

A close-up, black and white photograph of a hand holding a pencil, drawing a circular emblem on a piece of paper. The pencil is positioned at the bottom right, with its tip touching the paper. The emblem is a circular seal with intricate details, including a central figure and text around the perimeter. The background is a plain, light-colored surface.

**2.** Análisis económico  
del sistema  
universitario español



## Introducción

Como ya es habitual en este informe, en el presente capítulo se compara, en primer lugar, la situación de las universidades españolas con las de los países que componen el G-7 y el conjunto de la UE-15 y la OCDE, a partir de los resultados de la publicación *Education at a Glance 2008* de la OCDE, con datos referidos al año 2005. Las diferencias en los modelos de financiación de la educación superior hacen de esta comparación una herramienta necesaria para entender la diversidad de situaciones, económicas y académicas, en las que se encuentran las distintas universidades europeas. En segundo lugar, se analiza con detalle la situación financiera de las universidades públicas presenciales españolas; para este fin se han utilizado diversos indicadores obtenidos de la reciente publicación *La universidad española en cifras 2008*,

editada por la CRUE y referida al curso académico 2006-2007.

En este capítulo también se estudia el impacto económico del sistema universitario público español en la actividad económica y en el empleo de las diferentes comunidades autónomas. Como ocurre con el resto de actividades económicas, el funcionamiento de las universidades y de las instituciones de educación superior genera un impacto derivado de la demanda que realizan las instituciones y de los colectivos que las forman hacia el resto de sectores de la economía. Así, es posible analizar la transmisión a los diferentes sectores productivos de un aumento en la demanda generada por la actividad universitaria. Este análisis, referido al año 2006, actualiza los resultados

presentados en el *Informe CYD* del año 2005, en el que se realizó un estudio de impacto económico regional con datos referidos al año 2002.

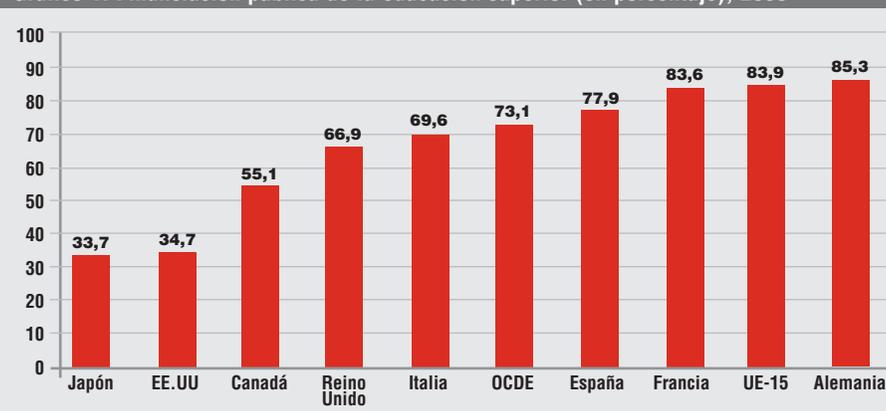
El capítulo se completa con cuatro recuadros. En el primero de ellos, Luis A. Riveros analiza la problemática de la financiación de la educación superior en América Latina. En el segundo, José Pascual Gumbau explica los sistemas de información para la gestión universitaria y analiza el caso particular de la Universitat Jaume I. El tercer recuadro, a cargo de Joan Cortadellas, revisa la planificación estratégica que se ha realizado en las universidades españolas. Finalmente, Néstor Duch estudia la evolución de los precios públicos universitarios en España.

## 2.1 *La financiación y el gasto en educación superior en la Unión Europea*

En España, el gasto total (público y privado) en educación superior por alumno, siguiendo los datos de la publicación *Education at a Glance 2008*, experimentó entre 2000 y 2005 uno de los crecimientos más elevados en el conjunto de países que forman parte de la UE-15, así como dentro del total de países de la OCDE. Este crecimiento, no obstante, fue el resultado de dos fenómenos. Por una parte, el descenso en el número de estudiantes que se experimentó en España que, junto con Austria, fueron los únicos países de la OCDE en que se observa dicho comportamiento. Por otra, el aumento del 14% en el gasto en educación superior explica que el gasto por alumno creciera un 23% en el periodo considerado, muy por encima de la media de la OCDE que se situó en el 11%. A pesar de dicho crecimiento, en el año 2005, el gasto total en educación superior en España supuso el 1,1% del PIB, una décima menos respecto al 2004, y por debajo de la media de la OCDE (1,5%).

La participación pública en la financiación de la educación superior, según los datos de la citada publicación, es inferior en España que en la mayoría de países de la UE-15, exceptuando el Reino Unido, Portugal, Italia y Holanda. No obstante, esta participación es superior a la de otros países desarrollados miembros del G-8, como Japón, Estados Unidos y Canadá (gráfico 1). La media de los países de la OCDE, en cuanto a la participación del sector público en la financiación de la educación superior, fue del 73,1% en el año 2005, mientras que la

Gráfico 1. Financiación pública de la educación superior (en porcentaje), 2005



Fuente: *Education at a Glance 2008*, OCDE.

de España fue del 77,9%, inferior por otra parte a la media de los países de la UE-15 (83,9%).

### **La financiación pública sigue siendo mayoritaria entre las fuentes de recursos de la educación superior en España.**

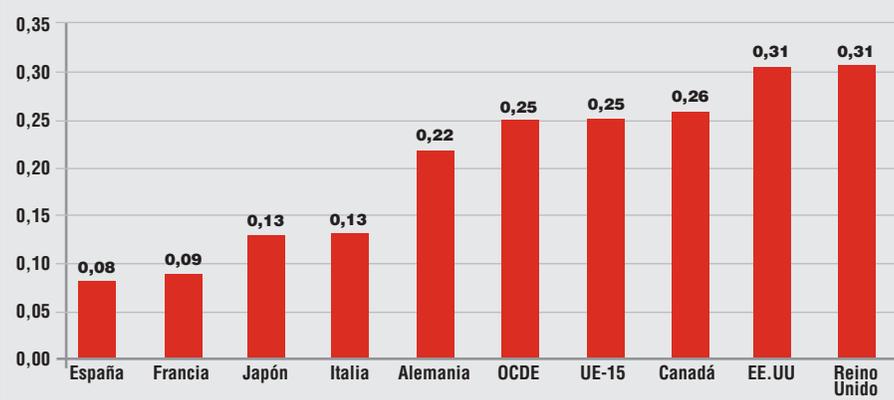
En el año 2005, al igual que en el año anterior, el gasto público en España dirigido a ayudas a los estudiantes fue del 0,08% del PIB, porcentaje bastante inferior al registrado en la OCDE, cuya media se situó en el 0,25% (gráfico 2), y al de economías como la canadiense (0,26%) o la americana (0,31%). De hecho, el porcentaje del gasto público en la enseñanza superior dirigido a ayudas fue del 8,2% en España, ligeramente superior al realizado en el año anterior (7,8%), pero menor a la media de la

OCDE, que fue del 17,3%. En el contexto del debate sobre la modernización de los mecanismos de financiación universitaria en España, éste debe ser uno de los elementos clave a tener en cuenta, ya que su mejora debería poder aumentar la equidad del sistema.

### **En España, a diferencia de lo que ocurre en otros países, el gasto público se dirige principalmente a financiar la matrícula y no a ayudas directas a los estudiantes.**

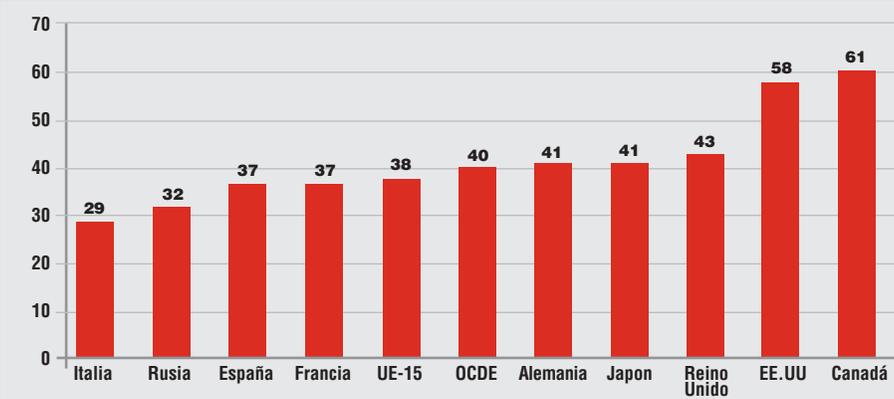
En España, alrededor del 90% de los alumnos que siguen estudios superiores están matriculados en universidades públicas. Estos estudiantes pagan unas tasas muy reducidas en comparación con las que se pagan en otros países de la OCDE. Se estima que dichas tasas en

**Gráfico 2. Ayudas financieras a estudiantes (en porcentaje del PIB), 2005**



Fuente: *Education at a Glance 2008*, OCDE.

**Gráfico 3. Gasto por alumno respecto al PIB per cápita (en porcentaje), 2005**



Fuente: *Education at a Glance 2008*, OCDE.

España se sitúa en torno al 20% de las que se cobran en países como Australia o Canadá. El promedio anual de las tasas de matrícula pagadas por alumno en educación superior en España en instituciones públicas en el año 2005 fue de 795 dólares americanos, frente a los 3.464 pagados en Canadá, y los 3.855, en Australia. En Estados Unidos la cifra se elevó hasta los 5.000 dólares. Sin embargo, en los países de la OCDE no parece existir una relación entre el pago de tasas y los beneficios de las ayudas públicas al estudio, y mayores niveles de acceso a la educación superior.

Según la OCDE, el gasto por alumno en educación superior respecto al PIB per cápita en España, indicador corregido por el nivel de riqueza para ajustarse lo más posible a la realidad de cada país, se

situó en el 37%, ligeramente por debajo de la media de la UE-15 (38%) y de los países de la OCDE (40%), pero lejos de las cifras que se registran en Estados Unidos (58%) y Canadá (61%). En relación con nuestros vecinos más próximos, en el año 2005, en este indicador, como en el 2004, España sólo superó a Grecia, Irlanda e Italia, pero se situó en niveles parecidos a los de economías como la francesa y la alemana.

**El gasto público por alumno en educación superior en España en relación al PIB per cápita se mantiene por debajo de la media de la UE a pesar de mostrar un gradual crecimiento en los últimos años.**

## 2.2 **Análisis financiero de las universidades públicas españolas**

El objetivo del estudio que se desarrolla a continuación es el de analizar, a grandes rasgos, los presupuestos de las universidades públicas en el año 2006. El presupuesto es el principal instrumento de asignación y gestión de los recursos y permite construir indicadores para el mejor control de las instituciones de educación superior que, de esta forma, fortalecen su viabilidad económico-financiera a medio y largo plazo. Tal y como se señala en la propia publicación de la CRUE, las características que presenta el sistema universitario español, globalmente, no se pueden extrapolar a sus diferentes componentes, ya sean los sistemas universitarios regionales, o las instituciones consideradas individualmente. Los rasgos que se presentan a continuación son representativos del conjunto y definen la situación global del sistema. En primer lugar, se analiza la estructura de los ingresos. En segundo lugar, se estudian las principales partidas de gastos. Por último, se mira el saldo presupuestario.

Antes de presentar el análisis conviene mencionar algunos aspectos metodológicos. En primer lugar, el análisis aquí presentado se ha llevado a cabo con los datos procedentes de la publicación *La universidad española en cifras 2008* realizada por la Conferencia de Rectores de las Universidades

Españolas (CRUE) y correspondientes al ejercicio presupuestario del año 2006 (curso académico 2006-2007). Aunque los dos últimos informes de la CRUE han incluido estadísticas para las universidades privadas, subsisten diferencias en cuanto a la recopilación de la información presupuestaria entre universidades públicas y privadas y, en este sentido, el análisis sólo hace referencia a las universidades públicas. En segundo lugar, el análisis se refiere exclusivamente a las universidades públicas que imparten enseñanza presencial y reglada. De esta forma, quedan excluidas del análisis la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Universidad Internacional de Andalucía.

### **Ingresos<sup>1</sup>**

En el año 2006, los ingresos totales de las universidades públicas presenciales ascendieron a 8.443,8 millones de euros, lo cual equivale a un incremento del 5,7% respecto de la cifra observada en el año 2004 (cuadro 1). Si a esta cantidad se le descuenta el remanente de tesorería de ejercicios anteriores, que en el año 2006 representó el 0,89% del total de los ingresos, la financiación neta asciende a 8.369 millones de euros. Este dato representa un incremento nominal del

5,93% con respecto a las cifras señaladas en el *Informe CYD 2007* referidas al año 2004.

Solo tres universidades, durante el 2006, registraron remanente de tesorería, dos de ellas con remanente positivo: la Universitat de les Illes Balears y la Universidad del País Vasco, y una, remanente negativo: la Universitat Politècnica de Catalunya, que ha venido repitiendo esta circunstancia desde el año 2002. En las demás universidades, la financiación neta equivale a los ingresos obtenidos durante el ejercicio<sup>2</sup>.

La mayor parte de los ingresos de las universidades públicas corresponden a transferencias corrientes, que son predominantemente de origen público y que proceden de los gobiernos autonómicos, seguidas de las tasas y precios públicos y las transferencias de capital, respectivamente (gráfico 4). En el año 2006, la participación de las transferencias corrientes en los ingresos fue ligeramente superior que en el 2004, elevándose en 7 puntos porcentuales y situándose así en el 63,87% del total de ingresos. Las tasas y los precios públicos se situaron, por otro lado, en unos niveles muy similares a los mostrados en años recientes, ascendiendo al 17,3% de los ingresos totales. Las operaciones financieras, por su parte, significaron el 15% del total de

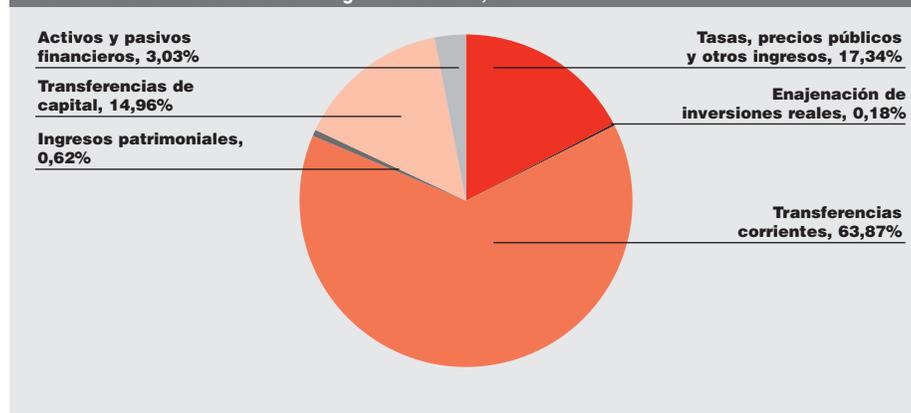
1. La explicación de los términos financieros que se utilizan en este capítulo se puede encontrar en Hernández Armenteros, J. (Dir). *La universidad española en cifras 2006*. CRUE.

2. La Intervención General de la Administración del Estado (IGAE) define el Remanente de Tesorería como: "la magnitud que se obtiene por la diferencia entre los derechos reconocidos netos pendientes de cobro a corto plazo, los fondos líquidos o disponibles y las obligaciones ciertas reconocidas netas y pendientes de pago a corto

plazo. Los derechos y obligaciones anteriormente indicados podrán tener su origen tanto en operaciones presupuestarias como no presupuestarias". El Remanente de Tesorería tiene un significado muy intuitivo: nos informa de la capacidad de la Administración de hacer frente a sus obligaciones en el corto plazo. Si el Remanente de Tesorería es positivo implica que los recursos de los que puede disponer en el corto plazo (Tesorería + Deudores por Derechos Reconocidos) supera el importe de las deudas a

satisfacer en el corto plazo (Acreedores por Obligaciones Reconocidas). Si resulta negativo, la entidad se enfrenta a una crisis de liquidez porque sus recursos de corto plazo no cubren las obligaciones en las que ha incurrido. El Remanente de Tesorería es el equivalente, en el ámbito de las administraciones públicas, al Fondo de Maniobra en el ámbito empresarial.

Gráfico 4. Distribución de los ingresos totales, 2006



Fuente: La universidad española en cifras 2008, CRUE.

ingresos obtenidos por las universidades públicas.

A través de las diferentes comunidades autónomas la distribución de los ingresos liquidados para el año 2006 continuó presentando una estructura porcentual muy uniforme. Islas Baleares fue la comunidad autónoma que durante el 2006 presentó la menor participación de las

transferencias corrientes, el 50,3% del total de los ingresos totales, mientras que en Castilla-La Mancha esta participación fue la mayor (78,2%).

**8.369 millones de euros fue la cifra alcanzada por la financiación neta de las universidades públicas españolas en el 2006,**

**equivalente al 0,85% del PIB, porcentaje similar al observado en el año 2004.**

Una forma de evaluar la suficiencia financiera es calculando la proporción que representa la financiación neta respecto al PIB. En promedio, la financiación neta de las universidades públicas fue equivalente al 0,83% del PIB en el año 2006, valor

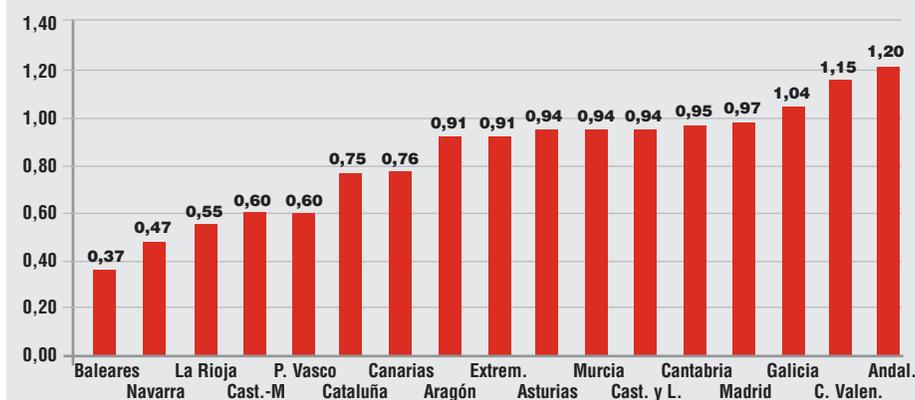
ligeramente inferior al 0,9% alcanzado en el año 2004, pero similar al 0,82% del 2002. Este indicador de suficiencia financiera continúa difiriendo notablemente entre las 17 comunidades autónomas. Andalucía, la Comunidad Valenciana y Galicia son las que muestran un mayor nivel de suficiencia financiera. Por el contrario, Baleares, Navarra y La Rioja son las comunidades que tienen una

Cuadro 1. Detalle del estado de ingresos y gastos de las universidades públicas presenciales españolas, 2006

Ingresos		Miles €	%	Gastos		Miles €	%
Capítulo 3	Tasas, precios públicos y otros ingresos	1.464.178.481,5	17,3	Capítulo 1	Gastos de personal	4.735.699.973,9	59,8
Capítulo 4	Transferencias corrientes	5.393.030.772,6	63,9	Capítulo 2	Gastos corrientes en bienes y servicios	1.120.121.756,3	14,1
Capítulo 5	Ingresos patrimoniales	52.595.976,8	0,6	Capítulo 3	Gastos financieros	63.274.568,3	0,8
A.	Subtotal operaciones corrientes	6.909.805.230,9	81,8	Capítulo 4	Transferencias corrientes	188.999.895,4	2,4
Capítulo 6	Enajenación de inversiones reales	15.386.737,9	0,2	A.	Subtotal operaciones corrientes	6.108.201.448,1	77,1
Capítulo 7	Transferencias de capital	1.263.058.349,6	15,0	Capítulo 6	Inversiones reales	1.619.810.885,3	20,4
B.	Subtotal operaciones no financieras	8.188.250.318,4	97,0	Capítulo 7	Transferencias de capital	53.948.211,5	0,7
Capítulo 8	Activos financieros	90.915.380,9	1,1	B.	Subtotal operaciones no financieras	7.781.960.545,0	98,2
Capítulo 9	Pasivos financieros	164.712.023,4	2,0	Capítulo 8	Activos financieros	25.782.885,1	0,3
C.	Subtotal operaciones financieras	255.627.404,3	3,0	Capítulo 9	Pasivos financieros	115.240.792,8	1,5
D.	Total operaciones netas del ejercicio	8.369.040.580,1	99,1	C.	Subtotal operaciones financieras	141.023.678,0	1,8
E. (B + C)	Total operaciones	8.443.877.722,7	100,0	D. (B + C)	Total operaciones	7.922.984.222,9	100,0
F.	Recursos públicos			E.	Gastos corrientes caps. 1 + 2 + 4	6.044.821.625,7	76,3
	Caps. 4 + 7 + (Arts. 312.02 + 312.03)			F.	Gastos de capital caps. 6 + 7	1.673.759.096,9	21,1
G.	Recursos privados			G	Gastos financieros caps. 3 + 8 + 9	204.298.246,3	2,6
	Caps. 3 + 9 + (Arts. 47 + 48 + 77 + 78)	6.672.749.457,6	79,7	(E + F + G)	Obligaciones netas	7.922.878.968,8	100,0
	Arts. 312.02 + 312.03)	1.612.230.169,5	19,3		<b>Saldo presupuestario</b>	<b>446.161.611,3</b>	
H.	Recursos patrimoniales				Financiación neta - Obligaciones netas		
	Caps. 5 + 6 + 8 - art. 87	84.060.953,0	1,0				
(F + G + H)= (I + J)	Financiación neta	8.369.040.580,1	100,0				
I.	Recursos propios						
	Caps. 3 + 5 + 6 + 8, excluido el art. 87	1.548.239.434,5	18,5				
J.	Recursos ajenos						
	Caps. 4+ 7 + 9	6.820.801.145,6	81,5				

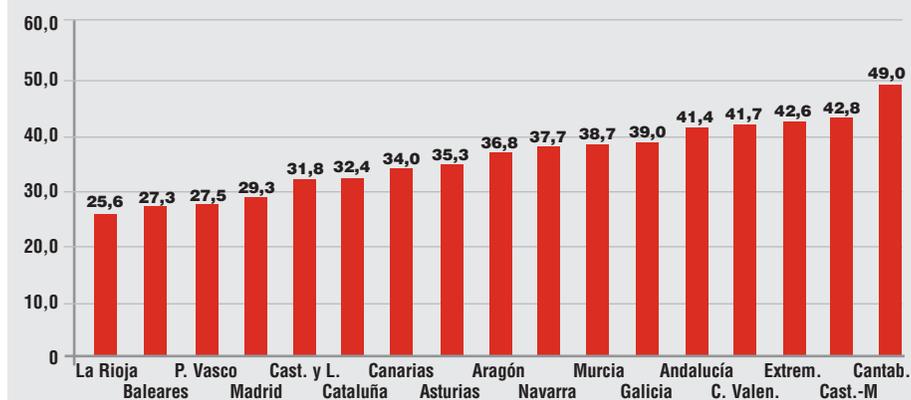
Fuente: CRUE

Gráfico 5. Índice de suficiencia financiera



Fuente: CRUE y elaboración propia.

Gráfico 6. Índice de esfuerzo financiero (financiación neta por alumno/PIB per cápita)



Fuente: CRUE y elaboración propia.

Cuadro 2. Esfuerzo financiero, 2006

		Financiación neta por alumno	
		> media	< media
PIB per cápita	> media	Aragón*, Cataluña, Madrid, Navarra*	Baleares, País Vasco, La Rioja
	< media	Comunidad Valenciana*, Cantabria*	Andalucía*, Asturias*, Canarias, Castilla-La Mancha*, Castilla y León, Galicia*, Extremadura*, Murcia*

(\*) Comunidades autónomas con un índice de esfuerzo financiero (financiación neta por alumno /PIB per cápita) superior a la media.

Fuente: CRUE y elaboración propia.

menor proporción de ingresos netos respecto a su PIB (gráfico 5). Esta última circunstancia es idéntica a la reflejada en el año 2004.

La segunda alternativa para reflejar mejor el esfuerzo financiero de las universidades se obtiene relacionando la financiación neta por alumno con el PIB per cápita. De esta forma, se controlan las diferencias en el número de matriculados y en el nivel de riqueza de cada comunidad autónoma (gráfico 6). En el año 2006, la media de este índice de esfuerzo financiero fue del 35,1%, cifra ligeramente superior a la observada en el año 2004. Las comunidades que mayor esfuerzo mostraron fueron Cantabria, con un índice de esfuerzo financiero del 49,0%, seguida de Castilla-La Mancha (42,8%) y Extremadura (42,6%). En el otro extremo, las comunidades que mostraron un menor índice de esfuerzo financiero fueron La Rioja (25,6%), Baleares (27,3%) y el País Vasco (27,5%).

### Las regiones con niveles de renta más altos no siempre registran una más elevada financiación neta por alumno.

Las regiones con niveles de renta más altos no siempre registran la más elevada financiación neta por alumno. En efecto, Baleares, País Vasco y La Rioja, aún teniendo un PIB per cápita superior a la media nacional, tienen un relativamente bajo nivel de financiación neta por alumno en comparación con otras comunidades autónomas. Por el contrario, la Comunidad Valenciana y Cantabria son comunidades con una elevada financiación neta por alumno, a pesar de que su PIB per cápita se sitúa por debajo de la media (cuadro 2).

El análisis de las fuentes de ingresos según el origen de los recursos (propios o ajenos) permite profundizar en el análisis del esfuerzo financiero que realizaron las comunidades autónomas en relación a las universidades públicas. En el año 2006, el

18,5% de los ingresos correspondió a recursos propios<sup>3</sup> frente al 26% del año 2004. El dato para el 2006 se ubicó en un nivel similar al registrado en el año 2002, 19,6%. Por su parte, los recursos ajenos durante el 2006 representaron el 81,5% de los ingresos, mientras que en el 2004 este porcentaje fue del 74%. Las comunidades autónomas cuyas universidades mostraron una mayor proporción de ingresos provenientes de fuentes propias en el año 2004 fueron Cantabria (24,8%), Cataluña (22,4%) y Castilla y León (20,2%). Por el contrario, las comunidades autónomas donde se encontraron las universidades que menos participan con recursos propios en su financiación neta fueron Canarias (13,2%), Andalucía (16,2%) y la Comunidad Valenciana (16,6%). Finalmente, Navarra, que en el año 2004 se situaba entre las comunidades con menor financiación mediante recursos propios, registró un elevado crecimiento en este periodo hasta situarse en un porcentaje cercano al 18%.

### En el año 2006, la importancia relativa de los recursos públicos retomó niveles equiparables a los registrados en el 2002.

Los recursos públicos<sup>4</sup> continuaron siendo la principal fuente de ingresos de las universidades, representando el 79,7% de la financiación neta en 2006, y volviendo a niveles similares a los registrados en el año 2002 (78,4%), luego de descender hasta el 71% en el ejercicio 2004. Esta evolución se explica por la variación en la participación de los recursos patrimoniales, que en el año 2006 descendieron 8 puntos porcentuales con respecto al año 2004, ubicándose en un nivel similar al registrado en los años 2002 y 2000, alrededor del 1%. Por su parte, los recursos privados mantuvieron inalterada su participación (19,3%), apenas una décima superior a la del año 2004. Las comunidades que mayor porcentaje obtuvieron de financiación mediante recursos privados fueron Cataluña (27,5%), Aragón (25,4%) y Cantabria (24,4%).

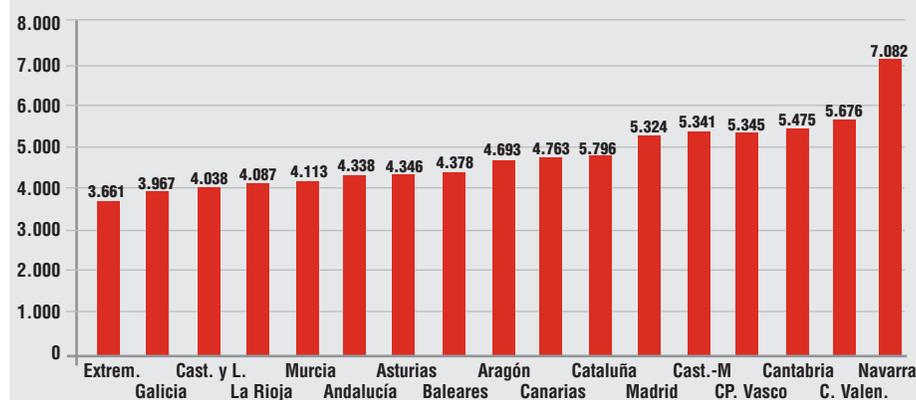
Dadas las importantes diferencias en el número de alumnos matriculados entre comunidades autónomas, conviene construir un indicador más adecuado para aproximar el esfuerzo financiero que realizan los gobiernos autonómicos. En este sentido, el volumen de transferencias corrientes<sup>5</sup> públicas por alumno matriculado, al no incluir las transferencias de capital, constituye un indicador que no presenta las irregularidades que se

3. Capítulos 3, 5, 6 y 8 de las partidas de ingresos de los presupuestos universitarios.

4. Capítulos 4 y 7 de las partidas de ingresos de los presupuestos universitarios.

5. Capítulo 4 del presupuesto.

Gráfico 7. Transferencias corrientes públicas por alumno (en miles de euros), 2006



Fuente: CRUE y elaboración propia.

podrían presentar en el caso que se hubieran considerado el total de transferencias. Las transferencias corrientes por estudiante matriculado realizadas desde las respectivas administraciones hacia las distintas universidades públicas fueron mayores en Navarra, la Comunidad Valenciana y Cantabria. Por el contrario, Extremadura, Galicia y Castilla y León son las comunidades autónomas cuyas universidades recibieron menos recursos por parte de sus respectivas administraciones (gráfico 7).

**A mayor renta per cápita de la región, mayores son las transferencias de recursos hacia la educación superior.**

Como en los años 2002 y 2004, siguió teniendo lugar una alta correlación entre el PIB per cápita y las transferencias corrientes por alumno (Gráfico 8). No obstante, hubo algunas comunidades que se apartaron de esta tendencia. Así, por ejemplo, Navarra, Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana y Cantabria otorgaron un nivel de transferencias por alumno mayor que el que les correspondía por su nivel de renta per cápita, mientras que en otras comunidades autónomas como Castilla y León, La Rioja o Baleares, las transferencias se situaron por debajo de su nivel de renta por habitante.

En términos de las transferencias corrientes públicas por alumno (TCPA) que recibieron las universidades, las

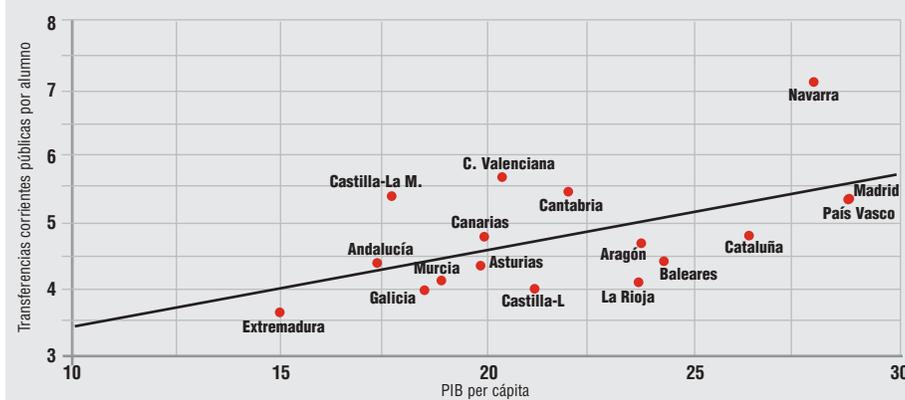
diferencias entre comunidades autónomas siguieron siendo muy elevadas. Las TCPA en Navarra, que alcanzaron los 7.082 euros por alumno matriculado, fueron superiores en aproximadamente un 93% a las que se registraron en Extremadura, la comunidad autónoma que presentó el nivel más bajo de TCPA.

**Subsisten marcadas diferencias en los ingresos obtenidos a través de los precios públicos por alumno en las distintas regiones, que son, por lo general, mayores en las regiones más ricas.**

Después de las transferencias corrientes, la siguiente fuente de recursos de las universidades públicas corresponde a los derechos de matrícula, tasas y precios públicos, que son pagados directamente por el usuario o compensados por el Ministerio. Una vez descontados los derechos compensados, el resto de los ingresos agrupados en el capítulo 3 constituye un indicador de la participación de los usuarios en la financiación de los servicios que reciben. Así, en 2006, los ingresos procedentes del pago realizado por el propio usuario representaron el 17% de los ingresos corrientes totales, 6 puntos porcentuales por encima de la cifra del año 2002.

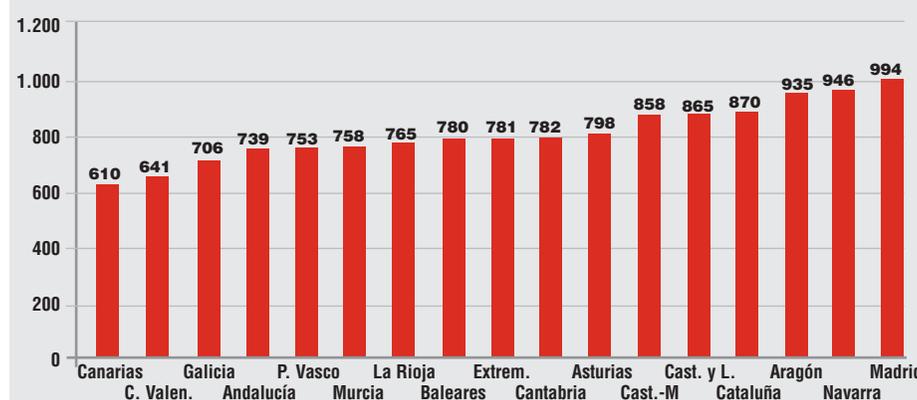
Para analizar la participación de los alumnos y sus familias en la financiación de la educación superior, el precio público pagado por alumno es un indicador adecuado (gráfico 9). Madrid, Navarra y

Gráfico 8. PIB per cápita y transferencias corrientes por alumno, 2006



Fuente: CRUE y elaboración propia.

Gráfico 9. Precios públicos pagados por alumno, 2006 (en euros)

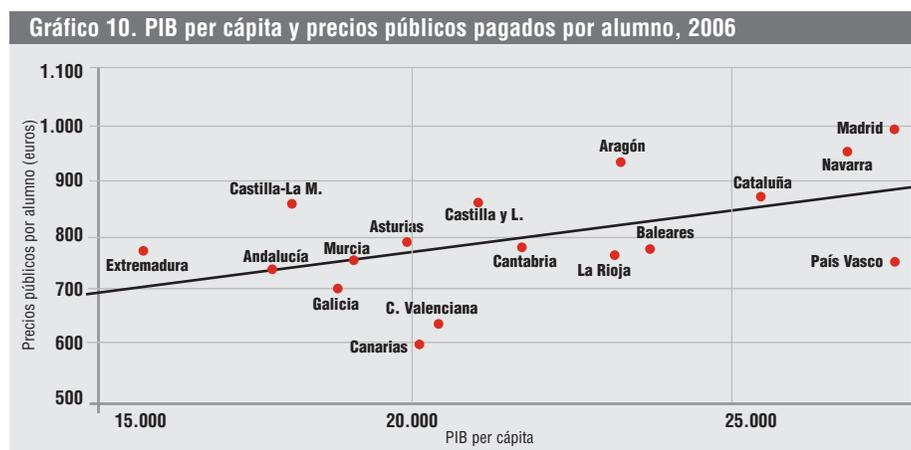


Fuente: CRUE y elaboración propia.

Aragón fueron las comunidades autónomas que registraron un mayor esfuerzo financiero de los usuarios del sistema universitario. Los menores niveles, en cambio, se registraron en Canarias, la Comunidad Valenciana y Galicia. La diferencia en el precio público pagado por alumno entre Madrid y Canarias alcanzó el 63%, y se registró una reducción de 10 puntos porcentuales respecto al 2004 en la diferencia existente entre la comunidad en que más pagan los estudiantes y en la que menos, que en aquel año también fueron Madrid y Canarias. Estas diferencias observadas en los precios que pagan los usuarios se atribuye, principalmente, a las diferencias en los precios públicos fijados por las comunidades autónomas o a la diferente oferta formativa con precios públicos distintos según el tipo de enseñanza o a las condiciones en las que se determinan dichos precios públicos.

La correlación entre el nivel de PIB per cápita de la comunidad autónoma y el esfuerzo financiero privado realizado por parte del usuario es poco significativa (gráfico 10). Ello se debe a que existen comunidades autónomas con un PIB per cápita bajo pero con precios públicos altos, y viceversa. Así, los precios públicos pagados por alumno en Canarias, la Comunidad Valenciana y el País Vasco están significativamente por debajo de su nivel de PIB per cápita. Si el análisis se realiza por universidades, se constata de nuevo la elevada dispersión en cuanto a los precios pagados por los usuarios.

El esfuerzo de financiación por alumno mediante recursos públicos es notablemente mayor al realizado por medio de recursos privados en algunas comunidades autónomas. Así, las comunidades en las que la diferencia entre



Fuente: CRUE y elaboración propia.

las transferencias corrientes públicas por alumno y los precios pagados por alumno fue más elevada en el 2006 fueron Navarra, el País Vasco y la Comunidad Valenciana. En el extremo opuesto se ubicaron Cataluña, Extremadura y La Rioja. Con respecto a lo evidenciado en el año 2004, se han registrado pocos cambios. Cataluña por ejemplo, pasó a ser la comunidad con un menor esfuerzo de financiación pública por alumno en relación a la financiación privada.

## Gastos

En el año 2006, el gasto de las universidades públicas ascendió a 7.922 millones de euros, cifra equivalente al 0,8% del PIB, lo que representa una disminución de una décima respecto a la misma participación en el 2004, y se ubica en el mismo nivel del 2002. Las comunidades autónomas presentan notables diferencias en lo que se refiere al gasto medido en proporción a su PIB. En efecto, las comunidades autónomas que presentan una mayor proporción son Andalucía (1,0%), la Comunidad Valenciana (1,0%) y Castilla y León (0,9%). En el otro extremo, las comunidades que menos gastan en relación al PIB son Baleares (0,3%), Navarra (0,4%) y La Rioja (0,5%). En relación al curso académico 2002-2003, el cambio más significativo en el gasto realizado por las universidades como proporción del PIB se centra en Cataluña, que ubica dicha participación en el promedio español (0,8%).

**Cuadro 3. Esfuerzo de gasto, 2006**

		Gastos corrientes / alumno	
		> media	< media
PIB pc	> media	Aragón, Cataluña, Madrid, Navarra, País Vasco	Baleares, La Rioja
	< media	Cantabria	Andalucía, Asturias, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Murcia

Fuente: CRUE y elaboración propia.

### En el 2006 continuaron registrándose notables diferencias en el gasto realizado por las universidades, y por las comunidades autónomas, en relación a su nivel de renta.

De igual forma que en el caso de los ingresos, uno de los indicadores más precisos del esfuerzo de gasto de las comunidades autónomas es la relación de gasto público por alumno respecto al PIB por habitante (cuadro 3). Según este análisis, Cantabria es la comunidad que registró un mayor gasto por alumno respecto a su nivel de PIB per cápita. Por el contrario, Baleares y La Rioja gastaron en cada alumno por debajo de su capacidad financiera, pues a pesar de presentar un PIB por habitante por encima de la media española, realizaron un gasto reducido.

En todas las comunidades autónomas, la principal partida de gastos continúa siendo el capítulo de gastos corrientes. Los gastos financieros, por su parte,

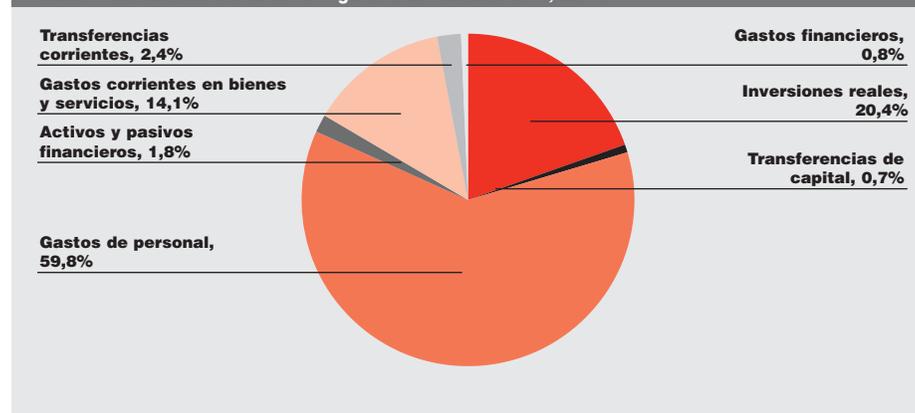
siguen representando un porcentaje muy reducido de los gastos totales que, en ningún caso, supera el 3%. En el capítulo de inversiones reales, por otro lado, se registran mayores oscilaciones entre comunidades. Así por ejemplo, en Cantabria (30%) y la Comunidad Valenciana (26,6%), el peso de las inversiones reales es relevante. En el otro extremo se encuentran el País Vasco (12%), La Rioja (13%) y Canarias (13,4%), comunidades que presentan una menor participación de las inversiones reales en el total de gastos. El grueso de los gastos totales del sistema universitario español se concentra en cuatro comunidades autónomas, que representan cerca del 65% del gasto total realizado: Madrid (19,6%), Andalucía (17,5%), Cataluña (15,7%) y la Comunidad Valenciana (12,3%).

### En el 2006, la participación de las inversiones reales en los gastos totales de las universidades se situó en el mismo nivel del año 2004.

De las partidas de gasto, las inversiones reales continúan representando una porción relevante para las universidades públicas en España. En relación al año 2004, en el 2006 este porcentaje se mantuvo estable, alrededor del 20% del gasto total. Las demás categorías destacadas en el gasto realizado por las universidades, como son las transferencias corrientes y de capital, los gastos en bienes y servicios, los gastos en personal (que representan el 59% del total del gasto) y los gastos financieros, participaron en el total de gasto en los porcentajes señalados en el gráfico 11. No se evidencian cambios sustanciales en la participación de estas categorías en relación a la observada en el año 2004.

El capítulo de inversiones incluye tanto las inversiones materiales (en infraestructuras nuevas o asociadas al funcionamiento de la actividad) como las inmateriales, que corresponden a actividades de investigación llevadas a cabo por las universidades. En el 2006, se registró un mayor equilibrio en la distribución de las

Gráfico 11. Distribución de los gastos no financieros, 2006



Fuente: CRUE y elaboración propia.

inversiones reales entre materiales e inmateriales. Mientras en los años 2002 y 2004, la inversión material representó el 60,5% y 54,9%, respectivamente, en el 2006 este porcentaje descendió al 49%. Por su parte, la inversión inmaterial ha venido registrando un incremento sostenido como proporción de las inversiones reales.

Un indicador que permite apreciar las diferencias relativas entre universidades, en cuanto a los recursos dedicados a las actividades de investigación, es el de las inversiones inmateriales por cada docente e investigador (PDI). Por comunidades autónomas, las universidades que dedicaron un mayor volumen de recursos a la inversión inmaterial por PDI fueron Cantabria, la Comunidad Valenciana y Baleares. Por el contrario, las comunidades con menos inversión inmaterial por PDI fueron Navarra, el País Vasco y Canarias.

En términos de la inversión material, que se destina a la ampliación y mejora de la infraestructura, la manera en este caso de apreciar las diferencias relativas entre comunidades es la relación entre el volumen de inversión material y el número de alumnos matriculados. En 2006, Navarra, la Comunidad Valenciana y Castilla-La Mancha registraron la inversión material más elevada por alumno; las dos primeras comunidades repiten posición desde el año 2004. En contraste, y también repitiendo lugar en el *ranking*, Extremadura, La Rioja y Asturias se ubicaron en el extremo opuesto. Las universidades Miguel Hernández de Elche, Politécnica de

València y de Lleida fueron las que registraron la mayor inversión material por alumno. Por el contrario, las universidades de Alacant, Extremadura y La Laguna fueron las que dedicaron un menor nivel de inversión material por alumno.

Aunque el gasto de inversión es muy importante para mejorar la calidad de la educación superior, la actividad regular de las instituciones universitarias se cubre con las partidas de gastos corrientes. Con respecto al año 2004, los gastos corrientes registraron un incremento de 9 puntos porcentuales en el 2006, llegando a representar 77% de los gastos totales.

El promedio del gasto corriente<sup>6</sup> por alumno matriculado para el conjunto de las comunidades autónomas fue de 5.783 euros en el 2006. En el extremo superior de la distribución, se encuentran Navarra (8.206 €), Cantabria (6.819 €), Cataluña (6.726 €), Aragón (6.707 €) y el País Vasco (6.701 €). En contraste, en el extremo inferior están Extremadura (4.302 €), Baleares (4.800 €), Andalucía (4.904 €) y Galicia (4.911 €). En Navarra, el gasto corriente por alumno fue un 20% superior al gasto corriente que realizó Cantabria, siendo ésta la segunda comunidad en la clasificación que mayor gasto corriente realizó por alumno. La diferencia que se observa en el gasto corriente por alumno realizado por las comunidades es, pues, elevada. En este sentido, la diferencia entre la comunidad que más gasta por estudiante (Navarra), y la que menos (Extremadura) se sitúa en torno al 48%.

Gráfico 12. PIB per cápita y gastos corrientes por alumno, 2006



Fuente: CRUE y elaboración propia.

### La dispersión en el promedio del gasto corriente por alumno para el conjunto de las comunidades autónomas siguió aumentando.

Las diferencias territoriales en el gasto realizado entre las distintas comunidades son, como se ha puesto de manifiesto, notables. En Navarra, el País Vasco, La Rioja y Canarias, el porcentaje de gastos corrientes respecto del total de gastos superaba el 85% en el año 2006, mientras que en Cantabria y la Comunidad Valenciana, donde este porcentaje fue el más bajo, llegó a representar el 70% del total de gastos. La circunstancia aquí descrita es muy similar a la registrada en los años 2004 y 2002.

Continúa teniendo lugar una alta correlación entre el gasto corriente por alumno y el PIB por habitante de cada una de las comunidades autónomas (gráfico 12). Las comunidades de Cantabria y Castilla-La Mancha destacan por tener un PIB per cápita por debajo de la media y, sin embargo, realizaron un gasto corriente por estudiante mayor a la media. En el otro extremo, Baleares y La Rioja, teniendo un PIB per cápita por encima de la media, realizaron un gasto por alumno inferior a la media española.

Al analizar el gasto corriente por alumno realizado por cada universidad también se evidencian diferencias significativas. Así, la Pública de Navarra, la Politécnica de Catalunya y la Universitat de Lleida fueron las tres universidades que mayor gasto por alumno realizaron en el año 2006,

mientras que la Universidade da Coruña y la de Extremadura fueron las que presentaron el menor gasto por alumno. Esta situación es muy similar a la reseñada en el año 2004. Por otro lado, las diferencias en el gasto corriente por alumno no sólo varían entre las comunidades, pues diferencias importantes en dicho gasto se observan también en el interior de una misma comunidad autónoma entre las diferentes universidades.

### Los gastos de personal siguieron representando la principal partida del gasto de las universidades, por encima del 50% en la mayoría de comunidades autónomas.

La principal partida de gastos corrientes está constituida por los gastos de personal (77,5%). Las otras partidas en orden decreciente de importancia son: gastos en bienes y servicios (18,3%), las transferencias corrientes (3,1%) y los gastos financieros corrientes. Esta distribución porcentual mantiene una cierta estabilidad desde el año 2002. Extremadura, Canarias, Andalucía, Aragón y Murcia fueron las comunidades autónomas que registraron el mayor peso de los gastos de personal dentro de los gastos corrientes. En la parte inferior de la distribución se encuentran Navarra, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana.

6. Capítulos 1, 2, 3 y 4 del presupuesto de gastos

## Saldo presupuestario

El análisis del saldo presupuestario global permite iniciar el estudio de la viabilidad financiera de las universidades públicas. Dicha variable es el resultado de la diferencia entre la financiación neta obtenida en el ejercicio y las obligaciones netas. El conjunto de las universidades públicas presenciales arrojó un saldo presupuestario positivo en el año 2006, equivalente al 5,3% de la financiación neta del ejercicio, cifra que supera en casi 4 puntos porcentuales a la registrada en el año 2004. Por comunidades autónomas, en esta oportunidad fue Extremadura la que presentó un mayor superávit (12,3%), mientras que Castilla y León registraron un déficit equivalente al 3% de su financiación neta. La Rioja y Aragón también registraron déficits presupuestarios, equivalentes al 2,4% y 1,7% de su financiación neta,

respectivamente. Particular mención merece el hecho de que Extremadura en el año 2004 registró uno de los déficits más pronunciados, resultado que en el año 2006 cambió drásticamente, al ubicarse esta comunidad como la primera con superávit presupuestario, en relación a su financiación neta.

### **El saldo presupuestario de las universidades públicas presenciales creció notablemente entre 2004 y 2006, alrededor de 4 puntos porcentuales.**

Dado que el saldo presupuestario incluye las operaciones de capital y las financieras, conviene valorar la posición financiera que se deriva de las operaciones corrientes de las universidades, de este modo se obtiene una evaluación más precisa de su

viabilidad financiera. En este sentido, la tasa de ahorro bruto de las universidades, tasa que mide la diferencia entre ingresos y gastos corrientes como proporción de los ingresos corrientes, es un indicador comúnmente utilizado. Así, en tanto mayor sea dicha tasa, mayor será la viabilidad financiera de las actividades habituales de la institución. En 2006, la tasa de ahorro bruto del conjunto de las universidades públicas españolas fue del 11,6%, ubicándose más de dos puntos porcentuales por encima de la registrada en el año 2004. Aragón y La Rioja fueron las comunidades autónomas que registraron tasas de ahorro bruto negativas, del 2,7% y 0,6%, respectivamente. Las demás comunidades autónomas presentaron tasas de ahorro bruto positivas, siendo las más altas las de la Comunidad Valenciana (24,7%), Cantabria (22%) y Baleares (18,5%). Una tasa de ahorro bruto demasiado baja

implica la falta de capacidad de generar recursos para emprender programas de inversión, por lo que la universidad dependerá de las transferencias de capital de la comunidad autónoma. En esta circunstancia, junto con Aragón y La Rioja, se encuentra Castilla y León, con una tasa de ahorro de 0,8%.

En 2006, cinco universidades tenían tasas de ahorro bruto negativas: las universidades de Zaragoza (2,7%), León (2,7%), Burgos (2,5%), La Rioja (0,6%) y Salamanca (0,2%). Por el contrario, las universidades que registraron las tasas de ahorro bruto más altas fueron la Politécnica de Catalunya (31,4%), la Miguel Hernández de Elche (26,1%), la de Málaga (23,2%) y la de València (22,4%).

## 2.3 **Análisis del impacto económico de las universidades públicas**

Cada vez con más frecuencia, en diversas regiones, las universidades constituyen un agente económico e institucional importante, tanto por los efectos generados en términos de conocimiento y de capital humano, como por aquellos efectos multiplicadores derivados de la demanda de bienes y servicios provocados por su presencia. De este modo, los niveles regionales de renta y ocupación se ven positivamente afectados por la demanda de las universidades que, como consecuencia de su propia actividad, constituyen un sector económico nada irrelevante en sus ámbitos territoriales de influencia.

El objetivo del presente apartado es estudiar el impacto económico generado por la presencia de las diferentes universidades en sus correspondientes comunidades autónomas, así como el impulso que aportan al conjunto de la economía española. Específicamente, se cuantifica la renta y el empleo que directa o indirectamente las instituciones universitarias generan en su territorio. Aunque en las dos últimas publicaciones de *La universidad española en cifras* (2006 y 2008), la CRUE ha venido incorporando información financiera de las universidades privadas, éstas quedan excluidas del análisis debido a que sus sistemas contables difieren de los utilizados por las universidades públicas, lo que dificulta su agregación. La progresiva homogenización de la información de los sistemas universitarios público y privado permitirá incluirlas en

futuros estudios de impacto del sistema universitario español.

La metodología adoptada es la basada en las tablas *input-output*, que es uno de los instrumentos más utilizadas para el análisis del impacto económico y de las relaciones intersectoriales. Esta metodología, ya utilizada en anteriores ediciones del *Informe CYD*, permite medir el impacto en términos de renta y empleo. Para ello, se debe tomar en consideración el gasto que directamente realizan las universidades de forma inherente a su actividad, así como las interrelaciones de las instituciones universitarias con el resto de sectores de la economía.

Dada la limitada disponibilidad de información estadística a nivel regional, la aplicación de la metodología *input-output* al estudio del impacto de los sistemas regionales universitarios sobre la renta y el empleo de cada comunidad autónoma implica la adopción de algunos supuestos. En primer término, ante la no disponibilidad de tablas *input-output* regionales homogéneas para todas y cada una de las comunidades autónomas, se utiliza la tabla *input-output* española, lo cual implica suponer que la estructura de las relaciones intersectoriales es idéntica en todo el territorio. En segundo término, los presupuestos universitarios no tienen el suficiente detalle sectorial de los gastos en bienes y servicios, por lo que algunos efectos indirectos sobre otras ramas de actividad pueden quedar ocultos en el análisis, al tiempo que se estará

sobreestimando el impacto sobre el conjunto de la enseñanza no destinada a la venta.

La metodología empieza por obtener una cuantificación de la demanda que generan las instituciones universitarias. En concreto, se trata de establecer la demanda final (en forma de inversión o consumo) asociada a la actividad de las universidades, contemplando sólo aquella demanda que no se produciría en caso de no existir la universidad. Esta demanda está compuesta por la inversión efectuada por las universidades y por el consumo que realizan tanto la plantilla de profesores como el personal de administración y servicios, y el de los estudiantes.

De otro lado, el consumo y la inversión generados por la presencia de la universidad suponen un incremento de la demanda para un amplio conjunto de sectores de la economía que, por lo tanto, deberán aumentar su producción. Así, la metodología separa el impacto directo producido por la demanda asociada a las universidades, del impacto total que esta demanda incremental tiene sobre la economía. Esta diferenciación entre impacto directo e impacto total permite deducir el impacto indirecto, es decir, aquel que se produce en los sectores económicos a raíz del aumento de producción generado por la demanda universitaria. De igual forma, puede estimarse el impacto directo sobre el valor añadido bruto y sobre el empleo.

**Cuadro 5. Demanda final e impacto total de las universidades, 2006**

	Demanda final (millones de euros)				Impacto sobre	
	Inversión	Personal	Alumnos	Total	VAB	Empleo
Andalucía	281,7	591,1	152,7	1025,5	0,7	1,0
Aragón	48,4	105,3	25,5	179,2	0,6	0,9
Asturias	33,2	79,4	19,4	132,0	0,6	0,9
Baleares	19,0	30,7	10,5	60,1	0,3	0,4
Canarias	36,3	137,2	23,7	197,3	0,5	0,6
Cantabria	30,1	38,0	9,5	77,7	0,6	0,9
C.-La Mancha	25,3	71,1	24,7	121,1	0,3	0,4
Castilla y León	75,4	217,5	81,5	374,4	0,7	1,0
Cataluña	270,1	503,5	138,2	911,7	0,5	0,8
C. Valenciana	259,9	338,5	86,5	684,9	0,7	0,9
Extremadura	20,8	56,6	17,2	94,5	0,6	0,7
Galicia	106,8	182,5	43,2	332,4	0,7	0,9
Madrid	305,5	617,2	196,8	1119,4	0,8	1,0
Murcia	50,3	88,5	23,5	162,2	0,6	0,9
Navarra	9,6	26,6	6,2	42,4	0,3	0,3
País vasco	42,5	157,5	41,6	241,6	0,4	0,5
Rioja	4,8	16,3	6,0	27,1	0,4	0,5
<b>Total</b>	<b>1619,8</b>	<b>3257,3</b>	<b>906,6</b>	<b>5783,6</b>	<b>0,6</b>	<b>0,8</b>

La construcción de los vectores de demanda final universitaria incluye los siguientes pasos:

- Los datos referidos al gasto de la universidad se obtienen a partir de la información publicada por la CRUE. Si bien la medida del impacto de la inversión debería incorporar exclusivamente aquella de carácter ordinario, la información estadística disponible impide contar con un desglose detallado de las inversiones efectuadas, y en consecuencia, se ha

considerado la totalidad del gasto contabilizado. Así, en el caso de la inversión efectuada por las universidades, se ha tomado como tal la totalidad del capítulo de inversiones reales del presupuesto. Dicho gasto hace referencia fundamentalmente a la ampliación de infraestructura física y a la compra de material y equipo por parte de las universidades públicas. Por tanto, la inversión universitaria se consigna en estos sectores.

- El gasto en personal ha sido calculado sobre la base de la nómina universitaria.

El supuesto implícito aquí es que el consumo derivado de este ingreso es parte de la demanda atribuible a la actuación de la universidad. De este modo, se toma el valor de la nómina descontados los impuestos<sup>7</sup> y la cuota de la Seguridad Social. Posteriormente, se calcula la propensión marginal a consumir, y por último, la cifra obtenida se distribuye de acuerdo a la estructura de gastos de la Encuesta de presupuestos familiares del Instituto Nacional de Estadística (INE).

- Por su parte, en el cálculo del gasto estudiantil se diferencia entre estudiantes residentes y no residentes (aquellos que se desplazan y cambian de residencia para cursar sus estudios). En el primer caso, se considera consumo asociado a la actividad universitaria el derivado del pago de las tasas y precios de matrícula, los gastos en material relacionado con la enseñanza y los gastos de transporte para desplazarse al centro de estudio<sup>8</sup>. Ahora bien, para los no residentes es preciso añadir a estos conceptos, el gasto derivado del pago de alquiler o residencia y el gasto en alimentación. La distinción entre estudiantes residentes y no residentes se obtiene a partir de información de la CRUE. A continuación se asume la estructura y el nivel de gasto medio por grupos de edad, considerando específicamente el de menores de 26 años, para luego sumar los grupos de gasto mencionados, todo ello tomado de la Encuesta de presupuestos familiares del INE.

En el cuadro 5 se presentan, para cada comunidad autónoma y para el conjunto

de la economía española, los componentes de la demanda final asociada a la actividad de las universidades públicas en España en el curso académico 2006-2007. La suma de los tres conceptos de demanda –inversiones, personal y alumnos– supone 5.783 millones de euros, de los que el 15,7% corresponde a la actividad de consumo desarrollada por los estudiantes matriculados en los diversos centros universitarios, el 56,3% se deriva del consumo del personal docente investigador y del personal de administración y servicios, mientras que el 28% restante resulta de la actividad inversora de las propias universidades. Según lo señalado en el *Informe CYD 2007*, en el año 2004 la demanda final asociada a la actividad universitaria en el conjunto de la economía española fue de 5.567 millones de euros, de los cuales 1.509 (27,1%) correspondieron a las inversiones de los centros universitarios; 3.160,4 (56,8%) se asociaron al consumo del profesorado y el PAS y, finalmente, el consumo de los alumnos ascendió a los 897,3 millones de euros restantes (16,1%).

Por comunidades autónomas se observa que el mayor peso del impacto correspondió a Madrid, con un 19,4%; seguida de Andalucía, con el 17,7%; Cataluña, con un 15,8% y, finalmente, la Comunidad Valenciana, con un 11,9% de la demanda final total generada por el sistema universitario español. Estas cuatro comunidades autónomas concentraron en torno al 65% del total de

7. Este cálculo se basa en la Encuesta de estructura salarial publicado por el INE

8. La hipótesis implícita aquí es de otros gastos (como el vestido y el ocio, por ejemplo) se producirían igualmente en caso de que no fueran estudiantes universitarios

la demanda final generada por las universidades españolas durante el año 2006. Con respecto al *Informe CYD 2005*, las posiciones relativas de estas comunidades autónomas se mantienen inalteradas y sus porcentajes de

participación registran leves variaciones. Como se ha comentado con antelación, la demanda generada por las universidades provoca que los sectores a los que se dirige también aumenten su producción. De este modo, estos sectores necesitan

aumentar sus compras de *inputs* para satisfacer la creciente demanda y, en consecuencia, también generan un impacto indirecto en la economía. Este efecto difusión (multiplicador) se ha cifrado en 1,64, lo que quiere decir que

por cada unidad monetaria en que aumente la demanda final asociada a la actividad universitaria, la producción de la economía se incrementará en 64 céntimos adicionales, gracias al entramado de relaciones interindustriales en la

**Cuadro 6. Indicadores universitarios por comunidad autónoma, 2006**

	Personal universitario (1)	Personal inducido* (2)	Empleo total (3 = 1+2)	Alumnos** (4)	Población total (5)	Población activa (6)	Estudiantes por hab. (7 = 5/4)	Empleo univ. por hab. (8 = 5/1)	Empleo univ. por activo (9 = 6/1)	Empleo total por hab. (10 = 5/3)	Estudiantes univ. por activo (11 = 6/3)
Andalucía	22.855	27.845	50.700	247.187	7.975.672	3.562.200	32,3	349,0	155,9	157,3	70,3
Aragón	4.480	4.740	9.220	35.793	1.277.471	611.100	35,7	285,1	136,4	138,6	66,3
Asturias	2.923	3.662	6.585	30.097	1.076.896	467.100	35,8	368,4	159,8	163,5	70,9
Baleares	1.369	1.615	2.984	13.493	1.001.062	530.200	74,2	731,2	387,3	335,5	177,7
Canarias	4.693	5.074	9.767	47.523	1.995.833	996.800	42,0	425,3	212,4	204,4	102,1
Cantabria	1.456	1.983	3.439	12.517	568.091	267.200	45,4	390,2	183,5	165,2	77,7
C.-La Mancha	2.880	9.697	12.577	29.455	1.932.261	875.200	65,6	670,9	303,9	153,6	69,6
Castilla y León	8.677	2.966	11.643	80.023	2.523.020	1.137.900	31,5	290,8	131,1	216,7	97,7
Cataluña	19.209	23.491	42.700	230.757	7.134.697	3.660.300	30,9	371,4	190,6	167,1	85,7
C. Valenciana	14.231	17.168	31.399	165.533	4.806.908	2.348.900	29,0	337,8	165,1	153,1	74,8
Extremadura	2.422	2.778	5.200	24.428	1.086.373	460.200	44,5	448,5	190,0	208,9	88,5
Galicia	7.215	9.598	16.813	80.115	2.767.524	1.272.100	34,5	383,6	176,3	164,6	75,7
Madrid	23.398	26.184	49.582	258.051	6.008.183	3.179.700	23,3	256,8	135,9	121,2	64,1
Murcia	3.665	4.271	7.936	35.821	1.370.306	648.500	38,3	373,9	176,9	172,7	81,7
Navarra	1.169	878	2.047	17.428	601.874	299.500	34,5	514,9	256,2	294,0	146,3
País vasco	5.828	5.132	10.960	51.967	2.133.684	1.058.700	41,1	366,1	181,7	194,7	96,6
Rioja	645	656	1.301	7.122	306.377	153.200	43,0	475,0	237,5	235,4	117,7
<b>Total</b>	<b>127.115</b>	<b>147.738</b>	<b>274.853</b>	<b>1.550.729</b>	<b>44.708.964</b>	<b>21.584.800</b>	<b>28,8</b>	<b>351,7</b>	<b>169,8</b>	<b>162,7</b>	<b>78,5</b>

\* Se entiende por empleo inducido el que se deriva del impacto total, directo e indirecto, de la demanda de consumo e inversión derivada de la presencia del sistema universitario.

\*\* Incluye alumnos de primer y segundo ciclo de universidades públicas y privadas. No incluye estudiantes de títulos propios, de postgrado y de formación continua. Al incluir a los alumnos de universidades no presenciales (UNED y UOC), la suma por comunidades autónomas no se corresponde con el total.

Fuente: INE, CRUE y Consejo de Coordinación Universitaria.

economía. El análisis del efecto multiplicador por comunidades autónomas señala que la región que presentó el mayor efecto fue Navarra (1,71), mientras que la región que presentó el multiplicador más bajo fue Baleares (1,59).

Un resultado igualmente importante que puede obtenerse a partir de la metodología adoptada es el cálculo del impacto total, agregando los impactos directo e indirecto, que se produce en la economía por medio de la demanda final generada por la universidad. El aumento en la producción total de la economía española a raíz del impacto directo e indirecto de la actividad universitaria fue de 9.884 millones de euros, es decir, el 1,13% del VAB español del 2006, porcentaje muy similar al señalado en el anterior *Informe CYD*.

Conviene ahora evaluar los impactos que la actividad universitaria tiene sobre el empleo y el valor añadido bruto (VAB) para cada comunidad autónoma y para el conjunto de la economía española. La demanda relacionada con las universidades públicas dió lugar a un aumento total del valor añadido bruto de 5.470 millones de euros, lo que equivalió al 0,6% del VAB global de la economía española en el año 2006.

Por comunidades autónomas, aquellas en las que el impacto total de la actividad universitaria representó una elevada participación en el VAB fueron Madrid (0,8%), Andalucía (0,7%), Castilla y León

(0,7%), la Comunidad Valenciana (0,7%) y Galicia (0,7%). Las comunidades que observaron un menor impacto total de la actividad universitaria en el VAB regional fueron Baleares (0,3%), Castilla-La Mancha (0,3%), Navarra (0,3%), el País Vasco (0,4%) y La Rioja (0,4%). Estas cifras se presentan en el cuadro 5. Ahora bien, en términos del impacto en la ocupación, en el 2006 la demanda final universitaria supuso 147.738 empleos que equivalieron al 0,8% del empleo total español del mismo año. De acuerdo con el *Informe CYD* de 2004 y 2007, en los años 2000 y 2004, el impacto total derivado de la actividad universitaria generó 111.538 y 109.574 ocupados, respectivamente.

La distribución territorial del impacto en el empleo sigue de cerca la observada con el VAB. Así, las comunidades autónomas en las que la actividad universitaria representó un mayor impacto en el empleo fueron Andalucía (1%), Castilla y León (1%), Madrid (1%), Aragón (0,9%), Asturias (0,9%), Cantabria (0,9%), la Comunidad Valenciana (0,9%), Galicia (0,9%) y Murcia (0,9%). En contraste, las comunidades que observaron un menor impacto de la actividad universitaria en el empleo regional fueron Navarra (0,3%), Baleares (0,4%) y Castilla-La Mancha (0,4%). En el cuadro 5, también se presenta la distribución territorial del impacto sobre el empleo.

Los resultados anteriores hacen necesario completar el análisis de los resultados obtenidos a partir del estudio del impacto

económico de las universidades en las diferentes economías regionales con indicadores de la actividad universitaria, directa e inducida, en cada comunidad autónoma. Así, en el cuadro 6 se presentan algunos indicadores para explicar en toda su extensión la actividad universitaria a escala regional.

En el cuadro se muestra, en la primera columna, el número de ocupados universitarios de cada comunidad autónoma, tanto personal docente e investigador como de administración y servicios. Así, el total de profesores y PAS que trabajaban en las universidades españolas fue de 127.115, lo que representa que uno de cada 352 españoles estaba ocupado en la universidad, frente a los 330 registrados en el *Informe CYD 2005*. Afinando un poco el indicador, uno de cada 170 activos estuvo ocupado en el sistema universitario español, cifra superior a los 145 que se obtuvieron en el año 2002 como señalaba el *Informe CYD 2005*. Como en el caso anterior, las diferencias por comunidad autónoma son significativas. Castilla y León, Aragón y Madrid presentan los registros más bajos, con un ocupado en la universidad por cada 291, 285 y 257 habitantes, respectivamente, y 131, 136 y 136 activos, respectivamente. Por otra parte, Castilla-La Mancha, Baleares y Navarra presentan los valores más pobres del indicador, con un ocupado universitario por más de 500 habitantes y más de 250 activos, cifras que, como se puede

apreciar nítidamente, se sitúan muy por encima de la media española.

Si a los empleados universitarios (PDI y PAS) se les añaden aquellas personas ocupadas que se derivan del impacto total que en la economía de cada comunidad autónoma tienen la inversión y el consumo final de estudiantes y personal, supondría que el empleo global derivado de las actividades de las universidades públicas españolas sería de 274.853, lo que representaría uno de cada 79 activos. En este caso, también existen notables diferencias territoriales como se desprende de los datos del referido cuadro. Así, Castilla y León, Aragón y Madrid fueron las comunidades autónomas que en el año 2006 tuvieron un mayor ratio de empleo global, es decir, tanto directo como inducido, con respecto a su población activa. En el otro extremo de la distribución se encuentran Baleares, Navarra y La Rioja, con un ocupado por cada 178, 146 y 118 activos, respectivamente, en actividades relacionadas con la universidad. El cuadro muestra también que en términos del número total de estudiantes, Madrid, Andalucía y Cataluña, en este orden, concentran el mayor número de alumnos. Estos resultados, como es natural, están altamente relacionados con la población de cada comunidad autónoma, de manera que en las últimas columnas del cuadro se relaciona este dato con el de los habitantes de la región. Así, vemos que en España en el año 2006 hubo 1.550.729 estudiantes, es

decir, un estudiante por cada 28,8 españoles, frente a los 27,7 que se señalaron en el *Informe CYD 2005* con datos del año 2002. Las diferencias por comunidades autónomas, no obstante, son notables y oscilan desde un estudiante por cada 23,3 madrileños hasta un estudiante por cada 74,2 habitantes de las Islas Baleares. Entre las regiones de mayor densidad de

estudiantes por habitante destacan, además de Madrid, la Comunidad Valenciana y Cataluña, mientras que entre las de menor densidad hay que mencionar también a Cantabria y Castilla-La Mancha.

Para terminar, debe mencionarse que el principal factor que puede estar incidiendo en los resultados del análisis del impacto

es la adopción de la tabla española para todas las comunidades autónomas, ya que se pasa por alto las diferencias en las estructuras económicas regionales. En tal sentido, convendría estimar el impacto universitario a nivel de comunidades autónomas, adoptando las matrices *input-output regionales*, y por tanto, tomando en cuenta las diferentes estructuras productivas regionales. De esta forma, se

podrá calcular y ajustar el sesgo de estimación del impacto debida al hecho de suponer una estructura productiva homogénea en todo el territorio español.

## Conclusiones

Las principales conclusiones referidas a la comparación de la financiación y el gasto superior en la UE se resumen a continuación:

- En España, el gasto total (público y privado) en educación superior, siguiendo los datos de la publicación *Education at a Glance 2008* de la OCDE, experimentó entre 2000 y 2005 uno de los crecimientos más elevados en el conjunto de países que forman parte de la UE-15
- El aumento del 14% en el gasto en educación superior explica que el gasto por alumno creciera un 23% en el periodo considerado, muy por encima de la media de la OCDE que se situó en el 11%.
- A pesar de dicho crecimiento, en el año 2005 el gasto total en educación superior en España supuso el 1,1% del PIB, una disminución de una décima respecto al 2004 y por debajo de la media de la OCDE (1,5%).
- La participación pública en la financiación de la educación superior, según los datos de la citada publicación, fue inferior en España que en la mayoría de países de la UE-15, exceptuando el Reino Unido, Portugal, Italia y Holanda.
- En el año 2005, al igual que el año anterior, el gasto público en España dirigido a ayudas a los estudiantes fue del 0,08% del PIB, porcentaje bastante inferior al registrado en la OCDE, cuya media se situó en el 0,25%.
- El gasto por alumno en educación superior respecto al PIB per cápita se situó en el 37%, ligeramente por debajo de la media de la UE (38%) y algo más sobre la media de los países de la OCDE (40%).

Por cuanto respecta a las conclusiones derivadas del análisis financiero de las universidades públicas presenciales españolas realizado en el segundo apartado de este capítulo se puede concluir que:

- En el año 2006, los ingresos totales de las universidades públicas presenciales se incrementaron un 5,7% respecto de la cifra observada el año 2004, mientras que la financiación neta (descontando el remanente de tesorería de ejercicios anteriores), presentó un incremento nominal del 5,9%.
- La mayor parte de los ingresos de las universidades públicas corresponden a transferencias corrientes.
- En promedio, la financiación neta de las universidades públicas fue equivalente al 0,83% del PIB en el año 2006, aunque difirió notablemente entre las 17 comunidades autónomas, siendo Andalucía, la Comunidad Valenciana y Galicia las que mostraron un mayor nivel de suficiencia financiera.
- La media del cociente entre financiación neta por alumno y PIB per cápita, un índice que permite controlar las diferencias en el número de matriculados y en el nivel de riqueza de cada comunidad autónoma, fue del 32,5%, cifra ligeramente inferior a la observada en el año 2004.
- En el año 2006, el 18,5% de los ingresos correspondió a recursos propios frente al 26% del año 2004. Las comunidades autónomas cuyas universidades mostraron una mayor proporción de ingresos provenientes de fuentes propias en el año 2006 fueron Cantabria (24,8%), Cataluña (22,4%) y

Castilla y León (20,2%).

- Los recursos públicos continuaron siendo la principal fuente de ingresos de las universidades, representando el 79,7% de la financiación neta en 2006.
- El volumen de transferencias corrientes públicas por alumno matriculado fue mayor en Navarra, el País Vasco, la Comunidad Valenciana y Castilla-La Mancha. Por el contrario, Cataluña, Extremadura y La Rioja fueron las comunidades autónomas cuyas universidades recibieron menos recursos por parte de sus respectivas administraciones.
- Las diferencias entre comunidades autónomas en términos de las transferencias corrientes públicas por alumno (TCPA) que recibieron las universidades siguieron siendo muy elevadas.
- En 2006, los ingresos procedentes del pago realizado por el propio usuario representaron el 17% de los ingresos corrientes totales, 6 puntos porcentuales por encima del registrado en el año 2002.
- Madrid, Aragón y Navarra fueron las comunidades autónomas que registraron un mayor esfuerzo financiero de los usuarios del sistema medio por el precio público pagado por alumno.
- En el año 2006, el gasto de las universidades públicas ascendió a una cifra equivalente al 0,8% del PIB, una disminución de una décima respecto a la misma participación en el 2004, y se ubica en el mismo nivel del 2002.
- Las comunidades autónomas que presentaron un mayor gasto en relación a su PIB fueron Andalucía (1,0%), la Comunidad Valenciana (1,0%) y Castilla y León (0,9%). En el otro extremo, las

comunidades que menos gastaron en relación al PIB fueron Baleares (0,3%), Navarra (0,4%) y La Rioja (0,5%).

- En todas las comunidades autónomas, la principal partida de gastos continuó siendo el capítulo de gastos corrientes. Los gastos financieros, por su parte, continuaron representando un porcentaje muy reducido de los gastos totales que, en ningún caso, superó el 3%.
- El grueso de los gastos totales del sistema universitario español se concentró en cuatro comunidades autónomas, que representan cerca del 65% del gasto total realizado: Madrid (19,6%), Andalucía (17,5%), Cataluña (15,7%) y la Comunidad Valenciana (12,3%).
- Las inversiones reales continuaron representando una porción relevante para las universidades públicas en España, que en porcentaje sobre el gasto total se mantuvo estable, alrededor del 20%.
- Con respecto al año 2004, los gastos corrientes registraron un incremento de 9 puntos porcentuales en el 2006, llegando a representar 77% de los gastos totales.
- El promedio del gasto corriente por alumno matriculado para el conjunto de las comunidades autónomas fue de 5.783 euros en el 2006. En el extremo superior de la distribución, se encuentran Navarra (8.206 €), Cantabria (6.819 €), Cataluña (6.726 €), Aragón (6.707 €) y el País Vasco (6.701 €). En contraste, en el extremo inferior están Extremadura (4.302 €), Baleares (4.800 €), Andalucía (4.904 €) y Galicia (4.911 €).
- La principal partida de gastos corrientes estuvo constituida por los gastos de personal (77,5%). Las otras partidas fueron: gastos en bienes y servicios

(18,3%), gastos financieros corrientes (1%) y transferencias corrientes (3,1%). Esta distribución porcentual mantiene una cierta estabilidad desde el año 2002.

- El conjunto de las universidades públicas presenciales arrojó un saldo presupuestario positivo en el año 2006, equivalente al 5,3% de la financiación neta del ejercicio.
- En 2006, la tasa de ahorro bruto del conjunto de las universidades públicas españolas fue del 11,6%, ubicándose más de dos puntos porcentuales por encima de la registrada en el año 2004. Aragón y La Rioja fueron las únicas comunidades autónomas que registraron tasas de ahorro bruto negativas, del 2,7% y 0,6%, respectivamente.

Finalmente, el estudio de impacto económico de los diferentes sistemas universitarios regionales realizado en el tercer apartado de este capítulo señala como principales conclusiones las siguientes:

- La demanda final asociada a la actividad de las universidades públicas en España en el año 2006 supuso 5.783 millones de euros, de los que el 15,7% correspondió a la actividad de consumo desarrollada por los estudiantes matriculados en los diversos centros universitarios, el 56,3% se derivó del consumo del personal docente investigador y del personal de administración y servicios, mientras que el 28% restante resultó de la actividad inversora de las propias universidades.
- Por comunidades autónomas, el mayor peso correspondió a Madrid (19,4%), seguida de Andalucía (17,7%), Cataluña

(15,8%) y la Comunidad Valenciana (11,9%). Estas cuatro comunidades autónomas concentraron en torno al 65% del total de la demanda final generada por las universidades españolas durante el año 2006.

- El aumento en la producción total de la economía española a raíz del impacto directo e indirecto de la actividad universitaria fue de 9.884 millones de euros, es decir, el 1,13% del VAB español del 2006, porcentaje muy similar al señalado en el anterior *Informe CYD*.
- La demanda relacionada con las universidades públicas dió lugar a un aumento total del valor añadido bruto de 5.470 millones de euros, lo que equivalió al 0,6% del VAB global de la economía española en el año 2006.
- Por comunidades autónomas, aquellas en las que el impacto total de la actividad universitaria representó una elevada participación en el VAB fueron Madrid (0,8%), Andalucía (0,7%), Castilla y León (0,7%), la Comunidad Valenciana (0,7%) y Galicia (0,7%). Las comunidades que observaron un menor impacto total de la actividad universitaria en el VAB regional fueron Baleares (0,3%), Castilla-La Mancha (0,3%), Navarra (0,3%), el País Vasco (0,4%) y La Rioja (0,4%).
- En el 2006, la demanda final universitaria supuso 147.738 empleos que equivalieron al 0,8% del empleo total español del mismo año. De acuerdo con el *Informe CYD* de 2004 y 2007, en los años 2000 y 2004, el impacto total derivado de la actividad universitaria generó 111.538 y 109.574 ocupados, respectivamente.
- Las comunidades autónomas en las que la actividad universitaria representó un

mayor impacto en el empleo fueron Andalucía (1%), Castilla y León (1%), Madrid (1%), Aragón (0,9%), Asturias (0,9%), Cantabria (0,9%), la Comunidad Valenciana (0,9%), Galicia (0,9%) y Murcia (0,9%). En contraste, las comunidades que observaron un menor impacto de la actividad universitaria en el empleo regional fueron Navarra (0,3%), Baleares (0,4%) y Castilla-La Mancha (0,4%).

- El total de profesores y PAS que trabajaban en las universidades españolas el curso 2006-2007 fue de 127.115, lo que representa que uno de cada 352 españoles estaba ocupado en la universidad.
- El empleo global, la suma de la ocupación universitaria y de las cifras del impacto económico total, derivado de las actividades de las universidades públicas españolas sería de 274.853, lo que representaría uno de cada 79 activos en el curso académico 2006-2007.
- En España en el año 2006 hubo 1.550.729 estudiantes, un estudiante por cada 28,8 españoles. Las diferencias por comunidades autónomas, no obstante, son notables y oscilan desde un estudiante por cada 23,3 madrileños hasta un estudiante por cada 74,2 habitantes de las Islas Baleares.

## La planificación estratégica de las universidades españolas

**Joan Cortadellas, director técnico de la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria, de la Universitat Politècnica de Catalunya**

Antes de entrar en materia conviene aclarar que lo que expongo a continuación no sólo es fruto de la investigación, de lectura y de contactos con expertos, sino también de la experiencia realizada en nuestra Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) desde el año 1994 y de la reflexión que hemos podido hacer en equipo, después de que desde la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria hemos intervenido en otras muchas universidades de España, Portugal, América Latina, Asia y África, a las cuales estamos ayudando en su orientación estratégica.

### Un poco de historia reciente

Nos situamos a mediados de 1994, cuando llegó al rectorado de la UPC un nuevo equipo directivo, con el rector Jaume Pagès al frente y un programa electoral en el que se recogía el compromiso de elaborar un plan estratégico. Las personas conocedoras del sector de la educación superior en la España de entonces reconocen que las universidades de Cataluña en su conjunto estaban entre las primeras dentro de un hipotético *ranking* de calidad e igualmente habría acuerdo en que las 3 universidades politécnicas destacaban por su rigor, su buena organización y la profesionalidad de sus profesores.

A pesar de esto, el nuevo equipo asumió rápidamente la tarea de elaborar un plan estratégico, con la firme voluntad de implementarlo a lo largo y ancho de la Universidad. Sólo había habido un par de precedentes de otras universidades en que se había realizado una reflexión estratégica, pero no habían conseguido hacerla operativa, por lo que se optó por dejarse asesorar por una empresa consultora, con alguna experiencia en el sector público.

En pocos meses quedó estructurado un proyecto, que se presentó al Claustro del 27 de febrero de 1995. En aquel Plan estratégico, tras la misión y la visión, se centró la operativa en 4 grandes ejes estratégicos, que se enunciaban de la siguiente manera:

- Dar respuesta a las necesidades y demandas sociales, aumentando los estándares de calidad y excelencia.
- Aumentar la implicación con la sociedad y las instituciones y también las relaciones con la comunidad tecnológica y científica.
- Mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria y su identificación con los objetivos de la UPC.
- Incrementar la eficacia de la organización interna.

Me ha parecido interesante reproducirlos por completo porque se adivina detrás un potente ejercicio de síntesis y de asunción de importantes retos relacionados con la calidad del servicio que ofrece la universidad, la sensibilidad hacia los requerimientos de la sociedad, la importancia de los integrantes de la comunidad universitaria y la necesidad de mejorar la gestión interna.

A partir de aquel momento la UPC se puso en marcha con un nuevo estilo de dirección, que se concretaba en objetivos y se operativizaba a través de 32 “líneas de actividad” y un total de 92 acciones.

De forma inmediata se vio la necesidad de desplegar el Plan estratégico en “planes sectoriales” y en “planes operativos de las unidades internas”, es decir, los centros, los departamentos, los institutos y los servicios. Para dar mayor consistencia a este nuevo estilo de dirección se efectuó un cambio en la estructura organizativa, reforzando notablemente las unidades de apoyo al rectorado.

El proceso de implicación de todas las unidades internas fue largo y complejo: en 1997 se empezaron a aprobar los planes operativos de las unidades internas. El objetivo primordial era conseguir que cada una de las partes de la institución alineara su actividad en la dirección que marcaba el Plan estratégico.

En paralelo se había sistematizado la metodología de información, de tal forma que al final de cada año se pudo publicar y presentar al Claustro una memoria ejecutiva, en la que se recordaban los compromisos asumidos y se rendía cuentas de lo que se había ejecutado y del grado de avance de cada una de las líneas de acción.

Mientras esta primera experiencia se encontraba en pleno rodaje, la UPC tomó la iniciativa de proponer a la Administración responsable de las universidades, la Generalitat de Catalunya, una nueva forma de asignar los recursos económicos: un contrato-programa. La fórmula era todavía muy desconocida en aquellos momentos: en definitiva se trataba de vincular los recursos económicos a la consecución de objetivos, y el reto era importante porque tanto podía suponer un incremento de dinero disponible, como una disminución. Aquel primer contrato-programa 1997-2000 se centró en 15 objetivos. Al final de cada año se negociaba la asignación de recursos a partir de la información de un sistema de 51 indicadores.

Pronto empezó a divulgarse por el entorno universitario español que la UPC estaba innovando sobre la dirección y la gestión de la universidad y comenzamos a recibir visitas de los responsables universitarios en busca de mayor información. Este hecho fue el principal motivo que dio origen a nuestra Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria, en 1998, después de la aprobación de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, la UPC estaba dispuesta a compartir su experiencia, para seguir impulsando la mejora de las instituciones de educación superior, especialmente las de España, Portugal y América Latina. Por esto se concretó la misión de la Cátedra en:

*“Impulsar la calidad, la innovación y el compromiso social de las instituciones de educación superior en el ámbito de la dirección y la gestión, a través del debate, la difusión de las políticas, la formación, los estudios, el asesoramiento y la gestión del conocimiento, para favorecer su excelencia.”*

La principal actividad de la Cátedra en los primeros años fue un seminario sobre Dirección Estratégica de Universidades, dirigido a los miembros de los equipos directivos, que aún organizamos cada año en Barcelona y que cuenta ya con 13 ediciones. Además, desde hace cinco años realizamos en Madrid una actividad parecida, en alianza con la Universidad Antonio de Nebrija, bajo el patrocinio de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). También se han desarrollado programas *ad hoc*, adaptados a los requerimientos de la universidad que lo solicita, en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Marruecos, México, Paraguay, Perú, Portugal y Venezuela. Ya son más de 1.000 los directivos, entre rectores, vicerrectores, decanos y directores de centros, departamentos, institutos, gerentes, vicerrectores, jefes de servicio, etc., que han pasado por nuestros cursos.

Como consecuencia de esta actividad formativa, muchas instituciones nos han solicitado un trabajo de consultoría, para facilitarles la elaboración de un plan estratégico institucional o de alguna unidad interna.

Mientras la UPC ha seguido aprobando y desarrollando nuevos planes estratégicos, con el tiempo, las universidades españolas han ido entrando en esta dinámica de la Dirección Estratégica y actualmente, después de un trabajo de

investigación que realizamos hace dos años, podemos afirmar que alrededor del **82 % disponen** de un plan estratégico, en distintos niveles de desarrollo y además la fórmula de contrato-programa se ha generalizado a la mayoría de comunidades autónomas.

## Una visión crítica de la planificación estratégica de las universidades españolas

Hasta aquí, una primera aproximación a los hechos. Naturalmente, acuden de inmediato a la mente del que haya leído esto algunas preguntas como las siguientes:

- ¿Están bien hechos estos planes estratégicos de las universidades españolas?
- ¿Han servido para algo?
- ¿Se han conseguido los objetivos propuestos?

Como estábamos prácticamente convencidos de que nadie tenía respuestas fiables, desde nuestra Cátedra iniciamos una investigación, que esperamos ir completando con éxito, pero que de momento nos permite avanzar algunos datos para responder por lo menos a las dos primeras preguntas.

La muestra inicial del estudio fue la totalidad de las universidades que había en España en el 2006, es decir 74 entre públicas y privadas, de las cuales 61 en aquel momento disponían de un plan estratégico institucional o estaban en proceso de elaboración del mismo. Por comunidades autónomas, destacaban entonces por el número de universidades con plan estratégico, Cataluña, Andalucía y Madrid (por este orden). No había ninguna comunidad en la que no hubiese entrado la planificación y había 10 comunidades en las que todas sus universidades tenían plan estratégico. La proporción de universidades con plan era mucho mayor entre las públicas (47 de 50), que entre las privadas (14 de 24).

Llama la atención el alto grado de facilidad de acceso a la información asequible a través de las páginas web de las universidades. En una escala de 1 a 5, que abarcaba de muy difícil a muy fácil, la media obtenida fue de 3,22. Esto puede tener dos lecturas y no supimos con cuál quedarnos, si con la positiva, que sería la voluntad de transparencia, o la convicción de que disponer de un plan es signo de modernidad y puede comportar un mayor prestigio; o la negativa, que sería la ingenuidad propia de una primera experiencia o el reconocimiento implícito de que no se está desvelando ningún secreto importante, porque el Plan de la universidad es “más de lo mismo”, pero mejor ordenado.

En cuanto al grado de desarrollo, era distinto:

- 43 universidades lo tenían en fase operativa.
- 2 lo habían elaborado y estaba pendiente de aprobación.
- 4 lo tenían aprobado y estaba pendiente de implantación.
- 11 lo estaban elaborando.
- 1 no lo especificaba pero había constancia de que lo tenía.

Un análisis cuantitativo de los contenidos de los planes nos llevó a centrar la atención en 20 elementos que es posible encontrar en alguno de ellos. Los más recurrentes son la referencia a la excelencia y a la calidad, que existen en todos los planes sin excepción, y entre los que menos aparecen está la información de los resultados y la repercusión económica de la implantación del plan. En medio es curioso constatar que la misión, la visión, los ejes estratégicos, los objetivos estratégicos o los cuadros de mando, que son elementos prácticamente inherentes a cualquier buen plan, figuran en la inmensa mayoría, pero no en todos.

Un análisis cualitativo de los mismos elementos, realizado con una escala de 1 a 5, situó a la mayoría entre los valores 3 y 4, destacando especialmente los indicadores, la referencia a la calidad y la descripción de los valores, valorados por encima del 4. Por la parte baja de la tabla el elemento “escenarios” es el único valorado con un 2, porque las pocas universidades que han utilizado la técnica como elemento de apoyo a la visión, no lo han hecho con suficiente rigor.

Es significativo comprobar cuáles son los puntos de preocupación de las universidades, cosa que queda claramente plasmada en la elección de los ejes estratégicos, que por lo general son entre 5 y 10. Los ejes que más aparecen son (por este orden y homogeneizando las variadas denominaciones) la formación, las relaciones con el entorno, la investigación, los recursos, las personas, la gestión, la internacionalización y la innovación.

Realizamos también un análisis cuantitativo y cualitativo de los objetivos estratégicos, ya que una gran dispersión puede ser un síntoma de poca visión estratégica porque se llama objetivos a aquello que propiamente son sólo acciones y la excesiva concentración puede llevar a una temeraria simplificación de la complejidad. La mayoría de universidades centran sus esfuerzos en un número racional, una media de 28 que oscila entre 20 y 40 objetivos estratégicos, pero se dan algunas cifras que son claramente extremas, como 10 y 98.

Comparando los planes estratégicos se observa una gran similitud, tanto en su estructura como en su

contenido, cosa que no es de extrañar pues, como hemos comentado, de una forma u otra casi todas las universidades han bebido de la misma fuente, ya sea la formación impartida por nuestra Cátedra o a través del trabajo de consultoría que hemos realizado en un buen número de universidades españolas y también por la actividad de *benchmarking* que se ha realizado entre ellas. Esto, que en sí mismo no es ni bueno ni malo, en algún caso ha llegado a la estridencia, al comprobar que hay dos universidades que tienen exactamente la misma misión, palabra por palabra.

Lo cual nos lleva a incidir sobre la metodología utilizada para la elaboración del plan, ya que muchos expertos coinciden en afirmar que el éxito del plan depende en gran parte de la forma como se ha elaborado.

Nuestra metodología, siempre que actuamos como consultores, consiste en aplicar una fórmula mixta, que hace compatible el rigor con la agilidad del proceso y el liderazgo con la participación de un número importante de personas.

La universidad estructura una “comisión de planificación”, de unas 20 a 25 personas, en la que está todo el equipo rectoral, más representantes de los puestos directivos intermedios, del profesorado, del personal de administración y servicios, de los estudiantes y, cuando es posible, algunas personas vinculadas pero externas. Es mejor que esta comisión haya sido definida por algún mecanismo democrático.

Antes de iniciar la actividad se informa claramente a toda la comunidad universitaria del objetivo del trabajo, de la composición de la comisión, de las vías de participación y de los plazos, y se habilita una intranet a través de la cual todos están debidamente informados y pueden participar con sus comentarios y sugerencias.

Los miembros de la comisión reciben una formación inicial y empiezan las sesiones de trabajo, destinadas a definir la misión y los valores, realizar un análisis DAFO, conocer las expectativas de los agentes implicados, analizar los principales factores críticos, diseñar los escenarios de futuro más probables, concretar los ejes estratégicos y elaborar para cada uno de ellos la visión y los objetivos estratégicos y operativos.

Llegados a este punto, se organizan talleres participativos, en los que pueden inscribirse todas las personas de la universidad, en los cuales se realiza un ejercicio de *brainstorming* sobre las acciones que cada uno cree más adecuadas para conseguir los objetivos propuestos. Teniendo en cuenta que el número de ejes estratégicos que más se repite es 7, que en cada taller se reúnen un

máximo de 30 personas y que de algunos ejes hay que realizar más de un taller, porque la demanda es muy alta o porque la universidad está distribuida en varios campus, podemos decir que en esta parte del proceso fácilmente se movilizan 300 personas. Todos ellos han conocido de primera mano la propuesta de la comisión, han podido opinar y sugerir y han aportado sus ideas sobre las acciones a realizar. En definitiva, se han implicado voluntariamente y son la primera base en busca de la garantía de que el plan se implantará y conseguirá los resultados esperados. Quizás lo más importante es que no se ha impedido a nadie su participación y esto se la hace ganar legitimidad al plan.

Finalmente, un pequeño grupo de trabajo de la comisión analiza una por una las acciones propuestas y las valora según su grado de importancia, su urgencia en realizarla y su viabilidad, especialmente desde el punto del esfuerzo de todo tipo que va a representar. La idea es que queden priorizadas, dentro de cada eje, aquellas que son más importantes, más urgentes y más fáciles. A partir de la selección de las acciones, que recomendamos que no supere un total de 100, se designa al responsable de la acción y se le pide que presente un pequeño proyecto especificando lo que propone hacer para conseguir los objetivos, los indicadores con los que cree que se va a medir la eficacia de la acción, las metas que se propone alcanzar, los recursos que habrá que añadir, el calendario de desarrollo y la metodología de evaluación que considera oportuno aplicar.

Una vez revisados estos proyectos, la universidad ya puede cerrar el cuadro de mando de cada eje y proponer el plan completo a los órganos de gobierno que deban aprobarlo. Después deberá preparar su publicación y su difusión y poner los mecanismos necesarios para su seguimiento y evaluación periódica.

A partir de nuestra observación podemos afirmar que, con sus más y sus menos, y con mayor o menor éxito, ésta es la metodología que se ha aplicado en la mayoría de universidades.

El éxito, en realidad, depende de muchos factores, como pueden ser:

- El grado de implicación del equipo rectoral, empezando por el propio rector.
- La participación real de la comunidad universitaria, que si se siente marginada es imposible que se comprometa.
- La existencia o no de una unidad técnica que dé apoyo permanente a todo el proceso.
- La dedicación del tiempo suficiente, ni demasiado largo, ni demasiado corto, para la elaboración del plan (nosotros recomendamos un máximo de 6 meses).

- Las posibles interferencias de tensiones internas, que tienden a incrementarse cuando se trata de comprometer el futuro de la universidad.
- El exceso de ambición y de innovación, que convierte el plan en un puro sueño o la ausencia total de las mismas, que hacen que el plan no consiga entusiasmar a nadie.
- La conexión o desconexión entre el plan estratégico y la planificación operativa del día a día.
- La capacidad o incapacidad de transmitir seguridad, confianza y optimismo de cara al futuro y de comprometerse constantemente con la rendición de cuentas.

Con todo, una opinión muy recurrente entre los directivos de todas las universidades es que el simple ejercicio de reflexión sobre el trabajo actual de la universidad y su proyección hacia el futuro ya resulta muy útil. Personalmente creo que tienen toda la razón, pero que no harían bien en conformarse con este comentario, porque todas las expectativas que este tipo de ejercicio suele levantar, necesitan respuestas en forma de estructurar el camino de la mejora continua, de lo contrario generan mayor desilusión, escepticismo y frustración y el remedio acaba siendo peor que la enfermedad.

¿Qué podría responder a la tercera pregunta que nos hacíamos, sobre si se han conseguido los objetivos propuestos? Ésta es la pregunta clave, porque aun siendo largo y costoso el proceso de elaboración de un plan estratégico, no deja de ser la parte más sencilla del enfoque estratégico de una organización. La cuestión es aplicarlo, desarrollarlo de forma continuada, una y otra vez para que llegue a transformar verdaderamente a la organización.

Los estudios que se han hecho sobre el “éxito” de los planes estratégicos reflejan unos resultados desalentadores: Kaplan y Norton afirman que el porcentaje de organizaciones que, disponiendo de un plan, consiguen aplicarlo con buenos resultados no supera el 10%. ¿Sucede lo mismo en las universidades españolas?

Precisamente para llegar a conclusiones fiables sobre este punto, la Cátedra creó este año pasado el TELESCOPI, un observatorio de buenas prácticas en dirección y gestión universitaria, que está a disposición de todas las universidades españolas y que próximamente tendrá réplicas parecidas en todos los países de América Latina.

Para probar una primera metodología de aproximación a la realidad, iniciamos el estudio de casos prácticos en 9 instituciones españolas de educación superior: ESADE, IESE, Mondragon Unibertsitatea, Universidad Europea de Madrid, Universitat Jaume I, Universidad de Málaga,

Universidad de Navarra, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de Santiago de Compostela. De cada una de ellas se ha elaborado un informe que esperamos poder publicar en breve, pero vale la pena destacar dos conclusiones generales, comunes a todas ellas:

La importancia de la planificación estratégica. Todas están convencidas de su utilidad y la asumen como “un proceso crucial para el correcto funcionamiento de la universidad”, desde “un proyecto de futuro para asegurar la supervivencia”, hasta “un objetivo prioritario para la gestión del cambio y la creación de un nuevo modelo de universidad”, pasando por “una herramienta importante y necesaria para dirigir la universidad”.

La necesidad de la participación de toda la comunidad universitaria.

Los resultados obtenidos están estrechamente relacionados con una estrategia corporativa bien marcada. Todas citan como elemento estratégico el sentido de pertenencia y la identificación de las personas y de las unidades con la cultura institucional, empezando sobre todo por la clara implicación y liderazgo del rector.

Otros elementos que algunas destacan, además de los anteriores, son la apuesta por la calidad y la mejora continua, la preocupación por la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, la necesidad de atreverse a asumir una mayor transparencia, la urgencia de mejorar la comunicación interna y externa, la importancia de la relación con el entorno, la influencia del cuadro de mando institucional para el seguimiento y la evaluación continua del plan, la posibilidad de seguir apostando por un desarrollo cada vez más preciso de la planificación estratégica con aplicación de modelos de acreditación tipo ISO y EFQM, y, en algún caso, la sinergia entre la planificación estratégica institucional y la responsabilidad social corporativa.

Un último comentario: son pocas las universidades que cuentan con una tradición de planificación estratégica suficientemente larga como para valorar si ha conseguido los objetivos deseados, pero las que la tienen responden afirmativamente de forma rotunda, presentando cifras concretas de resultados comparados a lo largo de los años en que la planificación ha ido avanzando, y destacan el cambio cultural, que ha convertido los recursos en auténtica capacidad; la profesionalización paulatina de la dirección en todos los ámbitos; el reconocimiento social que con frecuencia ha derivado en un mayor apoyo económico, y la capacidad de flexibilidad para variar el rumbo ante situaciones nuevas, así como la predisposición a innovar y a asumir riesgos de cara al futuro.

# El sistema de información al servicio de la estrategia. La experiencia de la Universitat Jaume I de Castelló (UJI)

Jose Pascual Gumbau Mezquita, CISA. Director del Gabinete de Planificación y Prospectiva Tecnológica de la UJI

## 1. Estrategia y sistema de información

Al definir el posicionamiento estratégico de una organización, términos “estrategia” y “sistema de información” tienen en el lenguaje coloquial unas acepciones que resultan relativamente familiares, aunque no sean necesariamente idénticas a las que poseen en el sentido profesional. Por ese motivo, todo el mundo se encuentra relativamente cómodo al hablar sobre “sistemas de información” o sobre “estrategias organizativas”. Para determinar si el sistema de información de una organización se adecua, o no, a la estrategia de la misma, se requiere disponer de dos elementos a la vez: una estrategia que sea conocida y un sistema de información estructurado. Sin estos elementos nadie podrá asegurar que las decisiones que tomen los responsables de los órganos de gobierno de ámbito general o corporativo, ni las que tomen los responsables de las diversas unidades locales en que se estructuran internamente las organizaciones complejas, sean decisiones consistentes entre sí, ni que respondan, además, al cumplimiento de los objetivos estratégicos institucionales de la entidad.

En la UJI, hemos desarrollado, desde el 2001, un plan estratégico explícito y un sistema de información que pretende operar al servicio de los propósitos que en aquél se establecen. Dado que las universidades públicas son unas organizaciones complejas, ya que por una parte, actúan en múltiples frentes (docencia reglada, docencia no reglada, investigación propia, investigación contratada, etc.), por otra parte están formadas por numerosas unidades heterogéneas (centros, departamentos, servicios, etc.) las cuales poseen una considerable capacidad de tomar decisiones locales independientes, y al mismo tiempo, su entorno se vuelve cada día más complejo, más dinámico y más incierto. Por todo lo anterior, es imprescindible una correspondencia equilibrada entre la creciente complejidad de la universidad y de su entorno, y la capacidad de su sistema de dirección. El sistema de dirección estratégica de la universidad debe dar respuesta a este desafío. Es imprescindible adoptar una actitud estratégica que se define como la voluntad de adaptarse a los cambios del entorno, actitud que es responsabilidad del gobierno de la universidad y pasa por el enfoque estratégico. Es un importante cambio cultural, y sólo con una planificación estratégica explícita y adecuadamente

implementada puede asegurarse que las medidas adoptadas sean consistentes entre sí y congruentes con los objetivos estratégicos.

Cuando nos planteamos definir el posicionamiento estratégico de la UJI, lo primero que hicimos fue determinar los componentes de su estrategia:

- El ámbito de actuación, a qué se dedica o desea dedicarse en el futuro.
- Las capacidades distintivas: recursos y habilidades.
- Las ventajas competitivas: características capaces de proporcionarle una posición de ventaja.
- La sinergia. El efecto positivo de la combinación equilibrada de los 3 elementos anteriores.

Nuestro concepto de sistema de dirección estratégica (SDE) establece que una estrategia es un modelo de decisiones que se basa en un conjunto de hipótesis sobre relaciones causa-efecto y establece los objetivos y los cursos de acción (el cómo y la asignación de los recursos). El plan estratégico es sólo uno de los elementos del sistema de dirección estratégica, y por tanto, nuestro sistema de dirección estratégica consistirá en contar con la infraestructura directiva necesaria para poder gestionar cualquier plan estratégico.

En segundo lugar necesitamos definir el sistema de información (SI). Asociamos el sistema de información al conjunto de procesos que, a partir de las transacciones efectuadas, así como de otros datos procedentes del exterior, registran y coordinan los flujos de información necesarios para llevar a cabo tanto las actividades operativas de la Universidad como el apoyo a las actividades de dirección y control de la misma, destacando la generación de información elaborada para el apoyo a la toma de decisiones de la dirección. Uno de los componentes más importantes del SI es la base de datos o colección estructurada de los datos en que opera, que tiene que estar diseñada atendiendo a las necesidades marcadas por los procesos en los que interviene y por los responsables de su utilización.

Desde el inicio de la Universidad en el 1991 apostamos por agrupar todos los datos relevantes para el SI en un sólo lugar, la base de datos institucional, para evitar redundancias, inconsistencias y estructurar los datos de una única manera para medir los indicadores estratégicos para la toma de decisiones. Todo ello apoyado en el desarrollo de una solución propia de ERP centralizada y de uso descentralizado, lo que nos

posibilita alinear la medición de indicadores con la actualización de los sistemas informáticos de soporte debido al rediseño de mejora continua impuesto en la UJI, contando con una estructura coherente que nos asegure los niveles de comunicación y coordinación.

La subordinación del sistema de información a los propósitos estratégicos para asegurar, en interdependencia con los demás sistemas, su alineamiento en la implementación del plan estratégico, no es su única finalidad. La visión del SI, adecuadamente integrada en el momento de concepción y desarrollo de la estrategia, puede constituir también una fuente importante de ventajas competitivas relacionadas con la reingeniería de procesos, de productos, etc., que abren a las TI/SI unos caminos de final insospechado.

## 2. Los elementos del primer plan estratégico de la UJI

Un primer paso es el de los indicadores estratégicos necesarios, que describen la visión de futuro de la organización, permitiendo que todos los empleados comprendan la forma en que contribuyen al éxito de la misma. Nos ayuda a transformar el objetivo y la estrategia en objetivos e indicadores tangibles y nos ha asegurado el equilibrio entre los indicadores de los resultados y los inductores que impulsan la actuación futura.

El primer plan estratégico de la UJI, tomando como punto de partida la misión y la visión de nuestra Universidad, fijó el objetivo estratégico general y los factores clave de éxito que permitieran conseguir este objetivo, estableciendo un conjunto de ideas o acciones posibles, agrupadas alrededor de cada uno de los factores. Y diseñamos un “cuadro de mando” con los objetivos institucionales (14) seleccionados.

El Plan se desplegó en centros y departamentos mediante un modelo basado en documentos con un conjunto de indicadores comunes y permitiendo el concierto de metas y acciones distintas.

El despliegue del Plan estratégico institucional en los servicios se efectuó de un modo singular en cada uno de ellos. No obstante, encontramos que existían en los servicios una serie de elementos comunes desde el punto de vista de la dirección profesional de los mismos cuya homogeneización facilitó el despliegue del Plan estratégico.

### 3. Resultados obtenidos y nuevo Plan estratégico

La implantación del sistema de dirección estratégica (SDE) a la UJI ha permitido una elevada calidad y profesionalización de la gestión, además de contribuir a unos valores crecientes y sostenidos en la mayor parte de los indicadores de resultados clave de la institución. Esta excelencia en la gestión y en los resultados logrados han sido reconocidos externamente con la concesión del sello de excelencia europea 500 + de acuerdo con el modelo de excelencia en la gestión EFQM. Sin embargo, resultaba oportuno, tras siete años de su aprobación, llevar a término un proceso de actualización que tuviera en cuenta principalmente los cambios ocurridos en el entorno y las perspectivas de futuro, así como todo el aprendizaje y desarrollo de capacidades acumulados en la UJI durante estos años.

Actualmente, se ha definido el nuevo posicionamiento estratégico por ámbitos de actividad. El actual sistema de información se transformará para establecer el nuevo sistema para el seguimiento de las acciones que se prevean, y así poder efectuar un seguimiento de la evolución de los principales indicadores adoptados por ámbito de actividad.

#### Docencia

En el segmento de títulos oficiales será necesario implantar un nuevo sistema de recogida de evidencias de todos y cada uno de los compromisos que se adquieran en el proceso de verificación, así como de evaluación de las competencias específicas

y transversales. Por otra parte, parece claro que determinados indicadores adquirirán una relevancia mayor de la que ya tenían. Entre ellos: la eficiencia docente, la rentabilidad por programa, la utilización de recursos por departamento (docencia, investigación, gestión), la evolución demográfica, la evolución de la oferta y la demanda en la comunidad valenciana, el crecimiento en formación continua, el crecimiento de la oferta y la demanda semipresencial y la evolución de los estudiantes no residentes en España por país de referencia.

#### Investigación

La propuesta de posicionamiento estratégico de actividades ligadas a la función universitaria de investigación científica comprende los procesos de generación de conocimiento, de desarrollo tecnológico e innovación, así como de las actividades relacionadas, como por ejemplo, los procesos de divulgación científica, de formación de los investigadores y de transferencia de conocimiento.

#### Cultura e implicación social

La tercera función de la Universitat Jaume I amplía su alcance, integrando las actividades siguientes: desarrollo cultural, difusión del conocimiento, promoción del deporte, cooperación internacional, relaciones institucionales, responsabilidad social, compromiso medioambiental, cooperación con colectivos más desfavorecidos, promoción de valores cívicos y democráticos y políticas de acción social.

El sistema de información requerido deberá efectuar un seguimiento de la evolución de los principales

indicadores de los objetivos adoptados. En la actualidad, la Universidad dispone ya de un cuadro de indicadores amplio, compuesto por el conjunto de todos los servicios implicados en esta función, que permite un conocimiento claro de la situación y evolución del impacto social de la UJI.

#### Mapas estratégicos

Partiendo de los factores clave de éxito se han elaborado cuatro “mapas estratégicos”, que tratan de detallar los grandes objetivos de mejora en las diferentes áreas propias de la Universidad así como a nivel de dirección institucional. En cada mapa se ha realizado un primer análisis de causas y efectos, partiendo de las capacidades de las personas; la mejora de los procesos; la disposición de recursos suficientes y el cumplimiento de nuestras finalidades institucionales de servicio a la sociedad.

#### Cuadros de mando

Los nuevos cuadros de mando integrales (CMI) recogen los principales objetivos institucionales adecuadamente distribuidos y ponderados por perspectivas, y deben ser capaces de medir los aspectos clave de la organización. Su revisión y el seguimiento de la evolución de los objetivos corresponde al Consejo de Dirección quien debe asegurar la coherencia con la estrategia incorporada en el plan estratégico. Se mantienen las perspectivas previstas en el anterior SDE, aunque con una alteración en el orden coherente con los mapas estratégicos, que sitúa los clientes como la última perspectiva, en coherencia con la naturaleza de institución pública sin ánimo de lucro y de rendición

Tabla 1. CM Institucional. Resultados y satisfacción en clientes

Código Mapa	Objetivo	Indicadores iniciales
1 1.1.1.	Aumentar la satisfacción de todos los stakeholders y/o grupos de interés	Encuestas de satisfacción
2 1.1.2.	Aumentar los conocimientos, competencias y empleabilidad del alumnado	Rendimiento académico de los estudiantes. Porcentaje de inserción laboral de los estudiantes de la UJI
2 1.1.3.	Fomentar la formación continuada y a lo largo de toda la vida	Número de horas de formación
3 1.1.4.	Potenciar el papel de la UJI como agente de generación y distribución de la cultura y el conocimiento	Actividades culturales ofrecidas y número de asistentes. Oferta de actividades deportivas y porcentaje de ocupación. Satisfacción de los usuarios de las actividades
3 1.1.5.	Promover la cultura y valores de la UJI	Porcentaje de docencia de valenciano y otras lenguas. Asignaturas estilo. Acciones de cooperación y solidaridad
4 1.1.6.	Reconsiderar y aumentar las alianzas estratégicas con otras instituciones y entidades que sirvan a la UJI para completar capacidades que permiten desarrollar los productos y servicios propios	Número de nuevos convenios número de convenios vigente
4 1.1.7.	Fortalecer las relaciones con el entorno (administraciones públicas, asociaciones empresariales, etc., para fomentar conjuntamente el desarrollo territorial en sus diversos ámbitos)	Número de administraciones públicas e instituciones con convenios en este ámbito
4 1.1.8.	Potenciar las relaciones internacionales con el propósito de establecer, mantener y fortalecer vínculos de cooperación y compromiso social	Universidades extranjeras con convenio

de cuentas hacia la cual deben tender los resultados conseguidos.

Tendremos en definitiva cuatro cuadros: un cuadro de mando institucional y uno por actividad: Docencia, Investigación y Desarrollo, y Cultura e Implicación Social. Siendo las perspectivas:

- Resultados y satisfacción en clientes.
- Perspectiva financiera.
- Proceso interno, innovación y aportación de valor.
- Perspectiva del aprendizaje y crecimiento

En la tabla 1 se muestra como ejemplo el cuadro institucional desde la perspectiva de resultados y satisfacción en clientes.

### **El despliegue del SDE**

Uno de los elementos clave en el despliegue del SDE es lograr involucrar a todo el personal de la institución. En el caso del PDI, a través de los documentos que condicionaban la dotación de recursos al cumplimiento de unos objetivos relacionados con el plan estratégico institucional. Y

en el caso del PAS mediante el complemento individual de productividad ligado a la consecución de unos objetivos por cada servicio. Ambos instrumentos han permitido un importante cambio cultural en la UJI en el que la fijación de objetivos e indicadores y la evaluación de resultados con consecuencias tanto presupuestarias como de incentivos retributivos personales (tanto para el PDI –incentivos propios y autonómicos– como para el PAS –complemento individual de productividad) están plenamente consolidados.

El Consejo de Dirección debe revisar anualmente el grado de cumplimiento de los objetivos recogidos en los cuatro cuadros de mando y elaborar una propuesta de actualización y revisión analizando, no sólo su evolución, sino también información de prospectiva para gestionar adecuadamente el cambio.

El despliegue del nuevo SDE en centros, departamentos y, actualmente, titulaciones, se efectúa mediante la firma de documentos de concierto bienales entre el vicerrector competente y

los directores de departamentos y centros. Mediante estos documentos de concierto se dota de recursos a los departamentos y centros para que realicen acciones encaminadas a aprovechar las oportunidades o a hacer frente a las amenazas que les permitan mejorar en los ámbitos de actividad que les son propios. Estas acciones tratarán de potenciar y explotar las fortalezas de la unidad e intentarán superar sus limitaciones para conseguir un objetivo determinado. La medición del éxito de estas acciones es recogida en indicadores previamente establecidos y sus resultados influyen en la dotación de recursos, de forma que los recursos que se dotan en el siguiente bienio dependen del grado de consecución de los objetivos pactados.

Con ocasión de la última revisión del documento de criterios con qué se elaboran los documentos de concierto, se introdujeron importantes cambios que permiten disponer, actualmente, de un catálogo de indicadores coherente y alineado con los objetivos de los CMI que conforman el actual sistema de información de dirección de la UJI.

## Evolución de los precios públicos universitarios en España

Néstor Duch, IEB, Universidad de Barcelona y Fundación CYD

### Introducción

En este recuadro se analiza la evolución histórica de los precios públicos universitarios en España a partir de los datos publicados por el Ministerio de Innovación y Ciencia. Una vez completado el proceso de descentralización en este ámbito competencial, todas las comunidades autónomas adquirieron la facultad de modificar los precios públicos dentro de los límites que establece anualmente la Conferencia General de Política Universitaria. Los datos analizados cubren el periodo que comienza con el curso académico 1992-1993 y finaliza en el curso actual, el 2008-2009.

Recordando que el traspaso de competencias en materia universitaria se completó en el año 1996, en los cuatro primeros cursos analizados varias comunidades autónomas –Cataluña, País Vasco, Andalucía, Valencia, Canarias, Galicia y Navarra– ya disponían de cierto margen para la fijación de precios dentro de los límites establecidos, lo que explica que desde el primer momento se observen algunas diferencias regionales en los precios públicos universitarios en el periodo considerado.

En el proceso de descentralización, el ámbito de competencias que conserva el gobierno central es elevado, tanto en el terreno normativo como en el financiero. Como consecuencia de ello, el sistema universitario español se caracteriza por una homogeneidad relativa. Las comunidades autónomas no pueden intervenir, por ejemplo, en la forma de elección y las características de los órganos de gobierno, en el proceso de incorporación a la docencia de los profesores funcionarios, en los procesos de admisión de alumnos y, sólo de una manera muy parcial, en la determinación de los precios públicos universitarios y en la configuración de la oferta docente. Si los precios deben reflejar los costes marginales de la provisión de los servicios de educación superior que ofrecen los diferentes sistemas universitarios regionales, es posible que se observen diferencias crecientes en el tiempo, en la medida en que los sistemas universitarios regionales se han ido diferenciando con los años.

A continuación se explica, en primer lugar, el procedimiento para la fijación de los precios públicos universitarios. En segundo lugar, se analiza la evolución de estos precios para las titulaciones agrupadas según los grados de experimentalidad más cara y más barata. En tercer lugar, se convierten los precios corrientes en constantes para

considerar la influencia de las diferentes tasas de inflación regionales sobre los precios públicos reales universitarios. Finalmente, se presentan las conclusiones.

### ¿Cómo se fijan los precios públicos universitarios?

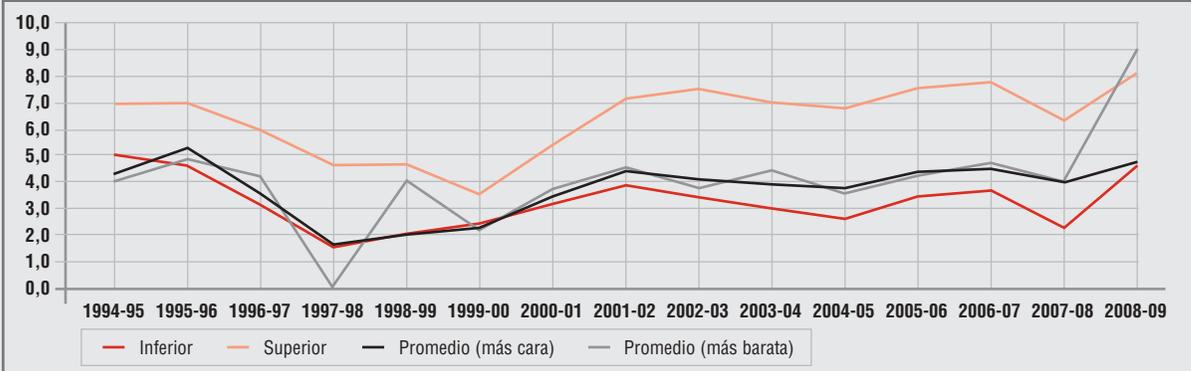
Los estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales de validez en todo el territorio nacional e impartidos en universidades públicas están sometidos al régimen de precios públicos de acuerdo con lo establecido en el artículo 81 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades. Esta ley, en su artículo 81.3.b establece que los precios públicos para los estudios universitarios que permiten obtener un título oficial serán fijados por cada comunidad autónoma dentro de los límites que establezca la Conferencia General de Política Universitaria, en tanto que los correspondientes a los restantes estudios los fijará el Consejo Social de cada universidad.

Para el curso académico 2008-2009, por ejemplo, la Conferencia General de Política Universitaria, por Acuerdo del 2 de junio de 2008, ha fijado los límites de los precios para los estudios universitarios oficiales, siendo el límite inferior el resultante de incrementar los precios oficiales establecidos para el curso 2007-2008 de acuerdo con la tasa de variación interanual del índice de precios al consumo (IPC) desde el 30 de abril de 2007 al 30 de abril de 2008 (esto es, el 4,2%) para el conjunto de las enseñanzas en el ámbito de las competencias de las distintas Administraciones públicas, tanto si están

organizadas en cursos como en créditos, y el límite superior el resultante de incrementar en cuatro puntos el límite mínimo (es decir, 8,2%). Asimismo, y en relación con los precios públicos de los nuevos estudios universitarios de posgrado establecidos entre 13 y 28 euros el crédito, el citado acuerdo prevé su actualización con la tasa de variación interanual del IPC antes señalada, si bien excepcionalmente las comunidades autónomas podrán modificar el límite superior hasta un máximo equivalente al 30% del coste.

El precio de las tasas académicas que deben abonar los estudiantes universitarios es el resultado de multiplicar el número de créditos en los que el alumno se ha matriculado por el valor que la correspondiente comunidad autónoma haya establecido para ellos. Este valor no es una cifra única, sino que puede variar en función de dos aspectos fundamentales. En primer lugar, por el grado de experimentalidad. Las titulaciones universitarias se clasifican por grados en función de las necesidades de enseñanzas prácticas que requieren los estudios; a cada uno de estos grados se les asigna un precio diferente por crédito, y son más elevados los correspondientes a las titulaciones con mayor grado de asignaturas experimentales y más reducidos los de menos. En segundo lugar se considera el rendimiento académico. El precio de cada crédito depende asimismo del rendimiento del alumno, ya que aumenta progresivamente en función de si el estudiante se matricula en la asignatura por primera vez o si lo hace en segunda o tercera matrícula; así, los alumnos que obtienen peores resultados académicos verán reflejado este aspecto

Gráfico 1. Evolución del incremento de los precios públicos del crédito matriculado por primera vez en primer y segundo ciclo y sus límites. Tasas de crecimiento.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Innovación y Ciencia.

en el coste final que deben abonar a la hora de formalizar su matrícula universitaria.

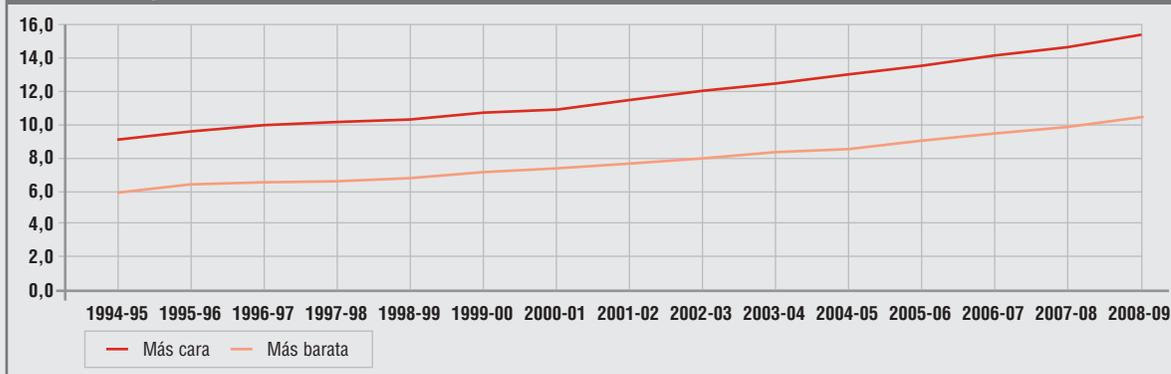
El gráfico 1 muestra la evolución de los precios públicos universitarios para la experimentalidad más barata y la más cara en el periodo de 1994-1995 a 2008-2009, así como los límites máximos y mínimos establecidos por la Conferencia General de Política Universitaria. Como se puede apreciar, salvo en cursos académicos concretos, el incremento de los precios públicos universitarios para ambos tipos de experimentalidad se sitúa dentro de los límites establecidos y, generalmente, más próximo al límite inferior que al superior. Esta tendencia sólo se ve interrumpida por el crecimiento de los precios públicos de la experimentalidad más barata en los cursos 1998-1999 y 2008-2009. En el primer caso, el crecimiento de estos precios se acerca mucho al límite superior establecido, mientras que en el segundo caso incluso lo llega a superar. Por su parte, los incrementos de precios de la experimentalidad más cara se sitúan siempre muy próximos al límite inferior.

### ¿Cómo han evolucionado los precios públicos universitarios?

Las decisiones sobre los precios públicos aplicados por las universidades afectan tanto al coste de la educación superior para los estudiantes como a los recursos de los que disponen las instituciones. Las subvenciones a los estudiantes y sus familias son una herramienta de política que los gobiernos pueden utilizar para promover la participación en la educación superior, particularmente entre las familias de menores ingresos, al cubrir parte del coste de la educación y los gastos relacionados. De esta forma, los gobiernos pueden atajar problemas de participación e igualdad de oportunidades. Además, las subvenciones públicas a la educación superior juegan un importante papel en la financiación de las universidades. Por todo ello, el estudio de la evolución de los precios públicos adquiere una importancia creciente en la medida en que el sistema universitario español tiende a modernizar sus estructuras organizativas y a transformarse en un sistema más competitivo y eficiente.

Una de las características que destacan en la evolución de los precios públicos es que la diferencia entre las medias simples de la experimentalidad más barata y la más cara se mantiene a lo largo del tiempo, como pone de manifiesto el gráfico 2. Este fenómeno es destacable si se tiene en cuenta que los grados de experimentalidad difieren entre las diferentes comunidades autónomas, pasando de regiones que definen un único grado de experimentalidad (Andalucía) a regiones en las que se pueden encontrar hasta siete grados diferentes (Asturias, Extremadura y Madrid).

**Gráfico 2. Evolución de los precios públicos por crédito matriculado por primera vez según grado de experimentalidad. En euros**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Innovación y Ciencia.

**Gráfico 3. Evolución de los precios públicos por crédito universitario matriculado por primera vez en primer y segundo ciclo. Tasas medias de crecimiento entre los cursos 1992-1993 y 2008-2009**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Innovación y Ciencia.

Si se atiende a la evolución de los precios públicos por crédito matriculado por primera vez en la experimentalidad más cara, tres cuestiones destacan del gráfico 3. En primer lugar, todas las comunidades autónomas registran la misma evolución positiva, con precios que crecen a tasas cercanas al límite inferior establecido en la mayoría de los casos. En segundo lugar, la dispersión de los precios fue aumentando a lo largo del periodo. En 1992, los precios públicos oscilaban entre 6 € y 8 € por crédito matriculado por primera vez, mientras que al final del periodo analizado, los precios oscilan entre 11,50 € y 17 €. De esta forma, la ratio del precio más alto al precio más bajo pasó del 1,32 en el curso académico 1992-1993, al 1,48 en el curso 2008-2009. Finalmente, las posiciones relativas de las diferentes comunidades autónomas se mantienen estables durante el periodo analizado con algunas excepciones. Andalucía posee los precios públicos más bajos al inicio, durante y al final del periodo, acompañada durante algunos años por Canarias. Aragón y Cataluña, por su parte, dejan de estar en el grupo de comunidades con precios públicos relativamente más bajos, para ubicarse en el grupo de los más altos. El País Vasco y

Comunidad Valenciana ganan algunas posiciones dentro de las comunidades autónomas que menos suben sus precios públicos.

La evolución de los precios públicos por crédito matriculado por primera vez en la experimentalidad más barata también muestra una tendencia de crecimiento constante con dos excepciones. Por un lado, en la Comunidad Valenciana se registró una disminución de este precio entre los cursos 1993-1994 y 1994-1995. Por otro, en Canarias se observó una caída muy importante de este valor entre los cursos 1996-1997 y 1997-1998. Asimismo, al igual que ocurre con los precios públicos en el caso de las titulaciones agrupadas en la experimentalidad más cara, la dispersión de precios ha ido aumentando con el paso del tiempo. Así, la diferencia entre el precio por crédito en las comunidades autónomas que presentan el más alto y el más bajo fue del 20% en el curso 1992-1993 y es del 46% actualmente.

La existencia de factores como las condiciones económicas de las diferentes regiones (*shocks* de oferta y/o demanda), los costes de transporte, la

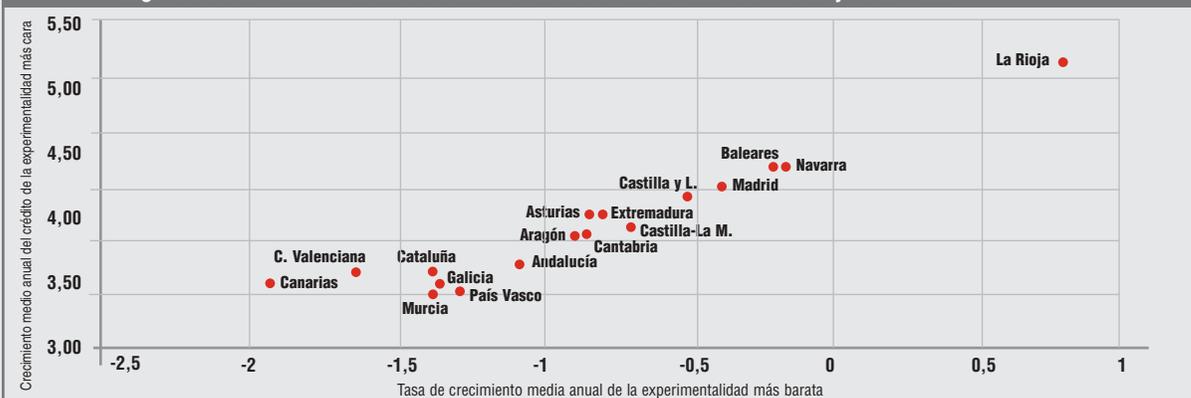
segmentación de mercados o el carácter no comerciable de ciertos bienes y/o servicios hace posible la aparición de diferencias sustanciales en los precios relativos, que se manifiestan en tasas de inflación diferentes entre comunidades autónomas. La evidencia empírica a nivel regional es escasa, pero la literatura sobre los movimientos en los tipos de cambio entre países con diferentes monedas muestra que estos diferenciales suelen ser elevados y duraderos, lo que implica, contrariamente a lo que se cree, que los factores reales tienen una incidencia relevante en la evolución de los precios.

Hasta el momento se ha analizado la evolución de los precios públicos por crédito matriculado por primera vez sin tomar en cuenta la evolución de la inflación en cada comunidad autónoma. La inflación de referencia es la que corresponde al grupo de gasto de la enseñanza, por lo que deflactar los precios públicos universitarios por este índice proporciona una aproximación a los precios públicos universitarios reales en cada comunidad.

Como se pone de manifiesto en el gráfico 4, los precios públicos reales por crédito matriculado por primera vez en el caso de la experimentalidad más cara muestran una tendencia decreciente en la mayoría de las comunidades autónomas. Algunas excepciones notables son Baleares, Navarra y la Comunidad de Madrid, donde estos precios se mantienen estables en el tiempo, y especialmente La Rioja, única comunidad autónoma en la que los precios públicos reales en el curso académico 2008-2009 son más elevados que en el curso 1992-1993. En el caso de la media española, los precios públicos reales por crédito matriculado por primera vez en el curso 2008-2009 son un 11% menores que los precios correspondientes al curso 1992-1993, siendo esta diferencia de hasta un 20% en algunas comunidades autónomas.

Una situación similar se observa en el caso de la experimentalidad más barata, tal y como se pone de manifiesto en el gráfico 6. En este caso, la diferencia

**Gráfico 4. Evolución de los precios públicos reales por crédito universitario matriculado por primera vez en primer y segundo ciclo. Tasas medias de crecimiento entre los cursos 1992-1993 y 2008-2009.**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Innovación y Ciencia.

entre los precios públicos reales promedios de España entre el primer curso académico considerado y el último es de 12%, registrándose diferencias más notorias que en el caso anterior, pues en Canarias se llega a un diferencial del 27% en términos reales entre el curso 2008-2009 y el 1992-1993, a pesar de presentar una recuperación a partir del curso 1997-1998.

## Conclusiones

En virtud de las competencias que les corresponden en materia de educación, cada año las distintas comunidades autónomas fijan los precios públicos y las tasas que deben satisfacer los estudiantes por la prestación de servicios académicos y administrativos recibidos de las universidades públicas establecidas en cada autonomía. Para ello deben atender a los límites máximo y mínimo que anualmente establece la Conferencia General de Política Universitaria.

De este modo, y limitadas por los límites decretados, las comunidades marcan las tarifas que deberán abonar los estudiantes por los distintos conceptos que se incluyen en la matrícula universitaria; por una parte, las tasas académicas por la actividad docente,

es decir, el coste unitario de los créditos en los que el alumno se matriculará durante el curso; por otra parte, los costes correspondientes a los servicios administrativos, entre los que se incluyen la expedición de títulos y los gastos de secretaría.

El traspaso de competencias a las comunidades autónomas en materia de educación superior ha provocado una dispersión regional de precios por crédito matriculado que pueden responder a diversos factores. Por una parte, las características propias de las diferentes comunidades autónomas pueden incidir en el nivel de vida de sus habitantes y, por consiguiente, en la fijación de precios por parte de las Administraciones públicas correspondientes. Por otra, los precios públicos aplicados por las universidades afectan tanto al coste de la educación superior para los estudiantes como a los recursos de los que disponen las instituciones, de forma que desempeñan un papel importante dentro del funcionamiento del sistema universitario. En la medida en que los diferentes sistemas universitarios regionales tiendan a diferenciarse cada vez más, se observará una creciente dispersión de precios.

## Financiación de la educación superior en América Latina: retos y dilemas<sup>1</sup>

**Luis A. Riveros**, doctor en Economía, miembro del Consejo Consultivo de IESALC-UNESCO, rector de la Universidad de Chile (1998-2006)

### La situación económica de la región latinoamericana

En los últimos cinco años Latinoamérica ha experimentado un momento económico excepcional, al menos con respecto a las tres últimas décadas. En efecto, en el periodo 2003-2007 el crecimiento promedio ha estado por encima del 4,5% promedio anual, llegando a 5,6% en el último año. Este es un significativo avance con respecto al modesto 2,2% experimentado entre 1980 y 2002, tasa que permitió un muy exiguo crecimiento del ingreso per cápita. Esta bonanza ha permitido un incremento del ingreso per cápita entre 2003 y 2007, al mismo tiempo que ha disminuido el desempleo y han crecido los salarios reales. En el periodo 2003-2007 el ingreso per cápita se ha expandido en casi 2,5% por ciento por año, lo que representa un acumulado de más de 13% en el periodo. Por otra parte, la cuenta corriente de la balanza de pagos ha experimentado un superávit durante los últimos cinco años, junto a una mejora sostenida en los términos de intercambio y una progresiva disminución en los altos niveles de endeudamiento externo. Adicionalmente, entre 2003 y 2006 el déficit fiscal se revirtió notablemente, y solamente en el año 2007 dicho déficit tendió nuevamente a hacerse presente, aparentemente por un esfuerzo de gasto social. Sin embargo, la tasa de inflación de la región ha disminuido también ostensiblemente, en abierto contraste con un pasado de desajuste de precios e hiperinflación.

Sin embargo, no todo son noticias positivas. Por ejemplo, si bien es cierto que se ha aminorado la pobreza absoluta, ello no ha ocurrido a las tasas deseables, a pesar de que los gobiernos han efectuado esfuerzos especiales. Por otra parte, la distribución del ingreso permanece como un problema que representa grandes dificultades en el ámbito político en la mayoría de los países, junto con un bajo nivel de competitividad internacional, escasa innovación productiva y rígidos mercados laborales. Además, aunque el desempleo ha descendido, el subempleo y el incremento significativo del empleo informal permanecen como problemas a ser abordados en pro de mejores resultados distributivos y mayor eficiencia. Todas estas situaciones constituyen una señal de alerta extrema considerando las perspectivas de menor crecimiento en la región en consonancia con la recesión que afecta al mundo industrial. No obstante la persistencia de severos problemas

distributivos, este importante crecimiento en el ingreso per cápita debe significar una creciente demanda de servicios educacionales, especialmente de educación superior ya que ésta es vista como un poderoso vehículo de movilidad social.

### La demanda de educación superior en Latinoamérica

La demanda de educación superior en América Latina está influenciada por dos factores. Por una parte, como ya se ha señalado, por la expansión en el ingreso per cápita que ha tenido lugar en forma acelerada en el último quinquenio. Por otra, por la necesidad que experimentan estos países por producir más personas de alta calificación, junto con más conocimiento científico y tecnológico para así poder hacer más sustentables sus logros económicos. Ambos factores combinados han llevado a una creciente cobertura de la educación superior, especialmente universitaria respecto de la población entre 18 y 24 años. En efecto, la tasa bruta de matrícula en la educación terciaria (UNESCO Institute for Statistics - UIS) ha crecido entre 1985 y 2005 desde el 17% a más del 31% como promedio. Varios países, como Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Panamá Uruguay y Venezuela han alcanzado tasas de cobertura de su educación superior mayores al 40%. El incremento de la matrícula en la educación superior en América Latina, especialmente a partir de la década de los noventa, se caracteriza por cuatro tendencias<sup>2</sup>:

- Dicho aumento se observa tanto en instituciones públicas como privadas, aunque estas últimas registran un crecimiento relativamente mayor;
- El acelerado acceso a la educación superior ha significado un gran esfuerzo de financiación por parte de las familias;
- El mayor acceso a la educación superior en América Latina ha ido acompañado por una menor selectividad en los procesos de admisión;
- Las debilidades académicas previas en la formación secundaria junto a la masificación de la educación superior genera como resultado unas mayores carencias académicas.

Por todo ello, es necesario redefinir las políticas públicas e instrumentos de financiación y enfrentar los desafíos que presenta este significativo cambio en la demanda de educación superior. La presión de los organismos financieros internacionales para alcanzar una mayor disciplina fiscal y tributaria y la existencia de

una demanda creciente de estudios universitarios y superiores, ha llevado a la creación de un emergente sector privado oferente de alternativas universitarias y de otras formas de educación superior. Estas presiones han también conllevado la necesidad de una mayor eficiencia de las instituciones públicas y a la búsqueda de recursos privados<sup>3</sup>.

### Mecanismos de financiación de la educación superior en Latinoamérica

Existen cuatro modalidades de financiación de la educación superior en América Latina y que se aplican de manera indistinta y en diversas combinaciones.

Financiación pública directa, provista por medio del presupuesto regular del Estado. Aunque existan excepciones en Chile, Nicaragua o República Dominicana las instituciones receptoras son solamente universidades estatales. Aunque ha habido intentos por flexibilizar esta entrega de recursos en función de indicadores de producción académica, ésta tiene lugar fundamentalmente sobre una base fija ajustada por negociación y en consideración a la inflación pasada.

Financiación pública en base a objetivos. En este caso, se trata de recursos destinados a alcanzar específicamente objetivos de las universidades o instituciones de educación superior (IES). Muchos objetivos establecidos tienen que ver con la docencia, especialmente tomando en cuenta número y calidad de alumnos (Chile) o con logros en materia de investigación (Venezuela) o con la formación de posgrado (Brasil).

Financiación privada a través del pago de aranceles por parte de las familias, de empresas que financian programas de investigación y posgrado, o de donaciones a las IES. El cobro de aranceles no es sólo una práctica que llevan a cabo las múltiples nuevas universidades privadas que han emergido por doquier en la región sino que también se ha incorporado en los mecanismos de financiación de las universidades del Estado.

Modelo mixto, que combina la financiación estatal tanto fija como por objetivos, con una financiación privada basada en el pago directo por parte de los alumnos u otros mecanismos de financiación privada. En este modelo se ha ido haciendo cada vez más generalizado el cobro a los estudiantes, basado en un criterio de recuperación de costos.

## El gasto en educación superior

En el periodo 1985-2005 el gasto en educación, expresado como proporción del PIB, ha crecido en la mayoría de los países latinoamericanos. El promedio, sin embargo, es menor que en los países industriales (cf. Riveros, 2008)<sup>4</sup>, hecho que ha sido destacado en los informes mundiales sobre competitividad como una de las debilidades más importantes de la Región. Junto con la observada baja productividad laboral y la persistencia de una distribución regresiva del ingreso, los exiguos niveles que comparativamente exhiben los países Latinoamericanos en cuanto a la inversión educacional alimentarán la persistencia de esos problemas.

Los datos también revelan que el gasto público por estudiante de educación superior ha caído en prácticamente todos los países. Las cifras sugieren un mayor componente privado en la financiación de la educación superior, pero también indican que la expansión del sistema, basado en una disminución de los recursos por estudiante, se ha acompañado de una menor calidad<sup>5</sup>.

En general, con un ingreso per cápita promedio de unos 7 US\$, el gasto promedio por estudiante latinoamericano es un poco superior a los 2 US\$. Ciertamente, estas cifras difieren en forma significativa entre los distintos países, pero aún así contrastan notoriamente con la realidad de los países desarrollados, en que la proporción de recursos empleados por estudiante de educación superior es significativamente mayor, aunque también decreciente pero a tasas menores que en el caso latinoamericano. Con los actuales niveles de ingreso per cápita, el gasto por alumno en los países desarrollados es cuatro o cinco veces mayor al dato de la región latinoamericana. Evidentemente, estos datos indican la fuerte propensión a la disminución de la inversión en capital humano en Latinoamérica. Por otra parte, el gasto público, expresado como proporción del PIB, es notoriamente reducido, ya que la mayoría de los países desembolsan un gasto público para la educación superior menor al 1% del PIB (Cf. Riveros, 2008), siendo declinante en la mayoría de las países y, además, con importantes diferencias entre ellos.

Como se ha destacado (Riveros, 2008), existe un importante componente privado en este gasto que

no se refleja necesariamente en las tendencias que marcan las fluctuaciones mencionadas. En países como Chile, por ejemplo, que es uno donde el desarrollo del sector privado de la educación superior ha sido más marcado, se estima que el gasto privado al menos es igual (como porcentaje del PIB) al realizado por el sector público. En el caso de otros países, y dependiendo del grado de desarrollo del sector privado y del nivel adquirido por la autofinanciación de las instituciones públicas por la vía del cobro de aranceles o por medio de la participación privada en el financiamiento de proyectos, las cifras de gasto total pueden también diferir significativamente en nivel y ritmo de cambio.

## Principales desafíos en la financiación de la educación superior

Es posible establecer seis aspectos que constituyen desafíos en materia de financiación de la educación superior en Latinoamérica<sup>6</sup>.

- Mejorar acceso, equidad y calidad consolidando el aumento en cobertura, mejorando la cualificación de los nuevos estudiantes, reduciendo las tasas de abandono y mejorando la empleabilidad y los ingresos. Acreditación y regulación son dos elementos básicos para asegurar estos resultados.
- Promover la formación de técnicos de nivel superior y mejorar el funcionamiento del mercado, lo cual se traduce en mejorar la información sobre oportunidades de estudios superiores, siendo congruente con mayor rentabilidad privada y social y descomprimiendo la demanda por carreras tradicionales. El desafío es mejorar el acceso de los estudiantes a la información sobre los mercados laborales a nivel de carreras e instituciones, para lo cual el Estado tiene que producir los datos relevantes.
- En un contexto de autonomía de las universidades, mejorar la relevancia de pregrados y posgrados. Es necesario promover mayor innovación en la educación superior. Esto se puede lograr con una mayor interrelación entre las IES y el mundo productivo, junto con adecuados incentivos manejados centralmente para provocar y desarrollar este acercamiento. Los sistemas de acreditación deberán reforzarse para establecer mecanismos destinados a asegurar perfiles de egreso concordantes con las necesidades del mercado laboral.

- Mejora de la eficiencia interna de las IES. Algunos signos de ineficiencia interna son las altas tasas de deserción en algunas carreras y universidades, demoras adicionales al tiempo proyectado de titulación, bajas tasas de graduación y duplicación de contenidos entre programas de pregrado y postgrado.
- ¿Financiación pública otorgada por el lado de la oferta (a las instituciones) o por el lado de la demanda (a los estudiantes)? El desafío político es mantener un adecuado balance entre ambas formas de financiación, especialmente porque las universidades públicas producen resultados irreemplazables para la sociedad, pero que precisan ser identificados y financiados de modo específico. La financiación por el lado de la demanda, por otra parte, requiere enfatizar mecanismos de regulación e información para que las decisiones sean óptimas y el desarrollo del sector privado no se asocie necesariamente a menor calidad académica. Los esfuerzos en materia de acreditación deberán profundizarse, como asimismo mejorar el diseño de fondos concursables y de ayuda a los estudiantes de acuerdo a su mérito.
- Mayor proactividad en materia de financiación de las IES **públicas**, lo cual requiere un mayor compromiso de los gobiernos de los países latinoamericanos con la financiación de la educación superior de tipo estatal o pública.

## Consideraciones finales

El principal dilema de política que envuelve a Latinoamérica y el Caribe consiste en la necesidad de mejorar las condiciones de financiación de la educación superior con recursos públicos. Para ello se deben definir los escenarios posibles en materia de eficiencia y efectividad de este gasto y establecer las prioridades y los mecanismos para que el gasto público tenga lugar. Ello requiere revisar el fundamento de las políticas públicas en vistas a la generación de bienes públicos y a mantener la más adecuada combinación de gasto público y gasto privado, atendiendo a los objetivos que cada país sostenga en materia de equidad y de focalización del gasto público en prioridades sociales.

1. Trabajo preparado para IESALC-UNESCO como parte de las contribuciones que se presentaron en la Reunión Regional de la Educación Superior (CRES) que tuvo lugar en Colombia durante el año 2008. Al mismo han contribuido Carlos Cáceres, Efraín Medina y Jacques Schawartzman.  
2. IESALC-UNESCO: Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas, 2006.

3. Cáceres, Carlos: "Informe para el estudio de IESALC: Los países del Cono Sur"; Santiago-Chile, febrero de 2008.  
4. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Ana Lucia Gazzola y Didriksson Axel (eds.). IESALC-UNESCO. Caracas: 2008.  
5. A este respecto el estancamiento en los recursos públicos junto al crecimiento de la matrícula terciaria estaría afectando las remuneraciones del sector público docente y la calidad (Cf.

IESALC-UNESCO: Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005 (2006, op. cit))  
6. La enunciación que se hace a continuación no sigue necesariamente un ordenamiento de prioridades por la importancia que se le pueda asignar a cada uno de los aspectos.