

3. Graduados universitarios y mercado de trabajo



Introducción

Este capítulo tercero del *Informe CYD 2008* en el que se analiza, en términos generales, la relación de los graduados universitarios con el mercado de trabajo, consta de cuatro apartados. En el primero se analiza el comportamiento en el mercado laboral de la población con estudios superiores, en el sentido de medir el nivel de capital humano de la población potencialmente activa, sus resultados en términos de tasa de actividad y paro, así como también, para el caso de la comparación internacional, sus ganancias relativas. El análisis se lleva a cabo a nivel de España y de sus diferentes comunidades autónomas, con datos de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística (INE) para el año 2007 y con información a más largo plazo (periodo 1964-2007), procedente de las Series de Capital Humano que publica el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE), aspecto éste último que se recoge en un recuadro. También se compara España con el conjunto de la OCDE y de los principales países avanzados del mundo (G-8), con información procedente de las publicaciones *Education at a Glance 2008* y *Employment Outlook 2008*, ambas realizadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

En el segundo apartado se analizan la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las

empresas, la demanda de empleo por parte de la población con formación superior y el grado de ajuste o desajuste que se produce entre ambas. Para ello se utiliza información proporcionada por el Servicio Público de Empleo Estatal - Instituto Nacional de Empleo (INEM) a nivel de España y de sus comunidades autónomas e información obtenida de la base de datos del portal de empleo Infojobs.net, la cual permite, además, analizar el desajuste producido entre la demanda y oferta de nivel universitario en otras características distintas a la ocupacional, tales como categoría profesional, tipo de contrato, jornada laboral y salario. Asimismo, en este *Informe CYD 2008* y como novedad respecto a los anteriores, se compara los valores que alcanza España en términos de desajuste entre oferta y demanda de alta cualificación con los de los países más avanzados del mundo y el conjunto de la OCDE, a partir de la nueva información que se ha incorporado en la publicación *Education at a Glance 2008*.

En el tercer apartado se trata el tema del proceso de inserción laboral de los graduados universitarios y cómo se ajustan sus competencias y conocimientos con los demandados por las empresas. Este tema es analizado a partir de diversos recuadros en los que se sintetizan algunos trabajos recientes sobre este particular. En

primer lugar, se trata la inserción laboral de los graduados en estudios universitarios de primer y segundo ciclo a partir de los resultados de la Encuesta de Inserción Laboral realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el Centro de Estudios de Gestión de la Educación Superior (CEGES) de la Universitat Politècnica de València, en el contexto del proyecto internacional REFLEX (El profesional flexible en la sociedad del conocimiento), a más de 5.000 graduados universitarios españoles de la promoción de 1999-2000 cinco años después de acabar sus estudios, y de los resultados de la tercera Encuesta de Inserción Laboral realizada por la AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña) relativa a la situación en 2008 de los graduados en la promoción de 2004 en las universidades públicas catalanas. El segundo recuadro se refiere al proceso de inserción laboral de los doctores universitarios, a partir de dos fuentes: por un lado, de los resultados de la primera Encuesta sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología, presentada por el INE; y, por el otro, de un estudio de la AQU referido al ámbito catalán y a los que se doctoraron en las universidades públicas de Cataluña en los años 2003 y 2004. Finalmente, en tercer lugar se sintetizan una serie de estudios acerca del tema de las competencias profesionales de los graduados universitarios.

El último apartado del capítulo se ocupa del tema de la formación continua. El *lifelong learning* se puede definir como toda actividad de aprendizaje llevada a cabo en cualquier momento de la vida, con el objetivo de mejorar conocimientos, competencias y habilidades, y que incluye tanto educación y formación de tipo formal, como no formal o incluso informal. Las instituciones universitarias, que desde hace años ofrecen formación complementaria a la universitaria reglada, pueden desempeñar un papel muy importante en el desarrollo e implantación del *lifelong learning*. Desde la Unión Europea, además, se insiste en que se apliquen las herramientas asociadas al Proceso de Bolonia en el contexto de la formación permanente, como organizar los estudios en términos de créditos

europeos, basado en el concepto de aprendizaje por parte del alumno y no de enseñanza; redefinir los programas incorporando el concepto de competencias; desarrollar procedimientos para validar el aprendizaje no formal e informal, o conseguido a través de la experiencia profesional; o crear criterios amplios y flexibles de complementariedad con toda la estructura académica. Además, entre otras cuestiones, en este apartado se analiza la formación continua que se realiza en las universidades públicas españolas, a partir de los datos de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) de 2008 para el curso 2006-2007, y se pone estos títulos propios, marcadamente heterogéneos entre sí, en relación con la nueva estructura oficial en el Espacio Europeo de

Educación Superior que ya desde el curso 2006-2007 ha posibilitado el funcionamiento de los másters oficiales, que conviven con los másters propios de las universidades y demás cursos de formación continua. Asimismo, se analizan los principales resultados de la primera Encuesta sobre Actividades de Aprendizaje de la Población Adulta que ha realizado el INE y que se refiere a 2007. Esta estadística forma parte del proyecto europeo *Adult Education Survey*, lo que permite comparar los resultados que alcanza España en este particular con los de los países más avanzados del mundo.

Asimismo en este capítulo se incluyen cuatro recuadros: “La situación profesional de los doctores en España” de Luis Sanz Menéndez y Laura Cruz Castro, del Consejo Superior de

Investigaciones Científicas (CSIC); “Reflexiones sobre la formación y la orientación profesional de los doctores: planteamiento de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)” de Neus Pons (directora ejecutiva de la Escuela de Postgrado de la Universitat Autònoma de Barcelona); “Los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y su utilización por estudiantes y egresados” de María Soledad Pastor Narvión (directora del Gabinete Técnico de la Fundación Universidad-Empresa de Madrid); y “Los estudiantes universitarios y la creación de empresas: el caso de Andalucía” de José Ruiz Navarro (catedrático de la Universidad de Cádiz)

3.1 Resultados de la población con estudios superiores en el mercado laboral

El comportamiento en el mercado laboral de la población con estudios superiores es analizado en este apartado y comparado con el que se observa para el resto de la población. El análisis se lleva a cabo tanto a nivel de España y para sus diferentes comunidades autónomas, con datos del año 2007 y con información de la Encuesta de Población Activa del INE, como comparando a España con el conjunto de la OCDE y de los principales países avanzados del mundo, con información procedente de las publicaciones *Education at a Glance 2008* y *Employment Outlook 2008*, ambas realizadas por la OCDE.

Comparación internacional

El porcentaje de población entre 25 y 64 años en posesión de estudios universitarios era en 2006 mayor en España que en Alemania, Francia o Italia, pero inferior en comparación con el resto de los países del G-8.

En el año 2006, según la publicación *Education at a Glance 2008*, de la OCDE, el 28,5% de la población española entre 25 y 64 años estaba en posesión de una titulación de nivel terciario (el 19,8% poseía estudios universitarios), un punto y siete décimas por encima del nivel del conjunto de la OCDE. En comparación con los países que forman el G-8, superaban a España en este indicador Rusia, Estados Unidos, Canadá, Japón y el

Reino Unido. En lo que respecta concretamente a los estudios terciarios universitarios, como se puede comprobar en el cuadro 1, la diferencia de España con los países más adelantados se estrecha, con la excepción de Estados Unidos. Sin embargo, la gran diferencia de España con respecto a los países de la OCDE y del G-8 radica en la proporción de población que tenía educación obligatoria, por un lado, y la que poseía estudios secundarios postobligatorios. Efectivamente, en España solamente el 21,2% de la población entre 25 y 64 años poseía estudios secundarios de nivel alto, por el valor del 42,3% de la OCDE, siendo superada España por todos los países del G-8. En cambio, más de la mitad de la población tenía

como nivel más elevado de estudios la educación primaria y secundaria obligatoria, cuando este porcentaje era del 30,8% en la OCDE y de menos del 20% en Canadá, Rusia, Alemania, el Reino Unido o Estados Unidos.

Por sexos, se observa que era ligeramente mayor en España el porcentaje de mujeres entre 25 y 64 años con estudios terciarios que el de hombres (28,1% frente al 28,4%), cosa que se repitió en el conjunto de la OCDE y de cada uno de los países que conforman el G-8, con la excepción de Alemania, Japón y el Reino Unido. Por tramos de edad, se observa que la proporción de población con estudios terciarios era mayor cuanto más joven. Así, en España, el 39,2% de las

Cuadro 1. Porcentaje de población entre 25 y 64 años según nivel de estudios, 2006					
	Educación obligatoria: primaria y secundaria, nivel bajo	Educación secundaria, nivel alto y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación terciaria no universit.	Educación terciaria universit.
Canadá	14,4	38,7	47,0	22,9	24,0
Francia	32,6	41,1	26,2	10,6	15,6
Alemania	16,8	59,3	23,9	8,9	15,1
Italia	48,1	39,0	12,8	0,5	12,2
Japón	a	59,5	40,5	17,5	23,0
España	50,2	21,2	28,5	8,7	19,8
Reino Unido	14,0	55,2	30,0	8,7	21,3
Estados Unidos	12,2	48,3	39,5	4,9	34,5
OCDE	30,8	42,3	26,8	n. d.	n. d.
Rusia	11,1	34,0	53,6	33,5	20,2

a: Incluido con el siguiente nivel.
n. d.: No disponible.

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

Cuadro 2. Porcentaje de población entre 25 y 64 años con nivel de estudios terciarios por sexo y franja de edad, 2006						
	Hombres	Mujeres	25-34	35-44	45-54	55-64
Canadá	32,8	50,6	54,8	50,8	43,2	37,4
Francia	24,7	27,2	41,4	26,9	19,4	16,0
Alemania	27,7	20,2	22,0	25,5	24,8	22,7
Italia	11,5	13,6	17,3	13,6	11,2	8,6
Japón	41,9	39,0	54,1	46,2	39,3	22,9
España	28,1	28,4	39,2	30,9	22,2	15,3
Reino Unido	30,4	30,2	36,7	30,6	29,1	24,1
Estados Unidos	38,3	40,6	39,2	40,9	39,6	37,7
OCDE	26,5	27,1	33,2	28,4	24,4	19,5
Rusia	48,7	58,1	55,5	58,1	54,3	44,5

Fuente: Education at a Glance 2008, OCDE.

personas entre 25 y 34 años estaba en posesión de estudios de nivel superior, por el 15,3% de aquellas con 55 a 64 años (cuadro 2). Esta misma tendencia se observa en el conjunto de la OCDE y de los diferentes países del G-8, siendo excepción Alemania, Rusia y Estados Unidos, en el sentido de que la proporción era superior en el tramo de 35 a 44 años que en el inmediatamente más joven. Asimismo, también es interesante remarcar que en las franjas de edad más jóvenes, España ocupó una mejor posición en comparación con el conjunto de la OCDE y de los países del G-8 en relación a lo que ocurría con las franjas de edad más avanzada. Efectivamente, en el caso de considerar a las personas entre 25 y 34 años, el valor de la proporción de la población en posesión de estudios terciarios en España superó al de Alemania, Italia y el Reino Unido, además de al del conjunto de la OCDE; mientras que en la franja de 55 a 64 años, España sólo superó a Italia.

Como se puede comprobar en el cuadro 3, tanto en España, como en el resto de países que se está considerando para esta comparación internacional, los resultados referentes al mercado de trabajo, en cuanto a tasa de actividad y tasa de paro, fueron relativamente mejores para aquellos que estaban en posesión de estudios terciarios en relación a lo que sucedía para la población con estudios inferiores. Ahora bien, parece que la diferencia para los graduados

superiores españoles era relativamente más reducida que para dichos graduados en otros países, lo que es especialmente cierto cuando se tiene en cuenta el paro. Así, la diferencia negativa entre la tasa de paro de alguien con nivel superior de estudios en España y otro con estudios obligatorios es de 3,5 puntos, por los 6,1 puntos en el caso de considerar el conjunto de la OCDE, y los más de 5 de Alemania, Canadá, Francia o Estados Unidos.

La tasa de actividad de los graduados superiores españoles era en 2006 más elevada que las correspondientes a los países del G-8 (con excepción de Alemania y el Reino Unido) y al conjunto de la OCDE, pero también la tasa de paro era mayor relativamente.

La tasa de actividad de los graduados superiores españoles entre 25 y 64 años en el año 2006 era, según los datos del *Employment Outlook* de la OCDE, del 88,2%, casi un punto superior al dato para el conjunto de la OCDE, siendo superado sólo por Alemania y Reino Unido, de los países que se están considerando. Pero en el caso de la tasa de paro, la de los graduados superiores en España era del 5,5%, superior en dos puntos al dato para la OCDE y también mayor que el valor que alcanzan los diferentes países considerados. En el periodo 1997-2006, la tasa de paro disminuyó

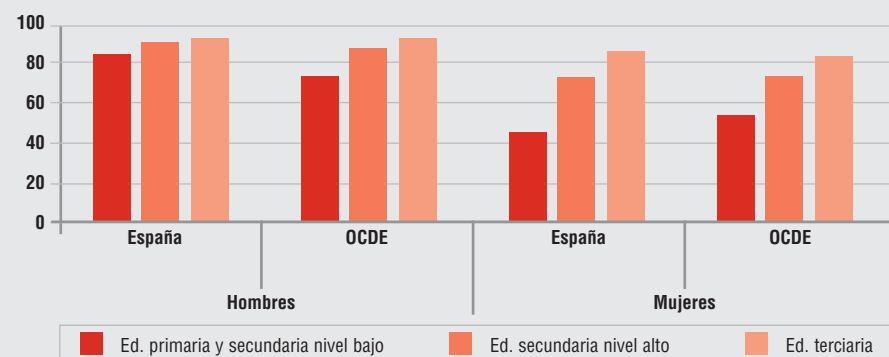
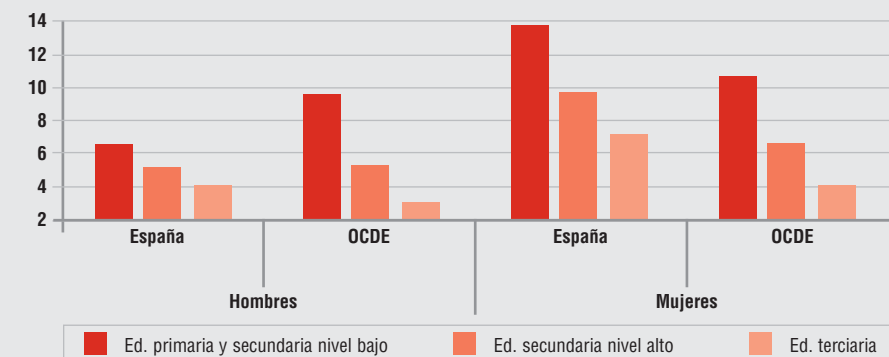
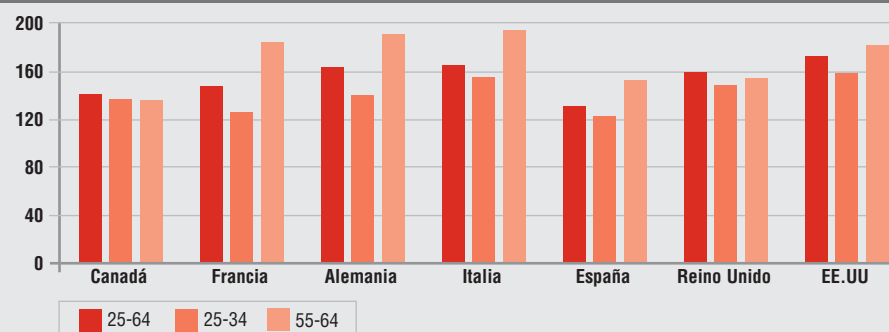
Cuadro 3. Tasa de actividad y paro para la población de 25 a 64 años por nivel educativo, 2006 (en porcentaje)			
Tasa de actividad			
	Educación obligatoria: primaria y secundaria nivel bajo	Educación secundaria, nivel alto y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria
Alemania	67,1	80,5	88,6
Canadá	62,7	80,6	86,2
Estados Unidos	63,2	76,9	84,9
Francia	65,3	80,9	87,5
Italia	56,4	78,0	84,7
Japón	a	76,6	82,2
Reino Unido	70,3	84,1	90,1
España	65,7	81,6	88,2
OCDE	64,1	80,0	87,4
Tasa de paro			
	Educación obligatoria: primaria y secundaria nivel bajo	Educación secundaria, nivel alto y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria
Alemania	19,9	9,9	4,8
Canadá	9,3	5,6	4,1
Estados Unidos	8,3	4,6	2,5
Francia	11,0	6,6	5,1
Italia	6,9	4,6	4,8
Japón	a	4,6	3,0
Reino Unido	5,7	4,0	2,2
España	9,0	6,9	5,5
OCDE	9,6	5,4	3,5

a: Incluido con el siguiente nivel.
Nota: No se dispone de datos sobre Rusia.

Fuente: Employment Outlook 2008, OCDE.

en 8,3 puntos en España, y sólo seis décimas en el conjunto de la OCDE. Estos datos prueban la buena evolución del mercado de trabajo español en la

última década, en especial para los graduados superiores, en comparación con los países más adelantados del mundo.

Gráfico 1. Tasa de actividad de la población entre 25 y 64 años, por sexo y nivel educativo, 2006 (en porcentaje)Fuente: *Employment Outlook 2008*, OCDE.**Gráfico 2. Tasa de paro de la población entre 25 y 64 años, por sexo y nivel educativo, 2006 (en porcentaje)**Fuente: *Employment Outlook 2008*, OCDE.**Gráfico 3. Ganancias relativas de la población con estudios terciarios por franjas de edad (enseñanza secundaria, nivel alto y postsecundaria no terciaria = 100), 2006 (en porcentaje)**Fuente: *Education at a Glance 2008*, OCDE.

Finalmente, en los gráficos 1 y 2 se muestra la situación de España en comparación con la OCDE por lo que respecta a la tasa de actividad y paro por nivel educativo y sexo. Respecto a la primera, se observa claramente que para las mujeres españolas estar en posesión de estudios avanzados las predispuso en mayor medida para participar en el mercado de trabajo, de tal manera que la tasa de actividad para las mujeres con estudios obligatorios era del 47,6% y para aquellas con estudios terciarios era del 84,6% (valores en el caso de la OCDE del 52,7% y el 82,5%). En cambio, las diferencias en las tasas de actividad de los hombres al pasar de un nivel inferior de estudios a otro superior fueron menores en España que en la OCDE (lo que ocurrió también con la tasa de paro). Las diferencias en las

tasas de paro de las mujeres españolas y del conjunto de la OCDE según nivel educativo fueron bastante similares, de tal manera que la tasa de paro de una graduada superior española era 6,9 puntos inferior a la de una mujer con estudios obligatorios, mientras que el valor correspondiente para el conjunto de la OCDE era de 6,7 puntos. La tasa de paro de las mujeres en España fue superior a las del conjunto de la OCDE, da igual el nivel educativo; mientras que para los hombres, la tasa de paro fue inferior en España en relación a la OCDE, excepto para los graduados superiores. En el caso de la tasa de actividad, las mujeres españolas superaron ligeramente los valores alcanzados por las del conjunto de la OCDE en el caso de la educación terciaria y secundaria postobligatoria, mientras la tasa de

actividad de los hombres españoles fueron iguales o superiores a los de la OCDE en todos los niveles educativos.

La diferencia entre las ganancias de un graduado superior, en España, y las de un graduado en educación secundaria, nivel alto, era del 32%, un valor más reducido que el que se observa en los diferentes países del G-8. Además esta diferencia ha disminuido de forma abultada en España, lo que contrasta con la evolución más positiva del G-8.

Otra cuestión que se reproduce en la gran mayoría de los países es que aquellos que disponían de estudios de nivel superior percibieron mayores ganancias que el resto de la población. En el caso de España, según datos de *Education at a glance 2008*, un titulado en enseñanza terciaria entre 25 y 64 años percibió un 32% más que otro con un nivel de titulación inmediatamente inferior. En comparación con los países del G-8 (sin considerar Rusia ni Japón, de los que no se dispone de datos), este valor español es claramente menor (gráfico 3). Lo que aún es más claro si se toma en consideración aquellos que estaban en la franja de edad de 25 a 34 años (índice para España de 126 por el valor de más de 133 en todos los países considerados). Por el contrario, si se toman las personas de 55 a 64 años, un graduado superior español ganó un 55% más que otro titulado en

enseñanza secundaria de nivel alto, valor por encima de Canadá y muy similar al del Reino Unido. En el periodo 1997-2006 España observó una disminución de esta ventaja diferencial de ganancias entre un graduado en enseñanza terciaria y alguien con un nivel máximo de estudios de educación secundaria, nivel alto, disminución que fue de 17 puntos porcentuales, lo que contrasta con el descenso de sólo tres puntos de Canadá, el mantenimiento de Francia, y el incremento de la diferencia que se observa en el resto de los países considerados¹. Esto fue debido a que en España hubo un incremento muy sustancial del número de personas con educación universitaria y, sin embargo, la estructura productiva española no evolucionó de un modo significativo hacia los sectores tecnológicamente más avanzados y que exigirían mayor capital humano; con lo cual, el mercado de trabajo no pudo absorber en su justa medida a todos los graduados superiores con empleos acordes a su cualificación, teniendo, buena parte de ellos, que desempeñar tareas de menor nivel y con un salario también inferior.

Por géneros, las mujeres graduadas superiores en España ganaron un 41% más que aquellas con educación secundaria, nivel alto; por el valor correspondiente del 32% de los hombres. La diferencia máxima se observa en aquellos entre 25 y 34 años: una mujer graduada superior ganó un 39% más que otra de nivel

1. En un reciente estudio de Lisbon Council sobre 17 países europeos, el sistema universitario español ocupaba el último lugar cuando se tenían en cuenta criterios como el reflejo salarial en el mercado de trabajo de tener una titulación

superior. Esto estaría mostrando que los titulados superiores españoles no tienen capacidades adaptadas a las necesidades del mercado de trabajo o la incapacidad del sistema de reformarse y cambiar para adaptarse a los

nuevos tiempos. Por otro lado, Boarini y Strauss (2007) en un cálculo sobre las tasas de retorno privadas de la educación terciaria en 21 países de la OCDE llegan a la conclusión de que España ocupa la última posición en el caso de

los hombres y una de las últimas para las mujeres. En este cálculo, entre otras cuestiones, se ha tenido en cuenta la ventaja salarial de un titulado superior y lo que deja de ganar mientras está estudiando.

Cuadro 4. Ganancias relativas de las mujeres en comparación con las de los hombres en el nivel educativo superior, por franjas de edad, 2006 (en porcentaje)						
	Enseñanzas terciarias no universitarias		Enseñanzas terciarias universitarias		Educación terciaria	
	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64
Canadá	59	60	68	62	64	57
Francia	77	62	66	67	73	64
Alemania	53	40	63	48	59	49
Italia	n. d.	n. d.	57	54	73	68
España	64	56	76	74	75	65
Reino Unido	56	63	64	55	58	52
Estados Unidos	67	69	59	62	65	59

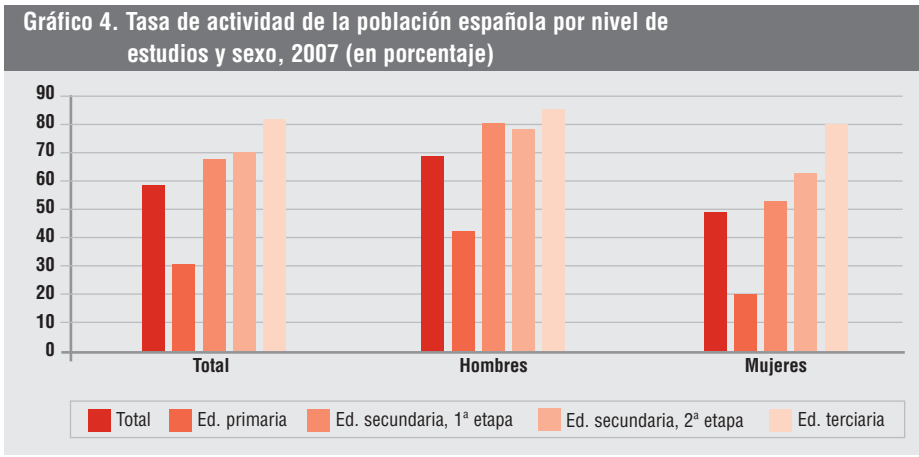
n. d.: No disponible. Fuente: Education at a Glance 2008, OCDE.

Cuadro 5. Porcentaje de la población española con estudios de nivel superior, por tipo de enseñanzas y sexo 2007 (en porcentaje)						
	De 16 años y más edad			De 25 a 44 años		
	Ambos sexos	Homb.	Mujer.	Ambos sexos	Homb.	Mujer.
Enseñanza terciaria	22,81	23,28	22,35	35,63	32,46	38,99
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	6,74	7,94	5,58	11,31	11,99	10,59
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	0,18	0,17	0,19	0,28	0,25	0,32
Enseñanzas oficiales universitarias	15,89	15,17	16,59	24,04	20,22	28,09
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	15,14	14,25	16,00	23,12	19,39	27,06
*Enseñanzas universitarias de primer ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	7,08	5,94	8,18	9,92	7,67	12,30
*Enseñanzas universitarias de primer y segundo ciclo, de sólo segundo ciclo y equivalentes	8,06	8,30	7,82	13,20	11,72	14,77
Estudios oficiales de especialización profesional	0,28	0,29	0,27	0,43	0,34	0,52
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	0,48	0,64	0,32	0,50	0,49	0,50

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

inmediatamente inferior, por el valor del 23% de los hombres. Sólo en Canadá y el Reino Unido se observa la misma tendencia que en España, esto es, mayor diferencia de ganancias para las mujeres en relación a los hombres, a los que se suma Francia y Estados Unidos si se considera, en vez del total de personas entre 25 y 64 años,

aquellos que estaban en la franja de edad de 25 a 34 años. Para acabar este apartado se ofrece el cuadro 4, donde se expresan las ganancias de las mujeres en porcentaje de la de los hombres para los diferentes tipos de educación terciaria y para diferentes tramos de edad, comparando España con los países del G-8 (sin considerar



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Rusia ni Japón, de los que no se dispone de datos). En él se observa que, por lo que respecta a los estudios de carácter universitario, el valor más elevado se da para España (en torno a un 75%). Y, por otro lado, también España destaca al ser el país de la OCDE con mayor proporción de estudiantes en educación superior cuyos padres eran trabajadores manuales (en torno al 40%).

España

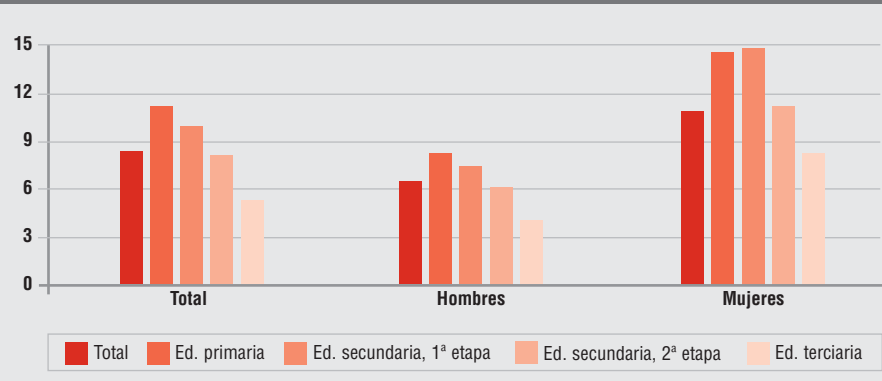
Según la Encuesta de Población Activa, en 2007, prácticamente una cuarta parte de la población española entre 25 y 44 años estaba en posesión de un título universitario (20% para los hombres y 28% para las mujeres).

El 22,8% de la población española de 16 y más años estaba en 2007 en posesión de una titulación de nivel terciario, medio punto por encima del valor del año precedente. Si se tiene en cuenta la franja de edad de 25 a 44 años el indicador asciende al 35,6% (cuatro décimas más que en 2006). Atendiendo específicamente a las titulaciones oficiales universitarias, tanto de primer y segundo ciclo como de tercer ciclo (doctorado), así como a los estudios oficiales de especialización profesional (másters y postgrados), el porcentaje correspondiente era, en el año 2007, del 15,9% en el caso de considerar la población de 16 y más

edad, y del 24%, para aquellos entre 25 y 44 años, dos décimas por encima del valor del 2006. Por géneros se observa una ligera mayor participación de los titulados en enseñanza terciaria entre los varones que entre las mujeres por lo que se refiere a la población de 16 y más años (cuadro 5). Pero si se tiene en cuenta la franja de edad central para el mercado de trabajo, esto es la población de 25 a 44 años, el porcentaje de mujeres tituladas superiores era, sin embargo, claramente mayor que el de hombres. Esta mayor participación de las mujeres entre los más formados ocurría asimismo para los estudios universitarios, y en este caso también si se atiende al global de población de 16 y más años (lo que es debido a las enseñanzas de primer ciclo básicamente), y no únicamente en la franja de edad de 25 a 44 años.

Nuevamente, se observa que, en el año 2007, la población en posesión de estudios terciarios en España tenía una tasa de actividad superior a la del resto de población, mientras que su tasa de paro era inferior relativamente (gráficos 4, y 5). Así, la tasa de actividad de aquellos con estudios terciarios era del 82,2%, lo que significa una diferencia de más de 23 puntos a su favor si se compara con la tasa de actividad del conjunto de la población. Esta diferencia es máxima para el caso de las mujeres. Efectivamente, tener estudios terciarios suponía conseguir una tasa de actividad 31 puntos superior a la del

Gráfico 5. Tasa de paro de la población española por nivel de estudios y sexo, 2007 (en porcentaje)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

conjunto de las mujeres en el año 2007 en España. Por otro lado, la tasa de paro de los graduados superiores era del 5,3%, siete décimas menos que el año 2006 y tres puntos por debajo de la tasa de paro general de la economía española. Nuevamente, por géneros, las mujeres se beneficiaron relativamente más: la diferencia en la tasa de paro entre tener educación terciaria y primaria fue de más de ocho puntos. Por otro lado, aunque la tasa de actividad de los hombres fue superior a la de las mujeres e inferior la tasa de paro, la diferencia fue claramente menor relativamente si consideramos a la población con estudios terciarios en comparación con la población de estudios inferiores.

En 2007, la mayor tasa de actividad se dio para las personas con estudios de másters y postgrados, mientras que la menor tasa de paro correspondió a aquellos que tenían un doctorado (2,7%).

Atendiendo en concreto a las enseñanzas oficiales universitarias (cuadro 6) se observa que las mayores tasas de actividad se dieron para las personas que tenían estudios oficiales de especialización profesional, igual como ocurría en el año anterior; mientras que la menor tasa de paro la presentaron, en 2007, aquellos que estaban en posesión de un doctorado. Asimismo es interesante remarcar que aunque la tasa de actividad de la

enseñanza terciaria no universitaria fue superior a ésta, la tasa de paro también fue ligeramente mayor. Por géneros y con la excepción de los estudios de doctorado y de especialización profesional, se observa que la tasa de actividad de las mujeres fue inferior a la de los hombres, mientras que la tasa de paro, en cualquier nivel de los estudios terciarios contemplados, fue mayor

Comunidades autónomas

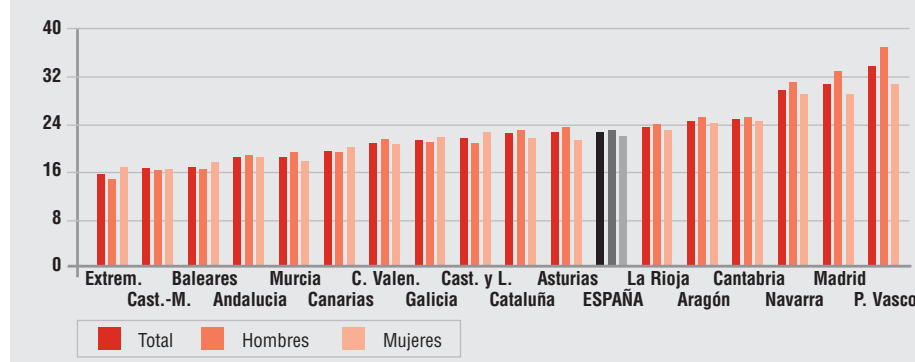
El País Vasco, Madrid y Navarra seguían destacándose, en 2007, claramente del resto, en cuanto al indicador relativo al porcentaje de población con un nivel de formación superior. Baleares y Cataluña fueron las únicas comunidades que experimentaron un descenso respecto al año 2006 en ese porcentaje.

Por comunidades autónomas, se observa que, en el año 2007, las más formadas eran el País Vasco, Madrid y Navarra, en el sentido de que más del 30% de su población de 16 y más años estaba en posesión de estudios de nivel terciario, cuando la media española estaba en el 22,8%. También Cantabria (25,2%), Aragón (24,9%) y La Rioja (23,7%) tenían unos valores superiores a este indicador; mientras que las menos formadas, con menos del 18% de la población de 16 y más edad en posesión de estudios de nivel superior eran Baleares, Castilla-La

Cuadro 6. Tasa de actividad y paro de la población española con un nivel de estudios superior, por tipo de enseñanzas y sexo, 2007 (en porcentaje)			
Tasa de actividad	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
Enseñanza terciaria	82,2	84,6	79,8
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	83,6	87,2	78,6
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	75,0	81,5	69,3
Enseñanzas oficiales universitarias	81,7	83,3	80,4
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	81,5	83,2	79,9
*Enseñanzas universitarias de primer ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	77,4	79,7	75,8
*Enseñanzas universitarias de primer y segundo ciclo, de sólo 2º ciclo y equivalentes	85,0	85,8	84,3
Estudios oficiales de especialización profesional	92,4	90,7	94,1
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	84,7	81,6	90,5
Tasa de paro	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
Enseñanza terciaria	5,3	4,1	6,6
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	5,9	4,3	8,3
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	6,8	3,8	10,0
Enseñanzas oficiales universitarias	5,0	4,0	5,9
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	5,1	4,1	6,0
*Enseñanzas universitarias de primer ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	5,3	4,3	6,1
*Enseñanzas universitarias de primer y segundo ciclo, de sólo 2º ciclo y equivalentes	4,9	3,9	5,9
Estudios oficiales de especialización profesional	5,6	4,0	7,3
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	2,7	2,2	3,6

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Gráfico 6. Porcentaje de la población española de 16 y más años con estudios de nivel superior, por comunidades autónomas y sexo, 2007



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

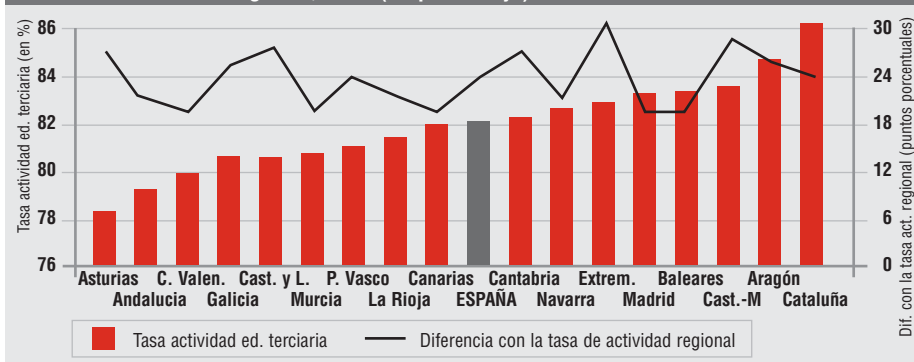
Mancha y Extremadura (gráfico 6). En relación al año anterior, solamente Baleares y Cataluña experimentaron una disminución en este indicador, de 1,2 y 0,5 puntos, respectivamente. Por el contrario La Rioja, Madrid y Navarra fueron las regiones que más vieron aumentar la proporción de población potencialmente activa en posesión de estudios terciarios (más de un punto porcentual en cada una de las comunidades autónomas). Por géneros, los hombres tenían más capital humano que las mujeres (23,3% frente al 22,4%), aunque las distancias se han estrechado ligeramente respecto al año anterior. En seis regiones, sin embargo, se produjo el efecto contrario. Efectivamente, en Extremadura, Castilla y León, Canarias, Baleares, Castilla-La Mancha y Galicia, la proporción de mujeres con estudios superiores superó a la de los hombres. Respecto al 2006, la población de 16 y más años en posesión de estudios superiores creció en todos los casos, excepto para los hombres en Baleares, Cataluña y Extremadura, y las mujeres, en Baleares, Cataluña y la Comunidad Valenciana.

Por comunidades autónomas, la máxima tasa de paro en 2007 para la población con estudios terciarios fue del 7,9% y se dio

en Canarias y Andalucía, mientras que, en sentido contrario, la tasa correspondiente fue inferior al 4% en Navarra, Aragón, Baleares y Madrid.

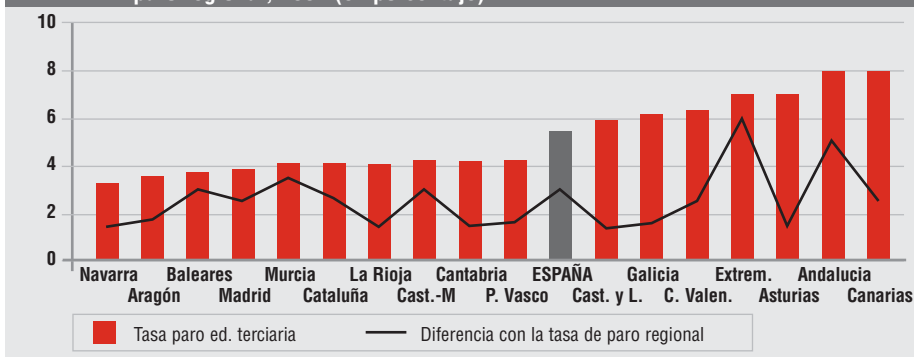
Igual que se constató que pasaba para España, en todas las comunidades autónomas se observa que la tasa de actividad de las personas con estudios superiores fue mayor a la del conjunto, y menor, en cambio, la tasa de paro correspondiente. Tal como se observa en el gráfico 7 la tasa de actividad más elevada para la población con estudios terciarios se dio en 2007 en Cataluña (86,3%) y Aragón (84,8%), mientras que la menor tuvo lugar en Asturias y Andalucía (por debajo del 80%). Por otro lado, en seis regiones españolas, la diferencia entre la tasa de actividad de una persona con estudios superiores y la media fue de más de 25 puntos: Extremadura, Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cantabria y Aragón. Por sexos, la diferencia fue menor para los hombres que para las mujeres, ya que la máxima diferencia entre la tasa de actividad de un hombre con educación terciaria y la media regional fue de 21,2 puntos y se dio en Extremadura. Por el contrario, en el caso de las mujeres, hasta en diez comunidades autónomas, esta diferencia relativa mencionada superó

Gráfico 7. Tasa de actividad de la población española de 16 y más años con estudios de nivel superior por comunidades autónomas y diferencia con la tasa de actividad regional, 2007 (en porcentaje)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Gráfico 8. Tasa de paro de la población española de 16 y más años con estudios de nivel superior por comunidades autónomas y diferencia (negativa) con la tasa de paro regional. 2007 (en porcentaje)

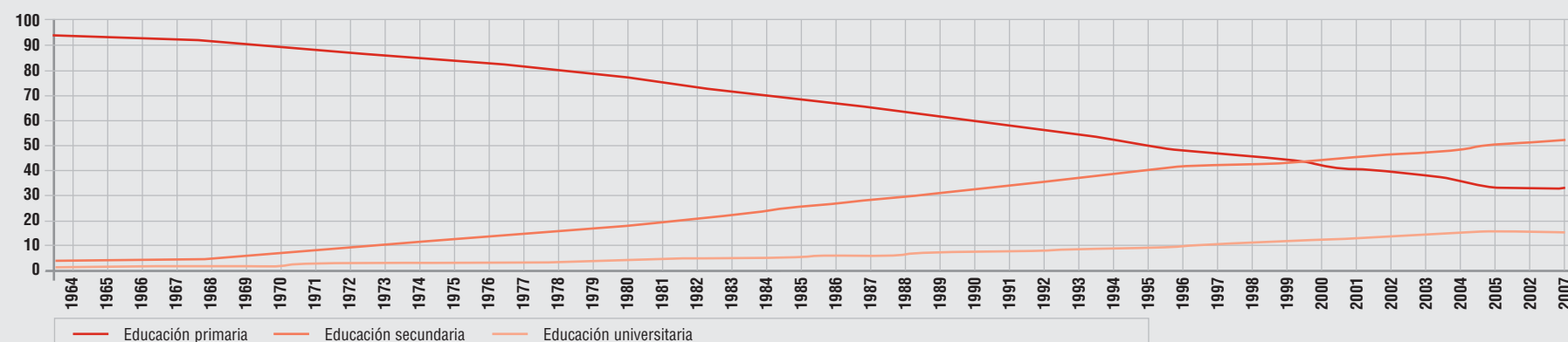


Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

los 30 puntos. En relación a 2006, siete comunidades autónomas experimentaron un descenso de la tasa de actividad de su población con estudios terciarios: Andalucía, Baleares, la Comunidad Valenciana, Murcia, Navarra, el País Vasco y La Rioja. Sólo las dos últimas experimentaron también un descenso de la tasa de actividad del conjunto de la región.

Por lo que respecta a la tasa de paro (gráfico 8), la más elevada para la población con estudios superiores tuvo lugar en el año 2007 en Canarias y Andalucía (7,9%), mientras que la más reducida se dio en Navarra, Aragón, Baleares y Madrid (por debajo del 4%). Las personas con estudios terciarios

tuvieron una tasa de paro en Extremadura y Andalucía casi seis y cinco puntos menor, respectivamente, a la tasa de paro media regional (nueve y siete puntos, respectivamente, si se considera específicamente a las mujeres), mientras que esta diferencia también superó los tres puntos porcentuales en Baleares, Murcia y Castilla-La Mancha. Por otro lado, solamente en Canarias, Cataluña y La Rioja se observó un incremento de la tasa de paro de la población con estudios terciarios en el año 2007 en relación al anterior, lo que contrasta con la disminución de las tasas de paro del conjunto de sus respectivas regiones.

Gráfico 1. Población en edad de trabajar por nivel de estudios (en porcentaje sobre el total)

Fuente: IVIE.

Resultados de la población con estudios superiores en el mercado laboral: un análisis de largo plazo para España

En el año 2008, el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE), en colaboración con la Fundación Bancaja, publicó una nueva actualización de sus Series de Capital Humano; en este caso, la referida al periodo 1964-2007¹. Estas series ofrecen datos homogéneos tanto a nivel nacional como territorial (comunidades autónomas y provincias, para 1977-2007) del nivel de estudios de la población en edad de trabajar, así como de las personas en relación con la actividad o los sectores en los que están trabajando. También ofrecen información sobre años medios de estudio y una estimación del valor del capital humano.

En el periodo 1964-2007 se produjo un descenso acusado de la proporción de población potencialmente activa que no tenía estudios o tenía estudios primarios, que representaba más del 90% en 1964 y que en 2007 apenas rebasaba el 30%. Al mismo tiempo se incrementó la proporción de población con estudios secundarios o medios (pasando de poco más del 4% en 1964 a más del 50% en 2007) y universitarios (en torno al 2% en 1964 y casi el 16% en 2007). La participación de la población con un nivel de estudios universitarios fue siempre mayor en el periodo 1964-2007 entre los activos y ocupados que

entre los parados. Por otro lado, atendiendo a los sectores productivos, la mayor proporción de ocupados con estudios universitarios tuvo lugar, habitualmente, en los servicios no destinados a la venta, donde se puede encontrar actividades tales como la educación o la sanidad, con una necesidad importante de disponer de personas altamente cualificadas (proporción correspondiente de ocupados con estudios universitarios del 54,4% en 2007). Seguirían la energía y los servicios destinados a la venta, donde en torno a un tercio de los ocupados tienen dicho nivel de estudios; la industria (13%), y en último lugar se encontrarían la construcción (7%) y la agricultura (5%), actividades donde el nivel de cualificación no es tan determinante.

Una manera alternativa de realizar el análisis sería considerar el número de años medio de estudio. En este caso, basando el cálculo en la estructura educativa de la LOGSE, se observa que entre 1977 y 2007, el número de años de estudio en España de la población de 16 y más edad creció de un valor de 6,6 a otro de 10,2, en promedio, esto es, casi un 55% más. No obstante, las tasas de crecimiento de los últimos tres años tienden a presentar signos de ralentización, lo que estaría acorde con la disminución de los matriculados y graduados en la universidad española y con la

Cuadro 1. Población en edad de trabajar con una titulación universitaria (en porcentaje sobre el total)

	1977	1987	1997	2007
Andalucía	2,7	5,6	8,8	13,3
Aragón	3,2	7,5	11,5	17,6
Asturias	3,1	6,8	9,0	13,9
Baleares	3,1	6,2	8,3	12,5
Canarias	3,3	6,7	9,3	13,5
Cantabria	3,9	7,4	9,9	15,1
Castilla y León	3,5	7,1	11,1	14,8
Castilla-La Mancha	2,8	5,1	7,6	11,9
Cataluña	3,6	7,2	10,3	15,4
Comunidad Valenciana	3,1	6,3	9,7	14,2
Extremadura	2,9	5,3	8,7	12,5
Galicia	3,0	5,5	8,6	13,8
Madrid	6,9	11,0	17,1	25,2
Murcia	4,2	6,2	10,1	13,3
Navarra	4,9	8,0	12,6	18,9
País Vasco	4,0	9,2	13,8	19,7
La Rioja	3,1	6,9	10,5	15,9

Fuente: IVIE.

tendencia al abandono de los estudios más allá de la edad obligatoria, motivado por las buenas perspectivas de empleo que ha habido, hasta fechas recientes, en el mercado de trabajo español.

Por comunidades autónomas (cuadro 1), en 2007, las regiones que tuvieron mayor proporción de la población en edad de trabajar con titulaciones universitarias fueron Madrid, el País Vasco y Navarra, seguidas de Aragón,

La Rioja, Cataluña y Cantabria. En el periodo de los últimos 30 años, además, han sido también estas regiones las que han experimentado un mayor incremento de su capital humano, entendido como la participación de los graduados universitarios en su población potencialmente activa: más de 14 puntos en el caso de Madrid, el País Vasco, Navarra y Aragón. Mientras que, en sentido contrario, las que menos han incrementado esta

1. La anterior serie publicada, correspondiente al periodo 1964-2004, ya fue reseñada en el *Informe CYD 2005*.

Cuadro 2. Evolución de la tasa de actividad y paro por niveles educativos (en porcentaje)					
Tasa de actividad					
	Educación primaria	Educación secundaria	Ed. univer. 1er ciclo	Ed. univer. 2º y 3er ciclo	Total
1964	53,8	52,4	74,7	80,9	54,3
1975	52,0	52,1	72,7	79,9	52,8
1986	42,8	58,4	66,5	83,1	49,1
1997	35,2	63,0	72,0	84,0	51,6
2007	28,3	71,0	77,5	85,4	58,9
Tasa de paro					
	Educación primaria	Educación secundaria	Ed. univer. 1er ciclo	Ed. univer. 2º y 3er ciclo	Total
1964	1,9	2,0	0,7	0,9	1,9
1975	3,7	3,9	2,3	2,9	3,6
1986	17,9	28,3	15,6	15,4	21,0
1997	19,9	22,7	14,8	15,5	20,6
2007	10,7	8,4	5,3	4,4	8,0

Fuente: IVIE.

proporción han sido Murcia, Baleares, Extremadura y Castilla-La Mancha (por debajo de 10 puntos), que son, junto a Andalucía (incremento de 10,6 puntos), las regiones con una menor proporción de población en edad de trabajar en posesión de títulos universitarios. Por provincias, destacaron, en 2007, por este orden, Madrid, Guipúzcoa, Zaragoza, Vizcaya, Navarra y Álava (en todas ellas más del 18% de la población en edad de trabajar tenía títulos universitarios). También Valladolid, A

Coruña, Salamanca, Burgos, Sevilla y Barcelona tuvieron una ratio superior a la media de España (esto es, superior al 16%). En sentido contrario, en Zamora, Lugo y Cuenca, menos del 10% de la población potencialmente activa era graduada universitaria en 2007. Si en vez de considerar todas las titulaciones universitarias, se tuvieran en cuenta únicamente las de segundo y tercer ciclo, Madrid, el País Vasco y Navarra continuarían siendo las regiones con más participación de las personas

altamente formadas, pero en cuarto lugar aparecería Cataluña (sexta, si se consideran todas las titulaciones universitarias), por delante de Aragón y La Rioja. Otras regiones que quedarían en mejor lugar considerando específicamente el porcentaje de población de 16 y más años en posesión de un título universitario de segundo y tercer ciclo serían la Comunidad Valenciana, Murcia o Galicia. En sentido contrario, destacarían Castilla y León y Asturias.

En el cuadro 2 se ofrece información acerca de la tasa de actividad y paro por niveles educativos y su evolución en el largo plazo. Siempre las tasas de actividad de aquellos con nivel universitario han sido superiores relativamente, justo al contrario de lo que ha sucedido con la tasa de paro. La tasa de actividad ha sido superior, además, para aquellos con un nivel universitario más avanzado (de segundo y tercer ciclo) que para los de ciclo corto universitario. Aunque si tenemos en cuenta la tasa de paro, la ventaja para los titulados de segundo y tercer ciclo respecto a los de primer ciclo se ha invertido en buena parte de los años considerados en el cuadro, no así en 2007.

La evolución a lo largo de los años de las diferentes tasas está acorde con las diferentes fases del ciclo económico español experimentadas.

Así, en los años sesenta apenas había paro y las tasas de actividad y ocupación eran elevadas, pero en 1975 ya empezó a hacer mella la crisis del petróleo de los setenta en forma de pequeños incrementos de la tasa de paro y descensos en la tasa de ocupación y actividad. La situación fue más alarmante en 1986, justo cuando se estaba en las puertas del final de esta crisis larga de los setenta, con tasas de paro elevadas y tasas de ocupación bajas. Y en 1997 la situación fue sólo levemente mejor, después de pasar por una recuperación económica (1986-1990), una nueva crisis (1991-1993) y un periodo de resurgimiento marcado por la construcción de la Unión Económica Monetaria y la necesidad de cumplir con los criterios de convergencia nominal de Maastricht en cuanto a tipo de interés, inflación, estabilidad cambiaria, déficit y deuda públicos. En la última década, España se ha caracterizado por crear más empleo que nunca, de ahí que las tasas de actividad y ocupación hayan crecido hasta alcanzar cotas incluso superiores a las de los sesenta y se haya reducido en gran cuantía la tasa de paro, hasta situarse en torno al 4-5% en 2007 para la población con estudios universitarios.

Asimismo, en el cuadro 3 se puede observar la tasa de actividad y paro de las personas con estudios

Cuadro 3. Tasa de actividad y paro para los graduados universitarios por comunidades autónomas y tipo de ciclo universitario, 2007 (en porcentaje)

	Primer ciclo		Segundo y tercer ciclo	
	T. actividad	T. paro	T. actividad	T. paro
Andalucía	74,8	8,0	81,6	7,0
Aragón	81,0	4,9	91,0	3,3
Asturias	73,7	6,6	83,2	8,8
Baleares	82,3	4,1	83,2	3,6
Canarias	78,5	9,6	85,5	6,4
Cantabria	76,8	6,8	84,5	4,0
Castilla y León	73,7	5,9	84,9	4,8
Castilla-La Mancha	77,2	3,7	88,6	4,5
Cataluña	84,6	2,8	87,8	3,5
C. Valenciana	75,6	5,9	82,7	5,6
Extremadura	79,4	6,3	86,9	4,9
Galicia	73,9	7,2	86,7	3,7
Madrid	78,1	3,0	85,4	3,6
Murcia	75,3	5,3	84,9	2,0
Navarra	77,2	3,7	87,3	1,5
País Vasco	74,7	6,9	86,3	2,8
La Rioja	74,9	4,5	87,9	2,1

Fuente: IVIE.

universitarios tanto de primer ciclo, como de segundo y tercero, por comunidades autónomas, para 2007, según los datos del IVIE. Respecto a los graduados en primer ciclo universitario, la tasa de actividad fue superior al 80%, en 2007, en Cataluña, Baleares o Aragón y, en cambio, fue inferior al 75% en seis regiones españolas, presentando los

menores valores Castilla y León y Asturias. En cuanto a la tasa de paro, la variabilidad fue importante, de tal manera que, por un lado, los diplomados, ingenieros técnicos y similar tuvieron una tasa de paro inferior al 4% en Cataluña, Madrid, Castilla-La Mancha y Navarra y, en cambio, en Canarias, dicha tasa fue de casi el 10% y en Galicia y

Andalucía fue superior al 7%. En el caso de los graduados en segundo y tercer ciclo universitario, los resultados, en cambio fueron ligeramente diferentes. Así, las mayores tasas de actividad se observan, por este orden, en Aragón, Castilla-La Mancha, La Rioja, Cataluña, Navarra y Extremadura, mientras que las menores tuvieron lugar en Andalucía, Asturias y la Comunidad Valenciana. Por lo que respecta al paro, las mayores tasas tuvieron lugar para Asturias, Andalucía, Canarias y la Comunidad Valenciana, por encima del 5%, mientras que en Navarra, La Rioja, Murcia y el País Vasco, la tasa de paro para los titulados en segundo y tercer ciclo fue inferior al 3%. Obviamente, los resultados relacionados con el mercado de trabajo que obtuvieron los graduados universitarios en cada región en comparación con los del resto no fueron ajenos al resultado global del mercado de trabajo regional, donde Extremadura, Andalucía, Canarias y Asturias fueron las que observaron mayores tasas de paro, estando en el lado opuesto La Rioja, Navarra y Aragón.

Las Series de Capital Humano del IVIE actualizadas hasta 2007 ofrecen, asimismo, como novedad, una

estimación del valor del capital humano para los últimos 30 años². La idea es calcular el número de personas (trabajadores equivalentes) de menos de 20 años y sin estudios o con estudios primarios incompletos (es decir, sin experiencia y sin estudios) que serían necesarios para alcanzar la misma capacidad productiva que la que se observa en la economía, en realidad. Los resultados nos indican que si en 1977 se necesitaban 1,88 personas de este tipo por cada individuo en edad de trabajar, 30 años después el valor había aumentado a 2,57. Alternativamente, por cada ocupado serían necesarios casi tres trabajadores sin experiencia y sin estudios para que nuestra economía tuviera la misma capacidad productiva, mientras que en 1977 este valor era de poco más de dos. Por comunidades autónomas, nuevamente, son las de Madrid, el País Vasco y Navarra las que registran un mayor valor per cápita de este capital humano. Mientras que Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía y Murcia, además de los dos archipiélagos, canario y balear, estarían en el extremo opuesto.

2.Véase www.ivie.es, Series de Capital Humano (1964-2007), para la metodología sobre el particular.

3.2 Oferta y demanda de empleo de alta cualificación

Este apartado, igual que en ediciones anteriores del *Informe CYD*, se ocupa de llevar a cabo el análisis de la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas, la demanda de empleo por parte de la población altamente formada y el grado de ajuste o desajuste que se produce entre ambas. Para ello se cuenta con información del 2007 obtenida, por un lado, a partir del Servicio Público de Empleo Estatal (INEM) y, en segundo lugar, a partir de la base de datos del portal de empleo Infojobs. La información recabada de esta última base de datos permite tener en cuenta, además, el desajuste producido entre la demanda y oferta de alta cualificación en otras características, más allá de la meramente ocupacional, tales como categoría profesional, tipo de contrato, jornada laboral y salario. Asimismo, en este *Informe CYD 2008*, y como novedad respecto a los anteriores, se incluye una comparación internacional sobre el aspecto central del apartado, a partir de la nueva información que se ha incorporado en *Education at a Glance 2008*, publicación realizada por la OCDE.

Análisis a partir de los datos del Servicio Público de Empleo Estatal - INEM

La datos extraídos del INEM permiten analizar la oferta de puestos de trabajo por parte de las empresas y la demanda por parte de los trabajadores,

así como su grado de ajuste o desajuste, según nivel ocupacional y, distinguiendo, en primer lugar, entre puestos de alta y baja cualificación, y en segundo lugar, entrando en el detalle de los subgrupos de alta cualificación². Generalmente, la demanda supera con creces a la oferta realizada por las empresas. Este desajuste se puede traducir o bien en empleo no encajado, en el sentido de que población altamente formada acabe empleándose en puestos para los que no se requiere dicha formación superior, y/o en altas cifras de paro de la población con un elevado nivel de estudios.

En el año 2007 siguió la tendencia a la disminución del desajuste entre la oferta de puestos de alta cualificación por parte de las empresas y la demanda por parte de los trabajadores de dichos puestos, según los datos del Servicio Público de Empleo Estatal - INEM.

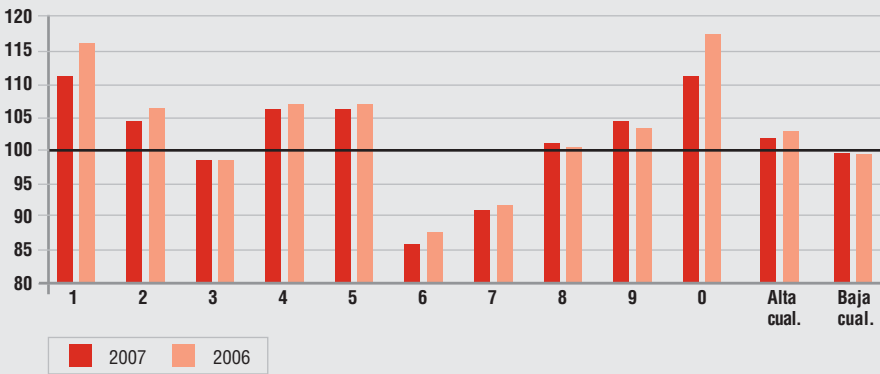
En el año 2007, según los datos procedentes del INEM, se presentaron en los servicios públicos de empleo un total de 966.220 ofertas de puestos de trabajo, lo que supone un crecimiento negativo respecto a 2006, en que se presentaron algo más de 973.000 ofertas. Por su parte, las demandas de empleo superaron la cifra de 6,8 millones, lo que implica un incremento respecto del año precedente del 4,1%.

El 13,9% de las demandas de empleo y el 13,3% de los puestos de trabajo ofrecidos se correspondían con ocupaciones de alta cualificación. Siguiendo la tendencia apuntada el año anterior, en 2007 también se observó una disminución del porcentaje de personas demandantes de empleo en el INEM que optaron a un puesto de alto nivel de cualificación y un incremento del porcentaje de empleos ofrecidos en el INEM que se insertaron en un grupo ocupacional de alta cualificación. Una posible explicación a esta tendencia es que, probablemente, las personas con alto nivel de formación optan cada vez más por buscar trabajo a través de medios diferentes al Servicio Público de Empleo, como por ejemplo, Internet; mientras que cada vez más las empresas buscan un perfil elevado para ocupar sus vacantes. Como resultado de la tendencia apuntada, aunque el nivel de desajuste entre la oferta y demanda de puestos de alta cualificación en el INEM en 2007 siguió siendo mayor a la que se observa para los puestos de baja cualificación, la diferencia ahora ya es mínima. Así, si se calcula el grado de desajuste entre demanda y oferta en España una vez se ha relativizado por el tamaño de la demanda de cada uno de los grupos, se constata que —si el desajuste global español es igual a 100— el que presenta los puestos de alta cualificación llegó a 100,7 en 2007 (un punto menos de desajuste que el año anterior) por el 99,9 de los de baja cualificación (gráfico 9).

². Se asume que los puestos de trabajo de alta cualificación son los relativos a dirección de empresas y administraciones públicas, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo, y se supone que para

desempeñar dichas ocupaciones se ha de estar en posesión de una formación de nivel superior (estudios universitarios o bien educación terciaria no universitaria, como ciclos formativos de grado superior).

Gráfico 9. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por grupos ocupacionales (desajuste medio español en cada año = 100)



Los grupos de alta cualificación son los siguientes:

- 1. Dirección de empresas y AAPP.
- 2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales.
- 3. Técnicos y profesionales de apoyo.

El resto de grupos son de baja cualificación:

- 4. Empleados de tipo administrativo.
- 5. Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio.
- 6. Trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca.
- 7. Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería.
- 8. Operadores de maquinaria e instalaciones, montadores.
- 9. Trabajadores no cualificados.
- 0. Fuerzas armadas.

Fuente: Elaboración propia con datos del INEM.

Por grupos ocupacionales concretos se observa que, como ocurría en años anteriores, el menor desajuste relativo, en comparación con la media de España, se produjo para los trabajadores cualificados de la agricultura y pesca y los artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, mientras que los mayores desajustes tuvieron lugar, además de en las fuerzas armadas y en dirección de empresas y administraciones públicas, con pocos puestos ofertados a nivel absoluto, en empleados de tipo administrativo y trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio (ambos grupos de baja cualificación). Respecto al año anterior, todos los grupos de alta cualificación disminuyeron su desajuste (en relación al desajuste conjunto de cada año), excepto el grupo 3, de técnicos y profesionales de apoyo, que lo mantuvo, aunque un año más mostró un nivel de desajuste inferior al conjunto de España, situándose como el tercer grupo ocupacional con mejores datos.

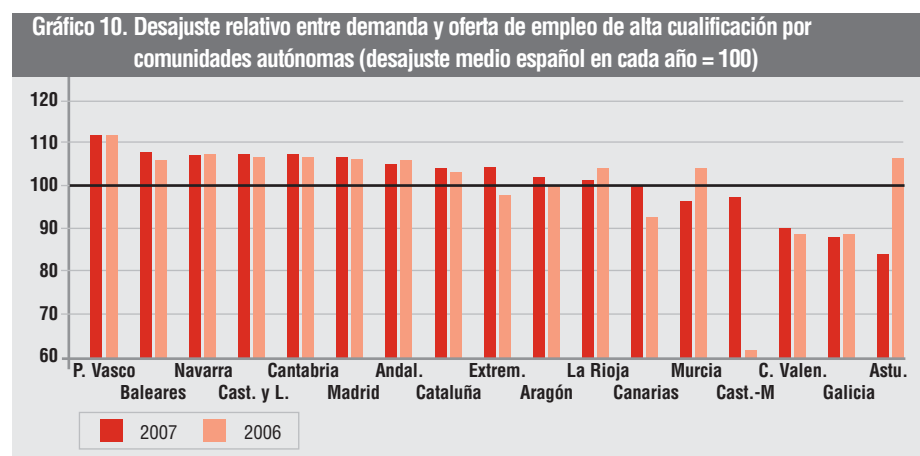
Atendiendo a los grupos de alta cualificación, el menor desajuste relativo se observa para las ocupaciones referidas a técnicos y profesionales de apoyo. Mientras que en técnicos científicos e intelectuales, un año más, se observa que el desajuste fue mayor para las profesiones asociadas a

Cuadro 7. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por grupos ocupacionales de alta cualificación (desajuste medio español en cada año = 100)

	2007	2006
1 Dirección de empresas y de las administraciones públicas	110,0	111,5
A Dirección de las administraciones públicas y de empresas de 10 o más asalariados	109,8	111,4
10 Poder ejecutivo y legislativo y dirección de las administraciones públicas, dirección de organizaciones de interés	n. d.	n. d.
11 Dirección de empresas de 10 o más asalariados	109,8	111,4
B Gerencia de empresas con menos de 10 asalariados	111,2	112,5
12 Gerencia de empresas de comercio con menos de 10 asalariados	111,5	115,4
13 Gerencia de empresas de hostelería y restauración con menos de 10 asalariados	112,9	112,0
14 Gerencia de otras empresas con menos de 10 asalariados	109,9	111,4
C Gerencia de empresas sin asalariados	109,5	107,5
15 Gerencia de empresas de comercio sin asalariados	n. d.	n. d.
16 Gerencia de empresas de hostelería sin asalariados	n. d.	n. d.
17 Gerencia de otras empresas sin asalariados	109,5	107,5
2 Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	103,2	105,1
D Profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario y afines	105,0	105,6
20 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería	103,9	104,4
21 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad	101,2	104,5
22 Profesiones asociadas en la enseñanza	103,1	106,8
23 Profesionales del derecho	110,1	104,0
24 Profesionales de organización, ciencias sociales y humanas	105,0	104,0
25 Escritores, artistas y otras profesiones asociadas	108,9	109,8
E Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines	100,8	104,4
26 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería	83,4	91,0
27 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, excepto ópticos, fisioterapeutas y asimilados	101,3	103,4
28 Profesiones asociadas en la enseñanza	109,1	111,4
29 Otras profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo	99,1	103,6
3 Técnicos y profesionales de apoyo	97,5	97,5
F Técnicos y profesionales de apoyo	97,5	97,5
30 Técnicos de ciencias físicas, químicas e ingeniería	101,8	102,0
31 Técnicos de ciencias naturales y sanidad	103,9	107,5
32 Técnicos en educación infantil, instructores de vuelo, navegación y conducción de vehículos	41,6	101,8
33 Profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales	93,2	77,9
34 Profesionales de apoyo en gestión administrativa	102,9	105,2
35 Otros profesionales de apoyo	96,8	98,1
TOTAL PUESTOS DE ALTA CUALIFICACIÓN	100,7	101,7

n.d., no disponible

Fuente: Elaboración propia con datos del INEM.



Fuente: Elaboración propia con datos del INEM.

segundo y tercer ciclo universitario que para las asociadas al primer ciclo.

Dentro de los grupos de alta cualificación (cuadro 7), se observa, en primer lugar, igual que ocurría en años anteriores, que, en general, el desajuste relativo entre la oferta de puestos de trabajo por parte de las empresas y la demanda por parte de los trabajadores se fue haciendo más elevado a medida que se avanzaba en el nivel de cualificación de los puestos, de tal manera que el mayor nivel de desajuste se produjo en el grupo 1 de dirección de empresas y administraciones públicas y el más reducido (incluso inferior al desajuste promedio español) tuvo lugar para los profesionales y técnicos de apoyo (grupo 3). Además, dentro del grupo 2 de técnicos y profesionales científicos e intelectuales, el desajuste fue más elevado para las profesiones asociadas a segundo y tercer ciclo universitario (índice de desajuste de 105) que para las asociadas al primer ciclo (100,8%). Atendiendo a los subgrupos específicos, se observa que los puestos de gerencia de empresas de menos de 10 trabajadores fueron los que mostraron un mayor desajuste relativo entre oferta y demanda en el año 2007, seguidos de los profesionales del derecho (subgrupo 23) o profesiones asociadas a un primer ciclo universitario en el campo de la enseñanza (subgrupo 28). Por el contrario, en el

año 2007 destacó como la categoría con menos desajuste la de técnicos en educación infantil y en diversos medios de transporte (subgrupo 32), las profesiones asociadas a un primer ciclo universitario de físicas, químicas, matemáticas e ingeniería (subgrupo 26) y los profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales (subgrupo 33). Respecto a 2006, la mayoría de los grupos y subgrupos observaron una disminución de su nivel relativo de desajuste entre oferta y demanda (en relación al nivel promedio de España en cada año). Sin embargo, hubo algunos subgrupos que observaron un incremento sustancial del índice de desajuste. Es el caso de los profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales o los profesionales del derecho.

Por comunidades autónomas, el mayor desajuste entre oferta y demanda de alta cualificación volvió a ocurrir, en 2007, en el País Vasco, mientras que Murcia, Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana, Galicia y Asturias mostraron un desajuste inferior al promedio español.

Como ocurrió en anteriores años, el País Vasco fue la comunidad autónoma que mostró los mayores desajustes entre oferta y demanda de empleo de alta cualificación con los datos del INEM. También entre las cinco regiones

con mayor nivel de desajuste aparecieron en el año 2007, igual que en el anterior, Navarra, Castilla y León y Cantabria. Por el contrario, Asturias, que en 2006 estaba entre las regiones con mayor nivel de desajuste, en 2007 se convirtió, junto a Galicia, la Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha y Murcia en una de las regiones con un desajuste inferior al del conjunto de España (gráfico 10). En el cuadro 8 se detalla para las distintas comunidades autónomas y para los principales grupos de alta cualificación cuál fue el desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo en comparación con el desajuste promedio del conjunto de España (identificado con el índice 100). Por lo que se refiere al grupo 1, referente a la dirección de empresas y administraciones públicas, únicamente hubo dos regiones que presentaron un desajuste inferior al del conjunto de España: Extremadura y Castilla-La Mancha, en una categoría en que el desajuste promedio de los diferentes territorios españoles fue 110. Galicia, Andalucía, la Comunidad Valenciana, Aragón y Murcia mostraron un índice que fue inferior al del promedio de la categoría, aunque superior al desajuste medio español, considerando todas las ofertas y demandas de empleo. Por lo que se refiere al grupo 3, de técnicos y profesionales de apoyo, se observa que, pese a ser a nivel español una de las pocas categorías que mostraron un desajuste inferior al promedio conjunto,

hubo un total de 10 comunidades autónomas que presentaron un índice de desajuste superior a 100. Por el contrario, presentaron un desajuste inferior al de la categoría en el promedio de España, las regiones de Asturias, especialmente, la Comunidad Valenciana, Murcia, Galicia, Castilla-La Mancha y Aragón.

Finalmente, en la categoría de técnicos y profesionales científicos e intelectuales, grupo 2, Galicia, la Comunidad Valenciana, Canarias y Castilla-La Mancha mostraron unos niveles reducidos de desajuste, inferiores al del conjunto español, mientras que La Rioja y Extremadura, a pesar de registrar un desajuste superior a 100, mostraron un mejor ajuste que el promedio de España en dicha categoría. En sentido contrario, la comunidad autónoma con el mayor nivel de desajuste fue, igual que para el caso de los técnicos y profesionales de apoyo, el País Vasco. Dentro de este grupo 2 se puede diferenciar entre las categorías D (profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitarios) y E (profesiones asociadas a titulaciones de primer ciclo). Para la primera, sólo Galicia mostró un nivel de desajuste inferior al promedio general de España, mientras que la Comunidad Valenciana estaba justo en el nivel 100. Canarias, Castilla-La Mancha, La Rioja y Extremadura mostraron un índice superior a 100, pero inferior al promedio de España en

Cuadro 8. Desajuste entre demanda y oferta de empleo,2007, por categorías de puestos de alta cualificación y comunidades autónomas (desajuste medio del conjunto de España = 100)

1		2		D		E		3	
Castilla-La Mancha	95,4	Galicia	84,9	Galicia	88,6	Galicia	79,4	Asturias	45,4
Extremadura	99,4	C. Valenciana	94,7	C. Valenciana	100,0	C. Valenciana	85,9	C. Valenciana	85,1
Galicia	100,5	Canarias	98,5	Canarias	100,5	Canarias	95,6	Murcia	87,3
Andalucía	104,7	Castilla-La Mancha	99,8	Castilla-La Mancha	101,4	Castilla-La Mancha	98,0	Galicia	88,9
C. Valenciana	105,3	La Rioja	101,3	La Rioja	101,8	La Rioja	100,7	Castilla-La Mancha	92,7
Aragón	105,6	Extremadura	103,1	Extremadura	103,2	España	100,8	Aragón	97,2
Murcia	108,3	España	103,2	España	105,0	Cataluña	101,6	España	97,5
España	110,0	Andalucía	104,0	Cantabria	105,1	Andalucía	101,9	La Rioja	99,1
Castilla y León	110,0	Cataluña	104,8	Andalucía	106,0	Extremadura	103,0	Canarias	100,3
Canarias	110,2	Aragón	105,1	Aragón	106,0	Aragón	104,1	Cataluña	100,4
Navarra	111,2	Cantabria	105,5	Cataluña	106,3	Baleares	104,2	Extremadura	102,2
Asturias	111,7	Murcia	105,7	Murcia	106,8	Murcia	104,3	Madrid	102,6
Cataluña	113,1	Baleares	107,0	Navarra	108,0	Madrid	104,9	Navarra	102,7
Cantabria	113,5	Madrid	107,8	Asturias	108,2	Cantabria	106,0	Andalucía	102,9
País Vasco	113,5	Asturias	108,0	Baleares	108,4	Asturias	107,8	Castilla y León	103,4
La Rioja	114,0	Castilla y León	108,7	Castilla y León	108,5	Castilla y León	108,9	Cantabria	107,0
Madrid	114,2	Navarra	109,1	Madrid	109,1	Navarra	110,5	Baleares	107,2
Baleares	115,1	País Vasco	112,7	País Vasco	112,9	País Vasco	112,4	País Vasco	111,2

Fuente: Elaboración propia con datos del INEM.

1. Dirección de empresas y de las administraciones públicas.
2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales.
- D. Profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario y afines.
- E. Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines.
3. Técnicos y profesionales de apoyo.

la mencionada categoría. El País Vasco, Madrid y Castilla y León fueron las comunidades autónomas que presentaron un nivel de desajuste más elevado. En el caso del grupo E los menores niveles de desajuste, inferiores al promedio español, no sólo en la categoría sino también considerando el total de ofertas y demandas de empleo (nivel 100), se dieron, en 2007, en Galicia, la Comunidad Valenciana,

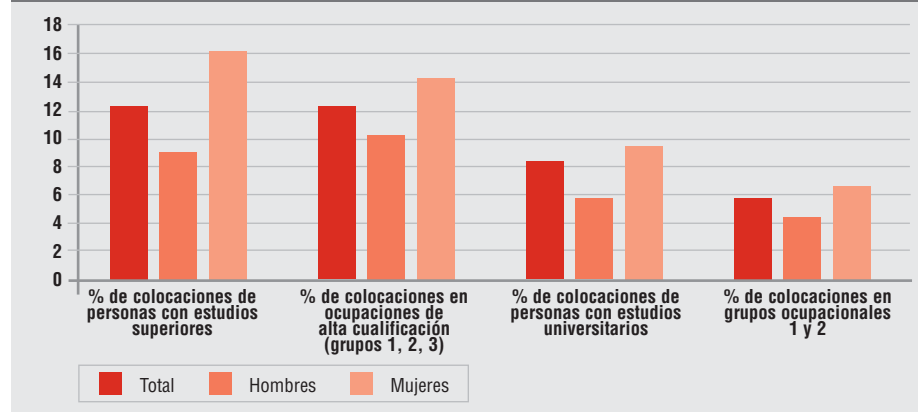
Canarias y Castilla-La Mancha; mientras que las tres comunidades con mayor desajuste relativo fueron el País Vasco, Navarra y Castilla y León. Todas las regiones españolas mostraron un mayor índice de desajuste entre oferta y demanda de empleo para las profesiones asociadas a una titulación de segundo y tercer ciclo universitarios que para las profesiones asociadas a diplomados, ingenieros técnicos,

arquitectos técnicos y similares. Las únicas excepciones en 2007 se encontraron en Cantabria, Castilla y León y Navarra, con un menor desajuste relativo para las profesiones asociadas a los licenciados, doctores, ingenieros, arquitectos y similares.

Como ya se analizó en ediciones anteriores del *Informe CYD*, normalmente, existe una elevada

correlación entre la demanda que hacen los trabajadores de empleos de alta cualificación y la población con estudios superiores. Así, por ejemplo, para el caso del conjunto de España y para el año 2007, los datos del INEM nos muestran que el 13,29% de las demandas de empleo las hicieron personas con estudios superiores (técnicos y profesionales de ciclos formativos de segundo grado,

Gráfico 11. Aproximación al empleo no encajado, 2007, por géneros



Fuente: INEM.

diplomados y similares y licenciados, doctorados y afines), mientras que el 13,28% de las demandas de empleo pertenecieron a grupos ocupacionales de alta cualificación (grupos 1, 2 y 3: dirección de empresas y administraciones públicas, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo). Así pues, se puede afirmar que la población que ha alcanzado estudios de formación superior determina, de manera clara, la demanda de empleos de alta cualificación. Mientras que, por otro lado, la estructura productiva condiciona la oferta y en última instancia las contrataciones que se produzcan en las categorías de alta cualificación. El desajuste entre la demanda por parte de los trabajadores y la oferta de empleos por parte de las empresas derivará o bien en paro de alta cualificación o bien en empleo “no encajado”.

Según los datos de colocaciones del INEM de 2007, se observa que el fenómeno de “sobrecualificación” afectó claramente más a las mujeres que a los hombres, igual que el paro de alta cualificación, aunque en relación a 2006, ambos fenómenos redujeron su nivel de importancia, motivados por un mejor ajuste entre demanda y oferta de empleo de alta cualificación.

Como ya se procedió a realizar en el *Informe CYD 2007*, para aproximar el segundo de los fenómenos señalados, esto es, el empleo “no encajado”, se pueden tomar los datos del INEM acerca de las colocaciones por grupos ocupacionales y nivel de estudios para el conjunto de España para 2007. Si se procede de esta manera, observamos que, considerando el global de los puestos ocupacionales de alta cualificación (grupos 1, 2 y 3, según el INEM) y el global de las personas con estudios superiores, existe una equivalencia perfecta, puesto que en ambos casos, el 12,4% de las colocaciones se corresponden con personas con estudios superiores y con personas que acabaron desempeñando tareas de los grupos antes referidos. Este hecho contrasta con lo observado en 2006, cuando se constató un 1% de colocaciones realizadas por el INEM en las que se puso a trabajar a alguien con estudios superiores en un puesto para el que no se requería conocimientos tan avanzados (sobrecualificación). No obstante, si se diferencia en 2007 por géneros, sí que se observa, igual que ocurría en 2006, un cierto nivel de desajuste, en el sentido de que se constata una sobrecualificación para las mujeres, equivalente a casi un 2%. Esto es, un 2% del total de las mujeres colocadas en un puesto de trabajo por el INEM en 2007 tenían estudios superiores y se pusieron a desempeñar tareas para las que no hacía falta tal nivel de estudios avanzados

(equivalente a unas 160.000 mujeres). Por el contrario, el desajuste para los hombres es en sentido inverso: el 9% de las colocaciones fueron de varones con estudios superiores y en cambio, un 10,6% de los hombres empezaron a trabajar en ocupaciones de alta cualificación.

Si se considera únicamente los estudios de nivel superior universitario y los grupos ocupacionales referidos a la dirección de empresas y administraciones públicas (grupo 1) y a los técnicos y profesionales científicos e intelectuales (grupo 2), se observa el fenómeno de sobrecualificación en las colocaciones realizadas en 2007 por el INEM, tanto para el global, como para los hombres y mujeres. Así, un 8,2% de las colocaciones correspondieron a personas con estudios universitarios y sólo el 5,6% de las colocaciones fueron realizadas en los grupos ocupacionales 1 y 2. Esta sobrecualificación, ligeramente inferior a la del 2006, fue superior en el caso de las mujeres que en el de los hombres (diferencia de un punto en el primer caso y de 4,6 puntos en el segundo). Por otro lado, si se tiene en cuenta el paro de alta cualificación, también afectaría relativamente más a las mujeres que a los hombres, por cuanto que mientras el 9,1% de los parados registrados a diciembre de 2007 tenía estudios superiores entre los varones, el porcentaje en el caso de las mujeres ascendía al 14,3% (porcentajes

respectivos del 5,5% y del 9% si se considera en concreto a aquellos que poseen estudios universitarios). En todos los casos, no obstante, los valores alcanzados en diciembre de 2007 fueron inferiores a los de un año antes. La conclusión final, pues, es que tanto el fenómeno de empleo “no encajado” como el de paro de alta cualificación registraron una disminución de su importancia respecto al año anterior, de lo que se puede inferir que hubo un mejor ajuste en 2007 entre oferta y demanda de alta cualificación que en 2006³. A nivel de comunidad autónoma no se puede reproducir el esquema planteado anteriormente para el conjunto de España, ya que el INEM no ofrece datos de colocaciones por grupos ocupacionales desagregados por comunidad autónoma. Una alternativa, que ya se usó en las dos ediciones anteriores del *Informe CYD* para aproximarse al fenómeno de empleo “no encajado” es usar los datos de la Encuesta de Población Activa del INE. A partir de dicha encuesta se tienen los datos desagregados por regiones españolas de los ocupados por nivel de estudios y ocupación desempeñada. Aunque, en este caso, la información viene referida a todos los ocupados en 2007 y no solamente a los que se han colocado en dicho año, que era lo que ofrecía el INEM. Para aproximar el empleo “no encajado” se procede igualmente a calcular el porcentaje de puestos de trabajo de alta cualificación

3. En este sentido cabe matizar, no obstante, que el análisis del nivel de ajuste o desajuste entre oferta y demanda de empleo de alta cualificación realizado en este apartado se refiere sólo a los puestos de trabajo que han sido ofrecidos al

INEM para gestión, mientras que las colocaciones tienen en cuenta todas las ofertas realizadas, no tan sólo las llevadas a cabo a partir de la intermediación del servicio público de empleo estatal.

que están cubiertos en el año 2007 y compararlo con el porcentaje de las personas con nivel superior de estudios que está ocupadas. Si la segunda cifra supera a la primera, querrá decir que hay población con estudios superiores que está desempeñando ocupaciones de menor nivel (sobrecualificación). Los resultados se ofrecen en el cuadro 9.

Las comunidades autónomas donde tuvo más incidencia el fenómeno de sobrecualificación fueron, en 2007, según los datos de la Encuesta de Población Activa del INE, el País Vasco, Navarra y Cantabria.

Como se puede observar, para el conjunto de España hubo una sobrecualificación, ya que si bien el 32,86% de los ocupados en 2007 tenía un nivel de estudios superior, desempeñaron ocupaciones propias de ese nivel un 31,68%. Por lo tanto, un 1,18% de los ocupados estaba subempleado en ese sentido (unas 240.000 personas). En relación al 2006, se redujo esta cifra en cerca de 60.000 ocupados. Por regiones, el valor mayor de esta sobrecualificación se dio, por este orden, en el País Vasco, Navarra, Cantabria, Asturias, La Rioja y Castilla y León. Las tres primeras, más Castilla y León, también figuraban entre las cinco primeras regiones por nivel de desajuste relativo entre oferta y demanda de alta cualificación, según los datos del INEM en 2007. En relación a 2006, el País

Vasco y Navarra repitieron las dos primeras posiciones en cuanto a nivel de sobrecualificación, aunque la primera aumentó su porcentaje relativo, caso contrario a la segunda. Estas dos regiones, igual que Cantabria, observaron una tasa de paro de la población con estudios superiores, tal como se analizó en el apartado 3.1, inferior a la media española, de tal manera que el desajuste entre oferta y demanda de alta cualificación en estas comunidades se traduciría más en sobrecualificación que en paro de la población formada; mientras que para otras regiones como Castilla y León habría una incidencia relativa similar del paro de la población con estudios superiores que del fenómeno de la sobrecualificación. Si se distinguiera en este caso también por géneros, se observaría que las mujeres fueron las más afectadas por el fenómeno de la sobrecualificación. Y por edad, los más afectados fueron los más jóvenes. Así, con los datos del INE para el 2007, si la diferencia era de -1,18 puntos para el conjunto español, para los que tenían entre 25 y 29 años era de -11 puntos, y para los de 30 a 34, de -10, mientras que para los de 35 a 39 años era de -4,2.

Según los datos incluidos en Education at a Glance 2008, España registró en 2006 una menor proporción de puestos de trabajo de alta cualificación sobre el total de puestos, en relación a los principales países

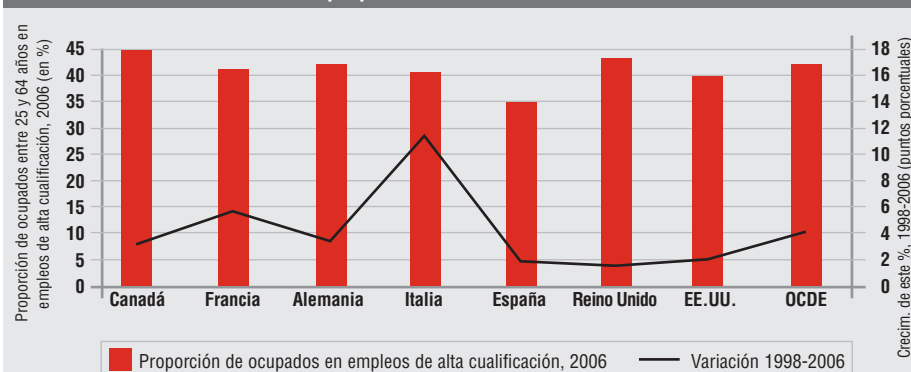
Cuadro 9. Aproximación al empleo no encajado, 2007 por comunidades autónomas			
	Ocupados en ocupaciones de alta cualificación (% del total)	Ocupados con estudios superiores (% del total)	Diferencia
País Vasco	39,62	48,56	-8,93
Navarra	32,92	41,65	-8,73
Cantabria	30,99	37,45	-6,46
Asturias	31,18	35,84	-4,66
La Rioja	28,65	33,31	-4,66
Castilla y León	29,79	33,53	-3,74
Aragón	33,38	36,51	-3,13
Canarias	25,46	27,38	-1,91
Cataluña	30,69	32,08	-1,39
Galicia	31,51	32,75	-1,24
España	31,68	32,86	-1,18
C. Valenciana	27,87	28,86	-0,99
Castilla-La Mancha	25,28	25,77	-0,50
Murcia	25,66	26,14	-0,47
Madrid	42,13	41,56	0,58
Andalucía	29,15	28,03	1,11
Extremadura	29,77	27,18	2,59
Baleares	27,40	23,09	4,31

Nota: Los valores negativos muestran que el peso de los que estaban empleados el año 2007 en ocupaciones de alta cualificación (dirección de empresas y administración pública, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo) fue menor que el porcentaje de ocupados con nivel superior de estudios (en sentido amplio, esto es, considerando, además de los graduados universitarios, a los titulados de formación profesional de grado superior y afines); por tanto hubo sobrecualificación en esa categoría y en esa comunidad autónoma, y viceversa.

Fuente: INE.

del G-8 y al conjunto de la OCDE, y sus titulados superiores ocuparon, en general, en menor medida, dichos puestos a diferencia de lo que ocurrió en el resto de países mencionados.

En los datos de Education at a Glance 2008, se muestra un análisis similar al último realizado en este apartado, en el que se compara la situación de España en el año 2006 con los países del G-8 de los que se tienen datos y con el conjunto de la OCDE. En primer lugar,

Gráfico 12. Proporción de ocupados en empleos de alta cualificación y variación 1998-2006 de esta proporciónFuente: *Education at a Glance 2008*, OCDE.

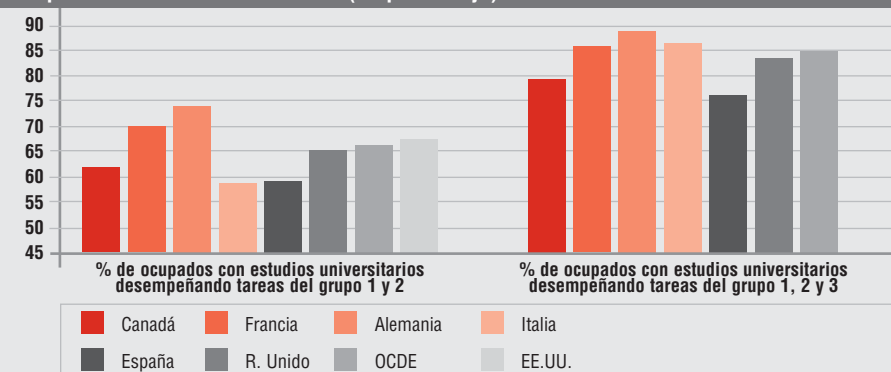
se ofrece la proporción de ocupados que están empleados en puestos de alta cualificación. Lo que se puede observar si se compara a España con los principales países desarrollados en 2006 y el conjunto de la OCDE (gráfico 12) es que el valor que alcanzó España fue el inferior de todos. Así, en torno a un tercio de la población entre 25 y 64 años estaba empleada en España en empleos de alta cualificación (legisladores, directivos, gerentes, profesionales, técnicos y profesionales asociados), por el valor en torno al 40% o más del resto de territorios con que se compara. Es más, en el periodo 1998-2006, el incremento de esta proporción en España (de 1,8 puntos) fue inferior a la de cualquier otro de estos territorios (con la excepción del Reino Unido).

En segundo lugar, se ofrece información para 2006 de cómo se distribuyeron las personas ocupadas que estaban en posesión de estudios superiores según grupo ocupacional. Tomando, en concreto, aquellos que tenían estudios universitarios se observa que sólo el 59,3% de los mismos desempeñaron en 2006 ocupaciones de directivos, gerente o técnicos y profesionales científicos (grupos 1 y 2) en España, porcentaje similar al de Italia pero claramente inferior al del resto de territorios considerados. Si a estos grupos se les suma el relativo a los técnicos y profesionales asociados, el porcentaje resultante español, del 77,7%, vuelve a

ser inferior al del resto de los principales países y la OCDE (gráfico 13). En sentido contrario, hasta casi un 3% de los ocupados con titulación universitaria desempeñaron trabajos no cualificados, (cuando la proporción en la OCDE estaba en el entorno del 1%) y el 16% eran administrativos o trabajadores del sector servicios (proporción del 10,5% en la OCDE), tal como se muestra en el gráfico 14.

Análisis a partir de los datos de Infojobs

La información extraída de la base de datos del portal virtual de empleo Infojobs (www.infojobs.net) permite analizar la oferta de empleo que realizan las empresas en el portal, la demanda de los trabajadores y el grado de ajuste o desajuste entre ambas teniendo en cuenta otras características diferentes a la ocupación demandada y solicitada, que es lo que ofrecían los datos del INEM. Así, por ejemplo, el nivel de titulación y la categoría profesional, o aspectos del puesto de trabajo, como tipo de contrato, jornada laboral o salario. Los datos manejados ofrecen información para el conjunto de España y sus diferentes territorios regionales y para todo el mercado de trabajo. Al igual que se procedió a realizar en las dos ediciones anteriores del *Informe CYD*, en este apartado se centra la atención en los datos referentes al subgrupo constituido por aquellas ofertas de empleo que buscaban personas con estudios

Gráfico 13. Proporción de los ocupados con estudios universitarios empleados en ocupaciones de alta cualificación (en porcentaje)

Nota: En la segunda categoría no hay datos para Estados Unidos. El grupo 1 es dirección de empresas y AAPP; el grupo 2, técnicos y profesionales científicos e intelectuales, y el grupo 3, técnicos y profesionales de apoyo.

Fuente: *Education at a Glance 2008*, OCDE.**Gráfico 14. Proporción de los ocupados con estudios universitarios empleados en los diferentes grupos ocupacionales, comparación España-OCDE, 2006 (en porcentaje)**Fuente: *Education at a Glance 2008*, OCDE.

universitarios para cubrir sus vacantes y aquellas demandas que realizaron las personas en posesión de dicho nivel de estudios. El desajuste que se produjo en este tipo de oferta y demanda de empleo se analiza —a nivel de España y para el año 2007— en función del nivel de titulación exigido y poseído, la categoría profesional, y el tipo de contrato, jornada laboral y salario ofrecidos y deseados, así como también se hace referencia al desajuste producido a nivel de comunidad autónoma⁴.

El desajuste que se produjo entre las vacantes ofrecidas por las empresas y que requerían a un titulado universitario para cubrir las y las inscripciones a dichas vacantes que realizaron personas con ese nivel de

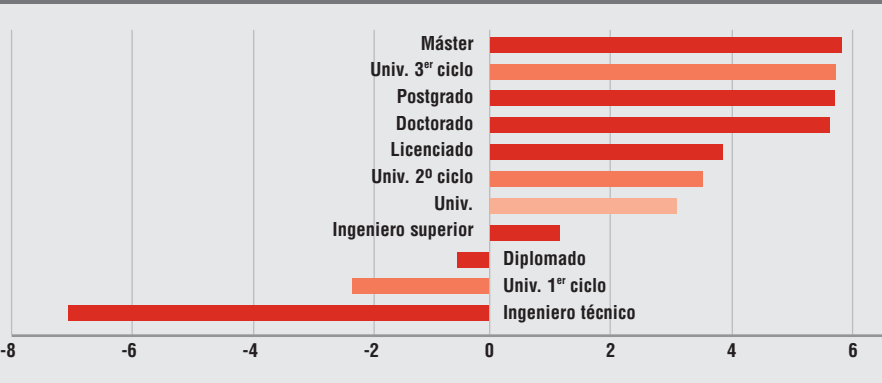
estudio fue el doble del desajuste global entre oferta y demanda de empleo en Infojobs en 2007.

En el año 2007, se publicaron en el portal de empleo Infojobs 836.031 ofertas por parte de las empresas, un 17% más que en el 2006. Cada una de estas ofertas iba asociada a la necesidad de cubrir una o varias vacantes, de tal manera que la cifra total de puestos de trabajo ofrecidos ascendió a 2.571.353 (crecimiento del 10% respecto al año precedente). El 21,5% de estas vacantes requerían para cubrir las a una persona con titulación universitaria (por el 18,4% del año anterior). Desde el punto de vista de la demanda de empleo, en el año 2007, 1.894.230 personas con *curriculum vitae* registrado en Infojobs

4. El análisis general, y no específicamente de nivel universitario, donde se incluye la información completa que se puede extraer de la base de datos de Infojobs puede ser consultado en el

informe "El mercado laboral español 2008" publicado por la Fundación CYD e Infojobs y referido a datos del año 2007.

Gráfico 15. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por nivel de estudio, 2007 (índice de desajuste diferencial respecto al conjunto de España)



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

se inscribieron a alguna oferta de empleo (candidatos activos). Cada candidato puede inscribirse, en este sentido, tantas veces como considere, a las diversas ofertas empresariales para cubrir una vacante dentro de ella, de tal manera que la cifra total de inscripciones, aproximativa de la demanda de empleo, ascendió el año 2007 a 48.826.097, un 26,5% superior a la cifra del 2006. De estas, el 43% correspondieron a candidatos con titulación universitaria, cifra sensiblemente inferior a la del 2006 (en torno al 60%), pero claramente superior al porcentaje de vacantes que necesitaban a un universitario para cubrir las.

El desajuste entre oferta y demanda de empleo de nivel universitario se fue ampliando conforme fue incrementando el nivel educativo. Así, el menor desajuste se observó para los titulados de primer ciclo, y el mayor, para los titulados de tercer ciclo (doctorados, másters, postgrados).

Al igual que pasaba con los datos del INEM, se observa que el número de personas que se inscribieron como demandantes de trabajo a una oferta concreta superó ampliamente el número de puestos de trabajo vacantes ofrecidos por las empresas. Así, en promedio, a cada vacante se apuntaron 19 personas para competir por el puesto en términos generales, mientras

que si se considera específicamente las vacantes que requerían para ocuparlas un nivel mínimo de estudios universitarios y las inscripciones correspondientes a candidatos con este nivel de estudios, el desajuste fue de 38 inscripciones por vacante, esto es, el doble del desajuste cuando se considera el global de la oferta y demanda de empleo de la base de datos de Infojobs en 2007. Sin embargo, la situación difiere notablemente según los diferentes niveles de estudios universitarios. Así, el desajuste cuando se consideran estudios universitarios de primer ciclo (diplomado o, especialmente, ingeniero técnico) fue inferior al desajuste global español (19 inscripciones por vacante), mientras que el nivel de ingeniero superior presenta un ajuste mejor que cuando se consideran el global de oferta y demanda de nivel universitario, aunque peor si se compara con el desajuste conjunto de España (gráfico 15). Finalmente, el nivel de licenciado y, especialmente, los estudios universitarios de tercer ciclo presentan un desajuste muy elevado. Esto es, hubo muchos más candidatos con estos niveles de estudios que vacantes que precisaban para cubrir las dicho nivel tan superior (en torno a 1.000 inscripciones por vacante en el caso de doctorado, y más de 3.000 para el nivel de máster y postgrado).

Por categoría profesional, el mejor comportamiento se observa en los campos de

Cuadro 10. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos de nivel universitario por categoría profesional, 2007

	Índice de desajuste diferencial respecto al conjunto de vacantes e inscritos de nivel universitario	Índice de desajuste diferencial respecto al conjunto de vacantes e inscritos en esa categoría
Informática y telecomunicaciones	-2,34	1,78
Educación y formación	-1,23	-0,29
Sanidad y salud	-1,05	-0,46
Inmobiliario y construcción	-1,00	0,16
Ingenieros y técnicos	-0,82	0,02
Finanzas y banca	-0,47	0,28
Otros	-0,04	5,20
Atención a clientes	-0,04	2,95
Comercial y ventas	0,05	2,43
Administración pública	0,23	-0,12
Recursos humanos	0,25	-0,03
Turismo y restauración	0,38	1,61
Legal	0,41	0,01
Administración de empresas	0,51	0,25
Compras, logística y almacén	0,51	1,58
Calidad, producción e I+D	0,66	0,23
Profesiones, artes y oficios	0,66	1,60
Marketing y comunicación	0,66	0,33
Diseño y artes gráficas	0,68	0,33

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

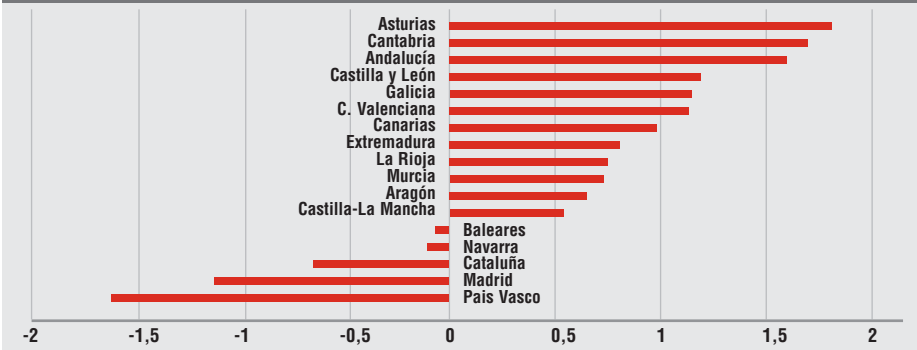
educación y formación y sanidad y salud, en el sentido que el desajuste entre oferta y demanda de carácter universitario que se observa en ellos fue inferior al desajuste conjunto entre vacantes e inscritos de dicho nivel y además fue menor al desajuste que se produjo en dichas categorías tomando el global de la oferta y demanda laboral.

En el caso de la categoría profesional, los menores desajustes entre oferta y demanda de empleo –considerando aquellos trabajadores con titulación universitaria y las vacantes que ofrecían un puesto de tal nivel de estudios– se encontraban en el año 2007 en el ámbito de la informática y telecomunicaciones, educación y formación, sanidad y salud, inmobiliario y construcción, ingenieros y técnicos y finanzas y banca. En las cuatro primeras categorías mencionadas, además, el desajuste observado fue inferior al desajuste global

español, esto es, considerando todas las categorías profesionales y el conjunto de la oferta y demanda. Ahora bien, tal y como se muestra en la última columna del cuadro 10 en informática y telecomunicaciones, inmobiliario y construcción o finanzas y banca, el desajuste relativo entre oferta y demanda fue superior relativamente para aquellos que tenían titulación universitaria que para el conjunto de España, teniendo en cuenta todos los niveles de titulación, mientras que ocurrió lo contrario en las categorías de educación y formación y sanidad y salud.

Cuando se tiene en cuenta aspectos del puesto de trabajo, como el tipo de contrato, la jornada laboral o el salario, se está considerando, por un lado, las condiciones que van ligadas a las vacantes que ofrece la empresa y, por el otro, las preferencias de aquellos que se inscriben en dichas ofertas. Respecto al tipo de contrato laboral asociado a las vacantes de nivel universitario que ofrecieron las

Gráfico 16. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos de nivel universitario por comunidad autónoma, 2007 (índice de desajuste diferencial respecto al desajuste universitario español)



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

Cuadro 11. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos de nivel universitario por tipo de contrato, 2007

	Índice de desajuste diferencial respecto al conjunto de vacantes e inscritos de nivel universitario	Índice de desajuste diferencial respecto al conjunto de vacantes e inscritos en esa categoría
Otros contratos	-4,32	7,42
De duración determinada	-0,75	4,19
A tiempo parcial	-0,60	-0,39
Indefinido	0,49	-0,03
Formativo	0,72	-0,34
De relevo	1,47	0,98
Fijo discontinuo	1,50	0,00

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

empresas y deseado por los candidatos de nivel universitario que se inscribieron a dichas ofertas, los menores desajustes se observan en los contratos de duración determinada y en los de a tiempo parcial (además de en la categoría de “otros contratos”), todos ellos con índices de desajuste inferiores al observado cuando se tienen en cuenta el conjunto de la oferta y demanda referida al nivel universitario. Por otro lado, en el caso del contrato a tiempo parcial, formativo e indefinido (el más importante desde el punto de vista cuantitativo), el desajuste entre la demanda y oferta de carácter universitario fue inferior al desajuste observado entre inscripciones y vacantes para la misma categoría pero considerando en este caso toda la

oferta y demanda, sin distinguir la titulación educativa.

Por otro lado, el tipo de jornada laboral que mostró un menor desajuste entre la oferta y la demanda de empleo relacionada con el nivel universitario fue la jornada completa y la parcial (con indiferencia de horario). La jornada completa, además, mostró un desajuste inferior al global de España (esto es, las 19 inscripciones por vacante a la que se aludió al principio de este apartado), aunque bien es cierto que si se compara con el desajuste producido entre el total de vacantes e inscripciones para esa categoría, independientemente del nivel educativo (cuadro 12), el índice de desajuste universitario fue superior relativamente.

En la jornada intensiva (ya sea de mañana o en horario indiferente) se observa un menor desajuste entre oferta y demanda de empleo en Infojobs en 2007 si se tiene en cuenta el nivel universitario que si se considera el global de las vacantes e inscripciones asociadas a dichos tipos de jornada, considerando todos los niveles educativos.

Por lo que respecta al salario, se observa que el menor desajuste entre oferta y demanda de nivel universitario se dio en la franja de los 12.000 a los 30.000 euros. Aunque en comparación con el desajuste global que se produjo entre las vacantes e inscripciones por estratos de salario, fueron las franjas más elevadas, de más de 30.000 euros,

las que observaron un desajuste menor entre lo ofrecido por las empresas en sus vacantes de nivel universitario y las preferencias de los titulados universitarios que se inscribieron en estas.

Por comunidades autónomas, el desajuste menor entre demanda y oferta universitaria se produjo en 2007, según los datos de Infojobs, en el País Vasco, Madrid y Cataluña. En el lado opuesto se situaron Andalucía, Cantabria y Asturias (máxima ratio de inscripciones por vacante).

Finalmente, por comunidades autónomas (gráfico 16), se observa con

Cuadro 12. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos de nivel universitario por tipo de jornada laboral, 2007

	Índice de desajuste diferencial respecto al conjunto de vacantes e inscritos de nivel universitario	Índice de desajuste diferencial respecto al conjunto de vacantes e inscritos en esa categoría
Completa	-3,4	7,1
Parcial - Indiferente	-2,7	-0,5
Intensiva - Mañana	0,7	-0,5
Parcial - Mañana	1,1	7,6
Intensiva - Indiferente	1,5	-0,3
Parcial - Tarde	2,8	9,9
Intensiva - Tarde	3,0	1,6
Indiferente	3,0	0,1
Intensiva - Noche	3,1	21,8
Parcial - Noche	3,1	121,5

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

los datos de Infojobs del año 2007 que el País Vasco, Madrid, Cataluña, Navarra y Baleares tuvieron un desajuste entre oferta y demanda de nivel universitario inferior a la que se dio para el conjunto de vacantes y inscripciones en dicho nivel en el global

de España. Incluso estas regiones, además de Castilla-La Mancha y La Rioja, presentaron un desajuste inferior al promedio general español (19 inscripciones por vacante) en el caso de considerar aquellas vacantes que pedían un titulado de primer ciclo y

Cuadro 13. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos de nivel universitario por estrato de salario, 2007

	Índice de desajuste diferencial respecto al conjunto de vacantes e inscritos de nivel universitario	Índice de desajuste diferencial respecto al conjunto de vacantes e inscritos en esa categoría
Hasta 12.000 euros brutos anuales	0,99	1,84
Más de 12.000 hasta 18.000 €	-0,70	1,93
Más de 18.000 hasta 24.000 €	-0,31	0,94
Más de 24.000 hasta 30.000 €	-0,06	0,38
Más de 30.000 hasta 42.000 €	0,70	-0,04
Más de 42.000 €	1,06	-0,12

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

aquellos candidatos con dicho nivel de estudios que se inscribieron en estas ofertas (y si se tiene en cuenta específicamente a los ingenieros técnicos, habría que sumar las anteriores regiones a Aragón, Extremadura, Galicia y Murcia). En

sentido contrario, los desajustes diferenciales superiores ocurrieron en Asturias, Cantabria y Andalucía (ratio de inscripciones por vacante en torno a 85-100) y fueron debidos básicamente, también, al nivel de titulados universitarios de primer ciclo.

3.3 **Inserción laboral de los graduados universitarios**

En ediciones anteriores del *Informe CYD* ya se puso de manifiesto que el análisis de las fortalezas y debilidades de la educación universitaria en relación con el proceso de inserción laboral de sus estudiantes se enfrenta a la falta de estudios y análisis que, de forma global, valoren este proceso. Frente a ello, existen multitud de estudios parciales que tienen por finalidad seguir el proceso de inserción en el mercado de trabajo de un colectivo concreto de estudiantes. Así, según el estudio de Vieira (dir.) (2008), del total de 74 universidades españolas, en torno a la mitad realizan estudios más o menos regulares sobre la inserción laboral de sus graduados, estudios que son totalmente heterogéneos y sus resultados difícilmente comparables entre sí. Ante este panorama destaca el Observatorio de Inserción Laboral de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que parece apuntar hacia una dirección más integrada y global. El proyecto más importante realizado ha sido una macroencuesta de inserción laboral en el contexto del proyecto internacional REFLEX (El profesional flexible en la sociedad del conocimiento) a más de 5.000 titulados universitarios españoles. A principios de 2008 se presentaron los resultados completos en la página web de la ANECA y en el presente informe

se recoge una síntesis de éstos en un primer recuadro, junto a las conclusiones de la tercera Encuesta de Inserción Laboral realizada por la AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña) que fue presentada en 2008. Las dos anteriores ediciones, publicadas en 2001 y 2005, fueron ya analizadas en ediciones precedentes del *Informe CYD*.

El segundo recuadro se refiere al proceso de inserción laboral de los doctores universitarios, a partir de dos fuentes: por un lado, a partir de los resultados de la primera Encuesta sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología, presentada por el INE en el año 2008 y que se refería a los doctores que han obtenido la titulación en alguna universidad española en el periodo 1990-2006 y que residían en España a finales del año 2006; y, por el otro lado, a partir de un estudio de la AQU referido al ámbito catalán que fue publicado en 2008 y que se refería a la inserción laboral de aquellos que se doctoraron en las universidades públicas catalanas en los años 2003 y 2004. Y para finalizar se incluye un recuadro sobre las competencias profesionales de los graduados universitarios en el que se realiza una síntesis de una serie de trabajos, principalmente, el de Ríos (dir.) (2008).

En relación al reconocimiento de las competencias profesionales, se puede mencionar, en el ámbito español, que un reciente real decreto (RD1892/2008 de 14 de noviembre) sobre las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, ha regulado el procedimiento a seguir para que accedan a dichos estudios aquellas personas que tengan experiencia laboral y profesional en una concreta enseñanza, pero no dispongan de una titulación que les habilite para incorporarse por las vías habituales. Más en concreto, el RD establece que las universidades deben incluir en la memoria del plan de estudios los criterios de acreditación y ámbito de la experiencia laboral y profesional en relación con cada una de las enseñanzas, de forma que permitan ordenar a los solicitantes. Entre los criterios se ha de incluir siempre una entrevista personal con el candidato. En este sentido, se puede también destacar que en el caso español el reconocimiento de las competencias y conocimientos adquiridos a través de la experiencia habilitaría únicamente para poder cursar estudios universitarios, no para la obtención de toda o parte de una titulación universitaria, como sí ocurre en, por ejemplo, Francia.

Inserción laboral de los graduados universitarios en primer y segundo ciclo

El proyecto más importante en el que ha estado trabajando la ANECA en el campo de la inserción laboral en los últimos años ha sido la macroencuesta realizada a más de 5.000 titulados en primer y segundo ciclo universitario, en el curso 1999-2000, en España, cinco años después de acabar sus estudios. Esta encuesta se enmarcaba en el proyecto internacional REFLEX, financiado por la Unión Europea, y cuyas primeras conclusiones para España, en comparación con los países europeos, ya se trataron en el informe del año anterior en una monografía realizada por CEGES de la Universitat Politècnica de València, institución que se encargó, junto a la ANECA, de la coordinación del proyecto en España. En este recuadro del presente informe se trata de sintetizar las principales conclusiones, ya definitivas, de la mencionada macroencuesta, a partir de los cuatro informes que la ANECA publicó a principios de 2008 y que van específicamente destinados a empleadores, gestores educativos, estudiantes y graduados, así como del trabajo de Mora (dir.) (2008a).

Respecto a las características básicas de los graduados españoles se destaca que de los 5.474 individuos encuestados, un 66% eran mujeres (con un peso de más del 80% en ciencias sociales y educación y únicamente minoría en enseñanzas técnicas¹), en consonancia con la creciente importancia relativa de las mujeres entre el alumnado universitario en España. Por titulaciones, destacan las áreas de enseñanzas técnicas y economía y empresa, seguidas ya de lejos por educación, ciencias sociales o humanidades. Por otro lado, la edad media del graduado al acabar la carrera está en España en torno a los 30 años, nivel inferior en relación a otros países europeos a pesar de los altos niveles de repetición que tiene

nuestro sistema. Esto posiblemente se explica por la mucha menor flexibilidad estudios-trabajo en España y por la menor proporción de adultos que entran a estudiar en la universidad. Respecto al modo de vida de los graduados, España es el país, junto a Italia, con mayor porcentaje de graduados que viven aún en casa de sus padres cinco años después de acabar la carrera (más de un tercio del total). La mayor parte de los encuestados están empleados como profesionales científicos, mientras que por sectores la presencia mayoritaria estaba en los campos de educación e I+D, sanidad o servicios a empresas.

El 93% de los encuestados había desempeñado algún trabajo remunerado desde la graduación; y había tardado de media, unos 6 meses en encontrar un primer empleo (mínimo inferior a 3 meses para los de enseñanzas técnicas de ciclo largo). En este sentido, por lo que respecta a la búsqueda de empleo, se pone de manifiesto que recurrir al entorno social y a la red de contactos personales fue la forma más efectiva de encontrar trabajo. En promedio, los encuestados habían tenido hasta 6,7 empleadores diferentes en el tiempo transcurrido desde la graduación hasta la fecha de la entrevista (5 años), y también un porcentaje muy elevado de ellos estuvo en paro en algún momento, aunque hay una gran variabilidad por titulaciones, destacando con los menores valores las enseñanzas técnicas, el área de economía y empresa y ciencias de la salud (menos del 50% en todos los casos). En el momento de la entrevista un 12,5% de los graduados encuestados no tenía empleo. Este hecho era más acusado para el área de humanidades, mientras que los valores menores se daban para enseñanzas técnicas, ciencias de la salud y economía y empresa, y también había más incidencia del paro

para aquellos graduados en ciclo largo, en relación con el corto. Las diferencias entre el primer trabajo que encontraron los graduados después de terminar la carrera y el trabajo que realizaban justo en el momento de la encuesta son sustanciales. Así, por ejemplo, en el caso del número de horas semanales en el primer empleo, el 23% trabajó 40 o más horas, mientras que en el empleo actual el porcentaje correspondiente era del 54% (36,3 horas/semana, en promedio). El primer empleo después de la graduación rara vez fue el autoempleo (las proporciones más elevadas se dieron en derecho: en torno al 10%), mientras que en el momento de la encuesta, la opción del autoempleo había subido: 9,2% en promedio y con un máximo del 21% para los graduados en derecho. En el primer trabajo después de la graduación fue muy poco común disfrutar de un contrato indefinido (esto sólo ocurría para el 14% de los graduados), para ascender en el momento de la encuesta al 61% (67% en hombres y 58% en mujeres), el menor valor, no obstante, de todos los países europeos incluidos en el proyecto REFLEX y con marcadas diferencias entre titulaciones, dándose el máximo para el ciclo largo de enseñanzas técnicas y de economía y empresa. En cuanto al sueldo, en el primer trabajo después de la graduación los hombres ganaron en promedio unos 835 euros brutos al mes, y las mujeres, 720 €, mientras que, en el momento de la entrevista, este sueldo percibido ya había ascendido a 1.414 euros (1.594 para los hombres y 1.320 para las mujeres asalariadas). Este sueldo, no obstante, era el segundo más bajo de los países europeos analizados, y por titulaciones se alcanzaban máximos para aquellos graduados en enseñanzas técnicas y los ciclos largos de ciencias de la salud y economía y empresa, mientras que los

mínimos se daban para el ciclo corto de ciencias sociales. Por otro lado, el 62% de los asalariados se mostraban satisfechos con su trabajo actual, con máximos para las ciencias de la salud, ciclo corto, y el área de educación (entre los autónomos el porcentaje correspondiente era del 75%). España era, junto a Italia, el país europeo con menos asalariados satisfechos en su empleo, porcentualmente. En cuanto a la adecuación de sus conocimientos al trabajo desempeñado, un 19% de los asalariados afirmaba que en su puesto no se requerían estudios universitarios y un 13% que los conocimientos requeridos serían inferiores a los que ellos poseían (los desajustes eran menores para aquellos que trabajaban por cuenta propia). Las proporciones eran claramente mayores para las mujeres (22% y 14%, respectivamente) que para los hombres, mientras que la máxima adecuación se daba para las enseñanzas técnicas y las ciencias de la salud. España vuelve a ser el país con una peor adecuación de todos los europeos analizados en REFLEX.

Por lo que se refiere a las expectativas laborales, se observa que en ningún caso se cumplían las expectativas que tenían los graduados en el trabajo actual. Con las diferencias más acusadas, estarían la perspectiva de tener tiempo libre para ocio, poder compaginar trabajo y familia o tener unas mejores perspectivas profesionales, mientras que el déficit también era relativamente elevado para las expectativas más puntuadas por los graduados, esto es, la estabilidad laboral y la oportunidad de aprender cosas nuevas. Si se considera el resto de países europeos, sin España, estas diferencias eran, en general, mucho menores. Y cuando se les pedían que constataran su satisfacción con los estudios cursados mediante la pregunta de si volvería a repetir en caso de volver atrás,

1. El proyecto REFLEX distingue por áreas de estudio entre enseñanzas técnicas, ciencias, economía y empresa, derecho, humanidades, salud, educación y ciencias sociales.

España es el país donde menos porcentaje de satisfechos habría (en torno al 50% repetiría) y, en sentido contrario, es el país donde más proporción de graduados aseguraba que si tuviese una segunda oportunidad, no estudiaría ninguna carrera universitaria. En este sentido, los encuestados opinaron que hacer la titulación universitaria les sirvió para mejorar su desarrollo personal antes que para empezar a trabajar o mejorar las perspectivas profesionales. Menos del 30% opinaba que le había servido para mejorar sus capacidades emprendedoras.

Finalmente, en cuanto a las competencias, a los graduados se les pedía que se puntuasen en 19 competencias y que valorasen el nivel necesario en cada una de ellas en sus respectivos trabajos. Los graduados asalariados españoles se caracterizaron por creer destacar en la capacidad para trabajar en equipo, seguido de la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, de utilizar herramientas informáticas, usar el tiempo de forma efectiva, hacerse entender o redactar informes o documentos. La competencia en la que menos se puntuaron fue la capacidad para hablar y escribir en idiomas extranjeros. Por otro lado, valoraron como muy importantes los requerimientos que el trabajo les exigía en cuanto a usar el tiempo de forma efectiva, hacerse entender, trabajar en equipo y rendir bajo presión. Según los graduados asalariados españoles, existía un déficit de competencias en su empleo, es decir, el nivel de competencias que poseían era inferior al requerido en su puesto de trabajo, cuando se examinaba la capacidad para hacerse entender y usar el tiempo de forma efectiva. En el caso de las competencias relativas a dominio del área o disciplina propia, negociar de forma eficaz y hacer valer la propia autoridad habría un empate, esto es, el grado de competencias adquiridas por el graduado coincidía con las que decía requerir su empleo. En sentido contrario, las competencias de los graduados superaron a las requeridas

en sus empleos en los restantes criterios. En el caso de los países europeos, sin España, se destaca que las competencias que más poseían eran conocimientos de otras áreas o disciplinas, capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, para hacer valer la propia autoridad, para negociar de forma eficaz, para presentar en público productos, ideas o informes y capacidad para movilizar las capacidades de otros. Ahora bien, a diferencia del caso español, consideraron que sólo tenían un mayor nivel de competencias que las requeridas en su empleo en la capacidad para hacerse entender, para hacer valer la propia autoridad, para negociar de forma eficaz, en el dominio de su área o disciplina, capacidad para rendir bajo presión y capacidad para usar el tiempo de forma efectiva. En las 13 restantes competencias examinadas, los niveles adquiridos por los graduados eran inferiores a aquellos que decían requerir en sus empleos, requirimientos que, en general, puntuaron más alto que sus homónimos españoles. Así, la valoración que los graduados españoles realizaron de su nivel competencial fue muy optimista, ya que en 14 de 19 competencias los graduados creyeron estar por encima del nivel requerido en su empleo, mientras que los graduados de otros países europeos creyeron tener un déficit competencial en 13 de las 19 características expuestas. Diferencia que básicamente se debe a la puntuación más elevada que otorgaron los estudiantes europeos a los requerimientos de competencias en su puesto de trabajo.

El proyecto REFLEX para España también analiza el nivel de adquisición de competencias en la universidad, así como calcula, en relación a ello, el “índice de déficit competencial”, definido como la diferencia entre las competencias requeridas en el empleo menos las competencias adquiridas en la universidad dividida por las competencias requeridas. Los mayores valores de este índice se

darían, básicamente, en idiomas e informática, y en competencias de tipo social, como coordinar actividades, movilizar las capacidades de otros o negociar, y también, aunque con una menor importancia, en competencias comunicativas, de uso efectivo y eficiente del tiempo, o relativas a la capacidad de innovación. En relación, se les pedía también a los graduados que hiciesen constar los tres puntos fuertes y débiles de sus carreras universitarias respecto a sus competencias. En el primer aspecto destacaron la capacidad para trabajar en equipo, el dominio de la propia área o disciplina y la capacidad para adquirir nuevos conocimientos con rapidez; mientras los puntos débiles más mencionados fueron la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, la capacidad de utilizar herramientas informáticas y la capacidad para presentar en público productos, ideas o documentos.

En el año 2008 la AQU publicó los resultados de la tercera Encuesta sobre Inserción Laboral de los graduados universitarios en las siete universidades públicas de Cataluña (a la que en esta nueva edición se añadió la Universitat de Vic, privada presencial, y la Oberta de Catalunya, privada no presencial, siendo esta última objeto de un tratamiento aparte). Este estudio prosigue con el trabajo realizado previamente y publicado en 2001 (primera Encuesta de Inserción Laboral) y 2005 (segunda Encuesta). La encuesta de la AQU de 2008 hace referencia a los graduados de la promoción de 2004 y se interesa por las características esenciales de su proceso de inserción laboral en estos años transcurridos desde su graduación.

De los resultados de dicha encuesta se puede destacar que el 93,5% de los graduados en 2004 estaban trabajando en 2008, lo que supone un valor de más de tres puntos superior al del anterior estudio, de 2005. Igual que entonces, fueron los titulados de las áreas de enseñanza de ciencias de la salud y técnicas los que

obtuvieron los mejores resultados en este aspecto (más del 95% de los graduados están ocupados), aunque los que más mejoraron relativamente respecto a la encuesta de 2005 fueron los graduados en ciencias experimentales. El 88,1% de estos ocupados trabajaba a jornada completa, con máximos del 95,3% para los titulados en enseñanzas técnicas y mínimos para los de humanidades (75,8%), que, además, continuaron siendo aquellos que registraron un mayor porcentaje de parados e inactivos. Por otro lado, un poco menos de las dos terceras partes de los graduados universitarios ocupados trabajaban en el sector privado, perteneciendo el resto al sector público. Respecto a la encuesta de 2005, no obstante, se detecta un incremento sustancial del peso de éste último (en torno a seis puntos). Por ramas de enseñanza, el mayor porcentaje de graduados universitarios ocupados en el sector público se alcanzó para las ciencias de la salud y humanidades (en torno al 43%), y el menor, para enseñanzas técnicas (18,7%).

Por tipo de contrato, el 58,6% disfrutaba de uno indefinido, mientras que el 30,1% estaba contratado de manera temporal. El peso del primer tipo de contrato aumentó respecto del estudio de 2005 en torno a cinco puntos, y el del segundo disminuyó. Por otro lado, continuó siendo muy escasa la proporción de graduados que se decantaron por el autoempleo y, de hecho, la tendencia fue descendente (9,8% en 2001; 8,8% en el estudio de 2005, y 7,6% en el actual). Por áreas de enseñanza se continuó constatando la mayor estabilidad para los graduados en el área técnica y la menor para los de humanidades, en el sentido de la proporción de ocupados que disfrutaban de un contrato indefinido. También fue en las enseñanzas técnicas, junto con las ciencias de la salud, donde hubo más proporción de autónomos, debido a la importancia que tenían en ellas las profesiones liberales como odontología, podología

y arquitectura . En el 62,5% de los casos se producía una máxima adecuación de las tareas que realizan estos graduados universitarios a la titulación universitaria cursada, con máximos para las ciencias de la salud (85,8%) y mínimos para humanidades (a menos de la mitad de los que trabajaban ni se les requirió titulación universitaria específica ni las tareas que desempeñaban eran propias de su titulación). Centrándose en aquellos graduados universitarios que estaban empleados a tiempo completo (el 88,1% del total de ocupados), se observa que el 38,6% obtuvieron unas ganancias de 24.000 euros brutos anuales o más al año y casi un tercio entre 18.000 y 24.000 euros. El 16,8% ganaron menos de 15.000 euros, pudiéndoseles considerar así como “mileuristas” según el estudio². Las ganancias mensuales brutas fueron, en promedio, de 1.822,4 euros. Por áreas de enseñanza nuevamente se puede comprobar que en los extremos estarían los graduados de enseñanzas técnicas y los de humanidades: los primeros cobraron, en promedio, mensualmente 2.160, 84 euros brutos, casi 600 euros más que los segundos.

La transición desde los estudios al empleo fue bastante fluida, en general. Así, aproximadamente tres cuartas

partes de los graduados estaban ya trabajando a los tres meses de graduarse (y el 40% trabajaba ya antes de terminar la carrera). Sin embargo, respecto a las anteriores promociones analizadas por la AQU, se observa un cierto empeoramiento continuo. El 84,2% de los titulados en enseñanzas técnicas ya trabajaban a los tres meses, mientras que el menor valor se daba para los graduados de ciencias experimentales, ya que un poco más del 35% tuvo que esperar más de tres meses para encontrar empleo, y para los de humanidades (porcentaje correspondiente del 69,2%, mientras que más del 10% aún continuaban sin empleo al cabo de un año de finalizar la carrera). Respecto a la forma de incorporarse al mercado laboral, los contactos personales continuaron siendo, con holgura, la principal vía, usada en el 34% de las ocasiones, aunque su peso se redujo, en comparación con los resultados de los dos anteriores estudios, igual que ocurrió con otras vías, como los anuncios en prensa, el segundo modo de inserirse en el mercado laboral según el estudio de 2001 y cuya importancia cayó a menos de la mitad. En sentido contrario, hubo un ascenso muy profundo de Internet, que es ya la segunda manera que tienen los graduados para encontrar empleo (en

el 13% de los casos los titulados encontraron empleo mediante esta herramienta). En la encuesta de 2008, el 74% de los graduados se mostraron satisfechos con la carrera escogida y la volverían a elegir si tuvieran que empezar de nuevo, porcentaje que es ligeramente más elevado que en los anteriores estudios. Por ramas de enseñanza, los valores oscilan entre el 80,3% de ciencias de la salud y el 70,8% de humanidades. Y por titulaciones específicas, destacan medicina, diferentes modalidades de maestro u odontología, carreras, en general, de marcado carácter vocacional (más del 90% de los titulados volverían a escogerlas si tuviesen que repetir). En cuanto a la valoración de la formación recibida, estaban más satisfechos con la teoría (valoración de 6,3 en una escala de 10) que con la práctica (valor correspondiente de un 5 justo). En cuanto a las competencias, aquellas en las que creían que su paso por la universidad les había preparado de manera más deficitaria para lo que se necesitaba en el puesto de trabajo fueron la informática, los idiomas, la toma de decisiones, la solución de problemas, el liderazgo y la gestión. Las diferencias por ramas de enseñanza son escasas.

Por géneros, las mujeres siguieron presentado unas características menos positivas respecto a las condiciones de inserción laboral que sus compañeros masculinos. Así, en general, presentaron un ligero menor porcentaje de ocupación, menor estabilidad contractual (especialmente en enseñanzas técnicas, donde el porcentaje de graduados de la promoción del 2004 que disfrutaba de un contrato indefinido era ocho puntos superior al correspondiente a las mujeres) y, sobre todo, unas menores ganancias salariales (de tal manera que en cualquier rama de enseñanza, el sueldo medio ganado por las mujeres era inferior al de los hombres). No obstante, también es cierto que las diferencias por géneros, respecto a estudios previos, se han reducido.

2.Prácticamente dos terceras partes de los que trabajan a tiempo parcial serían “mileuristas”.

Inserción laboral de los doctores universitarios

En el año 2008 el Instituto Nacional de Estadística publicó los resultados de la primera Encuesta sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología, referente al año 2006. Los resultados de esta encuesta se referían a doctores que obtuvieron la titulación en alguna universidad española en el periodo 1990-2006 y que residían en España a finales del año 2006. Entre los objetivos de dicha encuesta se encontraba el de cuantificar la actividad profesional que este colectivo desempeñaba, esto es, cuál era su situación laboral y cómo se había desarrollado su inserción laboral.

A finales del año 2006, la situación laboral de los doctores era cercana al pleno empleo. Así, el 96,4% de los doctorados entre 1990 y 2006 estaban trabajando a 31 de diciembre del 2006, dándose el porcentaje más elevado en el campo de la ingeniería y tecnología (prácticamente el 98%). La mayoría de los doctores empleados, el 44,4% del total, desempeñaban sus tareas en el campo de la enseñanza superior, mientras que el 35,8% lo hacía en la Administración pública. Sólo el 15,7% de los doctores trabajaban en empresas, mientras que el restante 4,1% lo hacía en instituciones privadas sin fines de lucro. Por campo de doctorado, el peso de las empresas era máximo en el caso de ciencias de la salud (el 22% de los doctorados en este campo desempeñaba su tarea en empresas) y el mínimo se daba para los doctorados en ciencias sociales y humanidades (ligeramente por debajo del 10%). Respecto al tipo de empleo, el 91,9% de los doctores estaban empleados únicamente por cuenta ajena (de éstos el 71,1% disfrutaba de un contrato indefinido y el 28,9% restante de un contrato de duración determinada). Solamente el 4,4% realizaba tareas por cuenta propia, mientras que el 3,7% restante compaginaba el trabajo por cuenta ajena con el autoempleo. Por jornada laboral, la gran parte de los doctores

trabajaba a tiempo completo (el 93,7%), estando el resto (6,3%) empleado a tiempo parcial.

Algo más del 70% de los doctores en activo realizaban actividades de investigación a 31 de diciembre del 2006, mientras unos tres de cada 10 estaban ocupados en otro tipo de tareas. De éstos, casi el 60% respondía que no investigaban por las limitadas oportunidades laborales en el campo de la investigación y más de una cuarta parte también aludía a las malas condiciones laborales y la baja remuneración. Algo más del 60% de los encuestados consideraba tener un trabajo altamente relacionado con sus estudios de doctorado, mientras que el nivel mínimo de estudios que les habían requerido para el puesto que desempeñaban a finales del 2006 era, en la mitad de los casos, el de licenciatura o ingeniería superior (incluso en aproximadamente un 15% de las ocasiones dicho nivel mínimo había sido el de poseer un primer ciclo universitario) y sólo en un 35,7% de las ocasiones les habían exigido explícitamente estar en posesión de un doctorado. Para aquellos doctores que trabajaban en algún puesto relacionado con su doctorado, una vez finalizado éste, tardaron unos cinco meses de media en encontrar el empleo, intervalos de tiempo que se redujeron a tres meses de media para aquellos doctorados en el campo de la ingeniería y tecnología y, en sentido contrario, se alargaban a ocho meses en promedio para los doctorados en humanidades.

De lo que más satisfechos estaban los doctores respecto a su situación laboral a finales de 2006 era de características tales como la estabilidad, la localización, la contribución a la sociedad, el nivel de responsabilidad o el grado de independencia: más de la mitad de los doctores consideraban estos elementos como muy satisfactorios en su puesto de empleo. Mientras que las características menos

satisfactorias eran claramente las relacionadas con los beneficios económicos y con las posibilidades de promoción, ya que en torno a la mitad de los encuestados se declaraba poco o nada satisfecho con su situación actual. En cuanto a la cuestión de movilidad, es destacable que el 27,1% de los doctores estuvo un tiempo trabajando fuera de España en los últimos 10 años. De éstos, más del 60% lo hizo por factores académicos como el desarrollo de la tesis doctoral o el poder entablar contacto con grupos de investigación específicos.

Algunas otras conclusiones que se derivan de la encuesta son, por ejemplo, que los doctores varones eran mayoría respecto a las mujeres. Así, el 54,2% de los que se doctoraron entre 1990 y 2006 fueron hombres. En cuanto a la edad promedio para doctorarse, ésta se situó en los 35 años para los hombres y en los 33 para las mujeres, mientras que el tiempo promedio para obtener el título de doctor fue de seis años, desde que se iniciaron los cursos de doctorado hasta que se leyó la tesis doctoral, aunque para los menores de 35 años, este promedio se situó en 4,8 años. Madrid, con el 25,2% del total de doctorados, y Cataluña y Andalucía, con un 15% prácticamente cada una, fueron las comunidades autónomas en las que más personas se doctoraron entre 1990 y 2006, seguidas por la Comunidad Valenciana, con el 11,1%. Por otro lado, los campos de las ciencias naturales, médicas y sociales fueron los que produjeron un mayor número de doctores en ese periodo (pesos respectivos sobre el total del 29,5%, 22,7% y 21%). Otra cuestión interesante a apuntar sería que la principal fuente de financiación para sufragar los estudios de doctorado fueron las becas (el 41,2% de los doctorados entre 1990 y 2006 disfrutó de ellas), mientras que más de una cuarta parte de los doctorados tuvo que desempeñar otra ocupación para poder financiar los estudios.

En el ámbito concreto catalán, la AQU también realizó y publicó en 2008 un estudio sobre la inserción laboral de los doctorados en las universidades públicas catalanas durante 2003 y 2004. Por lo que respecta a la situación laboral de los doctores, en el año 2008, estaban ocupados el 96,8% de los doctorados en 2003 y 2004, y el 93,9% de éstos lo estaban a tiempo completo. Casi el 70% de los doctores estaba ocupado en el sector público. Por otro lado, el 38% de los doctores desarrollaba su actividad en universidades (con un máximo del 58% en ciencias sociales), el 19% en centros de investigación (oscilando el valor entre el 32% de ciencias experimentales y el 4% de ciencias sociales) y el resto (aproximadamente el 43%) en empresas y otras instituciones (con un máximo del 64% para ciencias de la salud, por la importancia básica de los hospitales).

En cuanto al grado de adecuación del trabajo, solamente al 32% de los doctores se les exigió el título y además desempeñaron tareas propias de un doctor (máxima adecuación entre los estudios y el empleo). Por ramas de enseñanza, el grado de adecuación fue máximo para ciencias experimentales y mínimo para ciencias sociales (porcentajes respectivos del 48% y 19,7%). Menos del 3% de los doctores desempeñaron tareas que no eran propias de un nivel universitario (con un porcentaje máximo para los doctores en humanidades que trabajaban en empresas: 15,5%), mientras que al resto, un 65%, se les exigió conocimientos de nivel superior pero no tan avanzados como los que posee un doctorado. La adecuación, además, depende claramente del lugar donde se esté trabajando. Así, mientras que en torno al 45% y 55%, respectivamente, realizaron tareas propias de un doctor en la universidad y en los centros de investigación, en las empresas este porcentaje se redujo a menos del 10%. En cuanto a la movilidad, un 15% de los doctores

estaba trabajando fuera de Cataluña en 2008 (con máximos para las ciencias experimentales, casi el 20%, y mínimo para ciencias sociales, sobre el 10%).

El 61% de los doctores disfrutaban de un contrato indefinido, aunque este porcentaje variaba mucho según el lugar donde estaban empleados. Así, la proporción era menor al 50% en la universidad y los centros de investigación, y superior al 80%, en las empresas. Por ramas de enseñanza, la mayor estabilidad se producía para las ciencias de la salud, las enseñanzas técnicas y las ciencias sociales. Finalmente, también se puede reseñar que apenas existían autónomos vinculados a las universidades y centros de investigación, mientras que un 8,5% de los doctores con trabajos fuera de estas instituciones eran autónomos. Respecto a las ganancias brutas anuales, casi ocho de cada diez doctores ingresaron más de 24.000 euros, mientras que, en sentido contrario, sólo un 4% ganaba menos de 15.000 euros (pudiéndoseles considerar como “mileuristas”). Por áreas de enseñanza, la situación más favorable ocurría en la rama de enseñanzas técnicas (el 91,3% de los doctores ganaba más de 2.000 euros

al mes en bruto), y la menos, en humanidades (porcentaje correspondiente del 60,4%, mientras que el 12,5% se podrían considerar “mileuristas”), aunque los niveles más elevados en términos absolutos se daban para los doctorados en ciencias de la salud, ya que casi una cuarta parte de ellos ganaba más de 50.000 euros brutos al año.

En una escala de 0 a 10, los doctores puntuaron con un 7,6 la satisfacción general con su trabajo, otorgando la mayor valoración al contenido de la faena y la menor (6 o poco más) al nivel de retribución y a las perspectivas de mejora. Por ramas de enseñanza apenas había diferencias significativas, al contrario que por lugar de trabajo, observándose una mayor satisfacción de aquellos que trabajaban en la universidad o en un centro de investigación que quienes lo hacían en una empresa u otra institución, los cuales además otorgaban suspensos por lo que se refiere a las perspectivas de mejora y a la utilidad que tenían para ellos en su trabajo las competencias y conocimientos adquiridos en el doctorado. En relación a esta última cuestión, los doctorados consideraban que la competencia que mejor habían adquirido gracias a cursar un

doctorado era la de documentación, mientras que en el lado opuesto figuraba la relativa a trabajo en equipo. Finalmente, los doctores opinaban que tener un doctorado les había supuesto, sobre todo, obtener una mejora profesional, mientras que valoraban en mucha menor medida el reconocimiento profesional que ser doctor debería suponer. El 84% de los doctores volvería a realizar estudios de doctorado si volviese a empezar. Las diferencias por ramas de enseñanzas son reducidas, alcanzándose el máximo valor en las ciencias de la salud y las ciencias experimentales y el mínimo en ciencias sociales.

Otras conclusiones que se extraen del estudio de la AQU, aunque no específicamente ligadas con el proceso de inserción laboral, serían, por ejemplo que los doctores tardaron una media de 6,25 años en doctorarse desde que iniciaron los cursos de doctorado, que la fuente principal de ingresos fue una beca para la mayoría de doctorandos de ciencias experimentales, sobre todo, enseñanzas técnicas y ciencias de la salud (para el resto, la fuente mayoritaria fue un trabajo del ámbito de los estudios previo al doctorado). En estas tres ramas también fueron

mayoría aquellos que, durante la elaboración de tesis, trabajaron en un grupo de investigación (al contrario que en el resto de ramas), los que realizaron tesis de tipo práctico, y, además, los doctorados en estas tres ramas realizaron en mayor proporción presentaciones de resultados de su investigación tanto internas como en seminarios externos a su universidad. Finalmente en cuanto la movilidad pre y postdoctoral, cabe remarcar que en torno a la mitad de doctorandos realizaron estancias fuera (mayoritariamente en el extranjero) durante la realización de la tesis, mientras que la movilidad postdoctoral fue inferior (poco más del 30% marcharon fuera).

En relación al proceso de inserción laboral de los titulados en primer y segundo ciclo, el de los doctorados mostró mejores resultados generales. Así, contaron con un mayor porcentaje de ocupados, hubo una menor proporción de aquellos que estaban empleados en tareas para las que no se requería un nivel universitario, tenían una ligera mayor estabilidad, así como una más elevada movilidad geográfica, estaban más satisfechos con el trabajo que desempeñaban y tenían unas ganancias brutas más elevadas¹.

1.El recuadro de Neus Pons incluido en este capítulo también se ocupa de cuestiones relativas a la inserción laboral de los doctores y su formación continua. Asimismo, el de Luis Sanz se ocupa de la carrera profesional de los doctores universitarios.

Competencias profesionales de los graduados universitarios

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) resulta clave el concepto de competencias. Al titulado universitario se le ha de exigir, no sólo la posesión de conocimientos teóricos y prácticos asociados a su campo de estudios, sino también la posesión de una serie de habilidades, capacidades y aptitudes necesarias para el ejercicio de su actividad profesional. Competencias que pueden ser de tipo genérico, esto es transversales, y específicas de cada titulación. Numerosos estudios se han realizado sobre cuáles son las competencias que se demandan a los graduados universitarios desde el mercado laboral, qué grado de aprehensión de éstas tienen los recién titulados y qué déficits, por tanto, se pueden producir. Dentro del mismo proyecto REFLEX, como se ha analizado anteriormente, uno de los ejes giraba en torno a esta cuestión. Y en la última convocatoria del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación, cuyos resultados están disponibles, se realizaron una serie de análisis sobre competencias. A continuación se sintetizan las conclusiones obtenidas en algunos de ellos.

Vieira (dir.) (2008) indica que en España existen fundamentalmente dos fuentes de información sobre la situación laboral de los titulados, en términos generales y globales, y sobre el análisis de las competencias. Una sería el reciente proyecto REFLEX, al que ya se ha aludido, y la otra, una serie de libros blancos que una red de universidades españolas, apoyadas por la ANECA, ha elaborado con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al EEES. Estos libros –55 en total– suponen un instrumento de reflexión; en ellos se recogen aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de título de grado que deba ser acreditado oficialmente y se incluyen, en general y entre otros muchos aspectos, también, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio y de competencias profesionales, a partir de consultas a graduados, profesionales, empleadores y profesores. No obstante, se constata una elevada heterogeneidad, ya que no todos dan el mismo peso a los diferentes ítems de los que se

compone, o mientras que el 94,5% de los libros utiliza la opinión de los titulados, sólo un 63% cuenta con la opinión de los profesionales, y un 71%, con la de los empleadores, para conocer las competencias generales exigibles a un titulado. La opinión de los profesores, incluidos en el 83,6% de los libros blancos, se centra en las competencias específicas de cada titulación. La mayoría de libros blancos siguen un modelo de encuesta a titulados del tipo que se realiza en los estudios REFLEX.

Asimismo, este trabajo realiza un análisis sobre las metodologías utilizadas en los numerosos estudios parciales de inserción laboral existentes para saber el grado de ajuste entre la formación en competencias adquirida en la universidad española y las exigencias del mercado laboral. Las conclusiones que extraen son, en primer lugar, que existen relativamente pocos trabajos que recojan información precisa sobre la adecuación de la formación recibida en la universidad para el mercado laboral. Además, los estudios que sí lo hacen se caracterizan por la variedad

en cuanto al tipo de escala de medida o la presentación de resultados (por titulaciones, por ramas, etc.) que dificultan la comparación. En segundo lugar, un problema detectado es que la distinta formulación de las preguntas relacionadas con competencias puede disminuir la fiabilidad de las conclusiones al introducir matices que pueden sesgar la respuesta en uno u otro sentido. Por otro lado, no hay unanimidad en las clasificaciones de competencias utilizadas: así, por ejemplo, las competencias sistémicas se recogen como tal en pocas ocasiones; algunos estudios incluyen una categoría para las competencias de gestión, mientras que otros las recogen dentro de las instrumentales; competencias como la comunicación escrita es recogida como una competencia interpersonal o instrumental, etc¹. En este sentido, desde un punto de vista individual, las competencias que más se recogen en los estudios son: la formación teórica, la formación práctica, la expresión escrita, la expresión oral, el trabajo en equipo, el liderazgo, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el razonamiento, la creatividad, la

1. En este sentido, no existe unanimidad en la definición y clasificación de las competencias, aunque se suele seguir el proyecto Tunning, respaldado por la Unión Europea, y que está influyendo de manera notoria en el diseño de los nuevos estudios de grado y postgrado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

resolución de problemas, la habilidad de documentación, los idiomas y la informática. En menor medida aparecen otras como la habilidad para el aprendizaje autónomo, la reflexión, el compromiso ético, la motivación, la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, la preocupación por la calidad y la mejora, la habilidad para trabajar de forma independiente o la capacidad de adaptación a nuevas situaciones.

No obstante las matizaciones efectuadas en el párrafo anterior, el trabajo indica, en cuanto a los resultados obtenidos en todos estos estudios parciales, que existe una sobrecualificación generalizada en la formación teórica para todas las ramas de estudio. En las competencias genéricas, por el contrario, el déficit es también generalizado, pudiéndose apreciar unas diferencias más altas en la rama de ingenierías y arquitectura y ciencias experimentales. En cuanto al tipo de competencias, se encontrarían entre las más deficitarias las de tipo

instrumental, especialmente la informática, los idiomas, la comunicación oral y/o escrita, y alguna otra como el liderazgo, la gestión o la capacidad de trabajo en grupo.

Ríos (dir.) (2008) presenta, a diferencia de buena parte de estudios realizados hasta el momento, un análisis de las competencias desde el punto de vista de los empleadores y en un contexto nacional abarcando todas las ramas de conocimiento. La metodología seguida fue el envío de una encuesta a empleadores (más de 2.500 encuestas válidas) inquiriendo sobre las competencias que demandaban a sus empleados y en qué medida los recién titulados universitarios satisfacían sus necesidades. Se diferenciaba entre competencias genéricas y específicas, y dentro de las primeras (las mismas 19 que se incluyen en el proyecto REFLEX), y siguiendo el esquema del proyecto Tunning, entre competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas². En cuanto a los resultados más destacables, cabe señalar que a

nivel agregado se produjo un desajuste de competencias de 0,96 puntos (la valoración fue hecha en una escala de 1 a 7): el empleador exigía o demandaba más (más importancia en la competencia) de lo que encontraba o se ofrecía (capacidad del titulado). El desajuste en competencias genéricas era ligeramente mayor que en específicas (0,99 vs 0,92). Y dentro de las primeras, el desajuste era máximo en las competencias sistémicas e interpersonales (poco más de un punto). Más en concreto, de las 19 competencias genéricas consideradas las que presentaban mayor desajuste (superior a un punto) eran, por orden descendente, las siguientes: dominio de su área o disciplina, capacidad para rendir bajo presión, capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, capacidad para negociar de forma eficaz, capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, capacidad para movilizar las capacidades de otros, capacidad para coordinar actividades, capacidad para hacer valer su autoridad y capacidad para detectar nuevas

oportunidades³. Según áreas, el mayor desajuste en competencias genéricas (y en los tres subgrupos diferenciados) se daba en ciencias experimentales. En sentido contrario, el menor desajuste se hallaba en humanidades (0,67 puntos), debido sobre todo, al bajo déficit en competencias instrumentales y en ciencias de la salud (0,70), donde destacaba el menor déficit en capacidades interpersonales. Respecto a las específicas destacaban las enseñanzas técnicas con el mayor desajuste (1,02 puntos) y, en el otro extremo, ciencias jurídicas y sociales con el menor desajuste (0,75 puntos). Ciencias experimentales y enseñanzas técnicas tenían los mayores desajustes relativos en competencias específicas y genéricas simultáneamente. Además, los menores desajustes conjuntos agrupados se daban en ciencias de la salud (0,76), seguidas de cerca por el área de ciencias jurídicas y sociales. Humanidades estaría en una posición intermedia.

2. Competencias instrumentales: dominio de su área o disciplina; capacidad para negociar de forma eficaz; capacidad para hacer valer su autoridad; capacidad para coordinar actividades; capacidad para movilizar las capacidades de otros; conocimientos de otras áreas o disciplinas; capacidad para redactar informes o documentos; pensamiento analítico; capacidad para sintetizar y extraer conclusiones generales; capacidad para usar el tiempo de forma efectiva; capacidad para comunicarse en la lengua propia de la comunidad autónoma donde trabaje; capacidad para utilizar herramientas informáticas; capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros. Competencias interpersonales: capacidad para presentar en público productos, ideas o informes; capacidad para rendir bajo presión; predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas; capacidad para trabajar en equipo. Competencias sistémicas: capacidad para detectar nuevas oportunidades; capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones; capacidad para hacerse entender; capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos.

3. Es interesante, en este sentido, remarcar que estos resultados son muy diferentes a los del proyecto REFLEX, en el que la valoración de las competencias requeridas en el lugar de trabajo y las poseídas por los graduados universitarios y el desajuste resultante era realizada por los propios estudiantes titulados españoles, con unos resultados claramente más positivos, puesto que apenas reportaban déficits competenciales.

3.4 *Formación continua*

En el año 2000, en la llamada Estrategia de Lisboa, la Unión Europea se propuso como reto convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, y conseguir un crecimiento económico sostenido con más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social. Para conseguir este reto el papel a desarrollar por el aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*lifelong learning*) es esencial, dado el contexto en el que se está inmerso, con un mercado globalizado, cada vez más competitivo, con una importancia creciente de las nuevas tecnologías, y que demanda cada vez más elevar el nivel de capital humano, adquirir nuevas competencias e ir actualizando y renovando conocimientos, especializándose en aquello que demanda la sociedad, para no quedar al margen del mercado laboral. Pero no sólo el *lifelong learning* es fundamental para mejorar la competitividad y la empleabilidad sino también para la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal. Según la Comisión Europea, el aprendizaje permanente se puede definir como toda actividad de aprendizaje llevada a cabo en cualquier momento de la vida, con el objetivo de mejorar conocimientos, competencias y habilidades, desde una perspectiva personal, cívica y/o ligada al empleo. Este concepto incluye cualquier tipo de educación y formación, ya sea formal, no formal o informal. Las instituciones universitarias, que desde hace años

ofrecen formación complementaria a la universitaria reglada, pueden y deben jugar un papel muy importante en el desarrollo e implantación del *lifelong learning*. En este sentido, cabe indicar que el concepto del aprendizaje a lo largo de la vida ha estado presente también desde el inicio en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (por la Declaración de Bolonia de 1999) y se ha profundizado en ello en los subsiguientes comunicados de los ministros europeos de educación superior en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007).

En el año 2007 todavía muchas universidades europeas no consideraban el aprendizaje permanente a lo largo de la vida una de sus prioridades y no estaban aplicando a esta formación las herramientas asociadas al Proceso de Bolonia, como la organización de los estudios en créditos europeos, basada en el concepto de aprendizaje por parte del alumno; la incorporación de las competencias en los programas, o el desarrollo de procedimientos para validar el aprendizaje no formal e informal.

De todas formas, en esta última reunión de Londres en 2007 se constató,

siguiendo el informe final del proyecto BeFlex (Benchmarking Flexibility in the Bologna Reforms) de la European Universities Continuing Education Network (EUCEN), que todavía había un gran número de universidades que no tenían ninguna estrategia relacionada con el *lifelong learning* o la estaban desarrollando y que un poco menos de la mitad de las universidades estudiadas (unas 300 en toda Europa) no consideraban todavía este aprendizaje permanente una prioridad, y, por tanto, no estaban aún utilizando en todo su potencial las herramientas asociadas al Proceso de Bolonia en el contexto de la formación permanente, como organizar los estudios en términos de créditos europeos (ECTS: European Credit Transfer System), basados en el concepto de aprendizaje por parte del alumno y no de enseñanza; redefinir los programas incorporando el concepto de competencias; desarrollar procedimientos para validar el aprendizaje no formal e informal, o conseguido a través de la experiencia profesional, y en relación a estas dos últimas cuestiones, poner más énfasis en el marco europeo de las cualificaciones⁵, o crear criterios amplios y flexibles de complementariedad con toda la estructura académica.

En este sentido, la EUCEN ha puesto en marcha un nuevo proyecto, denominado

5. Siguiendo a Mora (2008b), el marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida se propuso en 2005 por la Comisión Europea, consta de 8 niveles y permite ubicar a una persona según su nivel de aprendizaje adquirido y certificado, a través de un conjunto de descriptores. Entre otras utilidades este marco permitiría la movilidad internacional y el reconocimiento de los títulos y de la formación y facilitaría la validación del aprendizaje mediante

la educación de tipo no formal e informal, en un marco más flexible que el actual. El Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior es un resultado del proceso de Bolonia y está referido exclusivamente a la educación superior, mientras que el Marco Europeo de Cualificaciones está referido a todos los niveles de aprendizaje. Aunque los niveles últimos de ambos marcos coinciden formalmente, hay una diferencia de tipo conceptual: el primero

está muy conectado con los diplomas adquiridos en el sistema de educación superior, mientras que el segundo se centra más en la idea de valorar el aprendizaje a lo largo de toda la vida con cierta independencia del modo en que se ha adquirido, aunque siempre acreditado por los organismos competentes. En España ya se está trabajando para diseñar el Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior (MECES).

BeFlex Plus (Progress on Flexibility in the Bologna Reforms) cuyo objetivo es actualizar los datos obtenidos en el anterior proyecto BeFlex y comprobar el cambio y progreso que se ha llevado a cabo, además de incorporar un nuevo elemento de análisis relativo al grado de colaboración en el marco de la formación permanente que se está realizando entre universidades, empresas y otros proveedores de formación a nivel regional. El proyecto incluirá, entre otros aspectos, los resultados relativos a una encuesta a 150 universidades, como mínimo (gran parte de las cuales ya participaron en el anterior proyecto), 30 estudios de casos, 15 visitas a universidades con ejemplos interesantes entorno a la estrategia del *lifelong learning* y su relación con el entorno regional, y cinco *workshops* o seminarios en los que estén presentes, además de las universidades de donde se organicen, otros actores regionales clave, tales como otros proveedores de formación, empresas, sindicatos, escuelas de formación profesional u organizaciones no gubernamentales relacionadas con la materia. Los resultados finales del proyecto se espera que estén disponibles a principios del año 2009 y que puedan ser usados como elemento de información por los responsables de la educación superior en los países de la UE en su reunión bianual de seguimiento del Proceso de Bolonia, que se celebra el 28 y 29 de abril en Lovaina (Bélgica).

En España los programas de postgrado y formación continua de las universidades como títulos propios comenzaron ya a convivir desde el curso 2006-2007 con los másters oficiales dentro del esquema del Espacio Europeo de Educación Superior.

En España, tal y como Lacomba y Martín (2008) indican, los estudios de postgrado y formación continua – destinados a mejorar los conocimientos, competencias y cualificaciones de las personas con posterioridad a la formación reglada cursada en el sistema educativo–, siempre han formado parte de la oferta de enseñanza de las universidades, pero su expansión y protagonismo se ha producido en la última década. Los motivos han sido, por un lado, una demanda por parte de los jóvenes titulados universitarios de cursos de especialización profesional para mejorar sus opciones de éxito en el proceso de inserción laboral; y por el otro, una demanda de los profesionales y titulados ya incorporados al mercado laboral para reciclarse y complementar su formación ante las exigencias que impone el marco actual caracterizado por la velocidad en los avances tecnológicos y científicos. Como ya se indicó en ediciones anteriores del *Informe CYD*, en 1991, las universidades firmaron un convenio para intentar homogeneizar criterios acerca de estos estudios. En este sentido, se definieron dos tipos de

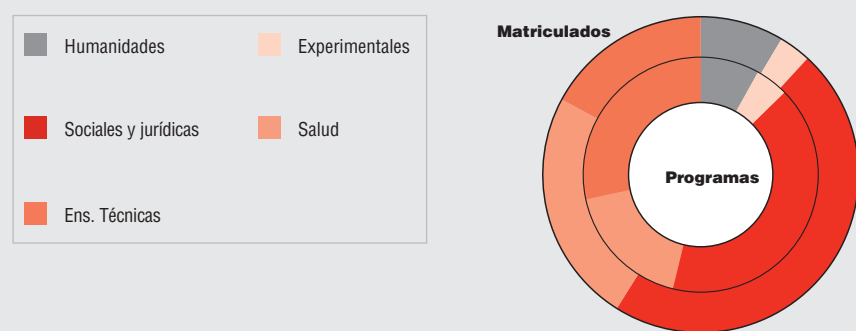
títulos propios, esto es, el “máster universitario”, que generalmente se compone de al menos 50 créditos y exige como requisito previo la titulación universitaria de segundo ciclo; y, por otro lado, el “especialista universitario” o “experto universitario”, cursos que, normalmente, se componen de, al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

No obstante el anterior convenio, la nota común fue la de la proliferación relativa de estudios de másters y postgrados en las universidades españolas y la de la heterogeneidad entre universidades e incluso dentro de la misma universidad (en cuanto a contenido, requisitos, duración, créditos o precios, por ejemplo), lo que hace muy difícil su comparabilidad. Además, aunque el convenio sólo define el “máster” y el “especialista” o “experto”, numerosas universidades incluyeron también entre sus títulos propios enseñanzas que equivalían a los estudios de primer y segundo ciclo universitario reglado y homologado; y, por otro lado, otros tipos de cursos de formación continua o de extensión universitaria, conducentes también a la obtención de un título o diploma, con denominaciones muy diferentes y con características aún más heterogéneas, así como cursos dirigidos a personal de empresas para dar respuesta a sus necesidades específicas de formación.

Estos títulos propios de las universidades, suelen estar mucho más orientados a la demanda que los estudios de grado y, al quedar fuera del catálogo oficial, no están financiados por fondos públicos y por tanto, no están sometidos a precios subvencionados; así, que, suelen ser, generalmente, autofinanciados, es decir, se cubren con el dinero ingresado por los que cursan dichos estudios.

Estos títulos propios de postgrado de las universidades, referidos a cursos de especialización, de expertos y de máster comenzaron ya a convivir, desde el curso 2006-2007, con los títulos oficiales de postgrado asociados al Espacio Europeo de Educación Superior, esto es, a los másters oficiales de uno o dos años de duración (60-120 créditos ECTS), y que al ser oficiales, están sometidos, igual que las titulaciones de grado, a precios públicos y a un procedimiento de acreditación de la calidad y certificación a nivel nacional. Este cambio está enmarcado en el contexto del Proceso de Bolonia que supondrá para la enseñanza universitaria española, en el horizonte del año 2010, pasar de la estructura oficial actual en tres ciclos (diplomado/licenciado/doctor), a una nueva estructura oficial, basada en un primer ciclo de educación universitaria, básica, general y profesional que durará cuatro años (con 240 créditos europeos o ECTS) y que llevará al título de “graduado”. Un

Gráfico 17. Distribución de los programas y matriculados en cursos propios de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas según rama de enseñanza, curso 2006-2007 (en porcentaje del total)



Fuente: *La universidad española en cifras 2008, CRUE.*

segundo ciclo (de entre 60 y 120 ECTS, de uno o dos años de duración)⁶ que estará dedicado a la enseñanza avanzada y que tendrá tres tipos de orientación: investigadora (sustituyendo, a grandes rasgos, a los antiguos cursos de formación para doctorandos), profesionalizadora (más orientada a especializar y capacitar al alumnado para el mercado de trabajo) y académica (de especialización del grado), y que llevará a la calificación de máster. Y un tercer ciclo de estudios universitarios, centrado básicamente en desarrollar la investigación que finalice en la realización y defensa de una tesis doctoral y que otorgará el título de doctor, la más elevada de las calificaciones académicas en la universidad. Esta nueva estructura oficial universitaria seguirá conviviendo con los títulos propios de las universidades de másters, especialista, expertos y similares y que tienen un enfoque más bien de tipo profesionalizador.

Según los datos de la CRUE, en el curso 2006-2007 se realizaron casi 4.400 programas propios de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas con la participación de 79.320 alumnos. En relación al curso 2004-2005 se produjo un crecimiento muy reducido en la primera cifra y una caída de casi el 20% en la segunda. El número de másters oficiales

realizados en 2006-2007 fue de 615, con más de 13.300 alumnos matriculados.

En el curso 2006-2007, según datos de la CRUE, se realizaron 4.399 programas propios de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas, lo que implica un incremento del 2,1% respecto a la cifra del 2004-2005, el anterior curso del cual de disponen de datos. Este reducido crecimiento contrasta con el incremento superior al 20% que se había producido en lo que va del curso 2000-2001 al 2004-2005. La rama más representada en la oferta de postgrado continuó siendo la de ciencias sociales y jurídicas (el 41,1% de los programas de postgrado en el curso 2006-2007 se insertaban en tal área de enseñanza), seguida de las enseñanzas técnicas (28,4%) y la de ciencias de la salud (17,8%). El resto de programas de postgrado se repartía entre ciencias experimentales y humanidades (gráfico 17). Respecto al 2004-2005 ha perdido participación relativa la rama de ciencias de la salud (en torno a dos puntos) a favor del resto de áreas, especialmente las dos mayoritarias (ciencias sociales y jurídicas y enseñanzas técnicas).

Por el lado de la demanda, en el curso 2006-2007 un total de 79.320 alumnos estaban matriculados en estos cursos de postgrado, lo que supone un descenso del 17,4% respecto al 2004-2005. Esta notable disminución, que

contrasta con el aumento superior al 20% en el periodo 2000-2004, según Martín y Lacomba (2008) se puede deber a que la oferta no se adecuó a la demanda y expectativas de los alumnos, o bien a que el mercado se vio afectado por la creciente oferta competitiva de otros centros diferentes a los universitarios, además del hecho de que ya se habían empezado a impartir másters oficiales adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. Como se puede apreciar en el gráfico, la distribución del alumnado por ramas de enseñanza es bastante similar al que presenta la oferta de postgrado. Respecto al 2004-2005 y, al contrario de lo que ocurrió con los programas, se incrementó el peso que representan los alumnos de postgrado en ciencias de la salud (más de cinco puntos), mientras que, en sentido contrario, destacó la pérdida de peso de las enseñanzas técnicas (de casi cinco puntos y que está en consonancia con la tendencia al descenso de la participación de esta rama también en los matriculados de primer y segundo ciclo y los nuevos ingresados). Los matriculados promedio por programa alcanzaron un valor de casi 25 en ciencias de la salud o en torno a 20 en ciencias sociales y jurídicas y humanidades, mientras que en experimentales la demanda media fue de 13 alumnos por programa de postgrado y en enseñanzas técnicas el valor correspondiente en el curso 2006-2007 ascendió a tan sólo 11 alumnos/programa (por el valor de

alrededor de 18 para el global de cursos).

El 57,2% de los alumnos de postgrado eran mujeres en el curso 2006-2007, participación casi seis puntos superior a la presentada en el curso anterior del que se tienen datos (2004-2005). Por tipos de estudios, el 34% de los alumnos estudiaban para optar a la titulación de máster; el 25,9%, a la de especialista, y el restante 40,1%, a la de experto. En relación al 2004-2005, aumentó ligeramente el peso de los matriculados en los dos primeros tipos (en torno a 2,5 puntos) en detrimento de la modalidad de experto. En términos de programa, hubo una mayor igualdad en la participación de las diversas modalidades: así, el 36,2% de los programas se refieren al título de máster, el 36,5% al de especialista y el 27,3% al de experto. Los dos primeros aumentaron claramente su peso relativo en relación al 2004-2005 en detrimento del nivel de experto. El número promedio de matriculados por programa era en el curso 2006-2007 de 21 para el máster; de 16, para el nivel de especialista, y de 33, para la modalidad de experto. Finalmente, por comunidades autónomas, igual que ocurría en 2004-2005, se observó una concentración (aunque sensiblemente menor a la de dicho curso) de los programas de postgrado y de los matriculados en las universidades catalanas (peso del 40,2% en el total de programas y del 33,6% por lo que se refiere a los matriculados). A Cataluña

6. En la mayoría de países europeos se ha optado porque el grado tenga una duración de tres años y el máster de dos. Algunas titulaciones actuales

como Medicina tendrán un tratamiento diferenciado en esta duración.

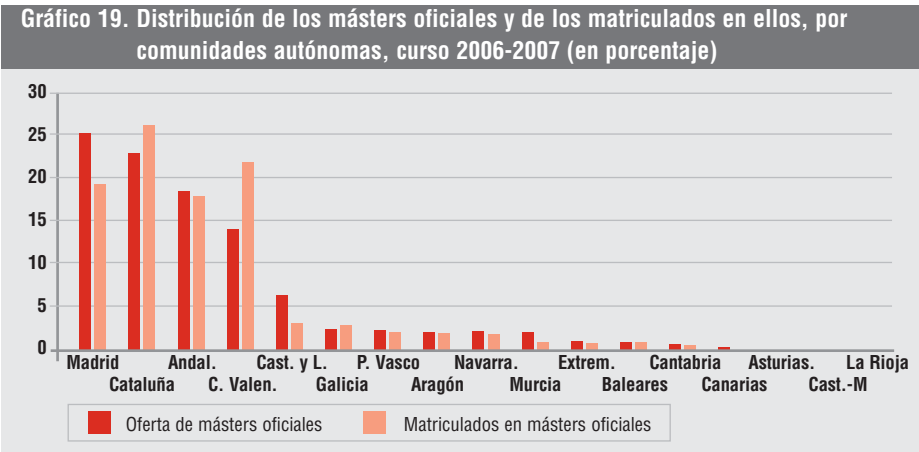


le siguió la Comunidad de Madrid (participación respectiva del 17,7% y 19,5%, por encima de la del curso 2004-2005). Andalucía y la Comunidad Valenciana también tuvieron participaciones respectivas por encima del 10%, caso contrario del resto de comunidades autónomas. En el gráfico 18 se ofrece la demanda académica media de las enseñanzas propias de postgrado ofertadas por las universidades públicas de las diferentes regiones españolas. En él se observa que Castilla-La Mancha y Canarias fueron las que contaron con el mayor número de alumnos por curso de postgrado (casi 30), mientras que en el lado opuesto estarían Cantabria y Murcia (poco más de 10).

Asimismo, como se ha apuntado con anterioridad, durante el curso 2006-2007 se empezaron ya a impartir también másters oficiales, enmarcados en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Según los datos de la CRUE (2008), en las universidades públicas presenciales españolas se impartieron un total de 615 programas –aproximadamente el 14% de la cifra que representaron los títulos propios universitarios– la mayor parte de los cuales (el 28,8%) correspondieron a la rama de enseñanzas técnicas, seguida de la de ciencias experimentales (23,9%), ciencias sociales y jurídicas (21,5%), humanidades (16,3%) y, en último lugar, ciencias de la salud (el 9,4% de los másters oficiales). En estas titulaciones

oficiales de postgrado se matricularon un total de 13.308 alumnos –un 17% de los que estaban matriculados en títulos propios de postgrado y formación continua–, más de un 30% de los cuales pertenecían a la rama de enseñanzas técnicas, mientras que en cada una del resto de ramas el porcentaje fue bastante similar, oscilando entre el 15% y el 19% del total. Aproximadamente el 53% de los alumnos fueron mujeres y el resto, hombres. La proporción de mujeres fue relativamente inferior a la observada para los cursos de postgrado no oficiales, lo que básicamente se explica por la mayor presencia relativa de la rama de enseñanzas técnicas en este tipo de másters, justamente la única rama en la que las mujeres son minoría en relación a los hombres. La demanda académica media fue de 22 personas por cada máster oficial (sólo cuatro más que en los títulos propios). En enseñanzas técnicas y en ciencias de la salud, la demanda media alcanzó valores de 51 y 38 alumnos por máster, respectivamente, mientras que fue igual o inferior a 20 en el resto de ramas de enseñanza.

La inmensa mayoría (el 80% o más) de los títulos propios de postgrado y formación continua, así como de los másters oficiales se ofrecía en el curso 2006-2007 en sólo cuatro regiones: especialmente Madrid y Cataluña, además de Andalucía y la Comunidad Valenciana.



Finalmente, en el gráfico 19 se ofrece la distribución por comunidades autónomas de los másters oficiales y de los matriculados en ellos en el curso 2006-2007 en las universidades públicas presenciales españolas. La concentración de la oferta de másters y matriculados en Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana es bastante evidente, igual que pasa con los títulos propios. Así, más del 80% de los másters oficiales y más del 85% de los matriculados se concentraron en estas cuatro regiones. Casi la mitad de los másters se ofertaban en alguna de las universidades catalanas o madrileñas. La Comunidad Valenciana, con 33 alumnos por máster oficial, y Cataluña, con unos 25, fueron las regiones con mayor demanda académica media.⁷

En el año 2008, el Instituto Nacional de Estadística (INE) publicó los resultados de la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA), con datos referentes a 2007. El objetivo de esta nueva encuesta, que forma parte del proyecto europeo Adult Education Survey y que se realizará con periodicidad quinquenal, es conocer las actividades de formación realizadas por la población adulta, de entre 25 a 74 años, en el contexto de la formación a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Se contemplan, en este sentido, tanto actividades de formación de tipo formal, esto es, actividades de carácter intencional, planificado y reglado,

proporcionadas por instituciones de educación reglada y conducentes a la obtención de un título oficial, como educación no formal, que son aquellas actividades educativas organizadas, planificadas y estructuradas pero que no conducen a la obtención de un título oficial y que pueden tener lugar tanto dentro como fuera de las instituciones educativas regladas. Asimismo la encuesta también atiende al aprendizaje informal, que se define como aquellas actividades que se realizan con la intención de aprender, pero están menos organizadas y estructuradas que las actividades no formales y no se realiza acudiendo a instituciones educativas, refiriéndose básicamente al aprendizaje autodidacta.

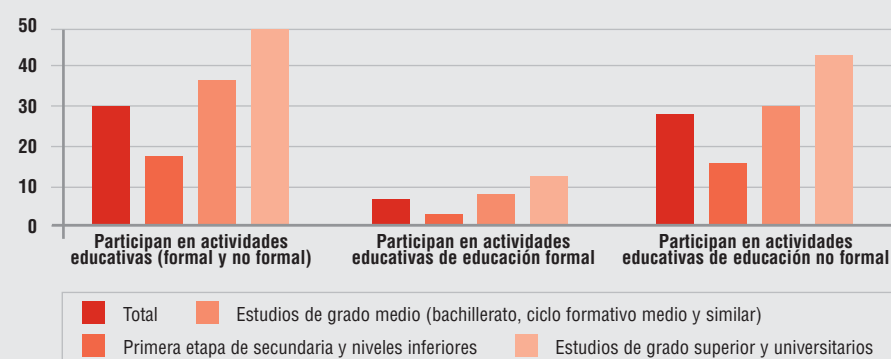
Según la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA), en 2007, aproximadamente el 70% de la población española entre 25 y 64 años no realizó ninguna actividad educativa de formación (ya fuera de tipo formal o no formal). El porcentaje en el caso de aquellos que eran graduados superiores descendió a un poco menos del 50%.

Según los resultados de la encuesta, en el año 2007, el 28% de la población de 25 a 74 años (el 30,9% si se acota a la población de 25 a 64 años, esto es, a la población adulta en edad activa) realizó

7. En el curso 2007-2008, según los datos provisionales del Ministerio de Ciencia e Innovación casi se dobló el número de másters oficiales aprobados para las universidades públicas presenciales españolas. Madrid y

Cataluña seguían ejerciendo un predominio claro: el 25,9% de los másters se impartían en universidades de la primera comunidad y el 21,2%, en las de la segunda.

Gráfico 20. Participación de la población de 25 a 64 años en actividades educativas de formación continua por nivel de estudios, año 2007 (en porcentaje)



Fuente: INE y Eurostat.

alguna actividad de formación educativa, ya sea formal y/o no formal. La inmensa mayoría de esta población desempeñó actividades de tipo no formal, mientras que en torno del 20% de los que desarrollaron cursos formativos llevó a cabo alguna actividad de educación de tipo formal. Por edad, las actividades de formación se concentraron en el tramo más joven, de 25 a 34 años (casi el 40% de la población encuestada realizó actividades educativas de formación, ya sea de tipo formal y/o no formal), seguidas de las que están entre 35 y 44 años (un tercio del total participó en dicho tipo de acciones). Por sexo, la situación es muy similar, ya que el 28,2% de las mujeres entre 25 y 74 años realizaron actividades educativas en 2007, por el porcentaje solamente medio punto inferior de los hombres (participaciones respectivas de mujeres y hombres del 31% y 30,8% en el caso de considerar la población de 25 a 64 años).

Por nivel educativo, claramente la mayor participación en actividades educativas en 2007 se dio en el nivel superior (gráfico 20), ya que un poco más de la mitad de la población de 25 a 64 años con este nivel de estudios realizó actividades educativas de formación, ya fueran actividades de educación formal y/o no formal, por el 35,5% que se registró para aquellos con estudios secundarios, y el 17% de los que sólo tenían estudios primarios. Mientras que respecto a la situación laboral, también fue superior la participación de, en

primer lugar, aquellos que estaban ocupados (el 35,9% de la población ocupada entre 25 y 64 años realizó actividades educativas en 2007) o, en segundo lugar, los desempleados (el 25% realizó dichas actividades) en relación a la población inactiva (porcentaje correspondiente de tan sólo el 16,6%, -13,1% si se consideran los inactivos de 25 a 74 años). Además, en más del 70% de los casos (80% para los que tenían un nivel superior de estudios), las actividades de formación de tipo no formal llevadas a cabo estaban directamente relacionadas con el trabajo (ya sea porque éstas eran necesarias para el mejor desempeño en su puesto de trabajo o bien porque se consideraba útil esta formación para buscar empleo). En este caso, en torno a un tercio de los encuestados realizaron la formación en horas de trabajo remuneradas, y en aproximadamente el 40-45% de los casos, el empleador pagaba todo o parte del gasto de las clases (por ejemplo, la matrícula del curso) o de los libros y medios técnicos que se habían de utilizar.

Respecto a las características principales de la educación formal realizada por los encuestados entre 25 y 74 años, siguiendo al INE, cabe destacar que realizaron, en promedio en 2007, 1,1 actividades/cursos y la duración media total fue de 414 horas de formación por participante. Prácticamente el 75% de los encuestados tuvo que realizar un gasto para seguir estos cursos de formación,

que ascendió a poco más de 1.100 euros, en promedio por persona, en concepto de matrícula, tasas, material, etc. El 21,5% de estas actividades de educación formal se impartieron a distancia y en casi el 73% de las ocasiones se hizo un uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En el caso de aquellos con un nivel superior de estudios, se pueden observar algunas diferencias destacables. Así, por ejemplo, que la duración media fue algo menor, de 337,6 horas; que el porcentaje de aquellos cursos que se realizaron a distancia y donde se usó intensivamente el ordenador y/o Internet fue superior (en torno a tres puntos y seis puntos superior, respectivamente); que hubo un porcentaje mayor de personas que incurrieron en gastos (cerca del 80%), mientras que el gasto medio realizado fue mayor en unos 120 euros respecto al promedio.

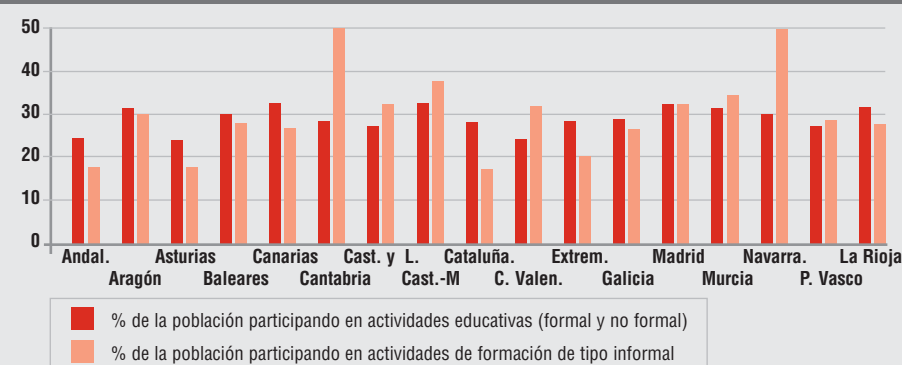
En el caso de la educación no formal seguida, los participantes realizaron un promedio de 1,5 cursos en el 2007, con una duración media total de 111 horas de formación por participante. Aproximadamente la mitad de los encuestados tuvo que pagar por seguir estos cursos, ascendiendo el gasto medio por participante a unos 700 euros. Poco más del 10% de estas actividades se realizó a distancia, haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación en menos del 45% de las actividades. Sólo un 9,9% de los cursos/actividades se

llevaron a cabo en instituciones educativas de tipo formal, tales como universidades, mientras que la mayor parte se realizaron en otros tipos de instituciones de educación o fueron llevadas a cabo por parte de los propios empleadores (en torno al 27% y 19%, respectivamente). El 38% de los cursos combinaron teoría y práctica, un 34% fueron totalmente teóricos y el 18% se realizó en el puesto de trabajo y fueron eminentemente prácticos.

Los graduados superiores que realizaron actividades educativas de tipo no formal en 2007 participaron en promedio en 1,7 cursos e invirtieron más de 115 horas en ellos. Solamente el 14% de las actividades no formales realizadas se desarrollaron en instituciones educativas oficiales, como las universidades.

En el caso de aquellos con un nivel superior de estudios, el número medio de cursos de educación no formal realizados fue ligeramente más elevado (1,7), al igual que el número de horas invertidas en formación (116,3). También fue mayor, aunque muy ligeramente, el porcentaje de encuestados que incurrió en gastos por los cursos de formación, y éstos además les supusieron un desembolso unos 50 € superior al del promedio. Igual que sucedió con la educación formal, el porcentaje de actividades de

Gráfico 21. Participación de la población de 25 a 64 años en actividades de formación continua por tipo de actividad y comunidad autónoma, año 2007 (en porcentaje)



Fuente: INE.

formación realizadas a distancia (el 13,7%), al igual que el uso de las TIC (53,7%), fue también superior para estos graduados superiores que para el conjunto de población⁸. Finalmente, se puede reseñar que la participación de instituciones de educación formal, como las universidades, en la educación no formal seguida por las personas con estudios superiores fue del 14% en 2007, más de cuatro puntos por encima de lo que ocurría para el conjunto, aunque las fuentes principales también fueron las instituciones no formales de educación, como academias, centros de estudios y similar y, en segundo lugar, los empleadores.

Para concluir, también cabe hacer mención a las actividades de aprendizaje de tipo informal realizadas en 2007 por los encuestados. En torno al 26% de las personas entre 25 y 74 años realizó alguna actividad de este tipo, porcentaje que adquiere un máximo del 33% para aquellos que estaban en la franja de edad de 25 a 34 años. Las diferencias por sexo vuelven a ser mínimas, y los graduados en estudios superiores participaron en mayor medida que el promedio en actividades de formación de tipo informal (en torno al 42% del total de personas entre 25 y 74 años con este nivel de estudios realizaron alguna actividad de este tipo en 2007). Los medios más habituales para los autodidactas para aprender fueron el material impreso (59,0%), el ordenador (53,5%), un familiar o amigo (38,9%) y

medios audiovisuales (24,9%). El primer y el segundo medio fueron una fuente más habitual de aprendizaje para los graduados superiores que para el promedio, caso contrario de las otras dos. Asimismo se constata una mayor utilización por parte de los graduados superiores de medios tales como la visita a centros de aprendizaje concretos como bibliotecas.

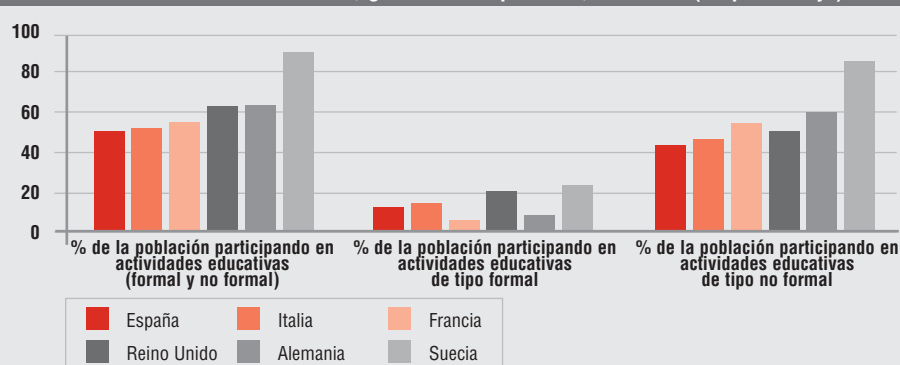
Entre los obstáculos para realizar actividades de aprendizaje el más habitual, independientemente del nivel de estudios, fue la falta de tiempo por responsabilidades familiares y, en segundo lugar, la incompatibilidad de horarios, la importancia de la cual podría disminuirse con un incremento de la oferta educativa a distancia.

Las comunidades autónomas en las que una menor proporción de la población realizó en 2007 actividades de aprendizaje, ya fuera formal, no formal o informal, fueron Andalucía y Asturias.

Por comunidades autónomas, las que más participaron en actividades educativas de formación en 2007, ya fueran de tipo formal y/o no formal, fueron Castilla-La Mancha, Canarias y Madrid, mientras que las que presentaron una menor participación fueron Asturias y Andalucía (gráfico 21). En el caso de las actividades de educación informal, por un lado destacan Cantabria y Navarra, donde

tales como universidades no presenciales, a distancia, como la UNED o la UOC en el caso catalán, donde el uso del ordenador e Internet se convierte en imprescindible.

Gráfico 22. Participación de la población de 25 a 64 años en actividades educativas de formación continua, graduados superiores, año 2007 (en porcentaje)



Fuente: Eurostat.

casi la mitad de los encuestados declararon haber realizado alguna actividad de formación de tipo informal en 2007, y en el lado contrario se encuentran Cataluña, Andalucía y Asturias.

Comparando la situación de España con los resultados para el resto de países participantes en la Adult Education Survey 2007, publicados por Eurostat en noviembre de 2008, se puede apreciar, en primer lugar, una menor participación relativa de la población adulta española en actividades de formación. Así, considerando el porcentaje de la población de 25 a 64 años que participó en 2007 en algún tipo de actividad educativa ya fuera formal o no formal, el valor para España, el 30,9%, sólo superó (de los 18 países de la UE-27 cuyos resultados ya fueron publicados por Eurostat)⁹ a Hungría, Grecia, Polonia e Italia, quedando lejos del 73,4% de Suecia, el país líder en este aspecto, pero también de Alemania, Francia o el Reino Unido (45,4%, 35,1% y 49,3%, respectivamente). Esta diferencia negativa para España se debe fundamentalmente a las actividades educativas de tipo no formal –que son mayoritarias en todos los países considerados– ya que, en actividades de tipo formal, el valor que alcanza España sólo fue superado de manera clara por Noruega, Finlandia, Suecia y Reino Unido.

El porcentaje de graduados superiores que participaron en 2007 en actividades educativas de formación (formales y/o no formales) en España sólo superó los valores alcanzados por Hungría y Grecia de los 18 países europeos considerados en la Adult Education Survey.

Más interesante es, sin embargo, la comparación de los resultados de formación continua de España en el contexto internacional por lo que se refiere a la población de 25 a 64 años con titulación de grado superior. En este caso, los resultados comparados de España incluso empeoran. Efectivamente, el porcentaje de graduados superiores que participaron en 2007 en actividades educativas de formación –tanto formales como no formales– en España, en torno al 50%, fue inferior al de los países europeos del G-8 (Alemania, Italia, Francia y el Reino Unido) y quedaba muy lejos de la líder en este aspecto (Suecia, con un porcentaje correspondiente del 90%). De hecho, España sólo superó los valores alcanzados por Hungría y Grecia de los 18 países considerados. Nuevamente, fue la educación de tipo no formal la mayoritaria y la que determinó en gran medida estos resultados conjuntos (gráfico 22).

Mientras que en la mayoría de países europeos el mayor proveedor de educación no formal fue el empleador, en

8. Éstos son valores inferiores a los observados en el caso de los cursos de educación de tipo formal probablemente porque estos últimos sean mayoritariamente realizados en instituciones

9. Hungría, Grecia, España, Italia, Bulgaria, Polonia, Francia, Letonia, Estonia, Eslovaquia, Lituania, Reino Unido, Alemania, Chipre, Austria, Noruega, Finlandia y Suecia. A noviembre de

2008 tampoco estaban disponibles los datos relativos a actividades de formación de tipo informal.

España lo fueron las instituciones de educación no reglada, como academias, centros de estudios y similar.

Otras cuestiones diferenciales que destacan a España en relación a la mayoría del resto de países europeos fueron, por ejemplo, un menor peso relativo de la formación no formal que se llevó a cabo por cuestiones relacionadas con el trabajo (un 73% en

España, que sube al 80% en el caso de considerar a los graduados superiores; valores que se ven superados, respectivamente, por 16 y 14 de los restantes países); o un mayor número de horas, en promedio, realizando actividades formativas de tipo no formal (de hecho, es el único país, junto a Francia y Hungría, que superó las 100 horas de media). Además, se puede destacar que, en cuanto a los proveedores de la formación de tipo no

formal, mientras que el peso en España de las instituciones educativas formales, tales como la universidad, ocuparían un lugar intermedio (por ejemplo, la participación correspondiente es superior a la de Alemania y Francia pero inferior a la de Italia o Reino Unido), el peso de los empleadores (menor al 20%) fue el tercero más reducido de los 18 países que se comparan. En sentido contrario el papel como formadora de otro tipo de

instituciones educativas, no formales, como academias o centros de estudios, por ejemplo, fue mucho más importante en España (peso de casi el 30%) que en los países europeos del G-8 (participación inferior al 15%). En definitiva, en la mayoría de países el proveedor principal fue el empleador, mientras que en España lo fueron las instituciones no formales de educación.

Conclusiones

En este capítulo tercero del *Informe CYD 2008* se ha analizado la relación de los graduados universitarios con el mercado de trabajo. Entre las principales conclusiones podemos destacar, en primer lugar, por lo que se refiere a los resultados de la población con estudios superiores en el mercado laboral (apartado 3.1), las siguientes:

- El indicador del porcentaje de población entre 25 y 64 años en posesión de estudios universitarios ocupaba un lugar intermedio en España en 2006 en comparación con los países del G-8. Sin embargo, España tenía la menor proporción de población con estudios secundarios más allá de los obligatorios, o de nivel alto; básicamente, bachillerato y ciclos formativos de grado medio.
- La tasa de actividad de los graduados superiores españoles era en 2006 más elevada que las correspondientes a los países del G-8 (con excepción de Alemania y el Reino Unido), pero en cambio la tasa de paro era mayor relativamente a la de cualquier país de este G-8.
- La diferencia entre las ganancias de un graduado superior en España y las de un graduado en educación secundaria, nivel alto, fue del 32%, un valor más reducido que el que se observó en los diferentes países del G-8. Además esta diferencia disminuyó de forma abultada en España en los últimos años, lo que

contrasta con la evolución más positiva del G-8.

- Según la información del IVIE, en el período 1964-2007, se produjo un descenso acusado de la proporción de población potencialmente activa que no tenía estudios o tenía estudios primarios, y al mismo tiempo se incrementó la proporción de población con estudios secundarios o medios y universitarios (en torno al 2% en 1964 y casi el 16% en 2007, 24% para la población de 25 a 44 años).
- Como ocurría en años anteriores, en 2007, también la población con estudios universitarios registró unas tasas de actividad mayores al promedio (más cuanto mayor nivel) y unas menores tasas de paro (las más reducidas se dieron para los que eran doctores: 2,7%).
- Por comunidades autónomas, destacaron un año más el País Vasco, Madrid y Navarra como las regiones con mayor porcentaje de población en posesión de estudios universitarios. Las menores tasas de paro para esta población se dieron en Navarra, y las mayores, en Canarias y Andalucía.

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

- En el año 2007 nuevamente se volvió a observar que la demanda de los trabajadores de puestos de alta cualificación superó a la oferta

correspondiente de las empresas en mayor medida que lo que ocurrió para puestos de baja cualificación, según los datos del INEM. No obstante, también se confirmó la tendencia a la disminución de dicha diferencia relativa tanto por la disminución del porcentaje de personas demandantes de empleo en el INEM que optaron a un puesto de alto nivel de cualificación como al incremento del porcentaje de empleos ofrecidos en el INEM que se insertaron en un grupo ocupacional de alta cualificación.

- Dentro de los grupos de alta cualificación, el nivel de desajuste fue mayor cuanto más elevado era el nivel de cualificación de los puestos, de tal manera que el mayor nivel de desajuste se produjo en el grupo 1 de dirección de empresas y administraciones públicas y el más reducido tuvo lugar para los profesionales y técnicos de apoyo (grupo 3), quedando en una posición intermedia el grupo 2 de técnicos y profesionales científicos, donde se observó un mayor desajuste para las profesiones asociadas a segundo y tercer ciclo universitario que a primer ciclo (incluso el desajuste para las profesiones que tenían que ver con diplomados en físicas, químicas, matemáticas e ingenieros técnicos fue inferior al promedio global español).
- Por comunidades autónomas, el mayor desajuste entre oferta y demanda de alta cualificación se dio en 2007 en el País Vasco, Baleares,

Navarra, Castilla y León, Cantabria y Madrid, por este orden; mientras que Murcia, Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana, Galicia y Asturias mostraron un desajuste inferior al promedio español.

- Según los datos de colocaciones del INEM de 2007 se observa que el fenómeno de “sobrecualificación” afectó claramente más a las mujeres que a los hombres, igual que el paro de alta cualificación, aunque en relación a 2006, ambos fenómenos redujeron su nivel de importancia, motivado por un mejor ajuste entre demanda y oferta de empleo de alta cualificación.
- La sobrecualificación, por comunidades autónomas, afectó sobre todo al País Vasco, Navarra y Cantabria, si se atiende al porcentaje de ocupados con formación superior que no desempeñaban puestos de trabajo considerados de alta cualificación.
- Según los datos incluidos en *Education at a Glance 2008*, España registró en 2006 una menor proporción de ocupados en alta cualificación sobre el total de ocupados en relación a los países del G-8 y el conjunto de la OCDE, y además en los últimos años esta proporción apenas ha crecido. Debido,

en parte, a ello, el porcentaje de titulados superiores que ocuparon puestos de alta cualificación fue inferior en España que en los países del G-8; mientras que, en sentido contrario, una mayor proporción de estos graduados desempeñaron puestos tales como administrativos e incluso, trabajos no cualificados.

- Analizando la información extraída de la base de datos de Infojobs.net, en 2007, el desajuste que se produjo entre las vacantes ofrecidas por las empresas y que requerían a un titulado universitario para cubrir las y las inscripciones a dichas vacantes que realizaron personas con ese nivel de estudio fue el doble del desajuste global entre oferta y demanda de empleo. Y el desajuste se fue ampliando conforme iba incrementando el nivel educativo. Así, el menor se observó para los titulados de primer ciclo, y el mayor, para los titulados de tercer ciclo (doctorados, másters, postgrados).
- Por categoría profesional, el menor desajuste relativo entre la oferta y demanda de empleo de nivel universitario se dio en educación y formación y en sanidad y salud. El contrato de tipo indefinido, la jornada intensiva de mañana y los salarios superiores a 30.000 euros mostraron

un menor desajuste relativo entre oferta y demanda de nivel universitario que el que se dio para el conjunto de las vacantes e inscripciones, sin considerar el nivel educativo, en esas categorías.

- Por comunidades autónomas, el desajuste menor entre demanda y oferta universitaria se produjo, en 2007, según los datos de Infojobs, en el País Vasco, Madrid y Cataluña. En el lado opuesto se situaron Andalucía, Cantabria y Asturias.

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

- Tanto con datos de la Encuesta de Inserción Laboral enmarcada en el proyecto REFLEX, a nivel de España, como de la tercera Encuesta de Inserción Laboral a nivel de Cataluña realizada por la AQU, resulta evidente que las ramas de enseñanza que mostraron valores más positivos en el proceso de inserción laboral (mayor porcentaje de ocupados, más adecuación entre lo estudiado y la tarea que desempeñaban, mayores salarios, más estabilidad en el empleo) fueron, en general, las enseñanzas técnicas, seguidas de

ciencias de la salud, estando en el lado opuesto las humanidades.

- La manera más común de incorporarse al mercado de trabajo fue a través de la red de contactos personales, aunque también se detectó un aumento en el uso y la efectividad de Internet.
- La inserción laboral de los doctores fue, en general, más positiva que la de los graduados en primer y segundo ciclo universitario: así, contaron con un mayor porcentaje de ocupados (cercano al pleno empleo), apenas hubo casos en que desempeñaran tareas para las que no se requería un nivel universitario, tenían una ligera mayor estabilidad, así como una más elevada movilidad geográfica, estaban más satisfechos con el trabajo que desempeñaban y tuvieron unas ganancias brutas más elevadas.
- La mayoría de los doctores disfrutaron de una beca mientras realizaban la tesis doctoral y también fueron mayoría aquellos que estaban empleados en universidades y centros de investigación. En relación a éstos, los doctores que llegaron a las empresas realizaron en mucha menor medida actividades específicas de investigación.
- En lo que respecta a las competencias, y comparando el

estudio REFLEX y el de Ríos (dir.) (2008) llama la atención el hecho de que si se atiende a la perspectiva del graduado universitario que estaba trabajando, éste reportó en mucha menor medida desajustes entre el nivel de competencias poseído y el requerido, que en el caso de atender a la perspectiva del empresario que lo contrató.

- Los desajustes en competencias genéricas fueron más elevados que en competencias específicas. Y dentro de las primeras destacarían la capacidad para hacerse entender, usar el tiempo de forma efectiva, el dominio del área propia, negociar de forma eficaz o hacer valer su autoridad.

Finalmente, los aspectos más relevantes del apartado sobre formación continua serían:

- En el año 2007 todavía muchas universidades europeas no consideraban el aprendizaje permanente a lo largo de la vida una de sus prioridades y no estaban aplicando a esta formación las herramientas asociadas al Proceso de Bolonia, como la organización de los estudios en créditos europeos, basada en el concepto de aprendizaje por parte del alumno y no de enseñanza;

la incorporación de las competencias en los programas, o el desarrollo de procedimientos para validar el aprendizaje no formal e informal, o conseguido a través de la experiencia profesional; y en relación a estas dos últimas cuestiones, poner más énfasis en el marco europeo de las cualificaciones, o crear criterios amplios y flexibles de complementariedad con toda la estructura académica.

- En España los programas de postgrado y formación continua de las universidades como títulos propios comenzaron ya a convivir desde el curso 2006-2007 con los másters oficiales, dentro del esquema del Espacio Europeo de Educación Superior, estructurados según créditos europeos y que al ser oficiales, están sometidos, igual que las titulaciones de grado, a precios públicos y a un procedimiento de acreditación de la calidad y certificación a nivel nacional.
- Según los datos de la CRUE, en el curso 2006-2007 se realizaron casi 4.400 programas propios de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas con la participación de 79.320 alumnos. En relación al curso 2004-2005 se produjo un crecimiento muy reducido en la primera cifra y una caída de casi

el 20% en la segunda. Parte de esta tendencia se podría explicar por la aparición de los másters oficiales. En este sentido, en 2006-2007 se realizaron 615 másters oficiales, con más de 13.300 alumnos matriculados.

- La concentración de los títulos propios de postgrado y formación continua de las universidades públicas españolas, así como de los másters oficiales, en las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña, y, en segundo lugar, de Andalucía y la Comunidad Valenciana fue mucho más evidente que en el caso de las titulaciones de grado.
- Según la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA), en 2007, aproximadamente el 30% de la población española entre 25 y 64 años realizó alguna actividad educativa de formación (ya fuera de tipo formal o no formal). El porcentaje en el caso de aquellos que eran graduados superiores fue ligeramente superior al 50%. En el plano internacional este último valor sólo superó los de Hungría y Grecia de 17 países europeos considerados.
- Sólo el 14% de las actividades no formales realizadas por graduados superiores se desarrollaron en instituciones educativas oficiales,

como las universidades. El mayor proveedor de este tipo de formación fueron las instituciones no formales de educación, como academias, centros de estudios y similares, y, en segundo lugar, los empleadores. En la mayoría de países europeos fueron, en primer lugar, los empleadores, mientras que el peso de las instituciones educativas no formales descendía a la mitad.

- Otras cuestiones que diferencian a España de la mayoría de países europeos en este aspecto serían un menor peso relativo de la formación no formal que se lleva a cabo por cuestiones relacionadas con el trabajo; o un mayor número de horas, en promedio, realizando actividades formativas de tipo no formal.
- Las comunidades autónomas en las que una menor proporción de la población realizó en 2007 actividades de aprendizaje, ya sea formal, no formal o informal, fueron Andalucía y Asturias.

Referencias bibliográficas y webgráficas

- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE (2008): *La universidad española en cifras 2008*.
- Fundación CYD e Infojobs (2008): *El mercado laboral español, 2008*.
- Fundación CYD (div. años): *Informe CYD. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*.
- Martín, G. y B. Lacomba (2008): "La oferta y la demanda de enseñanzas universitarias del sistema público español", en Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE (2008): *La universidad española en Cifras 2008*, pp. 53-72.
- Mora, J.G. (dir.) (2008a): *Análisis de las competencias de los jóvenes graduados universitarios españoles. Estudio comparativo con graduados europeos y japoneses y su evolución de 1999 a 2005. Informe de resultados*. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación. EA 2007-0213.
- Mora, J.G. (2008b): *El marco español de cualificaciones de la educación superior: algunas ideas para la discusión*. Ponencia presentada en el Taller de Cualificaciones, celebrado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en Valencia, 19 de febrero de 2008.
- Mora, J. G. (2008c): *El Aprendizaje Permanente en el EEES*. Ponencia presentada en el VII Encuentro de RUEPEC (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua), Sevilla, 17 y 18 de abril de 2008.
- Proyecto BeFlexPlus de EUCEN (European Universities Continuing Education Network): <http://www.eucen.net/BeFlexPlus/index.html>
- Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe): <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
- Ríos, D. (2008) (dir.): *Análisis de las capacidades y habilidades demandadas por los empleadores a los titulados universitarios*. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación. EA 2007-0073.
- Vieira, M.J. (2008) (dir.): *Herramientas para la utilización de los estudios de titulados en el diseño de los planes de estudios*. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación. EA 2007-0107.
- <http://www.inem.es/> e información facilitada por la propia institución.
- <http://www.infojobs.net/> e información facilitada por la propia institución.
- <http://www.ond.vlaanderen.be/>
- hogeronderwijs/bologna/
- <http://www.aqu.cat/>
- AQU (2008a): *Tercer estudi d'inserció laboral dels graduats de les universitats catalanes. Primera valoració dels resultats*.
- AQU (2008b): *Estudi sobre la inserció laboral dels doctors 2008. Primera valoració dels resultats*.
- <http://www.lisboncouncil.net/>
- Ederer, Schuller y Willms (2008): *University Systems Ranking: citizens and society in the age of the knowledge*.
- <http://www.oecd.org/>
- OCDE (2008a): *Education at a Glance 2008*. OECD Indicators.
- OCDE (2008b): *Employment Outlook 2008*.
- Boarini y Strauss (2007): *The private internal rates of return to tertiary education: new estimates for 21 OECD countries*. Economics Department Working Papers, 591.
- <http://ec.europa.eu/eurostat/>
- Adult Education Survey.
- <http://www.ivie.es/>
- Series de Capital Humano, 1964-2007.
- <http://www.ine.es/>
- Encuesta de Población Activa (EPA).
- Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA).
- Encuesta de Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología.
- <http://www.aneca.es/>
- ANECA y CEGES (2008a): *Informe Empleadores. Titulados universitarios y mercado laboral*. Proyecto REFLEX
- ANECA y CEGES (2008b): *Informe Estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral*. Proyecto REFLEX
- ANECA y CEGES (2008c): *Informe Gestores Educativos. Titulados universitarios y mercado laboral*. Proyecto REFLEX
- ANECA y CEGES (2008d): *Informe Graduados. Titulados universitarios y mercado laboral*. Proyecto REFLEX
- Libros blancos: http://www.aneca.es/activin/activin_conver_LLBB.asp

La situación profesional de los doctores en España

Luis Sanz Menéndez y Laura Cruz Castro, Instituto de Políticas y Bienes Públicos (IPP), Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

A mediados de 2008 el Instituto Nacional de Estadística (INE) hizo públicos los resultados provisionales, correspondientes a 2006, de la primera Encuesta sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología. Sin embargo, la población de referencia es algo más específica e incluye únicamente a las personas residentes en España, menores de 70 años en 2006, que habían obtenido la titulación de doctor entre 1990 y 2006 en alguna universidad española; por ello sería más apropiado hablar de la primera encuesta a doctores en España.

Los nuevos datos producidos por el INE se integran en el contexto de un proyecto internacional lanzado en 2004 por Eurostat, OCDE y Unesco para la recolección sistemática de datos sobre las trayectorias profesionales de los individuos con titulación de doctor. Sin embargo, algunos países iniciaron la recogida sistemática de datos sobre la producción de doctores y sus trayectorias profesionales hace ya medio siglo; la National Science Foundation (NSF) de Estados Unidos, por ejemplo, produce datos e informes periódicos sobre los recursos humanos en ciencia e ingeniería desde los años sesenta.

En todo caso, estas iniciativas de recogida de información sistemática sobre la situación y carreras profesionales de los doctores en España son bienvenidas y necesarias, porque permiten no sólo analizar la situación en nuestro país sino además realizar comparaciones internacionales; por tanto es deseable su continuidad dada la importancia que tienen para las políticas de educación superior y de ciencia, tecnología e innovación, además de para facilitar la investigación empírica sobre el sistema de I+D y los recursos humanos altamente cualificados.

A continuación presentamos algunos resultados de esta nueva estadística¹.

Características personales de los doctores y área del doctorado

El 54,2% de los doctores en el conjunto de la población de referencia son varones; sin embargo es importante señalar que entre los doctores más jóvenes, de menos de 35 años, ya hay más mujeres que hombres.

Este resultado es consistente con la tendencia de los últimos datos en la producción de doctores que se derivan de la Estadística de Enseñanza Superior en España, que señala que en el curso 2006-2007,

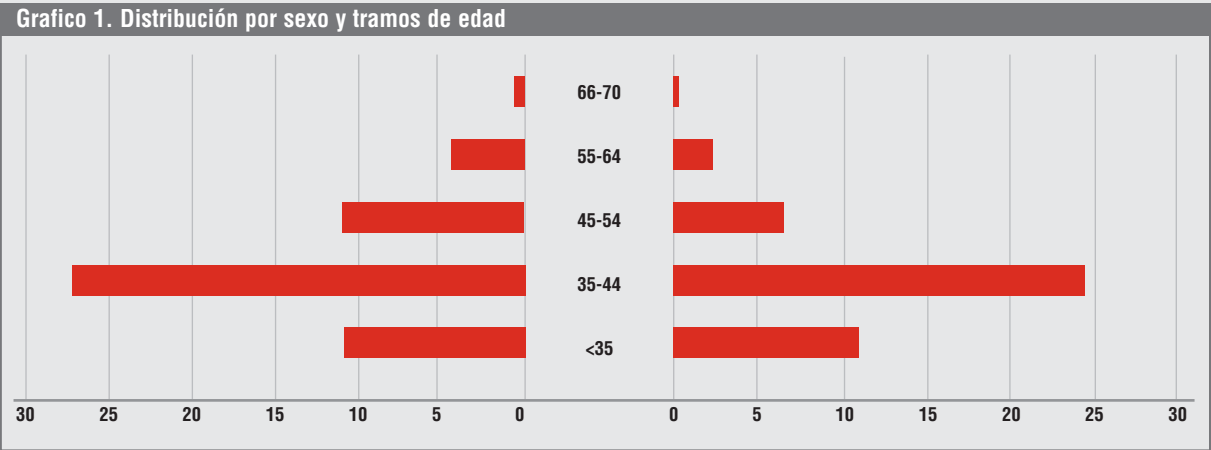


Tabla 1. Porcentaje de doctores por campo de doctorado y sexo			
	Total (% vertical)	Hombres (% horizontal)	Mujeres (% horizontal)
Total	100,00	54,2	45,8
Ciencias naturales	29,45	54,1	45,9
Ingeniería y tecnología	9,24	72,5	27,5
Ciencias médicas	22,68	50,1	49,9
Ciencias de la agricultura	3,70	53,8	46,2
Ciencias sociales	21,02	53,4	46,6
Humanidades	13,91	50,5	49,5

obtuvieron el título de doctor en España casi tantas mujeres como hombres (de un total de 7.150 personas que leyeron su tesis en ese curso, 3.405 eran mujeres).

Asimismo, se constata que las ciencias naturales son el campo en el que se han doctorado un mayor número de individuos; este área tiene más de un 29% del total de los doctores en todas las disciplinas, aunque seguidos de cerca por las ciencias médicas y las ciencias sociales, con más del 20% cada una.

Es importante señalar el mayor grado de feminización de los ámbitos asociados a las ciencias médicas y las humanidades, donde ya casi se doctoran tantas mujeres como hombres, mientras que, por el contrario, en las ingenierías los doctorados de las mujeres apenas llegan al 30%.

Duración y financiación de los estudios de doctorado

Por primera vez tenemos un dato general sobre la edad media de obtención del doctorado en España

—para los que se graduaron entre 1990 y 2006—, que fue de 35 años para los varones y de 33 años para las mujeres.

La duración de los estudios de doctorado fue de 6 años como media, aunque ligeramente superior (6,1 años) en el caso de los hombres; y globalmente el tiempo medio de finalización de la tesis se ha ido reduciendo con los años, probablemente como resultado del incremento de fuentes de financiación disponibles que permiten realizar estos estudios a tiempo completo, sin tener que combinarlos con otras ocupaciones. La duración media, sin embargo, supera en unos dos años el tiempo promedio por el que se otorgan en la actualidad becas de formación de personal investigador tanto en universidades como en centros públicos de investigación.

En este sentido, también es importante señalar que el 41,2% de los doctores financiaron principalmente sus estudios de doctorado por medio de becas de alguna institución española y un 10,9% adicional,

Gráfico 2. Distribución por campos de doctorado

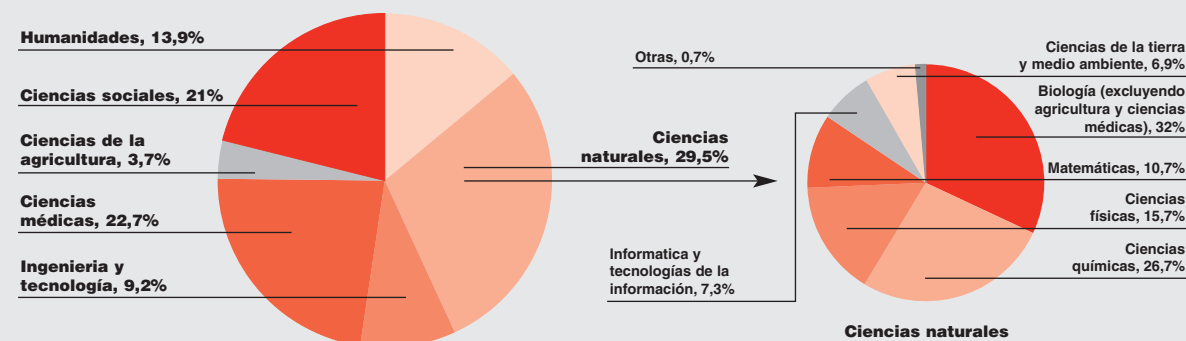


Gráfico 3. Duración media de los estudios de doctorado por tramo de edad

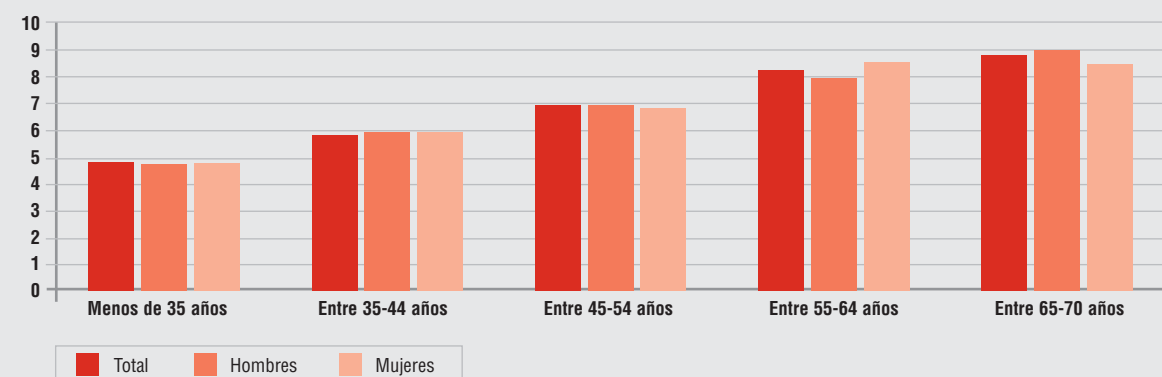
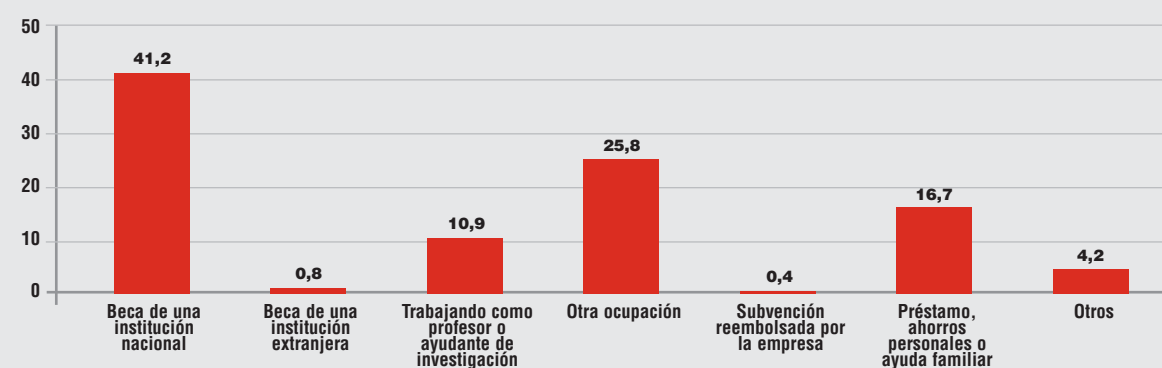


Gráfico 4. Fuente principal de financiación de los estudios de doctorado



trabajando como profesor ayudante o ayudante de investigación. Así pues, se puede estimar que más del 50% realizaron sus estudios con dedicación completa y con un estipendio de la universidad o de otra entidad de investigación. Mientras que un 16,7% lo hizo principalmente con ahorros o ayudas de la familia, y uno de cada cuatro doctores estuvo desempeñando otra ocupación fuera del ámbito académico o investigador, mientras realizaba sus estudios de doctorado.

Sin embargo, la tendencia general esconde algunas diferencias si analizamos las distintas áreas de doctorado, evidenciando patrones diversos de financiación de estos estudios. Si bien más del 50% de los doctores en general realizaron sus estudios de doctorado siendo becarios o profesores ayudantes, sin embargo, en las áreas de ciencias naturales y agrarias este porcentaje se eleva al 70%, y, en el extremo contrario, en ciencias médicas y en humanidades un tercio de los doctores

compatibilizaron sus estudios con otra actividad u ocupación no académica o de investigación.

Acceso al primer empleo y relación entre los estudios de doctorado y el empleo posterior

Una vez finalizados los estudios de doctorado, las mujeres doctoras tardan ligeramente más que los hombres en encontrar un trabajo relacionado con sus estudios. Para los doctores que trabajaron en algún puesto relacionado con su doctorado una vez finalizado éste y antes de enero de 2007, el tiempo medio para encontrar ese empleo fue de 5 meses, 4 meses para los hombres frente a los 6 meses de las mujeres. De nuevo el área de especialización es un factor diferencial. Los doctorados en el campo de ingeniería y tecnología fueron los que menos tardaron en encontrar empleo (tres meses de media) y los doctores del campo de humanidades los que más (ocho meses). Seguramente estas diferencias reflejan una situación de la demanda de doctores por especialidad diversa y probablemente no exenta de ciertos desajustes con la oferta.

Por otro lado, más del 60% de los doctores consideraba que, en el momento de la encuesta (2006), tenía un trabajo altamente relacionado con sus estudios de doctorado; aunque los entrevistados señalaban solamente en un 35,7% de los casos que tener el doctorado era un requisito necesario para acceder al puesto que desempeñaban, frente a un 50% de los que señalaban que el mínimo requerido era una licenciatura. Estos resultados apuntan a una cierta sobrecualificación en el mercado de trabajo de los doctores que residen en España, si atendemos solamente a la titulación requerida.

Ocupación y valoración de la situación laboral

En la fecha de referencia de la encuesta, 31 de diciembre de 2006, el 96,4% de los doctores encuestados se encontraba ocupado y solamente un 1,9% de los mismos se encontraba desempleado; sin embargo, analizando las tasas de desempleo por edades se observa un preocupante 4,5% de desempleo en los doctores de menos de 35 años.

De nuevo hay que señalar el hecho que hay ciertas áreas que acusan tasas de paro algo mayores: tal es el caso de las ciencias naturales o de las humanidades.

El empleo autónomo tiene muy poca presencia entre los doctores. De hecho, el 91,9% de los mismos trabaja por cuenta ajena y sólo el 4,4% de los

Tabla 2. Porcentaje de doctores por fuente principal de financiación y campo de doctorado (% verticales)							
	Total	Ciencias naturales	Ingeniería y tecnología	Ciencias médicas	Ciencias de la agricultura	Ciencias sociales	Humanidades
Total (distribución horizontal)	100,00	29,5	9,2	22,7	3,7	21,0	13,9
Beca de alguna institución española	41,21	60,5	38,8	29,0	60,8	29,4	34,3
Beca internacional	0,77	1,0	1,2	0,5	0,8	0,5	0,9
Trabajó como profesor y/o investigador ayudante	10,87	11,2	19,7	3,9	9,5	17,2	6,5
Otra ocupación	25,81	14,5	22,4	35,3	16,2	30,3	32,3
Subvención reembolsada por el empleador	0,38	0,6	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
Préstamos y/o ahorros personales o familiares	16,73	8,1	10,5	27,7	10,0	17,4	22,0
Otra fuente	4,23	4,0	7,1	3,3	2,4	4,9	3,8

doctores que obtuvieron su título entre 1990 y 2006 había optado por emplearse por cuenta propia; un 3,7% de los doctores en activo combinaba ambos tipos de empleo.

Los doctores disfrutaban de cierta estabilidad en el empleo. Por una parte, el 71,1% de los doctores que trabajaba por cuenta ajena a finales de 2006 disfrutaba de un contrato indefinido, estando el 28,9% de ellos sujetos a un contrato temporal, aunque el grado de temporalidad era significativamente mayor en los menores de 40 años que en el resto. Por otro lado, el 93,7% del total de doctores en activo estaba ocupado a tiempo completo, mientras que únicamente el 6,3% trabajaba a tiempo parcial.

De su situación laboral, en general, los doctores valoran positivamente factores como la “estabilidad y la localización”; aunque también se valoran muy positivamente el reto intelectual, el nivel de responsabilidad y la contribución a la sociedad que conlleva su trabajo. Por el contrario, los beneficios económicos y las posibilidades de promoción y de carrera son los aspectos de su situación profesional que los doctores valoran como menos satisfactorios; indicativamente son factores en los que expresan insatisfacción entre un 12 y un 15 % de los doctores encuestados.

Sector y contenido de la actividad profesional

El sector económico de ocupación de los doctores refleja una escasa presencia de los mismos en el sector privado. Solamente el 15,7% de los doctores trabajaban en empresas en el momento de la encuesta, y apenas un 5% en fundaciones privadas sin ánimo de lucro, mientras que la mayoría (44,4%) trabaja en universidades y un 35,8% en el sector Administración pública, que incluye a los centros públicos de investigación como el CSIC entre otros.

El campo de doctorado es, de nuevo, una variable que expresa gran diversidad a la hora de condicionar el sector de la economía en el que se puede trabajar.

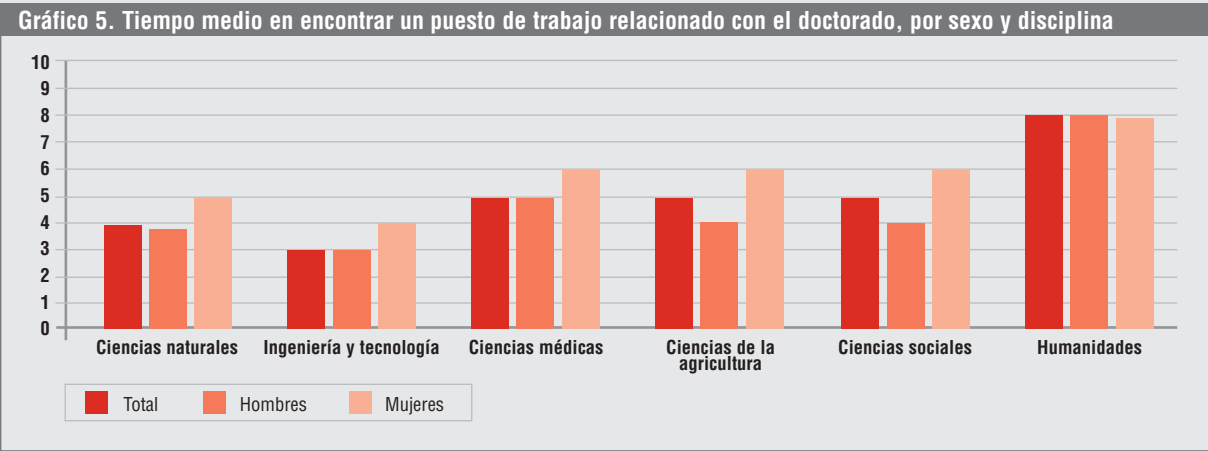


Tabla 3. Situación laboral de los doctores por edad (porcentajes horizontales)				
	Total (% vertical)	Empleado	Desempleado	Inactivo
Total	100,0	96,4	1,9	1,7
Menos de 35 años	22,2	94,0	4,5	1,6
Entre 35-44 años	51,8	97,6	1,3	1,1
Entre 45-54 años	19,0	98,3	1,0	0,7
Entre 55-64 años	6,1	94,9	1,0	4,1
Entre 65-70 años	0,9	58,1	0,0	41,9

Tabla 4. Situación laboral de los doctores por campo de doctorado (porcentajes horizontales)				
	Total (% vertical)	Empleado	Desempleado	Inactivo
Total	100,0	96,4	1,9	1,7
Ciencias naturales	29,5	95,4	3,0	1,6
Ingeniería y tecnología	9,2	97,9	1,0	1,1
Ciencias médicas	22,7	97,4	1,2	1,4
Ciencias de la agricultura	3,7	97,6	2,2	0,3
Ciencias sociales	21,0	97,6	1,0	1,4
Humanidades	13,9	94,0	2,7	3,3

En este sentido, los doctores en ciencias sociales e ingeniería están mas empleados en las universidades, mientras que son los doctores en ciencias médicas los que proporcionalmente se

emplean mas en el sector privado y en las administraciones públicas: estos hechos indican claramente el valor diverso del doctorado según los campos y los sectores.

De los doctores ocupados, más del 70% tenía un puesto de trabajo en el que realizaba actividades de investigación, lo cual es un indicador relativo de que este tipo de inversión en capital humano retorna en gran medida al sistema de I+D.

Movilidad nacional e internacional de los doctores

Se observa una cierta concentración de los doctores por comunidad autónoma de residencia, de modo que más de la mitad (el 52,1%) de los mismos reside en tres comunidades (Comunidad de Madrid, Cataluña y Andalucía). Las comunidades en las que más doctores residen son la Comunidad de Madrid, Cataluña y Andalucía, con un 22,6%, 14,8% y 14,7%, respectivamente.

Sin embargo, las comunidades autónomas en las que más individuos se doctoraron entre 1990 y 2006 son la Comunidad de Madrid, con un porcentaje del 25,2% sobre el total de doctorados, y Cataluña con un 15,0%.

En general las comunidades en las que residen más doctores son las comunidades que producen más doctores, con algunos pequeños flujos. Si se analiza

Gráfico 6. Distribución de los doctores en activo por sectores de la economía

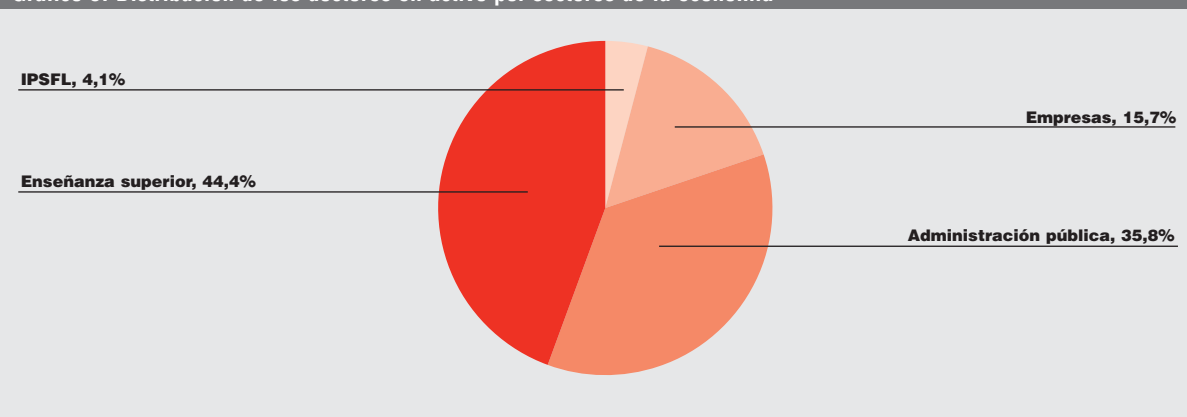


Tabla 5. Distribución de los doctores por sectores de la economía y campo de doctorado (porcentajes horizontales)

	Total (% vertical)	Empresas	Administr. públicas	Enseñanza superior	IPSFL
Total	100,0	15,6	35,8	44,3	4,1
Ciencias naturales	29,1	17,7	29,9	47,6	4,9
Ingeniería y tecnología	9,4	16,3	18,0	61,0	4,7
Ciencias médicas	22,9	21,9	62,8	11,0	4,4
Ciencias de la agricultura	3,7	16,5	40,5	39,2	3,7
Ciencias sociales	21,3	9,5	23,0	64,5	3,0
Humanidades	13,6	9,7	34,1	52,4	3,8

Tabla 6. Porcentaje de doctores en activo que realizaban actividades de investigación a 31/12/2006 por campo de doctorado y sector de empleo

	Porcentajes horizontales					Porcentajes verticales			
	Total (% vertical)	Empresas	Administr. públicas	Enseñanza superior	IPSFL	Empresas	Administr. públicas	Enseñanza superior	IPSFL
Total (% horizontal)	100,0	8,2	29,3	58,3	4,2	8,2	29,3	58,3	4,2
Ciencias naturales	31,3	8,7	27,1	59,0	5,1	33,3	29,0	31,7	38,4
Ingeniería y tecnología	10,3	7,9	14,4	73,0	4,6	10,0	5,1	12,9	11,5
Ciencias médicas	16,7	14,8	59,7	19,2	6,4	30,1	33,9	5,5	25,3
Ciencias de la agricultura	3,7	7,4	35,5	53,3	3,8	3,3	4,4	3,3	3,3
Ciencias sociales	23,7	4,6	17,5	75,5	2,3	13,5	14,1	30,7	13,1
Humanidades	14,3	5,5	27,5	64,6	2,4	9,7	13,4	15,9	8,4

la movilidad de los doctores dentro de nuestro país, sólo un 5,3% de ellos ha cambiado de provincia de residencia en España durante el año 2006.

Con respecto a la movilidad internacional, en el periodo comprendido entre 1996 y 2006, uno de cada cuatro doctores (el 27,1%) se fue a vivir fuera de España durante algún periodo de tiempo. El 61,7% de ellos señaló como principal motivo para haberse ido al extranjero la presencia de “factores académicos”, tales como el desarrollo o continuidad de la tesis doctoral o la creación de un equipo de investigación.

Es interesante señalar que en el momento de realizar la encuesta un 7% pensaba marcharse de

España, y más de la mitad de éstos apuntaban también a los factores académicos como principal motivo.

A modo de conclusiones

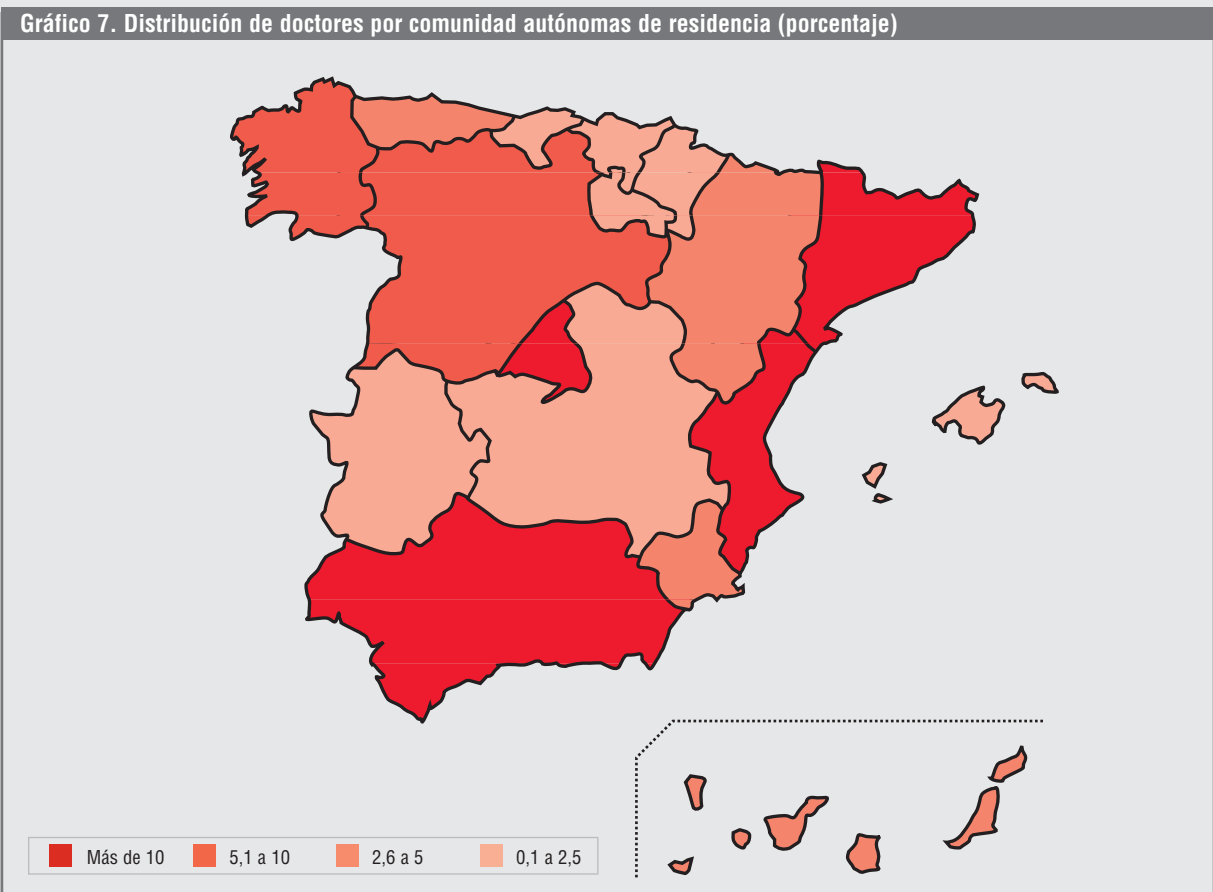
De forma provisional los datos de la encuesta mostraban, en diciembre de 2006, una situación de casi pleno empleo de los doctores, aunque parece existir una proporción significativa que señala que, para el puesto de trabajo que desempeñan, no era necesaria la titulación de doctor.

Se observa la consolidación de la tendencia hacia el equilibrio de género en la producción de doctores, lo cual es coherente con el aumento de la participación

femenina en la educación universitaria en general y en los programas de doctorado en particular.

Entre los doctores hay un nivel de movilidad internacional destacable, aunque se trata de una movilidad de carácter temporal –que se integra en el desarrollo profesional y de carrera– motivada fundamentalmente por factores académicos; sin embargo, es más preocupante la fragmentación del mercado de trabajo de los doctores en segmentos regionales, con escasa movilidad de este tipo de capital humano entre comunidades dentro de España.

Estos primeros resultados señalan áreas de mejora y campos para actuaciones de políticas futuras. Entre



ellos, en primer lugar, es especialmente importante reforzar la tendencia al reequilibrio por sexo, particularmente en las áreas donde las mujeres doctoras están aún poco representadas, como las ingenierías.

En segundo lugar, sería muy conveniente poner en marcha medidas tendentes a reducir la duración del doctorado, en el contexto de la reorganización de los estudios de postgrado; seis años de media para finalizar una tesis doctoral es un periodo demasiado largo, que lleva a unas edades promedio de obtención de la titulación que también convendría acortar. Para ello es imprescindible que aumente el número de personas que realizan el doctorado con financiación pública y con dedicación a tiempo completo.

Por último, el mercado de trabajo de los doctores debe ser dinamizado, y es especialmente importante incrementar la presencia de doctores en las empresas en todas las disciplinas; además parece que quienes más oportunidades de empleo alternativo al sector público tienen, disfrutan de mejores condiciones retributivas y de trabajo.

Tabla 7. Distribución de doctores que obtuvieron su título entre 1990 y 2006 por comunidad autónoma de residencia y obtención del doctorado (porcentaje vertical)		
Comunidad autónoma	Residencia	Obtención de doctorado
Andalucía	14,7	14,9
Aragón	3,4	3,7
Asturias (Principado de)	2,8	3,1
Balears (Illes)	1,3	0,8
Canarias	3,8	3,6
Cantabria	1,1	1,0
Castilla y León	5,4	5,2
Castilla-La Mancha	2,1	0,4
Cataluña	14,8	15,0
Comunidad Valenciana	11,3	11,1
Extremadura	1,5	1,2
Galicia	6,0	5,8
Madrid (Comunidad de)	22,6	25,2
Murcia (Región de)	3,6	3,7
Navarra (Comunidad Foral de)	2,4	3,3
País Vasco	2,4	1,8
Rioja (La)	0,6	0,2
Ceuta y Melilla	0,2	0,0

1. Toda la información que aquí se presenta procede del Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es), para facilitar su presentación en tablas y gráficos no se indica la fuente en cada ocasión.

Reflexiones sobre la formación y la orientación profesional de los doctores: planteamiento de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Neus Pons, directora ejecutiva, Escuela de Postgrado, UAB

A principios del año 2007 la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), presenta un nuevo modelo de carrera académica que nace a raíz de la necesidad de afrontar un importante proceso de relevo generacional del profesorado. Probablemente, según la misma evaluación realizada por la European University Association (EUA), se trata de uno de los cambios más estratégicos que deberá afrontar esta universidad a los 40 años de su creación

La UAB quiere dotarse de una carrera académica realista, que no hipoteque el futuro, y que sea lo suficientemente atractiva para incorporar a los mejores talentos académicos. Para ello define una serie de objetivos y líneas básicas, novedosas en su funcionamiento.

Uno de estos objetivos es el de promover y favorecer la realización de estancias postdoctorales en centros de excelencia, donde las personas que han acabado el doctorado puedan continuar su formación investigadora; y, por otro lado, ayudar a estas personas a incorporarse laboralmente en el mundo de la industria de acuerdo con su cualificación y expectativas. Ambas medidas quieren favorecer la carrera docente e investigadora del personal formado como doctor en la UAB, independientemente del sitio donde puedan ejercer sus funciones académicas. Cursar el doctorado en la UAB no plantea, como opción inmediata, iniciar la carrera profesional en la misma Universidad. Esto implica que las opciones laborales pueden estar en ámbitos distintos:

- En otras universidades (de cualquier país).
- En centros de investigación.
- En empresas, organizaciones e instituciones, tanto del sector privado como del sector público.

La UAB, dentro de su política de responsabilidad social, se plantea dar un soporte especializado a la formación, orientación profesional e inserción laboral de los doctores como complemento a su modelo de carrera académica, tanto para las personas cuyo ámbito de preferencia sea la investigación, como para las que prefieran (o deban optar) por salidas profesionales en el entorno empresarial o del sector público.

Este proyecto debe plantear dos ámbitos de actuación muy claros:

- Académico, en universidades nacionales, internacionales, centros de investigación vinculados

a las universidades. En este punto debemos contemplar los siguientes aspectos:

1. Que la opción de trabajar en otras universidades pueda ser, inicialmente, escasa.
2. Que una buena parte de las personas doctoradas no se podrán quedar en el sistema académico.
3. Que hay que centrar las actuaciones de soporte en una buena política de información y seguimiento de las posibilidades existentes a nivel nacional e internacional, y en una red de universidades que facilite la movilidad.

- Fuera del ámbito estrictamente académico, con un doble propósito:

1. Crear un servicio para orientar, formar y proporcionar herramientas para aquellas personas que deseen o deban encontrar trabajo fuera del entorno universitario.
2. Pensar que vamos a orientar sobre cómo encontrar trabajo fuera de la universidad a personas que, mayoritariamente, quieren trabajar en ella (aproximadamente sólo el 5% de las personas que acaban el doctorado se inscriben en los servicios de bolsa de trabajo de las universidades).
3. Diversificar la finalidad casi única que ha tenido el doctorado: docencia e investigación para las universidades (en EEUU, aproximadamente, el 80% de las personas que acaban el doctorado trabajan fuera del entorno académico).

La UAB, dentro de un acuerdo de colaboración más amplio, ha firmado la Alianza A4U (Autònoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Carlos III de Madrid y Pompeu Fabra de Barcelona). Esta alianza tiene como objetivo fundamental fomentar la movilidad de profesores y doctores entre los cuatro centros, además de incrementar su eficiencia y proyección internacional.

Después de la primera convocatoria conjunta de plazas para jóvenes doctores en aplicación del convenio específico de movilidad, de la decisión de compartir una oficina en Bruselas para impulsar las actividades de investigación en el marco de las instituciones y programas de la Unión Europea, se ha llegado también al acuerdo de desarrollar

conjuntamente buena parte de las actividades dirigidas a facilitar la inserción laboral de las personas que acaban el doctorado.

Según opiniones recogidas en el “Documento de la colección CYD: El papel de los doctores universitarios en las empresas españolas”; y en distintas experiencias de la Consejería de Educación de Madrid y la Fundación Universidad-Empresa, como las recogidas en el documento “La integración laboral del doctor en la empresa”, estos son algunos de los aspectos que hemos debatido entre las cuatro universidades, y que consideramos que debemos afrontar para poder plantear este proyecto con éxito:

- Un doctor en España es una figura no muy valorada en el mundo empresarial por considerarle, en general, demasiado académico.
- Fuera de España, especialmente en EEUU, más bien se reconoce como una persona con formación altamente cualificada y con especiales aptitudes para la investigación, la innovación y el desarrollo (y estas cualidades se perciben como “útiles”).
- Ni las universidades, ni las organizaciones, ni la Administración, ni los propios doctores se adaptan, de forma rápida, a las necesidades reales, que son cambiantes, de la sociedad y el mundo empresarial.

En concreto en el entorno empresarial se considera, que los doctores:

- Reciben una formación demasiado teórica en relación a sus necesidades.
- No tienen la flexibilidad necesaria para integrarse en un entorno de trabajo (habilidades como comunicación, trabajo en equipo, etc.).
- Buscan trabajo en el entorno empresarial alrededor de los 30 años; entonces ya se les ve poco adaptables a la cultura de la organización.
- Existen diferencias significativas entre las carreras humanísticas y las científicas y tecnológicas: los doctores de las primeras son percibidos como personas muy teóricas, y, en los de las segundas, puede pesar más el no saber bien cuáles son las aportaciones a realizar, lo que puede frenar su incorporación.

En cambio sí se considera que tienen otras competencias a remarcar:

- Analizan y gestionan bien la información.
- Tienen capacidad de planificación y creatividad.

- Tienen capacidad para afrontar problemas complejos.
- Dominan idiomas.
- Utilizan tecnologías avanzadas, etc.

La Unidad de Formación y Orientación Profesional para Doctores. Misión básica de la Unidad

Definir los contenidos, programar las acciones formativas y facilitar, cuando así se requiera, un programa de prácticas profesionales adecuadas a los distintos perfiles académicos de los doctorados. Establecer y hacer el seguimiento de un mecanismo de información sobre becas, ayudas, servicios de bolsa de trabajo, etc., que facilite la inserción laboral tanto en el medio universitario como en el entorno de las empresas y las organizaciones.

Planteamiento del Servicio

- Como un complemento especializado de los propios servicios de bolsa de trabajo, o similares, de las cuatro universidades, trabajando coordinadamente y utilizando todas las sinergias posibles.
- Incorporando procesos de formación, a lo largo de toda la primera etapa de la carrera académica, que trabajen las competencias no estrictamente profesionales (transversales, basadas en habilidades de comunicación, gestión de personas, etc.), que puedan requerir organizaciones públicas y privadas.
- Incorporando procesos de asesoramiento y *coaching* que estén bien segmentados y atiendan las necesidades más específicas de los distintos ámbitos académicos.
- Potenciando una política de comunicación interna y externa que proyecte una imagen de los doctores como personas clave en la mejora de la competitividad empresarial.

En una encuesta realizada en la UAB, en junio de 2006, a los doctores que hacía dos años y medio que habían acabado su tesis, sólo el 16% estaba trabajando en empresas; de este porcentaje, la mitad correspondía a la suma de los doctorados de Química y Microbiología, y la otra, al resto de doctorados. El 59% trabajaba en educación e investigación.

En el International Postgraduate Students Mirror (2006), podemos ver claramente las conclusiones de las encuestas realizadas sobre los motivos por los cuales las personas habían realizado un doctorado. En los casos de Finlandia, Irlanda y Suecia, aproximadamente el 60% cursaba el doctorado simplemente por un interés profesional. En Catalunya, aproximadamente, el 50% realizan el

Gráfico 1. Encuesta realizada en la UAB, en junio de 2006, a doctores que hacía dos años y medio que habían acabado su tesis, sobre su situación profesional

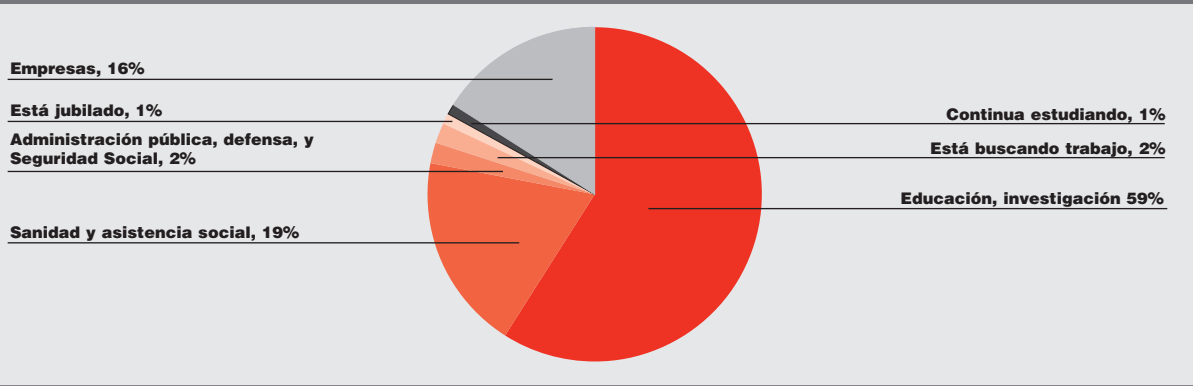
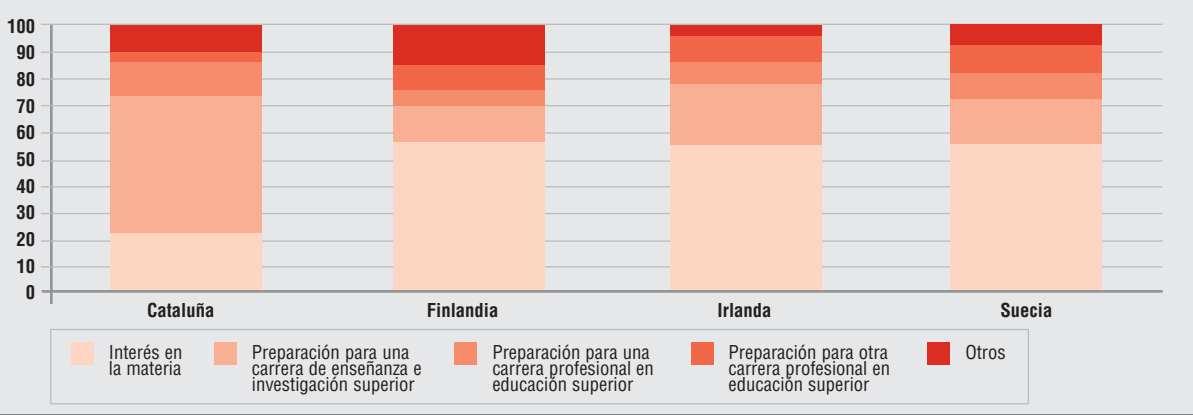


Gráfico 2. Encuesta realizada sobre los motivos por los cuales las personas han realizado un doctorado



doctorado como preparación para una carrera de enseñanza e investigación en educación superior.

Tenemos bastante claro que, fuera del ámbito estrictamente académico, el trabajo de esta unidad especializada estará orientado a diseñar un programa de formación, inicialmente para doctores de la A4U, complementario al propio del doctorado, y su objetivo básico debe ser el de contribuir a desarrollar las habilidades necesarias que ayuden a “poner valor” al título de doctor y le ayuden a “venderse” mejor en un proceso de selección de personal. Todos los programas formativos, talleres, seminarios, programas de prácticas profesionales, etc., estarán contrastados, mediante grupos de trabajo, reuniones *focus group*, etc., con miembros del “consejo asesor” de la Unidad. Este consejo estará formado por representantes del mundo universitario y del de las empresas y organizaciones. La coordinación corresponderá al Círculo de Economía y a la Fundación CYD.

Esta mecánica de trabajo contribuirá a un diseño y validación de los contenidos que se adapte a las

necesidades reales del entorno, a facilitar programas de prácticas profesionales —y potencial inserción—, y a colaborar en los programas abiertos de seminarios.

La primera experiencia piloto se iniciará, simultáneamente en Barcelona y Madrid, durante el mes de abril del 2009; su valoración nos permitirá seguir avanzando y adaptando el proyecto a la realidad

El informe “Universidad 2015” (octubre de 2008), en su “Plan Director de Transferencia de Tecnología y Conocimiento”, plantea un modelo avanzado para las universidades, que aporte un nuevo horizonte al nuevo papel que debe jugar la universidad española en la transferencia de su elevado nivel de conocimiento acumulado y el aprovechamiento del mismo para la competitividad y para crear un nuevo tejido productivo; los doctores y doctoras de las universidades deben jugar un papel básico y la apuesta por su formación y adecuación profesional debe ser estratégica para la universidad.

Los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y su utilización por estudiantes y egresados¹

M. Soledad Pastor Narvi3n, directora del Gabinete T3cnico, Fundaci3n Universidad - Empresa

Marco de situaci3n

La orientaci3n acad3mica y profesional, tanto para los alumnos que se encuentran realizando estudios universitarios como para los que han finalizado recientemente, se ha convertido en uno de los grandes retos de los sistemas educativos y de la sociedad en general, por sus indudables implicaciones en la formaci3n de futuros profesionales y, por tanto, en el mercado laboral y en el propio sistema productivo.

La oferta de posibilidades que ofrece nuestra sociedad para dise1ar el desarrollo acad3mico y profesional de los individuos es de tal magnitud que, en muchas ocasiones, los j3venes se sienten perdidos o incapacitados para elegir los estudios o los trabajos que m1s se adapten a sus intereses, capacidades, motivaciones y actitudes.

El inmenso volumen de informaci3n disponible no siempre llega a sus destinatarios con la intensidad deseada, ni resuelve siempre sus dudas. Esta desorientaci3n y desconocimiento lleva a muchos errores de elecci3n y, posteriormente, a decepciones acad3micas, laborales y profesionales de graves consecuencias tanto para los individuos (insatisfacci3n personal) como para los sistemas educativo (fracaso escolar) y productivo (profesionales menos competitivos).

Todo ello apunta hacia una necesidad constatada de contar con servicios de asesoramiento acad3mico y profesional que, mediante un proceso formativo y orientador, contribuyan a evitar los errores de desorientaci3n y posibiliten una mayor adecuaci3n entre los intereses y caracter3sticas personales de los j3venes a las expectativas reales de empleo y de carrera profesional. Porque no se trata s3lo de obtener un t3tulo universitario y conseguir un trabajo, sino de alcanzar una empleabilidad que permita desarrollar una trayectoria profesional acorde con la formaci3n recibida y, sobre todo, con las capacidades y competencias personales.

Esta necesidad se hace tanto m1s imprescindible en un momento en el que confluyen dos factores determinantes:

- La reforma del sistema universitario espa1ol en cumplimiento de las decisiones adoptadas en la Conferencia de Bolonia (1999) respecto a la

construcci3n del Espacio Europeo de Educaci3n Superior (EEES) y entre cuyos objetivos estrat3gicos se encuentra “la promoci3n de la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos y el desarrollo global del Continente”.

- El papel indiscutible que desempe1a actualmente el capital humano como elemento dinamizador de las organizaciones y, por tanto, de la propia econom3a.

Pero el proceso de orientaci3n no debe reducirse a una informaci3n puntual, dada en el momento concreto de cada etapa educativa.

Seg3n la Organizaci3n Internacional del Trabajo, la orientaci3n profesional se define como la ayuda prestada a una persona para resolver problemas referentes a la elecci3n de la profesi3n y al progreso profesional, teniendo en cuenta las caracter3sticas de la persona y la relaci3n entre 3stas y las posibilidades de ocupaci3n.

Partiendo de esta definici3n, la orientaci3n se perfila como una v3a id3nea para reforzar y estimular el proceso de aprendizaje, preparar para las transiciones acad3micas y sociolaborales, y facilitar el desarrollo integral (cognitivo y emocional) de los individuos, sobre todo si se plantea como un proceso continuo de informaci3n/formaci3n, iniciado en las primeras edades del individuo, en el que la persona objeto de orientaci3n se convierte, a trav3s de la participaci3n, en agente activo de su propio proceso orientativo.

En este sentido, las acciones de orientaci3n deben:

- Establecer la “idoneidad”, tanto formativa como estrictamente laboral, para conseguir que cada persona se sit3e en el 1mbito profesional m1s apropiado a sus caracter3sticas personales de acuerdo con las necesidades y perspectivas socio-econ3micas de su entorno.
- Racionalizar y mejorar los sistemas de informaci3n acad3mica y profesional, adapt1ndolos a las cualificaciones, competencias y caracter3sticas de cada usuario.
- Ampliar la conciencia individual de las oportunidades, abriendo puertas hacia opciones acad3micas y profesionales desconocidas por los usuarios, evitando de esta manera malentendidos, decepciones y fracasos provocados por ese mismo desconocimiento.
- Facilitar la toma de decisiones al ser 3stas el resultado de un proceso progresivo, realista y

comprometido, tanto con el bagaje y atributos del individuo objeto de orientaci3n como con las necesidades y requisitos del sistema productivo.

Parece imprescindible, en este contexto, establecer y desarrollar un conjunto de acciones, desarrolladas a lo largo de la etapa de estudios universitarios y tambi3n una vez finalizados los mismos, que permita minimizar al m1ximo los efectos negativos de la carencia orientadora. Solamente un proceso continuado de orientaci3n acad3mica y profesional posibilitar1 el pleno desarrollo del cambio de actitudes, incluso de cambio de cultura, necesario para que dichas acciones alcancen los niveles de eficacia requeridos.

En este sentido, es necesario que los estudiantes asuman y est3n dispuestos a invertir en su propio proyecto profesional, con compromiso e ilusi3n. Para ello, se debe potenciar un nuevo concepto de alumno universitario, centrado menos en las salidas laborales y m1s en el desarrollo de perfiles profesionales, de tal manera que los estudiantes vayan descubriendo su vocaci3n, sus intereses y motivaciones, sus capacidades, y las posibilidades acad3micas y profesionales que les brinda el entorno, de manera que puedan afrontar la realizaci3n de estudios universitarios con una madurez y razonamiento que evitar1, en gran medida, los errores posteriores y contribuir1 a mejorar su empleabilidad y a capacitarles para la toma de decisiones necesaria para buscar, encontrar, mantener y progresar en su formaci3n y en su desarrollo profesional.

¿Por qu3 este estudio?

Conscientes de estas circunstancias, las universidades espa1olas han ido incorporando diferentes instrumentos de orientaci3n y apoyo para los universitarios, pero resulta de inter3s prioritario el an1lisis de los mismos con el fin de conocer su nivel de implantaci3n, el grado real de conocimiento y de utilizaci3n por parte de los universitarios, y su nivel de satisfacci3n con los resultados obtenidos.

Este an1lisis permitir1 identificar las posibles 1reas de mejora que contribuyan a asegurar la transici3n de la ense1anza al aprendizaje y al desarrollo profesional y que, adem1s, contribuyan a un mayor equilibrio entre la oferta y demanda laboral, de manera que se pueda mejorar el aprovechamiento

del capital humano y que tanto el mercado de trabajo como los propios profesionales salgan beneficiados.

Este estudio, realizado en el marco del Programa de Estudios y Análisis 2007 del Ministerio de Ciencia e Innovación, pretende conocer los servicios de orientación y apoyo para universitarios presentes en las universidades españolas y su sistemática de funcionamiento (difusión, información, mecanismos de apoyo, usuarios, etc.), así como los niveles de utilización de estos servicios por parte de los universitarios, la información, orientación o ayuda demandada, la tipología de usuarios, y la segregación, en la medida de lo posible, en cuanto a sexo, áreas de enseñanza, y situación académica. En definitiva, establecer un diagnóstico general que sirva de base para que las universidades puedan potenciar, reforzar o mejorar aquellos servicios de orientación y apoyo más demandados por sus estudiantes y egresados.

Los datos del estudio se han obtenido mediante dos encuestas:

- La primera encuesta estaba referida a las necesidades de los universitarios en el ámbito de la información y orientación académica y profesional, así como su nivel de conocimiento, utilización y satisfacción con los servicios puestos a su disposición. Respondieron a la misma 1.414 estudiantes y egresados procedentes de 55 universidades y 94 titulaciones de todos los niveles y áreas de enseñanza. Las universidades de procedencia de los encuestados concentran el 90,3% del volumen total de universitarios en España.
- El segundo cuestionario, dirigido a universidades españolas, abarca el catálogo de servicios disponibles en los centros universitarios, a la vez que identifica datos de interés referidos a su difusión, al perfil de sus usuarios, características del personal adscrito, valoración de la prestación del servicio, etc. Las 32 universidades participantes (66% públicas y 24% de titularidad privada o de la Iglesia), ubicadas en 12 comunidades autónomas, concentran el 51,6% del volumen total de universitarios en España.

Principales conclusiones

Necesidad de los servicios universitarios de información, orientación y apoyo

Los estudiantes y titulados universitarios son plenamente conscientes de los beneficios que les pueden aportar los servicios universitarios de información, orientación y apoyo en el transcurso de sus estudios y una vez finalizados los mismos, tanto desde un punto de vista académico como, sobre

todo, profesional. En este sentido, una amplia mayoría (71,6%) se manifiesta claramente interesada en disponer de unos servicios de calidad, y también en poder acceder a ellos con facilidad. Este interés es superior a la media en los siguientes casos: universidades públicas (71,9%), estudiantes de postgrado (73,9%), estudiantes de ciencias experimentales y de la salud (74,0%), mujeres (74,5%), universidades grandes (74,6%) y estudiantes de segundo ciclo (75,7%).

Los encuestados se interesan, sobre todo, por los servicios relacionados con: bolsa de trabajo; becas o prácticas (en empresas, de investigación, en el extranjero y en la propia universidad); idiomas; ayudas al estudio; informática; orientación profesional, laboral y para el empleo; formación continua, de postgrado, y en competencias; feria de empleo; emprendimiento y creación de empresas; orientación académica y tutorías.

Un 65% de los encuestados dice que acudiría a su universidad para recibir estos servicios, fundamentalmente a los servicios de orientación laboral y profesional (21,6%), a su facultad o escuela (7,5%), y al profesorado (6,7%).

Grado de implantación y características principales

El estudio aborda 25 servicios que atienden a diferentes necesidades de información, orientación, apoyo y/o asesoramiento. Todas las universidades representadas en el presente estudio cuentan, en mayor o menor medida, con algunos servicios de este tipo.

El grado de implantación es mayor en las universidades públicas y en las de más de 20.000 alumnos que en las privadas y en las que tienen menos de 20.000 alumnos. Respecto a los servicios específicos, el más extendido (presente en el 100% de las universidades participantes) es el de idiomas. Los cinco servicios con menor presencia son: observatorio ocupacional (59%), formación en competencias (63%), orientación psicopedagógica y feria de empleo (69% en ambos casos), y emprendimiento y creación de empresas (72%).

En el 80% de los casos, se trata de servicios centralizados. El 20% restante se reparte por igual en los campus y/o centros. Es de destacar que un 32% de los servicios cuenta con oficina virtual.

El personal adscrito a los servicios analizados es principalmente interno (77%), con contrato fijo (68%) y dedicación completa (80%).

El 81% de las universidades participantes mantienen colaboraciones y alianzas con instituciones externas

para la prestación de los servicios objeto de este estudio, siendo las universidades privadas (91%) y las pequeñas (93%) las que manifiestan tener una mayor relación con dichas instituciones.

Estas alianzas se desarrollan fundamentalmente con empresas y con las diferentes administraciones públicas y son especialmente significativas en el caso de las prácticas en empresas y las becas o prácticas en el extranjero. Sin embargo, son menos frecuentes cuando se trata de servicios más estrechamente vinculados con la actividad académico-docente (orientación académica, tutorías, orientación psicopedagógica, formación continua y en competencias, idiomas e informática).

Difusión y grado de conocimiento

Las universidades participantes utilizan diversas vías para difundir sus servicios, destacando sobre todo: la página web de la universidad (94%), la distribución de guías (90%) y folletos informativos (73%). Otros mecanismos de difusión son: envío de correos electrónicos (62%), sesiones informativas (61%), periódico o revista universitaria (53%), presentaciones en las aulas (50%), y envío de mensajes SMS (32%).

Sin embargo, la intensidad de la difusión de los diferentes servicios es muy variable. Sobre una escala del 1 al 4 (siendo 1 “nunca” y 4 “siempre”), la intensidad media es de 2,43, con valores medios que oscilan entre 1,90 (observatorio ocupacional) y 2,71 (formación de postgrado).

El esfuerzo divulgativo realizado por las universidades no tiene, sin embargo, unos resultados satisfactorios ya que el nivel de conocimiento medio de los servicios entre los estudiantes y egresados encuestados es del 40%. Solamente 10 servicios superan el 50% de nivel de conocimiento: actividades deportivas (75%), prácticas en empresas (70%), becas o prácticas en el extranjero (64%), actividades culturales (62%), becas o prácticas en la universidad (61%), formación de postgrado (58%), feria de empleo (57%), idiomas (56%), tutorías (52%), y bolsa de empleo (52%).

En términos generales, el nivel de conocimiento de estos servicios es mayor en las universidades privadas, en las de tamaño grande y pequeño (44% en los tres casos), entre los estudiantes y egresados del área de ciencias experimentales y de la salud y entre los estudiantes de postgrado (42% en ambos casos).

Por su parte, los encuestados señalan tres vías fundamentales de conocimiento de los servicios analizados: la web de la universidad (38,7%), las referencias de compañeros (23,1%) y los folletos

informativos (17,4%). A mucha distancia les siguen las referencias de profesores (4,7%), las sesiones informativas (2,9%) y los periódicos o revistas universitarios (2,9%).

Por lo que se refiere a la página web de la universidad, un 83% de los encuestados manifiestan consultarla alguna vez. Un 32% lo hace al menos una vez por semana y un 15% al menos una vez al mes. Es de destacar que un 79% de los egresados siguen consultando la web de su universidad, a pesar de que ya no tienen un vínculo permanente con la misma (un 15% manifiesta hacerlo al menos una vez al mes y un 16% la consulta semanalmente).

Utilización

Según los datos proporcionados por las universidades participantes, el 54% de los usuarios son estudiantes de primer y segundo ciclo, y el 45% restante se encuentra realizando estudios de postgrado (máster o doctorado) o ha finalizado ya sus estudios. Los usuarios más habituales son los alumnos de segundo ciclo (30%), seguidos por los alumnos de postgrado (26%).

No obstante, se observan diferencias lógicas en el perfil de los usuarios según las características, los objetivos y los destinatarios de cada servicio. Así, existen servicios que son empleados fundamentalmente por alumnos de postgrado y egresados, como por ejemplo: antiguos alumnos (82% de los usuarios), becas de investigación (79%), formación de postgrado (77%), y bolsa de trabajo (59%). De la misma manera, algunos servicios atienden mayoritariamente a estudiantes de primer y segundo ciclo: tutorías y orientación psicopedagógica (78% de los usuarios en ambos casos), orientación académica (68%), becas o prácticas en la universidad (71%), y prácticas en empresas y ayudas al estudio (69% en ambos casos).

Los servicios de carácter transversal presentan perfiles de usuarios diversos. Así, por ejemplo, al servicio de emprendimiento y creación de empresas acuden sobre todo alumnos de postgrado y egresados (65% del total de usuarios); el servicio de idiomas es utilizado sobre todo por alumnos de primer y segundo ciclo (62%); y la orientación profesional, laboral y para el empleo atiende a ambos grupos en proporciones muy similares (53% alumnos de pregrado y 47% de alumnos de postgrado y egresados).

Los cinco servicios más utilizados por los alumnos de primer ciclo son tutorías, alojamiento, orientación psicopedagógica, orientación académica, y asociacionismo. En el caso de los alumnos de segundo ciclo, los cinco servicios que utilizan con más frecuencia son becas o prácticas en la

universidad, prácticas en empresas, orientación psicopedagógica, tutorías, y becas o prácticas en el extranjero.

Una vez superada la fase de formación de pregrado, los usuarios cambian sus prioridades. Así, los cinco servicios que más emplean los alumnos de postgrado son becas de investigación, formación de postgrado, emprendimiento y creación de empresas, orientación profesional, laboral y para el empleo, y formación en competencias; mientras que los egresados se inclinan más por antiguos alumnos, observatorio ocupacional, formación de postgrado, emprendimiento y creación de empresas, y bolsa de empleo.

Según los estudiantes y titulados encuestados, un 93% de los mismos ha utilizado alguna vez al menos uno de los servicios propuestos. Según los resultados que facilita la muestra total, existe un nivel de utilización medio del 16%, aunque este nivel oscila, según el servicio específico del que se trate, entre el 47% (prácticas en empresas) y el 1% (emprendimiento y creación de empresas).

El nivel global de utilización de los servicios universitarios de información, orientación, apoyo y/o asesoramiento es ligeramente superior en las universidades privadas, donde se sitúa 1,6 puntos por encima del nivel observado en los centros públicos.

Por lo que se refiere al nivel de utilización de cada uno de los servicios, de manera específica, solamente se alcanza un nivel de utilización “suficiente” en dos servicios, y únicamente en los centros privados: tutorías (57%), prácticas en empresas (50%). El resto de servicios presentan niveles “insuficientes” al no alcanzar el 50% de nivel de utilización entre los encuestados. Es especialmente llamativo el hecho de que 20 de los servicios propuestos, es decir ocho de cada diez, no alcanzan el 30% de nivel de utilización ni en las universidades públicas ni en las privadas.

Un 51% de los encuestados manifestó su intención de acudir en el futuro alguno de los servicios universitarios que, hasta la fecha, no había utilizado.

Por último, el 23% de los encuestados declara haber utilizado servicios similares en instituciones ajenas a su universidad, fundamentalmente en otras universidades, centros privados de formación (incluyendo escuelas de negocios y academias), fundaciones universidad-empresa, servicios públicos de empleo, y ayuntamientos. Los servicios más utilizados en instituciones ajenas a la universidad de procedencia de los encuestados son: idiomas (37%), prácticas en empresas (34%), bolsa de trabajo (34%), orientación profesional, laboral y para el empleo (31%), y formación de postgrado (25%). Son

los mismos servicios que los encuestados destacaron en los cinco primeros puestos de intención de uso en el futuro.

Valoración y nivel de satisfacción

Los factores sometidos a la valoración, tanto de las universidades como de los estudiantes y titulados son: atención personal ofrecida a los usuarios; resolución de dudas; conocimiento técnico del personal adscrito al servicio; calidad de la información ofrecida; disponibilidad horaria; agilidad y rapidez en los servicios prestados; seguimiento de consultas; comunicación con los usuarios; utilidad personal para los usuarios; y satisfacción con los resultados obtenidos. Las valoraciones solicitadas se basaban en una escala del 1 al 10, siendo 10 “opinión muy positiva” y 1 “opinión muy negativa”.

La autoevaluación realizada por las universidades resulta en una calificación de “notable”, tanto en su valoración global de todos los servicios (7,91), como en su valoración de los diferentes factores específicos (entre 7,37 y 8,23). En el caso de los estudiantes y titulados encuestados, sin embargo, la evaluación resulta en una calificación de “aprobado”, tanto en su valoración global de todos los servicios (6,60), como en su valoración de los diferentes factores específicos (entre 5,79 y 6,89).

Sin embargo, existe coincidencia entre universidades y universitarios a la hora de identificar los factores mejor y peor valorados. Los dos factores mejor valorados por ambos son: conocimiento técnico del personal adscrito al servicio (8,23 según las universidades y 6,70 para los universitarios), y utilidad para los usuarios (8,09 según las universidades y 6,89 para los universitarios). Por lo que se refiere a los tres factores que reciben las valoraciones más bajas, éstos son: seguimiento de consultas (7,37 según las universidades y 5,79 para los universitarios), disponibilidad horaria (7,64 para las universidades y 6,09 para los universitarios), y agilidad y rapidez en los servicios prestados (7,66 según las universidades y 6,01 para los universitarios).

Los servicios mejor valorados por los estudiantes y titulados encuestados son, con una calificación de “notable”: formación en competencias (8,12), formación continua (7,21), voluntariado (7,18), idiomas (7,10), y orientación psicopedagógica (7,00). En el otro extremo de la tabla se encuentran, con las calificaciones globales más bajas, aunque siempre en el ámbito del “aprobado”: feria de empleo (5,96), ayudas al estudio (5,96), antiguos alumnos (5,90) y bolsa de trabajo (5,89).

Oportunidades de mejora

Aunque existe una predisposición positiva, tanto por parte de las universidades como de los estudiantes y

egresados, hacia la existencia y utilización de los servicios de información, orientación y apoyo, se detectan desajustes significativos en las percepciones que ambos colectivos tienen al respecto.

A los usuarios y potenciales usuarios no les llega bien la información sobre estos servicios, lo que supone un bajo, o al menos insuficiente, nivel de conocimiento de los mismos. Tampoco se potencia entre ellos el acceso y empleo de los servicios que se encuentran a su disposición, lo que lleva a unos niveles todavía más bajos de utilización.

En este contexto general, y a partir de los resultados enunciados anteriormente, se pueden apuntar algunas oportunidades de mejora por parte de las universidades en la prestación de este importante conjunto de servicios.

• Mejorar la comunicación con los estudiantes y egresados

Para ello se deberán buscar nuevos cauces, capaces de captar el interés de los jóvenes y de contribuir a su motivación general respecto a su carrera académica y profesional. Entre las posibles medidas a tomar se encuentran:

- mayor implicación de los profesores con sus alumnos: potenciando su papel de asesor/mentor de los estudiantes a su cargo e incorporando metodologías docentes más dinámicas/prácticas;
- mayor uso de las nuevas tecnologías: incrementando el uso del correo electrónico y de los mensajes SMS; mejorando la navegabilidad y actualización de contenidos de las páginas web de las universidades; implantando oficinas virtuales en un mayor número de servicios, etc;
- mayor atención al colectivo de egresados.

• Mejorar la comunicación y la colaboración intrauniversitaria

Tanto los estudiantes y titulados encuestados como las propias universidades participantes señalan una falta de comunicación interna en la universidad y de coordinación entre sus diferentes servicios.

Con el fin de alcanzar una mayor visibilidad de los servicios, mejorando la calidad de los servicios prestados e incrementando los niveles de satisfacción de los usuarios, se hace imprescindible propulsar modelos de colaboración y coordinación

interna que permitan aprovechar las sinergias que surgen del encuentro entre servicios y programas que representan distintas facetas de un mismo proceso.

• Fomentar el desarrollo de relaciones interuniversitarias y de alianzas con instituciones externas

La universidad, y por tanto sus estudiantes y egresados, pueden beneficiarse de la experiencia de instituciones externas especializadas en áreas tales como: prácticas en empresas; bolsa de trabajo; feria de empleo; orientación profesional, laboral y para el empleo; emprendimiento y creación de empresas; observatorio ocupacional; formación continua, de postgrado y en competencias; o investigación.

En esta misma línea se encuadra la necesidad, manifestada por los universitarios, de que exista un mayor acercamiento del profesorado a las empresas y al mundo laboral, o el deseo, expresado por las universidades, de potenciar la participación de los consejos sociales en los servicios prestados.

1.Principales resultados del estudio realizado por la Fundación Universidad-Empresa en el marco del Programa de Estudios y Análisis 2007 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Los estudiantes universitarios y la creación de empresas: el caso de Andalucía

José Ruiz Navarro, catedrático de Organización de Empresas, director del proyecto GEM-Andalucía, universidad de Cádiz

En los últimos años ha aumentado la participación de los universitarios y universitarias en los procesos de creación de empresas en España como pone de manifiesto el Informe GEM (*Global Entrepreneurship Monitor*) (De la Vega, *et al.* 2008). En Andalucía, las actitudes y comportamientos de los universitarios ante la creación de empresas pueden analizarse en la información que se ofrece en el observatorio GEM de Andalucía (Ruiz, *et al.* 2008a) y en el estudio sobre las actitudes emprendedoras de los estudiantes andaluces (Ruiz, *et al.* 2008b)¹.

Más de 100.000 universitarios, según el Informe GEM de Andalucía, estaban involucrados en la labor de crear una empresa en el año 2007. Estas personas con titulación universitaria —el colectivo más numeroso por categoría de estudios— representaban casi el 30% de las 350.000 nuevas empresarias y empresarios de la región con menos de 3,5 años de actividad. Andalucía, la segunda región española tras Cataluña en número de nuevas personas empresarias, alcanzó en dicho año la tasa de actividad emprendedora más alta desde el año 2003, un 7,2%. Una cifra similar, otras 100.000 personas universitarias que aún no eran empresarias, tenían la firme intención de crear una empresa en los próximos tres años.

Esta importante masa crítica de personas con titulación superior, que estaban creando una empresa o pensaban hacerlo, provenía en su mayoría de las nueve universidades de Andalucía, representaba un porcentaje de aproximadamente el 4% de la población total de la región comprendida entre los 18 y 64 años y había evolucionado ligeramente al alza en los cinco últimos años analizados por el GEM-Andalucía. Entre las causas de esa evolución el modelo conceptual del GEM contempla las actitudes personales ante el fenómeno emprendedor.

Ese fue el objetivo de los estudios que se realizaron en 2003 y en 2007²: analizar las actitudes de los aproximadamente 230.000 estudiantes universitarios de la región ante la creación de empresas. Esta población universitaria de Andalucía representa alrededor del 16% del total de España, porcentaje parecido al de su peso poblacional total. Pero, además de la relevancia cuantitativa de los universitarios en el proceso de creación de empresas, su importancia se refuerza por el papel estratégico que el conocimiento alcanza en el descubrimiento de oportunidades empresariales, en

su materialización, viabilidad y nivel de competitividad de la nueva empresa. Las actitudes de los estudiantes ante la creación de empresas ayudan también a conocer cómo las universidades despliegan en la práctica su tercera misión, para llegar a ser universidades emprendedoras (Etzkowitz, 1998), relacionada con la valorización del conocimiento a través de la educación y formación de personas más propensas a emprender. Este aspecto cobra especial relevancia ante los cambios y adaptación de los grados a la reforma del espacio único europeo, que contempla la adquisición de competencias emprendedoras por los estudiantes.

El marco conceptual de este estudio de actitudes se sustenta en la importancia que tienen las instituciones y entre ellas las educativas en la creación de empresas y cómo los modelos de la psicología social han puesto de manifiesto la importancia de la educación en la generación de las intenciones emprendedoras de las personas (Krueger, 2000). Las universidades y los procesos de educación superior crean un contexto cultural que puede inhibir o propiciar las actitudes de las personas y consecuentemente sus intenciones de ser empresarias. Estas intenciones subyacen como factor decisivo en los procesos de desarrollo económico (North, 2005).

Con estos antecedentes, el modelo conceptual que se ha seguido se resume en la figura 1. Dicho modelo contempla que en la *intención* de crear una empresa intervienen distintos factores que condicionan las actitudes personales, como: el *deseo* o voluntad personal de crear una empresa; la

asunción de que es *viable o creíble* la conducta proyectada; la percepción de que se poseen los atributos o *competencias emprendedoras* personales para ser empresaria o empresario; que se valore favorablemente la *imagen del empresariado* como para ser emulada; y, que se sienta seguridad en las capacidades personales para intentar ser emprendedor, es decir, que se tenga *autoconfianza*. En este conjunto de factores, que influyen en la intención emprendedora, también se ha incluido las percepciones que los estudiantes tienen de las estrategias de creación de empresas de sus universidades, estrategias que a su vez influyen en la intensidad de los anteriores factores.

Para llevar a cabo el trabajo se encuestó a una muestra de 3.000 personas, significativa de los más de 233.000 universitarios que tenían las universidades públicas andaluzas (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga, Olavide y Sevilla), de las que se excluía a la Universidad Internacional de Andalucía por el diseño y características propias de la investigación del estudio. La selección final de los encuestados se realizó a través de selección aleatoria simple con cuotas proporcional a rama de conocimiento (humanidades, ciencias experimentales, económicas, ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud y enseñanzas técnicas), sexo, grupo de edad, y curso (primero u otros cursos). El tratamiento de la información obtenida tuvo dos tratamientos diferenciados, mediante la realización de un análisis descriptivo y un análisis explicativo utilizando ecuaciones estructurales que refrendó el modelo. El tamaño y diseño de la muestra permitió el análisis por características sociodemográficas, universidades,

Figura 1. Factores que influyen en la intención emprendedora de los estudiantes universitarios

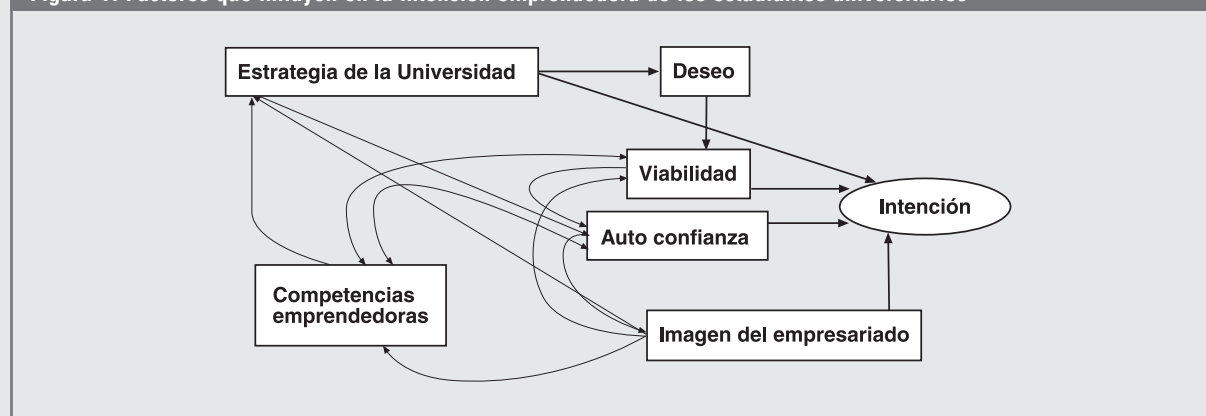


Tabla 1. Intención emprendedora por universidades en 2007: “¿Has pensado alguna vez en crear una empresa?”									
Respuestas: porcentaje de estudiantes s/t	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	P. Olavide	Sevilla
No, nunca	44,31	33,24	32,75	30,55	64,97	34,2	48,7	37,9	38,7
No, pero pienso integrarme en una empresa de la familia	3,59	2,35	1,75	3,75	2,99	3,83	1,45	1,75	1,73
Total de respuestas negativas	47,9	35,6	34,5	34,3	67,96	38,1	50,2	39,7	40,5
Sí, vagamente	38,02	46,47	45,91	44,67	21,56	41,9	36,52	34,7	34,7
Sí, seriamente	9,88	11,76	12,87	9,8	8,38	10,9	11,3	20,4	14,7
Sí, tengo la intención firme de fundar una empresa	3,29	5,88	6,14	8,36	1,5	7,67	2,03	4,66	8,96
Total de respuestas afirmativas	51,19	64,11	64,92	62,83	31,44	60,5	49,85	59,8	58,4

Fuente: Ruiz, J., Rojas, A. y Suárez, A. (2008b). *Actitudes de los estudiantes universitarios de Andalucía ante la creación de empresas*. Agencia de Innovación y Desarrollo de Andalucía.

estudios que cursaban, antecedentes familiares y experiencia laboral de los jóvenes universitarios. La información ofrecida se refiere a 2007. No obstante, algunas de las variables se comparan con las del año 2003.

Un primer análisis descriptivo permite observar que el perfil medio del estudiante universitario en Andalucía es mayoritariamente el de una mujer (54%) que estudia ciencias sociales y jurídicas. El área de conocimiento de ciencias sociales y jurídicas concentra más de la mitad de la población estudiantil. Le sigue, muy de lejos, el área de enseñanzas técnicas, que es especialmente importante en la creación de empresas de base tecnológica, que alcanza el 23% del total, pero en el que la mujer sólo llega al 5,9%. En cuanto a la localización territorial, las universidades de Sevilla (26,3%) y Granada (23,9%), seguidas de la de Málaga (14,6%) copan el liderazgo de la concentración de universitarios andaluces. Los resultados más sobresalientes del estudio se resumen a continuación.

Intención de crear una empresa

El resultado más relevante es que el 5,4% de los jóvenes universitarios de Andalucía, unos 12.000, tenían en 2007 la intención firme de crear una empresa.

No obstante, a la pregunta “¿Has pensado alguna vez en crear una empresa?”, el 56% de los encuestados respondía afirmativamente. Esta mayoría de estudiantes universitarios que había pensado alguna vez en crear una empresa, lo había pensado *vagamente* el 38,3%; *seriamente*, el 12,3%, o, como se ha señalado en el párrafo anterior, de *manera firme*, el 5,4%. Por el contrario, un 41% confiesa no haberlo pensado nunca y un 3% no piensa crearla pero sí integrarse en una empresa de la familia. La mayoría de las personas potencialmente empresarias no tiene decidido el plazo para llevar a cabo su proyecto empresarial. En comparación con el año 2003 se observa que se mantiene estable el porcentaje de estudiantes

universitarios que tiene la intención firme de crear una empresa (en torno al 5%).

Los estudiantes con el firme propósito de crear una empresa se concentran en los cursos superiores (4,4%) frente a los de los primeros cursos (1%). Como se observa en la tabla 1 los estudiantes de las universidades de Sevilla y Granada son los que presentan más intenciones firmes de crear empresas. Les siguen los de las universidades de Jaén, Córdoba y Cádiz, que presentan porcentajes por encima de la media de los estudiantes andaluces.

En 2007 se produce un espectacular incremento con respecto a 2003 de los estudiantes que declaran tener a una empresaria en su familia.

Aproximadamente el 48% de los estudiantes dice tener un familiar empresario en 2007. Se observa que tener antecedentes empresariales en la familia favorece la intención emprendedora de los jóvenes universitarios, lo mismo sucede con la experiencia profesional, que aumenta del 39% que dice tenerla en 2003, al 45% en 2007.

Deseo de crear una empresa

La intención emprendedora, viene condicionada por otros factores como el deseo de crear una empresa. Más del 70% de los estudiantes universitarios considera deseable fundar su propia empresa. Este colectivo descende unos 8 puntos con respecto a los datos registrados en 2003 y sigue siendo mayoritariamente masculino.

Los estudiantes del área de economía y empresa son los que manifiestan un deseo mayor de crear una empresa, tanto en 2007 como en 2003. Los estudiantes de las carreras del área de enseñanzas técnicas también han presentado una alta inclinación hacia la creación de empresas en 2007 y 2003. Tener familiares empresarios hace más deseable crear una empresa propia. Las diferencias son muy significativas en 2007 y 2003. En 2007 los estudiantes con familiar empresario que desean

crear una empresa son casi un 12% más que los que no tienen familiar empresario. Lo mismo sucede con los estudiantes con experiencia profesional, son más proclives a desear crear una empresa, casi un 9% más, que los que no la poseen.

Viabilidad para crear una empresa

La percepción de que es viable crear una empresa incide en el proceso de generación de intenciones emprendedoras de las personas. Un 43,6% de los estudiantes universitarios opina que en 2007 es más fácil crear una empresa que con anterioridad. Este grupo de estudiante ha disminuido porcentualmente respecto a 2003, entonces representaba el 52,2% del total de los estudiantes universitarios. Las diferencias de género no son significativas respecto a la percepción de viabilidad.

La percepción de viabilidad mejora ligeramente entre los estudiantes de cursos superiores, contrariamente a lo que ocurría en 2003, donde curiosamente la percepción de viabilidad era mayor en los estudiantes de primeros cursos. Las universidades Pablo de Olavide y de Sevilla son las que presentan las respuestas más favorables a la viabilidad de crear una empresa en 2007. Los estudiantes de ciencias económicas y empresariales son los que tienen una mayor percepción de viabilidad de crear una empresa.

Contrariamente a lo observado en otras variables que inciden en la intención emprendedora, la percepción de viabilidad no se ve afectada por pertenecer a una familia con empresarios. Tampoco se ve afectada significativamente porque el estudiante tenga experiencia profesional.

Competencias emprendedoras³

El grupo de variables “competencias emprendedoras” sintetiza una serie de atributos personales del estudiante que lo hace ser más propenso a emprender. Este indicador resume las respuestas a unas veinte preguntas relacionadas, entre otros, con

aspectos personales como la capacidad para adaptarse a los cambios, curiosidad o autodisciplina.

Los estudiantes andaluces sacan una nota alta en sus competencias emprendedoras (3,2 puntos sobre un máximo de 4). Aumenta de manera significativa con respecto a 2003 (3,0), lo que supone un mayor potencial emprendedor en las universidades y en la región. No se observan diferencias significativas por género ni por áreas de estudio.

Como era previsible, las competencias emprendedoras de los alumnos de cursos superiores son mayores que los de los primeros cursos (3,2 frente a 3,1). Se observa que en 2007 mejoran los resultados, tanto en los primeros como en los restantes cursos, con respecto a 2003. Los estudiantes con experiencia profesional o con familiar empresario presentan promedios mayores de competencias emprendedoras. Estos promedios evolucionan al alza en 2007 respecto a 2003. En todas las universidades de Andalucía aumentan las competencias emprendedoras con respecto a 2003. De más a menos competencias emprendedoras se identifican cuatro grupos homogéneos de universidades: primer grupo, Huelva; segundo, Pablo de Olavide y Almería; tercero, Cádiz, Málaga, Jaén y Sevilla; y cuarto, Granada y Córdoba.

Imagen del empresariado

La imagen que las personas tienen del empresariado condiciona el deseo de emularla y, por ende, indirectamente influye sobre la generación de intenciones a emprender. Los estudiantes universitarios otorgan una valoración media no demasiado alta a la imagen del empresario, un aprobado casi raso (un 2,7 frente a un máximo de 4). Las mujeres dan una valoración significativamente superior a la de los hombres. Los alumnos en primeros cursos y superiores tienen promedios muy parecidos, por lo que el paso por la universidad no parece influir en la percepción de la imagen del empresario.

No se observa que la existencia de un familiar empresario o el tener experiencia profesional cambien la imagen del empresario del universitario en cuestión. Sí se aprecia que existen diferencias significativas en la imagen del empresario por áreas de estudios. Las mayores valoraciones obtenidas se dan en las áreas de ciencias de la salud y en ciencias económicas y empresariales.

Existen diferencias significativas en la imagen del empresario entre las universidades. Los estudiantes de la Universidad de Almería y de la Universidad Pablo de Olavide otorgan el mayor y menor promedio respectivamente. Curiosamente, las universidades de Andalucía occidental tienen competencias

emprendedoras más altas y menores valoraciones de la imagen del empresario y lo contrario se observa en el caso de las universidades de Andalucía oriental.

Aumenta muy ligeramente la valoración global de la imagen del empresario respecto a 2003. El valor alcanzado en 2007 sigue siendo muy modesto, ligeramente por encima de un aprobado justo. Por universidades: aumentan, la de Granada, Málaga, Almería, Jaén y Córdoba; la Pablo de Olavide y la de Cádiz, disminuyen el promedio; el resto se mantiene prácticamente igual.

Se mantiene la valoración de la imagen del empresario entre los alumnos de empresariales y económicas y avanza en el resto de estudios. Destaca el aumento significativo de la imagen empresarial en las áreas de ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud y especialmente en humanidades. El resto de áreas no experimenta cambios estadísticamente significativos con respecto a 2003.

Autoconfianza emprendedora

La autoconfianza emprendedora es la percepción de capacidad que tiene la persona de sí misma respecto a la conducta planeada de crear una empresa. Niveles altos de autoconfianza predispone a explotar las oportunidades empresariales identificadas y, por tanto, conducen a mayores niveles de intenciones emprendedoras.

La autoconfianza emprendedora de los jóvenes universitarios se sitúa en un aprobado rozando el notable (6,8 puntos sobre 10). Por géneros, cursos y áreas de estudios no se aprecian diferencias notables. Por el contrario, los estudiantes con experiencia profesional y con familiar empresario presentan promedios mayores de autoconfianza que los que carecen de tales antecedentes. Se observan diferencias significativas en la autoconfianza de los estudiantes por universidades.

Se identifican cuatro grupos homogéneos de menos a más autoconfianza: primero, formado por las universidades de Huelva y Málaga; segundo, por las universidades de Almería, Córdoba y Sevilla; tercero, por las universidades de Jaén, Pablo de Olavide y de Cádiz y, por último, un cuarto grupo formado en solitario por la Universidad de Granada.

La autoconfianza no cambia de manera significativa entre los años 2003 y 2007. La mayor valoración que obtenían los hombres en 2003 queda anulada en 2007, año en el que no se aprecia diferencia significativa en la autoconfianza entre hombres y mujeres.

Valoración de las estrategias de creación de empresas de las universidades

Las estrategias de creación de empresas de las universidades se han valorado mediante la percepción que de las mismas tienen sus estudiantes. En el modelo considerado, estas estrategias afectan a las demás variables e influyen, de manera directa e indirecta, en la intensidad de las intenciones emprendedoras.

Los estudiantes de empresariales y economía, junto con los de ciencias de la salud presentan las valoraciones positivas más altas de las estrategias de sus universidades. Los estudiantes de ciencias experimentales presentan valoraciones muy inferiores respecto a las demás áreas. Los antecedentes de los estudiantes, con experiencia profesional o con un familiar empresario, no condicionan estas opiniones. En las valoraciones no se observan diferencias por género ni entre los alumnos de primeros u otros cursos.

El promedio de valoración de estrategias empresariales más alto de toda Andalucía lo obtiene la Universidad de Cádiz seguida por la de Sevilla, Almería y Jaén. Las diferencias que se observan por universidades son significativas.

Conclusiones

La importancia de la tercera misión de la universidad, relacionada con la transferencia de conocimientos y el desarrollo de la cultura emprendedora, debe materializarse también en acciones que conduzcan a aumentar las intenciones emprendedoras de sus estudiantes. Estas acciones, en el caso de Andalucía, deberían ir acompañadas por un aumento del número de estudiantes en las áreas técnicas, especialmente de mujeres, y por ofrecer formación relacionada con la creación de empresas en estas áreas.

La atención a este proceso de generación de voluntades universitarias orientadas a la creación de empresas, cobra mayor importancia ante el cambio que viven las universidades en su adaptación al espacio europeo de educación superior. Esta adaptación ofrece una valiosa oportunidad para las estrategias de creación de empresas de las regiones. La oportunidad de incluir en los grados créditos relacionados con la adquisición de competencias emprendedoras debería completarse con otras medidas de política universitaria que, conjuntamente con sus *stakeholders* regionales y consejos sociales, estuviesen orientadas a incrementar las intenciones emprendedoras del colectivo universitario. El buen gobierno de las universidades debería, además, establecer un sistema de indicadores relacionados con esta misión emprendedora —entre los que se podrían incluir la intención emprendedora de sus estudiantes que permitieran la rendición de cuentas

de sus acciones, tener reflejo en sus modelos de financiación y permitir un seguimiento estratégico de sus resultados.

Bibliografía

- Etzkowitz, H. (1998). “The norms of entrepreneurial science: Cognitive effects of the new university-industry linkages.” *Research Policy*. 27; 823–833.
- Krueger, N. (2000). “The Cognitive Infrastructure of

Opportunity Emergence.” *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 25 (3); 5-23.

- North, D. (2005). *Understanding the Process of Economic Change*. Princeton University Press.
- Ruiz, J., Medina, J.A., Lorenzo, J.D., Ramos, A.R., y Urbano, D. (2008a). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe Ejecutivo Andalucía 2007*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ruiz, J., Rojas, A. y Suárez, A. (2008b). *Actitudes de los estudiantes universitarios de Andalucía ante*

la creación de empresas. Agencia de Innovación y Desarrollo de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía.

- Vega, I., Codura, A., Cruz, C. y Justo, R. (2008). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe Ejecutivo España 2007*. Instituto de Empresa.

1.Los informes GEM pueden obtenerse en: http://www.ie.edu/gem/WF_Proyecto.aspx y el estudio de actitudes de los estudiantes en: <http://www.uca.es/catedra/creacion-empresas/documentosinteres>

2.Los estudios fueron encargados por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresas.

3.Este grupo de variables en el estudio publicado está etiquetado como “orientación emprendedora”.

