educación superior. Las cuestiones de selección o aceptación en un programa no forman parte de la definición.

**Vía convencional:** acceder a la educación superior con una cualificación de acceso convencional. La cualificación de ingreso convencional es el diploma o certificado más utilizado, expedido por una autoridad competente, que acredita la finalización con éxito de un programa educativo y otorga al titular de dicha cualificación el derecho a optar a la admisión en la educación superior (generalmente el certificado de finalización de la educación secundaria superior).

**Vía de acceso alternativa:** acceder a la educación superior sin una cualificación de acceso convencional, a partir de requisitos distintos a los convencionales (por ejemplo, a partir de una cualificación distinta a la cualificación de acceso convencional o a partir del reconocimiento de aprendizajes previos no formales o informales).

**Admisión (a instituciones y programas de educación superior):** el acto o sistema que permite a las personas cualificadas que lo soliciten cursar estudios de educación superior en una institución o un programa determinados.

[\(véase el Convenio de Reconocimiento de Lisboa\)](#)





## RECONOCIMIENTOS

---

### **AGENCIA EJECUTIVA EUROPEA DE EDUCACIÓN Y CULTURA (EACEA)**

#### **Unidad A6 – Plataformas, estudios y análisis**

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unidad A6)  
B-1049 Bruselas  
(<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>)

#### **Autoría**

David Crosier (coordinación) y Emmanuel Sigalas,  
con la contribución de Anita Kremó, Susanna Zellini, Elena Fiore y Diana Antonello

#### **Maquetación y gráficos**

Patrice Brel

#### **Portada**

Vanessa Maira

#### **Coordinadora de producción**

Gisèle De Lel

## UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

### ALBANIA

Unidad Eurydice  
Departamento de Integración Europea y Proyectos  
Ministerio de Educación y Deporte  
Rruga e Durrësit, Nr. 23  
1001 Tirana  
Contribución de la unidad: Egest Gjokuta

### AUSTRIA

Centro de Información Eurydice  
Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación  
Departamento de Desarrollo y Seguimiento de la Educación  
Minoritenplatz 5  
1010 Viena  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

### BÉLGICA

Unidad Eurydice de la Comunidad Francesa  
Ministerio de la Federación Valonia-Bruselas  
Dirección de Relaciones Internacionales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/001  
1080 Bruselas  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Unidad Eurydice de la Comunidad Flamenca  
Departamento de Educación y Formación / División de Apoyo  
a Políticas Estratégicas  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Bruselas  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Centro de Información Eurydice de la Comunidad  
Germanófona  
Ministerio de la Comunidad Germanófona,  
Departamento de Educación y Organización Escolar  
Gospertstraße 1  
4700 Eupen  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

### BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministerio de Asuntos Civiles  
Sector Educativo  
Trg BiH 3  
71000 Sarajevo  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

### BULGARIA

Unidad Eurydice  
Centro de Desarrollo de Recursos Humanos  
Unidad de Investigación y Planificación Educativa  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofía  
Contribución de la unidad: Ángel Valkov y Marchela Mitova

### CROACIA

Agencia de Movilidad y Programas de la UE  
Frankopanska 26  
10000 Zagreb  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

### CHIPRE

Unidad Eurydice  
Ministerio de Educación, Cultura, Deporte y Juventud  
Kimonos y Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Contribución de la unidad: Christiana Haperi, experta:  
Alexandra Petridou (Departamento de Educación Superior,  
Ministerio de Educación, Cultura, Deporte y Juventud)

### REPÚBLICA CHECA

Unidad Eurydice  
Agencia Nacional Checa de Educación e Investigación  
Internacional  
Unidad Cooperación Exterior  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praga 1  
Contribución de la unidad: Helena Pavlíková, Petra  
Prchliková, Radka Topinková, expertos/as: Vladimír  
Roskovec, Jiří Smrčka, Helena Šebková, Věra Šťastná, Jakub  
Tesař y otro personal experto del Ministerio de Educación,  
Juventud y Deporte

### DINAMARCA

Unidad Eurydice  
Ministerio de Educación Superior y Ciencia  
Agencia Danesa para la Ciencia y la Educación Superior  
Haraldsgade 53  
2100 Copenhague  
Contribución de la unidad: Ministerio de Educación Superior  
y Ciencia

### ESTONIA

Unidad Eurydice  
Ministerio de Educación e Investigación  
Munga 18  
50088 Tartu  
Contribución de la unidad: Inga Kukk y Janne Pukk

### FINLANDIA

Unidad Eurydice  
Agencia Nacional de Educación de Finlandia  
Apartado de correos 380  
00531 Helsinki  
Contribución de la unidad: Irma Garam

### FRANCIA

Unidad francesa de Eurydice  
Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deporte  
(MENJS)  
Ministerio de Educación Superior, Investigación e Innovación  
(MESRI)  
Departamento de Evaluación, Previsión y Resultados (DEPP)  
Misión para las Relaciones Europeas e Internacionales  
(MIREI)  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva (Eurydice  
Francia y personal experto del Ministerio de Educación  
Superior MESRI-DGESIP)

**ALEMANIA**

Centro de Información Eurydice del Gobierno Federal  
Centro Aeroespacial Alemán (DLR)  
Heinrich-Konen Str. 1  
53227 Bonn  
Contribución de la unidad: Elisabeth Baer

Centro de Información Eurydice de los Länder en la  
Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros y  
Ministras de Educación y Asuntos Culturales de los Länder de  
la República Federal de Alemania  
Taubenstraße 10  
10117 Berlín

Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt / personal  
experto de la Conferencia Permanente de Ministros y  
Ministras de Educación y Asuntos Culturales

**GRECIA**

Unidad Eurydice  
Dirección de Asuntos Europeos e Internacionales  
Dirección General de Asuntos Internacionales y Europeos,  
Diáspora Helénica y Asuntos Interculturales  
Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos  
37 Andrea Papandreou Str. (Oficina 2172)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Contribución de la unidad: Emmanouil Sarlamis

**HUNGRÍA**

Unidad húngara de Eurydice  
Autoridad Educativa  
19-21 Maros Str.  
1122 Budapest  
Contribución de la unidad: Sára Hatony y András Derényi  
(experto)

**IRLANDA**

Unidad Eurydice  
Departamento de Educación  
Sección Internacional  
Marlborough Street  
Dublín 1 – DO1 RC96  
Contribución de la unidad: Sinéad Ní Thuathail

**ITALIA**

Unidad italiana de Eurydice  
Instituto Nacional de Documentación, Innovación e  
Investigaciones Educativas (INDIRE)  
Agencia Erasmus +  
Via C. Lombroso 6/15  
50134 Florencia  
Contribución de la unidad: Alessandra Mochi;  
experta: Paola Castellucci - Ufficio II, Dirección General  
de Internacionalización y Comunicación - Ministerio de  
Universidades e Investigación

**LETONIA**

Unidad Eurydice  
Agencia Estatal de Desarrollo de la Educación  
Valņu street 1 (5ª planta)  
1050 Riga  
Contribución de la unidad: Baiba Bašķere

**LIECHTENSTEIN**

Centro de Información Eurydice  
Autoridad Educativa del Principado de Liechtenstein  
Austrasse 79  
Postfach 684  
9490 Vaduz  
Contribución de la unidad: Belgin Amann

**LITUANIA**

Unidad Eurydice  
Agencia Nacional de Educación  
K. Kalinausko str. 7  
3107 Vilnius  
Contribución de la unidad: Ieva Rutavičiūtė  
(experta externa)

**LUXEMBURGO**

Unidad Nacional de Eurydice  
ANEFORÉ ASBL  
eduPôle Walferdange  
Bâtiment 03 - étage 01  
Route de Diekirch  
7220 Walferdange  
Contribución de la unidad: Isabelle Reinhardt (MESR)

**MALTA**

Unidad Nacional de Eurydice  
Dirección de Investigación, Aprendizaje Permanente  
y Empleabilidad  
Ministerio de Educación y Deportes  
Great Siege Road  
Floriana VLT 2000  
Experta: Dra. Denise Mifsud

**MONTENEGRO**

Unidad Eurydice  
Vaka Djurovica bb  
81000 Podgorica  
Contribución de la unidad: Tamara Milic,  
Milica Zizic y Tijana Stankovic

**PAÍSES BAJOS**

Eurydice Países Bajos  
Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia  
Departamento de Política Internacional  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

**MACEDONIA DEL NORTE**

Agencia Nacional de Programas Educativos  
Europeos y Movilidad  
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17  
1000 Skopje  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

**NORUEGA**

Unidad Eurydice  
Dirección de Educación Superior y Habilidades  
Postboks 1093  
5809 Bergen  
Contribución de la unidad:  
responsabilidad colectiva

## **POLONIA**

---

Unidad polaca de Eurydice  
Fundación para el Desarrollo del Sistema Educativo  
Aleje Jerozolimskie 142A  
02-305 Warszawa  
Contribución de la unidad:  
Magdalena Górowska-Fells;  
expertos: Dr. Mariusz Luterek  
(Universidad de Varsovia)  
y Renata Korzeniowska-Puculek  
(Ministerio de Educación y Ciencia)

---

## **PORTUGAL**

---

Unidad portuguesa de la Red Eurydice (UPRE)  
Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa  
Contribución de la unidad: Isabel Almeida; experta externa:  
Susana da Cruz Martins (ISCTE – Instituto Universitario  
de Lisboa)

---

## **RUMANÍA**

---

Unidad Eurydice  
Agencia Nacional de Programas Comunitarios  
en el Ámbito de la Educación y la Formación Profesional  
Universidad Politécnica de Bucarest  
Biblioteca Central  
Splaiul Independenței, nr. 313  
Sector 6  
060042 Bucarest  
Contribución de la unidad: Verónica – Gabriela Chirea,  
en cooperación con las siguientes expertas:

- Cristina Ghițulică, Agencia Rumana para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ARACIS);
  - Antonela Toma, Ministerio de Educación – Dirección General de Educación Superior;
  - Nicoleta Lițoiu, Universidad Politécnica de Bucarest – Centro de Asesoramiento y Orientación Profesional;
  - Ella Ștefan, Ministerio de Educación – Organismo Intermedio para el Programa Operativo de Capital Humano;
  - Laura Șerbănescu, Universidad Politécnica de Bucarest – Departamento de Formación para el Profesorado y Ciencias Sociales;
  - Cristina Barna, Universidad Nacional de Estudios Políticos y de la Administración Pública.
- 

## **SERBIA**

---

Unidad Eurydice de Serbia  
Fundación Tempus  
Zabljacka 12  
11000 Belgrade  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

---

## **ESLOVAQUIA**

---

Unidad Eurydice  
Asociación Académica Eslovaca para la Cooperación Internacional  
Križkova 9  
811 04 Bratislava  
Contribución de la unidad: Marta Čurajová

---

## **ESLOVENIA**

---

Unidad Eurydice  
Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte  
Oficina de Desarrollo y Calidad Educativa  
Masarykova 16  
1000 Liubliana  
Contribución de la Unidad: Tanja Taštanoska;  
expertos/as (MIZŠ): Mojca Ifko Pinosa, Maja Švent y Mateja Berčan

---

## **ESPAÑA**

---

Eurydice España-REDIE  
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)  
Ministerio de Educación y Formación Profesional  
Paseo del Prado, 28  
28014 Madrid  
Contribución de la unidad: Gerardo López Porras y Jaime Vaquero Jiménez

---

## **SUECIA**

---

Unidad Eurydice  
Consejo de Universidades y Colegios Mayores /  
El Consejo Sueco para la Educación Superior  
Apartado 4030  
171 04 Solna  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

---

## **SUIZA**

---

Unidad Eurydice  
Conferencia Suiza de Ministros y Ministras  
Cantoniales de Educación (EDK)  
Speichergasse 6  
3001 Berna  
Contribución de la unidad: Alexander  
Gerlings; expertos/as externos/as:  
Aurélia Robert-Tissot, Irene Rehmann (SBFI),  
Antoine Maret (Universidades Suizas)

---

## **TURQUÍA**

---

Unidad Eurydice  
Ministerio de Educación Nacional (MEB), Presidencia de  
Desarrollo Estratégico (SGB)  
Unidad Eurydice de Turquía  
Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara

---

Contribución de la unidad: Osman Yıldırım Uğur

## Ponerse en contacto con la UE

### EN PERSONA

En toda Europa hay cientos de centros locales de información sobre la UE.

Puede encontrar la dirección del centro más cercano a usted en [https://europa.eu/european-union/contact\\_es](https://europa.eu/european-union/contact_es)

### POR TELÉFONO O POR CORREO ELECTRÓNICO

Europe Direct es un servicio que responde a sus preguntas acerca de la Unión Europea. Puede contactar con este servicio:

- por teléfono gratuito: 00 800 6 7 8 9 10 11 (algunos operadores pueden cobrar por estas llamadas),
- en el siguiente número: +32 22999696, o
- por correo electrónico a través de: [https://europa.eu/european-union/contact\\_es](https://europa.eu/european-union/contact_es)

## Encontrar información sobre la UE

### EN LÍNEA

Encontrará información en todos los idiomas oficiales de la Unión Europea en el sitio web Europa: [europa.eu](https://europa.eu)

## PUBLICACIONES DE LA UE

Puede descargar o solicitar publicaciones de la UE, gratuitas o de pago, de EU Bookshop en:

<https://op.europa.eu/es/web/general-publications/publications>.

Puede obtener varios ejemplares de las publicaciones gratuitas poniéndose en contacto con Europe Direct o con su centro de información local (véase [https://europa.eu/european-union/contact\\_es](https://europa.eu/european-union/contact_es)).

## LEGISLACIÓN DE LA UE Y DOCUMENTOS RELACIONADOS

Para acceder a información jurídica de la UE, incluida toda la legislación de la UE desde 1951 en todos los idiomas oficiales, visite el portal EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/>

## DATOS ABIERTOS DE LA UE

El portal de datos abiertos de la UE (<https://data.europa.eu/es>) proporciona acceso a conjuntos de datos de la UE.

Los datos se pueden descargar y reutilizar de forma gratuita, tanto para fines comerciales como no comerciales.

## Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa

Este informe de Eurydice se centra en los temas de la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa. Analiza el nivel de alineación de los sistemas de educación superior europeos respecto a los diez “Principios y directrices acordados por todos los países del EEES” como modelo para avanzar en el compromiso de mejorar la dimensión social. El informe se divide en diez capítulos que tratan sobre un principio cada uno. Cada capítulo comienza con la exposición completa del principio en cuestión y las directrices que lo acompañan. A continuación, se incluye una breve explicación sobre cómo el principio y las directrices que lo acompañan se relacionan con la equidad, los desafíos metodológicos y la elección de los indicadores. Finalmente, los datos recopilados se presentan principalmente en forma de mapas. Un cuadro de indicadores al final de cada capítulo resume el desempeño de los países europeos en función del grado de implementación de las directrices, lo que proporciona al lector una imagen visual clara del nivel actual de atención a la equidad y la inclusión en la educación superior de los sistemas europeos. Por último, un capítulo de conclusiones resume los principales hallazgos del informe. La fuente principal del informe es información sobre normativas y políticas de alto nivel obtenida de las unidades nacionales de Eurydice, que representan 38 sistemas educativos en 36 países europeos, con el año académico 2020/2021 como referencia.

La labor de la Red Eurydice consiste en comprender y explicar cómo se organizan y cómo funcionan los diferentes sistemas educativos de Europa. Esta red proporciona descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos dedicados a temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles de forma gratuita en el sitio web de Eurydice o en formato papel con solicitud previa. Con su labor, Eurydice pretende promover el entendimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red consta de unidades nacionales ubicadas en países europeos y está coordinada por la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA).

Para obtener más información sobre Eurydice, consulte:  
<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

