

**3.** La inserción laboral  
de los graduados  
y la formación  
continua



## Introducción

En este capítulo tercero del *Informe CYD 2007* se analiza, en primer lugar, la relación entre la formación superior y el mercado de trabajo español (para el conjunto de España, por comunidades autónomas y en comparación con los países de la OCDE), utilizando, para ello, los datos de la Encuesta de Población Activa del INE del 2006, mientras que la comparación internacional se realiza en base a las publicaciones de la OCDE *Employment Outlook, 2007* y *Education at a Glance, 2007*<sup>1</sup>.

En el segundo apartado se estudia el grado de ajuste o desajuste entre la oferta por parte de las empresas de puestos de alta cualificación y la demanda por parte de la población con formación superior. Esta cuestión se analiza para el año 2006 utilizando para ello, por un lado, la información proporcionada por el INEM (Instituto Nacional de Empleo) a nivel del conjunto de España y por comunidades autónomas. Y, por el otro, la información de la base de datos de Infojobs, lo que permite analizar otras características más allá de la meramente ocupacional, así como el grado de ajuste o desajuste entre oferta y demanda de alta cualificación según área profesional y características del puesto de trabajo, tales como el tipo

de contrato, la jornada laboral o el salario a percibir.

En el tercer apartado se analiza el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios y cómo se ajustan sus competencias y conocimientos con los demandados por las empresas. En relación a este apartado cabe destacar el proyecto internacional REFLEX (The flexible professional in the knowledge society). La coordinación del proyecto en España corre a cargo de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y del CEGES (Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior) de la Universitat Politècnica de València, y sus primeros resultados fueron presentados en unas jornadas celebradas en Madrid el 28 y 29 de junio de 2007. En el presente *Informe CYD 2007*, José-Ginés Mora, director del CEGES, elabora una monografía sobre las primeras conclusiones de dicho proyecto. Además, la inserción laboral se trata en este capítulo a partir del estudio “Análisis de medios para la inserción laboral de alumnos y egresados”, dirigido por Luis Fernández Sanz, perteneciente a la convocatoria de 2006 del Programa de estudios y análisis del Ministerio de Educación y Ciencia. También se resumen las principales conclusiones

de otros estudios, como el elaborado por Universia y Accenture sobre las competencias profesionales de los titulados, el libro *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*, publicado por l'AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya), el informe de Adecco sobre “La transición de la escuela al trabajo” (Libro Blanco) o el observatorio de inserción laboral de los jóvenes de Banca e IVIE.

El cuarto y último apartado del capítulo se ocupa de la formación continua. Este tipo de formación, consistente en mejorar los conocimientos, competencias y cualificaciones de las personas con posterioridad a la formación reglada cursada en el sistema educativo, está adquiriendo una importancia creciente, ya que constituye una herramienta fundamental para lograr la adaptación, especialización y reciclaje de los conocimientos, y es clave tanto en la estrategia europea para el empleo como en el espacio europeo de educación superior. Sin embargo, la formación continua universitaria en España adolece de un alto grado de heterogeneidad, habida cuenta de la elevada autonomía de las universidades en este aspecto. En este sentido en el

<sup>1</sup> Los datos utilizados son los más recientes que se disponen en el momento de redactar este capítulo, en noviembre de 2007, tanto en este primer apartado como en el resto del capítulo.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

inmediato futuro, con la oficialidad de los másters en el contexto del espacio europeo de educación superior, será necesario redefinir dicha formación continua, tal como bien se explicita en el recuadro de Neus Pons titulado “Bologna, ¿también en la formación permanente?”, incluido en este mismo capítulo. En este cuarto apartado, además de hacer referencia a estas cuestiones, se revisa el estudio “Evaluación de la participación de las universidades españolas en las redes de educación continua internacionales”, dirigido por José-Ginés Mora, perteneciente a la

convocatoria de 2006 del Programa de estudios y análisis del Ministerio de Educación y Ciencia y se muestran algunas conclusiones de las jornadas anuales que celebran RUEPEC (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua) y EUCEN (European University Continuing Education Network). Asimismo, se incluye una comparación estadística entre España y los principales países de la OCDE por lo que respecta a la participación de la población en estudios no reglados de aprendizaje permanente; y, finalmente, con los datos estadísticos de la CRUE en su

publicación de 2006 *La universidad española en cifras* se analiza para el curso 2004-2005 la evolución y características de los másters y postgrados actuales en las universidades españolas.

Por otro lado, en este capítulo tercero se incluye un total de cuatro recuadros. Éstos son: “El reconocimiento de las competencias profesionales en el marco europeo de las cualificaciones”, por Oriol Homs (director general de la Fundación CIREM –Centro de Iniciativas e Investigaciones Europeas en el Mediterráneo–); el ya citado “Bologna,

¿también en la formación permanente?”, por Neus Pons (directora ejecutiva de la Escuela de Postgrado de la Universitat Autònoma de Barcelona); “La internacionalización de las escuelas de directivos españoles”, por David Parcerisas (presidente de EADA –Escuela de Alta Dirección y Administración), y “La Barcelona GSE: una apuesta innovadora por la excelencia”, por Andreu Mas-Colell (presidente del Patronato de la Barcelona Graduate School of Economics).

### 3.1 **Formación superior y mercado de trabajo**

En este apartado se analiza el comportamiento en el mercado laboral de la población con estudios superiores y se compara con el que se observa para las personas con menor nivel relativo de estudios. Esta cuestión se analiza a través de la información derivada del INE (Instituto Nacional de Estadística) y de su Encuesta de Población Activa (EPA) para el año 2006 y para el conjunto de España y sus comunidades autónomas, haciendo referencia a los cambios producidos respecto al año anterior. Asimismo, también se incluye un apartado de comparación internacional, en el que se utilizan los datos que proporciona la OCDE en sus publicaciones *Education at a glance, 2007* y *Employment Outlook, 2007*.

#### **España**

**En el año 2006, un 15,6% de la población de 16 y más años en España tenía un título universitario. Y el porcentaje para la población entre 25 y 44 años sube al 23,8% (27,9% para las mujeres y 19,9% para los varones).**

En el año 2006 en España, el 22,3% de la población de 16 y más años

estaba en posesión de estudios de nivel terciario<sup>2</sup>, tres décimas más que el valor del año 2005. Ahora bien, si se tiene en cuenta la franja central de edad para el mercado de trabajo, de 25 a 44 años, este porcentaje crece hasta el 35,2%. Si se hace referencia dentro del nivel terciario a la enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo, estudios oficiales de especialización profesional (másters y postgrados) y doctorado, se observa que, en conjunto, en el año 2006 un 15,6% de la población de 16 y más años estaban en posesión de un título de estas características y, considerando la población entre 25 y 44 años, la proporción subía al 23,8% (cuadro 1). Por géneros, los varones presentan una ligera mayor importancia relativa considerando el conjunto de la educación terciaria (el 22,8% de los hombres de 16 y más años tienen un título de esta índole por el 21,9% de las mujeres). Sin embargo, si se considera la educación propiamente universitaria, la situación se invierte. Así, el 14,9% de los varones de 16 y más años tienen titulación universitaria (una décima más que en el 2005) por el 16,3% de las mujeres (dato superior en tres décimas al del año precedente). Esta diferencia, además,

se agranda si se tiene en cuenta a las personas entre 25 y 44 años. Efectivamente, en este caso se observa que el 27,9% de las mujeres tienen titulación universitaria por el 19,9% que alcanzan los varones.

La tasa de actividad y de ocupación de los que tienen educación terciaria suele ser superior a la del conjunto de la economía, y, al mismo tiempo, la tasa de paro suele ser menor relativamente. Es lo que ocurre en España para el año 2006, tal y como se muestra en el cuadro 2. En relación al año 2005, se observa que la tasa de actividad y ocupación de los que tienen educación primaria han disminuido y que las correspondientes a los de educación terciaria aumentaron en menor medida que si se toma el conjunto de España. No obstante, el mayor descenso de la tasa de paro se produjo para los que tienen educación terciaria (siete décimas, por seis de la media española). Por géneros, y según se puede observar en los gráficos 1 y 2, tanto la tasa de actividad como de ocupación de los varones es mayor que la de las mujeres y, paralelamente, la tasa de paro es inferior relativamente. Ahora bien, si se tiene en cuenta las

<sup>2</sup> Siempre que se refiere el texto a educación terciaria se está teniendo en consideración no solamente los estudios universitarios de primer, segundo y tercer ciclo, sino también otros tipos de estudios postsecundarios no universitarios.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

personas con educación terciaria, específicamente, se observa que la diferencia entre géneros es claramente menor que en los otros niveles educativos y, al mismo tiempo, es mayor la diferencia en tasas de actividad, ocupación y paro entre las mujeres, según nivel educativo, que entre los hombres. Respecto al año 2005, la tasa de actividad de los hombres con educación terciaria se mantuvo, la tasa de ocupación aumentó siete décimas y la de paro disminuyó casi un punto. Por lo que respecta a las mujeres, tanto la tasa de actividad como de ocupación aumentaron (un punto la primera y 1,4 puntos la segunda), mientras que la tasa de paro disminuyó seis décimas.

**La mayor tasa de actividad y ocupación se registra para las personas con titulación universitaria de tercer ciclo: másters, postgrados y doctorados, los cuales, a su vez, tienen la menor tasa de paro (en torno al 3,3-3,4% en 2006 por el valor de casi el 6% para los graduados en primer y segundo ciclo universitario).**

Cuadro 1. Distribución de la población según categorías de enseñanza terciaria y género, 2006 (en %)

	De 16 y más años		De 25 a 44 años	
	2005	2006	2005	2006
<b>TOTAL</b>				
EDUCACIÓN TERCIARIA	22,0	22,3	35,1	35,2
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	6,3	6,6	10,7	11,1
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	0,2	0,2	0,3	0,3
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	14,9	14,9	23,1	22,8
Estudios oficiales de especialización profesional	0,2	0,3	0,4	0,4
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	0,4	0,5	0,6	0,5
<b>VARONES</b>				
EDUCACIÓN TERCIARIA	22,6	22,8	32,3	31,9
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	7,4	7,7	11,3	11,8
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	0,2	0,2	0,3	0,2
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	14,2	14,0	19,6	19,0
Estudios oficiales de especialización profesional	0,3	0,3	0,4	0,4
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	0,6	0,6	0,6	0,5
<b>MUJERES</b>				
EDUCACIÓN TERCIARIA	21,5	21,9	38,1	38,6
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	5,2	5,4	10,1	10,4
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	0,2	0,2	0,4	0,3
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	15,5	15,8	26,7	26,9
Estudios oficiales de especialización profesional	0,2	0,3	0,4	0,5
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	0,3	0,3	0,5	0,5

Fuente: INE

Cuadro 2. Tasa de actividad, ocupación y paro por nivel educativo (en %)

	T. de actividad		T. de ocupación		T. de paro	
	2005	2006	2005	2006	2005	2006
Total	57,35	58,32	52,10	53,36	9,16	8,51
Ed. primaria	30,38	29,92	27,19	26,91	10,51	10,06
Ed. secundaria	66,95	68,30	60,20	61,84	10,08	9,45
Ed. terciaria	81,67	82,13	76,15	77,17	6,76	6,04

Fuente: INE

Gráfico 1. Tasa de actividad y ocupación por nivel educativo y género, 2006 (en %)

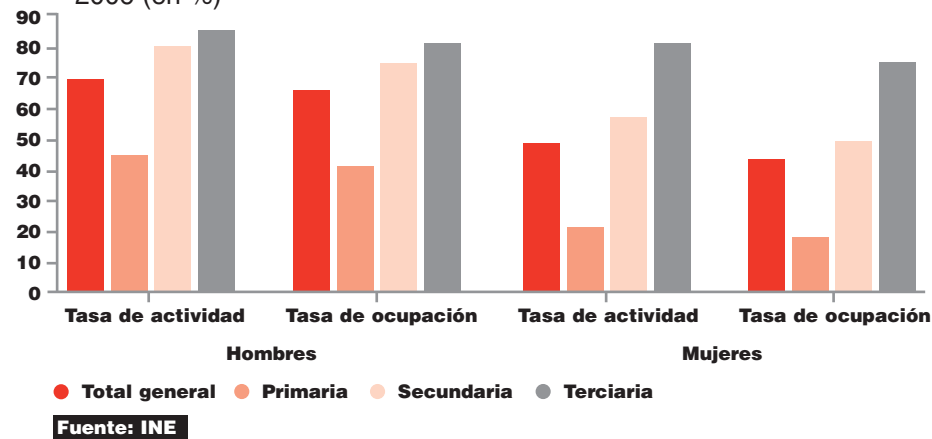
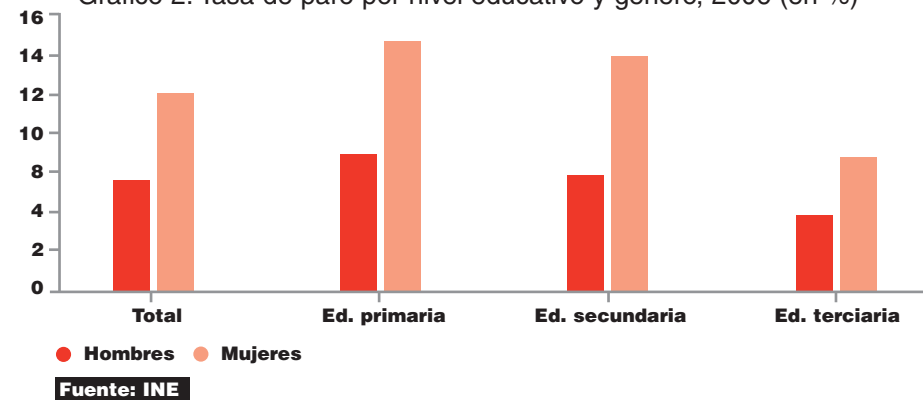


Gráfico 2. Tasa de paro por nivel educativo y género, 2006 (en %)



Dentro de la educación terciaria, como se ha referido anteriormente, se pueden encontrar diferentes categorías, y las que interesan desde el punto de vista del informe son las que se refieren a las enseñanzas universitarias de primer y segundo ciclo, los estudios oficiales de especialización (masters, postgrados) y el doctorado. En el año 2006, la tasa de actividad de los que tenían titulación de primer y segundo ciclo era del 83,1%, tres décimas por encima del dato de 2005, mientras que la relativa a los que estaban en posesión de másters y similar subía al 91,3% (un punto más que el año precedente) y la de los doctorados era del 85,9% (casi dos puntos más que el 2005). En el caso de la tasa de ocupación ocurre una cosa similar: las mayores tasas relativas se dan para aquellos que tienen másters, postgrados o doctorados en relación a los que son graduados universitarios en titulaciones de primer y segundo ciclo.

Y por lo que respecta a la tasa de paro, mientras que la que alcanzan los egresados de primer y segundo ciclo universitario es del 5,9% en el año 2006 (por el 6,6% del 2005), inferior a la de los que tienen titulaciones terciarias pero no de nivel universitario, las de los que poseen

másters, postgrados y doctorados es claramente menor: del 3,3-3,4%. No obstante, en relación al 2005, mientras que la tasa de paro para los que están en posesión de másters y postgrados disminuyó en torno a un punto, la de los doctorados aumentó de manera evidente (en el 2005 la tasa de paro era de tan sólo el 1,7%).

**Las mujeres registran menores tasas de actividad y ocupación que los varones (excepto para las que tienen estudios de doctorado) y mayores tasas de paro, aunque la diferencia entre géneros es mínima (tasa de paro 1,6 puntos superior en 2006 para las mujeres en relación a los hombres) para aquellos que son titulados de primer y segundo ciclo universitario.**

Por géneros, la tasa de actividad de los hombres supera a la de las mujeres, tanto en enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo (83,2% frente a 79,7%) como en los estudios oficiales de especialización (90,2% frente a 85,9%), pero no ocurre así en el caso del doctorado, donde la tasa de actividad de las mujeres es del 89,9% por el 83,8% de los varones. Si se

Gráfico 3. Tasa de actividad, ocupación y paro por categorías dentro de la enseñanza terciaria, 2006 (en %)

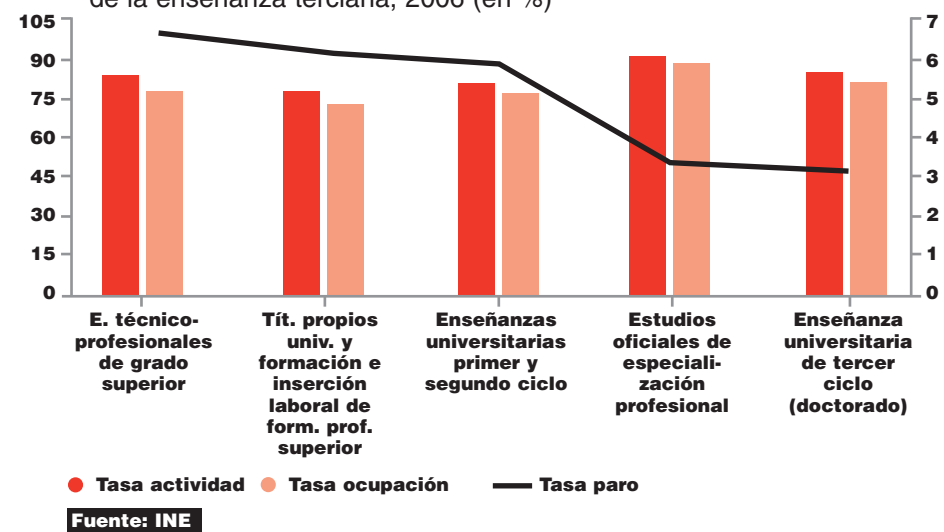
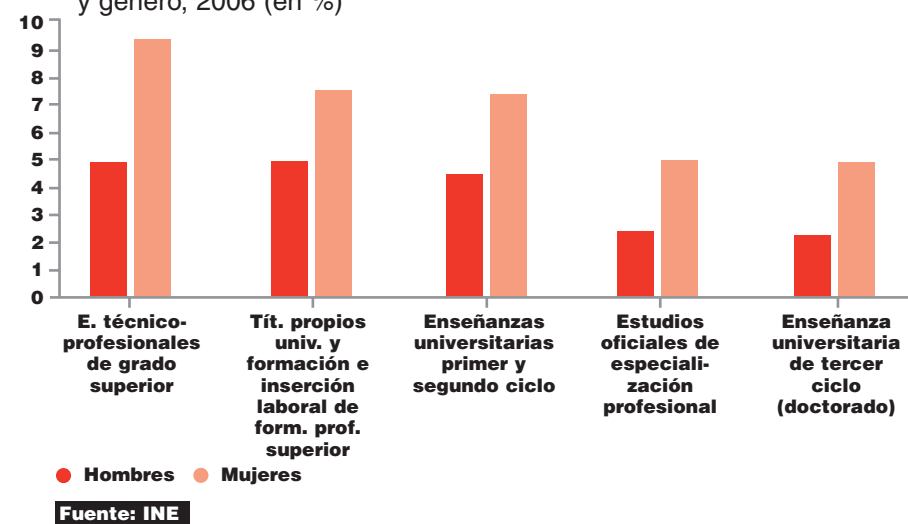


Gráfico 4. Tasa de paro por categorías dentro de la enseñanza terciaria y género, 2006 (en %)



La inserción laboral de los graduados y la formación continua

atiende a la tasa de ocupación ocurre algo similar: mayores tasas para los hombres que para las mujeres en educación universitaria de primer y segundo ciclo (79,5% frente a 73,9%) y en másters y postgrados (90,2% frente a 85,9%), e inferiores si se atiende al tercer ciclo o doctorado (81,9% para los hombres y 85,6% para las mujeres). Sin embargo, en el caso de la tasa de paro (gráfico 4) las mujeres siempre observan una tasa superior a la de los hombres, en cualquier caso (1,6 puntos superior si se atiende a la enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo y 2,1 puntos superior en el caso de las personas con másters, postgrado y doctorado).

### Comunidades autónomas

**Un año más, se observa que, por comunidades autónomas, la población más formada (con una mayor proporción de personas de 16 y más años en posesión de un título de educación superior) se encuentra en el País Vasco, Madrid y Navarra, y la menos formada se ubica en Extremadura y Castilla-La Mancha.**

Como se ha analizado anteriormente, según los datos del INE, el porcentaje de población de 16 y más años en posesión de estudios terciarios en el año 2006 en España era del 22,3%. Seis comunidades autónomas mostraban una participación relativa superior a la media: Cataluña, Cantabria, Aragón y, especialmente, Navarra (28,7%), Madrid (29,3%) y el País Vasco (33,2%). Y el resto estaba por debajo de la media española, con valores mínimos en Extremadura y Castilla-La Mancha (15,9% y 16,3%, respectivamente). En relación al año anterior, el 2005, y excepto Asturias, La Rioja, Canarias y, en menor medida, Madrid, el resto de las regiones españolas han experimentado un crecimiento de la población de 16 y más años en posesión de una titulación de educación superior.

Por géneros, los hombres tienen un mayor capital humano que las mujeres, teniendo en cuenta la población de 16 y más años. Así, el 22,8% de los varones poseen educación terciaria, por el porcentaje un punto menor de las mujeres (21,8%). Por comunidades autónomas se reproduce la situación, dándose las mayores diferencias a favor de los hombres en el País Vasco, Madrid y Cantabria, tal y como se aprecia en el

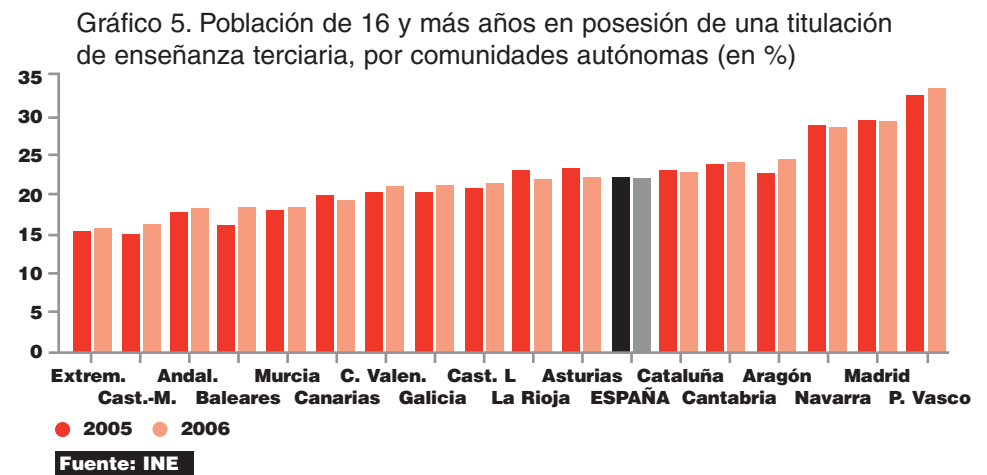


gráfico 6. En sentido contrario, un mayor porcentaje relativo de mujeres de 16 y más años tienen educación terciaria en comparación con los varones en La Rioja, Castilla y León, Baleares, Canarias, Extremadura y Castilla-La Mancha.

**Las tasas de actividad y ocupación de la población con educación terciaria son superiores a la media en todas las comunidades autónomas, y se producen las mayores diferencias en Extremadura y Castilla-La Mancha. También dicha población tiene una menor tasa de paro que el conjunto en 2006, excepto Asturias, y las mayores diferencias se registran en Extremadura, Andalucía y Canarias.**

La tasa de actividad y la tasa de ocupación de las personas con educación terciaria son superiores a la media de la población. Para las diferentes comunidades autónomas, la situación se reproduce, y se observan las mayores diferencias en las tasas de actividad entre la población con estudios terciarios y el conjunto en Extremadura (28,7 puntos), seguida por Castilla-La Mancha, Asturias, Castilla y León y

Galicia (diferencia de 26,8 puntos en esta última). En sentido contrario, la menor diferencia se daba en el año 2006 en Madrid (por debajo de los 20 puntos) y en Canarias y la Comunidad Valenciana (20,5-21 puntos en ambas). En el caso de la tasa de ocupación ocurría una cosa altamente similar: las mayores diferencias tenían lugar en Extremadura y Castilla-La Mancha, justamente las dos regiones donde una menor proporción de la población de 16 y más años tiene educación terciaria, y las menores se daban en Madrid. En este sentido, las tasas de actividad y ocupación más elevadas para las personas con estudios terciarios se daban en Cataluña, Baleares y Navarra, por este orden, y las menores en Asturias y Andalucía. En relación al año 2005, la tasa de actividad de las personas con educación terciaria creció en todas las regiones, excepto Aragón (ha caído un punto y medio), Comunidad Valenciana, Galicia, Cantabria y Cataluña (en este último caso sólo una décima). La tasa de actividad general, por su parte, creció en todas las regiones españolas. Por lo que respecta a la tasa de ocupación, ésta se incrementó en todas las comunidades autónomas, salvo Aragón.

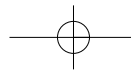
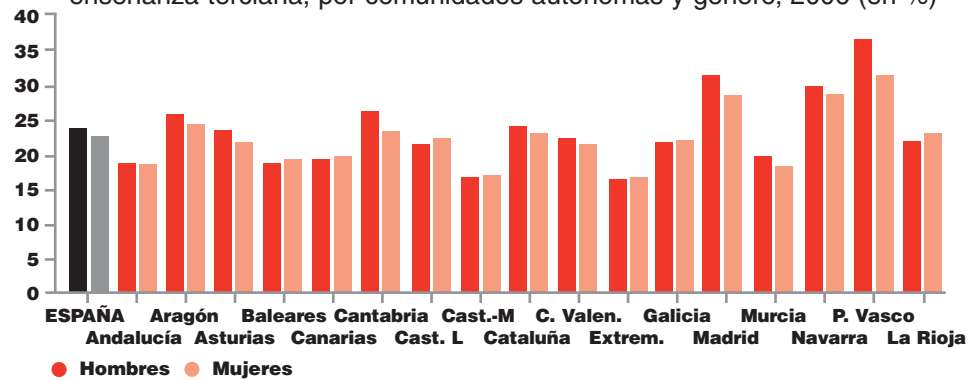
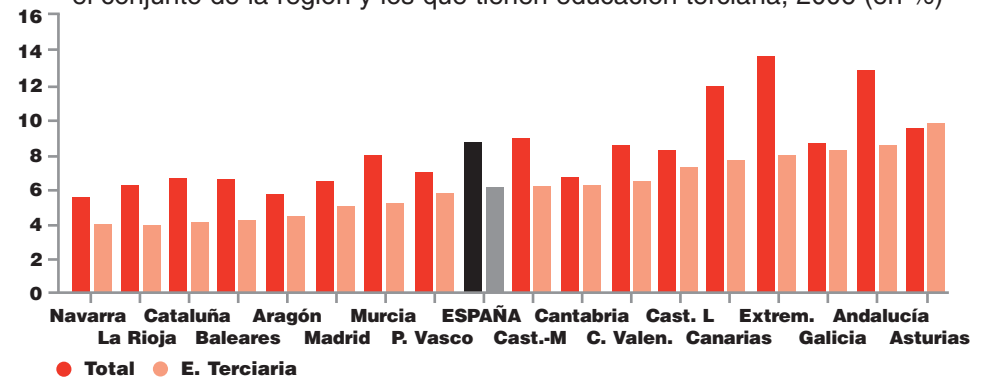


Gráfico 6. Población de 16 y más años en posesión de una titulación de enseñanza terciaria, por comunidades autónomas y género, 2006 (en %)



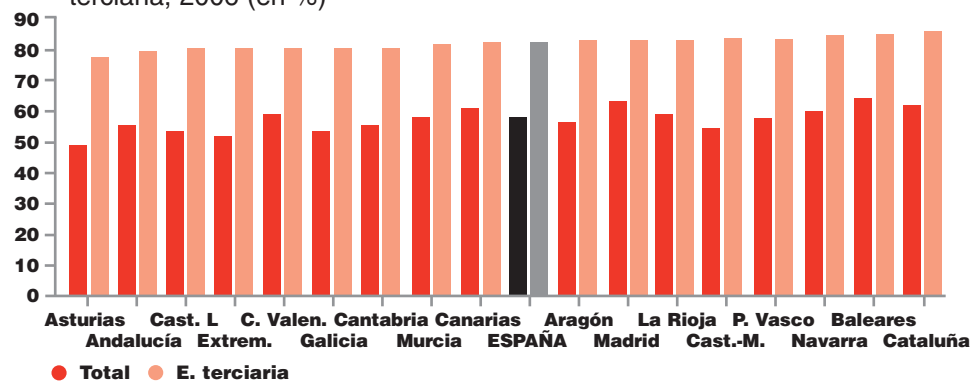
Fuente: INE

Gráfico 9. Tasa de paro por comunidades autónomas. Comparación entre el conjunto de la región y los que tienen educación terciaria, 2006 (en %)



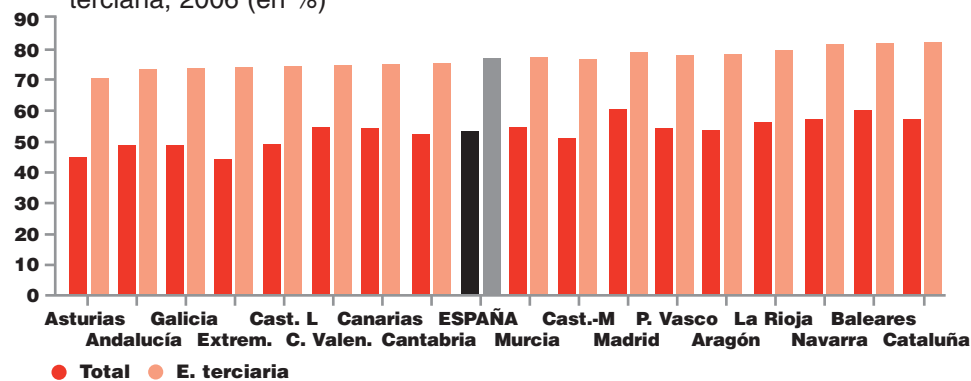
Fuente: INE

Gráfico 7. Tasa de actividad por comunidades autónomas. Comparación entre el conjunto de la región y los que tienen educación terciaria, 2006 (en %)



Fuente: INE

Gráfico 8. Tasa de ocupación por comunidades autónomas. Comparación entre el conjunto de la región y los que tienen educación terciaria, 2006 (en %)



Fuente: INE

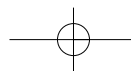
Por otro lado, la tasa de paro de las personas con educación terciaria suele ser menor que la del conjunto de la población. Esto es así para todas las regiones españolas en el año 2006, con la excepción de Asturias (la tasa de paro general era del 9,3% y la de las personas con educación terciaria del 9,7%). En sentido contrario, las mayores diferencias tenían lugar en Extremadura, Andalucía y Canarias, las tres regiones con mayor tasa de paro general, donde poseer una titulación superior supone una tasa entre 4 y 5 puntos menor a la media regional. Como se observa en el gráfico 9, en este sentido, las mayores tasas de paro para la población con estudios superiores tenían lugar en 2006 en Asturias, Andalucía y Galicia (por encima del 8%) y los menores valores se daban en Navarra, La Rioja y Cataluña, con unas tasas ligeramente inferiores al 4%. En relación al 2005, todas las comunidades autónomas, excepto Aragón, experimentaron una disminución de la tasa de paro de las personas con educación terciaria, con mención especial a Extremadura y Galicia, donde disminuyó esta tasa de paro en torno a 2-3 puntos, más que la tasa de paro general de la economía. Este último resultado, no obstante, también se da en buena

parte del resto de las regiones españolas, siendo excepción Cantabria, Andalucía, Aragón, Asturias, Madrid, País Vasco y Castilla-La Mancha, donde la tasa de paro general disminuyó más que la tasa de paro de los graduados superiores.

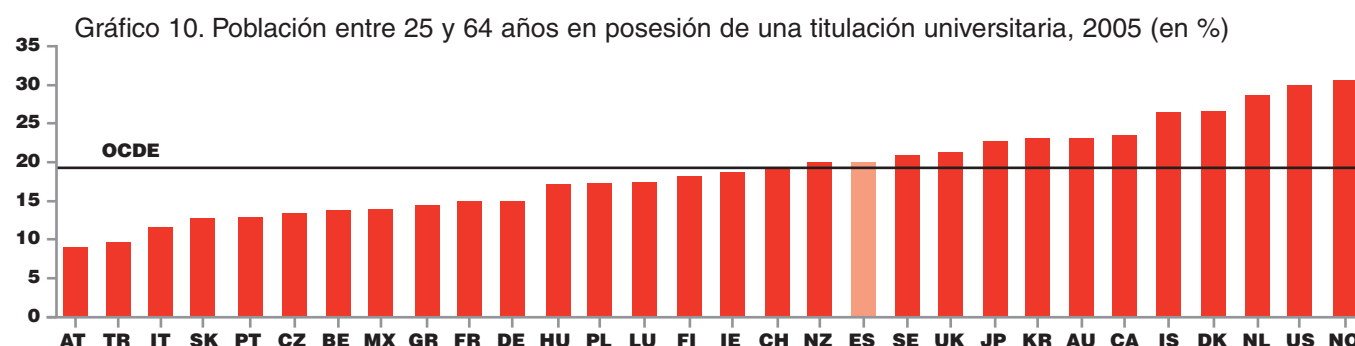
## Comparación internacional

**La proporción de población entre 25 y 64 años en posesión de titulaciones universitarias en España era en 2005 1,2 puntos superior a la de la OCDE. Por géneros, mientras los hombres muestran un porcentaje relativo inferior al de la OCDE, la proporción relativa de mujeres era superior en 3,2 puntos. Asimismo, la situación relativa también mejora si se toma a las personas en las franjas de edad más jóvenes.**

El nivel educacional de la población es una aproximación muy comúnmente utilizada para medir el capital humano de un país. Un indicador normalmente usado es el porcentaje de la población adulta que tiene estudios



La inserción laboral de los graduados y la formación continua



Fuente: OCDE, *Education at a glance, 2007*

AT	Austria	CZ	Rep. Checa	DE	Alemania	IE	Irlanda	UK	Gran Bretaña	IS	Islandia
TR	Turquía	BE	Bélgica	HU	Hungría	CH	Suiza	JP	Japón	DK	Dinamarca
IT	Italia	MX	México	PL	Polonia	NZ	Nueva Zelanda	KR	Corea	NL	Holanda
SK	Eslovaquia	GR	Grecia	LU	Luxemburgo	ES	España	AU	Australia	US	Estados Unidos
PT	Portugal	FR	Francia	FI	Finlandia	SE	Suecia	CA	Canadá	NO	Noruega

universitarios. Según los datos de la publicación *Education at a glance, 2007* de la OCDE, el 19,9% de la población entre 25 y 64 años en España poseía titulaciones universitarias en 2005, un porcentaje que es 1,2 puntos superior al de la OCDE y que sitúa a España en una posición intermedia (véase gráfico 10), con un valor cercano al de Nueva Zelanda, Suiza, Suecia o Reino Unido, aunque alejado de los países líderes en este aspecto como serían Noruega, Estados Unidos u Holanda, que tenían casi un 30% de la población en esta franja de edad con estudios universitarios. Distinguiendo por géneros, no obstante, se observa que el nivel de capital humano de los hombres en España es inferior al de la OCDE (18,6% frente a 19,4%) y ocurre lo contrario en el caso de las mujeres (un 21,2% entre 25 y 64 años tienen titulaciones universitarias por el 17,9% en el caso de la OCDE). Por edades también se observa una situación diferente (gráfico 11): conforme se van tomando franjas de edad de población más joven, la situación de España es mejor relativamente que la de la media de la OCDE (especialmente para las mujeres); se da el caso contrario cuando se tienen en consideración franjas de edad superiores. Si se toma el conjunto de la educación terciaria, se observa que el 28,2% de la población española en 2005 tenía una

Cuadro 3. Tasa de paro, ocupación y actividad según género y nivel educativo, 2005

	OCDE			España		
	Primaria	Secundaria	Terciaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
<b>Ambos Sexos</b>						
Tasa de paro	11,0	5,8	3,8	9,3	7,3	6,1
Tasa de ocupación	56,5	74,8	84,1	58,6	74,7	82,4
Tasa de actividad	62,7	79,4	87,4	64,6	80,6	87,7
<b>Hombres</b>						
Tasa de paro	10,2	5,1	3,5	6,7	5,2	4,8
Tasa de ocupación	66,3	83,5	88,7	77,8	85,5	87,3
Tasa de actividad	73,5	88,0	91,9	83,4	90,2	91,7
<b>Mujeres</b>						
Tasa de paro	11,1	7,0	4,2	14,1	10,0	7,4
Tasa de ocupación	45,7	65,7	78,9	39,1	63,6	77,5
Tasa de actividad	51,0	70,4	82,3	45,5	70,7	83,7

Fuente: OCDE, *Employment Outlook, 2007*

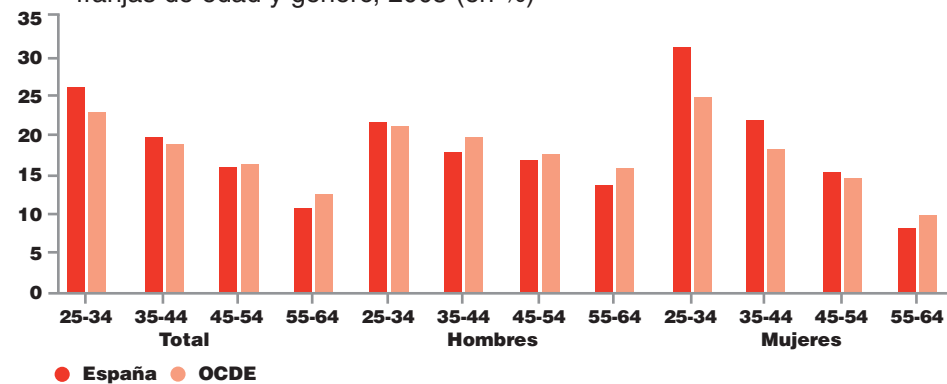
graduación superior, por el 26% de la OCDE. En relación al año 1997, la situación relativa de España ha mejorado ostensiblemente, ya que en dicha fecha solamente el 19% de la población española contaba con un nivel superior de estudios, y estaba un punto por debajo de la media de la OCDE.

Al igual que ocurre en España, también en el seno de los países de la OCDE, la población con educación terciaria presenta mejores datos en tasa de actividad, ocupación y paro que el conjunto de los trabajadores (cuadro 3). La diferencia es, no

obstante, ligeramente favorable a los graduados en enseñanza superior en el caso de la OCDE, en el sentido de que la diferencia en la tasa de actividad entre alguien con educación primaria y otro con educación terciaria es de 20,1 puntos en España (por la diferencia mayor, de 23,7 puntos, en 2004) y de 24,7 en la OCDE; o atendiendo al hecho de que la tasa de paro de una persona con educación primaria y otra con educación superior disminuye más en el caso de la OCDE, pasando del 11% al 3,8%, que en el caso español, que pasa del 9,3% al 6,1% (en relación a 2004, nuevamente se

observa una disminución de la diferencia en España y un incremento en la OCDE). Ahora bien, si se observa la situación por géneros, se comprueba que en el caso de la tasa de actividad, la menor diferencia relativa española respecto a la OCDE para el año 2005 es debido a los hombres, ya que, en el caso de las mujeres, la diferencia es sustancialmente mayor en el caso español (tasa de actividad superior en 38,2 puntos si la mujer tiene educación terciaria respecto a tener estudios primarios en España y 31,3 en la OCDE). Por lo tanto, parecería que para las mujeres poseer una

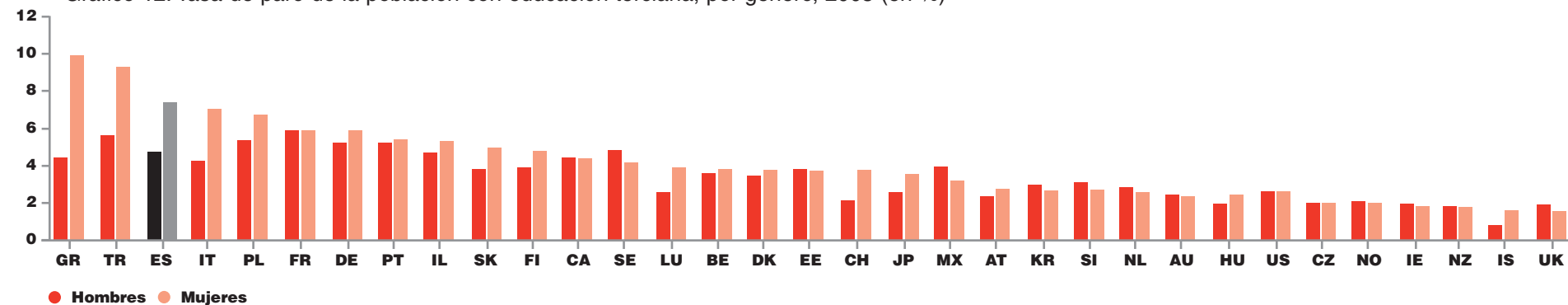
Gráfico 11. Población en posesión de una titulación universitaria, por franjas de edad y género, 2005 (en %)



● España ● OCDE

Fuente: OCDE, *Education at a glance, 2007*

Gráfico 12. Tasa de paro de la población con educación terciaria, por género, 2005 (en %)



● Hombres ● Mujeres

Fuente: OCDE, *Employment Outlook, 2007*

GR	Grecia	DE	Alemania	SE	Suecia	JP	Japón	AU	Australia	NZ	Nueva Zelanda
TR	Turquía	PT	Portugal	LU	Luxemburgo	MX	México	HU	Hungría	IS	Islandia
ES	España	IL	Israel	BE	Bélgica	AT	Austria	US	Estados Unidos	UK	Gran Bretaña
IT	Italia	SK	Eslovaquia	DK	Dinamarca	KR	Corea	CZ	Rep. Checa		
PL	Polonia	FI	Finlandia	EE	Estonia	SI	Eslovenia	NO	Noruega		
FR	Francia	CA	Canadá	CH	Suiza	NL	Holanda	IE	Irlanda		

mejor preparación desde el punto de vista educacional las predispone de una manera más determinante para participar en el mercado de trabajo en el caso español que en el conjunto de la OCDE. Asimismo, el que la tasa de paro disminuya más en el caso de la OCDE que en España al pasar de considerar a alguien con estudios primarios a otro con estudios terciarios, también se debe básicamente a los hombres, ya que la tasa de paro de un hombre con estudios terciarios en España solamente es 1,9 puntos menor que la de un varón con estudios

primarios, mientras que la diferencia en el caso de las mujeres es de más de 6 puntos, muy similar a la que se observa en la OCDE.

Por otro lado, comparando la situación de los graduados en enseñanza superior en el mercado de trabajo español y en el del conjunto de la OCDE, se observa que, aunque la tasa de actividad española es ligeramente superior, la tasa de ocupación es claramente menor y la tasa de paro superior en más de dos puntos porcentuales. Diferenciando entre hombres y mujeres, asimismo,

se puede comprobar que esta situación es más debido a las segundas que a los primeros.

**En el contexto de la OCDE, España es uno de los países que registran las mayores tasas de paro para sus graduados superiores, teniendo, en cambio, unas tasas de actividad similares. Esta tendencia se debe, básicamente, a las mujeres. De hecho, sólo Grecia y Turquía tienen una tasa de paro para las graduadas**

**superiores mayor a la de las españolas.**

De hecho, considerando todos los países de la OCDE, España es de los que ofrece las mayores tasas de paro para sus graduados superiores, experimentando similares tasas de actividad, aunque esta tendencia es más debida a las mujeres (gráficos 12 y 13)<sup>3</sup>. En el caso de la tasa de paro, solamente Grecia y Turquía tienen una tasa superior para las mujeres graduadas en enseñanza terciaria que España, mientras que en el caso de los hombres, España

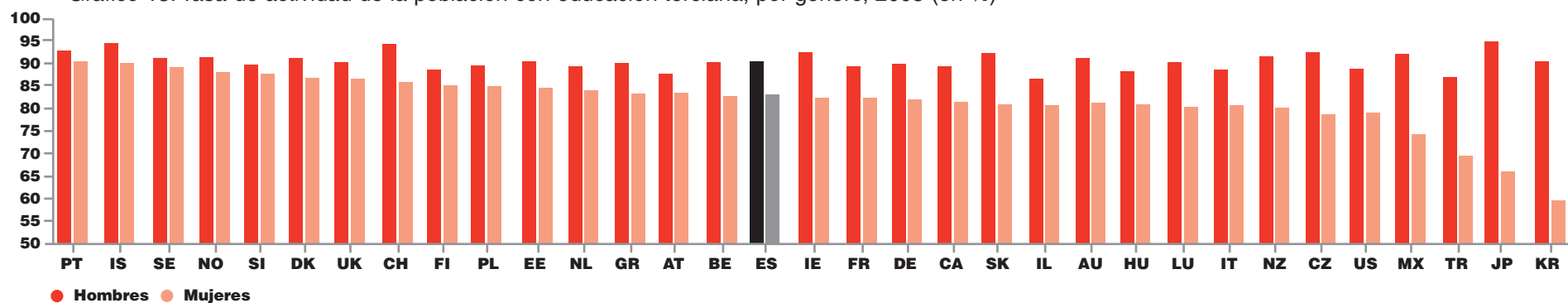
<sup>3</sup> Cabe indicar que la población en edad de trabajar es definida por el INE como aquellas personas con 16 y más años, mientras que a nivel internacional se define expresamente como la

población entre 16 y 64 años. Además en este caso de la tasa de actividad y ocupación por niveles de estudio, al igual que para la participación de los graduados superiores en la

población, se toman en cuenta específicamente aquellos que están entre los 25 y 64 años, a diferencia del INE, que recoge toda la población de 16 y más edad.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

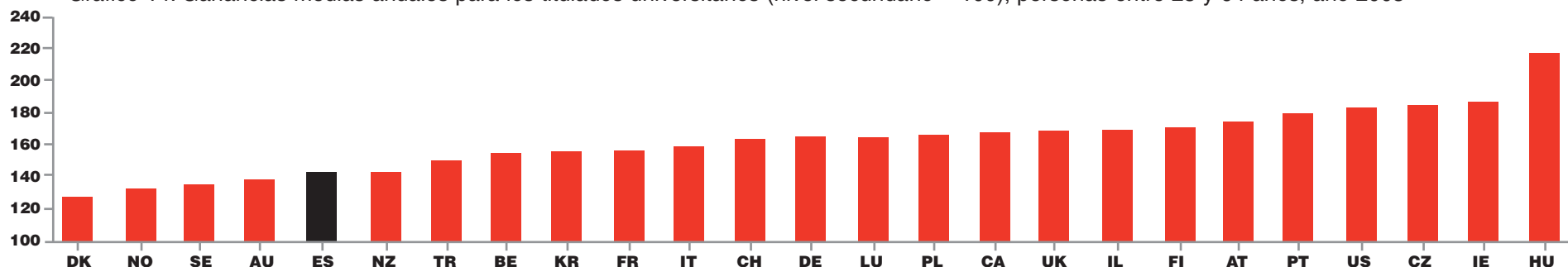
Gráfico 13. Tasa de actividad de la población con educación terciaria, por género, 2005 (en %)



Fuente: OCDE, *Employment Outlook, 2007*

PT	Portugal	UK	Gran Bretaña	GR	Grecia	DE	Alemania	LU	Luxemburgo	TR	Turquía
IS	Islandia	CH	Suiza	AT	Austria	CA	Canadá	IT	Italia	JP	Japón
SE	Suecia	FI	Finlandia	BE	Bélgica	SK	Eslovaquia	NZ	Nueva Zelanda	KR	Corea
NO	Noruega	PL	Polonia	ES	España	IL	Israel	CZ	Rep. Checa		
SI	Eslovenia	EE	Estonia	IE	Irlanda	AU	Australia	US	Estados Unidos		
DK	Dinamarca	NL	Holanda	FR	Francia	HU	Hungría	MX	México		

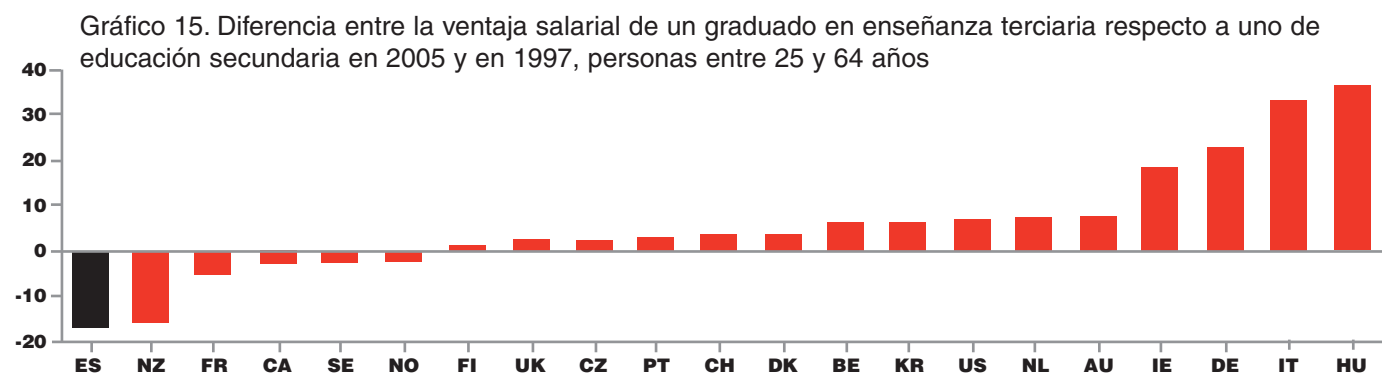
Gráfico 14. Ganancias medias anuales para los titulados universitarios (nivel secundario = 100), personas entre 25 y 64 años, año 2005



Nota: para algunos países el dato más reciente disponible es anterior a 2005 (véase cuadro 4).

Fuente: OCDE, *Education at a glance, 2007*

DK	Dinamarca	NZ	Nueva Zelanda	IT	Italia	CA	Canadá	PT	Portugal
NO	Noruega	TR	Turquía	CH	Suiza	UK	Gran Bretaña	US	Estados Unidos
SE	Suecia	BE	Bélgica	DE	Alemania	IL	Israel	CZ	Rep. Checa
AU	Australia	KR	Corea	LU	Luxemburgo	FI	Finlandia	IE	Irlanda
ES	España	FR	Francia	PL	Polonia	AT	Austria	HU	Hungría



Nota: para algunos países no hay datos de 1997 y/o de 2005, por lo que en esos casos se ha tomado el intervalo de tiempo más próximo posible.

Fuente: OCDE, *Education at a glance, 2007*

ES	España	FI	Finlandia	BE	Bélgica	DE	Alemania
NZ	Nueva Zelanda	UK	Gran Bretaña	KR	Corea	IT	Italia
FR	Francia	CZ	Rep. Checa	US	Estados Unidos	HU	Hungría
CA	Canadá	PT	Portugal	NL	Holanda		
SE	Suecia	CH	Suiza	AU	Australia		
NO	Noruega	DK	Dinamarca	IE	Irlanda		

tiene el séptimo mayor valor y es superada, por ejemplo, por países como Francia o Alemania. Por lo que respecta a la tasa de actividad, España se sitúa en una posición intermedia. Esto indicaría que el mercado de trabajo español funciona relativamente peor que los de otros países a la hora de ofrecer puestos de trabajo a personas con educación terciaria, las cuales participan en el mercado en similar medida que los restantes países de la OCDE, hecho que es especialmente cierto en el caso de las mujeres.

**España es uno de los cinco países de la OCDE donde menor es la diferencia de ganancias entre un graduado superior y un titulado en educación secundaria. Además, es el país de la OCDE donde más ha disminuido dicha diferencia en los últimos años.**

También son mayores las ganancias que perciben las personas que tienen educación terciaria y, específicamente, universitaria, en relación al conjunto de la población.

Así, con datos de la OCDE, según su publicación *Education at a glance, 2007*, en España un titulado universitario entre 25 y 64 años tenía unos ingresos un 43,7% más elevados que alguien que tuviera educación secundaria (si se tiene en cuenta el conjunto de los estudios terciarios, entonces este porcentaje bajaría al 32%), mientras que, tomando a las personas entre 30 y 44 años, el porcentaje correspondiente sería del 41,4% (30,1% en caso del global de la educación terciaria). Por géneros, son las mujeres las que más se aprovechan relativamente de la consecución de titulaciones superiores, en el sentido de que una mujer de entre 25 y 64 años graduada universitaria gana un 56% más que una fémina con educación secundaria (58% más si se considera la franja de edad entre 30 y 44 años).

De todas formas, el resultado del párrafo anterior ha de ponerse en relación con dos cuestiones no tan positivas. La primera es que, en comparación con otros países de la OCDE, España está entre los cinco

países donde hay una menor diferencia entre las ganancias de los que tienen titulación universitaria y los que disponen de tan sólo educación secundaria (gráfico 14); y está muy alejado de países como Hungría, Irlanda, la República Checa o Estados Unidos (donde una persona con educación universitaria gana al menos un 80% más que alguien con educación secundaria), pero también de Reino Unido (un 69% más), Alemania (un 64,4% más) o Francia (un 57,3% más). Si se consideraran solamente a las mujeres, no obstante, España ocuparía una posición intermedia en este sentido.

Por otro lado, en los últimos años la diferencia entre los ingresos de los que tienen educación terciaria<sup>4</sup> y los que disponen de tan sólo educación secundaria ha disminuido en España más que en ningún otro país. Así, si una persona que hubiese acabado la enseñanza terciaria cobraba en España prácticamente un 50% más en 1997 que alguien con educación secundaria, la diferencia, siete años después, como se ha visto anteriormente, había bajado al 32%, lo que contrasta con el incremento en

las ganancias relativas en Italia, Alemania o Irlanda, de más de 20 puntos. Nuevamente, si se tiene en cuenta solamente las mujeres, la tendencia no es tan clara. Así, en 1997 una mujer con enseñanza terciaria tenía unos ingresos en España un 45% superior a los de las que tenían educación secundaria, y siete años después, el porcentaje correspondiente había disminuido menos de cuatro puntos.

En cualquier caso, la clara pérdida de ventaja salarial de los titulados en educación terciaria en España se podría explicar, tal y como se afirma en La Caixa (2007), tanto por cuestiones de demanda como de oferta. Por un lado, ha habido un incremento sustancial en España en los últimos años de las personas que completan sus estudios de grado superior, superando ya, incluso, a la media de la OCDE, tal y como se ha analizado anteriormente. Pero, por el otro lado, la estructura productiva española no ha evolucionado de un modo significativo hacia los sectores tecnológicamente más avanzados y que exigirían mayor capital humano, sino que, al contrario, se encuentra

<sup>4</sup> Considerando en general la enseñanza terciaria, en este caso y no específicamente los graduados universitarios.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

especializada en sectores intensivos en mano de obra no cualificada como construcción o algunos servicios, tales como los relacionados con el turismo. Con lo cual, el mercado de trabajo no ha podido absorber en su justa medida a todos los graduados superiores con empleos acordes a su cualificación, por lo que, una buena parte de ellos han tenido que desempeñar tareas para las que están sobrecualificados o sobreeducados, es decir, que requieren conocimientos y habilidades por debajo de los que ellos poseen. Otras cuestiones que se podrían apuntar serían las relativas a la posibilidad de que la educación terciaria española no posea la calidad que se requeriría en relación a la que pueda haber en otros países o que haya, de facto, un desajuste entre aquellas especializaciones superiores que necesitan las empresas y las titulaciones con la que acaban los graduados en educación terciaria.

Finalmente, e igualmente con datos de la OCDE en *Education at a glance, 2007*, se puede recalcar que las mujeres con titulación universitaria entre 30 y 44 años ganan de media en España el 76% de lo que gana un hombre en las mismas circunstancias (73,8% en el

Cuadro 4. Ganancias por nivel educativo y por género (ganancias medias anuales de las mujeres como porcentaje de las de los hombres, 30-44 años)

	Año	Educación primaria	Educación secundaria	Educación terciaria no universitaria	Educación universitaria
Australia	2005	58,0	58,3	63,7	60,8
Austria	2005	59,2	58,0	64,4	60,1
Bélgica	2004	66,7	73,5	77,8	77,8
Canadá	2004	52,5	55,1	64,4	65,4
República Checa	2005	67,0	74,8	69,1	63,6
Dinamarca	2004	71,1	70,2	71,6	65,0
Finlandia	2004	70,7	67,6	67,5	64,6
Francia	2005	67,5	73,9	74,3	71,7
Alemania	2005	49,3	58,4	52,2	61,6
Hungría	2005	86,5	87,5	81,2	63,2
Irlanda	2004	49,1	56,3	65,3	66,9
Italia	2004	69,1	74,7	n.d.	58,7
Corea	2003	48,8	44,2	59,2	75,8
Luxemburgo	2002	79,4	92,0	82,9	78,4
Holanda	2002	51,4	60,0	n.d.	n.d.
Nueva Zelanda	2005	52,9	59,2	60,8	63,7
Noruega	2004	61,3	62,9	66,2	65,3
Polonia	2004	69,6	74,9	64,1	66,3
Portugal	2004	73,4	71,7	n.d.	71,9
<b>España</b>	<b>2004</b>	<b>64,0</b>	<b>67,7</b>	<b>64,4</b>	<b>76,0</b>
Suecia	2004	72,7	71,9	71,9	66,2
Suiza	2005	55,3	54,1	62,1	63,6
Turquía	2004	52,3	69,2	109,5	80,8
Reino Unido	2005	46,7	49,9	57,5	63,0
Estados Unidos	2005	62,4	63,9	66,4	59,6
Israel	2005	60,6	57,3	60,4	58,2

Nota: n.d.: no disponible.

Fuente: OCDE, *Education at a glance, 2007*

caso de la franja de edad entre 55 y 64 años), lo que contrasta con el 67,7% que gana de media una mujer con educación secundaria o el 64% de una fémina con educación primaria o educación superior no universitaria (por ejemplo, estudios de formación profesional de grado superior). España es uno de los países de la OCDE en que mayor es este porcentaje relativo de ganancias para las graduadas universitarias en relación a sus homónimos masculinos, siendo superado sólo por Turquía, Bélgica o Luxemburgo. En cambio, si se considera la educación primaria, secundaria o la terciaria no universitaria, España ocupa una posición intermedia (cuadro 4). En los últimos años, y considerando el global de la educación terciaria<sup>5</sup>, las mujeres han ganado terreno respecto de los hombres en España de manera clara, puesto que una mujer con dicho nivel de educación ganaba un 68% de los ingresos de un hombre en iguales características en 1997 y, siete años más tarde, el porcentaje estaba en el 73% (cinco puntos superior). En relación a otros países de la OCDE, solamente el Reino Unido ha conseguido un incremento mayor al de España<sup>6</sup>.

**Según un estudio del IVIE, España sólo aprovecha completamente el 60% de su potencial de capital humano, el cual tiene un rendimiento promedio del 7,9%, con máximos en Madrid (9,2%), Canarias (8,5%) y Extremadura (8,4%), y mínimos en Cantabria, La Rioja y Asturias (en torno al 6,4-6,5%).**

Un estudio del IVIE sobre el rendimiento del capital humano en España<sup>7</sup>, pone de manifiesto que el nivel de capital humano de la población española ha crecido de manera importante desde los años sesenta, ya que se han incrementado los años medios de estudio de la población entre 5 y 7 años. Además la población ocupada y activa está más cualificada que la inactiva y la parada (11 años para las primeras y 9,3 y 10,3, respectivamente, para las segundas). En cualquier caso, pese a los avances, si se toma como referencia el número de años promedio de estudios de la población entre 25 y 64 años, España sigue ocupando una de los últimos lugares en el contexto de los países de la OCDE. Ahora bien, si se considera la

población más joven, y la que tiene estudios superiores, se aproxima a la media. Madrid, Navarra y el País Vasco aparecen como las comunidades autónomas con más capital humano, también si se mide éste a través del número de años promedio de estudios.

España no es sólo uno de los últimos países de la OCDE en cuanto a capital humano, según el estudio citado, sino que utiliza de manera más escasa dicho capital, en el sentido de que su tasa de ocupación es inferior a la de la media de la OCDE. Así, se estima que solamente se aprovecha de manera completa el 60% del uso potencial de este capital humano. Y las zonas donde menos se aprovecha son justamente las menos desarrolladas, como Extremadura, Asturias o la mayor parte de Andalucía. El rendimiento del capital humano en España, esto es, lo que supone de incremento salarial medio un año más de estudios, es del 7,9% en promedio en 2002 (con un mayor porcentaje al pasar a estudios cada vez superiores), un nivel bastante elevado en comparación con otros países del contexto europeo, aunque en relación a 1995 se ha producido

un descenso de ocho décimas (8,7% en aquel año)<sup>8</sup>. El rendimiento del capital humano, por otro lado, varía mucho entre comunidades autónomas, alcanzando un máximo en Madrid (9,2%), Canarias (8,5%) y Extremadura (8,4%), y un mínimo en Cantabria, La Rioja y Asturias (en torno al 6,4-6,5%). Estas diferencias se deben, en parte, a la distinta especialización sectorial de las diversas regiones. Finalmente, también se puede resaltar que en el estudio se calcula que el valor del capital humano promedio es de 413.600 euros en 2002, pero el de alguien graduado en estudios superiores (ciclo largo) era de 798.300 euros, un 93% superior, mientras que si se considera el ciclo corto de los estudios universitarios, este valor era de 573.700 euros, un 38,7% superior. De nuevo, por comunidades autónomas se producen diferencias sustanciales; así, Madrid, la región con un mayor valor (534.900 euros), tiene un capital humano promedio per cápita un 70% más elevado que el de Extremadura, la región con menor valor (313.800 euros).

<sup>5</sup>Es decir, tanto considerando educación terciaria no universitaria como educación universitaria.

<sup>6</sup>Un estudio reciente sobre España de la consultora de recursos humanos ICSA también pone de manifiesto el hecho de que cuanto más nivel educativo se disponga, más salario se recibe. Así, los graduados universitarios cobrarían de media casi 30.000 euros brutos anuales, prácticamente

un 50% más que el resto de profesionales. Y más en concreto, si alguien con formación profesional intermedia cobra 18.141 euros brutos anuales de media, un diplomado universitario cobraría un 41% más (25.666 euros), un licenciado un 60% más (29.097 euros) y alguien con un máster o postgrado un 117% más (39.391 euros). Ahora bien, este estudio también incide en el hecho de

que las diferencias salariales están disminuyendo, debido a que cada vez hay más potenciales trabajadores con nivel universitario.

<sup>7</sup>En concreto, nos referimos al trabajo de Pastor et al (2007), editado por el IVIE y la Fundación Bancaja.

<sup>8</sup>Si en lugar de la rentabilidad privada se consideran asimismo los rendimientos sociales del

capital humano, comparando para ello, el coste de oportunidad que supone un año más de educación (en términos de producción perdida) con los beneficios extras que genera para el país el incremento de educación, la tasa se situaría en el 13%.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

### 3.2 Oferta y demanda de empleo de alta cualificación

En este apartado, el objetivo es analizar la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas, la demanda de empleo por parte de la población formada y el grado de ajuste o desajuste que se produce entre ambas. Igual que en el anterior *Informe CYD*, se usan dos fuentes de datos. En primer lugar, la información proporcionada por el Servicio Público de Empleo Estatal (INEM) y, en segundo lugar, la información recabada a partir del portal de empleo Infojobs. En ambos casos, se analiza la situación en el año 2006, con breves referencias a los resultados de anteriores años.

#### Análisis a partir de los datos del INEM

La información proporcionada por el INEM permite analizar la oferta de puestos de trabajo por parte de las empresas y la demanda por parte de los trabajadores y su grado de ajuste o desajuste en lo relativo a la diferenciación por ocupación, distinguiendo, en primer lugar, entre puestos de alta cualificación y baja, en el marco más general de la clasificación por grupos ocupacionales que se muestra en el

Cuadro 5. Grupos ocupacionales (clasificación general)

- |   |  |
|---|--|
| 0 | Fuerzas armadas  |
| 1 | Dirección de empresas y Administraciones Públicas  |
| 2 | Técnicos y profesionales científicos e intelectuales   |
| 3 | Técnicos y profesionales de apoyo  |
| 4 | Empleados de tipo administrativo   |
| 5 | Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio                                 |
| 6 | Trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca   |
| 7 | Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, excepto integrantes de grupo 8 |
| 8 | Operadores de maquinaria e instalaciones, montadores   |
| 9 | Trabajadores no cualificados   |

Fuente: INEM

cuadro 5, y, en segundo lugar, entrando en el detalle de los subgrupos de alta cualificación (cuadro 6)<sup>9</sup>. En todos los casos la información ha sido facilitada tanto a nivel de España como de las comunidades autónomas españolas. Generalmente, la demanda supera con creces a la oferta realizada por las empresas. Este desajuste se puede traducir o bien en empleo no encajado, en el sentido de que población altamente formada acaba empleándose en puestos para los que no se requiere dicha formación superior, y/o en altas cifras de paro de la población con un elevado nivel de estudios, lo cual también será analizado en este epígrafe.

**Como pasaba en años anteriores, en 2006 el desajuste entre demandas de puestos de alta cualificación por parte de los trabajadores y ofertas correspondientes de las empresas es mayor al que se observa para la baja cualificación, aunque la diferencia relativa tiene tendencia a disminuir, al incrementarse la proporción de puestos ofrecidos de estas características y descender la demanda de dichos puestos.**

Según los datos facilitados por el INEM, en el año 2006 se presentaron en los servicios públicos de empleo

<sup>9</sup> Se asume que los puestos de trabajo de alta cualificación son los relativos a dirección de empresas y AAPP, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo, y se supone que para

desempeñar dichas ocupaciones se ha de estar en posesión de una formación de nivel superior, ya sean estudios universitarios de primer, segundo y tercer ciclo o similar, o ciclos formativos de grado superior.

un total aproximado de 973.000 ofertas de puestos de trabajo, siendo éstas demandadas por más de 6,5 millones de personas. El 12,9% de los puestos de trabajo ofrecidos por las empresas y el 14,3% de las demandas de los trabajadores se circunscribían a las categorías que podíamos denominar de alta cualificación, y el resto correspondía a ofertas y demandas de baja cualificación, por lo que se vuelve a constatar, tal como sucediera en anteriores informes CYD, que existe un mayor desajuste relativo, en el sentido de un mayor exceso de demandas por parte de los trabajadores para los puestos ofrecidos, en el caso de los empleos de alta cualificación que para los de baja. Sin embargo, en relación a los resultados de los informes CYD anteriores, se observa una ligera disminución del desajuste relativo en alta cualificación, al incrementarse el porcentaje de los puestos ofrecidos de estas características por las empresas y disminuir, en cambio, la proporción de personas demandantes de dichos puestos.

Si se calcula el grado de desajuste entre demanda y oferta en España una vez se ha relativizado por el tamaño de la demanda de cada uno de los grupos, se constata que –si el

Cuadro 6. Grupos ocupacionales de “alta cualificación” (clasificación detallada)

**1 Dirección de empresas y de las administraciones públicas*****A Dirección de las administraciones públicas y de empresas de 10 o más asalariados***

- 10 Poder ejecutivo y legislativo y dirección de las administraciones públicas
- 11 Dirección de empresas de 10 o más asalariados

***B Gerencia de empresas con menos de 10 asalariados***

- 12 Gerencia de empresas de comercio con menos de 10 asalariados
- 13 Gerencia de empresas de hostelería y restauración con menos de 10 asalariados
- 14 Gerencia de otras empresas con menos de 10 asalariados

***C Gerencia de empresas sin asalariados***

- 15 Gerencia de empresas de comercio sin asalariados
- 16 Gerencia de empresas de hostelería sin asalariados
- 17 Gerencia de otras empresas sin asalariados

**2 Técnicos y profesionales científicos e intelectuales*****D Profesiones asociadas a titulaciones de 2º y 3º ciclo universitario y afines***

- 20 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería
- 21 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad
- 22 Profesiones asociadas en la enseñanza
- 23 Profesionales del derecho
- 24 Profesionales de organización, ciencias sociales y humanas
- 25 Escritores, artistas y otras profesiones asociadas

***E Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines***

- 26 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería
- 27 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, excepto ópticos, fisioterapeutas y asimilados
- 28 Profesiones asociadas en la enseñanza
- 29 Otras profesiones asociadas a una titulación de 1er ciclo

**3 Técnicos y profesionales de apoyo*****F Técnicos y profesionales de apoyo***

- 30 Técnicos de ciencias físicas, químicas e ingeniería
- 31 Técnicos de ciencias naturales y sanidad
- 32 Técnicos en educación infantil, instructores de vuelo, navegación y conducción de vehículos
- 33 Profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales
- 34 Profesionales de apoyo en gestión administrativa
- 35 Otros profesionales de apoyo

**Fuente: INEM**

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

**Nota: los grupos de alta cualificación son el 1: dirección de empresas y AAPP; el 2: técnicos y profesionales científicos e intelectuales, y el 3: técnicos y profesionales de apoyo. El resto de grupos son de baja cualificación: 4 (empleados de tipo administrativo); 5 (trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio); 6 (trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca); 7 (artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería); 8 (operadores de maquinaria e instalaciones, montadores); 9 (trabajadores no cualificados), y 0 (fuerzas armadas).**

desajuste global español es igual a 100— el que presenta los puestos de alta cualificación llega a 101,7 por el 99,7 de los de baja cualificación. El desajuste concreto por grupos ocupacionales se ofrece en el gráfico 16, donde se observa que los menores desajustes se dan para los trabajadores cualificados de la agricultura y la pesca y en artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, seguidos por los técnicos y profesionales de apoyo (grupo de alta cualificación). Mientras que los mayores desajustes en 2006 tienen lugar, aparte de en las fuerzas armadas, en dirección de empresas y administraciones públicas y en técnicos y profesionales científicos e intelectuales, éstos últimos prácticamente empatados con los empleados de tipo administrativo y los trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio (ambos grupos de baja cualificación).

**Igual que ocurría en años anteriores, en 2006, con datos del INEM, se observa un mayor desajuste entre ofertas y demandas de trabajo en la categoría de profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo, que las ligadas a diplomaturas, ingenierías técnicas y**

**similares. En éstas últimas, además, destacan las profesiones asociadas a graduados en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingenieros técnicos, donde se observa un desajuste incluso inferior al promedio conjunto español.**

Dentro de los grupos de alta cualificación, esto es, el 1, 2 y 3 (cuadro 7) se observa que, por lo que respecta al grupo 2, el de técnicos y profesionales científicos e intelectuales, e igual que se constataba en anteriores informes CYD, hay un mayor desajuste para la subcategoría D (profesiones asociadas a segundo y tercer ciclo universitario) que para la E (profesiones asociadas a primer ciclo universitario y afines). Dentro de la segunda, además, se observa un desajuste inferior al promedio conjunto español para los diplomados en ciencias físicas, químicas, matemáticas y los ingenieros técnicos (índice menor a 100), mientras que el mayor desajuste se da para las profesiones asociadas a la enseñanza. En el caso de los licenciados, doctorados y similares, el mayor desajuste se experimenta, aparte del subgrupo de escritores, artistas y similares, también para las profesiones asociadas a la enseñanza, mientras que el resto de

Gráfico 16. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por grupos ocupacionales, 2006 (desajuste medio español = 100)

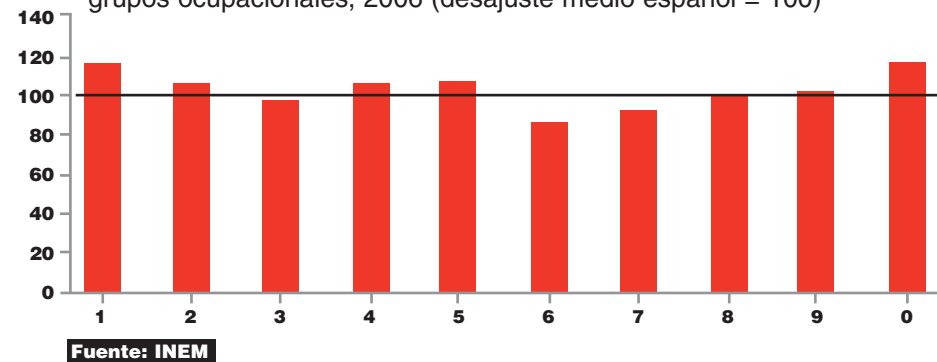
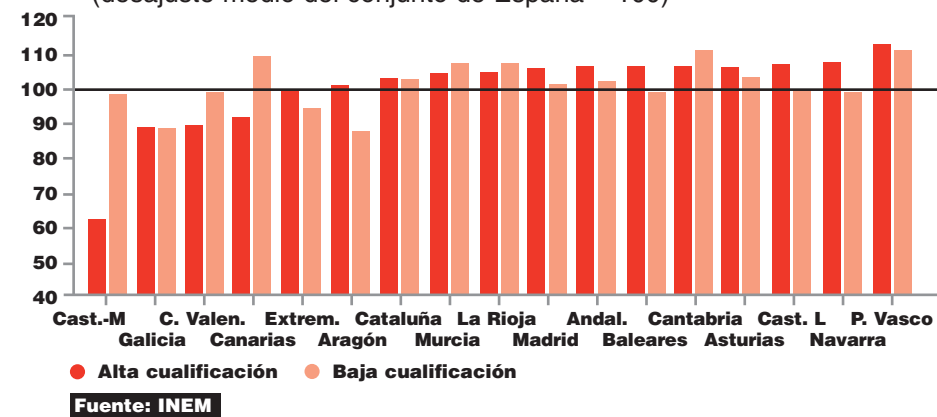


Gráfico 17. Desajuste entre demanda y oferta de empleo, 2006 (desajuste medio del conjunto de España = 100)



categorías muestran un desajuste ligeramente inferior al promedio del grupo ocupacional 2. Finalmente, en técnicos y profesionales, son los profesionales de apoyo en operaciones comerciales y financieras y la subcategoría de otros los que muestran el desajuste inferior al promedio conjunto español, mientras que, por el contrario, los técnicos de ciencias naturales y sanidad y los profesionales de apoyo en gestión administrativa presentan un índice de desajuste superior al 105%.

**En empleo de alta cualificación, solamente Castilla-La Mancha, Galicia, Comunidad Valenciana, Canarias, Extremadura y**

**Aragón ofrecen un desajuste entre oferta y demanda inferior al desajuste medio del conjunto de España, mientras que el mayor desajuste relativo tiene lugar en el País Vasco.**

En el gráfico 17 se observa el grado de desajuste entre demanda y oferta de empleo tanto de alta cualificación como de baja por comunidades autónomas. En alta cualificación, se observa que seis regiones tienen un desajuste inferior al desajuste conjunto español: Castilla-La Mancha, Galicia, Comunidad Valenciana, Canarias, Extremadura y Aragón. En todas estas comunidades autónomas, además, se observa que el desajuste

Cuadro 7. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por grupos ocupacionales de alta cualificación, 2006

Grupo ocupacional	Índice
<b>1 Dirección de empresas y de las administraciones públicas</b>	<b>111,5</b>
<b>A Dirección de las administraciones públicas y de empresas de 10 o más asalariados</b>	<b>111,4</b>
10 Poder ejecutivo y legislativo y dirección de las administraciones públicas	
11 Dirección de empresas de 10 o más asalariados	111,4
<b>B Gerencia de empresas con menos de 10 asalariados</b>	<b>112,5</b>
12 Gerencia de empresas de comercio con menos de 10 asalariados	115,4
13 Gerencia de empresas de hostelería y restauración con menos de 10 asalariados	112,0
14 Gerencia de otras empresas con menos de 10 asalariados	111,4
<b>C Gerencia de empresas sin asalariados</b>	<b>107,5</b>
15 Gerencia de empresas de comercio sin asalariados	
16 Gerencia de empresas de hostelería sin asalariados	
17 Gerencia de otras empresas sin asalariados	107,5
<b>2 Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales</b>	<b>105,1</b>
<b>D Profesiones asociadas a titulaciones de 2º y 3º ciclo universitario y afines</b>	<b>105,6</b>
20 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería	104,4
21 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad	104,5
22 Profesiones asociadas en la enseñanza	106,8
23 Profesionales del derecho	104,0
24 Profesionales de organización, ciencias sociales y humanas	104,0
25 Escritores, artistas y otras profesiones asociadas	109,8
<b>E Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines</b>	<b>104,4</b>
26 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería	91,0
27 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, excepto ópticos, fisioterapeutas y asimilados	103,4
28 Profesiones asociadas en la enseñanza	111,4
29 Otras profesiones asociadas a una titulación de 1er ciclo	103,6
<b>3 Técnicos y profesionales de apoyo</b>	<b>97,5</b>
<b>F Técnicos y profesionales de apoyo</b>	<b>97,5</b>
30 Técnicos de ciencias físicas, químicas e ingeniería	102,0
31 Técnicos de ciencias naturales y sanidad	107,5
32 Técnicos en educación infantil, instructores de vuelo, navegación y conducción de vehículos	101,8
33 Profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales	77,9
34 Profesionales de apoyo en gestión administrativa	105,2
35 Otros profesionales de apoyo	98,1
<b>TOTAL PUESTOS DE ALTA CUALIFICACIÓN</b>	<b>101,7</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>

Nota: n.d., no disponible.

Fuente: INEM

en las categorías de baja cualificación también es inferior al promedio global español, excepto para el caso de Canarias, mientras que el mayor desajuste en alta cualificación tiene lugar en el País Vasco, seguida ya a distancia por Navarra. El País Vasco, junto a Cantabria y Canarias, son las regiones con mayor desajuste, en relación al promedio español, en las categorías de baja cualificación.

A continuación, y al igual que se procedió a realizar en el *Informe CYD 2006*, se entra en el detalle de los grupos ocupacionales de alta cualificación desde el punto de vista territorial. El análisis se centra, así, en la categoría profesional de técnicos y profesionales científicos e intelectuales (grupo 2), que son los que están específicamente asociados a profesiones relativas a titulaciones de primer, segundo y tercer ciclo universitario y afines (subgrupos D y E). En cada caso el valor 100 se refiere al desajuste promedio del conjunto de España. Para el global de la categoría 2 se observa que Cataluña tiene un desajuste similar al del conjunto de España, mientras que Extremadura, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Galicia y Canarias tienen un menor desajuste relativo y, además, en los tres últimos casos, el desajuste observado es incluso inferior al promedio conjunto

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

de España. Por el contrario, las regiones con un mayor desajuste son el País Vasco, Navarra y Castilla y León. Diferenciando entre las profesiones asociadas a titulaciones de primer ciclo (E) y las de segundo y tercer ciclo (D), se observa que, en general, por comunidades autónomas, se cumple que el mayor desajuste relativo ocurre para las

segundas, salvo en Extremadura, Galicia, Navarra, Asturias, Andalucía, La Rioja y Castilla y León. Mención aparte requiere Canarias, donde el desajuste en la categoría de profesiones asociadas a licenciados, ingenieros y similares es de tan solo el 78% por el índice 100 del promedio conjunto español, desajuste muy claramente inferior al de la categoría

E en esta región, que aún así también presenta un índice inferior a 100. Al contrario ocurre en la Comunidad Valenciana, donde el desajuste para las profesiones asociadas a diplomados e ingenieros técnicos es claramente inferior (índice de tan solo el 88%) al de la categoría D (100,9%).

En el cuadro 9 se especifica, dentro de las categorías D y E, la situación relativa de las regiones españolas para cada subgrupo de manera más detallada. Dentro de la categoría de profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo y afines (D), es de destacar, por cuanto presentan un desajuste inferior al promedio conjunto español (100), a

Cuadro 8. Desajuste entre demanda y oferta de empleo, 2006, por categorías de puestos de alta cualificación (desajuste medio del conjunto de España = 100)

1	2	3	D	E					
PAÍS VASCO	114,6	PAÍS VASCO	114,3	PAÍS VASCO	112,8	PAÍS VASCO	114,5	PAÍS VASCO	114,0
CATALUÑA	114,5	NAVARRA	110,7	BALEARS	106,3	NAVARRA	110,1	NAVARRA	111,5
MADRID	114,3	CASTILLA Y LEÓN	109,5	CANTABRIA	106,2	MADRID	109,5	CASTILLA Y LEÓN	109,9
RIOJA	114,2	ANDALUCÍA	108,7	ASTURIAS	106,0	CASTILLA Y LEÓN	109,1	ASTURIAS	109,8
BALEARS	114,1	ASTURIAS	108,6	MADRID	105,2	MURCIA	108,9	ANDALUCÍA	109,6
ASTURIAS	113,3	CANTABRIA	108,4	CASTILLA Y LEÓN	105,0	CANTABRIA	108,8	CANTABRIA	107,9
NAVARRA	113,0	BALEARS	107,7	NAVARRA	104,9	BALEARS	108,3	BALEARS	106,7
<b>ESPAÑA</b>	<b>111,5</b>	MURCIA	107,7	ANDALUCÍA	104,9	ANDALUCÍA	107,9	MURCIA	106,0
CANTABRIA	111,0	MADRID	107,4	RIOJA	104,7	ASTURIAS	107,5	RIOJA	105,5
CANARIAS	110,4	ARAGÓN	105,8	MURCIA	102,5	CATALUÑA	107,1	EXTREMADURA	104,8
CASTILLA Y LEÓN	110,1	RIOJA	105,3	CATALUÑA	101,0	ARAGÓN	106,6	ARAGÓN	104,8
CASTILLA-LA MANCHA	109,6	<b>ESPAÑA</b>	<b>105,1</b>	CANARIAS	99,0	<b>ESPAÑA</b>	<b>105,6</b>	<b>ESPAÑA</b>	<b>104,4</b>
ANDALUCÍA	109,4	CATALUÑA	105,1	<b>ESPAÑA</b>	<b>97,5</b>	RIOJA	105,0	MADRID	102,4
MURCIA	109,2	EXTREMADURA	103,4	ARAGÓN	96,6	CASTILLA-LA MANCHA	102,6	CATALUÑA	101,2
EXTREMADURA	107,3	CASTILLA-LA MANCHA	101,6	EXTREMADURA	94,1	EXTREMADURA	101,3	CASTILLA-LA MANCHA	100,6
GALICIA	107,3	COM. VALENCIANA	96,0	COM. VALENCIANA	83,4	COM. VALENCIANA	100,9	GALICIA	96,8
ARAGÓN	104,5	GALICIA	95,1	GALICIA	83,3	GALICIA	94,0	CANARIAS	92,5
COM. VALENCIANA	103,4	CANARIAS	83,9	CASTILLA-LA MANCHA	21,6	CANARIAS	78,0	COM. VALENCIANA	88,0

Fuente: INEM

1. Dirección de empresas y de las administraciones públicas.  
2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales.  
D. Profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario y afines.

E. Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines.  
3. Técnicos y profesionales de apoyo.

Cuadro 9. Desajuste entre demanda y oferta de empleo, 2006, por categorías de puestos de alta cualificación (desajuste medio del conjunto de España = 100)

**D. Profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitarios y afines**

20		21		22		23		24		25	
PAÍS VASCO	114,9	PAÍS VASCO	114,6	PAÍS VASCO	114,7	MURCIA	115,3	PAÍS VASCO	114,4	PAÍS VASCO	113,9
CANTABRIA	113,0	NAVARRA	112,1	BALEARS	112,6	PAÍS VASCO	114,6	NAVARRA	112,0	BALEARS	113,4
CAST. L	111,7	BALEARS	110,8	CAST. L	111,9	ARAGÓN	114,3	CAST. L	111,2	ANDALUCÍA	112,1
BALEARS	109,5	ANDALUCÍA	108,1	MURCIA	110,8	MADRID	113,8	MADRID	110,4	NAVARRA	111,9
NAVARRA	109,5	CANTABRIA	107,1	CANTABRIA	110,7	CANTABRIA	113,8	MURCIA	110,0	MADRID	111,7
ANDALUCÍA	109,2	ASTURIAS	106,6	ASTURIAS	110,0	ANDALUCÍA	113,5	ARAGÓN	108,3	CATALUÑA	111,7
ARAGÓN	109,1	EXTREMADURA	105,2	RIOJA	109,5	CAST. L	112,1	ASTURIAS	107,7	C. VALEN.	110,3
ASTURIAS	108,5	MADRID	104,5	ARAGÓN	108,9	NAVARRA	110,4	CATALUÑA	107,4	GALICIA	110,0
MURCIA	108,5	<b>ESPAÑA</b>	<b>104,5</b>	CAST.-M.	108,1	CATALUÑA	109,2	RIOJA	105,8	CANTABRIA	109,9
CATALUÑA	108,4	CATALUÑA	104,1	MADRID	107,7	ASTURIAS	108,1	ANDALUCÍA	105,5	<b>ESPAÑA</b>	<b>109,8</b>
MADRID	107,3	CAST.-M.	104,0	C. VALEN.	107,5	RIOJA	105,6	CANTABRIA	104,7	CANARIAS	108,3
RIOJA	106,1	CAST. L	102,6	ANDALUCÍA	106,9	CAST.-M.	105,3	<b>ESPAÑA</b>	<b>104,0</b>	EXTREMADURA	107,9
CANARIAS	104,7	ARAGÓN	102,1	<b>ESPAÑA</b>	<b>106,8</b>	C. VALEN.	104,6	BALEARS	103,9	MURCIA	107,1
<b>ESPAÑA</b>	<b>104,4</b>	C. VALEN.	100,1	NAVARRA	105,4	CANARIAS	104,3	GALICIA	101,8	RIOJA	103,4
CAST.-M.	99,7	MURCIA	99,1	CATALUÑA	103,4	<b>ESPAÑA</b>	<b>104,0</b>	CAST.-M.	100,8	CAST. L	100,8
GALICIA	95,9	GALICIA	96,3	EXTREMADURA	102,4	EXTREMADURA	103,6	C. VALEN.	99,7	ASTURIAS	100,6
EXTREMADURA	88,5	RIOJA	95,7	CANARIAS	99,4	BALEARS	94,0	EXTREMADURA	98,7	ARAGÓN	94,0
C. VALEN.	78,7	CANARIAS	92,9	GALICIA	97,0	GALICIA	13,2	CANARIAS	26,9	CAST.-M.	92,6

Fuente: INEM

**20 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería .**

**21 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad.**

**22 Profesiones asociadas en la enseñanza.**

**23 Profesionales del derecho.**

**24 Profesionales de organización, ciencias sociales y humanas.**

**25 Escritores, artistas y otras profesiones asociadas.**

**E. Profesiones asociadas a titulaciones de primer ciclo universitario y afines**

26		27		28		29	
PAÍS VASCO	112,7	PAÍS VASCO	115,1	PAÍS VASCO	114,9	PAÍS VASCO	113,1
MADRID	104,8	NAVARRA	114,7	ANDALUCÍA	114,5	NAVARRA	111,3
NAVARRA	103,9	ASTURIAS	112,4	ASTURIAS	114,5	CANTABRIA	109,4
CATALUÑA	103,3	BALEARS	111,3	CASTILLA Y LEÓN	114,3	ASTURIAS	108,4
ARAGÓN	103,2	RIOJA	110,9	EXTREMADURA	113,2	CASTILLA Y LEÓN	108,3
CASTILLA Y LEÓN	102,7	ANDALUCÍA	110,2	MURCIA	112,6	RIOJA	107,7
CANTABRIA	102,0	CASTILLA Y LEÓN	108,8	<b>ESPAÑA</b>	<b>111,4</b>	ANDALUCÍA	107,1
BALEARS	101,7	MURCIA	107,1	NAVARRA	111,4	ARAGÓN	106,9
ASTURIAS	98,7	GALICIA	106,9	MADRID	110,9	MADRID	106,6
ANDALUCÍA	98,1	CANTABRIA	106,4	BALEARS	110,6	MURCIA	104,4
MURCIA	93,2	EXTREMADURA	105,8	CANTABRIA	110,3	<b>ESPAÑA</b>	<b>103,6</b>
<b>ESPAÑA</b>	<b>91,0</b>	<b>ESPAÑA</b>	<b>103,4</b>	CASTILLA-LA MANCHA	109,8	COM. VALENCIANA	101,6
CANARIAS	89,6	CASTILLA-LA MANCHA	99,3	COM. VALENCIANA	109,3	BALEARS	101,0
RIOJA	84,4	ARAGÓN	96,6	CATALUÑA	108,4	EXTREMADURA	98,0
CASTILLA-LA MANCHA	83,1	CATALUÑA	94,3	ARAGÓN	108,2	CATALUÑA	96,2
EXTREMADURA	66,9	COM. VALENCIANA	93,7	RIOJA	106,2	CASTILLA-LA MANCHA	95,0
GALICIA	65,6	CANARIAS	90,4	GALICIA	105,4	GALICIA	87,8
COM. VALENCIANA	26,1	MADRID	74,5	CANARIAS	99,4	CANARIAS	86,8

Fuente: INEM

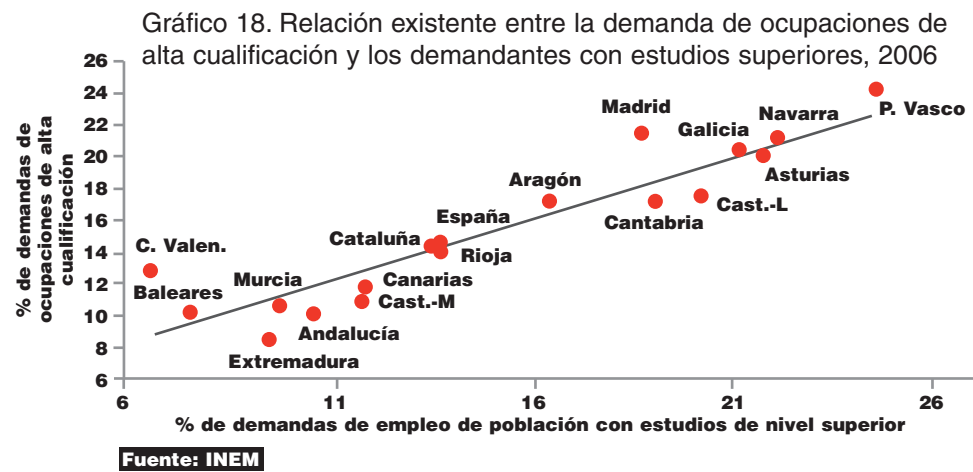
**26 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería.**

**27 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, excepto ópticos, fisioterapeutas y asimilados.**

**28 Profesiones asociadas en la enseñanza.**

**29 Otras profesiones asociadas a una titulación de 1er ciclo.**

La inserción laboral de los graduados y la formación continua



las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Galicia, Extremadura y Comunidad Valenciana en profesiones asociadas a licenciados en físicas, químicas, matemáticas e ingenieros; a la Comunidad Valenciana, Galicia y Canarias en la categoría relacionada con licenciados en ciencias naturales y sanidad; a Canarias y Galicia en el caso de profesiones asociadas a titulaciones de segundo ciclo y afines en el campo de la enseñanza; a Baleares y, muy especialmente, a Galicia (índice del 13,2% y prácticamente igualación de ofertas y demandas en 2006) en el caso de las relacionadas con titulados en derecho y, finalmente, a la Comunidad Valenciana, Extremadura y, sobre todo, Canarias (índice del 26,9%) en profesiones asociadas a titulaciones de segundo, tercer ciclo y similares en organización, ciencias sociales y humanidades. En el caso de la categoría (E), que está referida a las profesiones asociadas a titulaciones de primer ciclo universitario, es de destacar que en el caso de aquellas asociadas a la enseñanza solamente presenta un desajuste inferior al promedio conjunto español la comunidad de Canarias, mientras que en profesiones asociadas a ciencias naturales y sanidad experimentan un

desajuste inferior a 100 Castilla-La Mancha, Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana, Canarias y Madrid. La categoría mejor situada dentro de este grupo es la referente a profesiones asociadas a titulaciones de primer ciclo de físicas, químicas, matemáticas e ingenierías, donde ya en el global de España se observa un desajuste inferior a 100 (91%) y aun por debajo de este nivel se situaban Canarias, La Rioja, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia y, especialmente, la Comunidad Valenciana (índice del desajuste del 26,1%).

Como ya se analizó en anteriores informes CYD, normalmente existe una muy elevada correlación entre la demanda que hacen los trabajadores de empleos de alta cualificación y la población con estudios superiores, es decir, el porcentaje de la demanda que hacen los trabajadores de empleo de los grupos ocupacionales 1, 2 y 3 (de alta cualificación) suele estar estrechamente correlacionado para el conjunto de España e individualmente para cada comunidad autónoma con el porcentaje de la demanda de empleo de la población con estudios de nivel superior (técnicos y profesionales de ciclos formativos de segundo grado, diplomados y similares y licenciados,

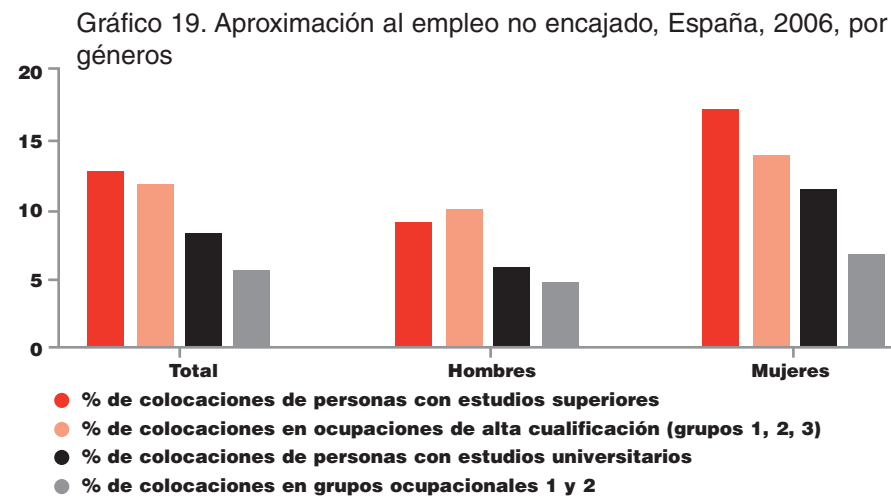
doctorados y afines), como se observa en el gráfico 18. Así pues, se puede afirmar que la población que ha alcanzado estudios de formación superior determina la demanda de empleos de alta cualificación, mientras que, por otro lado, la estructura productiva condiciona la oferta y en última instancia las contrataciones en las categorías de alta cualificación que se produzcan. El desajuste entre la demanda de los trabajadores y la oferta de empleos por parte de las empresas derivará o bien en paro de alta cualificación o bien en empleo "no encajado".

**Tomando datos del INEM de colocaciones por nivel de estudio y categoría profesional se observa que hay una clara sobreeducación en España en 2006, en el sentido de que población con estudios superiores comenzó a trabajar en puestos para los que no eran necesarios tales estudios (casi medio millón si se toma el nivel universitario).**

Para aproximarse al segundo de estos fenómenos a nivel del conjunto de España y con datos del INEM se puede utilizar la información de colocaciones por grupos

ocupacionales y nivel de estudios para el año 2006. Según ésta, el 12,6% de las colocaciones se realizaron con personas con un nivel de estudios superior, mientras que las colocaciones en ocupaciones de alta cualificación (grupos ocupacionales 1, 2 y 3, según el INEM) contó con el 11,6% del total. Ello quiere decir que en un 1% de las colocaciones realizadas en 2006 por el INEM (lo que equivale a 177.000 personas) se puso a trabajar a alguien con estudios superiores en un puesto para el que no se requerían conocimientos tan avanzados (sobreeducación). Si se diferencia por géneros, esta sobreeducación correspondería íntegramente a las mujeres, ya que en el caso de los hombres, el 9,1% de las colocaciones correspondió a personas con estudios superiores, mientras que un valor superior, el 9,9% del total de colocaciones, se hizo en ocupaciones de alta cualificación (los porcentajes correspondientes a las mujeres fueron del 16,8% y del 13,7%).

Si se toma una acepción más estrecha de estudios de nivel superior, considerando únicamente los estudios universitarios, de primer, segundo y tercer ciclo; y de grupos ocupacionales de alta cualificación,



Fuente: INEM

teniendo en cuenta los grupos 1 y 2, de dirección de empresas y administración pública y de técnicos y profesionales científicos e intelectuales, entonces el grado de sobreeducación que se observa es mayor (afectando a casi medio millón de personas) y afectaría a los hombres en este caso y más claramente que en el anterior a las mujeres (véase gráfico 19). Por el otro lado, si se tiene en cuenta el paro de alta cualificación, también afectaría relativamente más a las mujeres que a los hombres, por cuanto que mientras el 10% de los parados registrados a diciembre de 2006 tenían estudios superiores entre los varones, el porcentaje en el caso de las mujeres ascendía al 15% (porcentajes respectivos del 6,2% y del 9,5% si se considera en concreto a aquellos que poseen estudios universitarios, sin contar por tanto los técnicos profesionales superiores).

En cambio, el INEM no ofrece desde 2005 datos de colocaciones por grupos ocupacionales desagregados por comunidad autónoma, luego el análisis llevado a cabo anteriormente para el conjunto de España no puede ser repetido a nivel territorial. Una alternativa, que ya se usó en el Informe CYD 2006 es utilizar la información que se puede obtener de

Cuadro 10. Aproximación al empleo no encajado, 2006

	Ocupados en ocupaciones de alta cualificación (% del total)	Ocupados con estudios superiores (% del total)	Diferencia
País Vasco	39,58	48,24	-8,66
Navarra	34,13	40,80	-6,66
Castilla y León	27,69	32,72	-5,03
Cantabria	30,60	35,52	-4,93
Aragón	32,17	36,01	-3,85
Rioja	27,75	31,36	-3,62
Asturias	31,07	34,16	-3,09
Galicia	30,13	31,97	-1,84
Cataluña	31,34	32,79	-1,45
Castilla-La Mancha	23,86	25,23	-1,38
<b>ESPAÑA</b>	<b>30,94</b>	<b>32,30</b>	<b>-1,36</b>
Canarias	25,67	26,58	-0,91
Madrid	37,86	38,66	-0,80
Murcia	25,64	26,42	-0,79
Com. Valenciana	29,28	29,14	0,14
Andalucía	28,30	27,39	0,92
Extremadura	28,40	26,41	1,98
Baleares	28,73	25,00	3,73

**Nota:** Los valores negativos muestran que el peso de los que están empleados el año 2006 en ocupaciones de alta cualificación (dirección de empresas y administración pública, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo) es menor que el porcentaje de ocupados con nivel superior de estudios (en sentido amplio, esto es, considerando, además de los graduados universitarios, a los titulados de formación profesional de grado superior y afines); por tanto, hay sobreeducación en esa categoría y en esa comunidad autónoma, y viceversa.

Fuente: INE

la Encuesta de Población Activa del INE. A partir de dicha encuesta se tienen los datos desagregados por regiones españolas de los ocupados por nivel de estudios y ocupación desempeñada. Aunque bien es cierto

que, en este caso, la información se refiere a todos los ocupados en 2006 y no solamente a los que se colocaron en dicho año, que era lo que ofrecía el INEM. Para aproximar el empleo "no encajado" se procede

igualmente a calcular el porcentaje de puestos de trabajo de alta cualificación que están cubiertos en el año 2006 y compararlo con el porcentaje de trabajadores con nivel superior de estudios. Si la segunda

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

cifra supera a la primera, querrá decir que hay población con estudios superiores que está desempeñando ocupaciones de menor nivel (sobreeducación). Los resultados a los que se llega por esta vía para el año 2006 se ofrecen en el cuadro 10. Como se puede observar, para el conjunto de España hay una sobrecualificación, ya que si bien el 32,3% de los ocupados tienen un nivel de estudios superior, desempeña ocupaciones propias de ese nivel de estudios superior un 30,94%. Luego, hay un 1,36% de los ocupados que están subempleados en ese sentido (cerca de 300.000 personas). Por regiones, e igual que ocurría en el año precedente, el valor mayor de esta sobreeducación se daría en el País Vasco y Navarra, que justamente eran las dos comunidades autónomas con mayor desajuste entre la oferta y la demanda de alta cualificación en 2006, con datos del INEM. A estas regiones las seguirían Castilla y León, Cantabria, Aragón, La Rioja y Asturias y ya, a más distancia, Galicia, Cataluña y Castilla-La Mancha. También se observa sobrecualificación, pero de cuantía relativa inferior a la media española, en Canarias, Madrid y Murcia. En el resto de comunidades no se observa este fenómeno.

En relación al año precedente, la diferencia negativa española ha disminuido; por tanto, según esto, habría un cierto menor nivel relativo de sobreeducación, lo cual se reproduce para la mayoría de regiones españolas, excepto para Navarra, Castilla y León, Cataluña y Aragón. Si se distinguiera en este caso también por géneros, se observaría que las mujeres son las más afectadas por el fenómeno de la sobrecualificación. Así, por ejemplo, a nivel de España, si la diferencia para ambos sexos que se ha calculado en el cuadro 10 es de -1,36 puntos, para el caso de las mujeres sería de -4,2 y para los hombres la diferencia se tornaría positiva. También este fenómeno de la sobreeducación afecta más cuanto menor edad tengan los individuos. Por ejemplo, nuevamente con los datos del INE para el 2006, si la diferencia era de -1,36 puntos para el conjunto español, para los que están entre 25 y 34 años era de -7,4, mientras que los de edad comprendida entre 35 y 45 observan una diferencia positiva.

Como se ha mencionado anteriormente, el desajuste entre oferta y demanda de puestos de alta cualificación se puede también traducir en paro de la población con estudios superiores. Como se analizó

en el apartado 3.1, la tasa de paro de la población altamente formada es muy reducida e inferior a la media española en comunidades como Navarra y País Vasco, o, en menor medida, Cataluña o Madrid, de tal manera que el desajuste entre oferta y demanda de alta cualificación en estas comunidades se traduciría más en sobrecualificación que en paro de la población formada; mientras que para otras regiones como Asturias, Castilla y León o Cantabria, habría una incidencia relativa similar del paro de la población con estudios superiores que del fenómeno de la sobrecualificación.

### Análisis a partir de los datos de Infojobs

La información proporcionada por la base de datos del portal de empleo Infojobs ([www.infojobs.net](http://www.infojobs.net)) permite analizar la oferta y la demanda de empleo y su grado de ajuste o desajuste diferenciando por otras características diferentes de la ocupación demandada y ofrecida. Por ejemplo, se puede tener en cuenta el grado de ajuste o desajuste entre ofertas y demandas por nivel de titulación, la categoría profesional, o aspectos del puesto de trabajo, tales

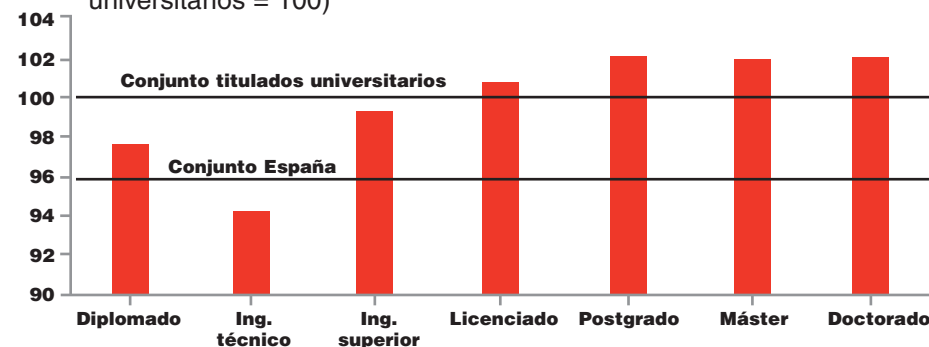
como tipo de contrato, sueldo mínimo, o jornada laboral. La base de datos Infojobs ofrece información para el conjunto de España y sus provincias y considera todo el espectro del mercado de trabajo. En este apartado del *Informe CYD 2007*, igual que se hizo en el Informe del año anterior, se utilizan para su análisis los datos referentes a España y al subgrupo constituido por aquellos casos en los que hay una exigencia de tener una titulación universitaria en las ofertas realizadas por las empresas y teniendo en cuenta a aquellos candidatos que cumplen con dicho requisito<sup>10</sup>.

**Las personas que tienen depositado su currículum vitae en Infojobs (más de 3,3 millones en 2006) poseen mayoritariamente un título universitario (casi el 60%), mientras que los puestos vacantes ofrecidos que requieren dicha titulación apenas supera el 18% del total.**

Los últimos datos disponibles se refieren al año 2006. En dicho año se publicó en el portal de Internet de Infojobs un total de 714.596 ofertas de trabajo por parte de las empresas. Cada una de estas ofertas iba

<sup>10</sup>El análisis general donde se incluye toda la base de datos de Infojobs puede ser consultado en el informe *El mercado laboral español 2007*, publicado por la Fundación CYD e Infojobs.

Gráfico 20. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por nivel de estudio, 2006 (índice de desajuste para el conjunto de titulados universitarios = 100)



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Infojobs

asociada a la necesidad de cubrir una o varias vacantes, de tal manera que se alcanzaron 2.342.983 puestos de trabajo ofrecidos (vacantes). De las ofertas, el 27,3% solicitaban específicamente a un titulado universitario, que equivalía en términos de vacantes al 18,4% del total. Desde la perspectiva de la demanda, 3.347.911 personas tenían depositado en 2006 su currículum vitae en Infojobs como demandantes de trabajo (candidatos) en el sistema. Estos candidatos pueden inscribirse, tantas veces como consideren, a una oferta empresarial concreta para cubrir una vacante dentro de ella, de tal manera que se registraron 38.583.542 inscripciones. Los candidatos con titulación universitaria equivalían al 57% del total y prácticamente un 60% de las inscripciones las realizaron titulados universitarios en 2006.

Como se puede comprobar, igual que pasaba con los datos del INEM, se observa que el número de personas que se inscriben como demandantes de trabajo a una oferta concreta supera ampliamente el número de puestos de trabajo vacantes ofrecidos por las empresas, de tal manera que por cada vacante postulaban 16,5 personas en 2006. Dicha ratio se eleva hasta un valor de 53,7 si se

Cuadro 11. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por categoría profesional, 2006

Titulación universitaria	Inscripciones por vacante	General	Inscripciones por vacante
Tecnología y telecomunicaciones	14,2	Otros	13,5
Inmobiliario y construcción	32,7	Venta y atención a clientes	15,7
Educación y formación	38,6	Tecnología y telecomunicaciones	19,4
Ingenieros y técnicos	39,4	Turismo y restauración	24,9
Finanzas y banca	39,5	Profesiones, artes y oficios	28,8
Sanidad y salud	48,9	Sanidad y salud	32,9
Venta y atención a clientes	50,5	Inmobiliario y construcción	34,1
Otros	77,9	Compras y logística	35,2
Administración de empresas	100,9	Finanzas y banca	63,4
Recursos humanos	101,2	Educación y formación	66,3
Legal	131,4	Ingenieros y técnicos	76,2
Profesiones, artes y oficios	156,1	Administración de empresas	123,8
Marketing y comunicación	190,3	Marketing y comunicación	138,0
Compras y logística	200,5	Diseño y artes gráficas	207,1
Turismo y restauración	209,1	Recursos humanos	230,5
Calidad, producción e I+D	310,7	Legal	305,7
Administración pública	367,3	Calidad, producción e I+D	372,9
Diseño y artes gráficas	743,5	Administración Pública	469,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Infojobs

consideran específicamente las vacantes de empleo que solicitan un titulado universitario y las inscripciones realizadas por los candidatos con dichos estudios superiores. Por nivel de estudio específico, nos encontramos que los menores desajustes relativos se producen para el caso de los

ingenieros técnicos, ya que por cada puesto vacante postulan 12,9 personas. También en el nivel de diplomado (23,1 vacantes por inscrito) y de ingeniero superior (38,4) se alcanza un desajuste inferior al conjunto de titulados universitarios, mientras que los mayores desajustes se dan, por este orden, en el nivel de

máster, postgrado, doctorado y licenciado. Si en vez de considerar el desajuste conjunto de los titulados universitarios, se tuviese en cuenta el del global español (16,5 inscripciones por vacante), entonces sólo tendría en 2006 un índice de desajuste inferior el nivel de ingeniero técnico (gráfico 20).

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

Cuadro 12. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por tipo de contrato laboral, 2006

Titulación universitaria	Inscripciones por vacante	General	Inscripciones por vacante
De duración determinada	21,8	De duración determinada	8,7
Otros contratos	24,6	Otros contratos	12,2
Indefinido	36,4	A tiempo parcial	19,4
A tiempo parcial	46,7	Indefinido	47,4
Formativo	53,6	Formativo	125,9
De relevo	549,1	Fijo discontinuo	297,2
Fijo discontinuo	697,9	De relevo	343,9

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Infojobs

**Por categoría profesional, los menores desajustes entre vacantes de puestos de trabajo que requieren titulación universitaria e inscripciones realizadas por candidatos que tienen dicha titulación se producen en los perfiles de tecnología y telecomunicaciones, inmobiliario y construcción, educación y formación, ingenieros y técnicos y finanzas y banca.**

En lo que se refiere a la categoría profesional, en el caso de considerar sólo las vacantes que solicitan para cubrir las poseer estudios universitarios y las inscripciones realizadas por graduados superiores, los menores desajustes relativos se dan (cuadro 11) en las categorías de tecnología y telecomunicaciones (incluso la ratio de inscripciones por vacante es inferior al del conjunto de España: 16,5), inmobiliario y construcción, educación y formación, ingenieros y técnicos y finanzas y banca. Sanidad y salud y ventas y atención al cliente, aunque con un nivel de desajuste claramente superior a las categorías mencionadas con anterioridad, presentan un mejor ajuste que el del conjunto de los titulados universitarios

(53,7 inscripciones por vacante). En el caso de considerar el conjunto de vacantes e inscritos, aparte de la categoría de otros, la que menor desajuste presenta es la de venta y atención a clientes. En sentido contrario, los mayores desajustes, considerando las vacantes e inscripciones de nivel universitario, se registran en las categorías de diseño y artes gráficas, administración pública y calidad, producción e I+D.

**Igual que pasaba en el año 2005, en el 2006 se observa, si se analizan los datos de Infojobs, que el exceso de demanda por parte de los trabajadores en relación a la vacantes ofrecidas por las empresas es relativamente menor en características como contrato indefinido, jornada completa y niveles salariales elevados si se consideran los titulados universitarios en comparación a lo que pasa para el global general español.**

Entrando ya en las características de los puestos de trabajo ofrecidos por las empresas en Infojobs en 2006 y las que prefieren los candidatos que se inscriben a las ofertas, y observando, en primer lugar, la

relativa al tipo de contrato laboral, se constata que el menor nivel de desajuste se da, tanto en el caso de considerar vacantes e inscripciones referentes a titulados universitarios, como en el caso general español, en la categoría de contrato de duración determinada, mientras que los mayores desajustes tienen lugar (cuadro 12) para el contrato de relevo y el fijo discontinuo. Si se atiende al contrato indefinido, por otro lado, se observa que la ratio de inscripciones por vacante, considerando las que se refieren a titulados universitarios, es claramente inferior al que se da en el caso general (36,4 para el primero, por debajo del desajuste conjunto para los titulados universitarios, que era de 53,7; y 47,4 para el segundo, claramente por encima del desajuste global, de 16,5). También se constata el mismo patrón para el caso del contrato formativo —esto es, menor ratio de inscripciones por vacante si se considera el nivel universitario—, aunque en esta ocasión tanto si se considera el caso general como el de titulados universitarios, el nivel de desajuste está claramente por encima del referente a contratos indefinidos, además del hecho de que en términos generales este tipo de contrato tiene una participación reducida tanto en vacantes como en inscripciones (en torno al 5%, ya sea

para el caso general como considerando titulados universitarios).

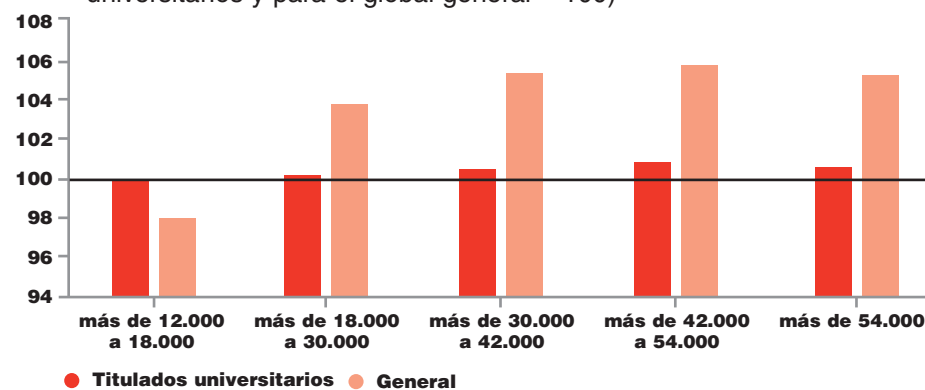
Por lo que atañe al tipo de jornada laboral, tanto en el caso de considerar vacantes e inscripciones referidas a titulados universitarios como al global español se observa que entre las categorías con mayores desajustes se encuentran la de jornada intensiva de mañana y jornada indiferente. La primera, no obstante, tiene una ratio de inscripciones por vacante inferior si se tiene en cuenta a los titulados universitarios que si se atiende al global de vacantes e inscritos (57,5 frente a 65,9). Por otro lado, la jornada completa tiene una ratio de inscripciones por vacante similar cuando se atiende a los titulados universitarios y cuando se observa el total de vacantes e inscritos (en torno a 9-10 inscripciones por vacante), pero habida cuenta del mayor desajuste general entre vacantes e inscritos para los titulados universitarios que para el conjunto de España, nos encontramos que la jornada completa está entre las tres categorías con menor desajuste relativo, en el caso de considerar vacantes e inscripciones que se refieren a titulados universitarios, y entre las cuatro con más desajuste, si se tiene en cuenta todas las vacantes

Cuadro 13. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por tipo de jornada laboral, 2006

Titulación universitaria	Inscripciones por vacante	General	Inscripciones por vacante
Parcial - Indiferente	8,7	Parcial - Noche	2,7
Parcial - Tarde	10,1	Intensiva - Tarde	2,8
Completa	10,2	Parcial - Indiferente	4,1
Intensiva - Tarde	14,6	Intensiva - Noche	4,9
Parcial - Noche	26,7	Parcial - Tarde	6,2
Parcial - Mañana	27,0	Intensiva - Indiferente	8,7
Intensiva - Noche	27,4	Completa	9,0
Intensiva - Mañana	57,5	Parcial - Mañana	17,3
Intensiva - Indiferente	57,6	Indiferente	39,6
Indiferente	106,5	Intensiva - Mañana	65,9

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Infojobs

Gráfico 21. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por estrato de salario, 2006 (índice de desajuste para el conjunto de titulados universitarios y para el global general = 100)\*



● Titulados universitarios ● General

(\*) Para el caso de los titulados universitarios, el desajuste en cada estrato está calculado tomando el índice de desajuste para el conjunto de titulados un valor 100, y para el caso general, el desajuste en cada estrato está calculado tomando el índice de desajuste para todas las vacantes e inscripciones un valor 100.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Infojobs

y todos los inscritos de la base de datos de Infojobs (cuadro 13).

Finalmente, se ofrece el desajuste relativo entre vacantes e inscritos según el estrato salarial ofrecido por las empresas y el que desean percibir los candidatos que se inscriben a dichas ofertas. Respecto a este punto, se ha de especificar que se han tenido en cuenta solamente aquellos casos en los que se explicita el salario a percibir en términos anuales y cuya cantidad asociada es de 12.000 euros brutos o superior. Tanto si se consideran únicamente las vacantes e inscripciones que se refieren a titulados universitarios como al global de vacantes e inscripciones, se

observa, en general, que el desajuste relativo va creciendo según se incrementa el estrato salarial. Ahora bien, si se compara el desajuste en cada estrato salarial con el desajuste medio producido, observamos que en el caso de considerar las vacantes e inscripciones referidas a titulados universitarios, hay un desajuste relativamente menor para los niveles salariales superiores, en relación a lo que ocurre al tener en cuenta el global de inscripciones y vacantes (gráfico 21).

### 3.3 *La inserción laboral*

En este apartado se analiza el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios y cómo se ajustan sus competencias y conocimientos con los demandados por las empresas. Como ya se puso de manifiesto en anteriores informes CYD, el análisis de las fortalezas y debilidades de la educación universitaria española en relación con el proceso de inserción laboral de sus estudiantes se enfrenta a la falta de estudios y análisis que, de forma global, valoren este proceso, tanto desde el punto de vista de los alumnos como de las empresas. Frente a ello, en España existe un número elevado de estudios parciales con metodologías no coincidentes que impide hacer un análisis global. En 2007 se presentaron los resultados del proyecto internacional REFLEX (El profesional flexible en la sociedad del conocimiento). REFLEX se puede considerar una continuación del anterior proyecto CHEERS –ya analizado en el *Informe CYD 2004*–, donde se estudiaba la inserción laboral de los graduados en el curso 1994-1995, cuatro años después de su graduación en 11 países europeos (entre ellos España) y Japón. En esta misma línea, los objetivos principales del actual proyecto REFLEX, en el que participan 13 países europeos y Japón, son, entre otros, obtener resultados actualizados en el área de la educación superior y del empleo

de los graduados universitarios en Europa, analizar el rol que desempeñan diversas aptitudes o competencias específicas y genéricas en las diferentes fases de la carrera profesional de los graduados universitarios y proporcionar un análisis empírico sobre la idoneidad de las políticas seguidas en la educación superior en Europa. En este *Informe CYD 2007* se analizan las primeras conclusiones de dicho informe en una monografía elaborada por José-Ginés Mora, director del CEGES (Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior) de la Universitat Politècnica de València, institución que se encarga, junto a la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), de la coordinación del proyecto REFLEX en España.

En la monografía se pone de manifiesto que la situación laboral en el año 2005 de los graduados españoles en el curso 1999-2000 es la peor entre los graduados de los países considerados, aunque se han reducido las diferencias en relación a los resultados de otros estudios como el CHEERS. Así, por ejemplo, los graduados superiores españoles son los que mayores tasas de temporalidad registran, los que más número medio de empleadores han tenido, los que en menor proporción consiguen un trabajo cualificado, los

que más sufren el desempleo o, finalmente, junto a la República Checa, son los que menos sueldo reciben (en torno a 1.400 euros brutos mensuales, por los más de 2.500 de los graduados superiores alemanes o suizos).

En el campo de las competencias profesionales, el estudio refleja la existencia de escasas diferencias entre los graduados españoles y el resto de europeos tanto en los niveles competenciales propios como en los requeridos por el empleo, aunque estas diferencias son, en conjunto, favorables a los graduados europeos en ambos casos. El grado de ajuste entre los niveles propios y los requeridos por el puesto de trabajo son razonablemente elevados tanto para los graduados españoles como para el resto de europeos. Sin embargo, los graduados españoles están entre quienes menos utilizan sus competencias en el puesto de trabajo.

Finalmente, hay que destacar que los graduados españoles son los que menos satisfechos se encuentran con los estudios recibidos y, de hecho, un 9% declara que no volvería a estudiar una carrera universitaria por la media del 2-3% del resto de países<sup>11</sup>.

Además de la referencia a esta monografía, en este apartado de

<sup>11</sup>Para entrar más en detalle en éstos y otros aspectos, véase la monografía titulada "El

mercado de trabajo y las competencias profesionales de los nuevos graduados:

resultados del proyecto REFLEX", incluida en ese *Informe CYD 2007*.

inserción laboral se incluye el comentario de las principales conclusiones del trabajo “Análisis de medios para la inserción laboral de alumnos y egresados”, dirigido por Luis Fernández Sanz, perteneciente a la convocatoria de 2006 del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación y Ciencia, así como también se resumen las principales conclusiones de otros estudios relacionados con la materia. Un primer estudio, que versa sobre competencias profesionales de los titulados, elaborado por Universia y Accenture, y el libro *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*, publicado por l'AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya). Además se hace una breve referencia al informe de Adecco sobre *La transición de la escuela al trabajo* (Libro Blanco) y al observatorio de inserción laboral de los jóvenes de Bancaja e IVIE. En estos dos casos, no obstante, no se tiene en cuenta específicamente el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios sino, en general, de los jóvenes.

Todos estos estudios son resumidos y comentados en este capítulo a través de una serie de recuadros, mientras que aquí, en el texto, se procede a destacar algunas de las cuestiones más relevantes. Así, por ejemplo,

atendiendo al trabajo de Fernández Sanz (dir.) (2006), se puede incidir en el hecho de que los medios que las universidades ponen más comúnmente a disposición de alumnos y egresados para su inserción laboral son, en primer lugar, la organización de prácticas en empresas y la gestión de bolsas de empleo, y, en segundo lugar, cursos específicos de formación para la búsqueda de trabajo o la celebración de ferias o jornadas de empleo, mientras que es menos común la organización de cursos sobre el desarrollo de competencias personales orientadas a potenciar la empleabilidad. Por otro lado, al analizar los informes sobre inserción laboral que se suelen realizar, se pone de manifiesto su carácter parcial y su completa variabilidad, tanto en términos de tamaño de muestra como objeto del estudio.

El trabajo de Universia y Accenture (2007) define un total de 16 competencias consideradas relevantes desde el punto de vista profesional. Y destaca que, entre las competencias profesionales más valoradas por titulados, responsables universitarios y empresarios, estarían la motivación, la adaptabilidad y la orientación a la calidad, junto a, en segundo término, otras cuestiones tales como la expresión oral y escrita, la organización y planificación o el

relacionarse con los demás. En relación a las competencias, el presente capítulo del *Informe CYD 2007* incluye un recuadro de Oriol Homs (director general de la Fundación CIREM), en el que se incide en el hecho de que el proceso de adaptación de las carreras universitarias a la reforma de Bolonia es una buena oportunidad para el desarrollo de las competencias profesionales y para orientar de manera más directa las carreras universitarias hacia la actividad profesional y el mercado de trabajo, además de constituir una oportunidad para plantear la relación de la formación inicial con la continua informal y no formal y con el reconocimiento académico de la experiencia profesional<sup>12</sup>.

Por su parte, el libro sobre inserción laboral publicado por la AQU (AQU, 2007) pone de manifiesto que el área de enseñanza con más calidad ocupacional, en el sentido de mayor retribución, más fluidez a la hora de transitar de los estudios al mercado laboral o mayor adecuación de lo estudiado con lo que se necesita es el de las enseñanzas técnicas, seguidas de las ciencias de la salud, ocupando el último lugar las humanidades. Asimismo se destaca que las vías informales, especialmente la red de contactos personales, son la mejor manera para

incorporarse al mercado laboral, aunque cada vez se usa más Internet y están aumentando su efectividad los servicios universitarios y la realización de prácticas en empresas. También, se evidencian diferencias por géneros en la inserción laboral, en el sentido de que las mujeres tardan más en incorporarse al mercado laboral, cobran menos y tienen una menor estabilidad en el empleo.

Finalmente, como conclusiones más relevantes de los estudios de Adecco Institute (2007) y del Observatorio de Inserción Laboral de los jóvenes de Bancaja-IVIE (2007) se puede citar, en el primer caso, que se observa que la generación nacida a partir de 1979 muestra carencias en determinadas aptitudes, tales como las competencias en expresión escrita, habilidades comunicativas, dotes de trabajo en equipo, habilidades interpersonales o aptitudes empresariales. Mientras que en el segundo trabajo se destaca que la sobrecualificación subjetiva de los graduados universitarios ha crecido en los últimos 10 años y en 2005 casi un 38% de los egresados consideraban que estaban desempeñando un trabajo por debajo de su cualificación.

<sup>12</sup> Véase para más detalle el recuadro “El reconocimiento de las competencias profesionales

en el marco europeo de las cualificaciones”, por Oriol Homs, al final de este capítulo.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

### Luis Fernández Sanz (dir.) (2006)

En este trabajo se afrontan tres cuestiones diferenciadas: una primera es un análisis exhaustivo de los medios que las universidades usan para fomentar la empleabilidad y la inserción laboral de sus estudiantes y egresados; una segunda sería la recogida, categorización y análisis de los estudios sobre inserción laboral, mientras que la tercera es un estudio detallado propio de una muestra amplia de ofertas de trabajo para las titulaciones de ingenierías de telecomunicaciones, industrial e informática. Seguidamente, se procede a destacar las conclusiones más relevantes de cada una de estas tres cuestiones.

Por lo que respecta a la primera cuestión (el análisis de los medios que las universidades ponen a disposición de alumnos y egresados para fomentar su inserción laboral), los autores recopilaron la información necesaria sobre las unidades de empleo de las universidades a través de sus respectivas páginas web y la

contestación individualizada de un cuestionario específico sobre el tema<sup>1</sup>. Finalmente, obtuvieron información sobre 66 universidades españolas. Las unidades de empleo de estas universidades se caracterizan por depender en buena parte de las ocasiones de un vicerrectorado, de alumnos o de empleo, y por utilizar una denominación muy variada. Por lo que respecta a las actividades que estas unidades de empleo suelen realizar, se destacarían las siguientes cuestiones:

- Especial relevancia de las actividades que tienen que ver con la organización de prácticas en empresas, la gestión de becas para estudiantes y la bolsa de empleo para egresados. Aproximadamente un 85% de las unidades de empleo analizadas realizaban la primera y la tercera opción, mientras que la gestión de becas para estudiantes era realizada por el 75% de las unidades.
- En un segundo escalón, estaría la organización de eventos periódicos

para poner en contacto a alumnos y empleadores, tales como foros, ferias o jornadas de empleo o seminarios de búsqueda de trabajo (son realizados por siete de cada diez unidades estudiadas).

- También estas unidades realizan mayoritariamente (ocho de cada diez) cursos específicos de formación para la búsqueda de empleo, en los que se explica como redactar un currículum vitae o cómo afrontar una entrevista de trabajo. En cambio son una minoría, aunque creciente, las unidades que también organizan cursillos sobre el desarrollo de las competencias personales orientadas a potenciar la empleabilidad.
- Otros elementos que sirven también para orientar y fomentar la inserción laboral de alumnos y egresados serían los observatorios de empleo, donde se planifican estudios periódicos y sistemáticos, por titulaciones y/o por facultades, para analizar los factores que influyen en la inserción laboral de los graduados: perfil profesional

requerido, competencias demandadas, vías de acceso, adecuación entre lo estudiado y lo necesitado, grado de satisfacción, etc.. Entre estos observatorios destacarían los de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Zaragoza. Otros ejemplos serían la edición de guías sobre salidas profesionales (Universidad de Vigo y Universidad de Murcia) o que el plan de estudios facilite la realización de prácticas en empresas, trabajos específicos o estudios en el extranjero y que éstos puedan ser reconocidos como créditos de libre configuración en su estudio.

La segunda cuestión que el estudio de Luis Fernández Sanz (dir.) (2006) analiza es la de recopilación y análisis de informes sobre inserción laboral. Para ello, en primer lugar recopilaron los estudios parciales que se han alojado en el portal [www.insercionlaboral.net](http://www.insercionlaboral.net)<sup>2</sup> directamente vinculados al tema, que encontraron que ascendían a 73 en 2006. Estos estudios fueron

<sup>1</sup>En el *Informe CYD 2006* ya se analizó un estudio similar, aunque más extenso y centrado en los servicios de empleo de las universidades madrileñas.

<sup>2</sup>Como se comentó en el *Informe CYD 2006*, este portal tiene como objetivo proporcionar herramientas metodológicas, principalmente, a las universidades, para el análisis del mercado

laboral de sus titulados, y poner a disposición de todos los interesados información revisada sobre la inserción laboral y el mercado de trabajo de los titulados universitarios, así como sobre metodologías de análisis de esta realidad. En su creación colaboró ANECA y las agencias de calidad autonómicas de Castilla y León, Cataluña, Galicia y Andalucía y el CEGES.

categorizados y analizados en conjunto y la principal conclusión que se puede extraer es la completa variabilidad de los mismos. Así, por ejemplo, por lo que respecta al tamaño de la muestra, donde, si bien la mayoría hace referencia a una muestra superior a 1.000 e inferior a 10.000, también hay algunos que se basan en el estudio de menos de 100 casos, y otros que sobrepasan la cifra de 10.000. Normalmente los estudios suelen incluir cuestionarios y preguntas a egresados y en muy pocas ocasiones (seis de los 73 estudios) se analiza también el punto de vista de las empresas. Por otro lado, en cuanto a los diferentes aspectos estudiados, éstos se refieren en la gran mayoría de casos a la situación laboral de la muestra de egresados, el análisis de la adecuación de la formación recibida para el puesto de trabajo, el tiempo que se tarda en encontrar empleo, tipo de contrato y

condiciones generales del empleo, el análisis diferenciado por sexos, vías de acceso al empleo, o, en menor número de ocasiones, se analiza la movilidad geográfica, el papel de la autoocupación o el estudio de competencias profesionales<sup>3</sup>.

Además de los trabajos alojados en el portal *www.insercionlaboral.net* se analizaron otra serie de informes y estudios que no tenían cabida en dicha página web. Estos otros informes normalmente son realizados por empresas y entidades que tienen ya medios suficientes para publicitarlos por otras vías. Entre ellos, se destacan los estudios detallados sobre ofertas de empleo de Infoempleo<sup>4</sup>, perteneciente a Círculo del Progreso, los análisis de remuneración y salarios de empresas como PriceWaterHouseCoopers, o estudios de expectativas de los

estudiantes y egresados como los realizados por la Fundación BBVA o Accenture. Asimismo, paralelamente a los trabajos de las universidades en el campo de la inserción laboral y orientación, también se destaca el papel que juegan otras instituciones, como, por ejemplo, la Fundación Universidad-Empresa, que ofrece un programa de prácticas, orientación a las empresas, y una guía de empresas que ofrecen empleo; o Universia, red de casi 1.000 universidades de España, América Latina y Portugal, que ofrece recursos sobre cómo buscar empleo, dónde buscar empleo, y que ha llevado a cabo recientemente la primera feria virtual para acercar a empresarios y estudiantes y egresados.

Finalmente, el trabajo de Luis Fernández Sanz (dir.) (2006) ofrece un estudio detallado de las ofertas de empleo

publicadas en los principales periódicos y bolsas especializadas y dirigidas a titulados en ingenierías (técnica y superior, de informática, industrial y telecomunicaciones), entre septiembre de 2005 y septiembre de 2006. Entre las principales conclusiones, cabe destacar el hecho de que, aparte de los requisitos técnicos propios de cada titulación, las principales competencias que se solicitan son las de trabajar en equipo, tener orientación al cliente, ser dinámico, proactivo y tener iniciativa y habilidades comunicativas; también se pide comúnmente tener disponibilidad para viajar y, en menor número de ocasiones, tener carnet de conducir o vehículo propio. Asimismo, las ofertas que exigen idiomas, normalmente requieren inglés (nivel alto), y son menos del 10% de las ofertas las que requieren conocimientos de otros idiomas, como alemán o francés.

<sup>3</sup>Una pequeña muestra de estos trabajos fue analizada en profundidad en el *Informe CYD 2006*.

<sup>4</sup>En este sentido, se puede destacar que el informe *Infoempleo* de 2007 revela que la demanda de empleados con título universitario por parte de las empresas ha caído 12 puntos

en un año, ya que actualmente sólo el 68% de las ofertas de trabajo cualificado requieren diplomados o licenciados frente al 80% del 2006. En contrapartida, la situación mejoró para los titulados de Formación Profesional. El modelo tipo de egresado universitario que buscan las empresas es el de titulado en

enseñanzas técnicas, asociados a la construcción: ingenieros, arquitectos, cuya demanda es cuatro veces superior a su peso en la población universitaria. Además en prácticamente tres de cada cuatro ofertas de empleo cualificado se exige la posesión de conocimientos de inglés.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

### Universia y Accenture (2007)

Respecto al trabajo conjunto de Universia y Accenture sobre las competencias profesionales de los titulados, cabe destacar que los objetivos eran definir qué se entiende por competencias profesionales y ver cuáles son las más valoradas por las empresas españolas, analizar qué tipo de formación relacionada con competencias y habilidades se imparte en la universidad y, en tercer lugar, examinar la valoración de empresas, estudiantes y ámbito académico universitario sobre el desarrollo de las competencias como factor clave para la inserción laboral. En este sentido, un valor añadido de este trabajo es el de indagar en la opinión y percepción de hasta tres colectivos implicados: la universidad (a través de los responsables de los planes de estudio), la empresa (mediante sus directivos de recursos humanos) y titulados universitarios.

En primer lugar, tras un análisis cualitativo con los tres colectivos mencionados en el párrafo anterior, se llegó al consenso de una lista de 16 competencias profesionales relevantes. En segundo lugar, a partir de dicha lista, se elaboraron tres tipos de cuestionarios que contemplaban las preguntas sobre las que se realizaría la encuesta en cada uno de los tres colectivos. Esta encuesta fue pasada a 100 empresas relevantes, 249 titulados y 49 responsables universitarios.

Se definieron las competencias profesionales como “los conocimientos, habilidades y actitudes que sirven para desempeñar mejor un trabajo”. La lista de las 16 competencias consideradas relevantes desde el punto de vista profesional fueron las siguientes:

- Capacidad de organizar y planificar, saber administrar el tiempo
- Capacidad para trabajar bajo presión
- Buena expresión oral y escrita en la propia lengua
- Conocimiento de una segunda lengua
- Manejo del ordenador
- Habilidad para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones
- Capacidad de análisis, crítica y síntesis
- Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros
- Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, flexibilidad
- Capacidad para generar nuevas ideas, creatividad e innovación
- Potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien
- Capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista
- Motivación, entusiasmo, ganas de aprender

Del análisis conjunto de las respuestas de los tres colectivos se puede extraer

una serie de conclusiones relevantes.

Entre otras, éstas serían:

- Los tres colectivos (titulados, responsables universitarios y empresarios) coinciden en considerar como el elemento más importante para facilitar la entrada en el mercado laboral a las habilidades personales y profesionales, mientras que apenas conceden importancia relativamente a la posesión de un expediente brillante, una segunda carrera o un doctorado.
- Dentro de las competencias más importantes, los tres colectivos coinciden en señalar como las tres principales la motivación, la adaptabilidad y la orientación a la calidad, quedando también bien clasificadas otras como la expresión oral y escrita, la organización y planificación o el relacionarse con los demás. Por su parte, los estudiantes no consideran los idiomas una competencia importante para el empleo, en contra de lo que opinan docentes y empresas.
- Respecto al grado de aprehensión de las diferentes competencias por parte de los titulados, lo más llamativo es que los egresados se sobrevaloran en prácticamente todas las competencias, excepto informática e idiomas. Mientras, informática, junto a la motivación o la capacidad para buscar y gestionar información, aparecen como las competencias en las que los egresados están mejor formados. En

sentido contrario, como aspectos a mejorar claramente, aparecerían la capacidad de liderazgo, el tener iniciativa, la capacidad de negociación, los idiomas y la expresión oral y escrita.

- Tanto empresas, especialmente, como, en menor medida responsables universitarios, están mucho más satisfechos del papel de la universidad en la aprehensión por parte de los titulados de conocimientos teóricos y especializados (formación general) que en el desarrollo de las competencias profesionales.
- En el desarrollo de las competencias profesionales, los responsables universitarios creen que ellos mismos deben realizar un papel importante, excepto en competencias instrumentales, como informática, idiomas y capacidad de expresión oral y escrita, donde creen que el mayor responsable ha de ser el sistema educativo general y, especialmente, la enseñanza previa a la universidad. Por otro lado, los estudiantes son los que más peso dan a la iniciativa individual en la formación de competencias, mientras que a la empresa ninguno de los colectivos le atribuye un papel principal en la formación de competencias profesionales, salvo las más sofisticadas como la capacidad de liderazgo, negociación o de trabajar bajo presión.

**AQU (2007)**

El libro editado por la AQU en 2007 se basa principalmente en las conclusiones que se han podido obtener a partir de las dos encuestas de inserción laboral realizadas para la totalidad del sistema universitario catalán en 2001 y 2003 y publicadas dos años después cada una de ellas<sup>1</sup>. En el libro, en primer lugar, se comienza poniendo el acento en el hecho de que el fenómeno de la transición al mercado laboral ha adquirido una importancia creciente en la evaluación de las políticas relacionadas con la enseñanza superior y que está inmerso en un contexto cada vez más complejo, debido a la expansión educativa, a la proliferación de sistemas formativos diferentes, la alternancia creciente entre mercado de trabajo y sistema educativo en un contexto en los que los individuos recurren a la formación en diferentes momentos de su vida, ya sea antes o durante su vida laboral, la transformación acelerada del mercado de trabajo y el incremento en éste de requerimientos no ya de conocimientos o especializaciones concretas sino de competencias, habilidades y actitudes. Esto hace que el proceso de inserción laboral sea largo y no exento de dificultades. Posteriormente se hace mención al hecho de que cada vez está creciendo

más el volumen de población activa con educación superior, de tal manera que el colectivo de ocupados está cada vez más cualificado. Pero, a su vez, también crece el porcentaje de personas con educación superior entre los parados, debido a que el mercado no es capaz de asumir este incremento de oferta altamente cualificada. Entrando ya en la diferenciación de las características de los egresados universitarios cuyo proceso de inserción laboral se estudió, se pone en evidencia una serie de cuestiones, entre las que se podrían destacar las siguientes:

- Las áreas de estudio determinan en gran parte la calidad de la inserción laboral. Así, por ejemplo, en el caso de la retribución económica, se obtienen unos resultados óptimos para los titulados en ingenierías superiores (más de un tercio gana 30.000 euros anuales) y pésimos para los licenciados en Humanidades (el porcentaje correspondiente baja al 2%). También la mayoría de ingenieros (el 80%) trabaja en el ámbito privado, que se diferencia del público por un mayor peso del contrato fijo y de retribuciones superiores, ya que los procesos de consolidación y estabilización no son tan lentos como

en el sector público. Considerando la retribución, el tipo de contrato, así como la adecuación del trabajo desempeñado a los estudios cursados y la satisfacción general subjetiva, resulta que el área disciplinar con mayor puntuación en un índice de calidad ocupacional es el de las enseñanzas técnicas, seguida de ciencias de la salud y, ocupando la última posición, se encuentran las humanidades.

- Respecto a la adecuación universitaria, a los tres años de acabar los estudios una cuarta parte se sentían subjetivamente sobrecualificados (creían poseer un nivel educativo superior al que realmente necesitaban en su trabajo). Los que más expresaban dicha sensación eran los licenciados en humanidades, seguidos de los egresados en ciencias sociales, mientras que los menos sobrecualificados estaban en las enseñanzas técnicas y sobre todo en ciencias de la salud. Asimismo, cuanto más intensidad tecnológica tuviese el sector productivo donde prestaba sus servicios el titulado universitario, menos sobreeeducación reportaba. Aquellos que creían estar excesivamente preparados para desempeñar la tarea que realizaban se

sentían poco satisfechos con su trabajo y percibían un salario inferior relativamente a los no sobreeducados. En sentido contrario, un 20% de graduados pensaban que tenían un déficit competencial importante en algunas cuestiones, especialmente en idiomas, informática o capacidad para tomar decisiones.

- En cuanto a los procesos de acceso al mercado de trabajo, se considera que el tránsito es fluido en el sentido de que menos del 10% de los graduados tardó más de un año desde que acabó la carrera en tener un trabajo. Las transiciones más rápidas se produjeron en enseñanzas técnicas y ciencias de la salud. Las vías informales, especialmente la red de contactos personales, son la mejor manera de inserirse en el mercado laboral, aunque hay un aumento de la efectividad de los servicios universitarios o de la realización de prácticas durante los estudios, y de la importancia de Internet, mientras que disminuye la efectividad de las vías tradicionales como prensa, INEM y agencias similares o las empresas de trabajo temporal (ETT), y la autoocupación continúa siendo residual y suele estar vinculada a titulaciones donde es tradicional el

<sup>1</sup> Los resultados principales de ambas encuestas ya fueron analizados en anteriores informes CYD.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

ejercicio libre de la profesión como en Derecho o Arquitectura. Los factores de contratación más importantes tendrían que ver con la manera de ser (personalidad, habilidades de comunicación), mientras que la formación universitaria teórica y práctica se valora especialmente en los estudios más especializados, como las enseñanzas técnicas o en el área de ciencias de la salud; y los idiomas son relevantes en humanidades.

- Por lo que respecta al género y la inserción laboral, el libro pone de manifiesto que se evidencian diferencias (en contra de la mujer) en lo que respecta al tiempo de inserción

laboral, la retribución económica o la estabilidad en el empleo; mientras que también se observa una presencia superior de la mujer en el sector público, en ramas como la docencia, investigación o sanidad y asistencia, e inferior en tareas directivas o técnicas.

- Asimismo se destaca que la elección de los estudios es más determinante en la calidad de la inserción laboral (retribución, tasa de ocupación, etc.) que la elección de la universidad, y así lo observan los propios egresados, que opinan mayoritariamente que repetirían en la misma universidad antes que repetir la misma carrera.

Finalmente, el libro concluye con un capítulo sobre acciones para facilitar la inserción laboral. Fomentar la ocupabilidad implica, en primer lugar, tener en cuenta un perfil de formación adecuado a las necesidades laborales, y en el sentido tanto de cuidar la formación teórica relacionada con la titulación que se cursa como de dotar a los graduados de competencias requeridas en el mundo laboral (como trabajo en equipo o capacidad de comunicación) e incluso de las competencias requeridas para obtener un empleo (habilidades de presentación, técnicas de entrevista, etc). En segundo lugar, también sería conveniente un

buen diseño de la dimensión práctica del currículum (prácticas en las asignaturas, prácticas en empresas o proyectos de final de carrera), que sirve no tan sólo para incrementar la competencia profesional sino también incluso para iniciar la red de contactos en el mundo profesional, que puede ser clave para la inserción laboral. Igualmente sería también necesario un adecuado plan institucional que facilitase el proceso de inserción de los graduados en forma de un buen servicio de información, orientación, gestión de prácticas o intermediación laboral.

### Adecco Institute (2007) y Observatorio de Inserción Laboral de los jóvenes de Bancaja-IVIE (2007)

En lo que se refiere al Libro Blanco presentado por Adecco en 2007, centrado en la transición de los jóvenes desde el mundo educativo al mundo laboral a nivel europeo, se destaca el hecho de que el desempleo juvenil es el doble que el desempleo global en la mayoría de los países de la Unión Europea y una de sus principales conclusiones es que cada vez aumenta más la distancia entre las competencias laborales de los jóvenes y las necesidades de las empresas. A pesar de que los jóvenes cumplen los requisitos académicos, siguen sin estar lo suficientemente preparados como para cubrir las necesidades de un

entorno laboral moderno. Más en concreto, la que denomina el informe “generación Y”, nacida a partir de 1979, presenta claras carencias en aspectos tales como competencias de expresión escrita, habilidades comunicativas, dotes de trabajo en equipo, habilidades interpersonales o aptitudes empresariales.

Respecto al observatorio de inserción laboral de los jóvenes de Bancaja e IVIE, hay que destacar que se han producido cuatro encuestas, llevadas a cabo en 1996, 1999, 2002 y 2005. La primera se refería a jóvenes entre 18 y 30 años de la Comunidad Valenciana, la

de 1999 y 2002 a jóvenes de además Madrid y Barcelona y la de 2005 incluía, a su vez, a participantes de otras ciudades españolas, de más de 50.000 habitantes. El cuestionario permite seguir la vida laboral y formativa de los jóvenes, puesto que se ha realizado en cada caso un esfuerzo para ir recopilando datos de individuos ya utilizados en anteriores oleadas. Está prevista una quinta encuesta en 2008. Una de las conclusiones más destacadas tendría que ver, en este sentido, con la sobrecualificación de los titulados universitarios en su primer empleo. Así, desde el punto de vista subjetivo, ha habido desde 1996 a 2005

un claro aumento de personas que reconocen que el puesto que desempeñan estaba por debajo de la cualificación poseída, alcanzando a un 37,8% de los graduados universitarios en 2005. Si se considera un indicador objetivo, este porcentaje de sobrecualificaciones alcanzaría un 48%. En este sentido, el indicador de desajuste objetivo se define como la diferencia entre los años de formación del joven y los años de formación que se considerarían adecuados para realizar el trabajo que desarrolla<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> El fenómeno de la sobrecualificación también ha sido destacado recientemente por un estudio de Comisiones Obreras, que sostiene que más de un tercio de los casi cuatro millones de asalariados en España con estudios superiores no desempeñan una ocupación acorde con su

preparación, estando muchas veces empleados en comercio, hostelería o de teleoperador. Una conclusión similar se destaca respecto a los datos de 2006 del Servicio Cameral de Orientación Profesional, que establece que más de la mitad de los diplomados y licenciados que

acudieron al servicio acabaron ocupando un trabajo que requería una formación inferior a la poseída, cubriendo puestos como auxiliar administrativo o asesor comercial que podría haber desempeñado igualmente alguien con estudios de formación profesional. En este

sentido, se destaca que las empresas demandan cada vez más a graduados en formación profesional que no a egresados universitarios, puesto que consideran que los estudios de FP acercan mejor a los potenciales trabajadores al mundo de la empresa.

### 3.4 *Formación continua*

El concepto de *lifelong learning* (aprendizaje permanente o formación a lo largo de la vida) es clave tanto en la estrategia europea para el empleo como en el espacio europeo de educación superior. La formación a lo largo de la vida es muy importante en el contexto de un mercado globalizado, cada vez más competitivo, con una importancia creciente de las nuevas tecnologías, y que demanda cada vez más elevar el nivel de capital humano e ir actualizando y renovando conocimientos, especializándose en aquello que demanda la sociedad, para no quedar al margen del mercado laboral. Desde el punto de vista de este apartado, interesan las acciones de formación continua que llevan a cabo las universidades para mejorar los conocimientos, competencias y cualificaciones de las personas con posterioridad a la formación reglada cursada en el sistema educativo.

Como ya se remarcó en anteriores informes CYD, en España el interés por introducir estudios de postgrado y educación continua en las universidades se inició con la década de los noventa. En 1991 las universidades firmaron un convenio<sup>13</sup> para intentar homogeneizar criterios acerca de estos estudios. En este sentido, se definieron dos tipos de

títulos propios, esto es, el “master universitario”, que generalmente se compone de al menos 50 créditos y exige como requisito previo la titulación universitaria de segundo ciclo; y, por otro lado, el “especialista universitario” o “experto universitario”, cursos que, normalmente, se componen de al menos 20 créditos y van dirigidos tanto a personas con título universitario como a profesionales sin dicha titulación pero con el nivel que da acceso a los estudios universitarios.

No obstante el anterior convenio, la nota común fue la de la proliferación relativa de estudios de másters y postgrados en las universidades españolas y la de la heterogeneidad entre universidades e incluso dentro de la misma universidad. Y no sólo eso, sino que además, aunque el convenio sólo define el “máster” y el “especialista o experto”, numerosas universidades han incluido también entre sus títulos propios enseñanzas no de postgrado sino que equivalen a los estudios de primer y segundo ciclo universitario reglado y homologado. Por otro lado, junto a esta oferta de postgrado han aparecido en las universidades otros tipos de cursos de formación continua o de extensión universitaria, conducentes también a la obtención de un título o diploma,

con denominaciones muy diferentes y con características aún más heterogéneas, así como cursos dirigidos a personal de empresas para dar respuesta a sus necesidades específicas de formación.

Este tipo de estudios suelen estar mucho más orientados a la demanda que los estudios de grado y suelen ser, generalmente, autofinanciados, es decir, se cubren con el dinero ingresado por los que cursan dichos estudios, a diferencia de los estudios conducentes a un título oficial, donde los ingresos son mayoritariamente procedentes del sector público. Aunque, no obstante, en la práctica, las universidades suelen “cofinanciar” en alguna medida los cursos, mediante, por ejemplo, la cesión del uso de sus infraestructuras o financiando las unidades administrativas específicas que se utilizan para gestionar este tipo de estudios<sup>14</sup>. Como contraprestación, las universidades retienen un porcentaje de los ingresos de este tipo de formación de postgrado y educación continua.

**El proceso de Bolonia está afectando a la formación continua en las universidades españolas al suponer el paso de la estructura oficial actual**

<sup>13</sup>Las universidades catalanas firmaron un convenio previo en 1988 con una definición específica de los títulos propios, tal como se recoge en el recuadro de Neus Pons, en este mismo capítulo del Informe CYD 2007.

<sup>14</sup>Las unidades específicas de gestión son, generalmente, o bien externas (más comunes) o internas, y en cada vertiente pueden ser centralizadas o descentralizadas.

**en tres ciclos (diplomado/licenciado/doctor, junto a los títulos propios de las universidades de másters, especialista o expertos, a una estructura oficial dividida en el grado y el postgrado, destacando en el último, en un primer nivel, la presencia de másters universitarios (oficiales) y, en un segundo nivel, los estudios de doctorado.**

La formación continua en las universidades ha sido condicionada por el proceso de adaptación a la reforma de Bolonia, tal y como indica Neus Pons en el recuadro incluido al final de este capítulo “Bolonia, ¿también en la formación permanente?”. En un primer momento, se trataba de adaptar la formación continua universitaria al sistema de ECTS (European Credit Transfer System), basado en el trabajo del alumno, con criterios amplios de complementariedad con toda la estructura académica y profesional y la creación de pasarelas de formación flexibles, que incluyeran la validación del aprendizaje y experiencia profesionales, para lo cual era necesario avanzar en la redefinición de los programas en función de las competencias.

En un segundo momento, con la llegada de los “másters oficiales”, se planteaba un reto adicional para la formación continua universitaria española. Efectivamente, el cambio profundo que el proceso de Bolonia representa en el sistema universitario español, supondrá pasar de la estructura actual en tres ciclos (Diplomado/Licenciado/Doctor), junto a los títulos propios de las universidades de másters, especialista o expertos y similar, a una nueva estructura oficial, basada en un primer ciclo de educación universitaria, básica, general y profesional que durará cuatro años (con 240 créditos europeos o ECTS) y que llevará al título de “graduado”. Un segundo ciclo (de entre 60 y 120 ECTS) que está dedicado a la enseñanza avanzada para especializarse académica o profesionalmente en actividades de investigación y técnicas diversas, y que llevará a la calificación de Master. Y un tercer ciclo de estudios universitarios que otorgará el título de Doctor, la más elevada de las calificaciones académicas en la universidad.

En este nuevo contexto, el debate se centraba en cómo tratar los títulos propios y la formación continua/permanente en el marco de los programas oficiales de postgrado,

de los másters oficiales. La decisión adoptada fue la de aproximar al máximo y buscar criterios de homogeneidad de ambos tipos de títulos, los másters oficiales y los propios, en términos de créditos ECTS, mecanismos de aprobación y acreditación y acceso al doctorado. El objetivo era tener una única programación de másters, con los mismos criterios de calidad y financiados algunos por el sistema público y otros por otros mecanismos. Los másters propios competirían, así, con parte de la oferta oficial (a precio público), con la oferta de universidades privadas (con tendencia a oficializar sus programas) y en un contexto europeo en que no existe esta distinción entre oficial y propio. Ahora bien, no se podrán registrar conjuntamente en el registro de títulos, cada uno con su peculiaridad. Los másters oficiales se convierten en másters universitarios, por real decreto<sup>15</sup>.

En este marco novedoso, se ha de destacar la creación de la Barcelona Graduate School of Economics, en 2006, que se quiere posicionar en una situación de liderazgo en el nuevo espacio europeo de educación superior a través de su oferta de másters universitarios a tiempo completo, íntegros en inglés, con

estudiantes de todo el mundo y enfocados a la excelencia profesional e investigadora. La Barcelona GSE constituye una propuesta académica ambiciosa y se suma a la oferta internacional existente en la ciudad en un ámbito complementario, el de la formación de directivos, como EADA, IESE o ESADE, que se caracterizan por su excelente posicionamiento internacional en toda clase de *rankings* y la posesión de acreditaciones de calidad<sup>16</sup>.

**Uno de los temas que más preocupan a la comunidad universitaria por lo que se refiere al aprendizaje a lo largo de la vida es la necesidad de asegurar la calidad y acreditar los títulos propios de formación continua y los másters universitarios (oficiales).**

Junto a la necesaria adaptación de la formación continua en las universidades españolas a la nueva estructura de titulaciones, otra de las cuestiones a la que se le está dando mayor relevancia últimamente es a la necesidad de evaluar la calidad de la actividad de formación continua. Precisamente, en la última reunión anual celebrada por la RUEPEC (Red Universitaria de Estudios de

<sup>15</sup>Véase para entrar en más detalle sobre el particular, el recuadro de Neus Pons titulado “Bolonia, ¿también en la formación permanente?” al final del capítulo.

<sup>16</sup>Véase, para entrar más en detalle en estos aspectos, los recuadros de Andreu Mas-Colell y de David Parcerisas, al final de este capítulo tercero del *Informe CYD 2007*.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

Postgrado y Educación Continua), en Reus (Tarragona) en junio de 2007, éste fue el tema central: la calidad y acreditación de los títulos propios de formación continua y los másters universitarios (oficiales). En este encuentro se puso el énfasis en la necesidad de evaluar *ex ante* los estudios de formación continua pero también acreditar de manera obligatoria *ex post* la calidad y utilidad de dichos programas de educación continua, basándose en los resultados conseguidos.

La evaluación *ex ante* debería comprobar que los objetivos de formación y competencia del título son relevantes y adecuados, el plan de estudios del programa coherente, la organización y gestión del mismo eficaz, el profesorado y los recursos de apoyo adecuados, el sistema de garantía de calidad eficiente y, finalmente, se habría de supervisar la viabilidad económica y financiera del programa. Ya se ha procedido a solicitar la implantación de másters universitarios (oficiales) en algunas universidades españolas y, para ello, se ha debido pasar un procedimiento de evaluación *ex ante*. Así, ya se encuentran editados por las agencias de calidad estatal y autonómicas algunos manuales de procedimiento a este respecto.

Junto a la evaluación *ex ante* habría de realizarse un proceso de acreditación *ex post*, por parte de una agencia externa independiente, con resultados públicos y que valoraran el ajuste de la enseñanza a ciertos criterios de calidad. Este proceso habría de servir también para identificar áreas de mejora e incluso podrían afectar a la posible financiación del programa. En el proceso de acreditación se tendría que valorar, por un lado, cuáles eran los objetivos de la enseñanza y cuál fue su planificación, así como el procedimiento de admisión de estudiantes; por otro lado, se trataría de analizar el desarrollo de la enseñanza, cómo se evalúan los aprendizajes adquiridos y cómo se orienta al estudiante; y también se tendría que valorar el personal académico, los recursos y servicios utilizados durante el curso en cuestión. Finalmente, se habría de tener en cuenta los resultados, a partir de, por ejemplo, indicadores como la tasa de graduación (proporción de alumnos que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto), la tasa de empleabilidad (porcentaje de alumnos empleados antes de pasar un año desde la finalización del estudio), la tasa de satisfacción del alumnado por las expectativas cubiertas o, incluso, la tasa de

rentabilidad (relación entre ingresos y gastos del curso).

En este sentido, destaca también la iniciativa de EUCEN (European Universities Continuing Education Network) llamada EquipePlus (European Quality in Individualised Pathways in Education Plus) (2005-2008), con 33 participantes de 31 países diferentes, entre ellos España, que incluye tanto a representantes de redes nacionales de formación continua como representantes de países que están en proceso de constituir una. En este proyecto se está trabajando para crear acuerdos en materia de calidad en educación continua en los 31 países participantes y desarrollar indicadores precisos de calidad fácilmente contrastables. Entre sus herramientas destacan la realización de reuniones periódicas, la elaboración de informes y estudios individualizados por países, y la búsqueda de ejemplos de buenas prácticas que se puedan aplicar a la generalidad de los países en materia de calidad en la formación continua.

Otro de los proyectos que sobresalen en la labor de EUCEN es el llamado BeFlex (Benchmarking Flexibility in the Bologna Reforms), cuyo objetivos son seguir el desarrollo del

aprendizaje a lo largo de la vida en la universidad en el contexto de la reforma del sistema educativo superior en Europa. Para ello se analiza la labor que están llevando a cabo unas 300 universidades europeas, de las cuales se elegirán unos 50 casos de estudio de buenas prácticas, observando, en especial, el uso dado a los ECTS (European Credit Transfer System), su relación con el sistema en tres ciclos de grado/máster/doctorado, los resultados de aprendizaje, las modificaciones emprendidas para el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, o los servicios de apoyo a las personas que se sometan al aprendizaje a lo largo de la vida (por ejemplo, servicios de asesoramiento y guía). Además de la relación del proceso general del *lifelong learning* con el sistema oficial en tres ciclos que se ha de acabar de adoptar en 2010, y las acciones para validar el aprendizaje adquirido por vías no formales e informales, se analizan también los modelos de organización y gestión del aprendizaje a lo largo de la vida y el impacto de la reforma de Bolonia en ellos, la calidad del sistema o las nuevas formas de asociación entre instituciones para dar respuesta a este tipo de formación. A mediados de 2007 se habían presentado

Cuadro 14. Algunas características de las redes internacionales de educación continua

Países en los que está presente	Número de socios	Países con mayor número de miembros
IACEE	45	Estados Unidos, China y Finlandia
SEFI	28	Francia, España y Polonia
ASEE	10	Estados Unidos
EFMD	65	Francia, Reino Unido, Estados Unidos
CLADEA	23	Chile, España, Estados Unidos
AUIP	17	España, Colombia, México
EDEN	49	Italia, Reino Unido, Hungría
RECLA	11	Colombia, España, Brasil
EUCEN	42	Reino Unido, Francia, Italia y Finlandia
RUEPEC	1 (España)	Esta red solamente está presente en España

Fuente: José-Ginés Mora (ed.) (2006), [www.ruepec.org](http://www.ruepec.org) y [www.eucen.net](http://www.eucen.net)

algunos resultados preliminares. Así, por ejemplo, se destaca que de las universidades analizadas, casi un 20% no tenían ninguna estrategia de *lifelong learning* y un 25% la tenían en preparación. Al mismo tiempo, el aprendizaje a lo largo de la vida no constituía una prioridad para casi el 40% de las instituciones estudiadas. Los estudios de *lifelong learning* suelen comprender en las universidades analizadas tanto cursos no acreditados, bien largos o cortos (de menos de 15 días), cursos en donde se hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación o *e-learning*, o bien programas especiales de máster para grupos específicos. De manera menos común, incluirían cursos similares a los de grado o que se solapanan con la estructura en tres ciclos (graduado/máster/doctorado). Y, en algunos casos, también se incluyen en este concepto cursos de preparación, cursos para la tercera edad, cursos a distancia, o cursos de actualización de conocimientos de ex alumnos.

El trabajo de José-Ginés Mora (dir.) (2006), titulado "Evaluación de la participación de las universidades españolas en las redes de educación continua internacionales", tiene como objetivos básicos, en primer lugar,

identificar cuáles son las redes internacionales en el ámbito de la formación continua universitaria más relevantes. Y, en segundo lugar, comprobar las relaciones que se establecen entre estas redes identificadas y las universidades españolas.

**Las universidades españolas están activamente vinculadas a la RUEPEC (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua), mientras que su presencia en redes internacionales de formación continua es menor, destacando AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado). La Universitat de Barcelona es la que está relacionada con un mayor número de redes.**

A la hora de elaborar el inventario de las redes de educación continua se han tenido en cuenta dos criterios. Por un lado, que las redes consideradas cubrieran la mayor cantidad de países posibles, observando que la mayoría de ellas tienen presencia especialmente en Europa, América Latina y Estados Unidos. Y, por el otro lado, que tuviesen representatividad en el

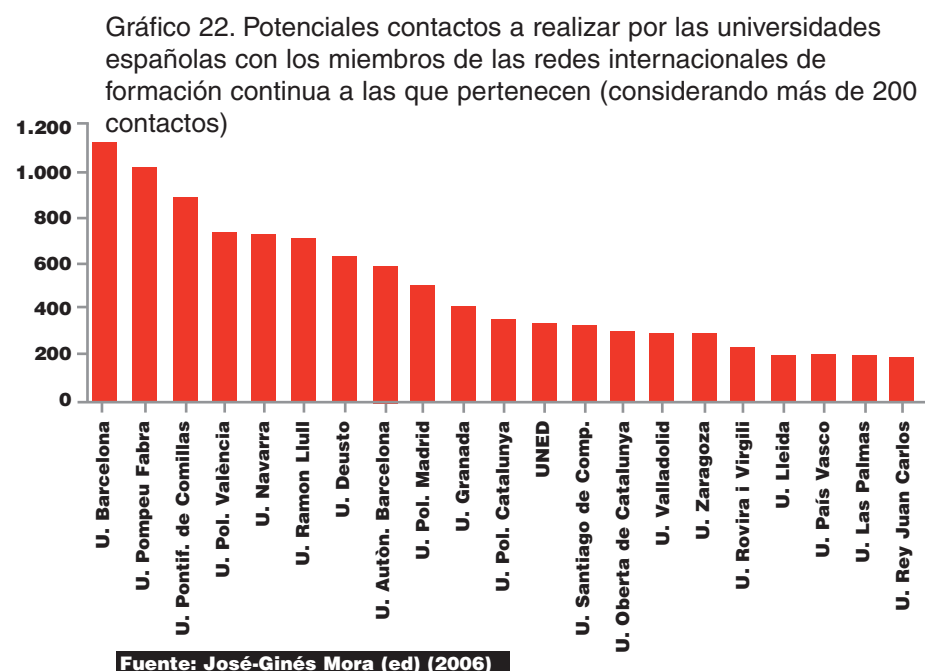
ámbito de la educación continua. Finalmente, las redes seleccionadas fueron las siguientes: en el ámbito de la ingeniería destacan la IACEE (International Association for Continuing Engineering Education), la SEFI (European Society for Engineering Education), la ASEE (American Society for Engineering Education); en el campo de la administración de empresas, sobresaldrían la EFMD (European Foundation for Management Development) y el CLADEA (Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración); y, en un ámbito más general, la AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado), la EDEN (European Distance Education Network), la RECLA (Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa), EUCEN (European Universities Continuing Education Network), y a nivel español la RUEPEC (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua). En el trabajo se realiza un exhaustivo análisis de cada una de estas redes, llevando a cabo una descripción general de la red, repasando su misión y objetivos, los tipos de miembros aceptados (que no tienen por qué ser únicamente universidades) y los países en que se halla presente. Esta última información, junto a la referente al

número de socios de las diferentes redes y los países con mayor participación en la red internacional respectiva se sintetiza en el cuadro 14.

Por lo que se refiere a la participación de las universidades españolas en las redes internacionales identificadas, los autores del estudio pasaron un exhaustivo cuestionario a dichas universidades sobre la formación continua realizada<sup>17</sup> y una de las preguntas a contestar hacía referencia precisamente a esta cuestión. Más en concreto, se les pedía que especificaran a qué red pertenecían de las mencionadas en el párrafo anterior, en el sentido tanto de ser miembro como también en el de haber realizado proyectos conjuntos o incluso haber asistido de manera regular a las reuniones celebradas por la red internacional en cuestión. Las conclusiones que se pueden extraer de las respuestas son, en primer lugar, que la inmensa mayoría de las universidades españolas están presentes en la red nacional RUEPEC (55) y, en segundo lugar, que de las internacionales, destaca especialmente la presencia de las universidades españolas en la red AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado), con un total de 35. Al resto de redes

<sup>17</sup> Con los datos de dicho cuestionario extenso, los autores realizaron trabajos adicionales sobre formación continua, algunos de los cuales ya se revisaron en el *Informe CYD* en sus ediciones de 2005 y 2006.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua



pertenecen menos de 10 universidades (10 a SEFI, 9 a EUCEN, 7 a RECLA, 6 a EFMD y CLADEA, 2 a EDEN, 1 a IACEE y ninguna a ASEE).

Desde otra perspectiva se puede también remarcar el hecho de que las universidades españolas que pertenecen a un mayor número de redes internacionales —considerando las mencionadas en el trabajo— son la Universitat de Barcelona y la

Universitat Politècnica de València, que pertenecen a seis redes, seguidas de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universitat Pompeu Fabra, que pertenecen a cinco redes diferentes, y las universidades politécnicas de Madrid y Catalunya, junto a la Universidad de Granada, que forman parte de cuatro de los organismos internacionales dedicados a la educación continua que se han contemplado. Finalmente, la Universidad Pontificia de Comillas,

la Universidad de Navarra, la de Santiago de Compostela, la de Valladolid y la de Zaragoza pertenecen a tres redes. El resto de universidades formarían parte de dos, una o ninguna de las redes internacionales mencionadas. Pero, tal como se remarca en José-Ginés Mora (dir.) (2006), es diferente el número de contactos potenciales que puede formalizar cada universidad española según el tipo de redes a las que pertenezca y la amplitud de miembros de éstas. Por ello, también calculan el *ranking* de universidades por potenciales contactos que pueden establecer en función del número y el tipo de redes a las que pertenece. En el gráfico 22 se puede comprobar, en este sentido, que las cinco universidades con mayores contactos potenciales serían, por orden descendente, la Universitat de Barcelona, la Universitat Pompeu Fabra, la Universidad Pontificia de Comillas, la Universitat Politècnica de València y la Universidad de Navarra.

**En el curso 2004-2005, según la CRUE, existían 4.310 títulos propios de másters y postgrados en las universidades públicas presenciales españolas que tenían como matriculados a 96.018 alumnos. Más de la**

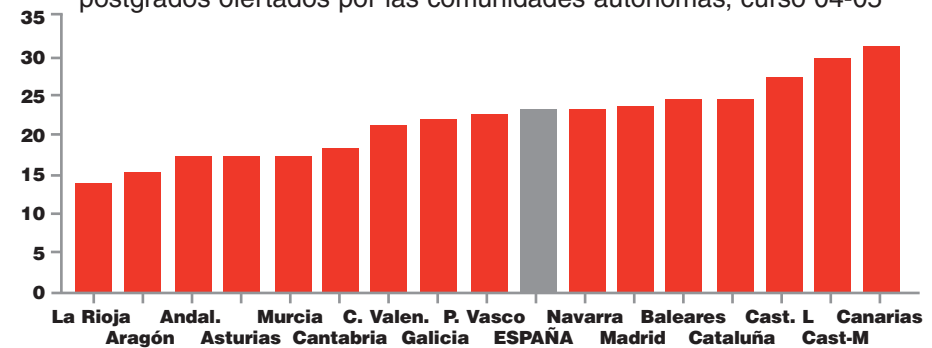
**mitad de los matriculados y de los programas de másters y postgrados se ubicaban en las universidades catalanas.**

Según la publicación de la CRUE (2006), *La universidad española en cifras*, en el curso 2004-2005 existían 4.310 programas de másters y postgrados en las universidades públicas presenciales españolas, el 40,3% de los cuales correspondían a la rama de ciencias sociales y jurídicas, el 27,7% a enseñanzas técnicas, el 19,9% a ciencias de la salud y el resto se repartía entre humanidades y ciencias experimentales (proporciones respectivas del 8% y 4,2%). Los alumnos matriculados en estos programas ascendían a 96.018 personas y su distribución por ramas de enseñanza se asemejaba en gran medida a la comentada para el caso de la oferta, aunque había una mayor participación relativa en humanidades y, especialmente, en ciencias sociales y jurídicas (son las dos únicas ramas que tienen una demanda media por programa superior a 20 personas), y una participación menor en el resto de ramas. El número de programas de másters y postgrado es un 67,6% superior a la cifra relativa a los programas de doctorado y un 56,6% mayor que el número de enseñanzas

Gráfico 23. Distribución de los programas y matriculados en másters y postgrados según rama de enseñanza, curso 2004-2005

Fuente: CRUE, *La Universidad española en cifras, 2006*

Gráfico 24. Matriculados promedio en los programas de másters y postgrados ofertados por las comunidades autónomas, curso 04-05



Nota: no hay datos de Extremadura.

Fuente: CRUE, *La Universidad española en cifras, 2006*

de primer y segundo ciclo, mientras que el número de alumnos matriculados es solamente, en comparación, un 34,2% mayor que en doctorado, y queda muy lejos de los casi 1,2 millones de alumnos en las enseñanzas de primer y segundo ciclo. Además, según indican Martín y Fernández (2006), desde el curso 2000-2001 hasta el 2004-2005 ha aumentado más de un 20% la oferta de cursos de postgrado, mientras que la del doctorado ha disminuido.

De los 96.018 alumnos matriculados en estudios de postgrado y educación continua en el curso 2004-2005, según CRUE (2006), el 51,4% eran mujeres, un porcentaje inferior al que representan entre los matriculados de primer y segundo ciclo. Por tipos de estudios, el 31,3% de los alumnos estudiaban para optar a la titulación de máster, el 23,3% a la de especialista y el restante 45,4% a la de experto. Por programas de postgrado, la distribución es más homogénea en este sentido, puesto que el 39,8% son programas que conducen a la titulación de experto, el 30,8% al máster y el 29,4% a la titulación de especialista. Por comunidades autónomas, nos encontramos con que más de la mitad de los matriculados y de los programas de másters y postgrados

se ubican en universidades catalanas. A Cataluña, la seguiría Madrid con casi el 15% del total de alumnos matriculados y del total de programas de másters y postgrados, y la Comunidad Valenciana y Andalucía (con una participación respectiva del 9,3% y del 7,7% en matriculados y del 10,1% y 10,3% en el caso de considerar la oferta). Finalmente, en el gráfico 24 se muestra la demanda académica media de las enseñanzas propias de postgrado ofertadas por comunidades autónomas. Canarias, Castilla-La Mancha y Castilla y León, seguidas de Cataluña, Baleares y Madrid son las regiones con una demanda media superior al conjunto español, mientras que Navarra y el País Vasco estarían aproximadamente en el promedio español. Estas regiones destacan porque tienen un porcentaje respecto al total de España superior en alumnos matriculados en enseñanzas de másters y postgrados que en el número de programas de estas características.

**Tanto si atendemos al porcentaje de personas que han seguido formación no formal relacionada con el puesto de trabajo como al número de horas dedicadas a ello, España se sitúa por**

**debajo de la media de la OCDE y muy lejos de los países punteros, como Suiza, Dinamarca, Francia o Finlandia.**

Finalmente, se termina este apartado de formación continua con la referencia a la posición de España en relación a otros países de la OCDE por lo que respecta a la importancia concedida a dicho tipo de formación. Tanto si atendemos al porcentaje de personas que han seguido formación no formal<sup>18</sup> relacionada con el puesto de trabajo como al número de horas dedicadas a ello, la conclusión evidente es que la situación de España es menos positiva que la de la media de la OCDE y está muy lejos de la de los países punteros en este aspecto, como Suiza, Francia o los nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Suecia). Esto ocurre así independientemente del nivel de formación previa poseída por la persona en cuestión, aunque los que tienen un nivel superior de estudios realizan más formación continua que los que tienen un nivel inferior, en todos los países de la OCDE. Así, por ejemplo, en España en 2003, la expectativa de horas de formación realizadas por un titulado superior de entre 25 y 64 años en un período de 40 años (aproximación a la vida

laboral) era de una media de 503 horas, prácticamente el doble que un graduado en educación secundaria y cinco veces más que alguien con educación primaria. Asimismo, también se observa que suele ser más común realizar este tipo de formación conforme más joven se es. Así, de las 503 horas de formación referidas anteriormente para un graduado superior en España en un período de 40 años, las realizadas en la franja de edad entre 25 y 34 años es de 180 horas, mientras que en la de 35 a 44 años es de 151, en la de 45-54, 129, y, para la franja de edad 55-64, es de 43 horas. Finalmente, también nos encontramos que la inmensa mayoría de las horas de formación corresponden a la situación laboral de empleado (409 horas), mientras que la situación de parado o inactivo se corresponde con un menor número de horas de formación (62 y 32 horas, respectivamente).

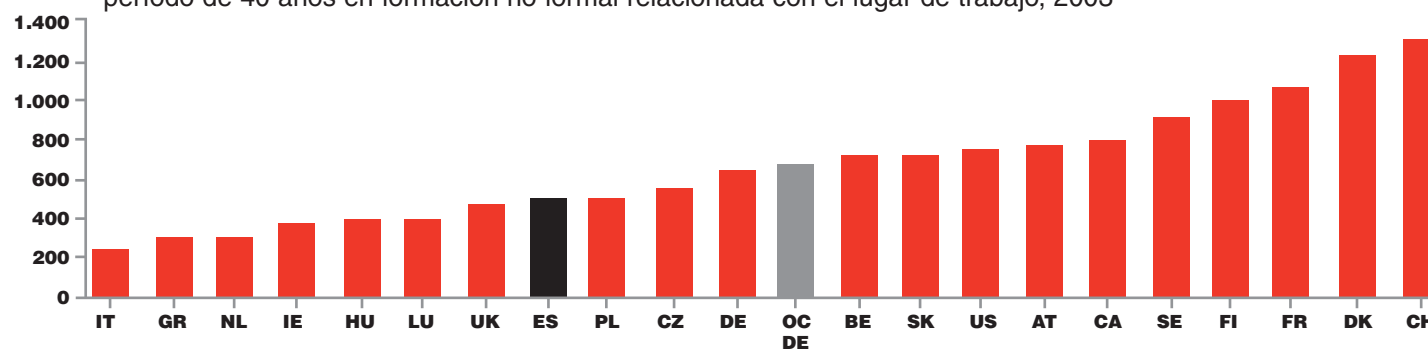
Centrando la atención en las horas de formación no formal relacionada con el lugar de trabajo que realizaría un graduado superior de entre 25 y 64 años durante su vida laboral (gráfico 25), España ocuparía el octavo lugar más bajo de los países de la OCDE que se contemplan, y estaría por debajo de la media de la OCDE. Así, mientras que en España

<sup>18</sup> Tipo de formación estructurada, intencional y planificada pero no reglada.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

el indicador en cuestión alcanzaría el valor de 503 horas, para el promedio de los países que se contemplan dicho indicador está en 669 horas. Asimismo, los valores que alcanzan los países líderes en este aspecto, como Suiza, Dinamarca, Francia o Finlandia superan las 1.000 horas, es decir, más del doble de lo que dedica España. Por géneros, tanto en España como en la OCDE apenas hay diferencias entre las horas de formación; si acaso se observa un indicador ligeramente mayor para las mujeres (por ejemplo, en España, son 506 horas en el caso de las mujeres frente a 503 horas en el de los hombres).

Gráfico 25. Expectativa de horas de formación realizadas por un titulado superior de entre 25 y 64 años en un período de 40 años en formación no formal relacionada con el lugar de trabajo, 2003



Fuente: OCDE, *Education at a glance, 2007*

<b>IT</b>	<b>Italia</b>	<b>ES</b>	<b>España</b>	<b>AT</b>	<b>Austria</b>
<b>GR</b>	<b>Grecia</b>	<b>PL</b>	<b>Polonia</b>	<b>CA</b>	<b>Canadá</b>
<b>NL</b>	<b>Holanda</b>	<b>CZ</b>	<b>Rep. Checa</b>	<b>SE</b>	<b>Suecia</b>
<b>IE</b>	<b>Irlanda</b>	<b>DE</b>	<b>Alemania</b>	<b>FI</b>	<b>Finlandia</b>
<b>HU</b>	<b>Hungría</b>	<b>BE</b>	<b>Bélgica</b>	<b>FR</b>	<b>Francia</b>
<b>LU</b>	<b>Luxemburgo</b>	<b>SK</b>	<b>Eslovaquia</b>	<b>DK</b>	<b>Dinamarca</b>
<b>UK</b>	<b>Gran Bretaña</b>	<b>US</b>	<b>Estados Unidos</b>	<b>CH</b>	<b>Suiza</b>

## Conclusiones

Entre las conclusiones de este capítulo tercero del *Informe CYD 2007* podemos destacar las siguientes:

Por lo que se refiere a la relación entre la formación superior y el mercado de trabajo (apartado 3.1):

- Según la información del INE, en 2006, un 23,8% de la población española entre 25 y 44 años está en posesión de una titulación universitaria (27,9% para las mujeres y 19,9% para los varones).
- La población con estudios terciarios registra unas tasas de actividad y ocupación mayores a la media y unas menores tasas de paro. Dentro de la población con estudios universitarios, los mejores resultados se dan para aquellos graduados en estudios de tercer ciclo: másters, postgrados y doctorado (tasa de paro en torno al 3,3%).
- Las graduadas universitarias registran claramente mayores tasas de actividad y menores tasas de paro que las que tienen estudios inferiores. Además, la diferencia entre la tasa de paro masculina y femenina es mínima para las tituladas en estudios universitarios de primer y segundo ciclo (diferencia de 1,6 puntos).
- Por comunidades autónomas, un año más, se observa que la

población más formada es la del País Vasco, Madrid y Navarra, y la menos formada se ubica en Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía.

- La proporción de población entre 25 y 64 años en posesión de titulaciones universitarias es ligeramente superior en España que en la OCDE. El porcentaje diferencial relativo es mucho mayor para las mujeres y para las personas en las franjas de edad más jóvenes.
- En el contexto de la OCDE, España es uno de los países que registran las mayores tasas de paro para sus graduados superiores. Esta tendencia se debe básicamente a las mujeres. Sólo Grecia y Turquía tienen una tasa de paro para las graduadas superiores mayor a la de las españolas.
- España es uno de los cinco países de la OCDE donde menor es la diferencia de ganancias entre un graduado superior y un titulado en educación secundaria. Además, es el país de la OCDE donde más ha disminuido dicha diferencia en los últimos siete años.
- Finalmente, también se puede destacar que, según un estudio del IVIE sobre el valor del capital humano en España, nuestro país sólo aprovecha completamente el 60% de su potencial. Por otro lado,

el rendimiento promedio del capital humano (ingresos adicionales por cada año más de estudio) es del 7,9% en 2002, casi un punto menos que lo que se obtenía en 1995.

Por lo que respecta al ajuste entre demanda y oferta de empleo de alta cualificación (apartado 3.2):

- Igual que se constataba en informes anteriores, en 2006 se observa que la demanda de los trabajadores de puestos de alta cualificación supera ampliamente a la oferta correspondiente de las empresas. Y esta diferencia relativa es superior que la que se da para puestos de baja cualificación. Aunque la tendencia es a la reducción de dicho *gap*, tanto por el incremento de la proporción de puestos ofrecidos de alta cualificación como por el descenso de la demanda de dichos puestos.
- Dentro de la categoría de alta cualificación es menor el desajuste para profesiones asociadas a titulaciones de primer ciclo universitario que para aquellas ligadas a segundo y tercer ciclo. Incluso las profesiones que tienen que ver con diplomados en físicas, químicas, matemáticas e ingenieros técnicos registran un desajuste entre ofertas y demandas inferior al promedio global español.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

- Por comunidades autónomas, el mayor desajuste en alta cualificación se da claramente en el País Vasco. Sólo Castilla-La Mancha, Galicia, Comunidad Valenciana, Canarias, Extremadura y Aragón presentan en este nivel un desajuste inferior al promedio español.
- Atendiendo a las colocaciones realizadas en 2006 por el INEM, se observa que casi 180.000 personas con estudios superiores comenzaron a trabajar en puestos que no eran de alta cualificación. Este fenómeno afectó más a las mujeres que a los hombres. Y es más acusado si se considera específicamente a los que tienen estudios universitarios y a las categorías profesionales de los directivos y los técnicos profesionales y científicos (en este caso, la sobreocupación afectaría a casi medio millón de personas colocadas en 2006).
- Las personas que tienen depositado su currículum vitae en Infojobs (más de 3,3 millones en 2006) poseen mayoritariamente un título universitario (casi el 60%), mientras que los puestos vacantes ofrecidos que requieren dicha titulación apenas supera el 18% del total.
- Teniendo en cuenta los datos de Infojobs, el menor exceso de demanda por parte de los graduados

universitarios en relación a las vacantes, ofrecidas por las empresas, que requieren dicho nivel de titulación se da en las categorías profesionales de tecnología y telecomunicaciones, inmobiliario y construcción, educación y formación, ingenieros y técnicos y finanzas y banca.

- Igual que ocurría con los datos de Infojobs de 2005, en el 2006 se observa que el desajuste que se produce entre las vacantes de puestos de trabajo y las inscripciones de candidatos para cubrirlos es inferior relativamente en las categorías de contrato indefinido, jornada completa y niveles salariales elevados si se consideran titulados universitarios en comparación con lo que ocurre para el global de vacantes e inscritos.

En relación a la inserción laboral de los graduados universitarios (apartado 3.3) se han revisado una serie de estudios sobre el particular, siendo alguno de los aspectos a resaltar los siguientes:

- Los primeros resultados del estudio REFLEX indican que la situación en el año 2005 de los graduados españoles en el curso 1999-2000 es la peor entre los graduados de los países considerados, en el sentido de que los graduados superiores españoles son los que mayores

tasas de temporalidad sufren, los que más número medio de empleadores han tenido, los que en menor proporción consiguen un trabajo cualificado, los que más sufren el desempleo o, finalmente, junto a la República Checa, son los que menos sueldo reciben (en torno a 1.400 euros brutos mensuales, por los más de 2.500 de los graduados superiores alemanes o suizos). Además, son los menos satisfechos con la formación recibida, de tal manera que prácticamente uno de cada 10 afirma que no volvería a estudiar una carrera universitaria.

- Por lo que atañe a los medios que las universidades ponen a disposición de alumnos y egresados para mejorar su inserción laboral destacan, en primer lugar, la organización de prácticas en empresas y la gestión de bolsas de empleo, y, en segundo lugar, los cursos específicos de formación para la búsqueda de trabajo o la celebración de ferias o jornadas de empleo, mientras que es menos común la organización de cursos sobre el desarrollo de competencias personales orientadas a potenciar la empleabilidad.
- Respecto a las competencias profesionales, se destaca que son consideradas por responsables universitarios, empresarios y

alumnos como más importantes que la posesión de un expediente brillante. Entre las competencias más necesarias destacarían la motivación, la adaptabilidad y la orientación a la calidad; y, en segundo lugar, otras como la expresión oral y escrita, la organización y planificación o el relacionarse con los demás.

- El proceso de adaptación de las carreras universitarias a la reforma de Bolonia es una buena oportunidad para orientar de manera más directa las carreras universitarias hacia la actividad profesional y el mercado de trabajo, redefiniéndolas en términos de desarrollo de competencias, además de constituir una oportunidad para plantear la relación de la formación inicial con la continua informal y no formal y con el reconocimiento académico de la experiencia profesional.
- Según el estudio de Adecco, sobre la transición de los jóvenes europeos del mundo educativo al laboral, la generación de 1979 en adelante tiene carencias en aptitudes tales como expresión escrita, habilidades comunicativas, dotes de trabajo en equipo, habilidades interpersonales o aptitudes empresariales.

- El área de enseñanza con más calidad ocupacional, en el sentido de una mayor retribución para sus egresados una vez empiezan a trabajar, una más rápida transición al mercado laboral o una correcta adecuación de lo estudiado con lo que se necesita es el de las enseñanzas técnicas, seguidas de las ciencias de la salud, ocupando el último lugar las humanidades.
- Las vías informales, especialmente la red de contactos personales, son la mejor manera de inserirse en el mercado laboral, aunque hay un aumento de la efectividad de los servicios universitarios o de la realización de prácticas durante los estudios, así como de la importancia de Internet, y la autoocupación continúa siendo residual y suele estar vinculada a titulaciones donde es tradicional el ejercicio libre de la profesión, como en Derecho o Arquitectura.
- Por lo que respecta al género y la inserción laboral, se evidencian diferencias (en contra de la mujer) en lo que respecta al tiempo de inserción laboral, la retribución económica o la estabilidad en el empleo. También se pone de manifiesto que es superior la presencia de la mujer en el sector público, en ramas como la docencia, investigación o sanidad y asistencia,

e inferior su peso en tareas directivas o técnicas.

- Finalmente se ha destacado la importancia del fenómeno de sobrecualificación. En los estudios de la AQU, en torno a una cuarta parte de los graduados universitarios encuestados aseguraban estar trabajando en puestos que requerían unos menores conocimientos a los poseídos por ellos, mientras que en el observatorio de inserción laboral que elabora el IVIE este porcentaje está cercano al 38%, observándose un incremento en los últimos años.

Los aspectos más relevantes del apartado sobre formación continua serían:

- El proceso de Bolonia supondrá pasar de la estructura actual en tres ciclos (diplomado/licenciado/doctor), junto a los títulos propios de las universidades de másters, especialista o expertos, a una estructura de grado/máster/doctorado. La transición desde la heterogénea oferta de formación continua existente hasta ahora en las universidades españolas a los másters universitarios (oficiales) y la necesaria adaptación a dicha situación de los máster como títulos propios y, en general, de la formación continua de las

universidades, es uno de los temas que están marcando las agendas de la formación continua.

- En este nuevo contexto, parece conveniente aproximar al máximo y buscar criterios de homogeneidad de ambos tipos de títulos, los másters universitarios (oficiales) y los másters como títulos propios, en términos de créditos ECTS, mecanismos de aprobación y acreditación y acceso al doctorado.
- Es necesario posicionar la formación a lo largo de la vida en la universidad como un pilar fundamental de sus opciones estratégicas, lo que supone, también, redefinir los programas en función de las competencias profesionales, dar valor académico a la experiencia profesional y a otros tipos de aprendizaje, establecer pasarelas claras entre los títulos propios y oficiales, así como clarificar la oferta formativa y abordar aspectos económicos, como políticas de precios y financiación.
- En este nuevo contexto, se ha de destacar la creación de la Barcelona Graduate School of Economics, en 2006, que se quiere posicionar en una situación de liderazgo en el nuevo espacio europeo de educación superior a través de su oferta de másters universitarios a tiempo completo, íntegros en inglés,

con estudiantes de todo el mundo y enfocados a la excelencia profesional e investigadora. La Barcelona GSE constituye una propuesta académica ambiciosa y se suma a la oferta internacional existente en la ciudad en un ámbito complementario, el de la formación de directivos, como EADA, IESE o ESADE, que se caracterizan por su excelente posicionamiento internacional en toda clase de *rankings* y en la posesión de acreditaciones de calidad.

- Otro de los intereses primordiales es el de la necesidad de evaluar la calidad de la actividad de formación continua universitaria desarrollada. Este es el tema central sobre el que versó la reunión anual de RUEPEC (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua) celebrada a mediados de 2007. Y en este contexto destaca también la iniciativa de EUCEN (European Universities Continuing Education Network) llamada EquipePlus (European Quality in Individualised Pathways in Education Plus) (2005-2008), cuyo objetivo es crear acuerdos en materia de calidad en educación continua en los 31 países participantes y desarrollar indicadores precisos de calidad fácilmente contrastables.
- También en la labor de EUCEN destaca el proyecto BeFlex

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

(Benchmarking Flexibility in the Bologna Reforms), cuyos objetivos son seguir el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida en la universidad en el contexto de la reforma del sistema educativo superior en Europa, con especial énfasis en las modificaciones emprendidas para el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, o los servicios de apoyo a las personas que se sometan al aprendizaje a lo largo de la vida (por ejemplo, servicios de asesoramiento y guía), además de la relación del proceso general del *lifelong learning* con el sistema oficial en tres ciclos que se ha de acabar de adoptar en 2010.

- Las universidades españolas están activamente vinculadas a la RUEPEC (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua), mientras que su presencia en redes internacionales de formación continua es menor, destacando AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado) y, en segundo lugar, EUCEN. La Universitat de Barcelona es la que está relacionada con un mayor número de amplias redes. Junto a ella también destacarían la Universitat Pompeu Fabra, la Universidad Pontificia de Comillas, la Universitat Politècnica de València y la Universidad de Navarra.
- En el curso 2004-2005, según la CRUE, existían 4.310 títulos propios de másters y postgrados en las universidades públicas presenciales españolas que tenían como matriculados a 96.018 alumnos. Más de la mitad de los matriculados y de los programas de másters y postgrados se ubicaban en las universidades catalanas. A Cataluña, la seguiría Madrid con casi el 15% de alumnos matriculados y del total de programas de másters.
- Si atendemos a las horas de formación no formal relacionada con el lugar de trabajo que realizaría un graduado superior de entre 25 y 64 años durante su vida laboral,

España ocuparía el octavo lugar más bajo de los países de la OCDE. Mientras que en España el indicador alcanza un valor de 503 horas, el promedio para los países de la OCDE es de 669 horas. Y los valores que alcanzan los países líderes en este aspecto, como Suiza, Dinamarca, Francia o Finlandia superan las 1.000 horas.

## Referencias bibliográficas

- Adecco Institute (2007): *La transición de la escuela al trabajo*.
- AQU (2007): *Educació superior i Treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Serra Ramoneda, A. (ed.).
- Círculo de Progreso (2007): *Informe Infoempleo, 2007*.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2006): *La universidad española en cifras, 2006*.
- Encuesta de población activa: <http://www.ine.es/>
- Fernández Sanz, L. (dir.) (2006): *Análisis de medios para la inserción laboral de alumnos y egresados. Programa de estudios y análisis del Ministerio de Educación y Ciencia, EA2006-068*.
- Fundación CYD (2007): *Informe CYD 2006*.
- Fundación CYD e Infojobs (2007): *El mercado laboral español, 2007*.
- <http://www.aneca.es/>
- <http://www.bologna2009benelux.org/>
- <http://www.ccoo.es/>
- <http://www.ceges.upv.es/ceges/>
- <http://www.eucen.net/>
- <http://www.inem.es/> e información facilitada por la propia institución.
- <http://www.infojobs.net/> e información facilitada por la propia institución.
- <http://www.insercionlaboral.net/>
- <http://www.ruepec.org/>
- ICESA (2007): *Salarios y educación en España*.
- La Caixa (2007): "Saber és poder... adquisitiu?" en *Informe Mensual*, abril, 52-55.
- Martín, G. y A.Fernández (2006): "La demanda y la oferta de enseñanzas universitarias del sistema público de España", en Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE): *La universidad española en cifras, 2006*, p.47-66.
- Mora, J.G. (dir.) (2006): *Evaluación de la participación de las universidades españolas en las redes de educación continua internacionales. Programa de estudios y análisis del Ministerio de Educación, EA2006-0114*.
- Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes. Bancaja-Ivie. *Cuadernos de capital humano (2007)*: <http://www.ivie.es>
- OCDE (2007a): *Education at a Glance. OECD indicators, 2007*.
- OCDE (2007b): *Employment Outlook 2007*.
- Pastor, J.M, Raymond, J.L, Roig, J.L. y L. Serrano (2007): *El rendimiento del capital humano en España*. Fundación Bancaja-IVIE.
- Servicio Cameral de Orientación Profesional –SCOP– (2007): *Informe anual*.
- Universia y Accenture (2007): *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo universidad-empresa*.

## El reconocimiento de las competencias profesionales en el marco europeo de las cualificaciones

**Oriol Homs, director general de la Fundación CIREM-Centro de Iniciativas e Investigaciones Europeas en el Mediterráneo**

### Previsión de importantes déficits de cualificación superior

Desde que se marcaron los objetivos de Lisboa en el año 2000, la Unión Europea está intentando mejorar la capacidad competitiva de su economía incrementando su productividad, invirtiendo en I+D y en la formación de los recursos humanos. Los países europeos presentan aún déficits importantes en materia de formación superior, en relación con Estados Unidos y Japón. En la actualidad se prevén déficits importantes de mano de obra cualificada en la mayor parte de países europeos, y recientemente, también en Lisboa, se han tomando medidas para paliarlos.

En España, a pesar de la fuerte inversión en educación superior que se ha realizado en las últimas décadas, llegando a ocupar una posición superior a la media europea en el porcentaje de población ocupada con este nivel de educación, el incremento de la productividad y de la competitividad internacional de la economía aumenta muy lentamente. El fuerte crecimiento económico de la última década se ha materializado en la creación de empleo y en la reducción de las elevadas tasas de paro, pero no se ha transformado aún en la consolidación de un nuevo modelo productivo más competitivo.

La larga crisis del empleo en España, que se inició con la transición democrática en 1975 y que ha durado hasta 1997, mantiene aún una importante influencia cultural en las pautas de comportamiento de la población y de las administraciones públicas en su gestión del mercado de trabajo; sin embargo, desde 1997 el mercado de trabajo ha cambiado rápidamente y con tanta profundidad que hoy nos situamos en una perspectiva totalmente nueva, en la que el vacío

demográfico que se ha producido durante el período de la crisis del empleo está amenazando seriamente el futuro, requiriendo importantes flujos migratorios para poder abastecer los recursos humanos que el mantenimiento del crecimiento económico requiere.

Las proyecciones de las tendencias actuales para los próximos años muestran la necesidad urgente de ampliar la oferta de recursos humanos cualificados para poder sostener el crecimiento económico, y reducir la oferta actual de mano de obra no cualificada para evitar incrementos no deseados de parados en este segmento de la población.

En este escenario la contribución de la universidad y de todo el sistema de formación superior va a ser vital para proveer las cualificaciones que requiere el sistema productivo, especialmente en el nivel post-secundario.

Lejos de la sobreproducción de cualificaciones superiores, que ha podido caracterizar los años anteriores, nos debemos situar en una perspectiva de futuro opuesta, es decir, un mercado de trabajo deficitario de recursos humanos cualificados.

### Desarrollar las competencias a través de la formación superior

Hace algunas décadas las ciencias de la educación y las teorías de la gestión empresarial aportaron el concepto de competencias como una nueva unidad para organizar las cualificaciones en el mercado de trabajo y para organizar el aprendizaje en el sistema educativo. Desde entonces la aplicación del enfoque de las competencias se ha ido generalizando tanto en el mundo educativo como productivo. En el ámbito laboral se entiende por competencias la movilización de las

capacidades personales y profesionales para la realización de una actividad profesional y en el ámbito formativo como el desarrollo de los conocimientos, aptitudes y actitudes necesarias para el ejercicio de una actividad profesional.

La generalización de su uso en el mundo educativo ha contribuido a generar un lenguaje común entre centros educativos y empresas, mejorar la identificación de los aprendizajes, favorecer la orientación profesionalizante de la oferta formativa, mejorar los sistemas de acreditación y reconocimiento de las titulaciones en el mercado de trabajo, y favorecer la articulación y reconocimiento transnacional de las titulaciones y cualificaciones. Y además ha permitido afrontar un objetivo complejo: el reconocimiento y acreditación de los aprendizajes informales y no formales de la población.

De hecho, la reforma promovida por el proceso de Bolonia en la educación superior en Europa está basada en el lenguaje de las competencias con la finalidad de facilitar, por un lado, una mayor colaboración entre universidades y empresas y potenciar la generación de conocimiento avanzado que aplicado a la producción permita incrementar la productividad y competitividad de la economía europea, y, por otro, facilitar la movilidad de los estudiantes y profesores para desarrollar el conocimiento a escala europea.

La utilización de las competencias como una unidad básica para la nueva reorganización de los aprendizajes propiciado por el proceso de Bolonia se ha extendido al conjunto de universidades tanto europeas como de los países desarrollados.

El gran reto que están afrontando las universidades como principales instituciones dedicadas al desarrollo del

conocimiento a través de la investigación es el de atender, paralelamente, las demandas de los individuos y de las empresas para proveer los recursos humanos altamente cualificados que el mercado de trabajo requiere.

### La formación a lo largo de la vida en la educación superior

La necesaria renovación de los conocimientos y el mayor número de personas cualificadas entre la población han provocado una revolución en la concepción de la formación en las últimas décadas del siglo pasado. La educación ya no puede considerarse como un *stock* de inversión inicial, sino como un flujo constante de renovación y adaptación a nuevas necesidades en las que juegan un papel tan importante los aprendizajes formales adquiridos en los centros educativos como los aprendizajes informales y no formales adquiridos a lo largo de toda la carrera vital y profesional del individuo. La adaptación de los sistemas de educación inicial y el desarrollo de sistemas de formación continua centrarán las políticas educativas a lo largo de todo el presente siglo. Estamos viviendo un cambio histórico en este campo.

En esta perspectiva aparecen dos aspectos cruciales: la flexibilización y adaptación de la oferta formativa superior a las necesidades de los demandantes de formación continuada, los individuos y las empresas y, por otra parte, la interrelación entre los aprendizajes formales, informales y no formales. La revalorización de la actividad profesional como fuente de aprendizaje que se articula con los conocimientos aprendidos en centros educativos es la perspectiva que generará mayores aportaciones a la mejora de la educación en los próximos años.

Esa situación plantea nuevos retos a la educación superior:

- Requiere una mayor orientación de la educación

superior hacia el mercado de trabajo y las necesidades del sistema productivo.

- Requiere un rediseño de la oferta formativa y sus contenidos.
- Requiere nuevos métodos pedagógicos para el desarrollo de las competencias.
- Requiere una nueva relación entre centros de formación y sistema productivo.
- Requiere nuevos sistemas de validación y certificación de los aprendizajes.

### El marco europeo de las cualificaciones

Después de más de 30 años de intentos de homogenización de las cualificaciones superiores y profesionales, y ante la necesidad de mejorar la transparencia de los títulos y certificados para fomentar la movilidad profesional, la Unión Europea ha avanzado significativamente en el establecimiento de un marco europeo de cualificaciones. Hoy disponemos de un sistema de referencia europeo para la clasificación de las cualificaciones; de un proceso avanzado de articulación de la oferta de formación superior (proceso de Bolonia); de una directiva europea de reciente aplicación (20 de octubre de 2007) para el reconocimiento de las cualificaciones profesionales entre estados miembros; de unos criterios para el fomento del reconocimiento de la educación no formal e informal, y de instrumentos para facilitar la movilidad profesional (Eures, Europass...).

En este marco, la validación de la experiencia profesional y el reconocimiento de la formación no formal e informal constituye una de las innovaciones de mayor calado de futuro, ya que es la clave para generalizar el acceso a la formación y consolidarla como el espacio de referencia para la actualización permanente de los conocimientos. Ambos aspectos son necesarios para el desarrollo de la sociedad del

conocimiento, en la que esta actividad humana debe fluir constantemente y de forma universal.

### La validación de la experiencia profesional

La validación de la experiencia profesional no es principalmente un mecanismo para obtener más titulaciones, sino que sobre todo constituye un momento para organizar, ordenar, completar y valorar los aprendizajes, de todo tipo, que se han ido acumulando, de forma normalmente desorganizada, a lo largo de la vida profesional de una persona. Esa nueva función no desvaloriza la formación inicial formal, sino que contribuye a situarla en el centro de un proceso amplio de aprendizaje que abarca a más personas y durante un período más largo de tiempo, es decir, contribuye a abrir las puertas de la formación a un mayor número de personas y por un mayor volumen de formación. Por eso es muy importante que cuanto antes las instituciones educativas superiores desarrollen este tipo de mecanismos que las consolidará como referentes claves para el nuevo concepto de educación superior como elemento de cualificación y de articulación de cualificaciones a lo largo de la vida y para una parte importante de la población.

El Consejo Europeo<sup>1</sup> estableció unos principios comunes consensuados entre los Estados miembros para promover el reconocimiento de la educación no formal e informal. En esta declaración se proclama que el reconocimiento de los aprendizajes constituye un derecho voluntario de los individuos, que es necesaria la colaboración de todas las partes implicadas, y que se debe establecer un marco de confianza y de credibilidad para que los individuos estén interesados en el reconocimiento de sus cualificaciones.

Por esta vía ya han empezado, de forma experimental, Alemania, Italia, Austria y Suecia; en fase de desarrollo se hallan Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Holanda,

<sup>1</sup> Conclusiones del Consejo Europeo sobre principios comunes europeos para la identificación y validación de la educación no formal e informal (18 de mayo de 2004).

Noruega, Portugal, España, y en proceso de aplicación: Francia, Finlandia y Reino Unido.

La experiencia de estos países permite establecer algunos criterios generales sobre los elementos básicos que debería tener un sistema de validación de la experiencia profesional:

- Un estándar o referencial de cualificaciones o titulaciones basado en competencias, que permita establecer los criterios de validación. En España el Instituto Nacional de Cualificaciones está trabajando en el Catálogo Nacional de Cualificaciones, que podría utilizarse para esta función.
- Un sistema de formación modular o de créditos basados en competencias. En el caso de los estudios superiores la reforma de Bolonia ya está basada en este criterio.
- Una regulación del proceso de validación que establezca los requisitos y los procedimientos con la publicidad y la seguridad necesaria para generar confianza y credibilidad.
- Un dispositivo de validación que facilite el procedimiento y acompañe a los individuos durante el proceso.

Los métodos de validación pueden variar de un país o de un dispositivo a otro, utilizándose ya sean test o exámenes, métodos declarativos basados en un dossier documental, en observación a través de pruebas o directamente en el puesto de trabajo, métodos de simulación o métodos basados en evidencias. Cada método tiene sus dificultades y sus costes, que deberán tenerse en cuenta a la hora de valorar el más adecuado en cada caso.

### La experiencia francesa

Francia tiene una larga tradición de dispositivos para el reconocimiento de la experiencia profesional de diferente tipo. De todas formas la última regulación de 2002 es la que ha tenido un mayor impacto. Se trata de un sistema centralizado y general pero con unos agentes (las universidades) descentralizados encargados de la certificación, y con una importante implicación de las regiones, los agentes sociales y profesionales. Todo el sistema pivota entorno al Repertorio Nacional de Certificados Profesionales y la Comisión Nacional de Certificados Profesionales, espina dorsal del sistema.

Cada universidad debe implantar el dispositivo por el cual se pueden obtener los mismos títulos tanto a través de la inscripción universitaria como a través del reconocimiento de la experiencia adquirida a partir de un mínimo de tres años. Se valora tanto la experiencia profesional como la personal a través de un dossier que, con la ayuda del tutor, cada individuo presenta a un jurado, con el que tendrá una entrevista personal. Este jurado es paritario, mayoritariamente interno a la propia universidad, con representantes profesionales y nombrado por el rector.

De la experiencia francesa se pueden obtener enseñanzas útiles para su posible aplicación en otros países:

- La unidad del Repertorio Nacional de Certificados ofrece garantías y prestigio al proceso VAE (Validation des Acquis de l'Expérience).
- La fuerte implicación de todos los agentes interesados.
- La VAE ha acelerado la adaptación de las

universidades al enfoque de las competencias y a renovar sus prácticas de certificación.

- 3.165 validaciones de 4.563 expedientes desde 2002. Obtienen la totalidad del título el 43%.

### Oportunidades en España

El artículo 42.4 de la LOU abre la posibilidad del reconocimiento de la experiencia para el acceso a la universidad y otros artículos de la misma ley hacen referencia al enfoque de las competencias para estructurar la oferta de los estudios universitarios. El proceso abierto de adaptación de las carreras universitarias a la reforma de Bolonia constituye una buena oportunidad para plantear la relación de la formación inicial con la continua informal y no formal y con el reconocimiento de la experiencia profesional. Una orientación más directa de algunas carreras universitarias hacia la actividad profesional y el mercado de trabajo exigirá reflexionar sobre cómo incardinar la oferta inicial universitaria con el desarrollo de la formación continua y cómo reorganizar los mecanismos de actualización y recualificación profesionales, hoy dispersos y normalmente sin ningún tipo de certificación ni reconocimiento.

Si las universidades quieren ampliar su espectro de servicios educativos y su público hasta integrar todas las necesidades de formación de los profesionales de los respectivos ámbitos y seguir jugando como organismo clave para la generación del conocimiento avanzado, la cuestión del reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales y el desarrollo de las competencias profesionales deberá entrar en la agenda de las reformas en curso.

## “Bolonia”, ¿también en la formación permanente?

Neus Pons, directora ejecutiva, Escuela de Postgrado, Universitat Autònoma de Barcelona

### 1. Introducción

En Europa, a nivel terminológico, cuando se habla de *formación permanente*, normalmente se asocia a la formación global que abarca “toda la vida”, desde la etapa “más inicial” hasta las actividades orientadas al período postlaboral.

En las universidades españolas, en general, tenemos una dualidad respecto a este término: lo usamos como sinónimo de la formación continua (la más profesional) y, además, esta “formación permanente a lo largo de la vida” nos lleva a pensar en las actividades posteriores al “grado” o “primer título universitario o profesional”.

Para situar las reflexiones de este recuadro, al hablar de formación permanente nos referiremos a la formación a lo largo de la vida cuando ya hemos conseguido nuestra primera “etiqueta profesional”. Y, por nuestro actual entorno desde el primer borrador de decreto de postgrado, en esta formación incluiremos tanto los estudios que en España tienen carácter oficial (másters universitarios y doctorado), como los títulos propios (másters, expertos, especialistas, diplomaturas y cursos de postgrado), las actividades de reciclaje profesional, las “universidades de adultos o mayores” y, en general, todas las actividades de extensión universitaria.

Así, en la “filosofía Bolonia”, el grado capacita para “ir a trabajar” y, a partir de aquí, entramos en los itinerarios de la formación permanente. El circuito empieza con programas más dirigidos a la inserción laboral, y acaba con las actividades universitarias abiertas al público más senior.

Esta “filosofía” nos dibuja un esquema de “postgrado integrado académica y profesionalmente” con diferentes “entradas y salidas” de los itinerarios oficiales, no oficiales y competenciales a lo largo de la vida de una persona.

Encontrar formas de regular, con amplitud de criterio, estas entradas y salidas, tanto desde el mundo académico como profesional; trabajar en convalidaciones, pasarelas, reconocimiento de competencias profesionales adquiridas, mecanismos de evaluación... nos abre un sinfín de posibilidades a las universidades que han apostado por la formación permanente como una más de sus actividades y la han incluido en su plan estratégico.

### 2. Un punto de partida

Durante las jornadas de la red RUEPEC<sup>1</sup> del mes de junio del 2007, en la Universitat Rovira i Virgili, dos personas muy vinculadas a la formación permanente, pero “separadas” de su día a día por sus actuales cargos, nos comentaron las siguientes cosas: “si aquello eran realmente unas jornadas de formación continua”, y que “literalmente se sentía un marciano”. Ambos coincidían en que parecían haberse “perdido en el tiempo”, cuando sólo habían transcurrido unos meses...

Intentaremos explicar el porqué de estos comentarios revisando cómo han evolucionado algunos aspectos de la formación continua/permanente desde la década de los 90 hasta el momento de la aparición de los másters universitarios (oficiales).

#### **Etapa 1. “Los títulos propios y la formación continua universitaria son de calidad”**

En el sistema universitario español la formación

permanente comienza a tener un cierto peso a partir de la década de los 90, cuando se empiezan a desarrollar actividades de postgrado tanto por las universidades, como por otro tipo de instituciones.

Es una etapa bastante confusa: el término de “máster” se usa para programas de cualquier duración, irrumpen cantidad de “centros” en el sector de la formación, no hay mecanismos que aseguren la calidad...

Las preocupaciones básicas en el entorno de la formación continua/permanente se centran en buscar criterios de homogeneidad para asegurar y defender conjuntamente el carácter universitario y la calidad de la formación.

Se firma el Convenio Interuniversitario de 1991 (existe el de Cataluña del 1988) sobre los títulos propios, y todas estas iniciativas nos permiten, internamente y a nivel internacional, dar una imagen coherente y entender bien “de qué hablamos” cuando cursamos un programa en una de nuestras universidades. La definición de los programas (objetivos, contenidos, duración, titulación...) es otro de los objetivos principales del trabajo de estos años.

#### **Etapa 2. “Son de calidad: ¿qué estamos haciendo?”**

Una vez marcados unos criterios generales de actuación, llega el momento de comprobar qué estamos realizando. La filosofía de los títulos propios y de toda la formación permanente permite un acercamiento de la universidad a la sociedad; si esta formación está bien planificada, es fruto de su demanda y contribuye a aumentar el grado de compromiso (la “tercera vía”).

<sup>1</sup> RUEPEC, Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua.

En estas actividades las universidades públicas han “jugado” en la frontera público-privado. Independientemente del modelo de gestión por el que se haya optado, son programas que deben autofinanciarse y respetar, para que sea posible su consolidación, criterios “de mercado”, colaboración de profesorado universitario y de profesionales...

Y son una fuente de ingresos que, como instituciones públicas, las universidades pueden optar por distintas formas de distribuir y revertir en función de sus directrices políticas y de su proyección social.

Toda la formación permanente implica tal variabilidad de actividades que es difícil disponer, aunque debe ser un objetivo futuro, de información sistematizada y de indicadores. En esta etapa se trabaja en recopilación de información, sistematización, perfiles de alumnos/as y del profesorado, procedencia...

### **Etapa 3. “¿Cómo lo gestionamos?”**

El *Informe CYD 2004* contenía un apartado con las “24 recomendaciones” para el mejor funcionamiento de las universidades. En el apartado de la formación continua/permanente, indicaba que la gestión del postgrado, en su sentido más amplio, debe conseguir atender las condiciones que marca la demanda en un entorno que, aunque a veces cuesta de verbalizar en las universidades públicas, es de competencia.

Las universidades parten de mucha experiencia acumulada en la gestión del “grado”, básicamente financiado con recursos públicos y con una oferta sólo muy parcialmente condicionada por la demanda. Para el postgrado existe la visión de que las universidades deben crear unidades específicas de gestión para adecuarse de forma más ágil y flexible a las especificidades de esta formación.

Se dibujan, básicamente, cuatro modelos de gestión en el entorno universitario: interno y externo, cada uno de ellos en sus dos vertientes posibles de centralización y descentralización. Y existe una tendencia que parece

mostrar que las entidades “externas” con personalidad jurídica propia, como pueden ser las fundaciones, permiten profesionalizar la gestión y adecuarla más a las necesidades de esta formación.

### **Etapa 4. “Vamos hacia Bolonia, ¿también en la formación permanente?”**

Se ha comentado ampliamente que el proceso de Bolonia es probablemente el acontecimiento más importante en el entorno universitario de Europa desde principios del s. XIX. Se plantea una universidad “universalizada” tanto por el perfil de las personas que acceden, y van a acceder, a ella como por un ámbito de acción global; y todo esto con objetivos al servicio de la sociedad del conocimiento.

En 1999, la declaración de Bolonia hace referencia a la adaptación de los ECTS también a la formación permanente. Lisboa, en el 2000, incide en desarrollar principios europeos comunes para la validación de aprendizajes no formales e informales. En el 2001 en Praga se habla de una Europa con estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida para poder afrontar la competitividad, las nuevas tecnologías, así como para mejorar la cohesión social, igualdad de oportunidades y de calidad de vida. Al año siguiente en Copenhague se plantea una agenda paralela a la de Bolonia para los aprendizajes que se sitúan más allá del sistema formal.

Pero es en el 2003 en Berlín cuando se recogen por primera vez una serie de líneas concretas relativas a la formación continua/permanente universitaria: adoptar el sistema ECTS, posibilidad de obtención de estos créditos en contextos externos a la enseñanza superior, siempre que esta formación fuera reconocida por las universidades en cuestión...

En paralelo a este debate, la situación real de la mayor parte de universidades de nuestro contexto es la de que el aprendizaje a lo largo de la vida ocupa más bien un espacio secundario dentro de la enseñanza superior. Y la consecuencia directa suele ser que sólo muy pocas de las universidades tienen estrategias que articulen

todo el itinerario a lo largo de la vida desde la formación inicial.

Bergen, en el 2005, habla explícitamente de las necesidades de descriptores basados en competencias en todos los niveles de la educación superior. Remarca además que se debe garantizar la complementariedad entre la estructura que construimos en el Espacio Europeo de Educación Superior y una estructura más amplia propuesta para las cualificaciones del aprendizaje a lo largo de la vida.

Y se espera para el 2007 haber avanzado en la creación de “pasarelas” de formación flexibles, que incluyan validación del aprendizaje y la experiencia profesional anteriores.

Todas estas consideraciones, que comportan que las universidades se conviertan en instituciones donde realmente sea posible formarse a lo largo de la vida, es difícil que se hagan realidad sin un cambio cultural.

Nuestra etapa 5 estaba perfilada: habíamos aclarado un poco como estaba nuestro sector, no todo lo necesario, pero cada vez disponíamos de más datos sobre quiénes y cómo somos; trabajábamos en indicadores y modelos de calidad, las universidades dibujaban y consolidaban sus modelos de gestión...

Nuestra etapa 5 iba a estar centrada en transportar la formación permanente al “sistema Bolonia de ECTS”, con criterios amplios de complementariedad con toda la estructura académica y profesional.

Íbamos a aprovechar la experiencia adquirida en evaluación, acreditación, certificación... para trabajar en las “pasarelas”. Y, por primera vez, parecía que la experiencia acumulada en trabajar “orientados a la demanda” nos permitía contribuir a un mejor posicionamiento de nuestras universidades en unos programas de postgrado que se iban perfilando en una frontera que se alejaba de la orientación desde el punto de vista de la “oferta” de los “grados”.

También, de acuerdo con las directrices de EUCEN<sup>2</sup>, trabajaríamos en las posibilidades de evolución del ECTS, basado en el trabajo del alumno/a, al ECVET (European Credits for Vocational Education and Training) basado en competencias. Esto era indispensable para la validación de la formación anterior, y, sobre todo, para un futuro que nos permitiera validar competencias profesionales ya adquiridas y convalidarlas en itinerarios académicos.

Este era el entorno en que se movían nuestros dos amigos, bastante distinto del que encontraron en la jornadas RUEPEC del 2007.

### 3. La llegada de los másters oficiales

De forma general, podemos decir que el término *máster* ha llegado a la “formación oficial” cuando ya estaba “ocupado” y consolidado en los títulos propios impartidos por las universidades y por otros centros de educación superior de prestigio reconocido.

Los primeros documentos de trabajo y borradores de decretos de postgrado (hacia febrero de 2003) reservaban el término *máster* sólo para los “másters oficiales”.

Por los correspondientes convenios interuniversitarios, desde 1988 en Cataluña y desde 1991 en el resto de España, los catálogos de títulos propios de las universidades incluían la figura de *máster*. Asimismo, desde la década de los 60, en nuestro país se encuentran sedes de las principales escuelas de negocios que imparten, desde su creación, los programas MBA.

Difícil suprimir el uso de este nombre para tantas ediciones de másters, promociones de alumnos/participantes que los han cursado... y difícil su

convivencia sin provocar confusión: los másters “propios” impartidos en las universidades públicas son autofinanciados, los “oficiales” deben impartirse “a precio público”.

Lo que debía ser un período centrado en redefinir programas, objetivos de formación competenciales, optatividad, modularidad, movilidad en todos los sentidos... se convierte en un “cómo subsistir a Bolonia desde la formación permanente o continua más profesional”. También en un trabajo de “arquitectura de títulos”: ECTS, ciclo, duración... sin pensar en su encaje en “toda la vida”. En realidad, la aparición de los másters oficiales, aunque parezca un contrasentido, ha devuelto a la formación permanente a una “nueva etapa 1”, con otras características y otro entorno. Se abre otra vez una etapa en la que es necesario volver a encontrar pautas conjuntas de actuación.

#### ¿A qué hemos estado “dedicando el tiempo” en la formación permanente?

A partir de estas fechas el tema “estrella” de cualquier reunión “formal o informal”, jornada, congreso... ha girado alrededor de “cómo se tratan los títulos propios y la formación permanente/continua en el contexto de los programas oficiales de postgrado, de los másters oficiales...”

Y no dedicamos tiempo a todos los títulos propios y demás actividades, de hecho, le estamos dedicando la mayor parte del debate al “máster oficial”. Se han activado grupos de trabajo dentro y fuera de la red RUEPEC y de ACECU<sup>3</sup> en Cataluña. AEED<sup>4</sup>, que agrupa las principales Escuelas de Negocios, también posicionó claramente sus opiniones respecto al uso de la palabra *máster* sólo en el entorno universitario oficial.

Las jornadas RUEPEC realizadas en Salamanca en junio del 2006 marcaron las pautas de actuación. El

debate iniciado en los talleres sobre la “convivencia” o la “integración” de los títulos oficiales y propios nos llevaba a una opinión bastante generalizada sobre que el nuevo entorno académico del postgrado obligaba a las universidades (prioritariamente a las públicas) a una “conveniencia” de aproximar al máximo y buscar criterios de homogeneidad para un posicionamiento común en ambos tipos de oferta al menos en algunos aspectos:

- Créditos ECTS (máster “propio”, 60 ECTS como el máster “oficial”).
- Mecanismos de aprobación.
- Acreditación.
- Acceso al doctorado mediante convalidaciones y “complementos” de formación en programas orientados a la investigación.

Aunque existe la conciencia de que un “peligro potencial” de esta aproximación es el riesgo de desvirtuar la actual oferta ya consolidada, y diseñada con otro planteamiento formativo, se empieza a trabajar en un nuevo convenio interuniversitario que, respetando las peculiaridades de los títulos propios, los acerque a los másters oficiales/universitarios en cuanto a los mecanismos de aprobación y acreditación.

El objetivo de la mayor parte de universidades es tener una única programación de másters, con los mismos criterios de calidad y financiados algunos, en parte, por el sistema público, y otros por otros mecanismos.

Y esto coincide con la tendencia a un cierto cambio en el modelo de gestión, que se desplaza más hacia los centros internos más centralizados en las propias universidades.

<sup>2</sup> EUCEN, European Universities Continuing Education Network.

<sup>3</sup> ACECU, Asociación de Centros de Educación Continua Universitaria (en Cataluña).

<sup>4</sup> AEED, Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas.

#### 4. Los últimos meses

A partir de septiembre del 2006, todos los esfuerzos, a nivel político y de gestión, se dirigieron a pensar en cómo estructurar un “máster” que ocupara un único espacio y que pudiera formar parte de un único “Registro de Títulos”, dejando claro el (o los) procedimiento de validación para el acceso. Con toda la complejidad que esto representaba: había que encontrar el equilibrio con los perfiles específicos y peculiaridades de cada programa; y abría un debate sobre cómo afrontar el tema de los precios.

Por otra parte, el funcionamiento de las universidades privadas en España permitía a éstas, siempre que se cumplieran los requisitos académicos, prácticamente oficializar su oferta de másters propios.

Los másters propios de las universidades públicas debían competir con parte de la oferta oficial (a precio público) con la oferta de las universidades privadas (con una tendencia a oficializar sus programas). Y debían convivir en una Europa donde la distinción oficial-propio no existe, y con América Latina, donde la palabra oficial tiene connotaciones especiales (debemos recordar que el porcentaje de alumnos/as latinoamericanos en los títulos propios se acerca al 25%).

Todos los esfuerzos estaban encaminados a analizar y encajar los servicios de formación permanente de las universidades en el actual contexto, encontrando indicadores de calidad, mecanismos de gestión, de acreditación y certificación que permitan mantener sus aspectos diferenciales y, al mismo tiempo, acercarse a los programas oficiales, sobre todo en el “máster”. No era el camino “ideal” para el avance de la formación

permanente/continua, pero parecía el más adecuado en el entorno en que debíamos movernos.

A finales de junio del 2007, después de las jornadas de la RUEPEC, el último borrador de decreto representó una nueva “parada técnica”: el “máster oficial” se había convertido en “máster universitario”, el registro de Títulos era para registrar sólo los programas oficiales. Las consultas con el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) aclararon que aquel documento “sólo” regulaba estudios oficiales, los otros estudios podían seguir su camino pero no de la forma que estábamos planteando. El “máster propio” podía llamarse *máster*, y se podía acercar al “otro”, pero no se podían registrar conjuntamente, cada uno con su peculiaridad.

#### 5. ¿Y el futuro?

El curso 2007-2008 empieza con un “proyecto de Real Decreto, remitido al Consejo de Estado, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales”. Sabemos claramente ya “donde nos movemos” y no es exactamente dónde habíamos previsto.

Es más necesario que nunca que las universidades colaboremos con el MEC, con los distintos organismos de las comunidades autónomas, con el mundo empresarial, el sector público... para articular el sistema educativo en su conjunto como un proceso de Formación Permanente a lo largo de la vida, y para el reconocimiento de la formación adquirida en los distintos ámbitos de desarrollo personal y profesional. En concreto, habría que abordar los siguientes aspectos:

- Impulsar, como se acordó en las jornadas de la RUEPEC 2007, la creación de una sectorial de

formación permanente/continua en la CRUE.

- Posicionar la formación a lo largo de la vida en el mundo universitario como un punto estratégico, convirtiéndola realmente en parte de la “tercera misión” por su proyección social.
- Trabajar, en colaboración con las organizaciones empresariales y el sector público, en la redefinición de programas basados en competencias profesionales.
- Profundizar en el uso de los ECVET, construir nuevos modelos de evaluación, acreditación, certificación... que nos permitan entradas y salidas del sistema educativo dando valor académico tanto a las actividades realizadas a nivel profesional, como a otros tipos de aprendizaje.
- Establecer pasarelas claras entre los títulos propios y oficiales; determinar convalidaciones y uso de los créditos acumulados, en ambos tipos de formación, para realizar el doctorado.
- Establecer políticas de comunicación que contribuyan a clarificar la oferta formativa, tanto desde los organismos políticos, como desde las propias universidades.
- Abordar aspectos económicos tanto a nivel político general como dentro de las mismas universidades: política de precios y financiación (imprescindible a medida que las universidades privadas oficialicen sus títulos propios), redistribución interna y externa del canon generado por los títulos propios en cada universidad...

Debemos poder aclarar todos estos aspectos para situarnos claramente en la “etapa 5” y evolucionar. La Declaración de Londres en el 2007 vuelve a recuperar la idea de darle a la formación permanente el enfoque hacia la empleabilidad y hacia el aprendizaje continuado. Intentemos entre todos que esto sea posible.

## La internacionalización de las escuelas de directivos españolas

David Parcerisas, presidente de EADA-Escuela de Alta Dirección y Administración

### Los orígenes

La configuración del sector de las escuelas de negocios en España, tal como lo conocemos hoy en día, se remonta al final de la década de los años 50. Aunque con anterioridad ya existían universidades privadas (Pontificia de Comillas, Deusto, etc.), es en el período comprendido entre 1955 y 1960 cuando se crean las instituciones que hoy son más representativas del sector de la formación de directivos (EADA, EAE, EOI, ESADE, IESE, etc.).

El final del período de autarquía, la puesta en marcha del Plan de Estabilización, y la necesidad de una gestión profesional de las empresas, hasta entonces dirigidas por militares y técnicos, fue el terreno abonado para que floreciesen iniciativas privadas diversas, en busca de una preparación de los directivos más acorde con los intereses de las inversiones extranjeras que comenzaban a llegar a España y de un mercado de demanda en plena expansión.

No es de extrañar que un número importante de instituciones se fundaran en Barcelona (EADA, EAE, ESADE e IESE), a la sazón la región industrial por excelencia.

Aunque durante un primer momento los alumnos de estas instituciones fueron eminentemente locales y regionales, pronto las escuelas se dieron cuenta de que existían necesidades similares en el resto del país. La década de los 70 marcó una clara expansión hacia todo el territorio principalmente a base de la organización de programas en ciudades distintas de aquellas en las que las escuelas tenían su origen y sede.

También en la década de los 70 se produjo la aparición de una nueva "oleada" de instituciones que reprodujeron a nivel local y regional el modelo de las pioneras. El

caso más destacable fue la creación del Instituto de Empresa en Madrid.

Hasta este momento la estrategia de crecimiento de las escuelas fue una estrategia básicamente centrada en el mercado nacional y que dio los primeros pasos planteándose la posibilidad de abrir sedes permanentes en diferentes ciudades.

Cuando a final de los 70 y principalmente durante la década de los años 80 la oferta a nivel de España había crecido de forma muy importante, la competencia a nivel interno era más dura y esto hizo que algunas escuelas se planteasen su internacionalización.

La internacionalización de las escuelas de formación de directivos es, en esta primera etapa, una estrategia para reclutar más alumnos en otros países .

Las razones idiomáticas hicieron que la primera expansión internacional fuese en Latinoamérica. Todavía hoy el atractivo del mercado latinoamericano es innegable y un gran porcentaje de los alumnos que vienen a cursar estudios de postgrado y de formación directiva a España procede de aquel continente.

### Un mercado global en inglés

Sin embargo, las diferencias de poder adquisitivo, la mejora de la oferta local en los diferentes países del continente latinoamericano, el atractivo por ir a estudiar a Estados Unidos, la inestabilidad política en periodos y países concretos, hicieron que al final de esa misma década las escuelas se planteasen el ir a buscar a los mejores alumnos a cualquier país.

Para ello se debían abrir nuevas líneas de trabajo. El reclutar alumnos más allá de los países hispano-hablantes requería una oferta educativa en otros

idiomas distintos del español. Por tanto se debían lanzar programas bilingües (español-inglés) o bien exclusivamente en inglés, dando por descontado que en este idioma se puede abarcar una gran parte del mercado educativo mundial.

Este paso, dado exclusivamente por un número reducido de escuelas desde final de la década de los ochenta, comporta adaptar los recursos internos para poder impartir programas con la misma calidad y rigor en otro idioma. Evidentemente esto significa una "redefinición" del perfil del claustro de profesores en términos de sus habilidades lingüísticas y una capacidad en el conjunto de las instituciones para trabajar en un idioma distinto del habitual.

Es importante destacar que en el momento que las escuelas de negocios deciden ir a captar a sus alumnos a cualquier continente y ofrecer programas en inglés, entran en competencia directa con las mejores instituciones mundiales y, por tanto, a partir de ese momento, su ventaja competitiva debe ser la calidad y el rigor académico.

Mientras una institución ofrece un programa MBA en español sus competidores son otras instituciones que ofrecen un "producto" similar, y entre ellas las hay de gran prestigio y calidad. En el momento en que esa misma escuela decide ofrecer un MBA en inglés y atraer participantes de cualquier país del mundo, sus competidores son las mejores escuelas de Estados Unidos, de Inglaterra, o de cualquier otro país que ofrezcan un programa de similares características. El efecto de la internacionalización es que las escuelas de formación de directivos han pasado de competir en una "liga nacional o regional" para competir en la "liga mundial".

Pienso que esta situación es importante porque la internacionalización de las escuelas podría haber comportado fácilmente rebajar los criterios de selección de los participantes, pero en el caso español ha significado un estímulo adicional para incrementar la calidad, como se puede observar por el excelente posicionamiento internacional de algunas escuelas españolas en toda clase de *rankings*.

Una vez conseguida una determinada masa crítica, la internacionalización ya no es una cuestión de atraer más alumnos, sino de atraer a los mejores, a aquellos alumnos que se conviertan después en directivos de primer nivel y que serán por tanto futuros prescriptores de la institución en que estudiaron. Por otro lado la diversidad cultural en las aulas es una premisa necesaria para poder formar al tipo de directivos que las empresas reclaman.

### Dos estrategias posibles

Delante de la aparición de nuevos mercados de gran importancia estratégica por su crecimiento y dimensión (China, India, Brasil, etc.), las escuelas deben decidir si adoptan un modelo estableciendo un campus en otros países (modelo multi-campus) o prefieren concentrar la oferta y los recursos en un único lugar. Éste es uno de los grandes dilemas a los que están enfrentadas las escuelas de directivos.

En el caso de la estrategia multi-campus, aunque se puede servir mejor a los mercados nacionales, se necesitan recursos, en particular de profesorado, y se corre el riesgo de acabar distanciando el espíritu inicial en función de las necesidades nacionales. Algunas escuelas europeas han seguido esta estrategia (INSEAD en Singapur), pero las escuelas españolas han buscado preferentemente alianzas locales, o han ayudado a desarrollar proyectos paralelos que después pudiesen alcanzar grados de independencia. El IESE ha hecho una excelente labor ayudando a la creación y desarrollo de escuelas en Argentina (IAE), Colombia (INALDE), México (IPADE), etc. ESADE ha abierto un centro en Buenos Aires, ESIC en Brasil (Curitiba),

EADA impulsó una escuela en República Dominicana (Barna), etc.

Es de destacar que han sido pocas las escuelas de negocios americanas que han intentado establecerse en Europa y las que lo han hecho ha sido siempre con resultados limitados.

Aquellas instituciones que han preferido captar alumnos en otros países, pero impartiendo la docencia en una sede central, han construido con gran éxito redes internacionales para la visibilidad y promoción de la institución y para la captación y selección de candidatos. Esta segunda alternativa, compatible también con la primera estrategia multi-campus, ha llevado a las escuelas pioneras a desarrollar importantes capacidades de *marketing* internacional. Las instituciones que se mueven en un entorno internacional deben tener las competencias necesarias y los recursos apropiados para tener una visibilidad en los medios de comunicación nacionales e internacionales, crear oficinas de representación permanentes, realizar acciones en distintos países involucrando a los antiguos alumnos locales, estar presentes en ferias educativas, etc. Acciones todas éstas que una escuela que se mueve en un entorno internacional debe asumir como parte de su gestión diaria.

### Acreditaciones y *rankings*

La competencia en la primera división mundial conlleva aceptar determinadas reglas de juego. Una de ellas son los criterios de calidad establecidos por los organismos acreditadores internacionales; otra son los *rankings* que realizan determinados medios de comunicación.

En el mundo de las escuelas de negocios existen tres acreditaciones de calidad importantes: EQUIS (European Quality Improvement System), sistema implementado por la EFMD (European Foundation for Management Development); AMBA (Association of MBA), sistema implementado por la asociación británica del mismo nombre, y ACCSB (AACSB International -

The Association to Advance Collegiate Schools of Business), acreditación otorgada por dicha asociación. Aunque las tres acreditaciones no tienen idénticos criterios, si que tienen todas un elevado nivel de exigencia, como prueba el hecho del limitado número de escuelas que obtienen dichas acreditaciones, que, por otro lado, deben ser renovadas periódicamente.

En España ESADE, IESE, Instituto de Empresa y EADA poseen varias de estas acreditaciones.

Poseer una acreditación no es exclusivamente tener un sello de calidad, significa también ser identificado por los clientes individuales, pero sobre todo por los clientes corporativos como un proveedor de formación de primer nivel.

Algunos medios de comunicación (*Financial Times*, *The Economist*, *Business Week*, *The Wall Street Journal*, etc.) han popularizado la realización de *rankings* sobre las escuelas de negocios o sobre determinados programas. Estos *rankings* se ha popularizado entre los candidatos interesados en realizar un MBA como un elemento para elegir las escuelas a las que aplican. Con todas las reservas metodológicas, si los *rankings* están bien hechos, tienen en cuenta variables relevantes y tienen datos contrastados; son un elemento que puede servir para identificar grupos de escuelas con una calidad contrastada.

Es destacable la escalada imparable en las acreditaciones y los *rankings* de las escuelas de negocio españolas, que en los últimos años se han situado en las posiciones de liderazgo a nivel mundial.

### Algunos problemas

Uno de los graves problemas con los que se enfrenta el proceso de internacionalización de las escuelas de formación de directivos y del sector educativo en general es la falta de reconocimiento de la educación como un sector de actividad económica de gran importancia en la sociedad del conocimiento. España no ha sabido, o no quiere saber, lo cual aún sería peor, ver

en el sector educativo una actividad con un gran potencial económico. Bastaría mirar los ejemplos de Australia, Inglaterra y Estados Unidos para darse cuenta de que nuestro país podría ser un destino mundial de primera magnitud para estudiantes de otros países.

Para ello se requieren acciones conjuntas entre el sector público y el privado y una coordinación entre diferentes organismos de la administración para promocionar España como destino educativo. El gobierno de Australia ha creado organismos de colaboración entre el ministerio de Educación y el de Comercio, con oficinas conjuntas para promocionar, especialmente en el mercado del sudeste asiático, su oferta educativa.

Las dificultades para conseguir visados con que se encuentran los alumnos que quieren estudiar en España representan un enorme freno a la internacionalización, que sólo puede ser debido al excesivo celo de los funcionarios consulares o al total desconocimiento de lo que este sector representa.

La administración debería promover aquella oferta de calidad que hace al país atractivo en todo el mundo, en

lugar de discriminar instituciones y programas por su componente pública o privada, limitando la obtención de becas y ayudas escolares a determinados programas.

Aunque el sector de las escuelas de formación de directivos está mayormente fuera de las referencias de los acuerdos de Bolonia, la indefinición española delante del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la tradicional incapacidad para tomar decisiones sobre las denominaciones de los distintos niveles educativos hacen que muchos estudiantes europeos sientan ya una cierta prevención a realizar sus estudios en España.

#### **Países en crecimiento e incógnitas de futuro**

En los próximos años quedan algunas incógnitas por solventar. El gran crecimiento de China debería llevarnos a pensar en la posibilidad de realizar programas en chino. De la misma forma como en los años ochenta se dio un gran paso haciendo programas en inglés, un cálculo elemental sobre los idiomas más hablados en el mundo nos lleva a poner sobre la mesa la posibilidad de utilizar nuevas lenguas. ¿Estaremos las escuelas de directivos españolas preparadas para

impartir formación en chino o en árabe? ¿Dónde encontraremos al profesorado con las calificaciones académicas y lingüísticas necesarias?

¿Continuará siendo la diversidad cultural un tema relevante para las empresas? ¿O por el contrario se creará una cultura corporativa universal que ya incorporará elementos distintos?

Las escuelas de formación de directivos españolas constituyen hoy un *cluster* de excelencia a nivel mundial. Y esto se ha conseguido gracias al esfuerzo sostenido de instituciones mayoritariamente privadas. Si las administraciones son capaces de dar visibilidad y apoyo a las acciones que estas escuelas, individual o colectivamente, ya realizan, el sector tiene un gran porvenir por delante. España, por cuestiones idiomáticas obvias, aún no está en la lista de los destinos educativos mundiales. Pero el indudable atractivo del país, la calidad de vida, y la excelente oferta existente son los ingredientes imprescindibles para que la educación se convierta en uno de los grandes sectores de actividad económica.

Desaprovechar la ocasión sería un error histórico.

## La Barcelona GSE: una apuesta innovadora por la excelencia

**Andreu Mas-Colell, presidente del Patronato de la Barcelona Graduate School of Economics**

La Barcelona Graduate School of Economics (Barcelona GSE) es una fundación privada impulsada por un potente *cluster* de instituciones públicas de formación e investigación en economía localizadas en el área de Barcelona: el Departamento de Economía y Empresa de la Universitat Pompeu Fabra; la Unidad de Fundamentos del Análisis Económico de la Universitat Autònoma de Barcelona; el Instituto de Análisis Económico (IAE) del CSIC, y el Centro de Investigación en Economía Internacional (CREI).

La fundación Barcelona GSE, aprobada por el consejero de Justicia de la Generalitat de Catalunya en octubre de 2006, fue constituida en julio del mismo año por catorce personas físicas y jurídicas que compusieron su patronato: la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Pompeu Fabra, el CSIC, el consorcio Centro de Investigación en Economía Internacional (UPF y Generalitat), el Grupo Agbar, el Banco Sabadell, Caixa Catalunya, Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona, y la Fundación de empresarios FemCAT, así como cinco reconocidos académicos a título individual: Andreu Mas-Colell, Salvador Barberà, Ramon Marimon, Joaquim Silvestre y Manuel Arellano. En septiembre de 2007 se ha incorporado al Patronato la Generalitat de Catalunya, a través de la Consejería de Economía y Finanzas.

A los anteriores se suma como Presidente de Honor el comisario europeo de Asuntos Económicos y Monetarios, Joaquín Almunia. El Director General de la Barcelona GSE, nombrado por su patronato, es el politólogo Eduard Vallory, y forman parte de su Consejo de Estudios los directores de las cuatro unidades académicas que componen la GSE y los directores de los programas doctorales IDEA (UAB) y GPEFM (UPF). Igualmente, la GSE cuenta con un Consejo Científico formado por 33 académicos de gran reputación en el campo de la economía y las ciencias sociales, entre los cuales hay diez galardonados con el Premio Nobel de

Economía. El Consejo está presidido por el profesor Hugo Sonnenschein, antiguo presidente de la Universidad de Chicago.

Para más información véase [www.barcelonagse.eu](http://www.barcelonagse.eu)

### Objetivo y fundamentos

El objetivo de la GSE es convertirse, a partir de una clara identidad europea, en un referente de los estudios postgraduados y de la investigación en el campo de la economía. En lo que respecta a los estudios de postgrado, nuestra pretensión es situar la Barcelona GSE en una buena posición de salida en la configuración del nuevo espacio europeo de educación superior abierto por el proceso de Bolonia. La oferta de programas de máster de la Barcelona GSE –todos a tiempo completo, íntegramente en inglés, con estudiantes de todo el mundo y enfocados tanto a la capacitación profesional como a la preparación investigadora– constituye una propuesta académica muy ambiciosa, y se suma a la oferta internacional de estudios graduados ya existente en Barcelona en un ámbito complementario, el de las escuelas de negocios, más orientadas hacia la gestión empresarial. Los programas de máster de la Barcelona GSE se dirigen a la formación rigurosa de graduados para ocupar posiciones de análisis y gestión en organizaciones internacionales, administraciones públicas, empresas, consultorías, bufetes, organismos reguladores, ONG, etc. También se dirigen a quienes deseen desplegar una carrera investigadora por la vía de un ulterior doctorado en cualquier universidad del mundo.

El profesorado de la Barcelona GSE lo componen docentes e investigadores de las instituciones fundadoras, entre ellos los más de cien “*affiliated professors*”, así como profesionales y académicos invitados. Actualmente, un tercio de los *affiliated*

*professors* de la GSE es de procedencia internacional, y más de un 80% del total ha obtenido su doctorado en universidades de referencia mundial.

### Estudios graduados e investigación en ciencias sociales

No hay duda que la Barcelona GSE es consecuencia de la fortaleza investigadora de las cuatro instituciones académicas que la han promovido, pero al mismo tiempo pretende ayudar de una manera decisiva, y muy necesaria, a la consolidación y expansión de esta investigación.

La constitución de escuelas de postgrado como la Barcelona GSE es un paso estratégico fundamental en el desarrollo de los núcleos de investigación en ciencias sociales. En el caso de las ciencias naturales, las masas críticas de investigadores se articulan alrededor de grandes laboratorios e instalaciones, y en las ciencias de la salud alrededor de hospitales. El paralelo a los laboratorios y los hospitales en el caso de las ciencias sociales son las escuelas graduadas, como se puede comprobar considerando los clústeres de Londres, Massachussets, Nueva York, o la Bay Area de California: todos ellos tienen una o varias grandes escuelas graduadas en su centro: LSE y UCL en Londres, Columbia y NYU en Nueva York, Harvard y MIT en Massachussets, Berkeley y Stanford en la Bay Area de California.

El dinamismo y el reconocimiento internacional de la investigación de la comunidad académica que impulsa la Barcelona GSE, que a menudo se ha presentado de manera agregada bajo la marca informal Barcelona Economics, es notable, sobre todo cuando se la considera en su conjunto. Teniendo en cuenta los 30 *top journals*, y de acuerdo con el *Ranking of Academic Journals and Institutions in Economics* publicado en

diciembre de 2003, las instituciones fundadoras de la Barcelona GSE quedan clasificadas en el segundo puesto del *ranking* europeo para el período 1995-1999. Igualmente, según el artículo "Research and Higher Education in Economics: Can We Deliver The Lisbon Objectives?", publicado en mayo de 2007, la creación de la Barcelona GSE clasificaría su investigación entre el segundo y el tercer puesto europeo. La certeza de que la unión tiene efectos multiplicadores ha sido uno de los impulsos en el origen de la nueva institución. La misma se sustenta, efectivamente, sobre una larga trayectoria de cooperación, formalizada en el año 2003 cuando la Generalitat de Catalunya constituyó la red de investigación Centro de Referencia de Economía Analítica (CREA), dirigida primero por Ramon Marimon, y actualmente por Salvador Barberà.

Esta red, auténtico precedente de lo que hoy es la Barcelona GSE, reúne fundamentalmente a investigadores en economía de la UPF, la UAB y el IAE, y tiene por objetivo reforzar la efectividad de su investigación y su impacto internacional. Las líneas principales de investigación han sido la economía pública, la economía financiera, la macroeconomía y el crecimiento, la microeconomía, las decisiones y los juegos de estrategia, los métodos cuantitativos y experimentales, y la economía normativa y los fundamentos de las políticas públicas. En la base de esta actividad investigadora se encuentran los dos programas doctorales de referencia para la Barcelona GSE: el Graduate Program in Economics, Finance and Management (GPEFM) de la UPF, y el International Doctorate in Economic Analysis (IDEA) de la UAB, ambos con un prestigio internacional bien establecido.

Otra iniciativa cooperativa de la comunidad Barcelona Economics ha sido el impulso del proyecto Consolidating Economics, en alianza con grupos de las universidades Carlos III y Alacant, además del IESE, el FEDEA y el CEMFI. Con el mismo se obtuvo una ayuda competitiva conjunta de 6 millones de euros para cinco años dentro del programa Consolider-Ingenio 2010 del Ministerio de Educación y Ciencia. De los 6 millones de euros del conjunto del proyecto, 1,25 millones de euros

distribuidos en cinco años están destinados directamente al impulso de la Barcelona GSE. Merece señalarse que la cofinanciación privada procedente de miembros del Patronato, también asegurada por cinco años, supera esta cifra. Todo ello repercute, evidentemente, en la estructura de costes y permite una programación de alta calidad a precios razonables.

La fuerte implantación en la vida científica internacional de la comunidad que la sustenta es una de las razones por la cual la Barcelona GSE ha sido escogida para ser la organizadora, en agosto de 2009, del 24º Congreso de la European Economic Association y del Econometric Society European Meeting, el encuentro de economistas más importante de Europa y que reunirá durante cuatro días a 1.500 académicos, principalmente europeos y norteamericanos.

#### La actividad docente

Como ya hemos indicado, la Barcelona GSE tiene como principal actividad docente la promoción de programas de máster de alta calidad, tanto de orientación profesional como de investigación, en el ámbito de la economía y las ciencias sociales.

La oferta de programas de máster (de 60 créditos, es decir un año de duración) para el curso 2007/08 la constituyen cuatro títulos:

- UPF-GSE MSc in Economics
- UFP-GSE MSc in Finance
- MSc in Competition and Market Regulation
- MSc in the Economics of Science and Innovation

En la oferta para el curso 2008/09, la Barcelona GSE sumará dos nuevos programas de máster a los cuatro ya ofrecidos:

- MSc in International Trade, Finance and Development
- MSc in Macroeconomic Policy and Financial Markets

De todos estos programas, los dos primeros (MSc in Economics y MSc in Finance) continúan la oferta existente desde hace años en la Universitat Pompeu Fabra, y son másteres conjuntos Barcelona GSE-UPF. Los nuevos programas tendrán validación y titulación expedida conjuntamente por la UPF y la UAB.

Las solicitudes de admisión para los programas de máster del curso 2007-08 han sido 308. De éstas, 234 provenían de Europa, y 57 de Latinoamérica. Estas solicitudes han comportado una matrícula de 99 alumnos de 31 países distintos, de los cuales 64 europeos (8 con pasaporte español) y 13 latinoamericanos.

La GSE está desarrollando una política de becas de matrícula en colaboración con distintas empresas e instituciones, entre las que en este momento, se cuentan Repsol YPF, Redesa, el Grupo AGBAR, Novartis, la Fundación CENER-CIEMAT, la Fundación Carolina, el Parque de Investigación de la UAB, y la Consejería de Economía y Finanzas de la Generalitat de Catalunya.

Adicionalmente, la Barcelona GSE ha organizado una escuela de verano, con una doble oferta: la Barcelona Banking Summer School y la Barcelona Clusters Summer School. Han tenido lugar en la última semana de junio y la primera de julio de 2007 y han reunido a 120 alumnos de 32 países de Europa, América, Asia y África. La primera ha contado con participantes del Banco Central Europeo, del Bank for International Settlements, de más de 10 bancos centrales, y de universidades y empresas financieras de diversos países del mundo. Los participantes de la segunda han sido estudiantes graduados y profesionales del sector industrial y de políticas públicas, y la organización ha contado con el apoyo del Centro de Innovación y Desarrollo Empresarial (CIDEM) de la Generalitat, del Ayuntamiento de Barcelona y de la sociedad 22@Barcelona.

### Conclusión

La Barcelona Graduate School of Economics cuenta con unos rasgos esenciales que recogen experiencias de un interés más general. Son los siguientes:

- Se construye sobre una base de capital humano investigador preexistente y muy sólida. Si bien la institución impulsa una oferta docente, la investigación es también seña de identidad de la misma.
- Tiene un carácter académico multi-institucional –y, en particular, interuniversitario– pero geográficamente concentrado.
- Constituye un auténtico partenariado público-privado.
- Desde su nacimiento, dirige su oferta docente al mundo entero, al que ve como su entorno natural, a partir de su identidad europea.
- Opera, bajo la dirección de su patronato al que rinde cuentas, con mandatos claros y gestión ágil y efectiva.
- Cuenta con una activa política de becas.

En conclusión, la Barcelona GSE representa la consolidación en una institución de la trayectoria de colaboración investigadora de cuatro núcleos (DEE-UPF, UFAE-UAB, IAE-CSIC y CREI), en un formato de partenariado público-privado, con el objetivo de reforzar la actividad investigadora, incrementar el grosor científico de su comunidad académica y desarrollar una fuerte actividad de estudios graduados que compita con las principales ofertas europeas e internacionales.