
1 La universidad en España: oferta y demanda universitaria



Introducción

En el primer capítulo del *Informe CYD 2009* se describen y analizan las tendencias generales del sistema universitario español en lo que se refiere a la oferta y demanda universitaria. Más en concreto, en el primer apartado se realiza la comparación de la situación general de la educación universitaria en España y los principales países avanzados y su evolución reciente, a partir básicamente de la publicación de la OCDE *Education at a glance 2009*. En el apartado 1.2, se lleva a cabo el análisis de la demanda de estudios universitarios en España en el último curso disponible, tanto atendiendo al primer y segundo ciclo universitario y a los estudios de grado (que se comenzaron a impartir en el curso 2008-2009), como al postgrado (másters oficiales, que se empezaron a impartir en el curso 2006-2007, y doctorado). Se analiza, en este sentido, la situación actual y la evolución reciente de matriculados y graduados, así como su distribución en territorios, titulaciones, universidades y características principales, tales como edad o sexo. Asimismo, la comparación entre matriculados y graduados permite valorar hasta qué punto los estudiantes universitarios logran completar su titulación en el periodo típico establecido.

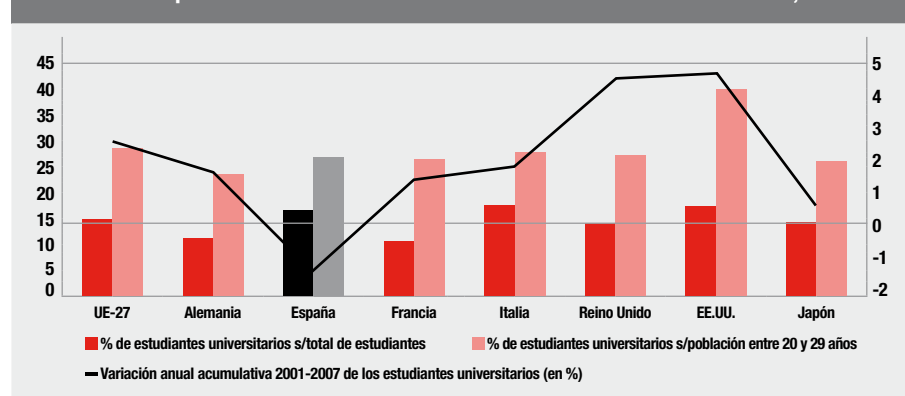
En el apartado 1.3 se incluye un análisis de la movilidad geográfica de los alumnos

universitarios de primer y segundo ciclo en España, tanto atendiendo a la movilidad en el interior del país, como la que se deriva del programa Erasmus. El apartado 1.4 se ocupa de la oferta de estudios universitarios y, por un lado, se analiza la oferta de plazas y la matrícula de nuevo ingreso en el curso 2008-2009 en las universidades públicas presenciales, así como se hace referencia a la matrícula de nuevo ingreso en las privadas presenciales y en las no presenciales –en relación al primer y segundo ciclo y al grado–; y por el otro lado, se atiende al porcentaje de la oferta de titulaciones que han sido ya adaptadas en el curso 2009-2010 al nuevo esquema surgido del proceso de Bolonia en el caso de los estudios de grado. En este sentido, hay que matizar que el apartado 1.4 difiere del presentado en el informe anterior, ya que en el momento de cerrar el capítulo aún no estaba disponible por parte del Ministerio de Educación la información que se solía utilizar para analizar esta cuestión. De ahí que no se disponga de datos desagregados por comunidades autónomas ni información sobre la demanda de plazas por parte de los estudiantes. Finalmente, en el apartado 1.5, el capítulo se ocupa de la oferta de recursos humanos, esto es, se analiza la situación actual y la evolución de la dotación de personal docente e investigador y de personal de administración y servicios a

partir de sendas publicaciones del Ministerio de Educación sobre el personal al servicio de las universidades.

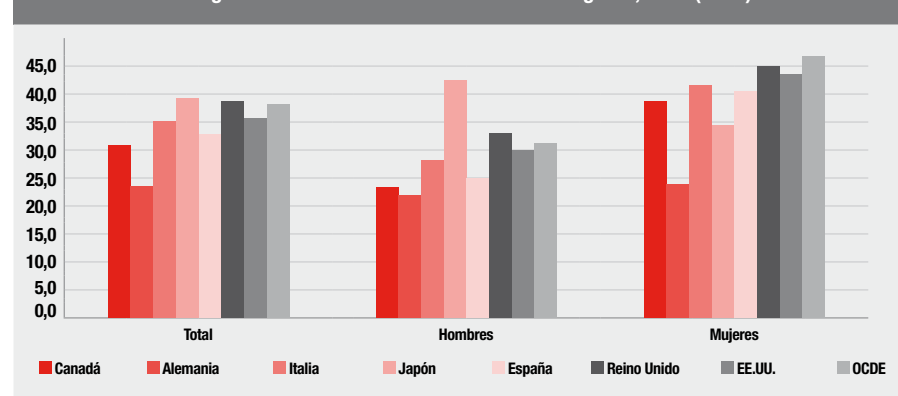
Asimismo, el capítulo incorpora un total de seis recuadros: “The academic career: traditional schemes and new challenges” de Alberto Stanchi, del Observatorio Regional para la Universidad y el apoyo del estudiante universitario en Piamonte (Italia); “Informe de la OCDE sobre el sistema de educación terciaria de España” de Guy Haug, donde uno de sus autores expone las principales conclusiones de este trabajo; “Fundación para la proyección internacional de las universidades españolas - universidad.es” donde su directora Mònica Margarit, presenta las principales características de esta nueva Fundación, creada en 2009; “La situación actual del proceso de Bolonia en Europa y España” de Carmen Fenoll, de la Universidad de Castilla - La Mancha y de María José Vieira, de la Universidad de León; “La movilidad internacional de estudiantes en Europa y España” de Rafael Bonete, de la Universidad de Salamanca y “La tercera misión de las instituciones de educación terciaria del territorio de Gipuzkoa” de Carlos Ochoa, de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea y María José Vieira, de la Universidad de León.

Gráfico 1. Comparación internacional acerca de los matriculados universitarios, 2007



Nota: En el eje de la izquierda se representa el porcentaje de estudiantes y en el de la derecha la variación anual acumulativa.
Fuente: Eurostat

Gráfico 2. Tasas de graduación en estudios universitarios de grado, 2007 (en %)



Fuente: *Education at a glance 2009*. OCDE

1.1 Comparación internacional

En el apartado primero de este primer capítulo se analiza la situación general de la educación superior¹ en España comparada con la de los principales países avanzados del mundo y con el conjunto de la OCDE y de la UE-27. Para ello se utiliza la información proporcionada por la publicación *Education at a glance 2009* realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y los datos estadísticos de Eurostat.

España supera a la UE-27 en cuanto al porcentaje de alumnos que están ubicados en la enseñanza universitaria sobre el total, pero queda detrás si se toma la proporción que representan los matriculados universitarios sobre la población entre 20 y 29 años, y ha sido el único país de la UE-27, junto a Portugal y Estonia, que ha experimentado una variación negativa en el volumen de alumnos universitarios en lo que se lleva de década.

En el año 2007, según los datos de Eurostat, el 19,5% de los alumnos españoles estaban ubicados en la enseñanza terciaria, el 17,6% en la UE-27. Mientras que si se atiende específicamente a los matriculados en enseñanzas terciarias universitarias (de grado y postgrado), la cifra obtenida por España, del 16,9%, también era superior a la de la UE-27 (15,3%) y a la de países como

Alemania, Francia, el Reino Unido o Japón. No obstante, el peso de estos matriculados universitarios sobre el total de la población en la franja de edad de los 20 a los 29 años era del 26,2%, lo que supone un valor que es inferior en un punto y seis décimas al que presentó la UE-27 en 2007. Además, desde principios del siglo XXI, el número de matriculados universitarios en España no ha hecho más que disminuir, mientras que en la UE-27 y en los países del G-8 de los que se dispone de datos para esta estadística (todos menos Rusia y Canadá), se ha registrado una variación positiva, en algunos casos (Reino Unido y Estados Unidos) cercanas al 5% anual acumulativo. De hecho, sólo Portugal y Estonia, además de España, de los países de la Unión Europea, han experimentado una tasa de variación negativa en la evolución del número de matriculados universitarios entre 2001 y 2007.

Según Eurostat, en el 2007, el 54,5% de los matriculados universitarios eran mujeres, mientras que en la UE-27 el porcentaje de mujeres sobre el total de matriculados era del 55,1%. En el periodo 2001-2007, la participación relativa de las mujeres aumentó de manera similar en España y el conjunto de la Unión Europea: poco más de un punto. Mientras que la participación femenina en el total de estudiantes universitarios que se registraba en España en 2007 era superior

a los datos de Japón y Alemania, por el contrario se encontraba a un nivel inferior si se compara con Italia, Francia, el Reino Unido y los Estados Unidos (entre el 55,3% y el 57,3% en estos países).

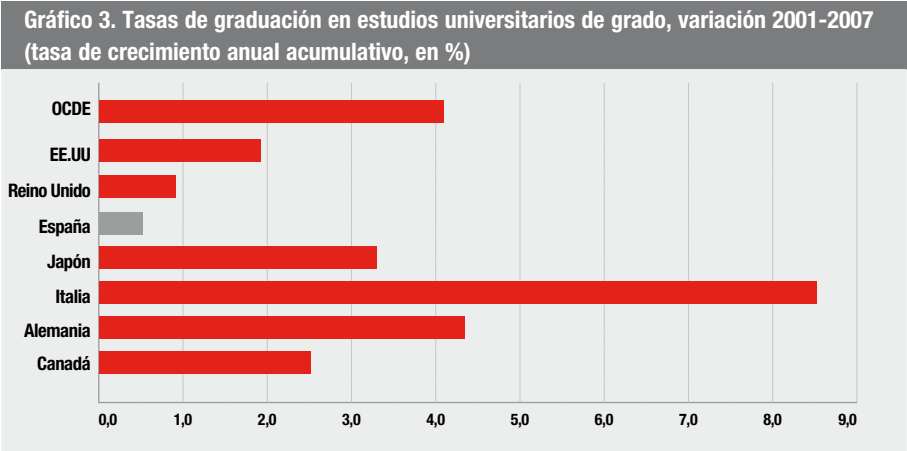
De nuevo, en 2007, España destacó por ser uno de los países de la OCDE con una menor presencia de estudiantes internacionales entre sus alumnos universitarios, especialmente para el caso de los estudios de grado.

España muestra, un año más, peores resultados en el campo de la movilidad internacional y en el porcentaje de estudiantes extranjeros que los países del G-8 y el conjunto de la OCDE (cuadro 1). En este sentido, cabe diferenciar entre los que son estudiantes internacionales, esto es, que estudian en España pero que mantienen su residencia en un país extranjero, y los estudiantes extranjeros, esto es, los que estudian en España, pero tienen nacionalidad extranjera (residan o no en España). El porcentaje de estudiantes internacionales en nuestro país era en el año 2007 del 1% en estudios de grado y del 9,9% en los de postgrado. Ambos datos son muy inferiores a los de la OCDE y los países más avanzados del mundo y queda lejos de los valores que alcanzan las naciones líderes en este aspecto: Australia y el Reino Unido, en el caso del grado, con

1. La educación superior o terciaria incluye no tan sólo los estudios universitarios sino también estudios de formación profesional específica de grado superior, estudios que ofrecen una titulación equivalente a la universitaria pero que están englobadas dentro de

las enseñanzas de régimen especial (enseñanzas artísticas de grado superior y enseñanzas deportivas) y, finalmente, un conjunto de enseñanzas que se rigen por disposiciones legislativas específicas (como Investigador Privado, Diseño y Moda, Mar-

keting, Pilotos Civiles o Relaciones Públicas), así como también está incluida aquí la carrera militar.



Fuente: *Education at a glance 2009*. OCDE

La mayor parte de los estudiantes internacionales que están matriculados en España en la enseñanza terciaria proceden de Sudamérica y quedan en segundo lugar los estudiantes procedentes de países europeos, aunque a nivel de la OCDE, son los alumnos asiáticos los que registran la mayor movilidad internacional. Los países de la OCDE que acaparan un mayor porcentaje de los alumnos internacionales son, por este orden, los Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania y Francia. El total de alumnos que está siguiendo sus cursos de enseñanza superior en otro país diferente al suyo propio ascendía a tres millones de personas en el año 2007 (2,5 millones si sólo se tienen en cuenta como destino los países de la OCDE). El porcentaje de alumnos españoles que han ido al extranjero a seguir sus estudios terciarios sobre el total de matriculados en educación superior en España estaba en 2007 en el entorno del 1,5% (poco más de 25.000 personas, en términos absolutos). Casi una cuarta parte de ellos fueron al Reino Unido a estudiar y entorno al 15-20%, respectivamente, a Alemania y Francia².

Por lo que respecta a la tasa de graduación, el valor que se alcanzó en España es claramente más reducido que el de la OCDE y los países del G-8, tanto por lo que respecta al grado como al postgrado.

La tasa de graduación³ para los estudios universitarios de grado quedó situada en el 32,4% en España en el 2007 –seis puntos por debajo de la cifra relativa al conjunto

de la OCDE– con una clara diferencia según sexo, ya que la tasa en el caso de los hombres fue del 24,9% y en el de las mujeres del 40,4%. En comparación con los países del G-8 de los que se tienen datos (gráfico 2) el valor conjunto era inferior relativamente a la mayoría de ellos (sólo superaba, de hecho, al dato de Canadá y Alemania), y quedaba lejos de los países líderes de la OCDE en este campo: países nórdicos europeos como Islandia, Finlandia, y Dinamarca, además de Australia y Nueva Zelanda, y de Polonia (tasas superiores al 45% en todos los casos). La evolución en el periodo 2001-2007 (gráfico 3) fue claramente menos positiva en España que en los países del G-8 que se tienen en cuenta y también menos expansiva que la registrada por el conjunto de la OCDE (crecimiento anual acumulativo del 4,1% por el 0,5% español).

En el caso del postgrado, la tasa de graduación española, del 0,9%, era claramente inferior a la del conjunto de la OCDE y a la de todos los países encuadrados en el G-8 (gráfico 4). Además, quedaba muy alejada del valor alcanzado por los países de la OCDE con mejores registros, esto es, Portugal, Suiza, Suecia y Finlandia (tasa en torno al 3% en dichos países), en el año 2007. Asimismo, en el periodo 2001-2007, España registró una reducción en la mencionada tasa de graduación, cosa que no sucedió en ningún otro país de la OCDE, con la excepción de Francia (con un decrecimiento, no obstante, ligeramente inferior al español).

Cuadro 1. Movilidad internacional y estudiantes extranjeros en la educación terciaria, 2007					
	Estudiantes internacionales (en % del total de estudiantes)		Estudiantes extranjeros (en % del total de estudiantes)		Índice del cambio en el número de estudiantes extranjeros, total de la enseñanza terciaria (2000=100)
	Estudios universitarios de grado	Estudios universitarios de postgrado	Estudios universitarios de grado	Estudios universitarios de postgrado	
Canadá	7,1	21,2	13,8	39,0	140,1
Francia	nd	nd	12,4	37,9	179,9
Alemania	10,6	nd	12,6	nd	138,2
Italia	nd	nd	2,7	5,9	229,7
Japón	2,6	16,1	2,9	16,8	189,0
España	1,0	9,9	2,2	21,9	234,5
Reino Unido	15,9	42,1	20,1	46,0	157,7
EE.UU.	3,1	23,7	nd	nd	125,4
OCDE	7,3	16,3	8,8	20,4	235,2
Rusia	nd	nd	0,7	nd	146,3

nd: dato no disponible.
Fuente: *Education at a glance 2009*. OCDE

más de un 15% de sus alumnos residiendo en otro país; y Suiza y el Reino Unido, en el caso del postgrado, con un porcentaje correspondiente superior al 40%. Si se considera a los estudiantes de nacionalidad extranjera, mientras que el dato de España en el grado sigue siendo muy reducido y claramente inferior al del conjunto de la OCDE y de los países del G-8; en el

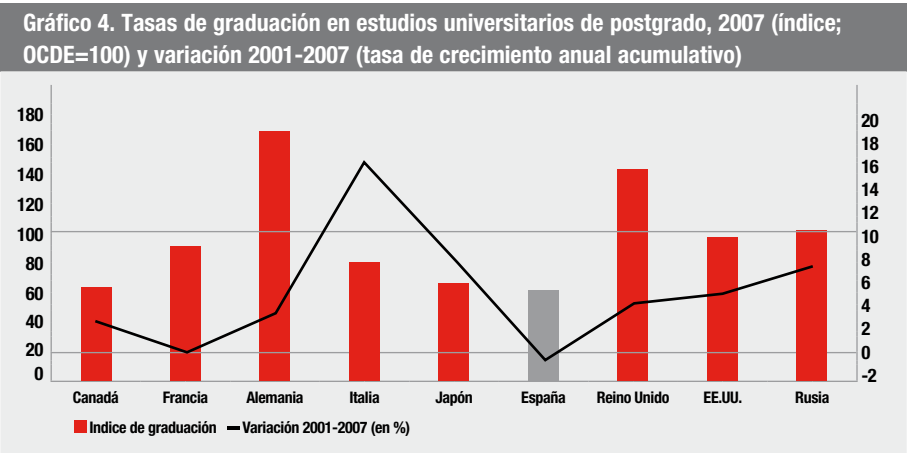
caso del postgrado, el 21,9% alcanzado en 2007 es ligeramente superior al de la media de la OCDE y mayor al que registran países como Italia y Japón. En cualquier caso, en comparación con los países del G-8, en España se ha producido un mayor crecimiento en la última década de los alumnos extranjeros, tal y como se puede apreciar en el cuadro 1.

2. El recuadro de Rafael Bonete, al final de este capítulo, incide más detenidamente en el fenómeno de la movilidad internacional de los estudiantes en Europa y España. Asimismo, se destaca el recuadro realizado por Mónica Margarit, donde se presenta

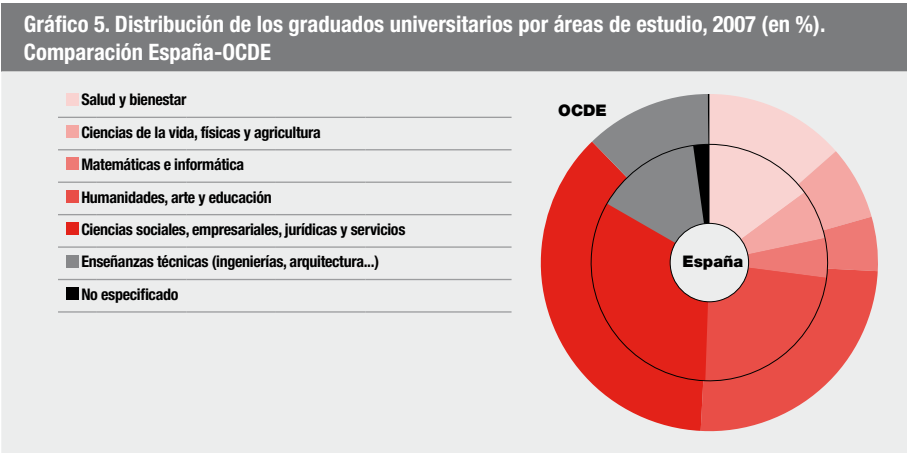
la nueva Fundación pública Universidad.es algunos de cuyos objetivo son precisamente el aumentar la presencia de estudiantes e investigadores españoles en el mundo y situar a España como destino para estudiantes e investigadores extranjeros.

3. La tasa de graduación para los estudios de grado universitario se calcula a partir de la ratio entre los graduados en dichos estudios y las personas con la edad típica de graduación (de 20 a 22 años en España), en porcentaje. Para los estudios de post-

grado la forma de calcularla es similar (en este caso la edad típica en España se establece en 25-27 años y se toman en el numerador los postgraduados en el año correspondiente).



Nota: En el eje de la izquierda se representa el índice de la tasa de graduación y en el de la derecha la variación 2001-2007.
Fuente: *Education at a glance 2009*. OCDE



Fuente: *Education at a glance 2009*. OCDE

Cuadro 2. Distribución de los graduados universitarios por áreas de estudio, 2007 (en %), y participación de las mujeres sobre el total de graduados											
		Canadá	Francia	Alemania	Italia	Japón	España	Reino Unido	EE.UU.	Rusia	OCDE
Salud y bienestar	% de graduados	9,8	9,4	9,6	15,1	7,1	14,9	13,0	10,3	4,2	13,5
	% de mujeres s/ total	83,3	56,9	66,1	66,3	56,8	77,7	75,0	79,2	nd	73,2
CC. de la vida, físicas y agricultura	% de graduados	10,0	8,8	9,2	6,5	7,8	6,8	8,6	6,4	10,1	7,1
	% de mujeres s/ total	57,9	50,2	52,8	56,7	31,5	58,2	50,4	53,3	nd	52,4
Matemáticas e informática	% de graduados	4,6	6,0	8,0	2,3	a	5,4	6,2	3,6	a	5,2
	% de mujeres s/ total	27,6	24,3	33,2	40,0	a	25,5	24,3	26,4	nd	26,6
Humanidades, arte y educación	% de graduados	23,9	17,7	29,9	26,1	23,3	23,5	27,8	28,2	14,9	25,0
	% de mujeres s/ total	70,3	72,2	74,0	77,7	67,6	73,9	67,5	67,8	nd	71,9
CC. sociales, empresariales, jurídicas y servicios	% de graduados	39,3	44,7	30,8	35,3	37,6	32,8	34,5	45,4	52,7	36,9
	% de mujeres s/ total	58,4	59,6	53,1	56,8	37,8	61,5	55,8	54,5	nd	56,6
Enseñanzas técnicas	% de graduados	8,7	13,4	12,4	14,0	19,4	14,5	8,8	6,1	18,1	12,1
	% de mujeres s/ total	24,6	27,1	22,3	30,6	11,2	32,9	21,8	21,6	nd	26,0

a: incluido dentro de la categoría anterior. nd: dato no disponible.
Fuente: *Education at a glance 2009*. OCDE

Por lo que respecta a la distribución de graduados por áreas de estudio, en el gráfico 5 se puede observar que, en relación al conjunto de la OCDE, hubo una mayor participación relativa en España de las ramas de salud y bienestar y de enseñanzas técnicas, mientras que fue menor la presencia porcentual de los graduados en las áreas de humanidades, arte y educación, y de ciencias sociales, empresariales, jurídicas y servicios. En cualquier caso, estas dos últimas fueron las áreas mayoritarias tanto en uno como en otro territorio. El resto de ramas de enseñanza tuvieron, en España y la OCDE, una importancia similar en el conjunto de los graduados.

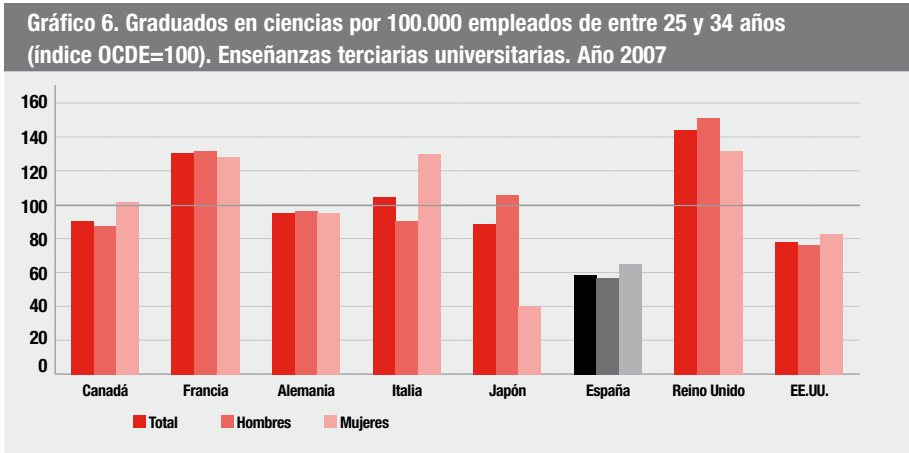
Las mujeres fueron mayoría entre los graduados universitarios en todas las áreas de estudio, tanto en España como en el conjunto de la OCDE, con la excepción de las ramas de matemáticas e informática y de las enseñanzas técnicas (ingenierías y arquitectura).

Según los datos de *Education at a Glance 2009*, el porcentaje de mujeres en el total de los graduados universitarios (estudios de grado) en España en 2007 fue del 60,7%, por el 58,2% de la OCDE. De los países del G-8 de los que se dispone de datos

sólo supera a España –y muy ligeramente– Canadá. Los valores más elevados se dieron en algunos países del este y norte de Europa: Hungría, Islandia o Suecia (el 65% o más de los graduados eran mujeres en 2007), mientras que, en sentido contrario, sólo en Japón, Corea y Turquía, las mujeres eran minoría ante los hombres en el total de graduados. En el caso de los graduados universitarios (nivel de postgrado), la participación relativa de las mujeres en España, del 47,6%, fue también superior a la del conjunto de la OCDE (44%) y sólo inferior, en comparación con los integrantes del G-8, a la de Italia y los Estados Unidos.

La tendencia en el tiempo fue hacia el incremento del peso relativo de las mujeres en los graduados (ganancia de dos puntos en España y de tres en la OCDE en el periodo 2001-2007 para los estudios de grado y de cinco y seis, respectivamente, en el caso de los estudios de postgrado).

La presencia de las mujeres entre los graduados fue mayoritaria, tanto en España como en la OCDE, en todas las ramas de enseñanza, excepto en la relativa a matemáticas e informática y en la de enseñanzas técnicas. Mientras que en el primer caso, poco más de una cuarta parte



Fuente: *Education at a glance 2009*. OCDE

de los graduados fueron mujeres en España en 2007 (un punto por debajo del valor de la OCDE y más de diez puntos inferior al valor de los países de la OCDE líderes en este aspecto: Turquía, México, Italia y Grecia), en el de las enseñanzas técnicas, el porcentaje español correspondiente se aproximó al 33% (siete puntos por encima del valor del conjunto de la OCDE y sólo superado por Polonia y Grecia, en el contexto de la OCDE). En sentido contrario (cuadro 2) la mayor presencia de las mujeres se dio en las áreas de salud y bienestar y en la de humanidades, arte y educación (por encima del 70%).

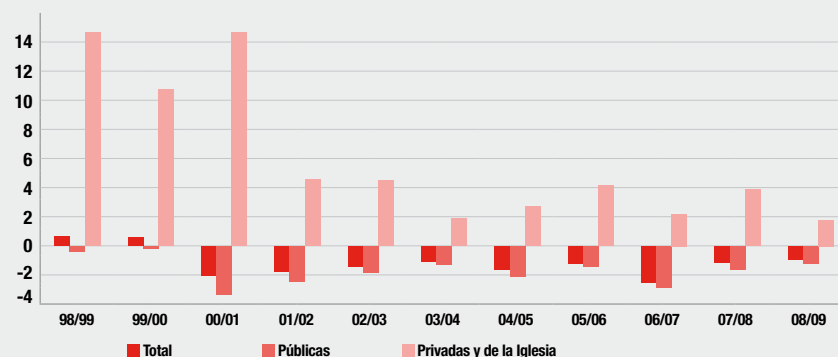
En el contexto de la OCDE, España ocupó en 2007 uno de los valores más reducidos de graduados universitarios en ciencias respecto a la población empleada entre 25 y 34 años. Además, al contrario que en la OCDE, se observó en España una tendencia a la reducción de dicho valor.

Una de las formas de medir el nivel de conocimientos de alta cualificación que los diferentes sistemas educativos proporcionan es examinando el número de graduados en ciencias⁴ respecto a la población empleada. Considerando específicamente las enseñanzas terciarias universitarias y la

franja de edad de 25 a 34 años, tal y como se observa en el gráfico 6, España ocupaba la última posición, en comparación con los países del G-8 de los que se tienen datos y mostraba un valor claramente inferior al de la media de la OCDE (805 graduados en ciencias por 100.000 empleados de 25 a 34 años, frente a 1.376). De hecho, de todos los países de la OCDE, España únicamente superaba en 2007 a Turquía, Hungría y Grecia. Por sexos, la situación es menos desfavorable para el caso de las mujeres, cuya ratio (de 677) supera a Japón, tal como se observa en el gráfico, además de a otros cinco países integrantes de la OCDE, mientras que el valor que se alcanza en el

caso de los hombres (904) es superado por todos los países, con la excepción de Grecia y Turquía. Otro dato negativo es que 2007 fue el segundo año consecutivo en el que el valor de esta ratio disminuyó en España, al contrario de lo que sucedió en el conjunto de la OCDE.

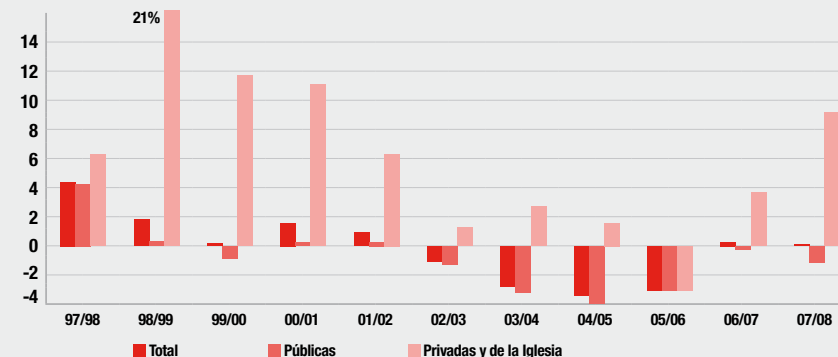
4. Ciencias se refiere a los campos de ciencias de la vida, ciencias físicas, matemáticas, estadística, informática, ingenierías y arquitectura.

Gráfico 7. Matriculados en las universidades españolas en primer y segundo ciclo y en estudios de grado (tasa de variación, en %)

Datos provisionales para los tres últimos cursos.

Nota: En el curso 2008-2009 se incluyen ya matriculados en grados: 18.353 personas, poco más del 1,3% del total.

Fuente: Ministerio de Educación

Gráfico 8. Graduados en las universidades españolas en primer y segundo ciclo (tasa de variación, en %)

Datos provisionales para los tres últimos cursos.

Fuente: Ministerio de Educación

1.2 La demanda de estudios universitarios

a. Estudios de grado

En el curso 2008-2009 y por noveno consecutivo, el número de matriculados universitarios en estudios de grado en España registró una variación negativa, lo que se debió íntegramente a la evolución de las universidades públicas.

Según los datos de avance de la estadística de estudiantes universitarios, publicada por el Ministerio de Educación, en el curso 2008-2009 había matriculados en estudios de primer y segundo ciclo y de grado un total de 1.377.228 alumnos, un 0,9% menos que en el curso precedente (datos provisionales). El 89,4% de estos alumnos estaban matriculados en universidades públicas (descenso del 1,1%, el más reducido de lo que se lleva de década) y el restante 10,6% en universidades privadas y de la Iglesia (incremento del 1,3%, el menos elevado de los últimos 10 años)⁵. En el curso 2008-2009 se empezaron a impartir estudios de grado, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un total de 18.353 alumnos se matricularon en los 163 grados verificados en dicho curso en las universidades españolas. El 47% de estos alumnos pertenecían a las universidades privadas y de la Iglesia. Desde el curso 1999-2000, cuando se alcanzó un máximo de matriculados entorno a 1,6 millones

de alumnos, el número de estudiantes de primer y segundo ciclo ha descendido un 13,3% (en más de 210.000 personas), en buena parte debido al descenso de la población en edad universitaria, de 18 a 24 años, de más del 20% en la última década. La evolución según el tipo de universidad, sin embargo, ha sido dispar: mientras que los matriculados en universidades públicas descendían un 17,2%, los de las privadas y de la Iglesia aumentaban un 43%. Ello ha sido debido, fundamentalmente, al incremento del número de universidades de este segundo tipo. En este sentido, desde principios de la década de los noventa y hasta el año 2009, el número de universidades privadas ha pasado de 4 (que eran las universidades de Navarra, Deusto, Pontificia de Salamanca y Pontificia de Comillas) a 27 (en el curso 2008-2009 impartían docencia 24), cuatro de ellas no presenciales, mientras que el número de universidades públicas permanece constante desde hace una década en 50 (una de ellas no presencial y dos especiales que sólo imparten programas especializados: la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo y la Universidad Internacional de Andalucía).

El número de graduados en primer y segundo ciclo, por su parte, permaneció bastante estable en el curso 2007-2008 (últimos datos disponibles), igual a lo que ocurrió en

el anterior, con un poco menos de 188.000 alumnos graduados. Esta relativa estabilidad es resultado de un crecimiento notable en el caso de las universidades privadas y de la Iglesia (de casi el 9% en el curso 2007-2008) y de una tasa de variación negativa en el de las públicas (del 1,2%, superior a la del curso precedente). En este sentido, la participación de las universidades privadas y de la Iglesia en el total de graduados alcanzaba ya el 12,9%⁶. Desde el curso 2001-2002, cuando se alcanzó el máximo de alumnos graduados en estudios de primer y segundo ciclo (poco menos de 210.000 personas), el número de estos graduados ha descendido un 9,5%. El descenso se ha debido a las universidades públicas, íntegramente, con un decrecimiento del 12%, frente al incremento de la misma proporción, aproximadamente, que se ha registrado en las universidades privadas y de la Iglesia.

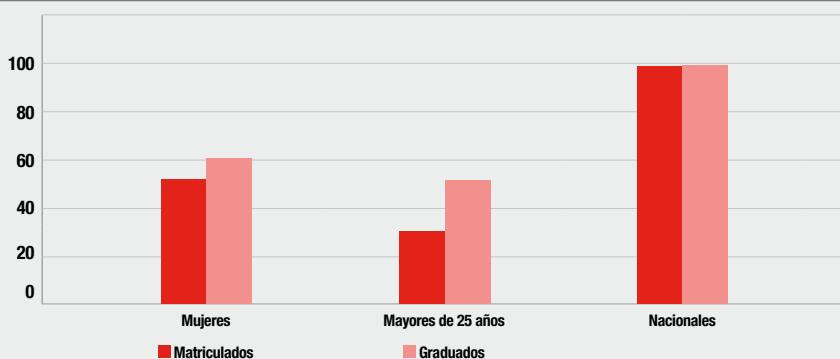
Entre las características personales más relevantes de los matriculados y graduados universitarios españoles en estudios de grado están la presencia mayoritaria de las mujeres, la creciente importancia relativa de las personas de más de 25 años y la poca presencia de alumnos extranjeros.

Respecto a las características personales más relevantes de los estudiantes matriculados en estudios de primer y segundo ciclo y de grado en el curso 2008-2009, cabe destacar

5. Las previsiones para el curso 2009-2010 apuntan a un nuevo descenso del número de matriculados en primer y segundo ciclo y en grados en torno al 1% (1,36 millones de alumnos, el 89% de los cuales

matriculados en universidades públicas y el 11% en las privadas y de la Iglesia).
6. Las previsiones para el curso 2008-2009 apuntan de nuevo en la misma dirección: estabilidad en

torno a los 188.000 graduados, con una variación negativa en las públicas y un crecimiento positivo en las privadas y de la Iglesia, cuya participación subiría al 13,5%.

Gráfico 9. Características de los matriculados y graduados en primer y segundo ciclo y en estudios de grado en las universidades españolas, curso 2008-2009 (en %). Género, edad y nacionalidad

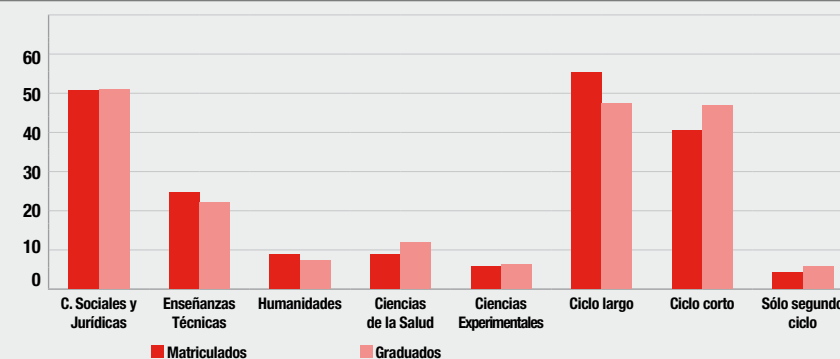
Nota: Datos provisionales. 2008-2009 para matriculados, 2007-2008 para graduados.
Fuente: Ministerio de Educación

la mayor presencia relativa de las mujeres (54,4%), el peso sustancial de los mayores de 25 años (31,8%) y la mínima presencia de estudiantes de nacionalidad extranjera (2,7%). Si se considera a los graduados de primer y segundo ciclo en el curso 2007-2008, la presencia femenina aumenta (menos de cuatro de cada diez graduados eran hombres), lo que prueba, en parte, unos mejores resultados educativos de las mujeres, tal vez por estar mayoritariamente representadas en ramas con mayores tasas de graduación, como las de ciencias de la salud y las de ciclo corto. Asimismo, la presencia de los extranjeros, ya de por sí reducida, es aún menor (1,4%) y se constata que más de la mitad de los alumnos que se graduaron tenían más de 25 años de edad, cuando la edad típica de graduación estaría comprendida entre los 20 y 22 años para la mayoría de los estudios. La evolución a lo largo de la última década, tal y como se ha venido poniendo de manifiesto en anteriores informes CYD, ha tendido hacia al aumento de la participación relativa de la mujer en matriculados y graduados, aunque se observa un cierto estancamiento en los últimos 3-4 cursos; al incremento de los mayores de 25 años (de más de 10 puntos en la última década en matriculados y en torno a seis en el caso de los graduados) y al ascenso, aunque reducido y poco perceptible, de la proporción de alumnos de nacionalidad extranjera.

Alrededor del 50% de los matriculados universitarios de primer y segundo ciclo en España seguían

titulaciones de ciencias sociales y jurídicas y un poco menos del 25% estudiaban enseñanzas técnicas, con tendencia a descender en los últimos cursos.

Por otro lado, más de las tres cuartas partes de los matriculados en primer y segundo ciclo en las universidades españolas en el curso 2008-2009 estaban siguiendo estudios de ciencias sociales y jurídicas y enseñanzas técnicas (participación en el total de matriculados del 51% para las primeras, y del 24,7% para las segundas). Mientras que humanidades y ciencias de la salud (peso respectivo de cada una de ellas del 9%) y ciencias experimentales (6,4%) quedarían en segundo plano. Si se atiende a las ramas de enseñanza donde están matriculados los nuevos alumnos de grado que empezaron sus clases en este tipo de estudios en el curso 2008-2009, se observa que también la mayoría se ubican en el área de ciencias sociales y jurídicas, aunque su peso relativo es inferior (43,8%). La segunda rama más importante cuantitativamente es la de ciencias de la salud, y quedan en tercer lugar las ingenierías y la arquitectura, seguidas muy de cerca por la rama relativa a arte y humanidades; finalmente, ciencias aglutina sólo un 4,4% de los nuevos matriculados en grado (gráfico 11). Por tanto, se deduce que han sido las ciencias de la salud las más rápidas y activas a la hora de adaptar sus planes de estudio al nuevo EEES⁷. En el curso 2008-2009, sólo hay datos de graduados en el caso del primer y segundo ciclo, y lo que se observa es una distribución

Gráfico 10. Características de los matriculados y graduados en primer y segundo ciclo en las universidades españolas, curso 2008-2009 (en %). Área de enseñanza y tipo de ciclo

Nota: Datos provisionales. 2008-2009 para matriculados, 2007-2008 para graduados.
Fuente: Ministerio de Educación

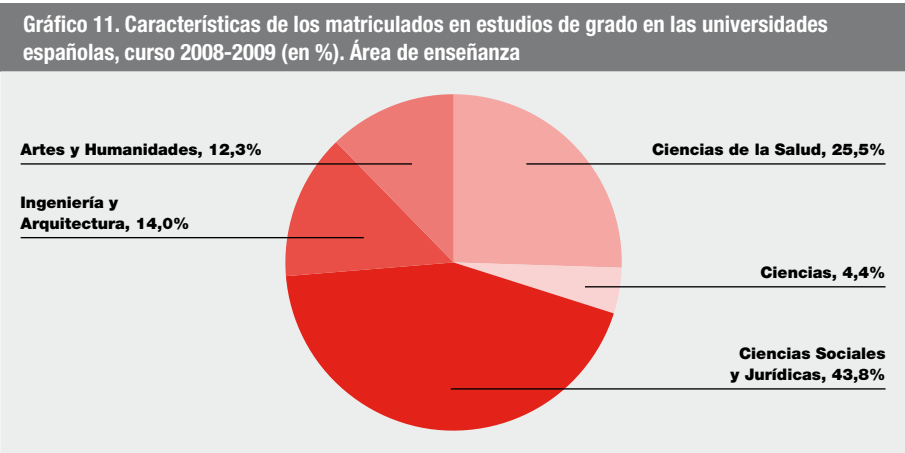
muy similar a la de matriculados, aunque en este caso las ramas de enseñanzas técnicas y humanidades muestran un peso relativo inferior, a favor, fundamentalmente, de las ciencias de la salud, y, en menor medida, de las ciencias sociales y jurídicas. En cuanto a la evolución en el tiempo, en la última década, se observa un descenso de la participación relativa de ciencias sociales y jurídicas en matriculados y graduados, así como de humanidades y ciencias experimentales y, en cambio, un aumento de ciencias de la salud y de enseñanzas técnicas. Ahora bien, en los últimos 3-4 cursos, la tendencia ha sido ligeramente diferente. Efectivamente, en estos cursos se ha incrementado la participación de las titulaciones de ciencias sociales y jurídicas en el total de matriculados en detrimento de las enseñanzas técnicas, mientras que ciencias de la salud continua aumentando su importancia relativa y las ciencias experimentales la continua perdiendo; finalmente, humanidades permanece bastante estable.

Por tipo de ciclos, el 55,2% de los matriculados en primer y segundo ciclo en las universidades españolas en el curso 2008-2009 estaban cursando titulaciones de ciclo largo, el 40,7% titulaciones de ciclo corto, esto es, diplomaturas, ingenierías técnicas y arquitectura técnica y el resto, titulaciones de sólo segundo ciclo. La participación relativa si se tiene en cuenta el volumen de graduados (curso 2007-2008) fue ligeramente diferente, en el sentido de que eran más importantes relativamente las

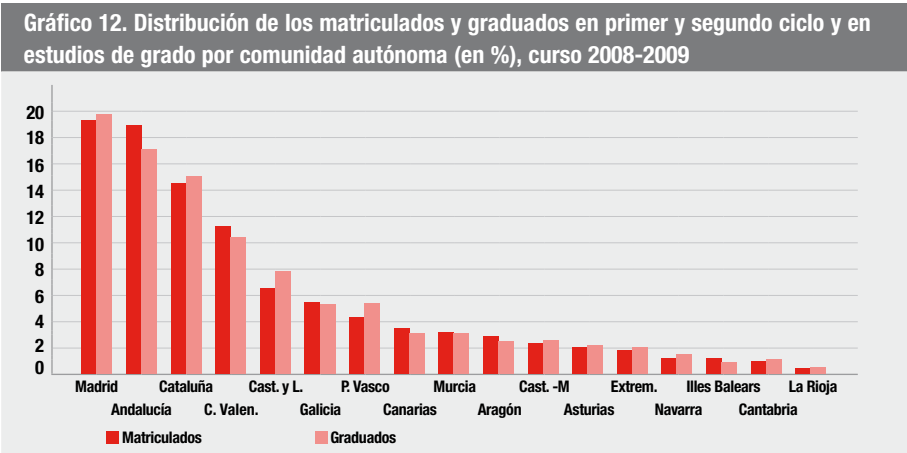
titulaciones de sólo segundo ciclo y las de ciclo corto, en detrimento de las de ciclo largo. De tal manera que prácticamente se equiparó en graduados el porcentaje que correspondía a titulaciones de ciclo largo y corto (en torno al 47% del total de graduados, cada una de ellas). Ello sería indicativo de que los alumnos encontraron una menor dificultad para acabar las carreras con menos créditos en su plan de estudios. La evolución a largo plazo ha venido caracterizada por la reducción del peso relativo del ciclo largo a favor del ciclo corto y de las titulaciones de sólo segundo ciclo. Estas últimas, no obstante, se están estabilizando en el corto plazo, últimos 3-4 años, e incluso disminuyendo su participación relativa en matriculados y graduados, mientras que las tendencias apuntadas anteriormente para el ciclo largo y corto se mantendrían, aunque con un ritmo más pausado. En el nuevo EEES desaparecen los diferentes ciclos, ya que todas las titulaciones de grado pasan a ser de cuatro años y 240 créditos, salvo excepciones como las antiguas licenciaturas de Medicina o Arquitectura.

Como en cursos anteriores, también en el curso 2008-2009 se observó una elevada concentración territorial: más de seis de cada diez matriculados y graduados en estudios de grado en las universidades españolas presenciales estaban ubicados en tan sólo cuatro comunidades autónomas: Madrid, Andalucía, Cataluña y la Comunidad Valenciana.

7. En relación a la situación de España en el proceso de Bolonia y de la implantación del EEES, se puede consultar el recuadro de Carmen Fenoll y María José Vieira, al final de este capítulo.



Nota: Datos provisionales.
Fuente: Ministerio de Educación



Nota: Datos provisionales. 2008-2009 para matriculados, 2007-2008 para graduados.
Fuente: Ministerio de Educación

En el curso 2008-2009, el 64,3% de los matriculados en primer y segundo ciclo y en estudios de grado en las universidades españolas presenciales estaban ubicados en tan sólo cuatro comunidades autónomas: Madrid (19,5%), Andalucía (18,7%), Cataluña (14,4%) y la Comunidad Valenciana (11,6%). Estas mismas regiones aglutinaban también al 62,3% de los graduados del curso 2007-2008, último con datos disponibles. La tendencia de los últimos años es la de una elevación de dicha concentración. Si a las comunidades autónomas antes citadas, se les suman Castilla y León y Galicia, el porcentaje correspondiente de matriculados y graduados supera, entonces, el 75%. En la última década, esto es, desde el curso 1998-1999, todas las comunidades autónomas españolas han registrado una reducción del número de matriculados (especialmente significativa en Aragón, Asturias, Cantabria, Galicia y el País Vasco, con descensos superiores al 30%), mientras que las universidades no presenciales han experimentado un intenso incremento⁸. Por otro lado, como se observa en el gráfico 12, hay un total de siete comunidades autónomas que acogen una mayor proporción de matriculados que de graduados, con mención especial a Andalucía, la Comunidad Valenciana y Canarias; y sucede al contrario en el resto, especialmente en Castilla y León y el País Vasco, lo que podría ser indicio de unos mejores resultados educativos en estas comunidades. El conjunto de las universidades presenciales matricularon en 2008-2009 al 86,1% del total de alumnos del sistema y graduaron al 95,5% (datos de

Cuadro 3. Características de los matriculados y graduados en primer y segundo ciclo y en estudios de grado en las universidades españolas, curso 2008-2009 (en %). Género, edad y nacionalidad, por comunidad autónoma						
	Matriculados			Graduados		
	% mujeres	% de más de 25 años	% extranjeros	% mujeres	% de más de 25 años	% extranjeros
Total	54,4	31,7	2,70	61,0	52,7	1,38
U. presenciales	54,8	22,7	2,75	60,6	50,5	1,41
Andalucía	55,5	23,6	2,43	61,9	51,7	1,17
Aragón	51,5	22,3	1,52	64,5	43,5	0,71
Asturias	55,0	23,9	0,66	61,1	53,2	0,35
Illes Balears	61,2	30,6	4,66	67,4	56,2	1,48
Canarias	56,2	30,3	3,81	60,5	60,4	1,51
Cantabria	50,7	19,0	1,52	58,1	47,5	1,26
Castilla y León	56,4	21,1	1,96	63,4	51,5	1,08
Castilla-La Mancha	55,3	23,1	0,87	64,4	41,5	0,41
Cataluña	54,2	22,8	3,87	56,2	50,8	2,16
Com. Valenciana	52,7	26,7	3,00	61,0	53,3	1,74
Extremadura	54,9	21,8	1,01	63,4	47,9	0,47
Galicia	57,0	23,1	1,76	64,2	51,7	0,51
Madrid	51,6	19,5	3,61	59,5	51,5	1,70
Murcia	54,4	24,3	1,77	62,5	49,2	0,69
Navarra	51,8	8,1	2,82	60,0	36,0	1,29
País Vasco	55,5	18,4	1,35	58,6	41,0	1,85
La Rioja	53,5	41,5	1,89	62,3	51,5	0,77
U. no presenciales	51,7	87,1	2,42	53,8	98,4	0,75

Nota: Datos provisionales. 2008-2009 para matriculados (en primer y segundo ciclo y en estudios de grado), 2007-2008 para graduados (en primer y segundo ciclo).
Fuente: Ministerio de Educación

8. En este sentido, en el curso 2008-2009 impartían docencia tres universidades a distancia, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y la Universidad a

Distancia de Madrid (UDIMA), mientras que otras dos estaban ya aprobadas, la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y la Universitat Internacional Valenciana (VIU), pero aún no impartían docencia.

Cuadro 4. Índice de especialización de las comunidades autónomas por ciclos y ramas de enseñanza, curso 2008-2009. Primer y segundo ciclo								
	Ciencias Sociales y Jurídicas	Enseñanzas Técnicas	Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias Experiment.	Ciclo Largo	Ciclo Corto	Sólo Segundo Ciclo
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
U. presenciales	95,0	107,2	88,1	116,0	106,8	100,2	101,8	79,2
Andalucía	101,6	91,4	95,2	111,5	111,2	95,5	107,6	85,4
Aragón	91,8	117,1	79,0	120,1	100,5	88,8	120,5	47,3
Asturias	88,4	130,6	68,9	89,7	132,7	89,3	120,2	44,0
Illes Balears	132,9	45,3	95,4	70,2	96,8	71,6	146,4	21,6
Canarias	101,1	106,9	91,0	113,0	58,5	93,3	113,7	54,0
Cantabria	82,1	167,0	38,6	125,4	34,9	89,2	119,7	49,8
Castilla y León	92,0	113,7	86,9	112,2	112,4	89,8	116,2	76,6
C.-La Mancha	104,4	100,6	101,5	106,9	50,5	77,0	137,0	43,1
Cataluña	90,4	102,2	108,0	121,2	127,1	104,4	95,0	90,6
C. Valenciana	88,5	119,5	96,2	109,6	108,6	99,4	101,3	95,3
Extremadura	92,6	109,2	58,3	163,4	92,9	60,4	154,3	95,0
Galicia	93,6	110,4	75,8	126,3	108,1	104,6	100,5	33,2
Madrid	94,4	110,4	72,1	123,0	111,7	121,6	74,2	64,3
Murcia	103,3	82,2	89,2	139,4	102,1	85,1	120,3	98,7
Navarra	78,5	149,8	22,2	183,2	71,8	115,0	87,3	24,2
País Vasco	95,2	127,9	87,0	74,8	84,6	95,8	103,7	120,3
La Rioja	93,1	94,0	219,6	47,1	84,8	41,3	121,1	681,2
U. no presenciales	131,6	55,0	174,6	0,0	57,3	98,6	88,8	230,4

Nota: Datos provisionales. 2008-2009 para matriculados (en primer y segundo ciclo y en estudios de grado), 2007-2008 para graduados (en primer y segundo ciclo).
Fuente: Ministerio de Educación

2007-2008), correspondiendo el resto a las universidades no presenciales. Cabe indicar, finalmente, que en sólo 9 comunidades autónomas se iniciaron algún tipo de estudios de grado en el curso 2008-2009 (15 universidades públicas y 13 privadas y de la Iglesia), mientras que de las no presenciales, se empezaron a matricular en el nuevo sistema tanto los alumnos de la UOC como de la reciente UDIMA⁹.

El cuadro 3 muestra las principales características de los matriculados y graduados (edad, sexo, nacionalidad) por comunidades autónomas. En él se puede observar que la mayor proporción de mujeres se registró en las regiones de Illes Balears y Galicia, en matriculados, y en Illes Balears y Aragón, en graduados, mientras que la menor se dio en Cantabria (matriculados) y Cataluña (graduados). Por otro lado, fue en Navarra donde hubo menos participación de los alumnos de más de 25 años, tanto en matriculados y graduados, mientras que los matriculados menos jóvenes relativamente se encuentran en La Rioja y es, por otro lado, en Canarias y Illes Balears donde hubo un mayor porcentaje de graduados en primer y segundo ciclo que ya han superado los 25 años de edad. Finalmente, el menor porcentaje de matriculados y graduados de nacionalidad extranjera se registró en Asturias, Castilla-La Mancha y Extremadura; mientras que los porcentajes más elevados tuvieron lugar en Canarias, Illes Balears, Madrid y Cataluña, en matriculados (más del 3,5%) y en Madrid,

Cataluña, la Comunidad Valenciana y el País Vasco, en graduados (más del 1,7%). Las universidades no presenciales tuvieron, en general, una menor presencia de las mujeres entre su alumnado, una menor proporción de extranjeros, y la inmensa mayoría de sus matriculados y graduados superaban los 25 años de edad.

En el cuadro 4 se pone de manifiesto la especialización¹⁰ de las diferentes comunidades autónomas, considerando a los matriculados en primer y segundo ciclo, según rama de enseñanza y tipo de ciclo, para el último curso con datos disponibles. Los resultados a los que se llega son muy similares

a los obtenidos en cursos precedentes. Se pueden resaltar las siguientes conclusiones:

- En ciencias sociales y jurídicas, la mayor especialización relativa tuvo lugar en Illes Balears y en las universidades no presenciales.
- En enseñanzas técnicas sobresalió la sobreespecialización de Cantabria y Navarra. Illes Balears, con un índice inferior al 50% estaría en el lado opuesto.
- En humanidades, los mayores índices de especialización se daban en La Rioja y en el conjunto de universidades no presenciales; mientras que en Cantabria y Navarra la infraespecialización era notoria (valores del índice por debajo del 50%).

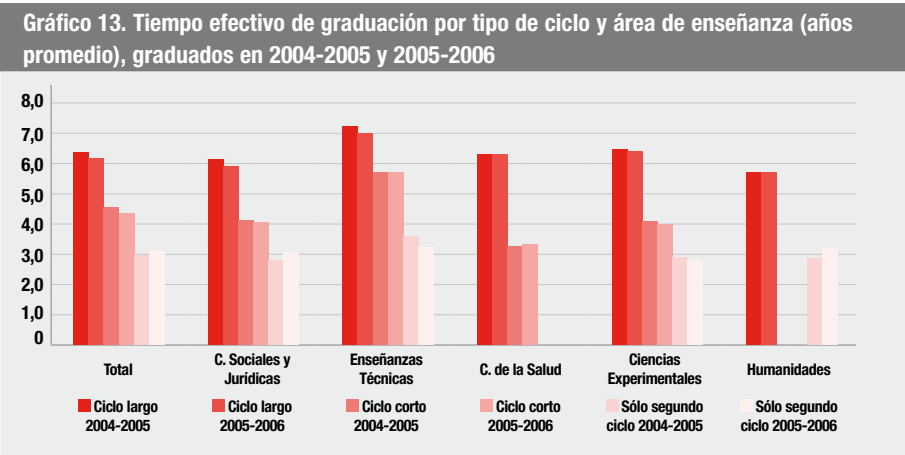
- En ciencias de la salud sobresalieron, con índices superiores al 150%, Navarra y Extremadura; en el lado opuesto estaría La Rioja.
- En ciencias experimentales destacaron Asturias y Cataluña, las regiones más especializadas respecto al conjunto español, y Cantabria, como la comunidad menos especializada relativamente.
- En ciclo largo, fueron Madrid y Navarra las que estaban más claramente sobreespecializadas. En ciclo corto, destacaron con índices superiores al 125%, Extremadura, Illes Balears y Castilla-La Mancha. Finalmente, en sólo segundo ciclo, es evidente la clara especialización relativa de La Rioja y de las universidades no presenciales

9. En un anexo figuran los matriculados y graduados de primer y segundo ciclo y de grado por comunidades autónomas, y también por universidades, para los últimos cursos disponibles según la información del

Ministerio de Educación, así como sus tasas de variación y el porcentaje que representan sobre el total.
10. El índice de especialización se calcula como: E_i/E_j x100 donde E hace referencia a los estudiantes

matriculados en primer y segundo ciclo, i es la rama de enseñanza, j la comunidad autónoma y t el total, es decir, el valor para España. Un valor superior a 100 indica que, en comparación con España,

esa comunidad autónoma j está especializada en la rama i .



Nota: No hay datos de ciclo corto de humanidades ni de sólo segundo ciclo de ciencias de la salud.
Fuente: Ministerio de Educación

Aunque todavía en el curso 2005-2006 el tiempo medio de graduación superó ampliamente lo estipulado (6,16 años en ciclo largo y 4,37 años en ciclo corto) y, en términos generales, menos del 35% de los ingresados en primer curso en los estudios logró terminar la titulación en el periodo establecido, los resultados respecto a cursos anteriores presentaron una cierta mejora.

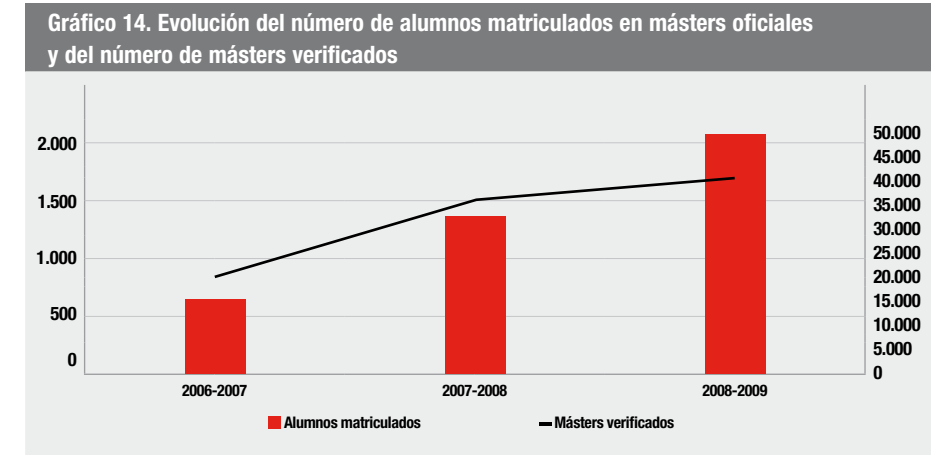
Los datos provisionales ofrecidos por el Ministerio de Educación, indican que el tiempo medio de graduación de los egresados del curso 2005-2006 fue de 6,16 años, lo que implica un ligero descenso respecto de los datos del curso anterior, que ya fueron tratados en el *Informe CYD 2008* (6,31 años). No obstante, el dato sigue quedando muy por encima del periodo establecido en los planes de estudios, que suele ser de 4 ó 5 años, según los casos (de 6 años para la licenciatura de Medicina). Mientras que en el ciclo corto, el tiempo medio de graduación fue de 4,37 años, también un valor más reducido que el que se observaba en el curso previo (4,45 años), pero aún lejos de la duración mínima establecida en los planes de estudio, que es de tres años. Por su parte, los estudios de sólo segundo ciclo, justo al contrario que el resto de titulaciones, sufrió un ligero incremento del tiempo medio de graduación, pasando de 2,99 a 3,07 años, cuando su periodo típico de graduación es de dos años.

En el gráfico 13 se ofrece el detalle del tiempo medio de graduación por ramas de enseñanza. Tanto en ciclo largo, como en corto, así como en titulaciones de sólo segundo ciclo, el mayor tiempo medio de graduación se alcanzó en el área de enseñanzas técnicas (7 años para el ciclo largo y 5,75 para el corto). Mientras que en sentido contrario, destacaron las ciencias de la salud en ciclo corto (3,35 años), seguidas de ciencias sociales y jurídicas (3,97 años de tiempo medio de graduación); y en ciclo largo éstas últimas (5,9 años) junto a las humanidades (5,69 años de tiempo medio de graduación). Ciencias experimentales fue la rama, por su parte, que más consiguió acercar su duración efectiva media a la estipulada en los planes de estudio, en el caso de las titulaciones de sólo segundo ciclo (2,86 años). En relación al curso precedente, y como se observa claramente en el gráfico 13, en todos los casos se experimentó un descenso del tiempo medio de graduación, con las excepciones siguientes: ciencias de la salud, tanto considerando el ciclo corto como el largo, y ciencias sociales y jurídicas, junto a humanidades, si tenemos en cuenta el tiempo medio de graduado en las titulaciones de sólo segundo ciclo.

Finalmente, como se procedió a realizar en el informe CYD de años anteriores, también se calcula en este punto una aproximación a la tasa bruta de graduación de los titulados, en este caso para el curso 2005-2006.

11. La duración establecida en los planes de estudio para el ciclo largo de las diferentes titulaciones suele variar entre los 4 y 6 años. Tomar como valor promedio los cinco años hace que las tasas brutas de graduación resultantes puedan estar sesgadas al alza para el caso de humanidades o ciencias sociales y jurídicas

donde en muchas universidades, para buena parte de las titulaciones, se marca como duración de los estudios los 4 años y, en cambio, estar muy sesgada a la baja en ciencias de la salud, habida cuenta de que casi la mitad de los matriculados corresponde a la licenciatura de Medicina, con un tiempo estipulado



Nota: Datos provisionales. En el eje de la izquierda se representan los másters verificados y en el de la derecha los alumnos matriculados.
Fuente: Ministerio de Educación

Cuadro 5. Tasas brutas de graduación según ramas de enseñanza y duración de los estudios, comparación graduados curso 2004-2005 y 2005-2006 (en %)

	Ciclo corto		Ciclo largo	
	2004-2005	2005-2006	2004-2005	2005-2006
Humanidades	--	--	35,89	35,48
Ciencias Experimentales	35,88	37,31	22,84	21,57
Ciencias de la Salud	75,31	76,41	63,53*	63,70*
Ciencias Sociales y Jurídicas	35,50	41,74	40,85	43,53
Enseñanzas Técnicas	8,08	9,69	20,56	23,12
TOTAL	31,70	34,28	32,93	33,52

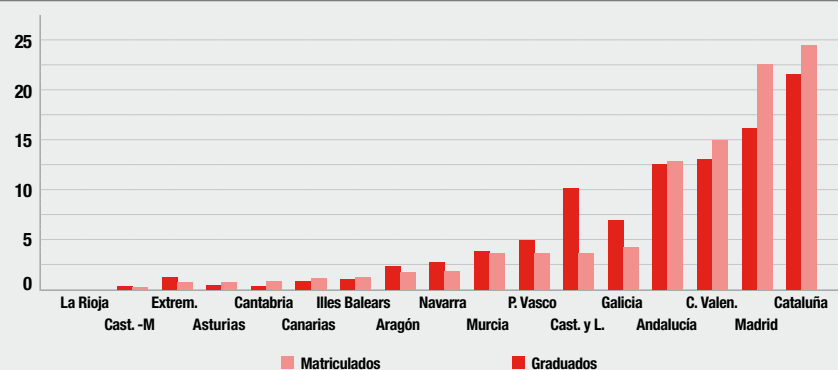
* Si se considera que la duración de los estudios en esta rama, en el ciclo largo, es de seis años, habida cuenta de que la titulación más importante es Medicina, con un periodo mínimo de estudios de 6 años, entonces el porcentaje resultante es el que se muestra en el cuadro. En caso contrario, calculándolo como el resto de ramas, los valores correspondientes son del 26,48% para el curso 2004-2005 y del 18,90% para el 2005-2006.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación

Considerando el ciclo corto se procede tomando los graduados en dicho curso que han logrado su titulación en tres años y dividiéndolos por los alumnos de nuevo ingreso (en primer curso y en el estudio) de tres cursos antes, esto es, del 2003-2004. En el caso del ciclo largo, y al no disponer de datos desagregados por titulaciones y universidades, igual que en el *Informe CYD 2008* se procede a aproximar la tasa bruta asumiendo una duración de cinco años para todas. Así, se toman los graduados del curso 2005-2006 que lograron su titulación en, como mucho, cinco años de tiempo efectivo, y se dividen por el número de nuevos ingresados (en primer curso en el estudio) del curso 2001-2002. Los resultados a los que se llega se muestran en el cuadro 5¹¹.

para la graduación de 6 años. Es por eso último que en el cuadro correspondiente se ofrece para las ciencias de la salud los resultados obtenidos tanto procediendo como se ha explicado en el texto como tomando los graduados del curso 2005-2006 que han logrado su titulación en, como mucho, seis años

Menos del 35% de los ingresados en primer curso en los estudios logró terminar la titulación en el periodo establecido, tanto en ciclo corto como en largo, en el curso 2005-2006. Respecto al curso anterior estos valores reflejan sendas mejoras, más intensa para el caso del ciclo corto que para el largo. Por ramas de enseñanzas y atendiendo al ciclo corto, la tasa bruta de graduación más elevada se registró en las ciencias de la salud, que es seguida ya a distancia por las ciencias sociales y jurídicas. Respecto al curso precedente, fue la primera de las ramas mencionadas la que experimentó un menor incremento absoluto de la tasa bruta de graduación, y justo en el extremo opuesto se situaron las ciencias sociales y jurídicas (dicha tasa aumentó más de seis puntos). Las enseñanzas técnicas

de tiempo efectivo, y dividiéndolos por el número de nuevos ingresados (en primer curso en el estudio) del curso 2000-2001. Por otro lado, no se puede proceder a calcular la tasa bruta de graduación para sólo segundo ciclo al no disponer de información de los nuevos ingresados en el estudio desde el inicio.

Gráfico 15. Distribución de los matriculados y graduados en másters oficiales por comunidad autónoma (en %), curso 2008-2009

Nota: Datos provisionales. Para los graduados, el curso de referencia es 2007-2008.
Fuente: Ministerio de Educación

continuaron mostrando los valores más reducidos: en el curso 2005-2006 menos del 10% de los graduados logró acabar la carrera en el período establecido en los planes de estudio. En el ciclo largo, y si se considera como duración de los estudios de ciencias de salud los seis años, dado el peso específico que tiene la licenciatura de Medicina en esa rama, se observa que fueron las ciencias experimentales y las enseñanzas técnicas las que mostraron una menor tasa bruta de graduación (inferior al 25%, esto es, ni uno de cada cuatro graduados pudo obtener la titulación en el periodo estipulado), estando en el lado opuesto las mismas ramas que en ciclo corto, esto es, ciencias de la salud y ciencias sociales y jurídicas. Respecto al año anterior, mientras que humanidades y ciencias experimentales experimentaron sendos descensos de la tasa bruta de graduación, las ciencias sociales y jurídicas y las enseñanzas técnicas aumentaron su tasa casi tres puntos porcentuales.

b. Estudios de postgrado

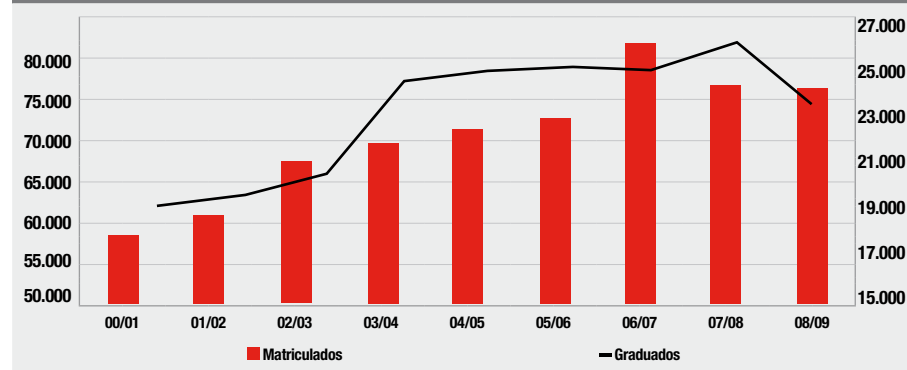
En el curso 2006-2007 empezaron a impartirse en las universidades españolas másters oficiales ya adaptados al EEES. En el curso 2008-2009 había ya casi 50.000 matriculados y 2.000 programas verificados.

En el curso 2006-2007 comenzaron a impartirse másters oficiales, adaptados al nuevo EEES. En aquel curso, se verificaron

algo más de 800 másters y se matricularon casi 17.000 alumnos. En los cursos siguientes, el crecimiento fue exponencial, de tal manera que en el último del cual se poseen datos, el 2008-2009, los másters oficiales verificados eran ya de casi 2.000 y el número de alumnos matriculados bordeaba los 50.000. Los programas de máster tienen una duración de uno o dos años. En el curso 2007-2008 se graduaron un total de 13.796 alumnos en estos nuevos másters oficiales, mientras que en el curso 2006-2007 fueron 829 los alumnos graduados, los cuales, de manera lógica se habían matriculado en másters de un año de duración.

En cuanto a las características personales de estos matriculados y graduados en másters oficiales, y comparándolo con lo comentado para el caso de los alumnos de primer y segundo ciclo y de grados, podemos apreciar, en primer lugar, la menor presencia relativa de las mujeres, aunque éstas continuaron siendo mayoría (participación del 53,3% en los matriculados de másters oficiales en 2008-2009; y del 55,3% en los graduados del curso 2007-2008); la abrumadora presencia relativa de los mayores de 25 años (tres de cada cuatro matriculados y más del 83% de los graduados –más de un tercio de los matriculados y graduados tenían, de hecho, más de 30 años–); y la mayor proporción de alumnos de nacionalidad extranjera (porcentajes respectivos en matriculados y graduados del 22,9% y del 21%).

créditos de los que se compone el plan de estudios, sin considerar si ha finalizado o no el proyecto de fin de carrera, tesina o tesis doctoral, en este caso. La reducción reciente de matriculados y graduados en doctorado se puede relacionar, en parte, con el hecho

Gráfico 16. Evolución de los matriculados y graduados de doctorado en las universidades españolas

Nota: Datos provisionales para los tres últimos cursos.
Nota: Los datos para los graduados se refieren en cada caso al curso anterior al indicado. En el eje de la izquierda se representa el número de matriculados y en el de la derecha el número de graduados.
Fuente: Ministerio de Educación

Finalmente, también se puede remarcar que las universidades privadas y de la Iglesia aglutinaron más porcentaje de matriculados y graduados de másters oficiales que el que se observaba al atender al conjunto de alumnos de primer y segundo ciclo y de grados (participación del 15,4% en matriculados y del 21,6% en graduados). Tanto este dato como el que se ha señalado más arriba en relación a los grados, muestra un mayor dinamismo en las universidades privadas y de la Iglesia por adaptarse con rapidez al esquema oficial de Bolonia, del EEES.

La concentración regional de los alumnos matriculados en los másters oficiales en el curso 2008-2009 fue claramente superior a la que se dio en el grado: así, tres de cada cuatro matriculados siguieron sus estudios en sólo cuatro comunidades autónomas: por este orden, Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana y Andalucía.

En el gráfico 15 se muestra la distribución de los matriculados y graduados de másters oficiales por comunidades autónomas. Lo que se observa es una concentración superior aún a la que tenía lugar cuando se consideraba el conjunto de alumnos de primer y segundo ciclo y de grados. Así, más de las tres cuartas partes de los matriculados en 2008-2009 y casi el 65% de los graduados en 2007-2008 pertenecían a cuatro regiones: Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía, por

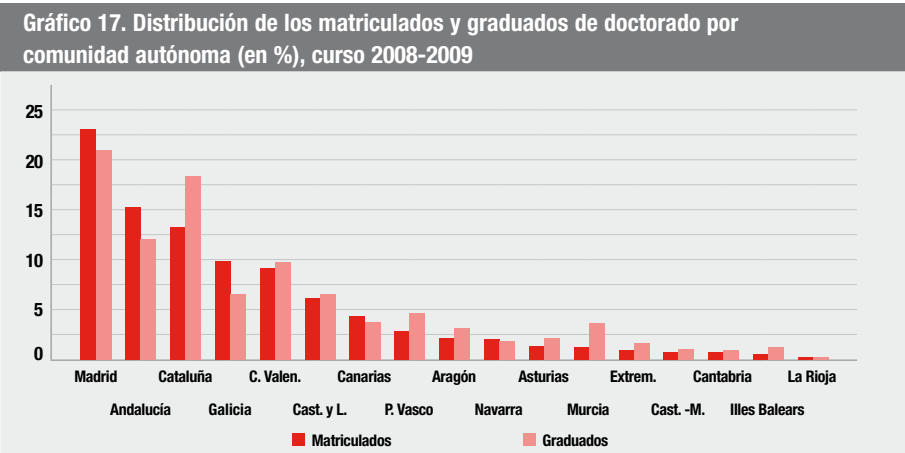
este orden. El 6,6% de los matriculados y el 1% de los graduados en másters oficiales se localizaban en universidades no presenciales, presencia relativa menor a la que se observaba en el primer y segundo ciclo y los grados. Los másters oficiales son, básicamente, de dos tipos: aquellos orientados a ejercer una profesión, y aquellos orientados a la investigación y cuyo título permite acceder al segundo periodo de investigación del doctorado, que conduce a la elaboración de la tesis doctoral.

Al contrario de lo ocurrido con los estudios de primer y segundo ciclo, en el caso del doctorado se observa una tendencia creciente a lo largo de la presente década en el número de matriculados y graduados, por más que en los dos últimos cursos se empieza a detectar un cierto indicio de retroceso.

El número de matriculados en las universidades españolas en estudios de doctorado en el curso 2008-2009, según la última información –aún provisional– ofrecida por el Ministerio de Educación, ascendió a 77.249 personas, lo que implica una variación negativa respecto al curso precedente, por segundo año consecutivo. El número de graduados, por su parte, quedó en 23.499 personas, un 11% menos que el 2007-2008¹². A pesar de esta evolución negativa, en el gráfico 16 se observa claramente como la tendencia en lo que se lleva de década ha sido positiva y

12. En este sentido cabe decir que los graduados de los programas de doctorado, igual que ocurre con los graduados de másters oficiales o estudios de grado y primer y segundo ciclo, son aquellos que han superado satisfactoriamente todas las asignaturas y

de que en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior los dos primeros años del doctorado convencional pasan a ser ahora de máster oficial



Nota: Datos provisionales. Para los graduados, el curso de referencia es 2007-2008.
Fuente: Ministerio de Educación

creciente, en general, con un incremento de, aproximadamente, el 30% en matriculados y graduados desde el curso 2000-2001¹³.

Igual que ocurrió con los másters oficiales y en comparación con los estudios de grado, en el doctorado hubo una menor presencia relativa de las mujeres entre matriculados y graduados y una mayor importancia relativa de los alumnos extranjeros (procedentes sobre todo de Latinoamérica). Además, más de la mitad de los estudiantes de doctorado tenían más de 30 años.

En cuanto a las características de los alumnos matriculados y graduados en estudios de doctorado, cabe destacar que la presencia de las mujeres fue relativamente inferior tanto en relación a lo que ocurrió en estudios de primer y segundo ciclo y de grado como en los recientes másters oficiales, aunque siguieron siendo mayoría. Así, en el curso 2008-2009, el último disponible, las mujeres representaban el 52% de los matriculados y el 51,9% de los graduados (datos éstos del 2007-2008). En este sentido, también es destacable que, a diferencia de los estudios anteriormente analizados, la presencia de las mujeres en graduados fue ligeramente inferior a la que se observó en matriculados, de lo que se puede deducir un menor éxito relativo en este tipo de estudios avanzados de doctorado. En cualquier caso, en términos de evolución temporal ha habido un incremento claro de la

presencia relativa femenina en el doctorado, de tal manera que ha acabado siendo mayoría respecto a los hombres, cuando sucedía al contrario hace una década.

Por edad, e igual que sucedía en los estudios de másters oficiales, la inmensa mayoría de los estudiantes en el doctorado tenía 25 o más años: porcentajes respectivos en matriculados 2008-2009 y graduados 2007-2008 del 93,3% y 99%. De hecho, más de la mitad tenían más de 30 años e incluso un 21% de los matriculados eran mayores de 40 años de edad. Como ha sucedido en los estudios de primer y segundo ciclo, en la última década se ha producido un claro incremento de la edad media de los estudiantes matriculados y graduados en el doctorado. También, al igual que sucedió en los másters oficiales, y a diferencia de los estudios de primer y segundo ciclo y de grado, fue bastante significativa la presencia en el doctorado de los alumnos extranjeros: en torno al 22% tanto para los matriculados como para los graduados. La mayoría de estos estudiantes extranjeros, más de la mitad, provenía de Latinoamérica, exactamente lo mismo que sucedió en el caso de los másters oficiales. Una última característica a reseñar sería que la participación de las universidades privadas y de la Iglesia fue mínima en relación a lo que ocurrió en los estudios de primer y segundo ciclo y de grado y en los nuevos másters oficiales.

En el gráfico 17 se muestra la distribución de los matriculados y graduados de doctorado

por comunidades autónomas. El grado de concentración que se observa es más similar al constatado para los estudios de primer y segundo ciclo y de grado que lo que ocurría con los másters oficiales. Así, en torno al 61% de los matriculados y graduados se ubicaban en las cuatro regiones con más volumen: Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana. En este sentido hay bastante variación entre la participación en matriculados de cada región y su presencia relativa en graduados, como se puede observar en el gráfico 17. Así, es de destacar que el primer porcentaje mencionado es claramente superior al segundo en comunidades como Madrid, Andalucía, Galicia o Canarias y al revés sucede por ejemplo en Cataluña, el País Vasco o Murcia. Finalmente, se puede mencionar que menos del 2,5% de los matriculados y los graduados en doctorado se ubicaban en universidades no presenciales, dato incluso inferior al correspondiente a los másters oficiales y que está claramente por debajo de la presencia de este tipo de universidades en los estudios de grado.

Sólo una parte de los que se graduaron en doctorado, es decir, de los que superaron satisfactoriamente los créditos de los que se compone el programa correspondiente, elaboraron y defendieron con éxito una tesis doctoral posteriormente. En este sentido, en el curso 2007-2008, últimos datos disponibles, se leyeron un total de 7.778 tesis doctorales en las universidades españolas, de las cuales menos del 5% en universidades privadas y de la Iglesia.

En términos dinámicos, la lectura de tesis doctorales ha tenido una tendencia moderadamente creciente en la última década, aunque en los últimos cursos se observa un cierto estancamiento, con tasas muy reducidas de incremento. La mayoría de las tesis leídas, casi un 40%, se enmarcaban en el campo de las ciencias, mientras que, con un participación en torno al 20% se situaba en segundo lugar el área de ciencias sociales y jurídicas. Finalmente, con un peso en torno al 14% cada una, se encontraban las áreas de arte y humanidades e ingeniería y arquitectura y con una participación del 15% el área de ciencias de la salud. Las mujeres, aunque se experimentó un incremento relativo de su participación en el número de tesis leídas, fueron todavía minoría, en este caso, ante los hombres, algo que no ocurre ni en matriculados ni en graduados de primer y segundo ciclo y estudios de grado, másters oficiales y doctorado. Finalmente, se puede remarcar que el 37,6% de los doctorandos tenían entre 30 y 34 años y el 22,6% superaba los 40 años de edad (porcentajes respectivos del 22,7% y 17,1% para los de las franjas de edad de 25 a 29 años y de 35 a 40 años). Casi el 20% de las tesis leídas en 2007-2008 fueron expuestas por estudiantes extranjeros (siete de cada diez procedían de América Latina).

13. Actualmente coexisten varios tipos de doctorado, regulados por diferentes decretos: RD 778/1998, RD 56/2005 y RD 1392/2007. Los dos últimos están ya adaptados al EEES –con diferencias mínimas entre el-

los, por ejemplo, el requisito de que los programas de doctorado sean ahora también verificados igual que los grados o los másters oficiales (en 2009 se verificaron más de 1.200)–, mientras que el primero está en

un paulatino proceso de extinción, aunque el mayor número de estudiantes todavía está relacionado con programas regulados por ese decreto de 1998 (en torno al 92% de los matriculados en 2008-2009, en

que se incluye tanto aquellos que están realizando los créditos formativos como los que ya los hicieron y se dedican en la actualidad a preparar la tesis que han inscrito).

1.3 *La movilidad de los estudiantes universitarios*

a. La movilidad en el interior de España

En el curso 2006-2007, unos 140.000 alumnos seguían sus estudios en universidades presenciales ubicadas en una comunidad autónoma diferente a la de su residencia familiar. El porcentaje que representan sobre el total de matriculados en universidades presenciales españolas, del 11,5%, es en torno a un punto inferior al dato del 2005-2006.

Atendiendo a los datos provisionales ofrecidos por el Ministerio de Educación referentes al curso 2006-2007, 140.557 alumnos estaban matriculados en titulaciones de primer y segundo ciclo en universidades presenciales distintas a las que se hallaban ubicadas en su comunidad autónoma de residencia. Este valor supone un descenso de más del 10% respecto al curso precedente, y como dicha variación negativa fue más acentuada que la correspondiente al total de matriculados en universidades presenciales españolas, el porcentaje que representarían estos desplazados sobre el total pasó del 12,6% del curso 2005-2006 al 11,5% del 2006-2007¹⁴.

De estos 140.557 alumnos para los que no coincidían la comunidad autónoma

14. Respecto a la movilidad en el interior de España, cabe destacar la existencia del programa SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España). Mediante este sistema, los estudiantes pueden realizar parte de sus estudios en otra universidad española con garantías de reconocimiento

Cuadro 6. Alumnos de primer y segundo ciclo universitario que estudian en una región distinta a la de residencia. Distribución por comunidad autónoma de residencia y de ubicación del centro de estudio				
	% desplazados con domicilio familiar en la región		% desplazados estudiando en la región	
	2005-2006	2006-2007	2005-2006	2006-2007
Andalucía	9,7	8,7	10,5	10,4
Aragón	4,3	4,5	2,7	2,9
Asturias	4,0	4,1	1,1	1,2
Illes Balears	4,1	4,5	0,1	0,1
Canarias	4,6	4,8	0,5	0,5
Cantabria	3,2	3,4	0,7	0,9
Castilla y León	9,1	9,3	12,2	13,5
Castilla-La Mancha	15,9	17,4	0,9	1,1
Cataluña	2,1	1,6	16,3	8,9
Extremadura	6,9	7,7	0,9	1,0
Galicia	6,0	5,6	1,7	1,9
Madrid	5,4	3,9	32,8	37,5
Murcia	4,0	4,1	3,8	3,5
Navarra	3,0	3,2	4,1	4,6
País Vasco	6,3	6,1	3,1	3,0
La Rioja	2,4	2,6	1,6	1,7
C.Valenciana	6,9	5,9	7,0	7,3
Ceuta y Melilla	2,2	2,4	0,0	0,0

Fuente: Ministerio de Educación

académico automático. En relación al programa, el Ministerio de Educación otorga las becas Séneca como apoyo económico para los estudiantes que hayan obtenido una plaza en el programa de movilidad SICUE y cumplan determinados requisitos. El total de este tipo de becas que se han otorgado los

últimos cinco cursos está en torno a las 2.000 anuales. En el curso 2009-2010 consisten en una ayuda de 500 euros mensuales para un periodo máximo de 9 meses más una ayuda por desplazamiento de 120 euros (200 para las islas y Ceuta y Melilla).

de residencia y la de estudio, el 17,4% tenía su residencia en Castilla-La Mancha. Castilla y León, con el 9,3%, Andalucía, donde tenía su residencia familiar el 8,7% del total de desplazados, y Extremadura (porcentaje correspondiente del 7,7%) serían las regiones que la seguirían. En el lado opuesto, un curso más, se situó Cataluña, ya que menos de un 2% de estos 140.000 alumnos desplazados tenían fijada su residencia en territorio catalán. Respecto al curso precedente, destaca el incremento en el porcentaje que representó Castilla-La Mancha, en torno a un punto y medio, y Extremadura (casi un punto), y el descenso de la participación de Madrid, de casi dos puntos, y de Andalucía y de la Comunidad Valenciana, de un punto cada una de ellas. En el resto de las comunidades autónomas españolas, las variaciones fueron más reducidas, de apenas algunas décimas (cuadro 6).

Desde el punto de vista de la comunidad autónoma de estudio, esto es, donde se ubica el centro universitario donde está matriculado el alumno desplazado, se observa, igual que el curso precedente, que es Madrid la región que atrajo mayor porcentaje de la movilidad interior: algo más del 37% de los desplazados estudiaban allí, seguida por Castilla y León, Andalucía y Cataluña, en este orden. En el lado opuesto, y obviando Ceuta y Melilla que no disponen de centros universitarios, se sitúan las islas, Illes Balears y Canarias, con menos del 1% del total, seguidas de Cantabria, Extremadura y Castilla-La Mancha, por

este orden, con una participación relativa en torno al 1%. Respecto al curso 2005-2006, lo más destacado –siempre teniendo en cuenta que los datos de 2006-2007 manejados aún son provisionales- es la intensa pérdida de peso relativo de Cataluña, de más de siete puntos, y el incremento del porcentaje que representan Madrid y Castilla y León, en torno a cinco puntos y un punto y medio, respectivamente. En el resto de las comunidades autónomas españolas, las variaciones han sido más reducidas, de apenas algunas décimas.

Como en informes CYD anteriores, seguidamente, se procede a calcular un indicador simple del grado de atracción y de expulsión de las diferentes comunidades autónomas. En este sentido, la movilidad de los estudiantes universitarios de primer y segundo ciclo dentro de España se puede deber tanto a un efecto atracción por parte de la región donde se ubica el centro como a un efecto expulsión, motivado por una inadecuación entre oferta y demanda o por el insuficiente reconocimiento de los centros universitarios ubicados en la región de procedencia del alumno, es decir, allí donde se ubica su domicilio familiar. Por lo que respecta al primer indicador, su cálculo se realiza tomando el porcentaje que representan los matriculados no residentes (es decir, con domicilio familiar en otras comunidades autónomas) respecto al total de alumnos matriculados en las universidades presenciales de la región de referencia. El indicador del efecto expulsión se calcula, por su parte, como la proporción

Cuadro 7. Efecto atracción (alumnos residentes en otras comunidades autónomas / matriculados) y efecto expulsión (alumnos matriculados en otras comunidades autónomas / residentes). Estudiantes de primer y segundo ciclo				
	Efecto atracción		Efecto expulsión	
	2005-2006	2006-2007	2005-2006	2006-2007
Andalucía	7,2	6,4	6,6	5,5
Aragón	12,7	12,7	18,8	18,7
Asturias	5,7	6,3	18,5	18,0
Illes Balears	0,8	1,3	34,3	32,6
Canarias	1,7	1,7	14,1	13,5
Cantabria	10,7	11,5	33,8	33,6
Castilla y León	22,4	22,7	17,8	16,9
Castilla-La Mancha	5,4	5,9	49,0	49,4
Cataluña	14,3	7,2	2,1	1,3
Extremadura	5,7	5,7	32,5	33,0
Galicia	3,6	3,8	11,6	10,4
Madrid	22,1	22,7	4,5	2,9
Murcia	15,5	13,1	16,1	15,0
Navarra	39,8	40,4	32,9	32,3
País Vasco	8,3	7,3	15,4	14,1
La Rioja	37,7	36,5	47,9	47,2
C. Valenciana	7,9	7,3	7,8	6,0

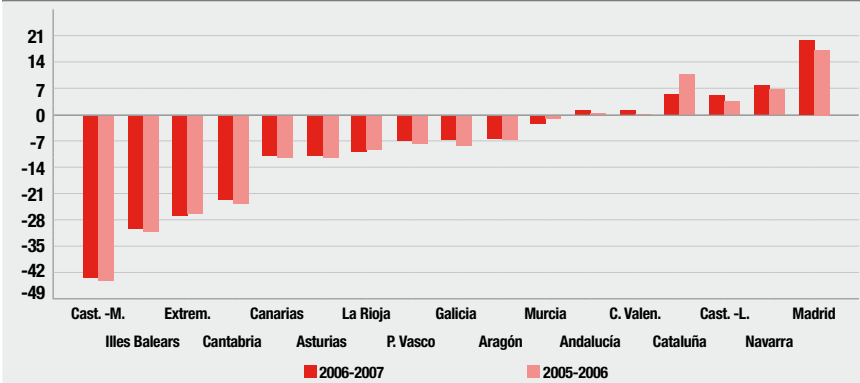
Fuente: Ministerio de Educación

de los alumnos con domicilio familiar en una comunidad autónoma que cursan sus estudios en centros localizados en universidades presenciales de otras regiones españolas.

Los resultados de los cálculos de ambos indicadores para el curso 2006-2007 no difieren demasiado de los obtenidos para el curso precedente y que ya fueron comentados en el *Informe CYD 2008*. Así, los mayores efectos atracción volvieron a tener lugar en Navarra, La Rioja, Castilla y León y Madrid. En las dos primeras, en torno al 35-40% de los estudiantes matriculados en sus centros en primer y segundo ciclo tenían la residencia familiar en otra región, mientras que en las dos segundas, este porcentaje correspondiente estaba prácticamente en el 23% para ambas. Los menores efectos de atracción nuevamente se observan en los dos archipiélagos, el canario y el balear:

menos del 2% de su alumnado procedía de otras comunidades autónomas. Respecto del curso precedente, lo más llamativo es, sin duda alguna, la pérdida relativa de efecto atracción de Cataluña y, en segundo lugar, de Murcia. Por su parte, los más elevados efectos expulsión ocurrieron en Castilla-La Mancha y La Rioja, seguidas de Illes Balears, Cantabria, Extremadura y Navarra. En las dos primeras prácticamente uno de cada dos alumnos universitarios de primer y segundo ciclo con domicilio en la región se matriculó en una universidad presencial de fuera de su comunidad autónoma de residencia y en las cuatro restantes, el porcentaje correspondiente estuvo alrededor del 30-35%. En el extremo opuesto, con el menor efecto expulsión, figuran las cuatro regiones con más volumen de matriculados: Cataluña, Madrid, Andalucía y la Comunidad Valenciana. En relación al curso precedente, las variaciones

Gráfico 18. Combinación del efecto atracción y expulsión (saldo, en %)



Fuente: Ministerio de Educación

fueron bastante pequeñas, aunque se puede destacar la reducción del efecto expulsión, en torno a dos puntos, de Illes Balears y la Comunidad Valenciana y el ligero incremento de dicho efecto en Extremadura y Castilla-La Mancha (cuadro 7)¹⁵.

El mayor efecto de atracción neto de estudiantes de otras regiones españolas se siguió produciendo en Madrid, en el curso 2006-2007, seguida de Navarra, Castilla y León y Cataluña. Esta última comunidad autónoma registró un intenso descenso de su efecto de atracción respecto al curso precedente, el caso contrario a las otras tres regiones mencionadas.

Si se combinan ambos efectos, el de atracción y el de expulsión, se puede obtener un efecto de atracción neto. Si se procede de este modo se observa que en el curso 2006-2007, tal y como se muestra en el gráfico 18, seis comunidades autónomas registraban un efecto de atracción neto positivo: de mayor a menor, estas regiones eran Madrid, Navarra, Castilla y León, Cataluña, la Comunidad Valenciana y Andalucía, exactamente las mismas seis que en el curso precedente, aunque el orden relativo se ha alterado, siendo lo más destacado la caída de Cataluña desde la segunda posición a la cuarta, empatada prácticamente con Castilla y León. Asimismo la Comunidad Valenciana

también ha arrebatado el quinto puesto a Andalucía al haber aumentado más el efecto atracción neto en la región levantina que en la andaluza. El resto de comunidades autónomas muestran un efecto atracción neto negativo en el curso 2006-2007, con especial mención de Castilla-La Mancha, Illes Balears, Extremadura y Cantabria, exactamente igual que el 2005-2006, aunque en relación a dicho curso, Cantabria e Illes Balears muestran sendas reducciones de su valor negativo, que contrasta con el ligero aumento registrado en Extremadura y la práctica estabilidad de Castilla-la Mancha.

Por qué fueron Madrid, Navarra, Castilla y León y Cataluña las regiones con mayor efecto atracción neto positivo en lo que a movilidad interna de matriculados en primer y segundo ciclo se refiere, tiene que ver con la disponibilidad de una oferta variada de universidades presenciales así como de titulaciones¹⁶, con el hecho de contar con universidades reconocidas (por ejemplo la Universidad de Salamanca, la Complutense de Madrid o la de Barcelona), un entorno socioeconómico atractivo, o en el caso de Navarra, por el prestigio reconocido de la Universidad de Navarra en campos como la Medicina. Por otro lado, uno de los motivos por los que se podría observar una reducción del efecto atracción de Cataluña últimamente -aparte de la posibilidad de que haya algún tipo de problema en los datos, al ser provisionales los del curso 2006-

2007- sería el relativo a la política lingüística seguida por la comunidad autónoma catalana, que podría hacer menos atractivos relativamente a sus universidades para el resto de España.

Por otro lado, entre las razones por las que las regiones con mayor efecto de atracción neto negativo fueron Cantabria, Extremadura, Illes Balears y Castilla-La Mancha se pueden citar el ser regiones con una sola universidad (menos variabilidad en la oferta), la insularidad (caso de Illes Balears), en el caso concreto de Cantabria, el hecho de que su universidad es la que suele tener, curso tras curso, la mayor ratio entre demanda de plazas y oferta, por lo que puede resultar más difícil encontrar una plaza, o razones de índole socioeconómicas, sobre todo en el caso de Extremadura o Castilla-La Mancha. Además, en el caso concreto de Castilla-La Mancha se ha de tener en cuenta el efecto que ejerce la cercanía con Madrid, especialmente para aquellos que residan en provincias limítrofes como Guadalajara o Toledo. En este sentido, se ha de destacar la influencia que posee la cercanía geográfica en los movimientos internos de los alumnos desplazados. Así, a título de ejemplo, se puede citar que el 47% de los que residían en Murcia y estudiaban fuera, lo hacían en la Comunidad Valenciana (y un 25% adicional en Andalucía); porcentaje que es del 37% del total de desplazados regionales para los

navarros que estudiaban en el País Vasco; o de casi el 66% para los extremeños que seguían sus cursos ya fuera en Andalucía o Castilla y León; para los residentes en las Illes Balears que estudiaban en Cataluña o para los castellano-manchegos cuyo centro de estudio estaba en Madrid¹⁷.

b. La movilidad internacional relacionada con el programa Erasmus

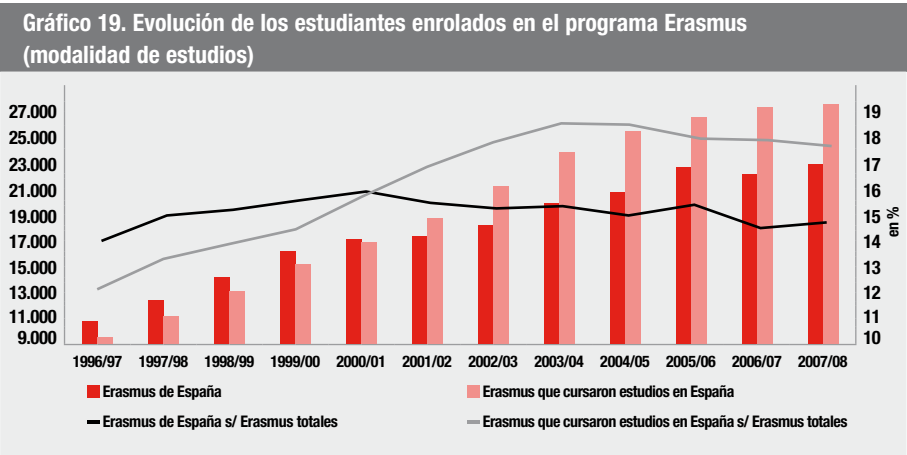
El programa Erasmus, creado en 1987, es el programa europeo de referencia para incentivar la movilidad geográfica de los estudiantes universitarios¹⁸ y forma parte actualmente del Programa de aprendizaje permanente (PAP) con vigencia para el periodo 2007-2013¹⁹. El programa Erasmus concede becas a los estudiantes universitarios para realizar un periodo de estudios de entre tres meses y un año en otro país participante, esto es, estados miembros de la Unión Europea, países de la Asociación Europea de Libre Comercio y el Espacio Económico Europeo (Islandia, Liechtenstein y Noruega) y Turquía. Desde el curso 2007-2008, además, se ofrece también ayudas para el desarrollo de un periodo de prácticas en empresas en los mencionados países participantes (con 1.877 estudiantes en dicho curso en el caso de España y unos 20.000 a nivel europeo).

15. En este caso no se muestra a Ceuta y Melilla ya que, por el hecho de no tener centros universitarios, el efecto expulsión sería del 100% y el efecto atracción del 0%.
16. En el año 2009, había 13 universidades en Madrid, 11 en Cataluña y 8 en Castilla y León.
17. En la publicación *Cifras y Datos 2009*, realizada

por la Fundación CYD, se puede entrar más en detalle sobre este tema en particular por lo que se refiere a los datos referentes al curso 2005-2006.
18. En realidad se refiere a toda la educación superior pero los estudiantes universitarios son la gran mayoría, en torno al 95% del total de estudiantes que siguen el programa, de ahí que este apartado

haga mención, genéricamente, a estudiantes universitarios.
19. El PAP es el programa de acción de referencia en Europa en el ámbito de la movilidad geográfica en educación. Dentro de este macroprograma, y además del Erasmus, destaca el programa Comenius, destinado a los estudiantes de hasta

secundaria; el Grundtvig, para fomentar la movilidad y cooperación internacional en la enseñanza y aprendizaje no reglados o el *lifelong learning* (aprendizaje a lo largo de la vida) y el Leonardo da Vinci, cuyo objetivo es promover la movilidad internacional esencialmente en el marco de la formación profesional inicial.



Nota: En el eje de la izquierda se representa el número de estudiantes Erasmus, de España o que cursaron estudios en España, y en el de la derecha el porcentaje que representan sobre el total de Erasmus.
Fuente: Organismo Autónomo Programa Educativos Europeos (OAPEE) y Comisión Europea

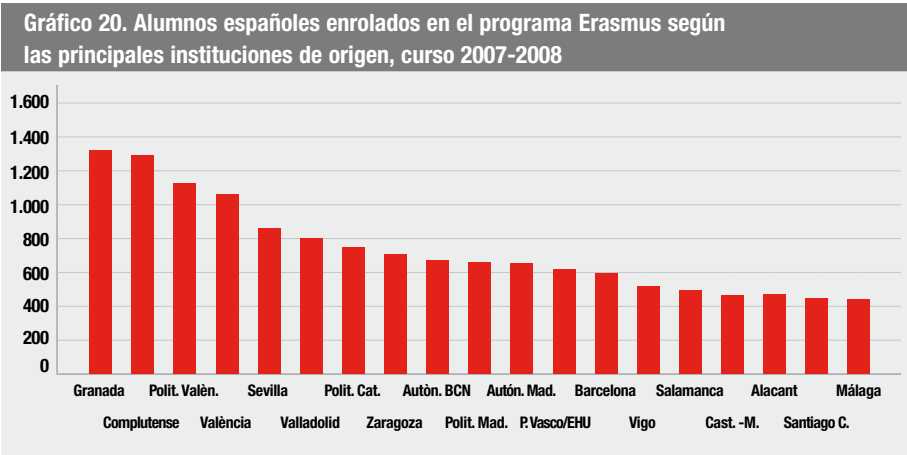
En la última década se ha producido un incremento anual acumulativo de los estudiantes universitarios españoles acogidos al programa Erasmus del 6,4%. En el curso 2007-2008, 23.107 estudiantes españoles pudieron realizar un periodo de estudios en un país extranjero gracias a este programa. En poco más de 20 años de vigencia del plan se han beneficiado del programa en torno a 300.000 estudiantes de las universidades españolas.

En el curso 2007-2008, el último del cual se tienen datos definitivos, el número de estudiantes españoles que siguieron el programa Erasmus en su modalidad de estudios fue de 23.107, aproximadamente un 1,4% del total de los estudiantes matriculados en los centros españoles de educación superior (cuarta ratio más elevada de Europa, por detrás de Liechtenstein, Austria y la República Checa). Respecto al curso anterior se observa un incremento del 3,5% en el número de Erasmus españoles, después de la variación negativa del curso 2006-2007. En la última década se ha producido un crecimiento anual acumulativo del 6,4%. El 14,2% de todos los estudiantes europeos que han seguido el programa Erasmus eran originarios de España. La mayor participación relativa, en este sentido, se observó en el curso 2000-2001, con un valor del 15,5% (gráfico 19). En términos absolutos, a España sólo le superaba Alemania, en el curso 2007-2008, con 23.553 estudiantes acogidos al programa.

España volvió a ser, un curso más, el país que más porcentaje atrajo de los alumnos Erasmus europeos, con un peso sobre el total superior al 17% (casi 28.000 alumnos). España fue seguida, a distancia, por Francia, Alemania y Reino Unido, por este orden.

Por su parte, el número de alumnos europeos asociados al programa Erasmus que realizaron su estancia de estudios en España llegó a los 27.831, un poco más del 17% del total (tras el máximo alcanzado en 2003-2004, del 17,8%). España volvió a ser, un curso más, claramente el principal país huésped de estudiantes Erasmus europeos, seguido de Francia, Alemania y el Reino Unido (entre 16.000 y 20.000 alumnos en cada uno de ellos). Como se aprecia en el gráfico, desde el curso 2001-2002, el volumen anual de alumnos Erasmus europeos que entran en España es superior al que sale de nuestro país para cursar estudios en el extranjero. Mientras que el peso de España como país de origen de los estudiantes Erasmus se ha mantenido en la última década, la participación como país de destino se ha incrementado de manera notable.

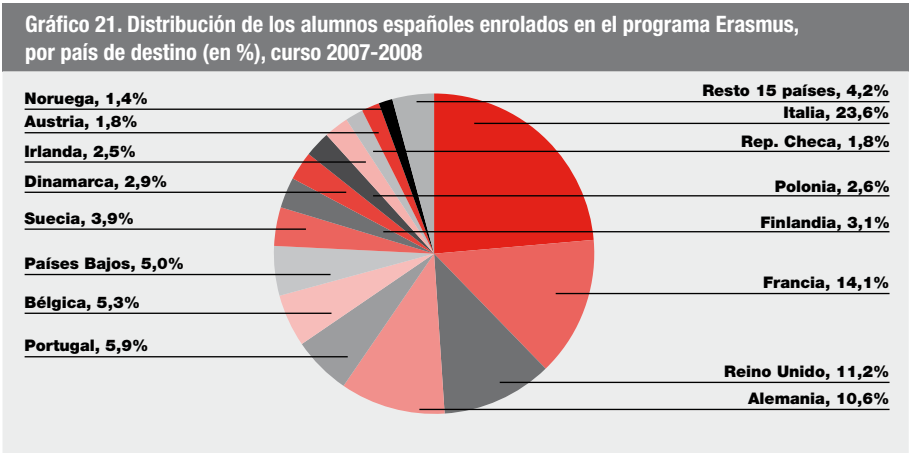
Por Comunidades Autónomas, tal como se observa en el cuadro 8, destacaron, en primer lugar, en el curso 2007-2008, Madrid y Andalucía, con el 19% y el 17,7%, respectivamente, del total de estudiantes Erasmus españoles, seguidas de la Comunidad Valenciana y Cataluña.



Fuente: Organismo Autónomo Programa Educativos Europeos (OAPEE)

Cuadro 8. Alumnos españoles enrolados en el programa Erasmus por comunidad autónoma, curso 2007-2008				
	Erasmus de España	% sobre total	Variación respecto 2006-2007 (en %)	Variación anual acumulativa desde 1997-1998 (en %)
Andalucía	4.096	17,7	16,8	10,4
Aragón	736	3,2	1,9	1,9
Asturias	360	1,6	0,6	2,4
Illes Balears	134	0,6	8,1	6,4
Canarias	655	2,8	12,0	7,7
Cantabria	255	1,1	33,5	8,5
Castilla y León	1.887	8,2	4,8	6,2
Castilla-La Mancha	479	2,1	-7,2	17,1
Cataluña	3.065	13,3	-2,9	2,4
Extremadura	355	1,5	10,6	12,3
Galicia	1.325	5,7	5,3	13,7
La Rioja	82	0,4	18,8	12,2
Madrid	4.390	19,0	-2,1	6,0
Murcia	597	2,6	6,0	11,6
Navarra	443	1,9	-13,0	5,9
País Vasco	958	4,1	-2,3	0,3
C. Valenciana	3.290	14,2	3,6	7,1
Total	23.107	100,0	3,5	6,4

Fuente: Organismo Autónomo Programa Educativos Europeos (OAPEE)



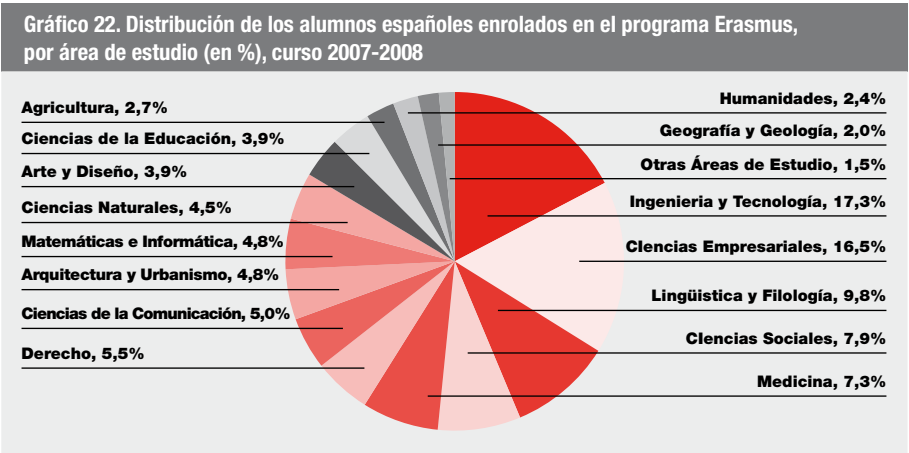
Fuente: Organismo Autónomo Programa Educativos Europeos (OAPEE)

Respecto del curso precedente, sólo se registraron variaciones negativas del número de estudiantes españoles enrolados en el programa Erasmus en cinco comunidades autónomas: Castilla-La Mancha, Cataluña, Madrid, Navarra y el País Vasco; mientras que, en sentido contrario, se observaron ascensos sustanciales en Cantabria o La Rioja. En la última década, las comunidades más dinámicas, en este sentido, con incrementos anuales acumulativos de más del 10%, han sido, por este orden, Castilla-La Mancha, Galicia, Extremadura, La Rioja, Murcia y Andalucía. Y por institución de origen destacan, con más de 1.000 alumnos Erasmus cada una, las universidades de Granada, Complutense de Madrid, Politècnica de València y la de València-Estudi General (gráfico 20). La beca promedio recibida por los Erasmus españoles a través de los fondos comunitarios fue de poco más de 160 €/mes²⁰, por debajo del importe promedio que recibió el conjunto de Erasmus europeos, de 242 €/mes en 2007-2008, un 26% más que en el curso anterior. La duración media de la estancia fue de 8 meses, la cifra más elevada de la última década y claramente superior a la de los Erasmus europeos (bastante estable en los últimos cursos en torno a los 6,5 meses).

Las comunidades autónomas con más proporción de alumnos acogidos al programa Erasmus eran en 2007-2008 Madrid y Andalucía (con mención especial de las universidades de Grana-

da y Complutense de Madrid). El país de destino favorito de los Erasmus españoles fue, claramente, Italia, y los campos de estudios donde más se ubicaron fueron ingeniería y tecnología y ciencias empresariales.

El país de destino mayoritario de los universitarios españoles acogidos al programa Erasmus en el curso 2007-2008 fue Italia, con casi un 25%, seguido, por este orden, por Francia, el Reino Unido y Alemania (participación sobre el total entre el 11-14% en cada uno de ellos). Esta distribución difiere de la presentada hace una década, cuando el país con más relevancia en la captación de Erasmus españoles era el Reino Unido, seguido de cerca por Francia (entre los dos sumaban casi el 50%). Por áreas de estudio, las dos con más peso en el global de los estudiantes Erasmus españoles en el curso 2007-2008 fueron ingeniería y tecnología (17,3%) y ciencias empresariales (el 16,5% de los estudiantes españoles que cursaban estudios en otros países a través del programa Erasmus seguían esta disciplina). Con un peso en el total de entre el 5%-10% se encontraban, por este orden, lingüística y filología, ciencias sociales, medicina, derecho y ciencias de la comunicación. En comparación con la distribución que podía observarse hace una década cabe destacar la pérdida de participación relativa del campo de la lingüística y la filología (entonces era el área mayoritaria, con el 20% de los Erasmus españoles) y el incremento



Fuente: Organismo Autónomo Programa Educativos Europeos (OAPEE)

de ingeniería y tecnología. Finalmente, también se puede destacar que por sexo, es más numerosa la participación femenina que la masculina, y, por edad, la mayoría de los estudiantes que se involucran en el programa Erasmus tiene entre 21 y 23 años.

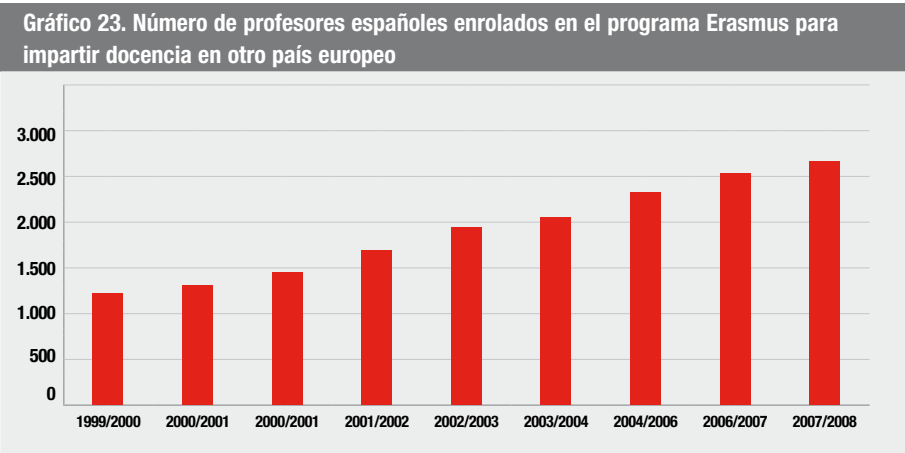
En poco más de 20 años de vigencia del programa Erasmus, casi 300.000 estudiantes españoles han podido cursar parte de sus estudios en otro país europeo (dos millones a escala de toda Europa). Según el Organismo Autónomo de los Programas Educativos Europeos, encargado de gestionar el PAP en España, la movilidad Erasmus supone para los participantes un impacto tanto a nivel personal (por ejemplo, en la mejora de las competencias interculturales o lingüísticas), como profesional y académico. Así, aumenta la empleabilidad, tanto dentro de España, como sobre todo, en el extranjero y un 40% de los empleadores consultados al respecto opinan que aquellos que han tenido experiencias de movilidad internacional son más capaces de asumir responsabilidades de alto nivel. En el aspecto académico, se destaca que el 40% de aquellos que siguieron el programa Erasmus realizaron posteriormente estudios de postgrado, mientras que casi tres de cada cuatro profesores consultados al respecto opinaban que los estudiantes españoles con experiencia Erasmus tenían mejor formación académica que los no Erasmus. Además, nueve de cada diez estudiantes Erasmus españoles

consideraron su experiencia positiva o muy positiva. Los mayores obstáculos a la movilidad estudiantil mediante el programa Erasmus se encuentran en la falta de información, la ausencia de motivación, la falta de oportunidades debido a las circunstancias personales (por ejemplo, escaso conocimiento de lenguas extranjeras), poca flexibilidad en la oferta de movilidad, dificultades de tipo burocrático (visados, alojamiento, temas académicos...) o escasa financiación. Asimismo, en un reciente estudio, Comisión Europea (2008), donde se analiza el impacto del programa Erasmus a través de una encuesta a casi 2.000 coordinadores Erasmus en diferentes instituciones así como a dirigentes de las mismas, se pone de manifiesto el papel que ha jugado en estas dos décadas de vigencia el programa a nivel institucional, en términos de estimular la introducción de oficinas internacionales y de servicios de apoyo a la internacionalización, en un intento de mejorar su perfil internacional; ha mejorado la docencia al introducir nuevos métodos y favorecer el intercambio de buenas prácticas; ha contribuido a la transparencia y la transferibilidad de cualificaciones, lo que ha servido para la adopción del sistema de créditos europeos en el EEES; ha ayudado a mejorar los sistemas de acreditación de la calidad e incluso en el área de la investigación ha servido para fomentar una participación más activa en proyectos internacionales o la asistencia a congresos internacionales.

20. Existen fondos nacionales complementarios para los estudiantes Erasmus españoles, provenientes de diversas fuentes: Ministerio de Educación, Comunidades Autónomas, universidades

de origen, instituciones bancarias y otras instituciones, con lo que la ayuda mensual subirá a unos 450 €/mes, en promedio, en el curso 2007-2008. Tal como explica Rafael Bonete, en

el recuadro sobre movilidad internacional que se incluye al final de este capítulo, la financiación de la movilidad Erasmus ha ido cada vez más al alza en los últimos cursos.



Fuente: Organismo Autónomo Programa Educativos Europeos (OAPPE)

En este sentido, cabe recordar que el programa Erasmus también afecta a la movilidad internacional de los profesores en el ámbito de la docencia desde el curso 1999/2000. Así, a través del programa, los docentes pueden realizar estancias en otro país participante para impartir clases. En el gráfico 23 se ofrece la evolución del número de profesores universitarios españoles que se acogieron al programa Erasmus con este objetivo. En el curso 2007/2008 el volumen fue de 2.653 profesores, un 4,6% más que en el curso anterior. El peso que representan los profesores Erasmus españoles sobre el total de docentes Erasmus europeos ha estado en torno al 9-10% en los últimos años (10,5% en el curso 2007-2008), inferior a la participación relativa en el caso de los estudiantes, pero aún así, también se sitúa solamente por detrás de Alemania en términos europeos. Por otro lado, al contrario de lo que ocurre con los estudiantes universitarios, el número

de profesores extranjeros que viene a impartir docencia a España a través del programa Erasmus suele ser menor que el número de profesores españoles que van al exterior. En el curso 2007/2008 el volumen fue de 2.394, con un crecimiento del 3,2% respecto al curso precedente. Y también ocurre que en este caso España ya no es el destino principal de los profesores Erasmus europeos, quedando en tercer lugar en cuanto a su poder de atracción, por detrás de Alemania e Italia y prácticamente empatado con Francia.

Son los docentes de las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla y León, Cataluña y Madrid, por este orden, los que más activamente participan en el programa Erasmus (prácticamente dos de cada tres provenían de dichas regiones), mientras que las universidades más activas son la de Valladolid y Granada. Los países de destino preferidos son Italia (el 26,8%

de los docentes españoles asociados al programa imparten clases allí) y, a mucha distancia, Francia (15,4%), Portugal (12,8%), Alemania (9,6%) y Reino Unido (6,3%). El área de estudio prioritaria es, de manera clara, el campo de la lingüística y la filología (el 20,1% de los docentes españoles que siguen el programa Erasmus pertenecen a esta disciplina), seguida por las ciencias empresariales y la ingeniería y tecnología (en torno al 10% en cada caso). Al contrario de lo que ocurre con los estudiantes, en el caso de los docentes hay una mayor participación relativa de los hombres respecto a las mujeres, mientras que por edad, los más activos son los que tienen entre 35 y 44 años.

También los profesores pueden acogerse al programa Erasmus para realizar periodos de formación en otro país europeo. En el curso 2007-2008, fueron 351 los docentes españoles que usaron el programa para ello

(un poco menos de 5.000 a nivel europeo). En el programa Erasmus para profesores no se establece duración mínima, aunque sí un número mínimo de horas lectivas a impartir (cinco). La duración máxima es de seis semanas, aunque la financiación que se puede obtener es como máximo para dos semanas. Desde el inicio del programa, la estancia promedio de los docentes españoles en el extranjero ha oscilado en torno a una semana (en el curso 2007/2008, fue de 6,1 días), mientras que la financiación para esa estancia promedio siempre ha sido superior a 500 euros (en torno a 744 euros para el curso 2007-2008)²¹.

21. Que sube a más de 1.000 euros si se le suman las ayudas que suele conceder la universidad de origen, las instituciones bancarias, y las comunidades autónomas.

1.4 *La oferta de estudios universitarios*

En este apartado se analiza, primeramente, la oferta de plazas y la matrícula de nuevo ingreso en el curso 2008-2009 en las universidades públicas presenciales, diferenciando entre el primer y segundo ciclo y el grado, y por ramas de enseñanza. También se hace una breve referencia a la matrícula de nuevo ingreso en las universidades privadas presenciales y en las no presenciales.

En segundo lugar, se atiende a las ofertas de titulaciones por tipo de universidad y rama de enseñanza en el curso 2009-2010 y se compara con la situación de dos cursos anteriores, cuando aún no se había empezado a implantar el nuevo esquema surgido del proceso de Bolonia en el caso de los estudios de grado; esta comparación permite señalar dónde se está produciendo una transición más rápida hacia el EEES.

En el curso 2008-2009, siguió la tendencia a la disminución de la oferta de plazas universitarias en estudios de primer y segundo ciclo y de grado en las universidades públicas presenciales, con una reducción del 1,6%, mientras que la matrícula de nuevo ingreso aumentó un 1%.

Por lo que respecta a la primera cuestión, según la información del Ministerio de Educación, en el curso 2008-2009 se ofrecieron por parte de las universidades públicas presenciales españolas un total de 249.487 plazas en primer y segundo ciclo, a las que hay que sumar las 8.198 plazas que se ofertaron en los nuevos grados ya

adaptados al EEES. Sumando ambas cifras se alcanza un valor que es un 1,6% inferior al dato para el curso precedente, y sigue la tendencia ya apuntada en cursos anteriores. La matrícula total de nuevo ingreso en primer curso ascendió a 222.994, lo que implica un ligero ascenso del 1% respecto al curso 2007-2008. La ratio total entre matrícula y oferta, que valora hasta qué punto los centros universitarios pueden cubrir las plazas que ofrecen, esto es, evalúa la eficiencia del sistema, mejoró así en el curso 2008-2009 ligeramente, pasando del 84% al 86,5%, lo que implica que de cada 100 plazas ofertadas quedaron, en promedio, poco más de 13 sin cubrir. Diferenciando entre el primer y segundo ciclo y el grado, se observa claramente cómo éste último fue capaz de ajustar mucho mejor, de manera más eficiente, las plazas ofertadas con la matrícula.

Por ramas de enseñanza, y como ocurría en cursos anteriores, se observa que ciencias de la salud, el área más demandada, acabó por ocupar todas las plazas que ofrecía, lo cual ocurrió tanto para el primer y segundo ciclo, como para el grado. También ciencias sociales y jurídicas tuvo una elevada ratio de matrícula y oferta: del 91% a nivel agregado, lo que indica que dejó sin cubrir en el curso 2008-2009 menos de 10 plazas de cada 100 que ofreció. Como en cursos precedentes, fueron las áreas relacionadas con ingeniería y arquitectura, arte y humanidades y ciencias las que peor ajustaron su oferta de plazas y su matrícula. En términos agregados, arte y humanidades dejó de cubrir 21 plazas de cada 100 que ofreció, mientras que la cifra

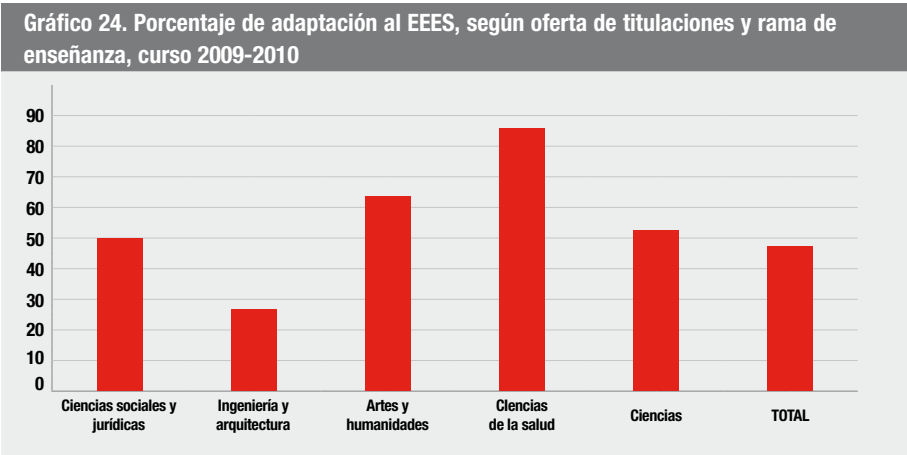
correspondiente para ingeniería y arquitectura fue de 23, y para ciencias, de 26. Aunque en estos dos últimos casos hay diferencias si se considera el grado y el primer y segundo ciclo. Efectivamente, en los grados de ingeniería y arquitectura, prácticamente se cubrieron todas las plazas que se ofertaron, y es, por consiguiente, en las titulaciones de primer y segundo ciclo donde se produjo el desajuste observado; en sentido contrario, ciencias fue la que registró peor ajuste tanto si se considera el grado como el primer y segundo ciclo, con pocas diferencias entre ellos.

La única rama que incrementó la oferta de plazas y la matrícula de nuevo ingreso fue la de ciencias de la salud, mientras que la de ingenierías y arquitectura y la de ciencias puras ofrecieron resultados negativos.

Aunque no sean estrictamente comparables las nuevas ramas de enseñanza con las que se venían utilizando en cursos anteriores, sí se puede apuntar, en cuanto a la variación de la oferta y matrícula en 2008-2009, una tendencia al aumento tanto del número de plazas ofertadas como de la matrícula en las enseñanzas de ciencias de la salud; una reducción de ambas variables si se consideran las ciencias puras; un descenso de la oferta en artes y humanidades pero un incremento de la matrícula realizada, lo que permitió a esta área mejorar claramente su nivel de eficiencia respecto del curso precedente (y lo mismo ocurrió con las ciencias sociales y jurídicas, pero en este

Cuadro 9. Oferta de plazas y matrícula en primer curso por ramas de enseñanzas, curso 2008-2009, universidades públicas presenciales						
	Primer y segundo ciclo			Grados		
Rama	Oferta	Matrícula	M/O (%)	Oferta	Matrícula	M/O (%)
Ciencias sociales y jurídicas	124.980	114.132	91,3	4.725	4.486	94,9
Ingeniería y arquitectura	59.940	46.139	77,0	1.020	1.016	99,6
Artes y humanidades	23.187	18.285	78,9	920	823	89,5
Ciencias de la salud	22.490	22.811	101,4	976	981	100,5
Ciencias	18.890	13.876	73,5	557	445	79,9
TOTAL	249.487	215.243	86,3	8.198	7.751	94,5

Fuente: Ministerio de Educación



Fuente: Ministerio de Educación

Cuadro 10. Matrícula en primer curso por ramas de enseñanzas, curso 2008-2009, universidades privadas, y públicas no presenciales						
	Primer y segundo ciclo			Grados		
Rama	U. privadas presenciales	U. privadas no presenciales	U. pública no presencial	U. privadas presenciales	U. privadas no presenciales	U. pública no presencial
Ciencias sociales y jurídicas	11.860	5.816	34.640	2.183	892	nd
Ingeniería y arquitectura	3.851	1.321	6.982	1.206	nd	nd
Artes y humanidades	414	579	9.710	289	314	nd
Ciencias de la salud	4.716	nd	nd	1.805	740	nd
Ciencias	706	nd	2.653	30	nd	nd
TOTAL	21.547	7.716	53.985	5.513	1.946	nd

nd: indica que no existe matrícula en esa rama y para ese tipo de universidad.
Fuente: Ministerio de Educación

caso, las variaciones fueron menos intensas); y un estancamiento de la matrícula en el campo de las ingenierías y arquitectura, junto con el mayor descenso de las plazas ofertadas por cualquier rama de enseñanza durante 2008-2009. En términos de porcentaje sobre el total, cabe destacar que en el curso 2008-2009, en torno a la mitad de plazas ofertadas correspondió a la rama de ciencias sociales y jurídicas, un poco menos de la cuarta parte se relaciona con las ingenierías y la arquitectura, mientras que el peso relativo tanto de las ciencias de la salud como de la rama de arte y humanidades supera ligeramente el 9% y el correspondiente a ciencias quedó en el 7,5%.

En el cuadro 10, se ofrece asimismo la matrícula de nuevo ingreso en primer curso en el caso de las universidades privadas, ya

sean presenciales o no, y de las públicas no presenciales. En este sentido, hay que señalar que la oferta de plazas de las universidades públicas presenciales se determina por el órgano de coordinación universitaria competente, mientras que en las universidades privadas el sistema es independiente y que las no presenciales, en principio, podrían ofrecer tantas plazas como se demandasen al no tener limitaciones físicas: esto impide tener la información acerca de la oferta de plazas de las universidades que no sean públicas y presenciales. En el cuadro 10, se puede observar algunas cuestiones que puede ser interesante apuntar, como el hecho de que en las universidades privadas presenciales, si bien fue la rama de ciencias sociales y jurídicas también la mayoritaria, la segunda más importante cuantitativamente fue la de ciencias de la salud, en lugar de la rama relacionada

con la ingeniería y arquitectura: así este tipo de universidades da respuesta a parte de la demanda sobrante en las públicas para este tipo de estudios. En el caso de las no presenciales, tanto sean privadas o públicas, la matrícula fue dirigida esencialmente a las ciencias sociales y jurídicas y a las titulaciones relacionadas con la rama de arte y humanidades. Diferenciando entre primer y segundo ciclo y grados, mientras la pública no presencial, esto es, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, aún en el curso 2008-2009 no había empezado la adaptación al EEES –lo haría al siguiente– las privadas, tanto presenciales como a distancia, tenían ya algo más de un 20% del total de su matrícula de nuevo ingreso, en primer curso, inscrita en estudios de grado, adaptados al EEES (por el peso de tan sólo el 3,5% en las públicas presenciales).

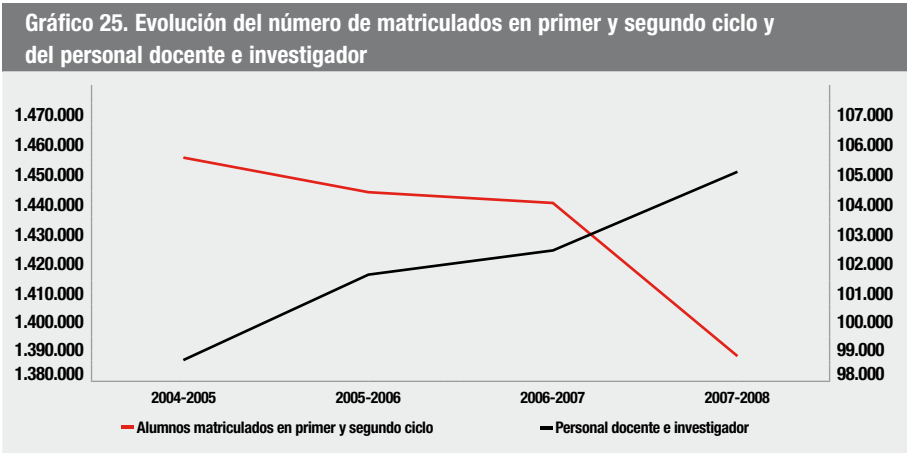
En el curso 2009-2010, casi el 50% de las titulaciones estaban ya adaptadas al nuevo esquema de grados surgido del EEES, con un máximo superior al 85% para las ciencias de la salud y un mínimo de poco más del 25% para la rama de ingeniería y arquitectura

En ese sentido, en el gráfico 24 se ofrece para el curso 2009-2010, el porcentaje de titulaciones que están ya adaptadas al EEES, en términos globales. Para ello se relaciona la oferta de titulaciones en el grado en el curso 2009-2010 con la oferta de titulaciones en primer y segundo ciclo que había en el curso 2007-2008, el año anterior al inicio en España del proceso de adaptación de éstas al nuevo esquema de grados surgido del proceso de Bolonia²². Mientras que a nivel global el porcentaje de adaptación es del 47,8%, hay una variabilidad intensa por lo que respecta a las diferentes ramas de enseñanza. Así, en ciencias de la salud este porcentaje superaba el 85%, mientras que en la rama de ingenierías y arquitectura apenas era mayor al 25%. Por tipos de universidad, las más retrasadas relativamente eran las públicas presenciales, las mayoritarias, ya que poco más del 40% de su oferta de titulaciones en 2007-2008 se había adaptado al nuevo esquema de Bolonia, esto es, a los grados, en el 2009-2010, aunque en términos de matriculados, el porcentaje alcanzaba el 50%, cuando el curso anterior fue, como se ha señalado antes, del 3,5%.

22. Hay que matizar que en el curso 2009-2010 habían empezado ya a impartir docencia algunas universidades que no existían en el curso 2007-2008, un

ejemplo es la UDIMA, la universidad a distancia de la comunidad de Madrid, y que algunas universidades (especialmente las privadas) pueden haber empezado

a impartir grados en determinadas materias para las que no existía, antes de la adaptación al EEES, oferta de titulaciones.



Nota: En el eje de la izquierda se representan los alumnos, y en el de la derecha, el personal docente e investigador.
Fuente: Ministerio de Educación

1.5 La oferta de recursos humanos: personal docente e investigador y personal de administración y servicios

En las universidades públicas españolas se observa en los últimos cursos una tendencia al incremento del personal docente e investigador que contrasta con el descenso que ha sufrido el número de alumnos matriculados en primer y segundo ciclo.

En el curso 2007-2008, el último disponible, el total de profesorado de las universidades españolas ascendía a 105.021 personas, lo que implica un incremento del 2,7% respecto del curso precedente. En los últimos cuatro cursos, desde el 2004-2005, este aumento ha sido del 6,4% (más de 6.000 profesores más, en términos absolutos), lo que contrasta con el descenso registrado en el caso de los matriculados en primer y segundo ciclo (del 4,8% y más de 70.000 alumnos menos, en términos absolutos), tal como se muestra en el gráfico 25. El 91,9% del profesorado en el curso 2007-2008 estaba vinculado a los centros propios de las universidades públicas, el 5,4% pertenecía a universidades privadas, y el restante 2,7%, a universidades privadas de la Iglesia. La evolución en los últimos cursos ha sido muy desigual. Así, desde el 2004-2005, el personal docente e investigador (PDI) en las universidades públicas ha aumentado un 6,8% (6.153 profesores más) mientras que los matriculados en primer y segundo ciclo han caído un 6,2% (más de 80.000 alumnos menos); en sentido contrario, en el caso de las universidades privadas y de la Iglesia el incremento del número de profesores ha

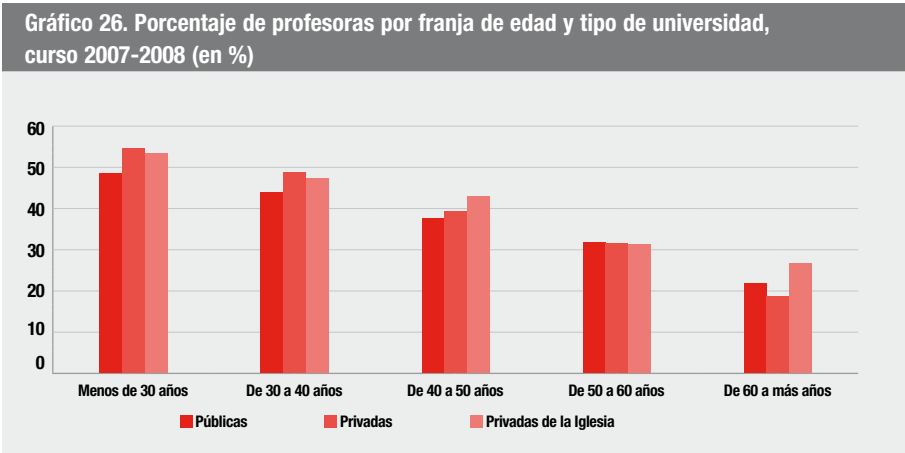
Cuadro 11. Personal docente e investigador en las universidades españolas, curso 2007-2008.			
	Total	Variación (%) respecto al curso anterior	% sobre el total
Total de universidades	105.021	2,7	100,0
Universidades públicas	96.462	3,3	91,9
Funcionarios	51.262	0,3	48,8
Catedráticos de universidad (CU)	9.075	4,8	8,6
Titulares de universidad (TU)	28.509	1,6	27,1
Catedráticos de escuela universitaria (CEU)	1.973	-16,0	1,9
Titulares de escuela universitaria (TEU)	11.480	-3,0	10,9
Otros	225	7,1	0,2
Contratados	45.200	7,0	43,0
Asociados	28.917	0,3	27,5
Contratado doctor	4.534	37,2	4,3
Colaborador	4.240	25,2	4,0
Ayudante	3.021	-3,5	2,9
Ayudante doctor	1.869	31,6	1,8
Otros	2.619	20,1	2,5
Universidades privadas	5.721	-5,8	5,4
Universidades privadas de la Iglesia	2.838	-0,6	2,7

Fuente: Ministerio de Educación

sido más modesto, del 1,9%, que contrasta con el incremento del alumnado en un 9% (en torno a 12.000 estudiantes más).

Dentro de las universidades públicas, el 53,1% del profesorado era funcionario en el curso 2007-2008 y el resto estaba

contratado, el 81% de manera temporal. Entre los funcionarios, la figura fundamental era la del titular universitario (el 55,6% de los profesores pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios estaban ubicados en esta categoría), y, entre los contratados, seguía siendo la figura clave



Fuente: Ministerio de Educación

la del asociado (casi dos de cada tres profesores contratados pertenecían a dicha categoría). En términos de evolución, el peso de los funcionarios ha ido disminuyendo, desde el 58% del 2004-2005 al 53% del 2007-2008, y el de los contratados, aumentando (dentro de éstos, se ha incrementado, específicamente, los relativos a las figuras que se regulan en la LOU, como el colaborador, el contratado doctor o el ayudante doctor).

Dos de las características más acusadas del personal docente e investigador son su elevada edad media (46,5 años), que ha aumentado en los últimos cursos, y la relativa poca presencia de profesoras (36,4%), que contrasta con el hecho de que más de la mitad de alumnos universitarios y de personal de administración y servicios son mujeres.

La edad media del personal docente e investigador era en 2007-2008 de 46,5 años. Los docentes con menor edad media se encontraban en las universidades privadas (42,7 años) y en las privadas de la Iglesia (45 años), mientras que, al contrario, la mayor edad media correspondía al profesorado de las universidades públicas (46,7 años) y, en este caso, debido a los funcionarios (más de 50 años de edad media –casi 56 en el caso de los catedráticos de universidad– por menos de 43 años para los contratados). La elevada edad media del personal docente e investigador es una característica que se ha venido observando

los últimos cursos y, de hecho, se ha agravado desde el 2004-2005 (casi un año más de edad media en el conjunto del profesorado en la actualidad). Las mujeres, por otro lado, están infrarrepresentadas en el conjunto del personal docente e investigador: en 2007-2008, el 36,4% del PDI es femenino, cuando si atendemos al género de los alumnos matriculados, las mujeres representan más del 50% en global. La poca presencia femenina es más notoria en las universidades públicas (36%) que en las privadas (41,4%) y las privadas de la Iglesia (40,5%); y es especialmente notoria en el caso de los funcionarios (poco más de la tercera parte del profesorado son mujeres por el 38,3% que representan entre los contratados) y, en concreto, la situación es extrema, un curso más, en la categoría de más prestigio, esto es, la de catedrático de universidad: 15% de mujeres y 85% de hombres. Aunque la tendencia en el tiempo es que las profesoras vayan ganando participación relativa, ésta se está produciendo con lentitud: en 2007-2008, las mujeres representaban en torno a un punto más que cuatro años antes. Atendiendo a la doble vertiente, de edad y sexo, lo que se observa, tal y como se muestra en el gráfico 26, es que la proporción entre hombres y mujeres se hace más igualitaria conforme más jóvenes son los profesores y viceversa y, por otro lado, en la mayoría de las franjas de edad, especialmente las más jóvenes, la participación de las profesoras en las universidades públicas es inferior a la que se da en las universidades privadas y en las privadas de la Iglesia.

Cuadro 12. Porcentaje de mujeres y edad media del personal docente e investigador en las universidades españolas, curso 2007-2008		
	% de mujeres	Edad media
Total de universidades	36,4	46,5
Universidades públicas	36,0	46,7
Funcionarios	33,9	50,1
Catedráticos de universidad (CU)	15,0	55,8
Titulares de universidad (TU)	37,1	48,6
Catedráticos de escuela universitaria (CEU)	31,8	53,3
Titulares de escuela universitaria (TEU)	41,4	48,8
Contratados	38,3	42,9
Universidades privadas	41,4	42,7
Universidades privadas de la Iglesia	40,5	45,0

Fuente: Ministerio de Educación

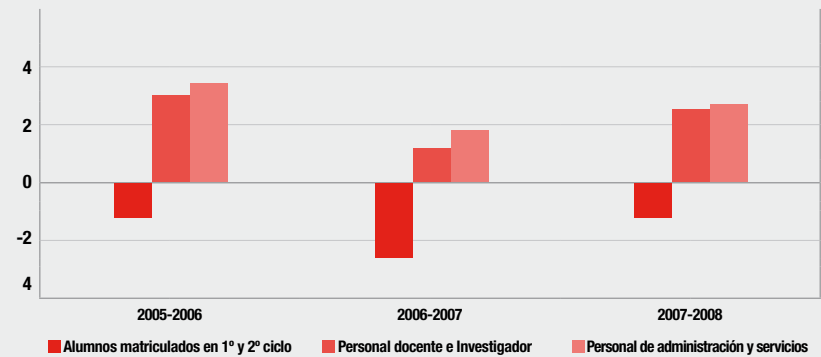
La mayor parte del personal docente e investigador contratado en las universidades públicas (peso sobre el total de PDI del 46,9%) tenía dedicación a tiempo parcial (más del 60%) y había firmado contratos de duración determinada (más del 80%).

Finalmente, en cuanto a las características principales del profesorado, se puede destacar que el 62,9% del total de personal docente e investigador en las universidades disfrutaba de un contrato indefinido en el curso 2007-2008. Este porcentaje ascendía al 70,5% en el caso de las universidades privadas y al 75,1% en el de las privadas de la Iglesia, siendo del 62,1% para las públicas. En este último caso el porcentaje tan elevado se debe básicamente a la presencia de los cuerpos docentes universitarios, esto es, los funcionarios, ya que solamente un 19% de los profesores contratados en la universidad pública disfrutaban en 2007-2008 de un contrato por tiempo indefinido. Por otro lado, en cuanto a la jornada laboral, el 69,3% del total de personal docente e investigador se dedicaba a tiempo completo y con dedicación exclusiva durante el curso 2007-2008, estando el resto empleado a tiempo parcial. Es en las universidades públicas donde es más habitual la jornada a tiempo completo y con dedicación exclusiva: en este caso, el 71,2% de los docentes desempeñan dicho tipo de jornada; mientras que el porcentaje de docentes que trabajan a tiempo parcial

era del 53% en las universidades privadas y de la Iglesia (cerca del 50% para las privadas y del 58% para las privadas de la Iglesia). De nuevo, el porcentaje tan elevado que se observa para la jornada a tiempo completo en el caso de los profesores de la universidad pública se debe básicamente a los funcionarios, ya que de los contratados, más del 60% se dedicaban a la docencia a tiempo parcial.

En términos de tendencia, lo que se observa es un incremento del porcentaje del profesorado que disfruta de un contrato indefinido (en torno a dos puntos más que cuatro cursos atrás), especialmente notable si atendemos a las universidades privadas y de la Iglesia (entre 5 y 10 puntos más, por el punto y medio de las públicas); así como de la participación del personal docente e investigador que se dedica a las tareas universitarias a tiempo parcial (en torno a un punto más que cuatro cursos atrás), lo que, en este caso, es debido, a las universidades públicas (dos puntos más), ya que entre las privadas y de la Iglesia ha habido una tendencia a incrementar ligeramente el peso de aquellos profesores que se dedican a tiempo completo, aunque sigan siendo minoría respecto a los profesores a tiempo parcial. La pérdida de peso relativo de los funcionarios, que se suelen dedicar más a jornada completa y con dedicación exclusiva, a favor de los profesores contratados, estaría explicando esta evolución.

Gráfico 27. Variación anual de los alumnos matriculados en primer y segundo ciclo, del personal docente e investigador y del personal de administración y servicios (en %)



Fuente: Ministerio de Educación

Al contrario de lo que sucede con el PDI, el personal de administración y servicios de las universidades públicas españolas ha observado una tendencia al incremento de la proporción de funcionarios y se caracteriza por una mayor preponderancia relativa de las mujeres.

Por otro lado, el personal de administración y servicios –PAS– de las universidades españolas ascendía en el curso 2007-2008 a 55.774 individuos, con un incremento del 2,7% respecto al curso anterior. El crecimiento registrado en los últimos cuatro cursos fue del 8,2% (más de 4.000 personas), en línea con los aumentos del personal docente e investigador, y en contraste con la evolución del alumnado (véase el gráfico 27 a este respecto). El 91% del PAS realizaba su trabajo en los centros propios de las universidades públicas, y el resto, en universidades privadas y de la Iglesia, o bien en universidades internacionales públicas²³(cuadro 13). Dentro de las universidades públicas, el 57,4% del personal de administración y servicios tenía en el curso 2007-2008 la categoría de funcionario, y el resto estaba contratado. Respecto al curso anterior, aumentó el número de funcionarios y se redujo el de contratados, y entre 2004 y 2008, mientras que el PAS funcionario crecía más de un 10%, el PAS contratado sólo lo hacía en un 2,2%. Esta evolución es justamente la contraria que ha tenido lugar en el PDI. El porcentaje de PAS funcionario en el caso de las universidades internacionales públicas era, por su parte,

Cuadro 13. Personal de administración y servicios en las universidades españolas, curso 2007-2008

	Total	Variación (%) respecto curso anterior	% sobre el total	% de mujeres	Edad media
TODAS LAS UNIVERSIDADES	55.774	2,7	100,0	58,9	43,5
Universidades públicas	50.628	2,5	91,0	58,5	43,9
Funcionarios	29.067	5,2	50,9	68,3	44,3
Contratados	21.561	-0,8	40,0	45,3	43,3
Universidades internacionales públicas	252	-8,7	0,5	61,5	46,7
Universidades privadas	2.801	0,9	5,1	65,4	38,0
Universidades privadas de la Iglesia	2.093	12,6	3,4	59,1	41,3

Fuente: Ministerio de Educación

del 53,2%. Otra característica a resaltar es que más de las tres cuartas partes del personal de administración y servicios en las universidades privadas españolas trabajaba a tiempo completo y disponía de un contrato indefinido²⁴.

La edad media del personal de administración y servicios de las universidades españolas era de 43,5 años en el curso 2007-2008, con un mínimo inferior a 40 años en las universidades privadas y un máximo de 46,7 en las universidades internacionales públicas. Al igual que ocurre con el PDI, la evolución en los últimos cuatro cursos muestra una tendencia al incremento de esta edad media (de más de un año), lo que es debido totalmente a las universidades públicas (e internacionales públicas), ya que la edad media del PAS en las universidades privadas y de la Iglesia ha registrado una cierta tendencia estable o incluso de disminución. Por otro lado, el 58,9% del PAS de las universidades

españolas eran mujeres durante el curso 2007-2008, tres décimas más que el curso anterior y un punto y tres décimas superior al registro del 2004-2005, el primero con datos de esta serie. La preponderancia de las mujeres es especialmente relevante (peso superior al 65%) en las universidades privadas y, sobre todo, entre el PAS funcionario de las universidades públicas (participación de casi el 70%). Esta característica supone una radical diferencia con lo que ocurre en el contexto del PDI, donde es precisamente entre los funcionarios de las universidades públicas donde menor es la presencia de las mujeres.

La ratio entre el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios quedó en una cifra de 1,88 en el curso 2007-2008, exactamente la misma que el curso precedente, al haberse incrementando de manera similar, en términos porcentuales, tanto el conjunto de PDI como de PAS. Por tipos de

universidades, destaca los 1,36 docentes por cada PAS en las universidades privadas de la Iglesia; mientras que, en sentido contrario, en las universidades privadas que no dependen de la Iglesia la ratio superaba ligeramente el valor de 2 en el curso 2007-2008 y en las universidades públicas quedó en 1,91. En los últimos cursos se ha mantenido bastante estable la relación entre PDI y PAS, especialmente por lo que respecta a las universidades públicas y las privadas, no así en el caso de las universidades privadas que dependen de la Iglesia, las cuales han observado un descenso de la mencionada ratio, al haberse producido un crecimiento mayor del PAS que del personal docente e investigador.

En los cuadros 14 y 15 se presentan las características principales del personal docente e investigador (PDI) y el personal de administración y servicios (PAS) de las diferentes universidades españolas, para

23. Esto es, la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo y la Universidad Internacional de Andalucía.

24. No hay datos de tipo de contrato y de jornada laboral para el PAS contratado que trabaja en los centros propios de las universidades públicas

el curso 2007-2008. Por lo que respecta al PDI, en primer lugar se ha de destacar que en un total de seis universidades el profesorado tenía una edad media inferior a 40 años (de ellas, sólo una es pública, la Carlos III de Madrid) y, por el otro, en otras seis universidades, todas públicas, dicha edad media estaba en torno a 49-50 años, con mención especial a la Politécnica y la Complutense de Madrid. En segundo lugar, por lo que se refiere a la presencia de la mujer entre los docentes, cabe destacar que su menor peso correspondió a las cuatro universidades politécnicas españolas (menos de tres de cada 10 profesores eran mujeres), y el mayor (45% o más), a cuatro universidades privadas y de la Iglesia (Francisco de Vitoria, Alfonso X el Sabio, Catòlica de València y Vic), y a la UNED, universidad pública no presencial.

En cuanto al peso que significan los funcionarios en las universidades públicas en el total del personal docente e investigador, destacaron, por un lado, con una participación superior a dos tercios, las universidades de La Laguna, Oviedo

y Politécnica de Madrid, y, por el otro, con una proporción inferior a un tercio, las universidades Carlos III de Madrid, Pompeu Fabra y Pablo de Olavide²⁵. Estas dos últimas, además, fueron las únicas en las que más del 30% de los funcionarios eran catedráticos (y menos del 70% eran titulares, ya sea de universidad o escuela universitaria), estando en el extremo opuesto, la Universidad Rey Juan Carlos (poco más del 10% de los funcionarios eran catedráticos). Por lo que respecta a los contratados, cabe destacar que en 12 universidades, más de ocho de cada diez disfrutaban de un contrato indefinido: todas ellas son privadas y de la Iglesia. La única pública en la que más del 50% de los contratados eran indefinidos es la de Jaén, mientras que, en sentido contrario, hasta en 13 universidades públicas, el peso de los contratos indefinidos sobre el total de contratos era inferior al 10%, con mención especial a las universidades Carlos III de Madrid y Murcia. Finalmente también se puede resaltar la variabilidad que hay en cuanto al porcentaje de profesorado contratado que se dedica a tiempo completo

a sus tareas docentes e investigadoras: yendo de una proporción inferior al 20% en las universidades de València, Camilo José Cela, Illes Balears, Barcelona y Alcalá de Henares a más del 74% en las universidades de Navarra, Mondragón, Rovira i Virgili y dos universidades no presenciales, la UNED y la UOC.

En cuanto al PAS, su edad media estaba en el curso 2007-2008 por debajo de los 40 años en 18 de las universidades españolas, de las cuales cinco son públicas (Castilla-La Mancha, Pablo de Olavide, Rovira i Virgili, Lleida y Jaume I de Castelló), mientras que, en sentido contrario, destacaron la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (edad media cercana a 50 años) y la de Oviedo y Córdoba (en torno a 47). La participación de las mujeres en el personal de administración y servicios era del 50% o más en todas las universidades españolas, excepto en cuatro: la Politécnica de Madrid, la de Jaén, la Jaume I de Castelló y la Católica San Antonio de Murcia; alcanzando el mayor valor, por encima del 70%, en las universidades de

Deusto, Vic, Lleida, Cardenal Herrera-CEU, Antonio de Nebrija y Católica de Ávila. En las universidades públicas, por otro lado, el porcentaje de PAS que era funcionario oscilaba entre un máximo en torno al 90% en las universidades de València y la Pública de Navarra, y un mínimo aproximado del 34-35%, en las universidades de Granada y León. Finalmente, se puede hacer referencia a la ratio entre el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios. El valor de esta ratio era inferior a la unidad en el curso 2007-2008, lo que quiere decir que había al menos un PAS por cada PDI, en las dos universidades españolas no presenciales activas en dicho curso, y en cuatro universidades privadas: la San Jorge, la Francisco de Vitoria, la Abat Oliba CEU y la de Navarra. Las universidades Europea Miguel de Cervantes, Alfonso X el Sabio y la IE –Instituto de Empresa– (antigua SEK) estarían en el extremo opuesto, con ratios superiores a 5.

25. Cabe tener en cuenta que estos porcentajes son sobre el total del profesorado, considerando aquí, tanto personal docente a tiempo completo como parcial. Por ley, el peso de los funcionarios sobre

el PDI equivalente a tiempo completo ha de ser como mínimo del 51%.

Cuadro 14. Características principales del personal docente e investigador de cada una de las universidades españolas, curso 2007-2008 (parte 1)

	Edad media	% de mujeres	% de funcionarios	De los cuales		% de contratados	De los cuales	
				% Catedráticos	% Titulares		% indefinido	% a tiempo completo
A Coruña	46,6	32,3	60,8	22,1	71,4	39,2	12,2	56,4
Alcalá de Henares	47,2	36,3	48,5	18,8	80,1	51,5	10,6	19,2
Alacant	44,3	33,6	45,8	23,5	76,5	54,2	14,2	29,4
Almería	44,3	36,7	62,6	12,1	87,5	37,4	36,2	51,4
Autònoma de Barcelona	46,3	38,3	40,9	28,6	70,6	59,1	6,6	21,6
Autónoma de Madrid	48,7	37,2	54,2	26,9	73,1	45,8	25,9	44,0
Barcelona	48,1	42,9	51,9	24,7	75,3	48,1	6,8	19,1
Burgos	45,2	34,3	54,4	12,3	87,7	45,6	7,3	34,1
Cádiz	47,1	30,2	56,0	17,9	81,8	44,0	23,7	29,1
Cantabria	48,6	30,2	51,6	29,1	70,4	48,4	9,7	28,8
Carlos III de Madrid	39,6	32,1	28,9	22,6	77,4	71,1	3,6	44,6
Castilla-La Mancha	44,3	37,4	41,9	20,2	79,8	58,1	12,1	37,7
Complutense de Madrid	49,8	42,3	55,1	23,9	76,1	44,9	23,2	36,2
Córdoba	49,4	31,2	56,7	26,6	70,6	43,3	27,9	31,8
Extremadura	46,2	36,1	52,2	16,9	83,1	47,8	34,3	46,7
Girona	42,9	36,4	38,3	16,5	83,5	61,7	7,2	25,2
Granada	47,7	34,8	58,9	20,9	78,1	41,1	35,2	55,8
Huelva	43,1	37,7	46,9	16,8	81,5	53,1	37,0	48,5
Illes Balears	43,5	37,7	43,2	21,1	78,9	56,8	11,4	17,7
Jaén	43,5	35,6	53,7	15,9	83,7	46,3	55,1	64,2
Jaume I de Castelló	43,3	38,0	40,9	16,5	83,5	59,1	16,9	27,2
La Laguna	49,7	36,7	69,2	22,1	77,7	30,8	44,8	49,0
La Rioja	45,0	39,6	55,0	12,5	87,5	45,0	20,0	39,0
Las Palmas de Gran Canaria	47,6	33,2	56,2	22,0	77,2	43,8	38,3	46,8
León	46,2	39,4	64,8	27,1	72,9	35,2	18,9	37,4
Lleida	47,2	36,4	47,6	24,7	75,3	52,4	14,8	21,1
Málaga	46,7	34,2	58,5	18,9	80,7	41,5	27,4	40,3
Miguel Hernández d'Eix	43,3	30,6	33,0	25,2	74,8	67,0	25,6	31,8
Murcia	47,2	34,7	57,0	24,1	75,9	43,0	3,7	28,8
U.N.E.D	49,5	45,4	61,3	22,1	77,9	38,7	43,2	74,4
Oviedo	47,9	35,2	70,7	19,3	80,2	29,3	29,5	50,5
Pablo de Olavide	40,7	39,3	19,1	30,9	69,1	80,9	29,0	48,7
País Vasco/EHU	47,7	39,5	56,4	22,2	77,4	43,6	ND	53,6
Politécnica de Cartagena	43,2	16,7	53,2	15,3	84,7	46,8	23,4	38,9
Politécnica de Catalunya	46,4	21,9	51,8	27,2	72,8	48,2	15,0	46,4
Politécnica de Madrid	50,4	22,6	73,5	18,5	80,4	26,5	21,0	31,0
Politécnica de València	44,2	27,4	57,7	23,6	76,4	42,3	34,1	41,5

Cuadro 14. Características principales del personal docente e investigador de cada una de las universidades españolas, curso 2007-2008 (parte 2)								
	Edad media	% de mujeres	% de funcionarios	De los cuales		% de contratados	De los cuales	
				% Catedráticos	% Titulares		% indefinido	% a tiempo completo
Pompeu Fabra	45,0	32,7	22,4	38,2	60,5	77,6	7,2	23,9
Pública de Navarra	43,9	37,8	42,9	19,3	80,7	57,1	6,5	29,8
Rey Juan Carlos	41,7	44,8	45,4	10,6	89,4	54,6	23,1	46,8
Rovira i Virgili	44,8	41,0	33,0	16,7	83,3	67,0	5,9	87,1
Salamanca	47,3	41,0	48,5	19,9	79,6	51,5	9,6	44,4
Santiago de Compostela	49,3	37,9	65,6	23,7	76,2	34,4	28,4	46,4
Sevilla	46,7	33,1	52,9	23,2	76,3	47,1	34,6	50,9
València Estudi General	47,5	37,4	61,5	20,2	79,6	38,5	7,1	15,1
Valladolid	47,5	38,7	55,3	20,0	80,0	44,7	7,5	28,4
Vigo	46,4	36,0	56,1	16,4	83,5	43,9	13,0	35,7
Zaragoza	46,3	39,1	52,7	16,6	83,2	47,3	13,3	36,0
TOTAL PÚBLICAS	46,7	36,0	53,1	21,6	78,0	46,9	19,0	38,6
Abat Oliba CEU	44,6	31,7	nd	nd	nd	100,0	90,2	58,5
Alfonso X El Sabio	40,4	45,5	nd	nd	nd	100,0	66,7	23,2
Antonio de Nebrija	42,9	39,7	nd	nd	nd	100,0	30,6	22,2
Camilo José Cela	41,9	44,6	nd	nd	nd	100,0	31,8	17,4
Cardenal Herrera-CEU	42,3	38,1	nd	nd	nd	100,0	82,1	46,0
Europea de Madrid	41,4	43,1	nd	nd	nd	100,0	80,5	41,3
Europea Miguel de Cervantes	39,0	38,1	nd	nd	nd	100,0	48,5	57,5
Francisco de Vitoria	43,2	45,0	nd	nd	nd	100,0	65,1	62,0
IE (antiguo SEK)	42,5	35,1	nd	nd	nd	100,0	37,7	36,4
Internacional de Catalunya	42,6	39,8	nd	nd	nd	100,0	29,6	52,2
Mondragón	39,8	40,6	nd	nd	nd	100,0	63,5	79,2
Oberta de Catalunya	39,7	44,0	nd	nd	nd	100,0	99,5	97,9
Ramon Llull	47,0	38,7	nd	nd	nd	100,0	84,4	56,8
San Jorge	34,6	42,5	nd	nd	nd	100,0	85,0	72,5
San Pablo CEU	44,0	42,3	nd	nd	nd	100,0	91,0	67,2
Vic	42,3	50,9	nd	nd	nd	100,0	67,7	44,4
TOTAL PRIVADAS	42,7	41,4	nd	nd	nd	100,0	70,5	49,8
Católica de Ávila	39,9	34,7	nd	nd	nd	100,0	85,7	63,3
Católica de Valencia	42,0	46,7	nd	nd	nd	100,0	40,5	31,7
Católica de Murcia	40,5	38,0	nd	nd	nd	100,0	84,2	64,0
Deusto	48,3	41,3	nd	nd	nd	100,0	89,0	46,2
Navarra	47,1	36,5	nd	nd	nd	100,0	83,8	75,4
Pontificia Comillas	45,3	40,3	nd	nd	nd	100,0	84,7	66,7
Pontificia de Salamanca	44,4	41,1	nd	nd	nd	100,0	66,5	62,2
TOTAL PRIVADAS DE LA IGLESIA	45,0	40,5	nd	nd	nd	100,0	75,1	58,0

nd: Dato no disponible. Fuente: Ministerio de Educación

Cuadro 15. Características principales del personal de administración y servicios de cada una de las universidades españolas, curso 2007-2008 (parte 1)

	Edad media	% de mujeres	Ratio PDI/PAS	% de funcionarios	% de contratados
A Coruña	42,4	62,8	1,80	51,8	48,2
Alcalá de Henares	45,0	64,5	2,12	63,5	36,5
Alacant	nd	nd	1,56	ND	ND
Almería	43,2	50,0	1,73	47,9	52,1
Autònoma de Barcelona	40,8	60,6	1,57	40,8	59,2
Autónoma de Madrid	46,8	61,0	2,42	45,2	54,8
Barcelona	44,5	65,0	2,17	46,1	53,9
Burgos	40,9	61,8	1,96	58,7	41,3
Cádiz	45,5	54,8	2,17	50,6	49,4
Cantabria	45,7	57,1	2,01	60,2	39,8
Carlos III de Madrid	40,1	66,3	2,89	64,9	35,1
Castilla-La Mancha	38,9	50,8	1,48	65,8	34,2
Complutense de Madrid	45,1	59,0	1,56	46,9	53,1
Córdoba	47,0	53,0	2,03	51,9	48,1
Extremadura	44,7	52,9	2,27	43,0	57,0
Girona	40,9	68,9	2,02	68,9	31,1
Granada	46,3	52,2	1,82	34,3	65,7
Huelva	42,7	62,6	2,03	59,5	40,5
Illes Balears	43,0	66,4	2,24	72,0	28,0
Jaén	42,6	46,1	2,43	60,7	39,3
Jaume I de Castelló	39,4	40,6	1,77	82,5	17,5
La Laguna	46,1	55,5	2,18	46,2	53,8
La Rioja	42,8	65,7	1,67	61,1	38,9
Las Palmas de Gran Canaria	44,5	52,8	1,98	45,1	54,9
León	45,2	58,9	1,68	35,1	64,9
Lleida	39,8	71,7	1,70	47,4	52,6
Málaga	44,5	54,9	1,72	48,8	51,2
Miguel Hernández d'Elx	41,2	61,7	2,68	75,6	24,4
Murcia	42,9	57,3	1,87	80,1	19,9
U.N.E.D	45,0	68,9	0,98	68,4	31,6
Oviedo	47,3	66,1	2,00	57,7	42,3
Pablo de Olavide	39,1	66,7	2,34	80,4	19,6
País Vasco/EHU	45,5	63,1	2,54	70,3	29,7
Politécnica de Cartagena	41,8	59,6	1,48	48,6	51,4
Politècnica de Catalunya	43,0	60,7	1,81	50,8	49,2
Politécnica de Madrid	46,6	48,9	1,46	47,1	52,9
Politècnica de València	41,7	51,4	1,63	69,6	30,4
Pompeu Fabra	40,6	66,2	1,60	73,7	26,3
Pública de Navarra	41,2	61,3	1,87	89,6	10,4

Cuadro 15. Características principales del personal de administración y servicios de cada una de las universidades españolas, curso 2007-2008 (parte 2)					
	Edad media	% de mujeres	Ratio PDI/PAS	% de funcionarios	% de contratados
Rey Juan Carlos	40,5	58,4	2,85	84,9	15,1
Rovira i Virgili	39,2	65,5	2,26	46,0	54,0
Salamanca	45,2	56,7	2,37	52,9	47,1
Santiago de Compostela	46,3	55,3	1,99	47,0	53,0
Sevilla	45,8	58,0	1,87	47,8	52,2
València Estudi General	46,1	64,8	2,21	90,4	9,6
Valladolid	45,8	55,7	2,59	43,0	57,0
Vigo	44,0	60,0	2,36	45,3	54,7
Zaragoza	42,6	58,5	1,84	78,2	21,8
TOTAL PÚBLICAS	43,9	58,5	1,91	57,4	42,6
Internacional de Andalucía	43,5	60,3	nd	69,0	31,0
Internacional Menéndez y Pelayo	49,8	62,7	nd	37,3	62,7
TOTAL INTERNACIONALES PÚBLICAS	46,7	61,5	nd	53,2	46,8
Abat Oliba CEU	42,1	57,6	0,69	0,0	100,0
Alfonso X El Sabio	37,6	60,3	6,31	0,0	100,0
Antonio de Nebrija	36,8	74,3	2,31	0,0	100,0
Camilo José Cela	38,7	58,5	3,72	0,0	100,0
Cardenal Herrera-CEU	39,5	72,1	1,99	0,0	100,0
Europea de Madrid	35,2	61,4	1,94	0,0	100,0
Europea Miguel de Cervantes	33,9	65,2	5,83	0,0	100,0
Francisco de Vitoria	35,9	69,9	0,69	0,0	100,0
IE (antiguo SEK)	40,2	53,7	7,17	0,0	100,0
Internacional de Catalunya	40,3	69,6	1,26	0,0	100,0
Mondragón	36,2	67,3	3,06	0,0	100,0
Oberta de Catalunya	37,0	65,3	0,36	0,0	100,0
Ramon Llull	38,9	63,6	2,34	0,0	100,0
San Jorge	35,7	60,0	0,62	0,0	100,0
San Pablo CEU	43,4	63,8	3,43	0,0	100,0
Vic	38,2	71,0	3,09	0,0	100,0
TOTAL PRIVADAS	38,0	65,4	2,05	0,0	100,0
Católica de Ávila	43,3	78,3	2,13	0,0	100,0
Católica de València	41,1	55,0	3,56	0,0	100,0
Católica de Murcia	36,5	26,6	1,59	0,0	100,0
Deusto	43,8	70,4	1,33	0,0	100,0
Navarra	40,7	62,4	0,78	0,0	100,0
Pontificia Comillas	42,4	51,7	1,32	0,0	100,0
Pontificia de Salamanca	41,5	66,3	2,23	0,0	100,0
TOTAL PRIVADAS DE LA IGLESIA	41,3	59,1	1,36	0,0	100,0

nd: Dato no disponible. Fuente: Ministerio de Educación

Conclusiones

Entre las conclusiones más destacadas del capítulo primero del *Informe CYD 2009*, sobre la oferta y demanda universitaria, cabe destacar las siguientes:

Respecto a la comparación de la situación general de la educación universitaria en España y los principales países avanzados y su evolución reciente:

- El porcentaje de alumnos españoles que estaban siguiendo titulaciones universitarias sobre el total de alumnos era en 2007 del 16,9%, cifra superior a la de la UE-27 y países como Alemania, Francia, el Reino Unido o Japón.
- No obstante lo anterior, si se toma el porcentaje que representan los matriculados universitarios sobre el total de la población de 20 a 29 años, el valor alcanzado por España (26,2%) fue un punto y seis décimas inferior al de la UE-27.
- En el periodo 2001-2007, el número de alumnos matriculados en estudios universitarios registró una variación negativa en España, cosa que, aparte de Portugal y Estonia, no se dio en ningún otro país de la OCDE.
- España continuó, un año más, destacando por su baja proporción de estudiantes internacionales, lo cual fue especialmente cierto para los estudios de grado (sólo el 1% de los estudiantes tenían su residencia en el extranjero por el valor del 7,3% de la OCDE).
- La tasa de graduación española en estudios universitarios de grado era en 2007 del 32,4%, seis puntos por debajo de la del conjunto de la OCDE. Además, la evolución en el periodo 2001-2007 fue claramente menos positiva en España que en los países del G-8 y el conjunto de la OCDE (crecimiento anual acumulativo del 4,1% aquí por el

0,5% español). Respecto a los estudios de postgrado la situación y evolución fue aún más negativa: el valor alcanzado por España fue claramente inferior al de la OCDE y al de los países del G-8, y entre 2001 y 2007 registró incluso una variación negativa.

- Por lo que respecta a la distribución de graduados por áreas de estudio, en relación al conjunto de la OCDE, hubo una mayor participación relativa en España de las ramas de salud y de enseñanzas técnicas (ingeniería y arquitectura), y un peso inferior de las humanidades, arte y educación, y de las ciencias sociales, empresariales, jurídicas y servicios.
- El 60,7% de los graduados en España en estudios universitarios de grado eran mujeres por el 58,2% de la OCDE. El valor de España era superior a prácticamente todos los países del G-8. La presencia de las mujeres entre los graduados sólo era minoritaria, tanto en España como en la OCDE, en matemáticas e informática (25,5% en España y 26,6% en la OCDE) y en la de ingenierías y arquitectura (32,9% en España y 26% en la OCDE).
- En 2007, España seguía registrando un resultado claramente inferior al de la OCDE por lo que se refiere al indicador de graduados universitarios en ciencias (de la vida, físicas, matemáticas, estadística, informática, ingenierías y arquitectura) respecto a la población empleada (franja de edad de 25 a 34 años). El valor alcanzado por España, de 805 graduados por 100.000 empleados de 25 a 34 años, fue, de hecho, el más reducido de la OCDE, junto a Hungría, Turquía y Grecia. Además, por segundo año consecutivo, España registró una tasa de variación negativa, al contrario que el conjunto de la OCDE.

En referencia al apartado de demanda universitaria, en cuanto a la situación actual y la evolución reciente de los matriculados y egresados en estudios de grado y postgrado:

- En el curso 2008-2009, por noveno consecutivo, se ha experimentado un descenso (del 0,9%) de los alumnos matriculados en primer y segundo ciclo universitario y en estudios de grado (en ese curso por primera vez se impartieron algunas titulaciones ya adaptadas al EEES), mientras que los alumnos de estudios de postgrado (básicamente de másters oficiales, que empezaron a implantarse en el curso 2006-2007) han seguido su tendencia creciente.
- En cuanto a las características del alumnado universitario de grado, estaría la presencia mayoritaria de las mujeres (el 54,4% de los matriculados lo son en el curso 2008-2009, con tendencia a la estabilidad en los últimos 3-4 cursos), la creciente importancia relativa de las personas de más de 25 años (31,8% de matriculados y crecimiento de más de 10 puntos en la última década) y la poca presencia de alumnos de nacionalidad extranjera (el 2,7% de los matriculados lo son en 2008-2009).
- En torno a la mitad de los matriculados universitarios de primer y segundo ciclo en España seguían titulaciones pertenecientes a la rama de ciencias sociales y jurídicas, y un poco menos de la cuarta parte estudiaban enseñanzas técnicas. Humanidades y ciencias de la salud (peso respectivo de cada una de ellas del 9%) y ciencias experimentales (6,4%) quedarían en segundo plano. En los últimos 3-4 cursos, lo más destacado sería el descenso del peso relativo de los matriculados en

enseñanzas técnicas, mientras que en ciencias de la salud prosiguió la tendencia al aumento de la participación relativa, caso contrario de las ciencias experimentales.

- Las características personales de los alumnos de postgrado (másters oficiales y doctorado) diferían bastante de las que presentaban los de grado. Así, la presencia relativa de las mujeres era ligeramente inferior, y la presencia de los estudiantes de nacionalidad extranjera, claramente superior (en torno al 20-25%); mientras que la inmensa mayoría de los matriculados tenían más de 25 años (en torno al 75% en los másters oficiales y del 93% en doctorado).
- Asimismo, ha seguido existiendo una elevada concentración territorial de los matriculados y egresados en los estudios de grado universitario en España, que ha ido en aumento en los últimos cursos. Así, entre el 62-64% de los matriculados y graduados en universidades presenciales en el último curso disponible se ubicaban en cuatro comunidades: Madrid, Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana. Si se le suman a éstas Castilla y León y Galicia, el porcentaje supera el 75%. Una concentración similar existe en el doctorado y una incluso superior en el caso de los másters oficiales.
- En la última década, todas las comunidades autónomas españolas han registrado una reducción del número de matriculados universitarios de grado (especialmente significativa en Aragón, Asturias, Cantabria, Galicia y el País Vasco, con descensos superiores al 30%), mientras que las universidades no presenciales han experimentado un intenso incremento.
- Por lo que respecta a los nuevos estudios enmarcados en el EEES, es de remarcar que han sido las universidades privadas y de la Iglesia las que más dinámicas se

han mostrado para adaptarse al nuevo esquema de las titulaciones universitarias. Así, el 47% de los nuevos alumnos de grado que empezaron sus estudios en 2008-2009 estaban adscritos a este tipo de universidades.

- El tiempo medio de graduación en el ciclo corto en el curso 2005-2006 fue de 4,37 años, mientras que en el ciclo largo fue de 6,16. Estos valores son más reducidos que los que se observaban en el curso precedente (4,45 y 6,31, respectivamente), pero más de un año superior al tiempo estipulado como duración de los estudios.
- También atendiendo a la tasa bruta de graduación se observó una cierta mejora tanto en ciclo corto como en largo respecto al curso 2004-2005, pero todavía se constata que menos del 35% de los estudiantes que ingresaron en primer curso logró terminar la titulación en el periodo establecido en los planes de estudios.
- Por ramas de enseñanza, se sigue observando que, a pesar de una cierta mejora respecto al curso precedente, fueron los graduados en carreras técnicas los que más tardaron relativamente en titularse. En sentido contrario, destacó positivamente la rama de ciencias de la salud, especialmente en el ciclo corto y la de ciencias sociales y jurídicas, en segundo término.

Respecto a la movilidad geográfica de los alumnos universitarios de grado en el interior de España:

- En el curso 2006-2007, algo más de 140.000 alumnos de primer y segundo ciclo universitario estaban matriculados en universidades presenciales distintas a las de la comunidad autónoma donde se hallaba

ubicado su domicilio familiar. Esta cifra implica una participación del 11,5% sobre el total de matriculados en universidades presenciales españolas, en torno a un punto inferior al dato del 2005-2006.

- La mayor parte de estos desplazados tenían fijada su residencia familiar en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Andalucía y Extremadura. Mientras que casi cuatro de cada 10 de estos desplazados siguen sus estudios en Madrid.
- Los mayores efectos de atracción de estudiantes de otras regiones españolas volvieron a tener lugar en el curso 2006-2007 en Navarra, La Rioja, Castilla y León y Madrid. En las dos primeras, en torno al 35-40% de los estudiantes matriculados en sus centros en primer y segundo ciclo tenían la residencia familiar en otra región, mientras que en las dos segundas, este porcentaje era de casi el 25%. Los menores efectos de atracción se observaron en los dos archipiélagos, el canario y el balear. Y respecto del curso precedente, lo más llamativo es la pérdida relativa de efecto atracción de Cataluña.
- Por su parte, los efectos expulsión más elevados ocurrieron en Castilla-La Mancha y La Rioja, seguidas de Illes Balears, Cantabria, Extremadura y Navarra. En las dos primeras prácticamente uno de cada dos alumnos universitarios de primer y segundo ciclo con domicilio en la región se matriculó en una universidad presencial de fuera, y en las cuatro restantes, el porcentaje estaba alrededor del 30-35%. Con el efecto expulsión más reducido estarían, por este orden, Cataluña, Madrid, Andalucía y la Comunidad Valenciana.
- Combinando el efecto atracción y expulsión, se observa que en el curso 2006-2007 el mayor efecto de atracción neto de estudiantes de otras regiones españolas se siguió produciendo en Madrid, seguida de

Navarra, Castilla y León y Cataluña. Esta última comunidad autónoma pasó de ser la segunda región más atrayente en términos netos en el curso anterior a ocupar la cuarta posición, empatada con Castilla y León.

En cuanto a la movilidad internacional relacionada con el programa Erasmus:

- En poco más de 20 años de vigencia del programa Erasmus, casi 300.000 alumnos universitarios españoles se han acogido al mismo para poder realizar un periodo de estudios en otro país europeo. En el curso 2007-2008 se acogieron más de 23.000 alumnos, en torno a un 1,4% del total de los estudiantes matriculados en los centros españoles de educación superior (cuarta ratio más elevada de Europa). En la última década el incremento anual acumulativo ha sido del 6,4%.
- El número de alumnos europeos asociados al programa Erasmus que realizaron su estancia de estudios en España en el curso 2007-2008 fue de casi 28.000 personas. España volvió a ser, un curso más, claramente el principal país huésped de estudiantes Erasmus europeos.
- Mientras que el peso de España como país de origen de los estudiantes Erasmus se ha mantenido en la última década (en torno al 14-15%), la participación como país de destino se ha incrementado de manera notable, en torno a 6 puntos, hasta el 17% actual.
- En el curso 2007-2008, las comunidades autónomas con más proporción de alumnos acogidos al programa Erasmus eran Madrid y Andalucía, mientras que el país de destino favorito de los Erasmus españoles era, claramente, Italia y los campos de estudios donde más se ubicaban, ingeniería y tecnología y ciencias empresariales.
- La beca promedio recibida por los Erasmus

españoles a través de los fondos comunitarios fue inferior a la media (160€/mes por 242), mientras que la duración promedio era mayor (8 meses frente a 6,5). El prototipo de estudiante Erasmus español por sexo y edad sería el de una mujer entre 21 y 23 años.

- El programa Erasmus también afecta a la movilidad internacional de los profesores en el ámbito de la docencia desde el curso 1999-2000. De los poco más de 1.000 profesores que se acogieron a éste ese curso, pasaron a ser casi 2.700 en el 2007-2008. Pero al contrario de lo que ocurre con los estudiantes universitarios, el número de profesores extranjeros que vino a impartir docencia a España a través del programa Erasmus fue menor que el número de profesores españoles que fueron al exterior, y España ya no fue el destino principal de los profesores Erasmus europeos, quedando en tercer lugar en cuanto a su poder de atracción.
- Fueron los docentes de las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla y León, Cataluña y Madrid los que más activamente participaron en el programa Erasmus (prácticamente dos de cada tres provenían de dichas regiones). El país preferido como destino fue, claramente también, Italia, y las áreas de estudio prioritarias, lingüística y filología. La estancia promedio de los docentes españoles en el extranjero fue de 6,1 días en el curso 2007-2008 con una financiación aparejada de 744 euros.

Por lo que atañe a la oferta del sistema universitario español, así como a su matrícula de nuevo ingreso:

- En el curso 2008-2009, siguió la tendencia a la disminución de la oferta de plazas universitarias en estudios de primer y segundo ciclo y de grado en las universidades públicas

presenciales, con una reducción del 1,6%, mientras que la matrícula en primer curso aumentó un 1%.

- La ratio entre matrícula y oferta quedó así en el 86,5% lo que implica que de cada 100 plazas ofertadas quedaron, en promedio, poco más de 13 sin cubrir, lo que significa una mejora respecto al curso precedente, cuando el porcentaje correspondiente fue del 84%.
- Por ramas de enseñanza, ciencias de la salud, el área más demandada, acabó por ocupar todas las plazas que ofrecía, mientras que ciencias sociales y jurídicas tuvo también una elevada ratio de matrícula y oferta: del 91%. Fueron las áreas relacionadas con ingeniería y arquitectura, arte y humanidades y ciencias las que peor ajustaron su oferta de plazas y su matrícula. En términos agregados arte y humanidades dejó de cubrir 21 plazas de cada 100 que ofreció en el curso 2008-2009, mientras que las cifras respectivas para ingeniería y arquitectura y para ciencias, fueron de 23 y 26.
- En relación al curso precedente, la tendencia fue hacia el aumento tanto del número de plazas ofertadas como de la matrícula de nuevo ingreso en las enseñanzas de ciencias de la salud; una reducción de ambas variables en las ciencias puras, un descenso de la oferta en artes y humanidades pero un incremento de la matrícula realizada, igual que ciencias sociales y jurídicas, pero en este caso, con menor intensidad y un estancamiento de la matrícula en el campo de las ingenierías y arquitectura, junto con un descenso porcentual notable de su oferta de plazas.
- En el curso 2009-2010, casi el 50% de las titulaciones estaban ya adaptadas al nuevo esquema de grados surgido del EEES, con un máximo superior al 85% para las ciencias de la salud y un mínimo de poco más del 25% para la rama de ingeniería y arquitectura

Finalmente, respecto a la oferta de recursos humanos, esto es, en referencia al personal docente e investigado (PDI) y el personal de administración y servicios (PAS):

- En el curso 2007-2008 el total de profesorado de las universidades españolas ascendía a un poco más de 105.000 personas. En los últimos cuatro cursos ha habido un aumento del 6,4% por el descenso del 4,8% de los alumnos en estudios universitarios de grado. Pero se observa una diferencia muy clara entre las universidades públicas y las privadas y de la Iglesia: en las primeras crecía el PDI en ese periodo un 6,8% (y los alumnos de grado caían un 6,2%) y en las segundas el incremento fue del 1,9% (con un aumento del alumnado de grado del 9%).
- El 91,9% del profesorado en el curso 2007-2008 estaba vinculado a los centros propios de las universidades públicas. Dentro de éstas, el 53,1% del profesorado era funcionario en el curso 2007-2008 y el resto estaba contratado. Entre los funcionarios, la figura fundamental era la del titular universitario (el 55,6% de los profesores funcionarios), y, entre los contratados, seguía siendo la figura clave la del asociado (casi dos de cada tres profesores contratados). La proporción de funcionarios ha disminuido cinco puntos en cuatro años.
- En cuanto a las características del PDI destacó su elevada edad media y la poca presencia de las mujeres entre los docentes (46,5 años y participación de la mujer del 36,4%). Estas características se acentúan más en el PDI funcionario de las universidades públicas (50,1 años y participación del 33,9%) y extremadamente en el caso de los catedráticos de universidad (55,8 años y peso del 15% de las mujeres). En los últimos cuatro cursos, la edad media del PDI incluso se ha

elevado, mientras que la participación relativa de la mujer sólo se ha incrementado un punto.

- El 62,9% del PDI disfrutaba de un contrato indefinido en el curso 2007-2008 (más del 70% en las universidades privadas y de la Iglesia y 62,1% en las públicas). El 69,3% del PDI se dedicaba a tiempo completo (menos del 60% para las privadas y de la Iglesia y del 71,2% para las públicas). En las universidades públicas, no obstante, el 81% de los contratados tenían contrato temporal y más del 60% se dedicaba a tiempo parcial.
- El PAS de las universidades españolas era en el curso 2007-2008 de casi 56.000 personas. El crecimiento registrado en los últimos cuatro cursos fue del 8,2%, en línea con los aumentos del personal docente e investigador. El 91% del PAS realizó su trabajo en los centros propios de las universidades públicas. Dentro de ellos, el 57,4% tenía la categoría de funcionario, cuyo crecimiento relativo ha sido de más del 10% en los últimos cuatro cursos (por un ascenso de sólo un 2,2% en el PAS contratado).
- La edad media del PAS de las universidades españolas era de 43,5 años en el curso 2007-2008 (la evolución en los últimos cuatro cursos muestra una tendencia al incremento de dicha edad media). El 58,9% del PAS eran mujeres, con un incremento de casi un punto y medio en los últimos cuatro cursos. La preponderancia de las mujeres era especialmente relevante entre el PAS funcionario de las universidades públicas (participación de casi el 70%).
- La ratio entre el PDI y el PAS quedó en una cifra de 1,88 en el curso 2007-2008, exactamente la misma que el curso precedente. En los últimos cursos se ha mantenido bastante estable la relación entre PDI y PAS, especialmente por lo que respecta a las universidades públicas y las privadas que no dependen de la Iglesia.

Referencias bibliográficas y webgráficas

- Fundación CYD: *Informe CYD. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Varios años.
- Fundación CYD (2009): *Cifras y datos 2009*.
- <http://ec.europa.eu/eurostat/>: Datos de educación y formación.
- <http://www.oecd.org/>
 - o OCDE (2009): *Education at a glance 2009. OECD Indicators*.
- <http://www.educacion.es/>
 - Ministerio de Educación (2008): *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2008-2009*
 - Ministerio de Educación (2009a): *Avance de la estadística de estudiantes universitarios. Curso 2008-09*
 - Ministerio de Educación (2009b): *Datos y cifras del sistema universitario. Curso 2009-2010*
 - Ministerio de Educación (2009c): *Estadística de personal de las universidades. Personal docente e investigador universitario. Curso 2007-2008*
 - Ministerio de Educación (2009d): *Estadística de personal de las universidades. Personal de administración y servicios. Curso 2007-2008*
- <http://www.oapee.es/>
 - OAPEE (2008): *Otros 20 años de éxito del programa Erasmus*. Ponencia presentada en Palma de Mallorca en las jornadas de movilidad Erasmus.
 - OAPEE (2009): *Anuario estadístico programa Erasmus. Curso 2007-2008*
- <http://ec.europa.eu/education/erasmus/>: *Estadísticas de Erasmus*. Año académico 2007-2008 y anteriores.
 - Comisión Europea (2008): *The Impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation*.

Anexo 1. Matriculados y graduados en primer y segundo ciclo y en grado por comunidades autónomas

Matriculados	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Var. 06/07 (%)	Var. 07/08 (%)	Var. 08/09 (%)	% s/total 06/07	% s/total 07/08	% s/total 08/09
TOTAL	1.405.894	1.389.394	1.377.228	-2,6	-1,2	-0,9	100,0	100,0	100,0
U. Presenciales	1.222.464	1.205.062	1.186.246	-3,0	-1,4	-1,6	87,0	86,7	86,1
Andalucía	226.944	225.212	221.672	-2,8	-0,8	-1,6	16,1	16,2	16,1
Aragón	31.755	31.018	30.551	-6,5	-2,3	-1,5	2,3	2,2	2,2
Asturias	27.984	26.330	24.929	-6,4	-5,9	-5,3	2,0	1,9	1,8
Illes Balears	13.363	13.394	13.361	5,7	0,2	-0,2	1,0	1,0	1,0
Canarias	44.339	43.792	43.116	-1,9	-1,2	-1,5	3,2	3,2	3,1
Cantabria	10.777	10.434	10.101	-2,6	-3,2	-3,2	0,8	0,8	0,7
Castilla y León	83.577	80.437	77.232	-3,1	-3,8	-4,0	5,9	5,8	5,6
Castilla-La Mancha	26.633	26.662	26.234	-4,0	0,1	-1,6	1,9	1,9	1,9
Cataluña	175.058	174.181	171.382	-3,7	-0,5	-1,6	12,5	12,5	12,4
Comunidad Valenciana	138.837	137.980	137.235	-1,4	-0,6	-0,5	9,9	9,9	10,0
Extremadura	23.317	22.687	22.512	-3,2	-2,7	-0,8	1,7	1,6	1,6
Galicia	70.840	67.840	65.560	-5,2	-4,2	-3,4	5,0	4,9	4,8
Madrid	231.799	231.535	231.897	-2,0	-0,1	0,2	16,5	16,7	16,8
Murcia	37.906	37.636	37.739	-2,5	-0,7	0,3	2,7	2,7	2,7
Navarra	16.020	15.817	15.434	-1,7	-1,3	-2,4	1,1	1,1	1,1
País Vasco	56.862	53.931	51.417	-4,7	-5,2	-4,7	4,0	3,9	3,7
La Rioja	6.453	6.176	5.874	-1,8	-4,3	-4,9	0,5	0,4	0,4
U. no presenciales	183.430	184.332	190.982	-0,1	0,5	3,6	13,0	13,3	13,9

Graduados	2005-2006	2006-2007	2007-2008	Var. 05/06 (%)	Var. 06/07 (%)	Var. 07/08 (%)	% s/total 05/06	% s/total 06/07	% s/total 07/08
TOTAL	187.531	187.767	187.813	-3,0	0,1	0,0	100,0	100,0	100,0
U. Presenciales	180.287	179.849	179.373	-3,2	-0,2	-0,3	96,1	95,8	95,5
Andalucía	30.276	30.619	30.695	-8,0	1,1	0,2	16,1	16,3	16,3
Aragón	4.314	4.108	4.093	-1,8	-4,8	-0,4	2,3	2,2	2,2
Asturias	4.220	4.225	3.954	0,6	0,1	-6,4	2,3	2,3	2,1
Illes Balears	1.747	1.704	1.689	24,3	-2,5	-0,9	0,9	0,9	0,9
Canarias	5.222	4.966	5.044	1,2	-4,9	1,6	2,8	2,6	2,7
Cantabria	1.634	1.799	1.750	-12,0	10,1	-2,7	0,9	1,0	0,9
Castilla y León	14.240	13.835	14.084	-0,1	-2,8	1,8	7,6	7,4	7,5
Castilla-La Mancha	4.408	4.320	4.433	3,9	-2,0	2,6	2,4	2,3	2,4
Cataluña	28.871	28.880	26.876	-2,1	0,0	-6,9	15,4	15,4	14,3
Comunidad Valenciana	18.672	18.456	18.497	2,9	-1,2	0,2	10,0	9,8	9,8
Extremadura	3.667	3.602	3.623	-0,5	-1,8	0,6	2,0	1,9	1,9
Galicia	10.619	9.991	9.608	-9,2	-5,9	-3,8	5,7	5,3	5,1
Madrid	32.165	34.050	35.681	-6,9	5,9	4,8	17,2	18,1	19,0
Murcia	5.165	5.058	5.483	-1,6	-2,1	8,4	2,8	2,7	2,9
Navarra	3.043	3.048	2.865	-2,3	0,2	-6,0	1,6	1,6	1,5
País Vasco	10.976	10.136	9.953	-0,5	-7,7	-1,8	5,9	5,4	5,3
La Rioja	1.048	1.052	1.045	12,7	0,4	-0,7	0,6	0,6	0,6
U. no presenciales	7.244	7.918	8.440	2,7	9,3	6,6	3,9	4,2	4,5

Nota: Datos provisionales
Fuente: Ministerio de Educación

Anexo 2. Matriculados y graduados en primer y segundo ciclo y en grado por universidades

Matriculados	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Var. 06/07 (%)	Var. 07/08 (%)	Var. 08/09 (%)	% s/total 06/07	% s/total 07/08	% s/total 08/09
TOTAL	1.405.894	1.389.394	1.377.228	-2,6	-1,2	-0,9	100,0	100,00	100,00
U. Públicas	1.265.480	1.244.610	1.230.610	-3,1	-1,6	-1,1	90,0	89,58	89,35
U. Privadas	140.414	144.784	146.618	1,9	3,1	1,3	10,0	10,42	10,65
UNED	144.649	144.149	148.991	-1,8	-0,3	3,4	10,3	10,37	10,82
Complutense de Madrid	77.827	76.537	74.476	-3,6	-1,7	-2,7	5,5	5,51	5,41
Sevilla	57.687	57.566	57.230	-3,5	-0,2	-0,6	4,1	4,14	4,16
Granada	54.092	53.395	53.177	-3,0	-1,3	-0,4	3,8	3,84	3,86
Barcelona	49.435	50.922	50.275	-8,0	3,0	-1,3	3,5	3,67	3,65
València Estudi General	44.892	44.582	44.736	-1,4	-0,7	0,3	3,2	3,21	3,25
País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	45.615	43.256	42.085	-4,1	-5,2	-2,7	3,2	3,11	3,06
UOC	38.781	40.183	41.572	6,8	3,6	3,5	2,8	2,89	3,02
Politécnica de Madrid	36.187	35.228	35.318	-2,9	-2,7	0,3	2,6	2,54	2,56
Autònoma de Barcelona	35.385	33.619	32.767	-1,7	-5,0	-2,5	2,5	2,42	2,38
Málaga	33.590	33.083	32.083	-2,2	-1,5	-3,0	2,4	2,38	2,33
Politécnica de València	33.248	32.431	31.713	-3,7	-2,5	-2,2	2,4	2,33	2,30
Zaragoza	31.378	30.476	29.862	-7,1	-2,9	-2,0	2,2	2,19	2,17
Politécnica de Catalunya	30.471	28.966	28.536	-3,6	-4,9	-1,5	2,2	2,08	2,07
Autónoma de Madrid	28.947	28.451	27.633	-6,1	-1,7	-2,9	2,1	2,05	2,01
Murcia	26.832	26.655	26.887	-1,9	-0,7	0,9	1,9	1,92	1,95
Castilla-La Mancha	26.633	26.662	26.234	-4,0	0,1	-1,6	1,9	1,92	1,90
Santiago de Compostela	28.072	26.959	26.224	-4,4	-4,0	-2,7	2,0	1,94	1,90
Alacant	25.924	25.610	25.499	-1,2	-1,2	-0,4	1,8	1,84	1,85
Salamanca	26.311	25.930	25.373	-2,4	-1,4	-2,1	1,9	1,87	1,84
Oviedo	27.984	26.330	24.929	-6,4	-5,9	-5,3	2,0	1,90	1,81
Valladolid	26.419	25.838	24.896	-6,1	-2,2	-3,6	1,9	1,86	1,81
Extremadura	23.317	22.687	22.512	-3,2	-2,7	-0,8	1,7	1,63	1,63
La Laguna	22.701	22.312	21.909	-3,4	-1,7	-1,8	1,6	1,61	1,59
Rey Juan Carlos	18.887	20.220	21.899	8,7	7,1	8,3	1,3	1,46	1,59
Las Palmas de Gran Canaria	21.638	21.480	21.207	-0,3	-0,7	-1,3	1,5	1,55	1,54
Vigo	21.788	20.747	19.999	-6,4	-4,8	-3,6	1,5	1,49	1,45
A Coruña	20.980	20.134	19.337	-5,0	-4,0	-4,0	1,5	1,45	1,40
Cádiz	19.582	19.534	19.331	-2,6	-0,2	-1,0	1,4	1,41	1,40
Alcalá	17.360	17.290	17.293	-3,9	-0,4	0,0	1,2	1,24	1,26
Carlos III de Madrid	16.680	16.421	16.190	0,1	-1,6	-1,4	1,2	1,18	1,18
Córdoba	17.968	17.632	15.380	-1,4	-1,9	-12,8	1,3	1,27	1,12
Jaén	14.320	14.556	14.993	0,1	1,6	3,0	1,0	1,05	1,09
Illes Balears	13.363	13.394	13.361	5,7	0,2	-0,2	1,0	0,96	0,97
Ramon Llull	11.655	12.537	12.781	-3,4	7,6	1,9	0,8	0,90	0,93
Jaume I de Castelló	12.402	12.152	12.091	-2,0	-2,0	-0,5	0,9	0,87	0,88
León	13.850	12.068	11.779	2,4	-12,9	-2,4	1,0	0,87	0,86
Rovira i Virgili	11.345	11.051	11.225	-2,2	-2,6	1,6	0,8	0,80	0,82
Almería	11.411	10.810	11.159	-1,3	-5,3	3,2	0,8	0,78	0,81
Girona	11.432	11.083	11.059	-3,4	-3,1	-0,2	0,8	0,80	0,80
Miguel Hernández d'Eix	10.722	10.884	10.426	-1,4	1,5	-4,2	0,8	0,78	0,76
Huelva	9.974	10.083	10.231	-4,2	1,1	1,5	0,7	0,73	0,74
Cantabria	10.777	10.434	10.101	-2,6	-3,2	-3,2	0,8	0,75	0,73
Alfonso X El Sabio	8.795	8.881	8.897	-3,6	1,0	0,2	0,6	0,64	0,65
Europea de Madrid	6.965	7.723	8.592	-2,1	10,9	11,3	0,5	0,56	0,62
Pompeu Fabra	9.713	9.531	8.437	3,0	-1,9	-11,5	0,7	0,69	0,61
Navarra	8.767	8.512	8.180	-1,2	-2,9	-3,9	0,6	0,61	0,59
San Pablo CEU	7.830	7.870	8.145	0,0	0,5	3,5	0,6	0,57	0,59

Matriculados	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Var. 06/07 (%)	Var. 07/08 (%)	Var. 08/09 (%)	% s/total 06/07	% s/total 07/08	% s/total 08/09
Pablo de Olavide	8.320	8.553	8.088	-8,3	2,8	-5,4	0,6	0,62	0,59
Burgos	8.130	8.000	7.838	-2,3	-1,6	-2,0	0,6	0,58	0,57
Pública de Navarra	7.253	7.305	7.254	-2,3	0,7	-0,7	0,5	0,53	0,53
Pontificia Comillas	7.262	7.169	7.160	0,1	-1,3	-0,1	0,5	0,52	0,52
Deusto	8.042	7.491	6.928	-8,0	-6,9	-7,5	0,6	0,54	0,50
Católica de Valencia San Vicente Mártir	5.327	6.098	6.851	17,4	14,5	12,3	0,4	0,44	0,50
Lleida	7.592	7.620	6.809	-5,7	0,4	-10,6	0,5	0,55	0,49
Cardenal Herrera-CEU	6.322	6.223	5.919	-2,5	-1,6	-4,9	0,4	0,45	0,43
Politécnica de Cartagena	5.944	5.808	5.904	-8,6	-2,3	1,7	0,4	0,42	0,43
La Rioja	6.453	6.176	5.874	-1,8	-4,3	-4,9	0,5	0,44	0,43
Católica San Antonio de Murcia	5.130	5.173	4.948	2,3	0,8	-4,3	0,4	0,37	0,36
Vic	4.422	4.523	4.690	2,3	2,3	3,7	0,3	0,33	0,34
Pontificia de Salamanca	5.813	5.606	4.500	-4,7	-3,6	-19,7	0,4	0,40	0,33
Internacional de Catalunya	2.578	2.953	3.092	8,3	14,5	4,7	0,2	0,21	0,22
Francisco de Vitoria	2.122	2.398	2.660	35,9	13,0	10,9	0,2	0,17	0,19
Camilo José Cela	1.713	2.197	2.502	39,0	28,3	13,9	0,1	0,16	0,18
Mondragón Unibertsitatea	3.205	3.184	2.404	-5,1	-0,7	-24,5	0,2	0,23	0,17
Abat Oliba CEU	1.030	1.376	1.711	23,1	33,6	24,3	0,1	0,10	0,12
Europea Miguel de Cervantes	1.379	1.367	1.276	9,1	-0,9	-6,7	0,1	0,10	0,09
Antonio de Nebrija	1.224	1.150	1.132	-10,5	-6,0	-1,6	0,1	0,08	0,08
I.E. Universidad	1.042	1.054	1.004	-14,2	1,2	-4,7	0,1	0,08	0,07
San Jorge	377	542	689	108,3	43,8	27,1	0,0	0,04	0,05
Católica de Ávila	633	574	566	-5,8	-9,3	-1,4	0,0	0,04	0,04
UDIMA	0	0	419	nc	nc	nc	0,0	0,00	0,03

Graduados	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Var. 06/07 (%)	Var. 07/08 (%)	Var. 08/09 (%)	% s/total 06/07	% s/total 07/08	% s/total 08/09
TOTAL	187.531	187.767	187.813	-3,0	0,1	0,0	100,0	100,0	100,0
U. Públicas	166.037	165.553	163.619	-3,0	-0,3	-1,2	88,5	88,2	87,1
U. Privadas	21.494	22.214	24.194	-3,0	3,3	8,9	11,5	11,8	12,9
Complutense de Madrid	11.841	11.300	11.421	-3,1	-4,6	1,1	6,3	6,0	6,1
Granada	7.477	7.444	7.591	-1,7	-0,4	2,0	4,0	4,0	4,0
Sevilla	7.751	7.546	7.431	-3,8	-2,6	-1,5	4,1	4,0	4,0
País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	8.005	7.503	7.089	2,7	-6,3	-5,5	4,3	4,0	3,8
Barcelona	7.622	7.693	6.715	-2,9	0,9	-12,7	4,1	4,1	3,6
València Estudi General	6.526	6.470	6.406	-1,3	-0,9	-1,0	3,5	3,4	3,4
Autònoma de Barcelona	5.623	5.998	5.806	0,4	6,7	-3,2	3,0	3,2	3,1
UNED	5.488	5.387	5.553	9,7	-1,8	3,1	2,9	2,9	3,0
Autónoma de Madrid	4.915	4.908	5.365	1,0	-0,1	9,3	2,6	2,6	2,9
Castilla-La Mancha	4.408	4.320	4.433	3,9	-2,0	2,6	2,4	2,3	2,4
Valladolid	4.206	4.016	4.181	-2,1	-4,5	4,1	2,2	2,1	2,2
Salamanca	4.210	4.023	4.111	-5,6	-4,4	2,2	2,2	2,1	2,2
Zaragoza	4.314	4.108	4.093	-1,8	-4,8	-0,4	2,3	2,2	2,2
Politécnica de Catalunya	4.568	4.370	4.014	5,8	-4,3	-8,1	2,4	2,3	2,1
Málaga	4.183	4.317	4.005	-25,3	3,2	-7,2	2,2	2,3	2,1
Oviedo	4.220	4.225	3.954	0,6	0,1	-6,4	2,3	2,3	2,1
Santiago de Compostela	4.419	4.071	3.820	-8,1	-7,9	-6,2	2,4	2,2	2,0
Murcia	3.685	3.480	3.795	-0,7	-5,6	9,1	2,0	1,9	2,0
Politécnica de Madrid	1.528	3.651	3.760	-57,6	138,9	3,0	0,8	1,9	2,0
Politécnica de València	4.283	4.141	3.715	0,3	-3,3	-10,3	2,3	2,2	2,0
Extremadura	3.667	3.602	3.623	-0,5	-1,8	0,6	2,0	1,9	1,9
Alacant	3.241	3.186	3.270	6,4	-1,7	2,6	1,7	1,7	1,7

Graduados	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Var. 06/07 (%)	Var. 07/08 (%)	Var. 08/09 (%)	% s/total 06/07	% s/total 07/08	% s/total 08/09
Vigo	3.278	3.210	3.102	-11,9	-2,1	-3,4	1,7	1,7	1,7
Cádiz	2.880	2.775	2.920	-3,5	-3,6	5,2	1,5	1,5	1,6
Alcalá	2.946	2.858	2.892	4,0	-3,0	1,2	1,6	1,5	1,5
<i>UOC</i>	<i>1.756</i>	<i>2.531</i>	<i>2.887</i>	<i>-14,4</i>	<i>44,1</i>	<i>14,1</i>	<i>0,9</i>	<i>1,3</i>	<i>1,5</i>
La Laguna	2.801	2.724	2.812	-2,5	-2,7	3,2	1,5	1,5	1,5
Carlos III de Madrid	2.217	2.599	2.774	-0,2	17,2	6,7	1,2	1,4	1,5
A Coruña	2.922	2.710	2.686	-7,7	-7,3	-0,9	1,6	1,4	1,4
Córdoba	2.475	2.476	2.278	-7,3	0,0	-8,0	1,3	1,3	1,2
Las Palmas de G. Canaria	2.421	2.242	2.232	5,8	-7,4	-0,4	1,3	1,2	1,2
<i>Pontificia de Salamanca</i>	<i>2.201</i>	<i>1.917</i>	<i>2.222</i>	<i>33,7</i>	<i>-12,9</i>	<i>15,9</i>	<i>1,2</i>	<i>1,0</i>	<i>1,2</i>
<i>Ramon Llull</i>	<i>1.992</i>	<i>2.061</i>	<i>2.221</i>	<i>-11,5</i>	<i>3,5</i>	<i>7,8</i>	<i>1,1</i>	<i>1,1</i>	<i>1,2</i>
Girona	2.393	2.278	2.207	-1,7	-4,8	-3,1	1,3	1,2	1,2
Jaén	2.011	2.002	2.196	7,7	-0,4	9,7	1,1	1,1	1,2
Rey Juan Carlos	2.109	2.130	2.172	9,1	1,0	2,0	1,1	1,1	1,2
León	2.176	2.161	2.122	-4,9	-0,7	-1,8	1,2	1,2	1,1
<i>Alfonso X El Sabio</i>	<i>1.921</i>	<i>2.035</i>	<i>1.832</i>	<i>4,7</i>	<i>5,9</i>	<i>-10,0</i>	<i>1,0</i>	<i>1,1</i>	<i>1,0</i>
<i>Deusto</i>	<i>2.176</i>	<i>1.821</i>	<i>1.815</i>	<i>-9,6</i>	<i>-16,3</i>	<i>-0,3</i>	<i>1,2</i>	<i>1,0</i>	<i>1,0</i>
Rovira i Virgili	2.031	2.016	1.811	1,5	-0,7	-10,2	1,1	1,1	1,0
Cantabria	1.634	1.799	1.750	-12,0	10,1	-2,7	0,9	1,0	0,9
Illes Balears	1.747	1.704	1.689	24,3	-2,5	-0,9	0,9	0,9	0,9
Pompeu Fabra	1.856	1.772	1.655	-2,5	-4,5	-6,6	1,0	0,9	0,9
Almería	1.467	1.469	1.619	-5,0	0,1	10,2	0,8	0,8	0,9
<i>Navarra</i>	<i>1.721</i>	<i>1.741</i>	<i>1.611</i>	<i>-5,1</i>	<i>1,2</i>	<i>-7,5</i>	<i>0,9</i>	<i>0,9</i>	<i>0,9</i>
<i>Europea de Madrid</i>	<i>1.278</i>	<i>1.346</i>	<i>1.488</i>	<i>-5,3</i>	<i>5,3</i>	<i>10,5</i>	<i>0,7</i>	<i>0,7</i>	<i>0,8</i>
Huelva	1.648	1.456	1.452	-2,2	-11,7	-0,3	0,9	0,8	0,8
Jaume I de Castelló	1.401	1.411	1.380	38,2	0,7	-2,2	0,7	0,8	0,7
<i>Pontificia Comillas</i>	<i>1.374</i>	<i>1.391</i>	<i>1.373</i>	<i>-12,3</i>	<i>1,2</i>	<i>-1,3</i>	<i>0,7</i>	<i>0,7</i>	<i>0,7</i>
<i>Católica de Valencia San Vicente Mártir</i>	<i>803</i>	<i>866</i>	<i>1.332</i>	<i>-7,1</i>	<i>7,8</i>	<i>53,8</i>	<i>0,4</i>	<i>0,5</i>	<i>0,7</i>
Miguel Hernández d'Elx	1.449	1.378	1.281	2,8	-4,9	-7,0	0,8	0,7	0,7
Pública de Navarra	1.322	1.307	1.254	1,6	-1,1	-4,1	0,7	0,7	0,7
Pablo de Olavide	384	1.134	1.203	-57,7	195,3	6,1	0,2	0,6	0,6
<i>San Pablo CEU</i>	<i>1.306</i>	<i>1.178</i>	<i>1.203</i>	<i>-12,9</i>	<i>-9,8</i>	<i>2,1</i>	<i>0,7</i>	<i>0,6</i>	<i>0,6</i>
Burgos	1.183	1.190	1.163	-6,9	0,6	-2,3	0,6	0,6	0,6
<i>Cardenal Herrera-CEU</i>	<i>969</i>	<i>1.004</i>	<i>1.113</i>	<i>4,6</i>	<i>3,6</i>	<i>10,9</i>	<i>0,5</i>	<i>0,5</i>	<i>0,6</i>
<i>Mondragón Unibertsitatea</i>	<i>795</i>	<i>812</i>	<i>1.049</i>	<i>-3,6</i>	<i>2,1</i>	<i>29,2</i>	<i>0,4</i>	<i>0,4</i>	<i>0,6</i>
La Rioja	1.048	1.052	1.045	12,7	0,4	-0,7	0,6	0,6	0,6
Lleida	1.434	1.302	1.035	-20,8	-9,2	-20,5	0,8	0,7	0,6
<i>Católica San Antonio de Murcia</i>	<i>856</i>	<i>939</i>	<i>950</i>	<i>-5,1</i>	<i>9,7</i>	<i>1,2</i>	<i>0,5</i>	<i>0,5</i>	<i>0,5</i>
<i>Vic</i>	<i>891</i>	<i>841</i>	<i>823</i>	<i>14,2</i>	<i>-5,6</i>	<i>-2,1</i>	<i>0,5</i>	<i>0,4</i>	<i>0,4</i>
Politécnica de Cartagena	624	639	738	-1,6	2,4	15,5	0,3	0,3	0,4
<i>Camilo José Cela</i>	<i>288</i>	<i>47</i>	<i>647</i>	<i>66,5</i>	<i>-83,7</i>	<i>1276,6</i>	<i>0,2</i>	<i>0,0</i>	<i>0,3</i>
<i>Internacional de Catalunya</i>	<i>461</i>	<i>549</i>	<i>589</i>	<i>-13,7</i>	<i>19,1</i>	<i>7,3</i>	<i>0,2</i>	<i>0,3</i>	<i>0,3</i>
Francisco de Vitoria	74	319	449	42,3	331,1	40,8	0,0	0,2	0,2
Antonio de Nebrija	368	288	305	-9,1	-21,7	5,9	0,2	0,2	0,2
I.E. Universidad	83	271	149	-57,2	226,5	-45,0	0,0	0,1	0,1
<i>Católica de Ávila</i>	<i>60</i>	<i>194</i>	<i>136</i>	<i>-37,5</i>	<i>223,3</i>	<i>-29,9</i>	<i>0,0</i>	<i>0,1</i>	<i>0,1</i>
<i>Abat Oliba CEU</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>nc</i>	<i>nc</i>	<i>nc</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>
<i>Europea Miguel de Cervantes</i>	<i>121</i>	<i>63</i>	<i>0</i>	<i>nc</i>	<i>-47,9</i>	<i>-100,0</i>	<i>0,1</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>
<i>San Jorge</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>nc</i>	<i>nc</i>	<i>nc</i>	<i>nc</i>	<i>nc</i>	<i>0,0</i>
<i>UDIMA</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>nc</i>	<i>nc</i>	<i>nc</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>

Nota: Datos provisionales. S.E.K. se ha pasado a denominar IE Universidad desde el curso 2007-2008, al comprar el Instituto de Empresa la mayor parte de su capital. En rojo, las universidades privadas y de la Iglesia; en cursiva, las universidades no presenciales. Además de estas universidades, en la actualidad funcionan otras dos: la Universidad Internacional Valenciana (VIU) y la Universidad Internacional de La Rioja (UNIVIR), ambas privadas no presenciales. Por otro lado están la Univ. Internacional Menéndez y Pelayo y la Univ. Internacional de Andalucía, que no cuentan con alumnos matriculados, puesto que se dedican básicamente a la organización de cursos no reglados.

Fuente: Ministerio de Educación

The academic career: traditional schemes and new challenges

Alberto Stanchi, researcher –Regional Observatory on Higher Education and Student Support in Piedmont (Italy)

Introduction

Traditionally, universities in Europe are public institutions financed by governments with little differentiation between individual institutions. Academics enjoy special rights derived from the freedom of research and teaching. The traditional meaning of tenure in academia lies in autonomous work conditions coupled with poor opportunities for employers to monitor productivity, resulting in a high degree of job security.

In the last decades, the university sector in many European countries have faced several fundamental changes. The expansion of higher education significantly increased the complexity of the system. Several countries could no longer finance their higher education institutions at the same level as before. Hence public governance of higher education has been under general review. First doubts regarding the approach based on the central steering appeared, as well as the need for institutional flexibility. Since 1980s policies to transfer a managerial mode of institutional organisation from the private sector to universities have become relevant. Their objective was to replace State bureaucracy by a more hierarchic and competitive approach (Kehm, Lanzendorf 2006). Several reforms have strengthened the role of each university, bringing to an end to the paradoxical dualism in which the ministry is responsible for the formal aspects of personnel management (making contracts, paying wages) without being able to supervise the quality of academic work; and the university is an autonomous, self-governed organisation which is responsible for guidance and monitoring of academic work without being able to effectively use incentives or negative sanctions (Pechar 2004).

The pace of reforms differs markedly across countries. Depending on the depth of reforms and particular national structures, it can be observed that traditional modes of university governance co-exist with elements of a new governance model. Current national patterns of academic employment relations still reflect some macro-contextual factors, such as national culture, history and political institutions. Experts acknowledge that, even if these national patterns are both variable and diverse, some clusters exist (Farnham 2009). It is still possible to outline at least two macro-approaches in the governance of the higher education systems. In the first model, adopted by countries such as France, Italy and Spain, the State still plays a central role; it establishes

both the general operation of the system and defines (through higher education legislation) recruitment rules, teaching duties and salaries. Institutions are in principle homogeneous and all of them formally teach and do research. On the contrary, some countries have adopted a managerial approach in which institutions are largely autonomous, they decide the recruitment criteria and work allocation between teaching and research. National collective agreements (between institutions and trade unions) fix the overall level of salaries but each institution decides, within these frameworks, what each academic will receive. The government only has a steering role, sets the general aims, uses funding to stimulate good performance and assesses the system as well as each institution. As a result, institutions are profoundly different from one another. In the UK, the State finances the whole system without any detailed legislation and institutions are largely autonomous in defining their own mission and governance structure; old and prestigious universities compared with new teaching-oriented universities can be considered a traditional crossroads describing the UK higher education system. The Netherlands, Sweden and Austria, even if in different historical periods and with different approach and practical solutions, have changed their traditional schemes towards a greater institutional autonomy and a managerial approach: this had clear effects on human resource management. National regulations were abandoned in favour of collective agreements and individual bargaining.

In spite of the existence of clusters, new general trends and challenges can be noticed. There are some drivers that may be considered as elements of strong attack on the core features of the traditional academic profession. The traditional meaning of tenure is changing. With the advent of the massification of higher education some status advantages of academics have been eroded leading to a gradual proletarianisation of their profession. The transition from elite to mass higher education has occurred in a time of substantial decline in government funding and changes in allocation methods. Funding has not kept up with the rising number of students and universities have reacted to these changes in the balance of permanent, fixed-term and part-time appointments. Despite extensive preparation, there are increasing difficulties for young academics to achieve a permanent position. The risk of moving from one contract to another is sometimes high (Huisman, de Weert and Bartelse 2002).

The balance between traditional approaches and new challenges and the way they combine with each other are an interesting perspective through which we can look at the changing face of the academic career.

Doctoral education

In Europe and in the US doctoral training is considered the basic step towards an academic career. In some cases, it is considered necessary by regulation to take part in an open competition, in other cases it only gives the candidate additional points, in others, it is necessary to go through tenure track positions.

Nevertheless, although the great majority of young academics hold a PhD, there is widespread dissatisfaction with the traditional forms of doctoral education. With the considerable increase in the number of doctoral degrees holders, not all of whom will be able to follow a career in academia. In several countries the number of permanent positions has not increased to such an extent to guarantee all doctoral degree holders such a position. There is a growing awareness that doctoral education should meet not only the needs of academia (EUA 2005).

In general, we can notice some emerging models: from basic, curiosity driven research to result-oriented research, from individual to team research, from discipline-oriented to interdisciplinary, from public funded to multiple funding resources, from purely academic to also professional.

As a response to these challenges, a number of countries (e.g. the US, the UK and the Netherlands) have started to introduce a “professional doctorate”, often related to projects carried out within an enterprise, jointly supervised with the home university (Kehm 2009). The course work emphasises more generic skills, interdisciplinary approaches and problem-solving capabilities. In France, research-based industrial training conventions give a number of doctoral students the possibility to do applied research. There is increasing pressure to abolish the traditional master-apprentice model in favour of doctoral schools (e.g. in Sweden, Germany, the UK).

The new development of professional doctorates is intended to redress this problem by paying more attention to the issue of the employability of doctoral students outside academia. This should be a topic of discussion

especially in countries, such as Italy and Spain, in which industry and commerce do not seem (or not yet) to be interested in hiring such a highly qualified workforce. The numbers require an intervention: in Italy, there are 10,000 new doctoral degree holders each year, while there are 1,500-3,000 researchers recruited in permanent positions.

Time-limited positions are predominant in apprenticeship and selection stages

Despite these changes, the majority of doctoral degrees continue to be considered suitable for a career in universities. But doctoral degree holders rarely get a permanent position immediately after the discussion of their thesis. Most of them get time-limited positions as assistants, researchers or junior staff. The “overproduction” of doctoral degrees has basically led to various types of postdoctoral positions until proper employment is found. It is clear that this prolongs the time until the beginning of a proper career. This phase is considered a bottleneck in many systems

In Italy, 44% of new tenured researchers are in their mid-thirties or older. In Germany, 77% of all academic staff is employed with fixed-term contracts; most of them are older than their colleagues in other European countries, due to the necessity to obtain the Habilitation (a sort of second PhD). The introduction of Junior professorship was aimed to shorten the length of first stages of academic career, giving scholars greater autonomy from chair-holders. In Austria, until recently, requirements for gaining full professorship include Habilitation. On the average, it happens at about age 40; but the completion of the Habilitation by no means guarantees promotion to professorship. According to Mora (2004), in Spain it is not rare to find quite old *Ayudantes* with impressive curriculums but with few possibilities of accessing a permanent position, mainly due to the financial situation.

The achievement of a permanent position

Until recently, academic careers everywhere were based on two stages: a first period characterised by apprenticeship, selection and time-limited positions and a second beginning with access to a permanent position. Enders and Musselin (2008) identify three different career models. The first is the “tenure” model, typical of the US. It is based on a severe selection of young PhDs, among whom some are offered tenure-track positions. In the US, young academics generally experience two three-year contracts before they pass to the tenure procedure. On average 70% receive tenure, with the exception of highly reputed institutions. Some institutions in the UK and in the Netherlands start offering tenure-track positions to young academics.

Thematic chart 1. Time-limited positions and related contractual arrangements in selected countries		
Country	Time-limited positions*	Employment status
Austria	<i>Universitätsassistent</i>	The present situation in Austria is rather complex due to several policy changes within a few years. The most used position is <i>Universitätsassistent</i> ; that usually requires a Master's but not a Doctor's degree. Universities have now wide discretion: while the traditional path was represented by <i>Habilitation</i> (a period during which a person can obtain a teaching qualification by the university Rectorate and was employed with temporary contracts of 4 to 6 years at maximum), now <i>Habilitation</i> is no longer a legal requirement; however, in most disciplines departments define it as requirement for professorship.
France	<i>Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche</i>	1 or 2 years. ATERs are recruited from doctoral degree students or PhD holders. They not only have to do research but also teach (laboratory work and discussion groups). Musselin (2004) states that consistent teaching duties keep them from proper research.
Germany	<i>Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter</i>	Maximum period of 12 years (this limit aims to avoid an excessive length of temporary contacts). <i>Mitarbeiter</i> are recruited from doctoral degree students or PhD holders. The traditional path implies that they work for chair holders during the period necessary to get <i>Habilitation</i> . They have to teach (in particular, at undergraduate level) and do research. An alternative path is represented by Junior professorship, introduced in 2002 (see thematic chart 2).
Italy	<i>Assegnista di ricerca</i>	4 years, renewable once (shorter periods are possible). A doctoral degree is not compulsory but most of the <i>assegnisti</i> have a PhD. No formal teaching duties. An increasing number of <i>assegni</i> are paid by firms or regional governments, even if the majority are still paid by the State.
Netherlands	<i>Research trainees (Assistant-in-Opleiding: AiO); Postdoctoral Researcher</i>	Research trainees (AiO) work at their doctoral thesis and are paid with scholarships; Postdoc: a temporary position of 2 years duration (with possibilities for prolongation) after the doctoral degree; Other academic: these staff are mostly connected to specific research institutes, either on a temporary basis (depending on external funding) or on a permanent basis.
Spain	<i>Ayudante, Profesor ayudante doctor, Profesor contratado doctor</i>	<i>Ayudantes</i> are recruited from doctoral degree students or PhD holders. They have to do research and some teaching. 4 year contracts. The law of 2001 created other positions, which can be either permanent or time-limited: <i>Profesor ayudante doctor</i> and <i>profesor contratado doctor</i> . To be eligible to get such positions, candidates have to receive positive assessment of ANECA. They have to do both teaching and research.
Sweden	<i>Postdoctoral fellow</i>	4 years. Most of them do research and some teaching activities. Many get stuck in a series of temporary research or teaching positions.
UK	<i>Postdoctoral fellow</i>	Usually 1 year. Getting one or more postdoctoral fellowships is considered necessary for future academic career steps.
US	<i>Instructor, postdoctoral fellow</i>	Instructors are either completing their PhD or have recently obtained the degree and are beginning their teaching careers. They usually spend about 9 to 12 hours a week teaching. A postdoctoral position is usually related to research projects established by departments or individual professors in the universities. Letters of recommendation play a central role.

*This chart includes the most common positions only.

The second is the “survivor” model. It is typical of countries where the chair-system is strong. It was characteristic of Germany and Austria. After their PhD, candidates have to go through a long period of various trials during which they obtain *Habilitation*, the second title necessary to take part in the usual recruitment process. Germany, without abandoning the “survivor” model, introduced *Juniorprofessoren* in 2001. They are for some aspects comparable to US tenure track positions: they are time-limited (3 years), renewable once, and provide the opportunity to apply for a permanent position after 6 years without passing *Habilitation*. Most of all, *Juniorprofessoren* do not work as assistants for the permanent positions (as *Mitarbeiter* do): they are autonomous, with a research budget. However, there is not a tenure process: *Juniorprofessoren* must go through the usual German

recruitment procedure. In Austria Habilitation is no longer a legal requirement, but in most disciplines departments define it as requirement for professorship, more so in humanities than in the sciences. As the career is not tenure track, there is no guarantee of automatically becoming a professor.

The third model is called “protective pyramid”. It is still frequent in many public systems (Italy, France, and Spain). In these cases, access to permanent positions occurs quite early. Different categories of permanent positions are organised hierarchically. Access takes place through open competition. In France and in Spain, candidates must obtain a national qualification, then they can apply for a permanent position in a university. In Italy, at the moment, universities can hire their own academic staff

through open competition without a national qualification. The government is now trying to modify this scheme, by introducing the national qualification, in order to avoid localism and nepotism.

But the pattern based on a two stage dynamic no longer appears to be the only one available for the academic profession, as traditional permanent positions tend to diminish in percentages and as career tracks that do not lead to tenure are developing (Enders and de Weert 2009). In the US and in Europe, the balance between tenured staff and fixed-term appointments has shifted dramatically towards the latter. German *Juniorprofessoren* are employed with time-limited contracts of 3 years, which are renewable only once, which are not tenure-track positions.

Austrian universities, as employers of all academic staff, have wide discretion (within the legal framework of the new collective agreement) to use fixed-term or permanent contracts. Recent Italian proposals reserve temporary contracts for the first step of the academic career. Spanish *Profesor ayudante doctor* and *Profesor contratado doctor* are on a permanent basis but without tenure. The UK higher education system abandoned tenure in the 1980s.

These three general models do not exhaust all the cases: in Nordic countries (e.g. Sweden) institutions define the rules of recruitment themselves, usually based on peer review, bargain the terms of employment and work in less standardised and more individualised ways. Recent (and ongoing) reforms in Austria and the Dutch case provide

other examples of human resource management based on autonomy and discretion of institutions.

Setting the salaries and duties of academics: national diversity and new tendencies

Salaries and duties of academics are strongly related to national habits and context. In some countries, compensation is set by the State, which defines a rigid pay scale and institutions have no say in this context. This is the case of public systems, such as in France, Spain, and Italy. In a growing number of cases some incentives are introduced in order to start a little differentiation among academics. Despite these innovations, in France and

Thematic chart 2. Access to permanent positions and ongoing reforms		
Country	% of permanent positions respect to the total*	Access to permanent positions and ongoing reforms
Austria	No available data; Professor (Universitätsprofessoren); Staff Scientist	For newly recruited staff, the 2002 Universities Act, distinguishes only between <i>Universitätsprofessoren</i> and academic staff for research and teaching. The latter group would roughly correspond to the middle-level academic staff from the doctoral level. Newly hired professors no longer have the status of civil servants; they are recruited on private contracts. Universities have wide discretion within the legal framework of the collective agreements using temporary or permanent employment relationships.
France	76% (Professeurs; Maître de conférences, Enseignants de type second degré)	To obtain a position as <i>Maître de conférences</i> candidates must get the national <i>qualification</i> , mainly based on <i>curriculum</i> . It is assessed by CNU, a national academic body. <i>Qualification</i> remains valid for 4 years and is necessary to take part in local competitions. They are organized twice a year by the Ministry to fill the vacancies. Internal recruitment is based on activity of selection committees. Recruitment as <i>maître de conférences</i> is still influenced by informal agreements. The reform of institutional governance in 2007 changed the composition of internal recruitment committees: half of the members have to be external.
Germany	23% (Professor W3; Professor W2)	Traditional path: <i>Habilitation</i> holders may apply for a permanent position but not in the same institution. The chair-system implies that there are a huge number of time-limited positions, literally working for the professors with no autonomy. An alternative path (introduced in 2001): a university can employ Juniorprofessoren (also called Professor W1) with time-limited contracts of 3 years, renewable only once. After 6 years <i>Juniorprofessoren</i> can apply for a permanent position in the same institution. The aim of the reform was to shorten the long and uncertain selection process and to give autonomy to scholars.
Italy	58% (Professore ordinario; Professore Associato; Ricercatore)	At the moment, universities are autonomous in recruitment but they have to respect a certain ratio between public funding and wage expenditure. Selection criteria and composition of selection committees follow national rules. Access to permanent position takes place through open competition. Experts underline lack of mobility and nepotism. The government wants to introduce a national qualification as a title necessary to go through the usual recruitment procedure. At the same time, the government states that the entry position will not be permanent but time-limited (3+3 years), with no say about the autonomy of new time-limited <i>ricercatori</i> .
Netherlands	56% (Professor; Main lecturer; Lecturer)	The university decides on budget availability for new staff posts as well as for promotions. This authority can be devolved to the Faculty Dean. No national regulations; the decentralisation of terms and conditions of employment included a transition from the status of public employees (civil servants) towards a ‘private contract relationship’ (public employees).
Spain	55% (Catedrático; Profesor Titular)	National <i>qualification</i> is necessary to go through local recruitment procedure. The selection criteria follow national rules. The creation of permanent positions, such as <i>Profesor ayudante doctor</i> and <i>Profesor contratado doctor</i> (but without being civil servants), was aimed to give more job security. The diffusion of these positions is still low due to their costs. The government wants to foster mobility inhibiting universities to give first permanent positions to their former doctoral students.
Sweden	76% (Professor; Lektor; Adjunkt)	<i>Adjunkt</i> and <i>Forskarassistent</i> can be considered as a way to access permanent positions; they can be time-limited in the first stage of career, and it is considered as a probation period. A PhD is not required for an appointment as <i>Adjunkt</i> , while <i>Forskarassistent</i> usually hold a PhD. Recruitment takes place on criteria established by each university. Usually, they use external referees. In 1999, Sweden approved a unique career path. A scholar may start as <i>Adjunkt</i> or <i>Forskarassistent</i> . Despite this unique path, it is difficult for <i>Adjunkt</i> to advance because they have been hired in posts that are mainly teaching positions. A competence promotion was also introduced: once appointed to a permanent position, one is eligible to apply for promotion on the basis of individual research competence or teaching skills irrespective of vacant positions.
UK	62% (Professor; Reader; Senior Lecturer; Lecturer)	Recruitment as a <i>Lecturer</i> takes place on criteria established by each university. Due to the autonomy that characterises the system, universities can use external referees, research performance or the number of consultancies, according to their aims. <i>Junior lecturers</i> are usually employed with a probation period of 3 years, after which they are offered a permanent position, not tenured. This means that one can lose their position if the department shuts down or funding runs out. RAE results (performance in research) are important criteria for recruitment especially for prestigious research universities. A career as a researcher (only) usually means being employed on a temporary basis.
US	49% (Full professor; associate professor; assistant professor)	Assistant professorships are advertised and applied for in open competition. It is generally untenured, although most institutions use tenure-track. The candidate can obtain tenure after a probationary period of around 6-7 years. Tenure is given after assessment of teaching and research. In many of the less prestigious universities there are a growing number of non-tenure-track positions of 4-5 year contracts

*In most cases the figures represent an average; there are deep differences between universities.

Spain, incentives are mainly set by the State or by local authorities.

In other countries, national collective bargaining fixes the overall evolution of salaries but each institution then decides, within this framework, what each academic will receive. Individual bargaining defines compensation in particular, for full professors. This is the case of the UK, the Netherlands, Sweden and, more recently, Austria.

Similar distinctions may be seen regarding teaching duties. In France, Spain, Italy, this is set by the State, and each institution has little if any space for negotiation. Academics should teach and do research, without any formal balance between these two activities. In other countries institutions are autonomous from this point of view. They define duties which can be teaching or research only or a balance of the two.

New trends and challenges are having a decisive impact on the characteristics of these clusters. Rigid schemes are considered obsolete and a trend towards more flexibilisation is present also in traditional public systems. The French government wants to give university boards autonomy in defining academic duties between teaching and research. The new Italian proposals would like to link seniority salary steps to scientific productivity. Germany has shifted its salary scheme from the old one based on seniority to the new one based on scientific productivity.

Conclusion

There is no doubt that the university sector has undergone fundamental changes in the last decades. The basic principles which have long characterized the relationship between universities, governments, academics have become increasingly blurred. There are common realities: increasing financial constraints, processes of differentiation within massified higher education systems, demands for accountability, and market-like approaches. There is a general tendency towards a decline of the autonomy and privileges that academics used to have.

Several European countries modified some basic features of governance of their higher education sector. Nevertheless, the pace of reforms differs profoundly across countries. In France, Italy and Spain reforms introduced institutional greater autonomy and changed funding mechanisms from detailed line-item budget to lump sum budget. Nevertheless they maintain several features of the Napoleonic model; the State still regulates general operations through legislation, institutional management is still based upon academic self-governance; a real competition between institutions has not been developed yet. The academic career is strictly defined by legislation, academics are civil servants and there is little, if any,

Thematic chart 3. Salaries and duties		
Country	Who sets the salaries	Who sets the duties
Austria	Salaries are negotiated as part of the collective agreements. Since the beginning of 2007 there has been general agreement between the umbrella organisation of the universities and the Austrian Civil-Servants Trade Union.	There are no longer national regulations. Collective agreement provisions are required. At the level of Professor there is some margin of negotiation. There are significant differences between disciplines.
France	State. Academics are paid by the State. Incentives are distributed often without a strict assessment. The 2007 reform states that in the following years universities will receive a global budget. They will pay salaries. <i>Grandes Écoles</i> usually offer better conditions.	State. No possibilities to modulate duties. The 2007 reform would give the university board the possibility to modulate teaching and research.
Germany	State. Salaries are paid by regional governments (<i>Länder</i>). Recent reform cancelled seniority salary increases and states that they are possible only on the basis of positive assessment of activities. Individual negotiation concerns assistants and research budget.	State. Duties are set by national agreements among regional government representatives. A recent tendency towards institutional differentiation can be registered. Differences between universities and universities of applied sciences (<i>Fachhochschulen</i>).
Italy	State. Universities have a global budget by which they pay wages. No incentives. Salary scales are basically related to years of service (the government would like to link salaries scales to the assessment of activities).	State, but in a very vague way. As a result, some academics have many teaching duties, others below the minimum.
Netherlands	Salaries are based on nationally agreed scales. Increasingly human research management includes performance aspects. As a result, performance and market forces influence heavily initial scaling as well as pay rises.	Each university has the possibility to modulate teaching and research, taking into account national collective agreements.
Spain	State. Academics are paid by universities. Teaching incentives are distributed often without a strict assessment, while research incentives are more selective and prestigious.	State. There are national teaching duties but some academics have many hours teaching, others have just the minimum.
Sweden	Collective bargaining and individual negotiations. Differences between universities.	Although academics should teach and do research, each university has the possibility to modulate teaching and research, taking into account national collective agreements.
UK	Collective bargaining and individual negotiations. Differences between salaries offered by prestigious universities and those offered by ex-polytechnics and colleges.	Each university has the possibility to modulate teaching and research, taking into account national collective agreements. Contracts may be based on teaching only or research only. Research “stars” have few teaching duties.
US	Collective bargaining and individual negotiations. The wages offered by public universities cannot be as attractive as those offered by private ones.	Each university has the possibility to modulate teaching and research. Full professors teaching duties are less than those of assistant professors, because they have to play an active role in research projects.

space for individual bargaining. On the contrary, the UK and the Netherlands can be considered as forerunners in another path. The State no longer regulates the academic career through legislation, institutions are free to define their own human resource policies. In these cases, the decentralisation of terms and conditions of employment included a transition from the status of public employees (civil servants) towards a ‘private contract relationship’. Sweden and more recently Austria changed their governance structure towards managerialism.

Despite the existence of such specific national approaches, external forces push policy makers towards the necessity of change also in traditional public systems. In 2002 the Austrian Parliament passed a new organisational act which gave universities full legal powers, deciding upon internal organisation and human

resource policies, being the employer of all academic staff. The new act probably makes Austria a leader in the ‘managerial revolution’ on the European continent. Compared with other countries of similar tradition, the change in academic leadership from the ‘pre-managerial’ age to modern higher education management accommodated in a very short time (Pechar 2004). With the 2007 university act the French government has allowed institutions to define teaching duties and financial incentives in a more flexible way. In 2004 Germany cancelled seniority salary increases and states that they are possible only on the basis of positive assessment of activities.

The process of implementing reforms should oblige policy makers to consider both national traditions and new challenges, together with the wider effects and several

consequences in the whole system. In Italy the debate around the human resource management reform oscillates between those who would radically change actual system (getting rid of national open competitions and granting universities full autonomy in hiring and paying staff) and those who would reintroduce national qualification as a necessary prerequisite to take part in universities recruitment procedures (as it happens in France), maintaining salaries fixed at national level. If policy makers allowed universities to hire their own staff, without taking into account any national legislation, they would give them the possibility to define their own recruitment policies, with specific compensation levels and appraisal mechanisms. Differentiation among academics should be allowed, depending on duties and performances. Such a passage could mean allow universities to define themselves their mission and levels of tuition fees, with an evident process of differentiation among them. The distance between this model and the actual one is clearly deep.

We can find interesting examples of reforms and consequences of such reforms across European countries. Austria adopted a governance structure which displays similarities to the American public universities, but did not include the tenure track. According to Pechar (2010), many talented young academics leave the Austrian system because they are frustrated by the long phases of dependence and difficulties of promotion. He states that if Austrian policy makers want to prevent this brain drain, they should abolish the outdated system of different academic “estates” and instead create a uniform tenure career track system. Italian government would abolish 50% of seniority salary increases, linking the other 50% to positive assessment of activities. But with no say about who have to monitor this productivity. The German Exzellenzinitiative has distributed considerable extra-funding to ten top universities, selected by means of a competitive process. Experts underline the possible consequences in terms of differentiation among universities, not enough considered previously.

If these cases would teach us something, the lesson would probably be: introducing a reform means having studied the problems which have to be solved, also looking at international case studies, and taking into account wider effects and several consequences in

the whole system. But it is also true that the traditional governance scheme should be modified, if traditional public systems would continue to compete in the international scenery.

References

- Berning E. (2004) ‘Germany: Petrified structures and still little autonomy and flexibility’, in J. Enders and E. De Weert (eds), *The international attractiveness of the academic workplace in Europe*, Frankfurt am Main: GEW, pp. 141-162.
- Enders J. and Musselin C. (2008) ‘Back to the future? The academic professions in the 21st century’, in *Higher Education to 2030 (Vol. 1): Demography*, OECD, Paris, pp. 125-150.
- Enders J. and de Weert E. (2009) ‘Towards a T-shaped profession: academic work and career in the knowledge society’, in J. Enders and E. De Weert (eds), *The changing face of academic life*, Issues in higher education, Palgrave Macmillan, pp 251-272.
- EUA (2005) *Doctoral programmes for the European knowledge society*, report on the EUA Doctoral programmes project 2004-2005, Brussels: EUA.
- Farnham D. (2009) ‘Employment relations in Europe: a comparative and critical review’, in J. Enders and E. De Weert (eds), *The changing face of academic life*, Issues in higher education, Palgrave Macmillan, pp 193-217.
- Fritzell A. (2004) ‘Many Challenges Ahead for Sweden’, in J. Enders and E. De Weert (eds), *The international attractiveness of the academic workplace in Europe*, Frankfurt am Main: GEW, pp. 375-395.
- Gornitzka A., Kogan M., Amaral A. (eds) (2007) ‘Reform and change in higher education. Analysing policy implementation’, Higher Education Dynamics, Springer, Dordrecht.
- Huisman J., de Weert E. and Bartelse J. (2002) ‘Academic Careers from a European Perspective: The Declining Desirability of the Faculty Position’, *The Journal of Higher Education*, 73(1): 141-160.
- Kehm B.M., Lanzendorf U. (2006) (eds) ‘Reforming University Governance, Changing conditions for research in four European Countries’, Incher-Kassel, Lemmens, Bonn.
- Kehm B. (2009) ‘Doctoral education: pressure for change and modernisation’, in J. Enders and E. De Weert (eds), *The changing face of academic life*, Issues in higher education, Palgrave Macmillan, pp 155-170.
- Mora J.G. (2004) ‘Academic Staff in Spanish Universities’, in J. Enders and E. De Weert (eds), *The international attractiveness of the academic workplace in Europe*, Frankfurt am Main: GEW, pp. 357-374.
- Musselin C. (2004) ‘The academic workplace in France: Up to now, it is not as bad... but!’, in J. Enders and E. De Weert (eds), *The international attractiveness of the academic workplace in Europe*, Frankfurt am Main: GEW, pp. 123-140.
- Musselin C. (2007) ‘The transformation of academic work: facts and analysis’, Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07, University of California, Berkeley, <http://cshe.berkeley.edu/>.
- Paradeise C., Reale E., Bleiklie I., Ferlie E. (eds) (2009) *University governance. Western European comparative perspectives*, Higher Education Dynamics, Springer.
- Pechar H. (2004) ‘The changing academic workplace in Austria: From civil servants to private employees’, in J. Enders and E. De Weert (eds), *The international attractiveness of the academic workplace in Europe*, Frankfurt am Main: GEW, pp. 23-42.
- Pechar H. (2010) ‘Why Austrian Universities Need a Tenure Track’, Office of Science & Technology, Washington, <http://www.ostina.org>.
- Trombetti A.L. e Stanchi A. (2009) *L'università italiana e l'Europa. Analisi dei sistemi di istruzione superiore in Italia, Francia, Germania, Regno Unito, Spagna, Svezia, Ungheria*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore.

Informe de la OCDE sobre el sistema de educación terciaria de España

Guy Haug, experto europeo, co-autor del Informe

En los últimos años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que agrupa los países más desarrollados del mundo, ha elaborado una serie de informes sobre los sistemas de educación terciaria (ET)¹ de varios de sus países miembros. En el último de estos informes se han evaluado los logros y las deficiencias del sistema de España de cara a las necesidades de la sociedad y la economía del conocimiento en la era de la globalización. Fue realizado a petición del Gobierno español por un grupo de destacados expertos extranjeros y publicado por la OCDE en el año 2009². A continuación se presenta un análisis de las conclusiones y recomendaciones de este informe de la OCDE, preparado por uno de sus autores, el experto europeo Guy HAUG³.

El informe de la OCDE destaca que el sistema de educación terciaria de España ha mejorado mucho sus resultados a lo largo de las últimas tres décadas y ha conseguido alcanzar el promedio de los países de la OCDE en varios campos.

Se notan sobre todo su impresionante crecimiento numérico y su difusión a todo el territorio y toda la sociedad, junto con la puesta en marcha, en los años más recientes, de importantes reformas en la gobernanza, la internacionalización y la acreditación de la calidad en respuesta a la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La lista de mejoras abarca muchos aspectos del sector de la ET. La descentralización hacia las comunidades autónomas (desde la LRU de 1983) se ha acompañado de un compromiso de éstas con el desarrollo y la financiación de la educación terciaria. La autonomía de las instituciones de educación terciaria (IET) en el diseño de sus currículos ha aumentado (sobre todo desde la LOU de 2001 y su revisión en 2007) y desde la creación de los consejos sociales el mundo económico y social tiene un poco más de influencia en las universidades públicas. El monolitismo tradicional de la educación universitaria de España se ha reducido, con más universidades privadas y la reciente

expansión del sector terciario no universitario.

La financiación pública de la educación terciaria (tanto a nivel estatal como autonómico) ha aumentado en España mucho más que en la mayoría de los demás países de la OCDE y ha permitido absorber el crecimiento en la población estudiantil y mejorar de manera muy notable la calidad de las infraestructuras. El principio de una financiación relacionada –por lo menos en parte– con indicadores de calidad y de resultados se está difundiendo. Los recursos dedicados a investigación y desarrollo (I+D) también han aumentado fuertemente en los años recientes, con mejoras visibles en el desarrollo de capital humano, de I+D y en el sistema de transferencia del conocimiento a la economía y la sociedad.

Existen mecanismos y agencias de garantía de la calidad que difunden las “buenas prácticas” europeas e internacionales. La nueva legislación sobre la ordenación de las titulaciones se orienta al EEES, con grados y másteres. Estos cambios han permitido a España moverse desde un sistema altamente centralizado, autoritario y elitista hacia estructuras más descentralizadas, instituciones más autónomas y tasas de participación mucho más altas, incluso en capas sociales que antes quedaban excluidas.

Los expertos de la OCDE opinan que **si bien la ET de España ha mejorado mucho en ciertos aspectos y se ha acercado a los sistemas de otros países altamente desarrollados, todavía no está en posición de funcionar de manera realmente eficaz y competitiva en la Europa y en el mundo del conocimiento y de la globalización**. El proceso de modernización queda incompleto en varios campos y todavía no se han creado algunas de las condiciones claves para que el sistema de ET responda a las nuevas necesidades de la economía y la sociedad española. En España el sistema de gobierno de la ET queda marcado por un determinismo más político, burocrático y corporativo que por una auténtica autodeterminación y diversificación de las IET. Con la descentralización del sistema han aumentado los riesgos de su fragmentación en subsistemas, de una insuficiente coordinación entre

los distintos niveles de gobierno y de sobre-regulación (por la acumulación de reglas dictadas por las distintas autoridades). El sistema universitario público queda poco diferenciado y sigue orientándose más al academismo que a las demandas de la sociedad y de la economía. Las actividades de “tercera misión” (cooperación con las empresas y el tejido social), de formación continua y de educación a lo largo de la vida y de consultoría externa están poco desarrolladas en las universidades españolas en comparación con otros países. El sector no universitario es de buena calidad pero está desconectado del sector universitario y mucho menos desarrollado que en otros países de la OCDE. Como resultado de una marcada endogamia, no existe realmente en España un mercado laboral para el personal universitario.

La financiación de la ET queda demasiado dependiente de subvenciones públicas, con una limitada contribución de los egresados, que más se benefician del sistema.

Simultáneamente, España sigue invirtiendo menos que el promedio de los países de la OCDE en el sistema de ayuda financiera a los estudiantes; esto tiene implicaciones en la equidad social del sistema y crea un riesgo mayor en España que en otros países de que una parte del potencial de talento disponible no se pueda desarrollar.

La OCDE también ha detectado “importantes áreas de ineficiencia”, en particular debido a un bajo rendimiento académico, con altas tasas de suspenso y duraciones efectivas de cumplimiento de los estudios muy por encima de las oficiales. Estos resultados a veces se interpretan erróneamente como señales de alta calidad cuando en realidad son obstáculos a una ET socialmente y económicamente responsable –aún más en un país que cuenta en su sector universitario con una cuota de estudiantes por profesor entre las más favorables de la OCDE. Los expertos se mostraron preocupados por el enorme coste presupuestario y social que implica esta situación, también en consideración a las inversiones necesarias en otros ámbitos de la ET que a causa de ella no se pueden hacer.

1. La noción de educación «terciaria» propuesta por la OCDE (el club de los países más desarrollados del mundo) incluye todas las ramas de la educación posteriores a la secundaria, universitarias o no universitarias, tanto en la etapa de formación inicial (antes de la entrada en la vida laboral) como en las ulteriores (formación continua, educación a lo largo de la vida).

2. *OECD Reviews of Tertiary Education: Spain*, OECD, 2009. Autores: Paulo Santiago (OCDE), José Joaquín Brunner (Chile), Guy Haug (Europa), Salvador Malo (México) y Paola di Pietrogiacomio (Comisión Europea). (<http://www.oecd.org/dataoecd/13/44/42309226.pdf>). La OCDE también ha publicado en 2009 un análisis comparativo de los varios informes nacionales que permite identificar las principales

tendencias a nivel mundial. (http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_39263238_36021283_1_1_1_1,00.html)

3. El análisis que se presenta en este artículo es el de Guy HAUG como experto y no coincide necesariamente con la opinión de los demás miembros del panel o de la OCDE. Tampoco coincide necesariamente con la opinión de la Fundación CYD.

A nivel institucional, la gobernanza de las universidades públicas es poco estratégica (como resultado del meticuloso sistema de elecciones y consultas internas impuesto por ley y del papel marginal de los representantes del mundo exterior), y su gestión, poco profesionalizada. Los currículos se orientan más a la oferta que a la demanda y están más enfocados en los aspectos disciplinares que en el desarrollo de las competencias que necesitan adquirir los estudiantes. Los lazos con el mercado laboral son débiles y el interés del mundo empresarial en la ET es tan marginal como sus contribuciones. A pesar de la alta participación de España en los programas de movilidad estudiantil europeos, la internacionalización de los currículos y de la vida universitaria en los campus es limitada; y España avanza con muchas dificultades y bastante retraso en las reformas del EEES.

Acabada en España la etapa de crecimiento numérico y de toma de consciencia de la necesidad de reformas necesarias, es preciso enfocar el proceso de cambio en otras necesidades: el fomento de la calidad y la eficiencia de la ET; la diversificación de ésta según las demandas sociales y económicas; y su relevancia de acuerdo con el mercado laboral y con las exigencias de la sociedad del conocimiento globalizada y competitiva de que España es parte a nivel europeo y mundial. **El panel de expertos de la OCDE recomienda que España acelere y profundice el proceso de reformas hacia una ET más diversificada, eficiente y equitativa, abierta al mundo y responsable ante la sociedad.** A pesar de la situación económica –o incluso de la “crisis”– es un buen momento para tales reformas de fondo: la actual demografía universitaria permitiría todavía reorientar las políticas y reciclar recursos hacia currículos más pertinentes, mejores alternativas al modelo universitario tradicional (particularmente en la ET vocacional), más eficiencia y equidad social y más innovación en las IET.

Según la OCDE, las prioridades políticas deberían ser las siguientes:

- El desarrollo de una visión coherente para el futuro de la educación terciaria, compartida entre los varios niveles de gobierno y con los varios grupos de interesados.
- El diseño de un sistema de ET diversificado e integrado, con mas diferenciación entre universidades, un sector no universitario más desarrollado y más complementariedad y pasarelas entre ambos sectores.
- El fomento de más diferenciación en la oferta formativa, orientándola más hacia el alumno y hacia el aprendizaje a lo largo de la vida; esto implica que se renueven muchos de los actuales cursos de grado, que quedan excesivamente enciclopedistas y apenas se pueden cursar en la duración oficial prevista.
- Fomentar el enfoque de las IET sobre aspectos externos, mediante el reforzamiento de su autonomía, junto con cambios en su estructura de gobierno y de financiación.
- Financiar la ET con base a tres principios: una mayor contribución a los costes por parte de los que más se benefician del sistema; subvenciones públicas vinculadas a la eficiencia y la relevancia; refuerzo del sistema de ayuda a los estudiantes.
- Reorientar el sistema de garantía de la calidad hacia los aspectos estratégicos e institucionales, con menos burocracia evaluativa, más espacios de diferenciación y consecuencias más visibles.
- Dar más atención a los aspectos de equidad social en las políticas de educación terciaria.
- Mejorar la difusión del conocimiento entre las universidades y los demás actores del sistema de I+D+i.
- Modernizar y diversificar los itinerarios en las carreras académicas.
- Garantizar la plena integración de la ET española con el EEES y favorecer el desarrollo de políticas de internacionalización proactivas en las IET.

Los expertos de la OCDE concluyen que a España le hace falta un sistema de educación terciaria con muchos más espacios de libertad

en cuanto a la misión de las distintas IET, sus programas formativos y sus métodos didácticos, para que el sistema pueda responder de manera más directa y más ágil a las necesidades económicas y sociales y a la demanda de estudiantes (con varios perfiles y objetivos), empleadores y regiones. Esto implica mover el sistema hacia más autonomía, responsabilidad social, flexibilidad, movilidad y cooperación dentro del sistema de ET y con el resto de la sociedad.

La llave de la mayoría de las reformas que se recomiendan está en el refuerzo de las capacidades de gestión del cambio en el sistema de ET. En comparación con los sistemas de educación terciaria líderes en el mundo, los expertos de la OCDE ven el exceso de regulación, el monolitismo y la falta de emulación en la educación terciaria española como causas de retraso y de conformismo en la respuesta que se da a los cambios cada vez más rápidos y profundos en la economía, la sociedad, la demanda de formación y el perfil de los alumnos. Por ello, es preciso reforzar:

- La capacidad y la voluntad de las autoridades públicas (tanto a nivel nacional como autonómico) de desarrollar una visión estratégica y políticas de ET coherentes con las demás políticas económicas y sociales; de diseñar un marco regulador menos uniforme y acompañar las IET hacia un nuevo equilibrio, más dinámico, entre autonomía institucional y responsabilidad social; de crear un mejor sistema para recoger y difundir más y mejores datos e información sobre la ET, para estar en condiciones de orientar al sistema, desarrollar políticas e informar a la sociedad.
- La capacidad y la voluntad de las IET de desarrollar su propia estrategia y conducir los procesos de cambio, de acuerdo con su misión, su perfil y las necesidades de su entorno regional económico y social.

Fundación para la proyección internacional de las universidades españolas: universidad.es

Mònica Margarit, Directora de la Fundación

Aprobada por el Consejo de Ministros en octubre de 2008 como fundación del sector público estatal, Universidad.es responde a la necesidad de contar con un instrumento competitivo a nivel nacional, dedicado a la promoción del sistema universitario español en el mundo.

Se trata de una iniciativa del Gobierno de España, promovida conjuntamente con las comunidades autónomas y las propias universidades, cuyo objetivo primordial es la creación de una imagen de marca del sistema universitario español, que permita mejorar su visibilidad internacional.

En el Patronato, máximo órgano de gobierno y representación de la Fundación, están representadas las diversas instituciones que colaboran con este proyecto. Está presidido por el Ministro de Educación y su Vicepresidencia es ejercida por la Secretaria de Estado de Cooperación Internacional.

Junto con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, principales patrocinadores de esta iniciativa, forman parte del Patronato las siguientes instituciones: ministerios de Ciencia e Innovación, Cultura, Justicia y Sanidad y Consumo; Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID); Instituto de Comercio Exterior (ICEX); Instituto Cervantes; Fundación Carolina y Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Cuenta además con un representante de las universidades españolas y otro de los gobiernos regionales.

Desde su puesta en marcha en febrero de 2009, universidad.es ha llevado a cabo una serie de acciones encaminadas a sentar las bases y a elaborar las herramientas necesarias para la acción intensiva y estructurada que la Fundación desarrollará a partir de 2010.

Son cinco las líneas de actuación que se han establecido como prioritarias en estos primeros tiempos de vida de la Fundación y en las cuales ya se ha comenzado a trabajar:

- Situar a España como destino importante para estudiantes e investigadores extranjeros.
- Aumentar la presencia de estudiantes e investigadores españoles en el mundo.
- Fomentar la educación transnacional liderada por universidades españolas.
- Apoyar a las universidades en el desarrollo de sus estrategias de internacionalización.
- Impulsar proyectos de cooperación universitaria al desarrollo.

En colaboración con las diversas instituciones y organismos que integran su Patronato, y en permanente consulta y contacto con las universidades españolas, se han realizado numerosas actividades de promoción internacional, que han consistido básicamente en la participación de la Fundación y de las universidades españolas en ferias internacionales de educación superior, dirigidas tanto a estudiantes como a profesionales de la educación internacional.

En este marco, es de destacar la estrecha colaboración que se ha establecido con las diferentes agencias europeas encargadas de la promoción internacional de sus sistemas nacionales de educación superior, que ha llevado a la organización conjunta de ferias de estudiantes y a la puesta en marcha de proyectos encaminados a fomentar la cooperación académica y científica entre instituciones de educación superior de España y otros países.

Cabe destacar asimismo, el lanzamiento, en octubre de 2009, del espacio online de la Fundación, **www.universidad.es**, espacio de encuentro y de intercambio de experiencias, donde estudiantes e investigadores internacionales pueden acceder a información completa sobre cómo realizar una estancia formativa o investigadora en una universidad española, dando apoyo a lo largo de todo el proceso, desde su país de origen hasta su llegada y estancia en España. Pretende ser también un punto de referencia para universidades e instituciones vinculadas con la educación superior tanto de España como del extranjero.

La situación actual del proceso de Bolonia en Europa y España

Carmen Fenoll, Universidad de Castilla - La Mancha

María José Vieira, Universidad de León

1. Por qué un Espacio Europeo de Educación Superior

El proceso de Bolonia nace para facilitar la libre circulación del conocimiento y de los universitarios en Europa. La bondad de esta circulación está sobre todo en el carácter transnacional del conocimiento, carácter reconocido desde siempre por los académicos que lo generan; la necesidad de un marco facilitador surge de constatar la necesidad de apoyos políticos explícitos que hagan realidad esta libre circulación. El compromiso político de los ministros de Educación de varios países que marca el nacimiento del proceso de Bolonia ocurre en el seno de la Unión Europea, lo que no es sorprendente, ya que la construcción de la Unión iba a requerir que los ciudadanos de los distintos países se reconociesen como europeos, y además de pertenecer a un sistema económico común se sintiesen partícipes de un bagaje de conocimiento común. ¿Qué mejor modo de construir una Europa cohesionada que a través del establecimiento de vínculos y redes de contactos entre intelectuales e investigadores de los diferentes países? Con el fin de soslayar las principales barreras que dificultan la movilidad de profesores, estudiantes e investigadores, los ministros de Educación proponen la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Este EEES no pretende reemplazar a los sistemas educativos de los distintos países, sino conectarlos, principalmente a través de herramientas e instrumentos que permitan el reconocimiento de las cualificaciones académicas conferidas por las distintas universidades europeas, con el objetivo de facilitar la movilidad y, en general, el intercambio de ideas y de personas entre universidades.

Estos instrumentos se han diseñado, discutido y adoptado libremente por los diferentes gobiernos nacionales; si en sus 10 años de vida el proceso de Bolonia ha conseguido aglutinar a 46 países es porque ha mostrado su utilidad para conseguir los fines perseguidos, haciendo comparables los estudios y los títulos universitarios de los países adheridos. En este desarrollo, los principales (aunque no únicos) instrumentos han sido:

- Una unidad común de medida del trabajo del estudiante (el crédito europeo, que delimita las horas semanales dedicadas al conjunto de actividades académicas y de

estudio del estudiante), y un sistema para acumular estos créditos por parte del estudiante y transferirlos entre titulaciones, universidades y países: el European Credit Transfer System o ECTS.

- Una estructura de las enseñanzas universitarias común en toda Europa (aunque flexible) basada en tres ciclos sucesivos definidos por las competencias que los estudiantes adquieren en cada uno de ellos: el grado, el máster y el doctorado.
- Un documento bilingüe que resume fielmente y de modo comprensible los resultados académicos de cada estudiante y explica su historia y los entornos académicos en que se han obtenido estos resultados: el Suplemento Europeo al Título.
- Un sistema para asegurar la confianza mutua entre países y universidades, a través de procedimientos acreditados de garantía de calidad de las enseñanzas universitarias.

Desde el Consejo Europeo de Lisboa en 2000¹, la construcción de la Europa del conocimiento se liga explícitamente al EEES, que debe hacer de Europa el lugar más atractivo del mundo para estudiar y una economía líder en conocimiento. A lo largo de los 10 años de vida del proceso de Bolonia, éste ha ido ampliando sus pretensiones sobre las iniciales de promoción de la movilidad académica (véase la página oficial del proceso de Bolonia²). Actualmente, las diez líneas de acción previstas para conseguir que en 2010 se haya establecido un EEES son:

1. Adopción de un sistema de títulos comparables y fácilmente comprensibles.
2. Adopción de una estructura común basada en tres ciclos.
3. Establecimiento de un sistema común de créditos.
4. Promoción de la movilidad en todos los niveles.
5. Cooperación europea en la garantía de calidad.
6. Promoción de la dimensión europea en la educación superior.
7. Promoción del aprendizaje permanente o continuo.
8. Inclusividad de la educación superior y la atención al estudiante.
9. Atractivo del EEES para otras áreas geopolíticas.
10. Sinergia entre el EEES y el espacio europeo de investigación para el doctorado.

La adopción de los instrumentos clave para hacer realidad estas diez líneas de acción está requiriendo cambios legislativos por parte de los gobiernos de los diferentes países, cuya implementación se revisa periódicamente por procedimientos consensuados que se detallan a continuación.

La revisión periódica del proceso de Bolonia

El foro más importante de toma de decisiones del proceso de Bolonia es la Conferencia Ministerial que, desde 1999 tiene lugar cada dos años. En esta Conferencia los ministros responsables de la educación superior de los 46 países signatarios del proceso se reúnen para hacer balance de los progresos realizados y para redefinir las líneas de acción y el calendario futuro.

El proceso de seguimiento entre las conferencias bienales está coordinado por el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (Bologna Follow-Up Group, BFUG) y su Junta Directiva (Bologna Board). El BFUG está compuesto por representantes de todos los países signatarios, por la Comisión Europea y, como miembros consultivos, por las principales organizaciones universitarias de nivel europeo (asociaciones de universidades y otras instituciones de educación superior, de estudiantes, de agencias de calidad, y otras organizaciones internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa). El BFUG está presidido por el país que ejerce la Presidencia de la Unión Europea; por tanto, por España en el primer semestre de 2010. La principal misión del BFUG es favorecer y evaluar el progreso realizado por los países en las líneas de acción propuestas. El BFUG es el responsable de elaborar el *Stocktaking Report*, que contiene un informe de evaluación de cada país y de todo el proceso en general, sobre un conjunto muy preciso de indicadores.

Dentro del BFUG, la Comisión Europea tiene un estatus especial conferido por los países firmantes según el cual la Comisión actúa como miembro en igualdad de condiciones con los 46 países. Este estatus y el hecho de que la Comisión sea la principal fuente de financiación de este proyecto le otorgan un elevado grado de influencia en el mismo. No obstante, es importante destacar que

1. Consejo Europeo, (2000). "Presidency Conclusions", European Council Resolution Lisbon European Council 23 and 24 March. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm

2. Official Bologna Process website 2007-2010. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

el proceso de Bolonia es una actividad pan-europea, caracterizada por la voluntariedad de la adhesión de los países participantes y que, por lo tanto, trasciende a la Unión Europea.

a. Lo que ya se ha conseguido a nivel europeo

Los países implicados en el proceso de Bolonia se comprometieron a establecer un EEES para el año 2010. Llegado este momento muchos han sido los logros conseguidos pero, sin lugar a duda, aún queda un largo camino por recorrer y objetivos que consolidar. Además, con el paso de los años, los objetivos marcados y las líneas de acción propuestas son cada vez más ambiciosos y, a su vez, el ritmo de adaptación de los diferentes países varía sustancialmente. Para hacer un breve resumen de los principales objetivos conseguidos podemos acudir al informe de EURYDICE y al Stocktaking Report realizados para la Conferencia de Lovaina de 2009. El ejercicio de evaluación de cada país se sintetizó en diez indicadores agrupados en tres apartados: implementación del sistema cíclico de enseñanzas, implementación de referentes para asegurar la calidad de la educación superior de los países participantes y reconocimiento de las enseñanzas.

Implementación del sistema cíclico de enseñanzas

En términos generales se ha alcanzado el objetivo de estructurar las nuevas enseñanzas en tres ciclos: bachelor (grado), máster y doctorado. Sin embargo, en muchos países la proporción de estudiantes que realizan estos estudios es todavía muy baja. Además, en algunos países, ciertas profesiones reguladas y algunas disciplinas específicas todavía no están incluidas en la estructura de dos ciclos. En el tercer ciclo se consolida la utilización del ECTS y se considera que, al menos, son necesarios tres años para la realización de la tesis doctoral. Sin embargo, en muchos países es necesario favorecer la empleabilidad en los programas de doctorado mediante la formación en competencias transversales dirigidas tanto a un empleo dentro de la universidad como fuera de ella, en un mercado laboral más amplio. La empleabilidad de los graduados, especialmente de aquellos con el título de bachelor varía significativamente entre países, y se encuentra condicionada por la propia tradición de los países en el empleo de titulados con estudios que eran, generalmente, más extensos. El informe constata que el objetivo fijado en 2005 de tener implementados los marcos nacionales de cualificaciones de la educación superior para 2010 era muy ambicioso. La mayoría de los países no lo han diseñado o están en las primeras etapas del proceso, y sólo seis marcos nacionales se han implementado hasta la fecha.

La garantía de calidad de la educación superior

Los sistemas externos de garantía de calidad están funcionando en todos los países del EEES. La participación de expertos internacionales y de estudiantes es bastante común aunque estos últimos suelen participar como meros observadores del proceso y/o como fuente de información. Aproximadamente un tercio de los países participantes ha realizado la evaluación externa de sus agencias de calidad, pero sólo la mitad de los países son miembros de la red europea de agencias de calidad (ENQA). Los procesos internos de garantía de calidad en las instituciones están más o menos en marcha en todos los países. El aspecto más complejo es la evaluación de los resultados de aprendizaje y lo que ello conlleva ya que afecta al propio diseño de los títulos, a la implementación de los ECTS, al reconocimiento y a los marcos de cualificaciones.

El reconocimiento de las enseñanzas

Es un tema crucial que necesita todavía mejoras en muchos aspectos, incluido el cambio cultural, hasta conseguir su total implementación. El aspecto que mejor funciona en la mayoría de países es el ECTS (la utilización de los créditos tanto para la transferencia como para la acumulación). No obstante, se observan dificultades como la vinculación entre resultados de aprendizaje y la medida real de la carga de trabajo del estudiante. El Suplemento Europeo al Título se está implementando pero no en la medida en la que se esperaba. A pesar del compromiso de todos los países de expedir automáticamente el Suplemento Europeo a todos los estudiantes sin coste adicional, sólo la mitad de los países lo hacen. Respecto al Convenio de Reconocimiento de Lisboa, aunque muchos países lo han firmado y ratificado, la interpretación de los principios del convenio, de los procedimientos de reconocimiento y de la terminología, varían mucho entre países. En algunos países los principales criterios se adaptan a Bolonia, ya que el reconocimiento se vincula a la garantía de la calidad y a los resultados de aprendizaje; en otros países depende de aspectos formales como el contenido del currículo y la duración de los estudios. Además, aunque el reconocimiento de aprendizajes previos se encuentra contemplado en la normativa de la mayoría de los países, sólo funciona bien en unos pocos. Existen muchas reticencias al reconocimiento de formación no adquirida en el sistema educativo formal y, de ahí, la dificultad de que la educación superior forme parte sustancial de un sistema de formación a lo largo de la vida.

b. La situación en España

En el Informe de Evaluación del BFUG presentado oficialmente en Lovaina, se observa en España una mejora considerable respecto a la anterior evaluación. Teniendo

en cuenta los diez indicadores señalados, la valoración es especialmente positiva: se obtiene la máxima puntuación en seis de ellos (la implementación del primer y del segundo ciclo, el acceso entre ciclos, la participación de expertos externos y de los estudiantes en los procesos de garantía de la calidad, el aprendizaje a lo largo de la vida y la aplicación de los créditos ECTS), y la segunda mejor puntuación en uno (la participación internacional en el proceso de evaluación). Sólo hay tres indicadores en los que se requiere progresar: la ratificación del Convenio de Lisboa, la consolidación del marco de cualificaciones para la educación superior y la extensión de la expedición del Suplemento al Título. España recibe una calificación comparable a la de países como Francia y Alemania, y por encima de más de la mitad de los demás países.

Respecto a la evaluación anterior (Londres, 2007), en la de 2009 se mantienen o se mejoran significativamente los indicadores relativos a la implementación del primer y segundo ciclo, a la participación de los estudiantes en los sistemas de garantía de calidad, a la implementación de los créditos ECTS y al reconocimiento de aprendizajes previos. Esta mejora ha sido posible fundamentalmente gracias a la reforma de la Ley Orgánica de Universidades iniciada en 2004 y que culminó en abril de 2007. En concreto, el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, desarrolla la nueva estructura y el procedimiento para el diseño de los nuevos títulos, y reemplaza el Catálogo Oficial de Títulos por un Registro de Títulos Oficiales.

Desde la entrada en vigor del RD 1393/2007 hasta diciembre de 2009, han sido verificadas positivamente por el Consejo de Universidades un total de 1.334 propuestas de títulos de grado, 1.719 de títulos de máster y 1.303 programas de doctorado en el conjunto de las universidades públicas y privadas del sistema universitario español. Los títulos de grado verificados hasta el momento constituyen más del 50% de la oferta completa que se realizará en el curso 2010-11, constatando por tanto, que las universidades han realizado un gran esfuerzo en su adaptación formal al EEES. Este cambio no se habría producido tan rápidamente sin el trabajo previo realizado durante años a través de proyectos piloto de adaptación al EEES financiados por el Ministerio, por las comunidades autónomas y por las propias universidades, y a través de iniciativas como el Programa de Convergencia Europea de la ANECA, que promovió la reflexión en las universidades sobre el diseño de los nuevos títulos.

Los logros obtenidos han sido muy significativos pero, al igual que en el resto de países, aún queda mucho camino por recorrer. Considerando la evaluación realizada en Lovaina, quedaban por alcanzar tres objetivos principales en los que España no ha obtenido la máxima puntuación: la ratificación del Convenio de Lisboa, la consolidación

del marco de cualificaciones para la educación superior y la extensión de la expedición del Suplemento al Título. El primer objetivo ya se ha conseguido, con la firma del convenio número 165 del Consejo de Europa sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior, que ha entrado en vigor en España desde el 1 de diciembre de 2009³. Para la consecución del segundo y del tercer objetivo se están llevando a cabo una serie de actividades de apoyo en el Ministerio, en coordinación con las universidades.

2. La realidad de la implantación del EEES

El proceso de Bolonia establece que su desarrollo debe ocurrir en dos direcciones complementarias: de arriba abajo (los Gobiernos establecerán los marcos normativos nacionales y las condiciones que favorezcan la implantación de los mismos) y de abajo arriba (los universitarios y las universidades irán adaptando sus prácticas y, cuando proceda, demandando nuevas acciones a los Gobiernos). Mientras que, como hemos visto, los cambios formales están en marcha en todos los países participantes (y, en muchos países, incluyendo a España, completados), no puede afirmarse lo mismo de la implantación efectiva y profunda de las reformas en las universidades europeas. Hay grandes diferencias entre países, entre universidades de un mismo país, entre distintos campos del saber y entre facultades y departamentos, así como entre las actitudes personales de profesores y estudiantes. Esto no debe sorprender, ya que la cultura educativa que Bolonia propugna está próxima a la realidad de algunas de estas instancias pero en otras supone una auténtica revolución. Además, la actitud de las personas e instituciones frente a los cambios es también muy diversa, como lo es el grado en que los diferentes gobiernos apoyan e incentivan estos procesos.

Por ejemplo, Holanda dijo no a la Constitución europea, pero sí al EEES. Lo cierto es que algunas de las universidades pioneras en enseñanza universitaria de calidad son holandesas, y el espíritu emprendedor y de responsabilidad personal en el proceso de aprendizaje encaja bien con la cultura holandesa. Lo mismo ocurre con otros países nórdicos en los que la implantación del EEES está ocurriendo rápida y eficazmente. En el Reino Unido, aunque no se hace alarde de participar en el proceso de convergencia en un EEES, lo cierto es que se siguen desde hace años los principios –de estructura y de fondo– de Bolonia. Las universidades inglesas, escocesas y galesas trabajan desde hace tiempo con instrumentos y criterios similares a los de Bolonia.

La Europa del sur no lo ha tenido tan fácil, ya que partía de un modelo universitario mucho más centralizado, además de estar basado en una actitud más paternalista hacia el estudiante, asumida por todos los agentes, desde los ministros y rectores hasta los propios estudiantes y sus familias, pasando por el profesorado. En países como Italia, Francia o España, Bolonia supone un profundo cambio en la concepción de la educación superior, y en cierta medida aún estamos intentando comprender en qué consiste este cambio. A esto se unen aspectos como el choque entre las reformas estructurales (particularmente el dúo grado-máster) que Bolonia requiere y la tradición de algunas profesiones de alta consideración socioeconómica basada en la duración y singularidad de los estudios que permiten acceder a ellas. Un ejemplo de esto es el caso de las ingenierías, que en varios países europeos (no así en otros) está costando mucho adaptar al sistema de dos ciclos. Algunas ramas del saber parecen también más proclives que otras a las reformas subyacentes a Bolonia: mientras que los profesores de las facultades de ciencias o de economía ven con frecuencia útil y pertinente el cambio hacia un aprendizaje más práctico y activo (quizás porque no tienen que cambiar tanto), los de las de derecho no coinciden tan frecuentemente con este análisis, hasta el punto de haberse generado manifestos en varios países, liderados por Alemania, para excluir la enseñanza del derecho del proceso de Bolonia.

La actitud de los estudiantes ha sido también muy diferente en los distintos países. Mientras que globalmente los estudiantes universitarios europeos apoyan de modo crítico el proceso y han estado presentes a través del Sindicato Europeo de Estudiantes en su desarrollo con el objetivo explícito de influir en él, en España la situación es completamente distinta, y los estudiantes parecen haberse mantenido esencialmente al margen del proceso (salvo por la decidida implicación de algunos de sus representantes). Esta desvinculación general probablemente explica que las protestas de los grupos estudiantiles anti-Bolonia de la primavera de 2009 generaran tanta alarma social que terminaron provocando una reordenación ministerial.

Todas estas dificultades en la implantación del EEES no deben ocultar que, globalmente, Bolonia se percibe como una reforma muy positiva de los sistemas universitarios europeos. Eso piensa la mayoría de los expertos en educación universitaria en toda Europa, así como los profesores y estudiantes que están experimentando los beneficios de una buena implantación de los principios de Bolonia. No se puede negar que Bolonia se percibe como una gran idea, uno de los grandes éxitos europeos y, actualmente, una de las señas de identidad cultural de Europa en el mundo.

3. El presente y el futuro del proceso de Bolonia

A pesar de las dificultades con las que se ha encontrado la puesta en marcha del proceso de Bolonia, éste parece ser irreversible, aunque probablemente sea necesario redefinir algunos de sus objetivos y procedimientos. El proceso de reforma de la educación superior ha estado muy apoyado por la Unión Europea y, a pesar de las críticas que este hecho suscita, el EEES se ha visto fortalecido por este apoyo explícito. Para la Unión Europea, la creación del EEES encaja con los objetivos definidos en la Estrategia de Lisboa que persigue conseguir “una Europa más competitiva con más y mejores empleos” (Consejo Europeo, 2000). Lamentablemente, los objetivos fijados por los jefes de Gobierno de la UE en la cumbre de Lisboa de 2000 han sido inalcanzables en un momento de crisis económica mundial. Entre los objetivos fijados para 2010 se encontraban algunos como dedicar un 3% del PIB a la investigación y el desarrollo o aumentar la tasa de empleo hasta un 70% de la población, objetivos que no se han podido alcanzar. Algunas de las expectativas del proceso de Bolonia tampoco se han podido alcanzar en el plazo previsto.

a. El Comunicado de Lovaina (2009)

En la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior celebrada en Lovaina en 2009, se evaluaron los progresos realizados y se fijaron las prioridades hasta 2020. Conscientes del camino que queda por recorrer para el pleno funcionamiento del EEES, los ministros enfatizan el importante papel que debe desempeñar la educación superior en un contexto de crisis financiera y económica global e inciden en fomentar la dimensión social de la educación superior y la internacionalización y la cooperación con otros países. En el Comunicado de Lovaina se reconoce que los objetivos fijados por la Declaración de Bolonia y las políticas desarrolladas posteriormente siguen siendo válidos ya que “no se han alcanzado completamente todos los objetivos, y que la plena y adecuada aplicación de estos objetivos a nivel europeo, nacional e institucional exigirá un mayor impulso y compromiso más allá de 2010”.

Entre las prioridades acordadas en Lovaina para 2020 se encuentran la dimensión social, la formación continua, la empleabilidad de los graduados, la formación centrada en el estudiante, la investigación y la innovación vinculadas a la educación, la apertura internacional, la movilidad, los instrumentos multidimensionales de la transparencia y la financiación. Hay que destacar el énfasis dado en

3. Consultar <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=165&CM=&DF=&CL=ENG>

4. Consultar http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqué_April_2009.pdf

este Comunicado a la dimensión social, incidiendo en el acceso a la educación superior de grupos minoritarios, la eliminación de todas las barreras y la creación de las condiciones económicas apropiadas. También destaca la importancia prestada en este comunicado a la internacionalización de la educación superior más allá del EEES, la capacidad de formar a estudiantes más comprometidos con la sociedad y más emprendedores, la mejora de la financiación de las universidades y el establecimiento de instrumentos e indicadores que contemplen diversas dimensiones y que permitan ofrecer a la sociedad información fiable y transparente sobre la educación superior y las actuaciones de las universidades.

La Conferencia de Lovaina también ha redefinido el sistema de seguimiento del proceso. En 2010 se celebrará una conferencia ministerial por el décimo aniversario de Bolonia, y las próximas conferencias se celebrarán en 2015, 2018 y 2020. Se mantiene la estructura organizativa del proceso de Bolonia caracterizada por la cooperación entre los gobiernos y la comunidad académica. Además, en el futuro, el proceso de Bolonia será copresidido por el país que ostente la Presidencia de la UE y, además, por un país extracomunitario. Por último se pretende fomentar el contacto con otros ámbitos de política que afectan a la educación superior como la investigación, la inmigración, la seguridad social y el empleo.

b. La internacionalización de Bolonia

El proceso de Bolonia ha conseguido captar la atención de muchos países ajenos al EEES, ya que se ha convertido en el más amplio foro de políticas sobre la educación superior del mundo. Según Mora⁵, en términos políticos, el proceso de Bolonia es sin duda un éxito. Un foro originado desde los estados miembros de la Unión Europea, pero que ha encontrado la manera de ampliar su composición mucho más allá de las fronteras de la UE para abarcar hoy a 46 países europeos. Muchos países de otros ámbitos

geopolíticos han mostrado su interés por la reforma europea como un modelo a seguir y buscan vincularse al proceso. Este interés se ha materializado en la creación del Bologna Policy Forum, que por primera vez se celebró en 2009 en el marco de la Conferencia Ministerial. En este Foro de las Políticas de Bolonia participan los países y organizaciones implicados en el proceso de Bolonia junto con representantes de otros países, como Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, México, Brasil, China, Japón, Israel, Egipto, Marruecos, Túnez, Etiopía, Kazajistán y Kirguistán, además de organizaciones como la Asociación Internacional de Universidades (IAU). Entre los temas tratados en este Foro destacan el reconocimiento de cualificaciones, la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y la garantía de la calidad de la educación superior. El próximo Foro tendrá lugar en 2010 en Viena coincidiendo con la Conferencia Ministerial del aniversario de Bolonia.

4. El sistema universitario español y el EEES en 2010

Al acabar el año 2009, ¿cómo se resumiría el estado del EEES en España? A nivel político, el Parlamento español ha manifestado su apoyo explícito al proceso de Bolonia de modo prácticamente unánime por parte de los distintos grupos parlamentarios y cámaras. Por su parte, el Ministerio ha aprobado y puesto en marcha la legislación necesaria que permita nuestra convergencia en un EEES, que, además, está embebido en la Estrategia Universidad 2015 y cuenta con varias líneas de acción que apoyan el desarrollo del proceso. Y las universidades han acometido con intensidad muchas de las reformas formales necesarias, como la implantación del ECTS o la adaptación de sus títulos al sistema de tres ciclos.

Pese a estos grandes avances, se percibe una todavía insuficiente y desigual profundización en los cambios de los sistemas de enseñanza-aprendizaje que deben

ir parejos con los nuevos títulos. Esta debilidad no es exclusiva de España, sino una característica general de la universidad europea, que sigue dando más importancia a la calidad de la generación de conocimiento (la investigación) que a la calidad y eficacia de su transmisión (la enseñanza). En este momento y para que la profundización en calidad docente avance en nuestro país, se hace necesaria una mayor implicación del conjunto del profesorado en el cambio de cultura docente. Ante este reto, los académicos necesitarán un sistema de reconocimiento y apoyo a la labor docente adecuado al EEES, sistema que ha comenzado a desarrollarse pero no está aún plenamente implantado. El apoyo pasa por un fuerte liderazgo de los equipos de gobierno de las universidades, que deberán establecer programas potentes y bien enfocados de desarrollo docente del profesorado, y por la puesta en marcha de incentivos gubernamentales que, como ha ocurrido con los de la actividad investigadora (los sexenios), alineen la actividad docente del profesorado con unos objetivos claros en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras universidades, adaptado a los principios de Bolonia. Aunque ambos impulsos (el institucional y el ministerial) están ya definiéndose, su puesta en marcha es urgente.

Por su parte, la sociedad española –pese al apoyo explícito del Parlamento al proceso de Bolonia– apenas se ha percatado del significado profundo del proceso, y le dedica atención más por la alarma que suscita en algunos sectores que por su potencial transformador de la sociedad española. Una de las asignaturas pendientes en la construcción del EEES desde España es, pues, implicar a la sociedad en el mismo, haciendo ver por qué y de qué manera esta reforma transnacional de la educación universitaria que supone el EEES contribuirá al bienestar y al progreso social y económico de Europa.

5. Mora, J. G. (2009). “Las políticas europeas de educación superior: su impacto en España”. *Papeles de economía española*, 119, pp. 263-276.

La movilidad internacional de estudiantes en Europa y España

Rafael Bonete Perales, Universidad de Salamanca

1. Un poco de historia

Un breve repaso histórico de la importancia de la movilidad internacional de estudiantes en las últimas seis décadas nos lleva a distinguir dos etapas. La primera de ellas, que cubre aproximadamente de 1950 a 1980, se caracterizó, al menos en sus primeros años, por considerar la posibilidad de estudiar en el extranjero una experiencia elitista. De hecho, si tenemos en cuenta los datos de la UNESCO, en 1955 y en todo el mundo, sólo 150.000 estudiantes cursaban estudios en universidades distintas a las de su país de residencia. Veinte años después se alcanzó la cifra de 600.000 estudiantes internacionales. En muchos casos, la movilidad internacional de estudiantes estaba ligada a las políticas de cooperación y desarrollo de los países ricos (*aid approach*), muchos de ellos antiguas metrópolis de países ahora independientes, o al incremento de los lazos políticos, sociales y culturales. Por último, gran parte de las universidades que recibían a los estudiantes extranjeros se concentraba en muy pocos países occidentales (Estados Unidos, Reino Unido, Francia y Alemania), y entre los países emisores de estudiantes los asiáticos tenían poca importancia, salvo India y, en menor medida, Corea del Sur y Taiwán.

La segunda etapa, desde la década de los ochenta hasta nuestros días y dentro por tanto del proceso de globalización también vivido en la educación superior, viene condicionada, al menos, por los siguientes elementos. En primer lugar, ha aumentado de forma muy significativa el número de estudiantes que decide estudiar fuera de su país. Si en 1980 se acercó a los 800.000, en 2007 se superó la cifra de los 3 millones. Entre las múltiples razones de este casi continuo incremento se encuentran las siguientes: importancia del capital humano para el crecimiento endógeno de los países en una sociedad del conocimiento, incremento de la internacionalización de los mercados laborales, mayor nivel de desarrollo económico en los países emergentes pero incapaces de ofrecer todavía una oferta educativa adecuada, medidas de apoyo específico a la movilidad como el programa Erasmus, mayor oferta de cursos en inglés en países de lengua no inglesa, acceso cada vez más fácil a la información sobre la oferta educativa en otros países gracias a las TIC, mayor aceptación del vínculo entre reputación e internacionalización de la institución académica y, por último, adopción de medidas por parte de determinados gobiernos (Australia, Canadá

o Alemania, por ejemplo) que facilitan incrementos en la tasa de retención de los estudiantes extranjeros en el país donde se han formado una vez finalizados los estudios, siendo conscientes estos gobiernos de la importancia de este excelente capital humano, tan necesario para que el triángulo del conocimiento genere los frutos esperados.

En segundo lugar, hay un claro mayor protagonismo de los factores de naturaleza económica-recaudatoria, especialmente en las universidades del ámbito anglosajón, a la hora de hacer todo lo posible para atraer estudiantes extranjeros y con ello obtener nuevos ingresos (*business approach*). En tercer lugar, es indudable el aumento del número de países que participan en la movilidad internacional de estudiantes (más receptores y emisores). Asia ha ganado importancia tanto como continente emisor, gracias sobre todo a China (en el curso 2007-2008 más del 22% de todos los estudiantes universitarios extranjeros de los Estados Unidos eran chinos), como continente receptor (Japón y Malasia). En el ámbito anglosajón destaca Australia como receptor, convirtiéndose en pocos años, con algo más del 7% del total mundial en 2007, en el quinto destino, después de Estados Unidos (19,7%), Reino Unido (11,6%), Alemania (8,6%), Francia (8,2%) y muy por encima del España (2% y en el décimo lugar como destino elegido por los estudiantes universitarios extranjeros en 2007). Si tenemos en cuenta que antes de la reciente crisis aparecieron algunos estudios (por ejemplo, *Global Student Mobility* 2025) en los que se consideraba que se superará la cifra de los 7,2 millones de estudiantes internacionales (casi cinco veces el número de estudiantes en la Universidad española en el curso 2009-2010) en el año 2025, es evidente que la participación cada vez mayor en esta movilidad internacional no puede quedar al margen de los planes de cualquier sistema universitario moderno que quiera participar en las ventajas de la internacionalización de la educación superior. Internacionalización que tiene al menos cinco dimensiones: movilidad de estudiantes, de profesores, de programas, movilidad virtual y apertura de “filiales” en otros países. Por lo tanto, no son pocas las universidades que ahora, y pensando en el futuro, están intentando aumentar su protagonismo, con ayuda o sin ayuda de sus gobiernos nacionales o regionales, en la dimensión de la internacionalización que ahora nos interesa: la movilidad de estudiantes. Dimensión en la que Europa sigue ejerciendo el liderazgo mundial, seguida por los Estados Unidos. Liderazgo que Europa pretende

ampliar, a medio y largo plazo, gracias al desarrollo efectivo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir de 2010.

2. La movilidad internacional de estudiantes y el EEES

El incremento de la movilidad internacional de los estudiantes es un objetivo fundamental del Proceso de Bolonia desde su inicio. En la misma Declaración de Bolonia (1999), a lo largo de algo más de dos páginas se reafirmó hasta tres veces la importancia de promover la movilidad de los estudiantes como uno de los objetivos a alcanzar en el año 2010. Desde entonces se ha reiterado en todos los Comunicados de las distintas Conferencias Ministeriales celebradas hasta el momento: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). En esta última, por primera vez, y conscientes de que no se ha progresado mucho, se ha cuantificado este objetivo: “En el año 2020, al menos un 20% de aquellos que se gradúen dentro del Espacio Europeo de Educación Superior habrán disfrutado de un periodo de estudios o de formación en el extranjero”. Cifra que, a juicio de la Comisión Europea, se puede alcanzar en 2020 si se mantiene el ritmo de crecimiento de la movilidad intraeuropea de estudiantes, al menos dentro de la UE.

La realidad es que dentro del EEES sólo en la UE, junto con Noruega y Suiza, se han tomado medidas relevantes, sobre todo presupuestarias (con fondos de la UE, presupuestos nacionales y regionales, principalmente) además de la generalización del crédito ECTS o crédito europeo en casi todo el EEES, para aumentar de forma significativa la movilidad internacional de estudiantes de carácter intraeuropeo. El programa Erasmus, financiado en parte por la UE, es la medida más concreta y tras 22 años de historia ha hecho posible que más de dos millones de estudiantes europeos hayan podido realizar parte de sus estudios en el ámbito de la educación superior fuera de su propio país. Uno de los objetivos marcados en el Programa de Aprendizaje Permanente, dotado con 7.000 millones de euros para el periodo 2007-2013 (de los que el 40% están asignados al programa Erasmus y dentro de éste la mayor parte, el 80%, a la movilidad de estudiantes) es “mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la movilidad de estudiantes y personal docente en Europa, contribuyendo a lograr que, en 2012, al menos 3 millones

de estudiantes se hayan desplazado gracias al programa Erasmus y sus programas predecesores” (art. 21.2a).

A las medidas adoptadas por la UE para mejorar la movilidad intraeuropea de estudiantes hay que añadir las vinculadas a incrementar la presencia de estudiantes no europeos en las instituciones de educación superior europeas tanto en el grado como en el postgrado. Si bien el protagonismo aquí recae sobre las universidades, administraciones nacionales y regionales e instituciones nacionales de promoción de los propios sistemas universitarios como el British Council, DAAD o la Fundación Universidad.es en el caso español, la UE también ha aprobado toda una serie de programas para incrementar el número de estudiantes no europeos en nuestras aulas. Entre estos programas, y centrado en los másteres conjuntos, en su primer período (2004-2008) y también en doctorados conjuntos, en el segundo (2010-2013), destaca el Erasmus-Mundus y dentro del mismo la Acción 3 (becas para estudiantes de terceros países) aplicable al primer período y las acciones 1A (máster) y 1 B (doctorado) para el segundo período al que se le ha asignado, incluyendo la Acción 2 (asociaciones Erasmus-Mundus con terceros países), algo más de 490 millones de euros. A lo anterior hay que añadir para el período de 2010 al 2103 la Acción 3 centrada en la promoción exterior de la enseñanza superior europea a la que se le ha asignado 460 millones de euros, mientras que para todas las acciones de la primera fase del Erasmus-Mundus (2004-2008), en las que también estaba incluida mejorar la imagen y la visibilidad de la educación superior europea, los recursos asignados no superaron los 230 millones de euros. Por lo tanto, para la UE cada vez es más importante incrementar el número de estudiantes extranjeros no europeos en nuestras aulas. Lo cual se ha visto avalado por la evolución positiva del número de estudiantes extraeuropeos en Europa. Si tenemos en cuenta los datos proporcionados por la UNESCO y la OCDE, en 1999 sólo el 1,9 % de los estudiantes que se formaba en las instituciones de educación superior europeas provenían de fuera de Europa. En 2007 (últimos datos disponibles) eran un 2,6%. De hecho, el crecimiento (62,6%) de los extaeuropeos ha sido incluso mayor, en el mismo período que el crecimiento de los estudiantes extranjeros originarios del EEES. En este caso sólo se ha pasado de un 1,9% a

un 2%, de ahí el objetivo marcado en el Comunicado de Lovaina para 2020. Por lo tanto, aunque ambas movilidades se han incrementado (especialmente si tenemos en cuenta que en la educación superior se ha pasado dentro del EEES de 26 millones de estudiantes en 1999 a casi 35 millones en 2007), la extraeuropea lo ha hecho de forma más intensa. Lo que nos debe llevar a reflexionar sobre las causas que impiden que la movilidad de estudiantes europeos dentro del EEES se resista a crecer de forma significativa. Esperemos que con el desarrollo real del EEES a lo largo del período 2010-2020 los flujos intraeuropeos de estudiantes se incremente mucho más que en el pasado reciente.

3. El caso español y las tareas pendientes

Uno de los problemas a los que se enfrenta cualquier estudioso de la movilidad internacional de estudiantes en Europa es la ausencia en muchos casos de datos agregados fuera del programa Erasmus. Sigue siendo una tarea pendiente, en nuestro país y en muchos de la Europa continental, la elaboración de estadísticas fiables de los flujos de movilidad que se generan en todas las universidades a través de todos los convenios bilaterales. La primera actuación para mejorar nuestra situación es saber más sobre los flujos totales de movilidad internacional de estudiantes. Problema común en Europa y que incluso se ha recogido en la reciente Declaración de Lovaina en el apartado de recopilación de datos. De ahí que sólo nos podamos centrar brevemente en los datos relativos al programa Erasmus y en los estudios de máster y enseñanzas de doctorado publicados por el Ministerio de Educación.

Pues bien, en nuestro país, durante los últimos años se ha tomado toda una serie de medidas para reforzar la posición de liderazgo dentro del programa Erasmus, medidas que han dado como resultado que España sea considerada una historia de éxito en lo referente a la movilidad intraeuropea. En la actualidad somos el primer país receptor (más de 25.000 estudiantes Erasmus en el anterior año académico) en términos absolutos y el segundo (alrededor de 24.000 estudiantes), después de Alemania, a la hora de enviar nuestros estudiantes al resto de Europa. Entre las medidas más importantes encaminadas a enviar cada vez

más estudiantes al extranjero se encuentra el esfuerzo presupuestario (véase cuadro 1) realizado por parte de las administraciones públicas y la UE para que la barrera económica cada vez juegue un menor papel a la hora de decidir estudiar fuera de nuestras fronteras.

En los estudios de Máster más del 22% son extranjeros y en las enseñanzas de doctorado las cifras son similares. Sin embargo, aunque en los últimos años hemos mejorado posiciones, todavía estamos demasiado lejos de países con una larga tradición de emisores o receptores como es el caso de Alemania o Francia, por citar países no anglosajones.

Si, además de mantener el apoyo presupuestario en materia de movilidad internacional de estudiantes, a pesar de la crisis económica, se tomaran algunas de las siguientes acciones, probablemente la posición de España mejoraría a medio y largo plazo:

- 1) Ir acercando progresivamente a nuestra Fundación Universidad.es al modelo, y nivel de recursos, propios del DAAD o British Council, al menos en lo relativo a la promoción exterior de nuestras universidades.
- 2) Establecer a medio plazo, por una parte, un sistema de incentivos que premie aquellas universidades con una mayor presencia relativa de estudiantes extranjeros y, por otra, que también apoye el mayor esfuerzo por enviar a estudiar fuera, temporalmente, a sus propios alumnos.
- 3) Reconocer adecuadamente la tarea que desempeñan los coordinadores Eramus, o equivalentes, en nuestras facultades y premiar también a las oficinas de relaciones internacionales que más se esfuerzen por incrementar la movilidad internacional de estudiantes.
- 4) Introducir progresivamente medidas para que predomine la movilidad de calidad y así sea percibida por nuestros estudiantes y profesores.

La adopción de todas o algunas de estas medidas facilitará, sin duda, que España se sitúe, con la ayuda de la consideración del español como un idioma global (tras el inglés), entre los países más atractivos de Europa y, a más largo plazo, del mundo, para realizar estudios de educación superior.

Cuadro 1. Financiación de la movilidad Erasmus (2005-2008). Miles de euros						
Año académico	Comisión Europea	Gobierno central	CC.AA.	Universidades	Sistema financiero	Otros
2005-2006	17,759	5,615	6,684	7,100	3,540	0,848
2006-2007	21,469	17,767	5,704	5,674	3,349	0,283
2007-2008	29,619	32,331	8,560	6,463	4,137	1,433
2007-2008 (% sobre el total)	35,8%	39,1%	10,3%	7,8%	5,0%	1,7%

Fuente: Ministerio de Educación

La tercera misión de las instituciones de educación terciaria del territorio de Gipuzkoa

Carlos Ochoa, UPV/EHU
M^a José Vieira, Universidad de León

La tercera misión de las universidades hace referencia al conjunto de actividades que, relacionadas con las misiones tradicionales de enseñanza e investigación, suponen la apertura de la universidad a su entorno con el fin de incidir en el desarrollo económico y social del mismo. Se entiende por actividades de tercera misión un amplio espectro de actividades relacionadas con la generación, uso, aplicación y explotación de conocimientos y otras capacidades de la universidad fuera de entornos académicos y en relación con otros agentes¹. La tercera misión de las universidades constituye una actividad creciente en las universidades del mundo industrializado y forma parte de las actividades cotidianas de las universidades más dinámicas. Los gobiernos en todo el mundo y los organismos internacionales apoyan firmemente esta tendencia. Por ejemplo, en el ámbito de la Unión Europea, concretamente en el marco de la Estrategia de Lisboa, la Comisión Europea (CE) ha señalado el rol de las universidades como fundamental dado su función en la creación, transmisión y diseminación de conocimiento². Gipuzkoa y sus instituciones de educación terciaria (IET) no son una excepción a esta tendencia y están desarrollando multitud de actividades más allá del entorno meramente académico.

A continuación se presenta el panorama general del tipo de actividades de tercera misión desarrolladas por las instituciones de educación terciaria del territorio de Gipuzkoa. Esta visión esquemática forma parte del proyecto sobre la “Contribución de las actividades desarrolladas por las instituciones de educación terciaria al desarrollo socioeconómico de su entorno en el territorio de Gipuzkoa” realizado a lo largo del año 2009 con la financiación del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Excm. Diputación Foral de Gipuzkoa.

1. Características del sistema de educación terciaria y del contexto socioeconómico del territorio de Gipuzkoa

Gipuzkoa cuenta con una estructura de formación a nivel terciario muy sólida: un campus de una

universidad pública generalista (UPV-EHU), una sede de la UNED, una universidad privada muy relacionada con su entorno empresarial (la Universidad de Mondragón) y dos campus de otras dos universidades privadas focalizadas tanto en la tecnología (campus de la Universidad de Navarra) como en las ciencias sociales (campus de la Universidad de Deusto). A esto hay que añadir la existencia de una gran red de centros de formación profesional superior que proporcionan profesionales altamente cualificados y, además, participan activamente en el desarrollo tecnológico.

Este sistema de educación terciaria se encuentra en un territorio caracterizado por responder a la estructura típica de una economía postindustrial desarrollada, con un peso del sector primario inferior al 1% del PIB y del empleo, y un peso del sector servicios superior al 50% del PIB. Sin embargo, una característica típicamente guipuzcoana es que el peso del sector industrial sigue siendo muy importante, del orden del 30% del PIB y del 28% del empleo directo. Todo ello con un PIB per cápita de 32.409 € (Eustat, 2008), un 37% superior a la media de la UE (27) y un 32% superior a la media española. El desempleo es inferior al 10%.

La estructura empresarial guipuzcoana es básicamente la de pequeñas y medianas empresas. Existen del orden de 65.000 empresas mercantiles que dan trabajo a 310.000 empleados. Las empresas con más de 500 empleados sólo generan el 7% del empleo mientras que las de más de 100 (incluidas las anteriores), generan el 25% del empleo. El sector industrial está formado básicamente por la industria manufacturera y, dentro de ella, el sector metalmecánica (materiales, piezas, componentes y bienes de equipo) con una tecnología media o media-alta. Los sectores que generan mayor demanda son el automóvil, la construcción y el equipamiento del hogar, las infraestructuras y la generación de energía. Es también una economía muy abierta al exterior, con un 32% del PIB exportado al extranjero y un 29% del PIB importado del extranjero.

2. El proyecto sobre la “Contribución de las actividades desarrolladas por las IET al desarrollo socioeconómico de Gipuzkoa”

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar las actividades de tercera misión desarrolladas por las IET del territorio de Gipuzkoa, así como su actual y potencial impacto en el desarrollo socioeconómico del mismo. Específicamente, se han identificado las actividades de tercera misión desarrolladas por las universidades públicas (UPV-EHU, y UNED) y privadas (Deusto, Navarra, Mondragón) y por centros de formación profesional superior ubicados en Gipuzkoa. Se ha buscado también identificar y analizar los mecanismos de apoyo existentes para las actividades de tercera misión, así como su organización y gobernanza.

La metodología seguida³ ha permitido obtener una visión global de las actividades de tercera misión, clasificadas en las siguientes áreas: actividades relacionadas con procesos de enseñanza-aprendizaje, actividades relacionadas con la investigación y colaboración en otros ámbitos (desarrollo de actividades sociales, culturales, etc.). El análisis de las actividades de tercera misión en el territorio de Gipuzkoa se ha basado en:

- Informes desarrollados por el equipo del proyecto con la colaboración de representantes de los equipos de gobierno de las IET participantes.
- Visitas a las IET participantes, a sus entidades de apoyo a las actividades de tercera misión y a individuos, grupos, centros o institutos que se hayan identificado por los equipos de gobierno de las IET como actores claves en este ámbito. Se han realizado visitas y entrevistas a 46 personas de 14 IETs (las universidades mencionadas, TKNKA –centro de apoyo a la formación profesional–, el Instituto de Máquina-Herramienta y el IEFPS Usurbil), empresas (CAF, Fagor Arrasate y Fagor Electrodomésticos), y entidades de Gipuzkoa (Asociación de Empresarios de Gipuzkoa ADEGI, Kutxa, Cámara de Comercio y Diputación Foral de Gipuzkoa).
- Por último, se han realizado visitas y entrevistas por parte de expertos internacionales que han revisado y

1. *Science and Technology Policy Research Unit Report to the Russell Group of Universities*, 2002.
 2. CEC (2003), *The role of the universities in the Europe of knowledge*. COM (2003). 58 final: Brussels. EC (2005), *Mobilising the brainpower of Europe*:

enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy, European Commission, COM (2005) 152 final, Brussels. EC (2006), *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*, COM (2006) 208 final, Brussels.

3. Basada en la metodología desarrollada en el Proyecto GOODUEP (Good Practices in University-Enterprise Partnerships). Proyecto financiado por la UE, Erasmus Multilateral Project of the European Union's LifeLong Learning Programme.

valorado las relaciones entre las IET de Gipuzkoa y su entorno socioeconómico.

3. Los tipos de actividades

Las instituciones de educación terciaria del territorio de Gipuzkoa realizan múltiples actividades de tercera misión en sus tres facetas: relacionadas con la investigación, relacionadas con la formación y actividades de tipo cultural o social.

3.1. Actividades de tercera misión relacionadas con la investigación

Aunque no todas las IET guipuzcoanas realizan investigación (como es el caso de la sede de la UNED debido a su naturaleza eminentemente formativa y social), la actividad investigadora de las IET guipuzcoanas es elevada tanto en investigación básica de alto nivel científico donde destacan la UPV/EHU y Tecnun-Universidad de Navarra, como en la investigación aplicada en donde destacan por su carácter peculiar algunos centros de formación profesional superior y la Universidad de Mondragón y por su especialización en ciencias sociales, la Universidad de Deusto. Toda esta actividad investigadora, básica o aplicada, da lugar a numerosas actividades de tercera misión en distintas áreas, tales como:

- **Transferencia de tecnología.** Existe una importante cooperación de las IET guipuzcoanas con las empresas y las administraciones públicas a través de contratos y convenios. Además, se percibe claramente en todas las instituciones la creciente importancia que se le da a la necesidad de transferir los resultados de la investigación al entorno productivo y socioeconómico. Mucha de esta cooperación es de tecnología media mientras que la utilización de nuevas patentes y licencias es escasa y sólo se da en la UPV/EHU y en Tecnun a través de sus institutos de investigación. Solo por señalar alguna cifra, en el año 2008, Tecnun y CEIT participan aproximadamente en 150 proyectos de investigación con instituciones externas y el campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU tuvo 100 proyectos de investigación y 285 contratos.
- **Gestión de la transferencia.** Una consecuencia de la creciente importancia de la transferencia de tecnología en las IET guipuzcoanas es la creación de estructuras para facilitar esta función. Cada institución adopta modelos distintos. La Universidad de Navarra tiene el Centro de Estudios e Investigaciones Técnicas (CEIT) como principal gestor de las relaciones con las empresas. La Universidad de Mondragón presenta un modelo peculiar vinculado a la Corporación Cooperativa Mondragón y en el que se promueve la colaboración con la investigación realizada en las unidades de

I+D de sus empresas, los centros tecnológicos del grupo y la universidad. Ambas instituciones (CEIT y Mondragón) desarrollan funciones de transferencia a través de las redes a las que pertenecen de centros tecnológicos. La Universidad de Deusto utiliza para estas funciones principalmente la Fundación Deusto, a la que pertenece en el campus donostiarra el Instituto Vasco de Competitividad Orkestra cuyo objetivo es mejorar la productividad y competitividad de las empresas del País Vasco. La Universidad del País Vasco gestiona centralmente la transferencia de la tecnología mediante la OTRI y la Fundación Investigación Universidad Empresa EUSKOIKER, aunque el campus de Gipuzkoa cuenta con el programa Entreprenari y los Servicios Generales de Investigación (SGIker) que ofrecen y realizan actividades de transferencia.

- **Spin-offs y emprendizaje.** La creación de empresas de base tecnológica o *spin-offs* con el apoyo inicial de la universidad se da sólo en algunas de las instituciones de educación terciaria de Gipuzkoa. En muchos casos (como Tecnun-CEIT o Mondragón) han surgido a partir de las iniciativas particulares de los investigadores. La UPV/EHU ha creado estructuras y programas de apoyo para la creación de empresas (el programa Entreprenari en el campus de Gipuzkoa). La Universidad de Deusto es especialmente activa en la realización de actividades encaminadas a fomentar el espíritu emprendedor de sus egresados a través del programa iNNoVaNDiS.

3.2. Actividades de tercera misión relacionadas con la enseñanza

Las conexiones entre las IET y el mundo exterior en el campo de la enseñanza se manifiesta de diversas formas como son el diseño curricular, la realización de prácticas y proyectos fin de carrera, los servicios de orientación e inserción profesional o la existencia de cátedras financiadas por empresas o la participación directa de empresas y otras entidades en las aulas.

- **Participación de empresas en el diseño curricular.** El papel de las empresas en el diseño curricular de las IET de Gipuzkoa varía enormemente dada la diversa naturaleza y misión de las instituciones. Lógicamente destaca la profunda relación entre diseño curricular y realidad del mercado laboral en los centros de formación profesional superior que cuentan además con el importante papel dinamizador y facilitador de TKNIKA que consigue relacionar la innovación que surge en el ámbito de la industria con los avances logrados en centros tecnológicos y universitarios, con sus propios equipos de innovación formados por profesorado de estos centros. Así se consigue una formación del profesorado totalmente alineada con las necesidades actuales y futuras de distintos sectores empresariales e industriales. La participación de las empresas y otras

instituciones externas es también destacable en las universidades de Mondragón y Deusto dado su concepto de universidades vinculadas al ámbito productivo y empresarial. La participación de representantes de empresas en los órganos de gobierno en el caso de la Universidad de Deusto y la integración en la Corporación Mondragón, en el caso de la Universidad de Mondragón, facilitan y posibilitan que exista una retroalimentación permanente sobre las necesidades del mercado laboral ya que su participación se percibe como algo natural y propio de la institución. En todas las universidades del territorio de Gipuzkoa la opinión de las empresas ha sido consultada para diseñar los nuevos planes de estudios de grado adaptados al proceso de Bolonia. Aunque se ha tenido en cuenta la opinión de los empleadores en el diseño curricular, en general, no han formado parte de las comisiones de elaboración de los planes de estudio.

- **Prácticas y proyectos fin de carrera.** Tanto las prácticas como los proyectos fin de carrera suponen un importante vínculo entre la universidad, la empresa (que se beneficia de soluciones a problemas concretos) y el estudiante que aprende en el lugar de trabajo guiado tanto por el tutor en la universidad como por el tutor en la empresa. Esta relación que se establece entre la universidad y agentes externos (empresas, instituciones, asociaciones, etc.) surge en muchos casos por contactos puntuales del profesorado y, cada vez más, por servicios pertenecientes a la universidad o a los centros cuya función es precisamente gestionar prácticas, organizar ferias, jornadas abiertas, etc.
- **Servicios de orientación profesional y de empleo.** La empleabilidad de los graduados es considerada cada vez más como un objetivo de las IET lo que está incrementando la relevancia de los servicios de orientación profesional y de inserción laboral. Las IET del territorio de Gipuzkoa son muy activas organizando servicios y programas con el fin de atender las necesidades surgidas en relación con prácticas profesionales, orientación laboral, búsqueda de empleo, bolsas de trabajo, etc. Estos servicios de orientación y apoyo se presentan de forma integrada: un servicio de atención profesional que se divide en varias unidades que atienden ámbitos más específicos como prácticas, becas, cursos, etc. Además de las tradicionales funciones de búsqueda de empleo, se observa en algunas de las universidades una apuesta por fomentar el autoempleo y la capacidad de emprender.
- **Participación de empresas en las aulas.** Aunque las cátedras financiadas por empresas no son frecuentes (sólo existen en Tecnun), sí se observa la participación en la docencia de profesionales de la industria y la empresa. Esta participación es más frecuente en las universidades privadas de Mondragón y Deusto que en las públicas. La flexibilidad que tienen aquéllas para la contratación y participación de personal externo perteneciente al sector industrial-empresarial no es posible en las universidades públicas.

• **Formación continua.** La oferta de formación continua en Gipuzkoa es bastante amplia, cubre distintos tipos de cursos tanto en duración como en ámbitos disciplinares y está dirigida a diversos grupos de interés. Es destacable que, si bien existe competencia entre instituciones en algunos ámbitos, en términos generales, la oferta de formación continua está distribuida por nichos en los que se respetan las fronteras y áreas de especialización de las distintas IET. La formación continua es clave en los centros de formación profesional en cooperación con Hobetuz, la Fundación Vasca para la Formación Profesional Continua que tiene por objeto abarcar la totalidad de la formación continua de los trabajadores. Todas las universidades, excepto Tecnun, ofrecen una amplia oferta de formación continua diferenciada en cuanto a áreas disciplinares y

grupos de interés. A pesar de la amplia oferta, existen sectores formativos poco cubiertos, fundamentalmente, se observa una oferta más escasa en cursos breves (de uno o dos días) para perfiles profesionales que requieran un nivel muy elevado de formación, como por ejemplo, altos directivos de empresas. En este caso, si bien es cierto que se ofertan títulos de Máster de alto nivel, la posibilidad de acudir a las IET para recibir una formación muy puntual y adaptada a las necesidades de un colectivo concreto es más limitada.

3.3. Actividades de tercera misión en el ámbito socio-cultural

Las actividades socio-culturales que organizan las IET están muy relacionadas con las actividades de formación

continua y extensión universitaria. Las universidades con una oferta más amplia de actividades formativas en el ámbito social y cultural son las dos públicas: la Universidad del País Vasco y el centro UNED-Bergara. Con la excepción de estas dos universidades las actividades socio-culturales que se organizan, en general, no tienen el carácter planificado y estratégico que se observa tanto en la enseñanza reglada y la formación continua como en la investigación. Se trata, en general, de actividades esporádicas dirigidas en la mayoría de los casos al contexto más próximo a las IET pero que, sin duda, suponen un acercamiento al entorno y a la población.

