Capítulo 3

Graduados universitarios y mercado de trabajo

Introducción

Como en la edición anterior, este capítulo tercero del *Informe CYD 2010* se ocupa de la relación de los graduados universitarios con el mercado de trabajo y su evolución reciente. Más en concreto, se compone de cuatro apartados: en el primero de ellos se analizan los resultados que obtiene en el mercado laboral la población española con estudios superiores, desde una doble perspectiva. En primer lugar, se compara a España con el conjunto de la OCDE, la UE-27 y los principales países avanzados del mundo, con información procedente de las publicaciones *Education at a Glance 2010* y *Employment Outlook 2010*, ambas realizadas por la OCDE, así como con datos de Eurostat. Se atiende a cuestiones como el porcentaje de población con estudios terciarios, sus tasas de actividad, empleo y paro o sus ganancias relativas. En segundo lugar el análisis se lleva a cabo en el ámbito del Estado, con los datos más recientes disponibles, referidos a finales del 2010, y para las diferentes comunidades autónomas. Se utiliza para ello información procedente de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

El segundo apartado se ocupa del análisis de la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas, la demanda de empleo por parte de los trabajadores y el grado de ajuste o desajuste relativo que se produce entre ambas, en el supuesto de que es la población altamente formada la que realiza, mayoritariamente, esta demanda de puestos de alta cualificación. La demanda suele superar a la oferta, de tal manera que el desajuste se traduce en paro de personas altamente formadas y/o en empleo no encajado, en el sentido de que graduados superiores terminan ocupando puestos para los que no se necesita dicho nivel superior de estudios. Esto último se aproxima analizando en qué medida los graduados superiores son contratados finalmente para puestos de alta cualificación y en qué medida se tienen que conformar con puestos de bajo nivel de cualificación. En este apartado se utiliza información proporcionada por el Servicio Público de Empleo Estatal en el ámbito de España y de sus comunidades autónomas. Asimismo, además, se incluye una comparación internacional a partir de la información estadística de Eurostat.

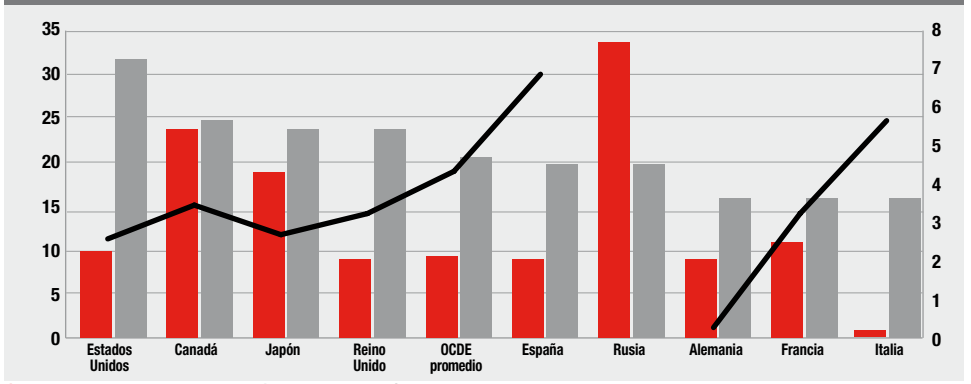
El tercer apartado trata el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios y cómo se adaptan sus conocimientos, competencias y aptitudes a las necesidades del mercado de trabajo. Al igual que en anteriores informes CYD, el epígrafe está compuesto por varios recuadros en los que se sintetizan algunos trabajos recientes sobre la materia. Más en concreto, en un primer recuadro se analizan dos estudios acerca del proceso de inserción laboral: el primero versa sobre los graduados universitarios de las universidades del País Vasco; y el segundo sobre los egresados de la universidad española más importante, en términos cuantitativos, la Complutense de Madrid. En un segundo recuadro se analiza la situación laboral de los doctores universitarios según la segunda Encuesta sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología del INE, comparando los datos del 2009 con los de la primera Encuesta, referente a la situación en 2006. En los tres recuadros subsiguientes se analiza la percepción sobre los procesos de inserción laboral de empleadores y graduados universitarios. Más en concreto, en el primero se presentan los resultados del Eurobarómetro 2010 sobre la empleabilidad de los graduados superiores según los empleadores y se muestran los resultados españoles en comparación con los del resto de países de la UE-27. En el segundo recuadro, se presentan las conclusiones de un trabajo de la ANECA sobre la visión que tienen los titulados universitarios en torno a una serie de cuestiones propias de los procesos de inserción laboral tales como las facilidades, obstáculos y estrategias relacionadas con dichos procesos. Y en el tercer recuadro se revisa un reciente estudio de la Fundación BBVA sobre los estudiantes universitarios de España, Francia, Italia, Reino Unido, Suecia y Alemania acerca de su visión y experiencia en la universidad. También en este caso se presentan los resultados españoles en comparación con los del resto de países de la muestra. Igualmente en el presente informe se incluye el comentario de una serie de estadísticas de la publicación de la CRUE *La universidad española en cifras 2010* acerca tanto de los

servicios de orientación e inserción laboral universitarios, como de los estudiantes de primer y segundo ciclo y de grados que están realizando prácticas en empresas e instituciones, sin que éstas formen parte del plan de estudios como disciplina curricular. Además, se ha de destacar también que la monografía del *Informe CYD 2010* está íntimamente relacionada con este apartado, ya que en ella se realiza un minucioso análisis de las competencias de los graduados universitarios: definición del concepto, qué competencias se desarrollan en la universidad, cuáles necesitan las empresas para poder competir en la economía actual, las diferencias que se producen, y cómo se podrían cambiar los métodos docentes para estimular el acercamiento entre uno y otro ámbito.

El último apartado del capítulo se ocupa del tema de la formación permanente y el concepto de *lifelong learning*, definido por el Consejo de Europa como "toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo". Este concepto, en este sentido, incluiría cualquier tipo de educación y formación –realizada a cualquier edad– ya sea formal, no formal o informal. En el epígrafe se tratan básicamente dos cuestiones: en primer lugar, se analiza, con datos de la Labour Force Survey de Eurostat y de la Encuesta de Población Activa del INE, cómo es la participación de la población adulta en actividades educativas de formación, con especial detenimiento en los graduados superiores. En segundo lugar, se atiende a la relación entre las universidades españolas y la formación permanente, repasando sucintamente su trayectoria desde sus comienzos en la década de los 80 hasta la actualidad, y también se hace referencia a los diferentes tipos de cursos de formación permanente realizados en la actualidad. Finalmente se ofrecen los últimos datos estadísticos sobre los estudios propios de postgrado que son los ofrecidos por la publicación de la CRUE *La universidad española en cifras 2010*: número de programas, matriculados y demanda media académica, según área de enseñanza.

El capítulo incluye cuatro recuadros: "Sobreeducación, educación no formal y crisis económica" de Raúl Ramos y Sandra Nieto, integrantes del grupo de investigación AQR-IREA de la Universitat de Barcelona; "Los retos de la formación permanente en España" de Neus Pons, presidenta de la RUEPEP (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente); "Formación permanente y universidades españolas: modelos y procesos de gestión y opinión de los titulados en estudios propios de postgrado", que es un resumen que se ha realizado internamente desde la Fundación CYD del trabajo "La respuesta universitaria a la demanda de formación permanente", enmarcado en el Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, convocatoria de 2009 y realizado por J.M. Jabaloyes (coord.), M. López Sieben, J. M. Carot, R. Romero, C. Ripoll, P. Montesinos, A. Conchado y M.C. Bas. Y, por último "El Proyecto UNIQM: un caso de desarrollo de herramientas para la excelencia para la gestión de la formación permanente", de Patricio Montesinos, jefe de Servicio del Centro de Formación Permanente de la Universitat Politècnica de València.

Gráfico 1. Población de 25 a 64 años en posesión de una titulación de enseñanza superior, año 2008 (en %) y variación 1998-2008 de la población en posesión de una titulación de educación terciaria



Nota: En el eje de la derecha se representa la variación anual promedio (%). No hay datos para Rusia.
Fuente: Education at a Glance 2010. OCDE.

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

a. Comparación internacional

En el año 2008, según la publicación de la OCDE, *Education at a Glance 2010*, el 29,2% de la población española de 25 a 64 años estaba en posesión de una titulación de nivel superior (por el 28,3%, de promedio, en la OCDE). España se situaba, así, en un nivel intermedio en este contexto, alejado del país con un valor más elevado, Canadá (49%)[1], pero también de los países con valores más reducidos, como Turquía (12%), o Italia, Portugal y la República Checa (en torno al 14%). España, sin embargo, está en una posición mucho más extrema por lo que se refiere a la proporción relativa de población adulta en posesión de, por un lado, estudios obligatorios, y por el otro, estudios post-obligatorios pero no terciarios (bachillerato, formación profesional de grado medio). Efectivamente, y con la excepción de México, Turquía y Portugal, España fue el país de la OCDE con más proporción de población que solo tenía como máximo estudios obligatorios y la que menos porcentaje registró de ciudadanos con estudios postobligatorios pero no terciarios. Más en concreto, el 48,8% de la población española de 25 a 64 años tenía solo estudios obligatorios en 2008 por el 29% del promedio de la OCDE. Y el 21,9% tenía estudios secundarios de nivel alto o postsecundarios no terciarios, por el 43,8% de la OCDE[2]. En la última década, sin embargo, en España se ha producido un incremento mayor de esta última proporción que la que ha tenido lugar en la OCDE (incremento anual superior al 5% en España, de media, por poco más del 1% en la OCDE).

En 2008 el 29,2% de la población en España entre 25 y 64 años poseía estudios terciarios (un 20%, estudios universitarios). Estos datos situaron a España en una posición intermedia en el contexto de la OCDE. En cambio, fue uno de los países con más proporción de población que solo tiene estudios obligatorios y con menos porcentaje de personas con estudios secundarios postobligatorios pero no terciarios.

Atendiendo, más en concreto, a la población de 25 a 64 años en posesión de una titulación universitaria, se observa que el valor alcanzado por España en 2008, del 20%, fue inferior al del promedio de la OCDE en tan solo ocho décimas. España ocupaba, así, una posición intermedia en el contexto internacional, superando a países avanzados como Alemania, Francia o Italia (gráfico 1), pero siendo superada por otros como el Reino Unido, Estados Unidos o Japón.

También en el caso de la proporción de población con estudios terciarios no universitarios (como formación profesional de grado superior), el valor que alcanzó España, del 9,2%, era muy parecido al de la OCDE, y estaba en una posición intermedia entre los extremos que representarían Rusia, por un lado, e Italia, por el otro, según se aprecia en el gráfico mencionado. Por otro lado, en comparación con los países más avanzados del mundo, los del G-8, y la media de la OCDE, España ha registrado un mayor ascenso del volumen de población en posesión de estudios de nivel terciario en la década 1998-2008. De hecho, solo Irlanda y Turquía, de todos los países de la OCDE, han mostrado un avance porcentual mayor al español.

Por géneros, se observa que en España había una mayor proporción de mujeres entre 25 y 64 años con titulación universitaria que de hombres, al contrario de lo que ocurre si se considera el promedio de la OCDE (cuadro 1). Por edad, cuanto más jóvenes, más proporción de titulados universitarios. Esto ocurría en España y en la OCDE y, en líneas generales, en la gran mayoría de los países más avanzados, tal como se detalla

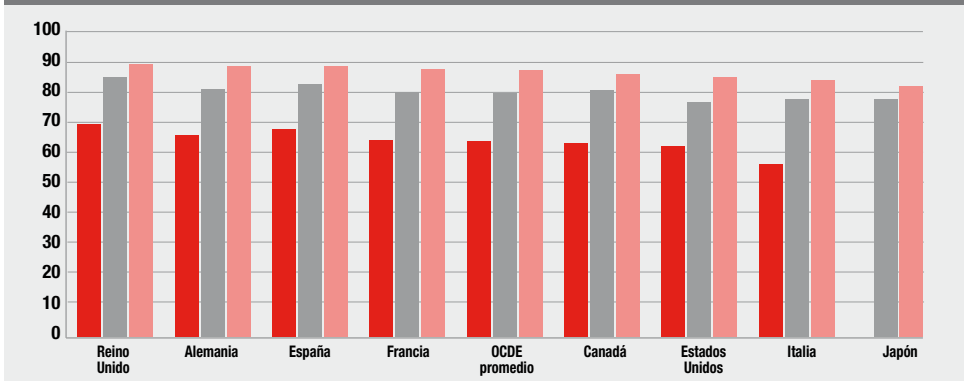
1. Y Rusia –54%–, país asociado, pero no miembro de la OCDE.
2. El 31,2% de los jóvenes españoles de 18 a 24 años abandona los estudios tras pasar por la enseñanza secundaria obligatoria. Esta cifra contrasta con el 14,4% del promedio de la OCDE y es, de hecho, la más elevada de todos los países de la Unión, con la excepción de Malta (36,8%). Además, España ha empeorado su registro en la última década, al contrario de la UE. Las causas podrían ser la buena marcha del mercado de trabajo español hasta 2008 que aumentaba el coste de oportunidad de seguir estudiando y la llegada masiva de inmigrantes, con una tasa de fracaso escolar mayor a la autóctona (45% por el 27% de los nacionales).

Cuadro 1. Población de 25 a 64 años en posesión de una titulación universitaria por franjas de edad y por género, año 2008 (en %)

	25-34	35-44	45-54	55-64	Hombres	Mujeres
Canadá	29,8	28,5	21,1	21,1	24,5	25,8
Francia	23,7	18,2	11,6	11,8	15,9	16,8
Alemania	17,5	17,3	15,9	15,0	18,5	14,4
Italia	19,6	14,6	11,5	9,5	12,7	15,2
Japón	30,9	25,8	25,3	16,0	33,9	14,8
España	25,7	21,9	17,2	11,9	18,4	21,7
Reino Unido	30,7	23,3	20,3	18,5	23,3	23,9
Estados Unidos	32,3	33,1	29,6	31,1	30,8	32,2
OCDE promedio	**26,9**	**21,9**	**18,0**	**15,1**	**21,3**	**21,0**
Rusia	21,3	21,3	20,4	18,9	19,4	21,8

Fuente: Education at a Glance 2010. OCDE.

Gráfico 2. Tasa de actividad de la población de 25 a 64 años por nivel educativo, año 2008 (en %)



Nota: En Japón la enseñanza obligatoria y la secundaria post-obligatoria están consideradas conjuntamente.
Fuente: Employment Outlook 2010. OCDE.

en el cuadro 1. La diferencia entre España y la OCDE, que era en 2008, de más de tres puntos para la generación entre 55 y 64 años, se reduce para las generaciones más jóvenes, de tal manera que España observaba exactamente la misma proporción de población en posesión de una titulación universitaria que el promedio de la OCDE para aquellos que tenían entre 35 y 44 años. No obstante, en la franja de edad de 25 a 34 años vuelve a registrarse un valor del indicador más positivo relativamente para la OCDE, lo que se puede deber al descenso del volumen de alumnos matriculados en la universidad que se ha producido en España en los últimos años y que contrasta con lo sucedido en la mayoría de los países más avanzados del mundo, tal como se comenta en este Informe, en el capítulo 1.

La población con estudios terciarios tuvo una tasa de actividad superior a la de las personas con estudios obligatorios como máximo (88,8% frente a 68,1%). La diferencia fue especialmente significativa para las mujeres (diferencia en España de 33,5 puntos en 2008, por los 9 de los hombres, y por las cifras respectivas de 30 y 20 puntos en la OCDE).

Los graduados superiores mostraron mayores tasas de actividad que la población con estudios de nivel inferior, tal como se aprecia en el gráfico 2. En el caso de España, en 2008, el valor de esta tasa era del 88,8% para la población entre 25 y 64 años por el 68,1% de aquellos con solo estudios obligatorios (valores correspondientes respectivos para la OCDE del 87,4% y 64,1%). Cabe resaltar, en este sentido, que la tasa de actividad española para los graduados superiores era de las más elevadas de la OCDE y, de los países del G-7[3], solo superada por el Reino Unido y Alemania. Otro dato a destacar es que la diferencia en la tasa de actividad según nivel educativo fue inferior en el caso español en relación con lo que sucedió en los países más avanzados del mundo (con la excepción del Reino Unido).

La situación española fue, sin embargo, muy diferente según géneros. Así, la tasa de actividad de los hombres con educación terciaria en España, que era el 2008 del 92,4% –solo superada por Japón, de los países del G-7–, apenas difería en nueve puntos de la tasa de actividad de los hombres con solo educación obligatoria y en dos puntos de la de aquellos que tenían estudios secundarios post-obligatorios (por la diferencia de veinte y de cuatro puntos, respectivamente, que mostraba el promedio de la OCDE). Por el contrario, las mujeres españolas con educación superior, con una tasa de actividad del 85,3% –únicamente superada por la del Reino Unido, de los países del G-7– mostraron una diferencia de 33,5 puntos respecto a aquellas que estaban en posesión de solo los estudios obligatorios –solamente inferior a la de Italia, atendiendo a los países del G-7.

Finalmente, también es interesante remarcar que tanto en España como en los países del G-7 y en la OCDE, en promedio, la tasa de actividad de los hombres con educación terciaria superó a la de las mujeres. Sin embargo la diferencia que se dio en España, de 7 puntos, fue la más reducida junto a la de Francia (si se exceptúa al Reino Unido, dónde esta tasa de actividad por géneros difirió solo 4,5 puntos), lo que contrasta con lo ocurrido para la población con solo estudios obligatorios, ya que los hombres españoles tienen una tasa de actividad 32 puntos porcentuales superior a la de las mujeres, diferencia únicamente superada por Italia, de los países del G-7.

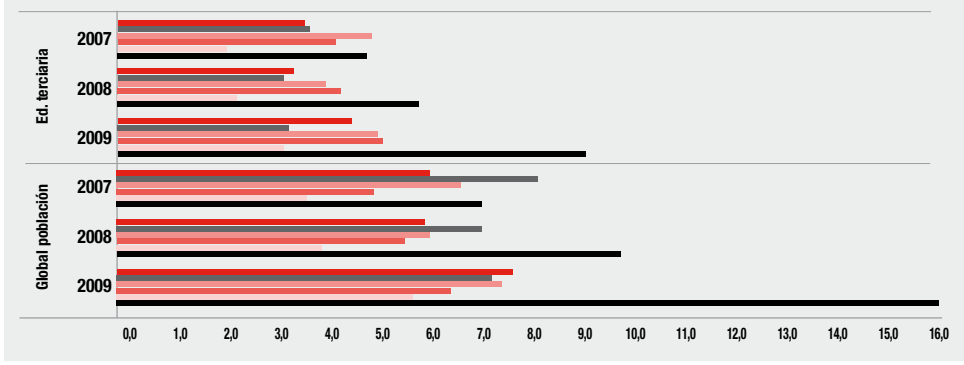
En el cuadro 2, asimismo, se puede observar que la tasa de empleo de la población con estudios terciarios superaba a la del conjunto de la población, mientras que su tasa de paro era menor relativamente, tanto para España, como para el conjunto de la OCDE y cada uno de los países del G-7. Y dentro de la educación terciaria, era más positiva, en comparación, la situación para aquellos que poseían una titulación universitaria que para los que no la tenían (salvo la excepción de Francia). A pesar de que España presentaba una tasa de empleo muy similar para sus graduados universitarios a la del promedio de la OCDE y era superior a la de Canadá, Francia o Italia, la mayor tasa de actividad relativa ha incidido en el hecho de que España alcanzara claramente una tasa de paro más elevada, del 5,4% el 2008, que la de cualquiera de los países del G-7 y la del promedio de la OCDE (de hecho, solo era superada por los valores registrados en Portugal y Turquía). En relación con los países considerados en el cuadro, España es el que registraba en 2008 una mayor diferencia, en puntos porcentuales, en su tasa de empleo y paro al comparar el valor alcanzado por los graduados universitarios y el del global de la población de 25 y 64 años (la única excepción es Italia, que le supera en tasa de empleo). Atendiendo al género, se observa tanto que la tasa de empleo de los graduados universitarios varones superaba a la de las mujeres en todos los países considerados, como que la tasa de paro era inferior relativamente.

Del 2007 al 2009, a consecuencia de la crisis económica, en España la tasa de paro de los graduados universitarios (9% en 2009) aumentó cuatro puntos, y llegó a doblar la media de la Unión Europea. La situación para la población en general, sin embargo, se deterioró más (tasa de paro del 16% en promedio, en 2009 –más del doble que la de la UE-27–, por el 7,1% de 2007).

Los datos del *Education at a Glance 2010*, de la OCDE, permiten comprobar que en la época de expansión económica 1997-2007, España fue el país de la OCDE que experimentó un mayor incremento de la tasa de empleo de los graduados superiores y el descenso más elevado de la tasa de paro. Pero la crisis económica actual ha dado un vuelco a esta tendencia. Así, por ejemplo, de 2007 a 2008 España ya

3. No hay datos de Rusia para esta estadística.

Gráfico 3. Evolución de la tasa de paro para los graduados en educación superior y para el conjunto de la población entre 25 y 64 años, periodo 2007-2009 (en %)



Fuente: Eurostat.

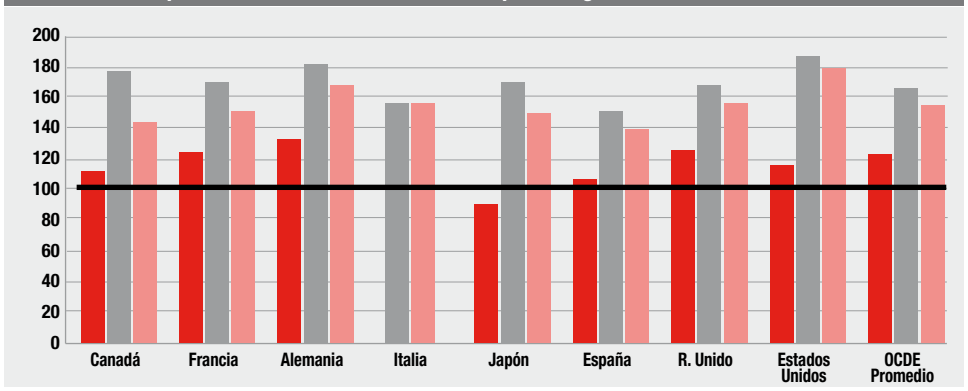
Cuadro 2. Tasa de empleo y paro de la población de 25 a 64 años, año 2008 (en %). Comparación educación terciaria y global de la población, general y por sexos

	Tasa de empleo			Tasa de paro		
	Educación terciaria		Total	Educación terciaria		Total
Total	**No universitaria**	**Universitaria**		**No universitaria**	**Universitaria**	
Canadá	82,5	82,7	77,0	4,2	4,0	5,1
Francia	85,7	83,3	72,8	3,5	4,4	6,1
Alemania	85,0	86,2	75,1	3,2	3,4	7,2
Italia	73,8	80,9	65,0	4,0	4,3	5,6
Japón	72,4	85,4	76,7	3,7	2,7	3,8
España	82,0	84,4	69,8	6,8	5,4	9,8
Reino Unido	86,4	88,3	78,9	2,3	1,9	3,8
Estados Unidos	80,2	84,0	75,2	3,6	2,1	4,4
OCDE promedio	**82,5**	**85,2**	**74,0**	**3,6**	**3,2**	**4,8**
Hombres						
Canadá	86,9	86,0	81,7	4,5	4,0	5,4
Francia	90,3	86,7	78,5	2,9	4,3	5,5
Alemania	88,1	90,1	81,7	2,9	3,0	7,1
Italia	82,2	86,6	78,0	3,6	3,1	4,5
Japón	92,9	93,4	90,1	4,0	2,5	3,8
España	88,0	88,0	80,2	5,1	4,5	8,6
Reino Unido	89,3	90,1	83,5	2,4	1,9	3,9
Estados Unidos	83,5	89,3	80,9	3,7	2,0	4,9
OCDE promedio	**88,1**	**89,8**	**83,0**	**3,4**	**2,9**	**4,5**
Mujeres						
Canadá	79,2	79,6	72,4	4,0	4,1	4,8
Francia	82,3	80,2	67,4	3,9	4,5	6,8
Alemania	80,7	81,2	68,4	3,7	4,0	7,4
Italia	68,2	76,1	52,2	4,2	5,3	7,3
Japón	64,8	66,9	63,3	3,6	3,2	3,8
España	74,1	81,3	59,2	9,3	6,2	11,5
Reino Unido	83,7	86,3	74,0	2,3	1,9	3,5
Estados Unidos	77,5	79,0	69,6	3,5	2,1	4,0
OCDE promedio	**78,2**	**79,9**	**65,1**	**4,1**	**3,6**	**5,4**

Fuente: Education at a Glance 2010. OCDE.

aumentó un punto su tasa de paro para los graduados universitarios, mientras que se mantenía una cierta estabilidad en el conjunto de la OCDE, e incluso países europeos importantes como Alemania y Francia seguían experimentado variaciones negativas, y otros como Canadá, Estados Unidos o Japón solo aumentaban su tasa de paro en dos o tres décimas. La tendencia en el caso de la tasa de empleo fue similar. Al mismo tiempo, se observaba, sin embargo, una mucho peor evolución para aquellos con menor nivel de estudios. Así, los que tenían solo estudios obligatorios experimentaban en España en tan solo un año un ascenso de la tasa de paro de más de cuatro puntos y los que tenían educación secundaria post-obligatoria registraban otro de 2,5 puntos. Aunque en otros países también la situación empeoró más relativamente para los que tenían menos nivel de estudios, la diferencia en el caso español fue mucho más clara. En el gráfico 3 se ofrecen los datos más recientes, procedentes de Eurostat, en los que se muestra una intensificación de estas tendencias para España en 2009. Así, la tasa de paro española para los graduados universitarios era del 9%, el doble que para la UE-27 y un poco más de cuatro puntos porcentuales por encima del dato para 2007 (cuando el ascenso en el conjunto de la Unión fue de nueve décimas). Pero la situación para el conjunto de la población era peor relativamente: tasa de paro del 16% (en promedio del

Gráfico 4. Ganancias de la población de 25 a 64 años con estudios terciarios, año 2008 (en %). Ganancias de la población con educación secundaria post-obligatoria = 100



Nota: Datos de 2007 en Canadá, Francia, Japón y España, y de 2006 en Italia (aquí no hay datos para ed. terciaria no universitaria).
Fuente: Education at a Glance 2010. OCDE.

Cuadro 3. Ganancias de la población de 25 a 64 años con estudios universitarios, por edad y sexo, año 2008 (en %). Ganancias de la población con educación secundaria post-obligatoria = 100

	Total 25-64 años	Hombres	Mujeres	25-34 años	55-64 años
Canadá	175,1	179,7	177,6	156,5	197,1
Francia	168,1	178,2	160,7	147,2	196,9
Alemania	179,6	177,6	171,9	153,5	177,7
Italia	154,8	177,8	142,7	124,4	145,6
Japón	168,2	141,3	191,5	138,9	197,0
España	149,7	147,8	161,1	134,5	159,8
Reino Unido	166,5	153,1	195,0	157,9	166,2
Estados Unidos	184,8	196,1	177,0	170,1	187,5
OCDE promedio	**164,3**	**168,5**	**164,9**	**143,0**	**179,9**

Nota: Datos de 2007 en Canadá, Francia, Japón y España, y de 2006 en Italia.
Fuente: Education at a Glance 2010. OCDE.

año) por el 7,7% de la UE-27 y el 7,1% que había en España en 2007. En dos años se más que dobló la tasa de paro general española cuando en la UE-27 el ascenso fue 1,5 puntos, aproximadamente. Algo similar, aunque menos espectacular, ocurre con la tasa de empleo: descenso de 3,3 puntos en España en dos años para los graduados universitarios (y ocho décimas en la UE-27), mientras que para el conjunto de la población se reducía cinco puntos (nueve décimas en la UE-27).

Los graduados universitarios en España conseguían ganancias en torno a un 50% más elevadas que aquellos con estudios secundarios post-obligatorios. Este dato es unos 15 puntos inferior al promedio de la OCDE y se ha reducido en la pasada década, al contrario de lo sucedido en los países más avanzados del mundo.

De igual modo, las ganancias relativas de aquellos que tenían educación superior fueron mayores que las de las personas con un menor nivel de estudio. Esto ocurrió tanto en España como en la OCDE y en cada uno de los países del G-7, tal como se puede observar en el gráfico 4 donde se muestran las ganancias de aquellos que obtuvieron ingresos de un trabajo remunerado y que se compara tomando como base a los graduados en educación secundaria post-obligatoria (bachillerato, ciclo formativo de grado medio). Asimismo, dentro de la educación terciaria, se observa como los que tenían titulación universitaria consiguieron mayores ganancias relativas que los graduados en educación superior pero no universitaria (ciclos formativos de grado superior). Los graduados superiores en España obtenían en 2008 un 37,7% más de ganancias relativas que los graduados en educación secundaria post-obligatoria (un 5,7% más los titulados en educación superior no universitaria y un 49,7% más los titulados universitarios). Este dato, sin embargo, es uno de los más reducidos de la OCDE –está 15-16 puntos por debajo de su valor promedio– y es inferior al dato para los diferentes países del G-7. Pero, lo más preocupante es que la diferencia relativa se ha reducido en el tiempo (hace una década un graduado superior español ganaba un 44% más que un titulado en bachillerato y similar), mientras ha tendido a mantenerse en buena parte de los países del G-7, e incluso aumentar en Alemania, Italia y Estados Unidos (únicamente se ha producido una reducción en el Reino Unido, aunque inferior relativamente a la española). Aunque si bien es cierto que en los últimos 3-4 años se ha observado una ligera recuperación relativa en España: en 2008 las ganancias de los titulados superiores fueron un 38% superior a las de los graduados en educación secundaria post-obligatoria (por el 32% del 2004).

En el cuadro 3 se ofrece la información acerca de las ganancias, distinguiendo por edad y sexo y atendiendo explícitamente a la población con titulación universitaria. Por edad se observa claramente cómo las generaciones mayores obtuvieron mejores rendimientos relativos respecto a sus homólogos con menos estudios, que lo que pasa en las generaciones más jóvenes, recién salidos de la universidad. La menor diferencia, en este sentido, se produjo en los países anglosajones: Reino Unido y Estados Unidos; y, al contrario, la mayor diferencia tuvo lugar en Japón. España estaría en un lugar intermedio entre los países considerados en el cuadro, aunque registró una menor diferencia relativa que el promedio de la OCDE, lo que se refleja en una mayor convergencia al valor presentado por esta en la generación de 25 a 34 años que en la de 55 a 64 años: así, los graduados universitarios más jóvenes en España ganaron un 34,5% más que sus homólogos con educación secundaria post-obligatoria (10 puntos menos que en la OCDE) y los más mayores ganaron un 59,8% más (unos 20 puntos menos que en la OCDE).

Por sexos, en cambio, la situación fue más diversa, en el sentido de que se registraron pocas diferencias en Canadá, Alemania o el promedio de la OCDE, mientras que hubo diferencias abultadas negativas para las mujeres en Francia o Estados Unidos, y para los hombres en Japón o el Reino Unido. España se parecería más a estos últimos; así, los ingresos relativos de las mujeres graduadas universitarias en comparación con las graduadas en bachillerato y similar (ganaban un 61,1% más en 2008) superaban a los de los hombres (porcentaje correspondiente del 47,8%). Esta diferente tendencia hace que las mujeres graduadas en España en la universidad obtengan unas ganancias relativas muy similares a las del promedio de la OCDE (donde las mujeres tituladas universitarias ganaban un 64,9% más que las graduadas en educación secundaria post-obligatoria).

Por otro lado, esta tendencia también hace que las ganancias de las mujeres respecto a las de los hombres sean más parecidas en España para los graduados universitarios que en la OCDE, en promedio. Así, las mujeres tituladas en enseñanzas terciarias universitarias obtuvieron el 82% de las ganancias de sus homónimos masculinos, cuando el porcentaje correspondiente en la OCDE era en 2008 del 71,6%. De hecho, este 82% español fue el valor más elevado de todos los países de la OCDE. Una cosa diferente sucede, sin embargo, en el caso de aquellos que solo tienen educación obligatoria: las ganancias de las mujeres respecto a las de los hombres solo llegaron al 73% tanto en España como en la OCDE, en promedio.

b. España y sus comunidades autónomas

Los últimos datos procedentes de la Encuesta de Población Activa del INE para España indicaban que el porcentaje de población entre 25 y 64 años en posesión de estudios terciarios llegaba ya al 31,1% (cuarto trimestre de 2010). Y más en concreto, un 21,6% del total disponía de estudios terciarios universitarios oficiales. Como se puede comprobar en el cuadro 4 hay mayor proporción de mujeres que de hombres con estudios terciarios, lo que se debe a los estudios universitarios, ya que la proporción de hombres con educación superior no universitaria (ciclos formativos de grado superior) es relativamente más elevada.

Por edad, se observa que son las generaciones más jóvenes las que registran un mayor porcentaje de población altamente formada, y esto ocurre para todos los subapartados de la educación superior, con

Cuadro 4. Porcentaje de la población española entre 25 y 64 años con estudios de nivel superior, según sexo y edad. Año 2010						
	Total	Hombres	Mujeres	25-39 años	40-49 años	50-64 años
Estudios terciarios	**31,1**	**29,7**	**32,4**	**39,3**	**30,4**	**20,2**
Estudios terciarios no universitarios y universitarios no oficiales	**9,4**	**10,5**	**8,4**	**12,6**	**9,9**	**4,7**
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	9,3	10,4	8,3	12,4	9,8	4,7
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,0
Estudios terciarios universitarios oficiales	**21,6**	**19,3**	**24,0**	**26,8**	**20,5**	**15,5**
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	20,1	17,8	22,5	25,0	18,9	14,5
*Enseñanzas universitarias de 1er ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	8,9	7,1	10,7	10,9	7,6	7,2
*Enseñanzas universitarias de 1er y 2º ciclo, de solo 2º ciclo y equivalentes	11,3	10,7	11,8	14,1	11,3	7,3
Estudios oficiales de especialización profesional	0,9	0,8	1,0	1,3	0,8	0,4
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	0,6	0,7	0,4	0,4	0,7	0,6

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre del año.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

la excepción de los estudios de doctorado (ya se vio en el capítulo primero de este Informe, en este sentido, la elevada edad media de los doctorandos). Desde que se inició la actual crisis económica (finales de 2007), se ha constatado, por otro lado, un incremento de poco más de un punto en la proporción de población adulta en posesión de una titulación universitaria (1,7 puntos si se considera toda la educación terciaria), un dinamismo mayor que el observado en años previos, en pleno proceso de expansión económica; esta evolución fue debida básicamente a las mujeres.

Según datos de la EPA, en el cuarto trimestre de 2010 un 21,6% de la población entre 25 y 64 años de España eran graduados universitarios. Por sexo, el porcentaje era superior para las mujeres (24% frente al 19,3% masculino), y por edad, para los más jóvenes (26,8% en la franja 25-39 años). Por regiones, nuevamente la población más altamente formada se encontraba de manera clara en el País Vasco, Madrid y Navarra.

Por comunidades autónomas, la EPA del INE ofrece datos para la totalidad de la población de 16 y más años y para la globalidad de la educación terciaria. Según estos datos, las regiones españolas con una población más formada volvieron a ser, a finales de 2010, el País Vasco, Madrid y Navarra (porcentajes respectivos del 34,5%, 33,7% y 31,7%). Cantabria, Aragón, Asturias, La Rioja y Cataluña, por ese orden, también mostraban un valor superior a la media española (del 24,7% en este caso). En sentido contrario, las regiones con un menor porcentaje, por debajo del 20%, fueron, en orden descendente, Baleares, Castilla-La Mancha y Extremadura. Por sexos, los resultados se muestran en el gráfico 5 y, básicamente, se mantuvieron los mismos comentarios expuestos anteriormente. Seis comunidades autónomas registraron un porcentaje mayor de población altamente formada entre los hombres que entre las mujeres, y en 11 regiones sucedió justamente lo contrario. Entre las primeras, hay que destacar al País Vasco, Madrid, Aragón y Asturias y entre las segundas, a Canarias o Extremadura (el porcentaje de mujeres de 16 y más años en posesión de una titulación de enseñanza terciaria superó al de los hombres en más de dos puntos porcentuales)[4]. Desde que se inició la crisis económica, esto es, fijándonos en la variación producida desde finales del 2007 hasta el cuarto trimestre de 2010, se observa para las diferentes regiones españolas, igual que para el conjunto del territorio español, un ascenso del porcentaje de población más altamente formada, especialmente significativo en La Rioja (unos 3 puntos), así como en Castilla-La Mancha o Asturias (en torno a 2,5 puntos porcentuales). Canarias y Galicia, por otro lado, fueron las regiones que más estabilidad mostraron en estas cifras.

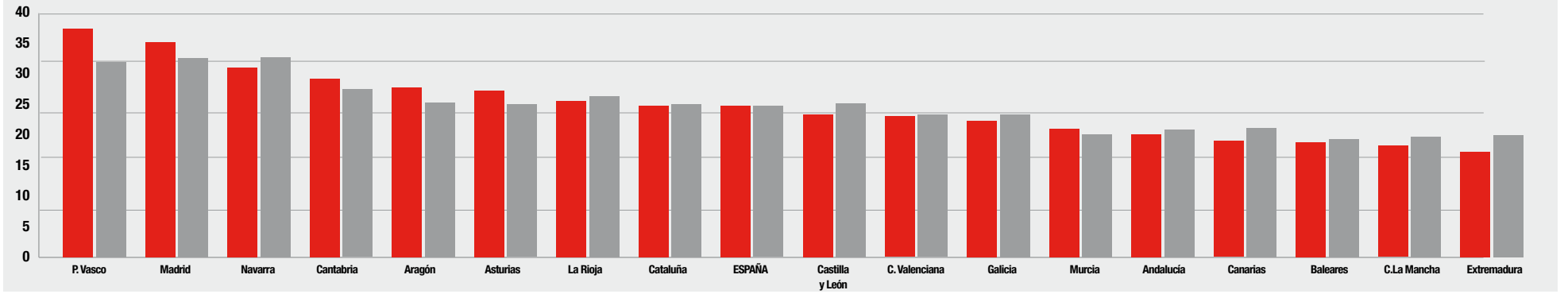
En el cuarto trimestre de 2010, aquellos con mayor tasa de ocupación y menor tasa de paro en España eran los que poseían un doctorado, seguidos, de lejos, por los que tenían estudios oficiales de especialización profesional (tipo máster). Entre 2007 y 2010, mientras que los que tenían estudios obligatorios como máximo experimentaron un descenso del 14,6% en ocupados y multiplicaron por un factor de 2,6 su número de parados, los graduados universitarios incrementaron un 2,5% los ocupados y apenas doblaron el volumen de parados.

Igual como se constató en el ámbito internacional, también para España y sus comunidades autónomas se observa que cuanta más formación tenga un individuo, mayor será su tasa de actividad y ocupación y menor su tasa de paro. Así, la tasa de actividad de aquellos con educación terciaria era a finales de 2010 unos 18 puntos porcentuales más elevada que la de una persona con solo estudios obligatorios (en torno a 5 puntos en el caso de compararlos con los que poseen estudios post-obligatorios no terciarios). Las diferencias en la tasa de ocupación y en la tasa de paro son aún más importantes. De esta manera, las personas con educación terciaria tuvieron una tasa de ocupación unos 26 puntos porcentuales más elevada que la de los que disponían de como máximo estudios obligatorios (unos 11 puntos si se compara con los que tenían estudios post-obligatorios no terciarios) y una tasa de paro 14 puntos menor (en torno a 7,5 puntos porcentuales más reducida tomando como referencia aquellos con bachillerato, formación profesional de grado medio y similar). Si en lugar de considerar al conjunto de personas con educación terciaria, se atiende específicamente a los que poseen estudios universitarios oficiales, las diferencias se ven ampliadas tanto en tasa de actividad y ocupación como en tasa de paro. Entrando más en detalle en los diversos niveles de la educación superior universitaria, lo que se observa es que la tasa de actividad y ocupación más elevada y la menor tasa de paro se dio para los que tenían el máximo nivel de formación, esto es, aquellos que eran doctores (tasa de paro de tan solo el 2,1% en el cuarto trimestre de 2010, considerando a los que estaban en la franja de edad de 25 a 64 años), seguidos de los que disponían de estudios oficiales de especialización profesional (másters, por ejemplo).

Otra característica que también se observa es la menor incidencia relativa de la crisis económica en forma de destrucción de empleo y aumento del paro en la población de 25 a 64 años con estudios terciarios. Así, mientras que aquellos que poseían estudios obligatorios como máximo mostraron entre finales de 2007 y el cuarto trimestre de 2010 un descenso del 14,6% en el número de ocupados, y los que tenían estudios secundarios post-obligatorios

4. También la EPA permite obtener datos sobre la proporción de población de 16 y más en posesión de un doctorado. Según éstos, el máximo valor se daría en Madrid (0,8%), seguida de País Vasco (0,69%). En el extremo opuesto, Murcia y La Rioja (por debajo del 0,25%), Tanto en España, como en cada una de las diferentes regiones (con la excepción de Extremadura y Aragón), hay más proporción de hombres que de mujeres con un doctorado (cifras máximas por sexo del 1,1% para los hombres de Madrid y 0,5% para las mujeres madrileñas).

Gráfico 5. Porcentaje de la población española de 16 y más años con estudios de nivel superior, por comunidades autónomas (en %), año 2010



Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de 2010.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

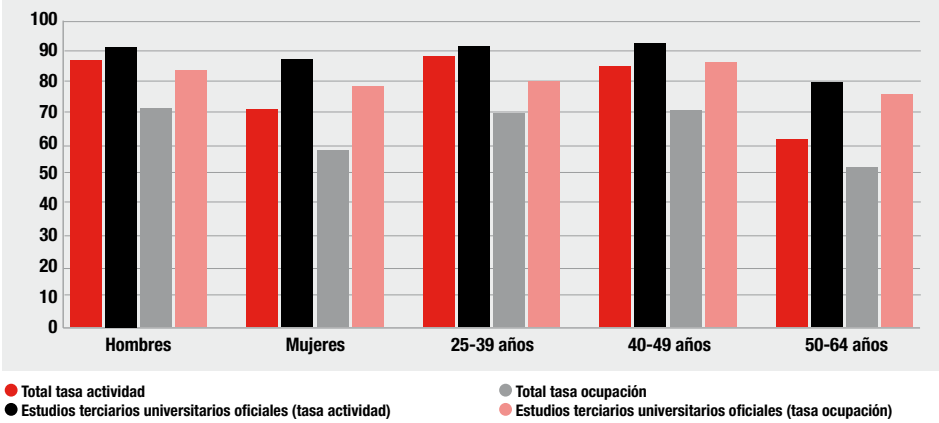
otro del 5,5%, los que poseían estudios terciarios registraron un incremento, del 2,5%. Asimismo, mientras que el número de parados se multiplicaba por un factor de 2,6 para los que no tenían estudios terciarios, para los graduados universitarios apenas se dobló. Estas tendencias dispares, unidas al hecho de que la tasa de actividad de los graduados universitarios se ha mantenido muy estable y que ha aumentado para los que tenían como máximo estudios obligatorios o post-obligatorios no terciarios, han provocado que la tasa de ocupación y la tasa de paro de los graduados superiores no haya evolucionado tan negativamente en comparación con lo sucedido para los que tenían un nivel de estudios menor.

Por género, las tasas de actividad y ocupación de los hombres suelen ser superior a las correspondientes a las mujeres. Ahora bien, se observa que la diferencia en estas variables por géneros es inferior en el caso de que se consideren los graduados universitarios que si se toma el conjunto de la población. Y al mismo tiempo, se constata que las tasas de actividad y ocupación de aquellos que son graduados universitarios superan a las del conjunto poblacional, siendo la diferencia en el caso de las mujeres claramente superior a la que se produce en el de los hombres (gráfico 6). Desde que se inició la presente crisis económica, la tasa de actividad de los hombres graduados universitarios se ha reducido, mientras que la de las mujeres ha aumentado. Y en el caso de la tasa de ocupación, la reducción ha sido relativamente superior para los primeros que para las segundas. Respecto a la tasa de paro ocurre algo similar en el sentido de que los hombres graduados universitarios presentan una menor tasa que las mujeres (8,5% frente al 10,1%) siendo ambas inferior a la del conjunto de la población. Con la crisis (gráfico 7), la tasa de paro de las mujeres graduadas universitarias aumentó casi 5 puntos porcentuales entre finales de 2007 y 2010, de manera similar a los hombres, mientras que el ascenso para el conjunto poblacional fue superior, de 9 puntos para las mujeres y de 12 para los hombres.

Por franja de edad, se observa que la crisis económica ha golpeado más a los más jóvenes. Esto sucede para cualquier nivel de estudios: en el caso de los graduados universitarios, en concreto, el volumen de parados ha aumentado entre 2007 y 2010 un 125% para los que tienen entre 25 y 39 años por el 86% de los de 50 y más años (la situación es peor para el global de la población: incremento del 160% para el conjunto de los jóvenes de 25 a 39 años).

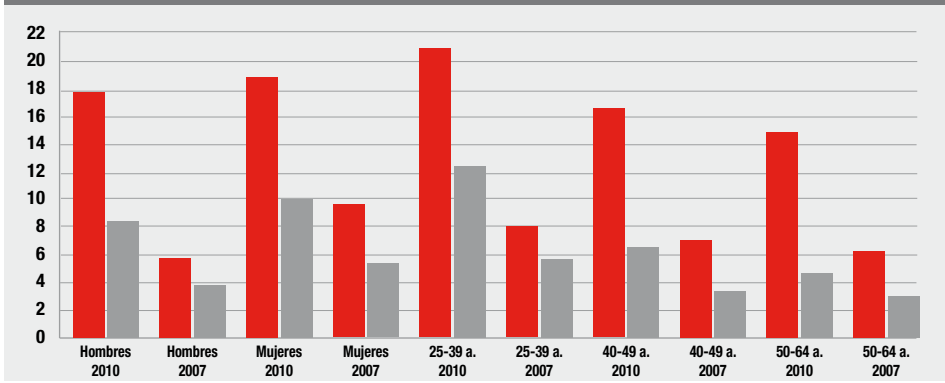
Por edad se observa que, en cada generación, tanto la tasa de actividad como la de ocupación son más elevadas para los graduados universitarios que para el conjunto de la población, aunque las diferencias se hacen más elevadas conforme mayores son las generaciones consideradas. Por otro lado también se observa que tanto la tasa de actividad como de ocupación son inferiores en las generaciones más mayores (50-64 años) respecto a las más jóvenes, pero la diferencia que se produce es relativamente inferior si se tiene en cuenta a los graduados universitarios, en comparación con el conjunto de la población (gráfico 6). Desde que se inició la presente crisis económica, la tasa de actividad de los graduados universitarios ha crecido para las generaciones más jóvenes y se ha reducido, en cambio, para las generaciones más mayores. La tasa de ocupación ha caído mucho más para los más jóvenes universitarios, los de 25 a 39 años (más de 5 puntos porcentuales por los menos de dos para la generación de 50 a 64 años). En términos de destrucción

Gráfico 6. Tasa de actividad y ocupación de la población española entre 25 y 64 años, por sexo y franja de edad (en %). Comparación entre los que poseen estudios universitarios y el global de la población



Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de 2010.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Gráfico 7. Evolución de la tasa de paro de la población española entre 25 y 64 años, por sexo y franja de edad (en %). Comparación entre los que poseen estudios universitarios y el global de la población



Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de 2007 y 2010.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Cuadro 5. Tasa de actividad, ocupación y paro de la población española entre 25 y 64 años, por tipo de enseñanzas (en %)		
Tasa de actividad	**2010**	**Diferencia 2007-2010 (puntos porcentuales)**
Estudios obligatorios	**70,6**	**3,6**
Estudios post-obligatorios no terciarios	**83,8**	**1,6**
Enseñanza terciaria	**88,9**	**0,2**
Estudios terciarios no universitarios y universitarios no oficiales	**87,9**	**0,3**
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	87,8	0,3
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	93,7	6,4
Enseñanzas oficiales universitarias	**89,4**	**0,1**
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	89,1	0,1
*Enseñanzas universitarias de 1er ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	87,5	0,5
*Enseñanzas universitarias de 1er y 2º ciclo, de solo 2º ciclo y equivalentes	90,4	-0,2
Estudios oficiales de especialización profesional	92,7	-2,4
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	95,1	-0,4
Tasa de ocupación	**2010**	**Diferencia 2007-2010 (puntos porcentuales)**
Estudios obligatorios	**53,1**	**-7,4**
Estudios post-obligatorios no terciarios	**68,6**	**-7,8**
Enseñanza terciaria	**79,4**	**-5,1**
Estudios terciarios no universitarios y universitarios no oficiales	**75,6**	**-7,3**
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	75,4	-7,6
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	88,9	10,2
Enseñanzas oficiales universitarias	**81,0**	**-4,1**
Enseñanza universitaria de 1er y 2º ciclo	80,5	-4,3
*Enseñanzas universitarias de 1er ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	79,2	-3,9
*Enseñanzas universitarias de 1er y 2º ciclo, de solo 2º ciclo y equivalentes	81,6	-4,6
Estudios oficiales de especialización profesional	84,4	-6,0
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	93,1	-0,4
Tasa de paro	**2010**	**Diferencia 2007-2010 (puntos porcentuales)**
Estudios obligatorios	**24,8**	**15,1**
Estudios post-obligatorios no terciarios	**18,2**	**11,1**
Enseñanza terciaria	**10,8**	**6,0**
Estudios terciarios no universitarios y universitarios no oficiales	**14,0**	**8,7**
Enseñanzas técnico-profesionales de grado superior	14,1	8,9
Títulos propios (no homologados) de universidades y formación e inserción laboral de formación profesional superior	5,1	-4,8
Enseñanzas oficiales universitarias	**9,4**	**4,8**
Enseñanza universitaria de 1er y 2º ciclo	9,6	4,9
*Enseñanzas universitarias de 1er ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	9,5	5,0
*Enseñanzas universitarias de 1er y 2º ciclo, de solo 2º ciclo y equivalentes	9,7	4,9
Estudios oficiales de especialización profesional	8,9	4,0
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	2,1	0,0

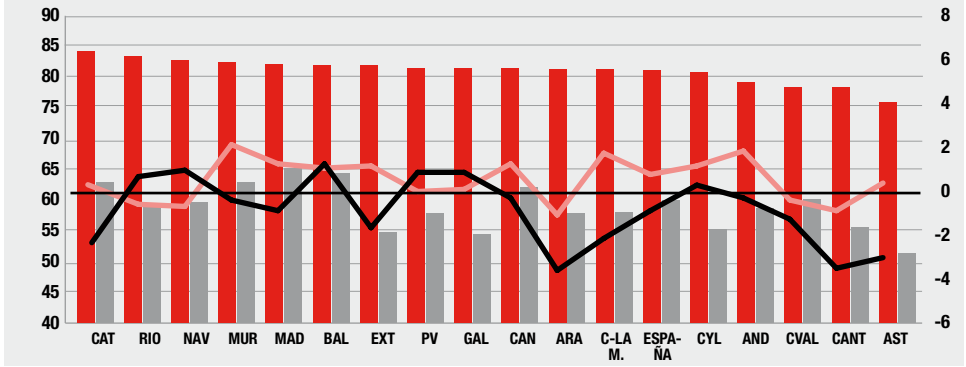
Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de 2007 y 2010.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

de empleo, esto es, de disminución del número de ocupados, la generación de graduados universitarios de 25 a 39 años ha experimentado una reducción de prácticamente el 5% entre finales del 2007 y el cuarto trimestre del 2010, inferior, no obstante, al 14,4% en que ha disminuido la ocupación para el conjunto de población en esa franja de edad.

En cuanto a la tasa de paro (gráfico 7) ocurre algo similar: más tasa de paro conforme más joven es la generación que se tiene en cuenta, independientemente de su nivel de formación (aunque hay una diferencia mayor para los graduados superiores que para el conjunto de la población) y menos tasa de paro para aquellos con estudios universitarios que para el global poblacional, da igual la franja de edad (aunque la diferencia es máxima para las generaciones con más edad). La tasa de paro para los graduados universitarios más jóvenes ha crecido más en la presente crisis económica que para las generaciones mayores: los de 25 a 39 años han experimentado un incremento de casi siete puntos en esta tasa desde finales de 2007 hasta finales de 2010 (menos de 2 puntos en la generación de 50 y más años). Aunque el panorama ha sido más negativo para los jóvenes sin este nivel de estudios: así, considerando el global de la población entre 25 y 39 años, el aumento del número de parados ha sido de prácticamente el 160% por el porcentaje correspondiente del 125% de los jóvenes con estudios universitarios (86% de los de 50 y más edad).

Por comunidades autónomas, ocurre lo mismo que para el conjunto de España: esto es, mejores registros de tasa de actividad, ocupación y paro conforme mayor nivel de estudios. Esto se puede analizar más en detalle comparando a los que son graduados superiores con el conjunto de la población y considerando a aquellos de 16 y más años, con los últimos datos disponibles (cuarto trimestre de 2010). Y también se puede exponer la evolución seguida desde finales del 2007, momento inmediatamente anterior a que desatara la crisis que actualmente se está padeciendo. En primer lugar, según se muestra en el gráfico 8 todas las comunidades autónomas, sin excepción, observaron una tasa de actividad de la población con estudios terciarios superior a la del conjunto poblacional. En este sentido, a finales del 2010, la tasa de actividad más elevada para la población con estudios superiores se daba en Cataluña y La Rioja (por encima del 83%, por el 81,3% español). En sentido contrario, las menores tasas de actividad se registraban en Asturias, Cantabria y la Comunidad Valenciana (por debajo del 79%). La mayor diferencia en la tasa de actividad por nivel educativo tenía lugar, por este orden, en Extremadura, Galicia, y Castilla y León: en estas regiones, la tasa de actividad de los que tenían estudios superiores era más

Gráfico 8. Tasa de actividad de la población de 16 y más años, año 2010 (en %), y variación 2007-2010 (en puntos porcentuales) por comunidades autónomas. Comparación entre los que poseen estudios terciarios y el global de la población



T.A. pobl. est. terciarios
Var 2007-2010 T.A. est. terc.
T.A. conjunto de la población
Var 2007-2010 T.A. conjunto población

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de 2007 y 2010. La variación está representada en el eje de la derecha y la tasa de actividad en el de la izquierda.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

de 25 puntos porcentuales más elevada que la tasa de actividad poblacional. En el periodo que va desde finales del 2007 hasta el cuarto trimestre de 2010, una etapa de profunda crisis económica y deterioro del mercado laboral, en toda España, para el conjunto poblacional nacional se ha observado un ascenso de casi un punto en la tasa de actividad, mientras que para aquellos con estudios superiores se ha producido un descenso de similar magnitud. Por comunidades autónomas, la evolución ha sido dispar. Así, siguen la tendencia apuntada para España un total de ocho comunidades autónomas. En Baleares, Galicia, Castilla y León y el País Vasco se han producido variaciones positivas en la tasa de actividad tanto para el conjunto poblacional como para aquellos con estudios superiores. En La Rioja y Navarra, mientras, ha habido un ascenso de la tasa de actividad de aquellos graduados en estudios terciarios y se ha producido un descenso para el conjunto de la población de 16 y más años; mientras que sendos descensos se registraron en Aragón, Cantabria y la Comunidad Valenciana.

En el cuadro 6 se ofrecen los datos de tasa de ocupación y tasa de paro para la población con estudios superiores y el conjunto poblacional para el cuarto trimestre de 2010 así como la variación porcentual que han seguido el volumen de ocupados y el número de parados en lo que va de finales de 2007 a finales del 2010. De nuevo, en todas las comunidades autónomas, sin excepción, de manera similar a lo que ha sucedido para el conjunto de España, se ha registrado una tasa de ocupación más elevada para los más formados y también una tasa de paro menor. Las mayores diferencias en tasa de ocupación se han dado en Extremadura y Castilla-La Mancha: por encima de 27 puntos porcentuales y la menor, en Madrid (en torno a 20 puntos). En el caso de la tasa de paro, las mayores diferencias (por encima de 11 puntos porcentuales) han tenido lugar en Andalucía, Murcia, Castilla-La Mancha y Baleares y las menores, por debajo de cuatro puntos, en Navarra y el País Vasco. Las regiones, en este sentido, con más tasa de ocupación para la población con estudios superiores han sido, en orden descendente, Navarra, La Rioja, el País Vasco y Cataluña (en todas ellas el valor de esta tasa estaba por encima del 75%). En el otro extremo estarían, con valores inferiores al 70%, Asturias, Canarias, la Comunidad Valenciana y Andalucía. Canarias y Andalucía, por otro lado, fueron las que registraron mayores tasas de paro para la población de 16 y más con estudios terciarios, mientras que las tasas de paro más reducidas se experimentaron en el País Vasco y Navarra (por debajo del 8%). Atendiendo al conjunto poblacional, repitieron como las regiones con más y menos tasa de paro Canarias (29%) y el País Vasco (10,9%).

Por comunidades autónomas, la menor tasa de paro de la población con estudios terciarios se dio en el cuarto trimestre de 2010 en el País Vasco y Navarra y los mayores valores, en Canarias y Andalucía. El País Vasco, Asturias, Castilla y León y Extremadura, por este orden, fueron las regiones que experimentaron un menor incremento porcentual de los parados con estudios superiores (las únicas que no los han llegado a doblar) entre finales de 2007 y 2010.

Atendiendo a la evolución que ha tenido lugar entre el último trimestre de 2007 y el último de 2010 –periodo de crisis–, se observa que tanto para España como para las diferentes comunidades autónomas el volumen de ocupados con estudios terciarios ha experimentado mejores registros que el número de ocupados totales, ya sea debido a que se han producido ascensos, que contrastan con la destrucción de ocupación registrada para el conjunto poblacional (caso de La Rioja, Navarra, Madrid, Extremadura, las dos Castillas, Baleares y Asturias), o descensos porcentuales inferiores relativamente (el resto de comunidades). La Rioja, Baleares y Castilla-La Mancha, en este sentido, destacan por un incremento notable del volumen de sus ocupados con estudios terciarios, mientras que, en sentido contrario, las mayores destrucciones de empleo para este tipo de población más formada tuvo lugar en Canarias y Aragón (tasas negativas de variación superiores al 6%). En el caso del volumen de parados, sin embargo, la situación es más diversa. Efectivamente, en seis comunidades autónomas ha crecido porcentualmente más el número de parados entre la población con estudios superiores que entre el conjunto poblacional (éstas son Extremadura, Baleares, Madrid, Aragón, Navarra y el País Vasco), mientras en las restantes ha sucedido lo contrario. Solo en 4 comunidades autónomas no se ha llegado a doblar el número de parados con estudios superiores: el País Vasco, Asturias, Castilla y León y Extremadura.

Cuadro 6. Tasa de ocupación y paro de la población de 16 y más años, año 2010 (en %) y variación 2007-2010 (en %) por comunidades autónomas. Comparación entre los que poseen estudios terciarios y el global de la población

	T.O. pobl. est. terciarios	T.O. conjunto población	Var. (%) 2007-2010 en número de ocupados con estudios terciarios	Var. (%) 2007-2010 en número de ocupados totales
España	**71,9**	**47,8**	**0,1**	**-10,1**
Andalucía	66,3	42,1	-0,4	-11,5
Aragón	72,5	48,6	-6,4	-12,3
Asturias	67,8	42,8	0,7	-9,0
Baleares	73,0	50,1	9,0	-9,1
Canarias	66,2	44,1	-6,5	-15,4
Cantabria	71,1	47,3	-2,8	-11,3
Castilla y León	72,1	46,4	1,8	-7,8
C. La Mancha	73,3	45,7	8,5	-8,5
Cataluña	75,6	51,6	-0,1	-11,7
C. Valenciana	67,9	46,4	-1,1	-13,8
Extremadura	71,4	41,7	2,5	-7,8
Galicia	72,1	45,9	-2,4	-8,6
Madrid	74,8	55,0	2,2	-5,7
Murcia	71,4	47,2	-1,2	-11,8
Navarra	76,3	52,8	4,0	-6,7
País Vasco	75,8	51,6	-2,9	-5,9
La Rioja	75,8	50,0	7,7	-11,7
	T.P. pobl. est. terciarios	**T.P. conjunto población**	**Var. (%) 2007-2010 en número de parados con estudios terciarios**	**Var. (%) 2007-2010 en número de parados totales**
España	**11,6**	**20,3**	**131,9**	**143,7**
Andalucía	16,3	28,4	100,0	115,1
Aragón	11,0	16,1	303,1	212,1
Asturias	10,8	16,6	90,4	105,4
Baleares	11,2	22,2	183,6	162,4
Canarias	18,7	29,0	133,2	178,7
Cantabria	9,3	14,9	209,1	217,8
Castilla y León	11,0	15,8	90,1	129,8
C. La Mancha	10,0	21,3	174,7	187,0
Cataluña	10,4	18,0	169,4	172,8
C. Valenciana	13,6	22,9	129,5	158,0
Extremadura	13,0	23,9	80,0	68,5
Galicia	11,7	15,7	105,1	110,9
Madrid	9,0	15,8	159,9	159,0
Murcia	13,4	25,0	216,5	226,0
Navarra	7,9	11,6	282,1	176,7
País Vasco	7,1	10,9	93,6	89,3
La Rioja	9,2	15,7	173,7	175,3

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de 2007 y 2010.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

3.2 *Oferta y demanda de empleo de alta cualificación*

Siguiendo el esquema de informes CYD anteriores, en este apartado se analiza, en primer lugar, la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas, la demanda de empleo de dichos puestos –que será mayoritariamente realizada por la población altamente formada– y el grado de ajuste o desajuste que se produce entre ambas, atendiendo a la información obtenida del Servicio Público de Empleo Estatal (SPEE), y, en este caso, referida al año 2009[5]. Primeramente se distingue entre puestos de alta cualificación por un lado y de baja, por el otro; y en segundo lugar, se entra en el detalle de los subgrupos de alta cualificación. Generalmente, la demanda supera con creces a la oferta realizada por las empresas. Este desajuste se puede traducir o bien en empleo no encajado, en el sentido de que población altamente formada acabe empleándose en puestos para los que no se requiere dicha formación, y/o en altas cifras de paro de la población con un elevado nivel de estudios.

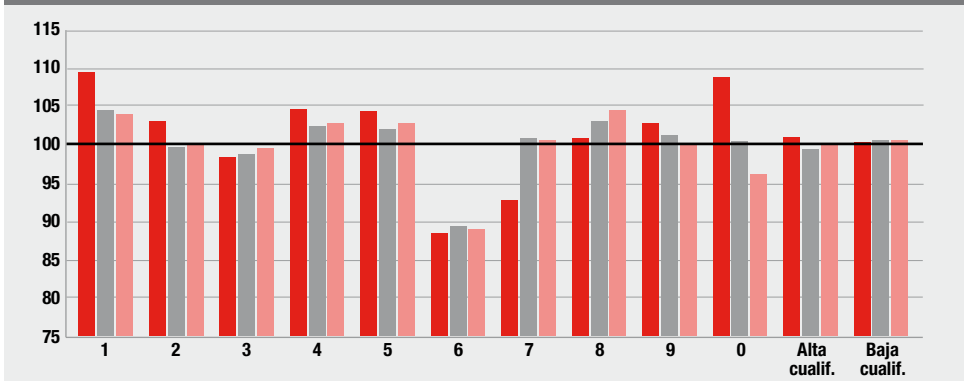
En 2009 se siguieron produciendo reducciones de la oferta de empleo en el antiguo INEM y aumentos de la demanda por parte de los trabajadores. En cualquier caso, la evolución fue más negativa para las ocupaciones de baja cualificación que para las de alta, con lo cual, igual que en 2008, se observa un menor desajuste relativo entre ofertas y demandas en los puestos de alta cualificación.

En el año 2009 se presentaron en el SPEE un total de 594.911 ofertas de empleo; esto supone una reducción del 9,8% respecto al 2008, que se suma a la disminución superior al 30% de ese año respecto al precedente. Por su parte, el número de demandas de empleo en el SPEE ascendió a 8,98 millones, un 9,7% más que las registradas en 2008 (y que se añade al incremento de más del 20% del año anterior). Las tendencias observadas en los dos últimos años, esto es, el descenso pronunciado de las ofertas y el crecimiento de las demandas de empleo en el SPEE obedecen a la actual crisis económica. El 14,9% de las ofertas de empleo presentadas en el antiguo INEM, por otra parte, se clasificaban en los grupos ocupacionales de alta cualificación, por el 13,5% que representaban estos grupos en el total de la demanda de empleos. Respecto al año precedente, el primer porcentaje ha descendido casi tres puntos y el segundo valor se ha mantenido bastante estable. En cualquier caso, y al contrario de lo que sucedía en 2007 y en años anteriores, se sigue observando un mayor porcentaje de ofertas que son de alta cualificación que de demandas en esta categoría. Se deduce, así que la crisis económica ha afectado más relativamente a aquellos puestos de trabajo de perfil más bajo en relación con lo que ocurre para los empleos de alta cualificación. Y, de hecho, si se calcula el grado de desajuste entre demanda y oferta en España una vez se ha relativizado por el tamaño de la demanda de cada uno de los grupos, se vuelve a constatar en 2009, igual como sucediera en 2008, que el desajuste para los grupos de alta cualificación (en comparación con el desajuste global español) es inferior al valor relativo de los grupos de baja cualificación (índice de desajuste relativo del 99,3% para los primeros y del 100,1% para los segundos, después de igualar a 100 el desajuste global español, tal como se muestra en el gráfico 9).

Por grupos ocupacionales más concretos, se vuelve a observar que el menor desajuste relativo entre oferta y demanda de empleo se dio en 2009 para los trabajadores cualificados de la agricultura y pesca, seguidos, en este caso, por el grupo relativo a las fuerzas armadas, de peso muy reducido en el total, no obstante. El tercer colectivo con menos desajuste relativo sería el de los técnicos y profesionales de apoyo; el cuarto, el de los trabajadores no cualificados y el quinto el de los técnicos

5. Se asume que los puestos de trabajo de alta cualificación son los relativos a dirección de empresas y administraciones públicas, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo, y se supone que para desempeñar dichas ocupaciones se ha de estar en posesión de una formación de nivel superior (estudios universitarios o bien educación terciaria no universitaria, como ciclos formativos de grado superior).

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



Nota: Los grupos de alta cualificación son: 1) Dirección de empresas y AAPP; 2) Técnicos y profesionales científicos e intelectuales, y el 3) Técnicos y profesionales de apoyo. El resto de grupos son de baja cualificación: 4) Empleados de tipo administrativo; 5) Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio; 6) Trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca; 7) Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería; 8) Operadores de maquinaria e instalaciones, montadores; 9) Trabajadores no cualificados, y 0) Fuerzas armadas.
Fuente: Elaboración propia con datos del SPEE (Servicio Público de Empleo Estatal).

y profesionales científicos e intelectuales. Todos estos grupos observan un índice de desajuste relativo inferior a 100, que sería el desajuste global español. En sentido contrario, los mayores desajustes se observan, en primer lugar, en el grupo de operadores de maquinaria e instalaciones y montadores, y en el grupo de dirección de empresas y administraciones públicas (índices por encima del 104%); y, en segundo lugar, para los empleados de tipo administrativo y para trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio. Los cambios observados entre 2008 y 2009 han sido en general menos bruscos que los experimentados entre 2007 y 2008, como se puede comprobar en el gráfico 9.

Tanto el grupo ocupacional de técnicos y profesionales científicos e intelectuales como el grupo de técnicos y profesionales de apoyo mostraban en 2009 un desajuste relativo entre oferta y demanda de empleo inferior al promedio español. El menor desajuste en ocupaciones de alta cualificación se encontraba en las profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario, especialmente en el terreno de ciencias naturales y sanidad.

En el cuadro 7 se muestra el grado de desajuste entre oferta y demanda de empleo para los diferentes subgrupos de alta cualificación, con un nivel de clasificación más detallado. En él se observa que nuevamente en el año 2009, igual como sucedió en años anteriores, el índice de desajuste relativo fue creciendo, en términos generales, conforme mayor era el nivel de cualificación: esto es,

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

GRUPO OCUPACIONAL	2007	2008	2009
1 Dirección de empresas y de las Administraciones públicas	**110,0**	**104,9**	**104,3**
A Dirección de las Administraciones públicas y de empresas de 10 o más asalariados	109,8	104,5	104,1
10 Poder ejecutivo y legislativo y dirección de las Administraciones públicas	nd	nd	nd
11 Dirección de Organizaciones de interés	nd	nd	nd
11 Dirección de empresas de 10 o más asalariados	109,8	104,5	104,1
B Gerencia de empresas con menos de 10 asalariados	111,2	105,7	105,0
12 Gerencia de empresas de comercio con menos de 10 asalariados	111,5	107,5	106,4
13 Gerencia de empresas de hostelería y restauración con menos de 10 asalariados	112,9	104,9	104,7
14 Gerencia de otras empresas con menos de 10 asalariados	109,9	105,4	104,4
C Gerencia de empresas sin asalariados	109,5	108,1	106,8
15 Gerencia de empresas de comercio sin asalariados	nd	nd	nd
16 Gerencia de empresas de hostelería sin asalariados	nd	nd	nd
17 Gerencia de otras empresas sin asalariados	109,5	108,1	106,8
2 Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	**103,2**	**99,0**	**99,3**
D Profesiones asociadas a titulaciones de 2º y 3er ciclo universitario y afines	105,0	99,9	99,9
20 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería	103,9	100,2	102,2
21 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad	101,2	95,9	97,5
22 Profesiones asociadas en la enseñanza	103,1	99,3	98,4
23 Profesionales del derecho	110,1	104,1	102,5
24 Profesionales de organización, ciencias sociales y humanas	105,0	98,6	98,8
25 Escritores, artistas y otras profesiones asociadas	108,9	103,5	102,3
E Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines	100,8	97,7	98,3
26 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería	83,4	96,6	100,4
27 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, excepto ópticos, fisioterapeutas y asimilados	101,3	94,8	97,4
28 Profesiones asociadas en la enseñanza	109,1	101,3	100,1
29 Otras profesiones asociadas a una titulación de 1er ciclo	99,1	96,3	95,4
3 Técnicos y profesionales de apoyo	**97,5**	**97,9**	**98,8**
F Técnicos y profesionales de apoyo	97,5	97,9	98,8
30 Técnicos de ciencias físicas, químicas e ingeniería	101,8	100,7	102,3
31 Técnicos de ciencias naturales y sanidad	103,9	99,9	100,3
32 Técnicos en educación infantil, instructores de vuelo, navegación y conducción de vehículos	41,6	96,9	97,1
33 Profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales	93,2	96,4	97,7
34 Profesionales de apoyo en gestión administrativa	102,9	100,9	100,9
35 Otros profesionales de apoyo	96,8	93,2	93,0
TOTAL PUESTOS DE ALTA CUALIFICACIÓN	**100,7**	**98,7**	**99,3**

Nota: nd es dato no disponible.
Fuente: Elaboración propia con datos del SPEE.

más desajuste para técnicos y profesionales científicos e intelectuales que para técnicos y profesionales de apoyo, pero menos desajuste relativo para los primeros si se compara con el colectivo de dirección de empresas y administraciones públicas. Ahora bien, en relación con los años precedentes, 2007 y 2008, se constata que la diferencia entre el valor del índice de desajuste relativo de unos grupos y otros ha tendido a disminuir.

Los subgrupos específicos con más nivel de desajuste relativo en el año 2009 eran los asociados a la gerencia de empresas, aunque respecto al 2008 y el 2007 disminuyó claramente su grado de desajuste en relación con el del conjunto español. Y entre los subgrupos con menos desajuste relativo figuraban el 35 (otros profesionales de apoyo), el 29 (otras profesiones asociadas a una titulación de 1er ciclo), el 32 (técnicos en educación infantil, instructores de vuelo, navegación y conducción de vehículos), el 27 (profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, titulación de primer ciclo universitario), el 21 (profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, titulación de segundo y tercer ciclo universitarios) y el 33 (profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales); todos ellos con un índice inferior al 98%. Ahora bien, excepto los dos primeros grupos mencionados, en el resto se produjo un ascenso entre 2008 y 2009 del valor del desajuste en relación con el del conjunto español[6].

También puede resultar interesante remarcar dos cuestiones adicionales: en primer lugar, que dentro de los técnicos y profesionales científicos e intelectuales, las profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo tenían un mayor nivel de desajuste relativo en 2009 que las asociadas a titulaciones de primer ciclo, pero a su vez estas últimas también mostraban un menor nivel de desajuste relativo en comparación con el grupo de técnicos y profesionales de apoyo; y en segundo lugar, que en el campo de la física, química e ingeniería, el nivel de desajuste entre oferta y demanda de empleo creció tanto entre 2008 y 2009 que en este último año superaron el nivel de desajuste del conjunto de España, ya se considere a los técnicos y profesionales de apoyo en este campo, como a las profesiones asociadas a titulaciones universitarias; mientras que, en sentido contrario, ha habido una reducción del desajuste relativo en el caso de las profesiones asociadas a la enseñanzas (el valor de su desajuste era en 2009 similar o inferior al desajuste del conjunto de España) y en el caso de los profesionales del derecho (aunque el desajuste relativo aquí se ha reducido más que en ningún otro subgrupo, ha seguido siendo uno de los que registra el más elevado nivel).

En 2009 las comunidades autónomas que mostraban el mayor exceso de demandas de ocupaciones de alta cualificación en relación con las ofertas realizadas por las empresas eran el País Vasco, Madrid, Cataluña y Murcia. Esta última, junto a Comunidad Valenciana, Asturias y Galicia fue la única que no observó un descenso del nivel de desajuste relativo en ocupaciones de alta cualificación en el periodo 2007-2009.

Por lo que respecta a las comunidades autónomas españolas, en el año 2009, tal y como se muestra en el cuadro 8, las únicas que observaron un nivel de desajuste entre oferta y demanda de empleo de alta cualificación superior al del conjunto español (índice 100), fueron el País Vasco, Madrid, Cataluña y Murcia. Las dos primeras se caracterizaron por presentar el mayor porcentaje de demandas de empleo en el SPEE que eran de alta cualificación (en torno al 20% de las demandas eran de esta clase en 2009).

Cuadro 8. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por comunidad autónoma y tipo de ocupación, año 2009 y comparativa 2007-2009 por comunidad autónoma en empleos de alta cualificación (desajuste global español en cada año = 100)

	2009	2009	2008	2007
	Baja cualificación	Alta cualificación	Alta cualificación	Alta cualificación
País Vasco	104,2	103,9	104,1	112,0
Madrid	102,8	102,0	101,7	105,8
Cataluña	102,8	100,7	99,1	103,0
Murcia	104,3	100,1	101,0	96,5
Cantabria	102,6	99,4	101,2	106,4
ESPAÑA	**100,1**	**99,3**	**98,7**	**100,7**
Andalucía	98,1	99,2	99,7	103,5
Castilla y León	96,5	98,9	97,8	106,5
Asturias	99,8	98,8	101,1	80,0
Baleares	104,0	98,3	101,6	107,6
Com. Valenciana	103,0	98,3	92,7	90,0
Aragón	100,7	97,9	98,3	101,3
Galicia	99,0	97,6	98,2	87,4
La Rioja	103,5	96,2	95,8	100,7
Canarias	102,6	96,1	94,5	99,9
Navarra	103,5	94,2	98,8	106,7
Castilla-La Mancha	95,8	94,2	94,0	96,1
Extremadura	87,4	92,7	94,9	102,7

Fuente: Elaboración propia con datos del SPEE.

6. Aunque en el caso de las profesiones asociadas a ciencias naturales y sanidad este ascenso 2008-2009 queda más que compensado por la notable reducción que experimentaron en su nivel de desajuste relativo entre 2007 y 2008.

Cuadro 9. Desajuste entre demanda y oferta de empleo, por categorías de puestos de alta cualificación y comunidad autónoma (desajuste global español = 100). Año 2009

1		2		D		E		3	
Baleares	106,3	País Vasco	103,7	País Vasco	103,9	País Vasco	103,4	País Vasco	104,0
Madrid	106,0	Madrid	101,5	Madrid	102,1	Andalucía	100,2	Madrid	101,9
Cataluña	105,9	Cataluña	100,7	Murcia	101,6	Cantabria	99,9	Cantabria	99,9
La Rioja	105,6	Murcia	100,4	Cataluña	101,2	Madrid	99,9	Cataluña	99,9
País Vasco	105,5	Castilla y León	99,7	Baleares	100,7	Cataluña	99,4	Murcia	99,6
Canarias	105,5	Baleares	99,7	Castilla y León	100,4	Castilla y León	99,1	Andalucía	98,9
Cantabria	105,0	Andalucía	99,6	Asturias	99,9	Asturias	98,9	ESPAÑA	98,8
C. Valenciana	104,8	Asturias	99,4	ESPAÑA	99,9	Murcia	98,8	Navarra	98,1
ESPAÑA	104,3	ESPAÑA	99,3	Navarra	99,7	ESPAÑA	98,3	Asturias	98,0
Navarra	103,5	C. Valenciana	98,7	C. Valenciana	99,2	C. Valenciana	98,1	Castilla y León	97,9
Murcia	103,5	Cantabria	98,5	Andalucía	99,0	Aragón	97,9	Aragón	97,4
Galicia	103,2	Aragón	98,3	Aragón	98,5	Baleares	97,8	C. Valenciana	97,4
Asturias	102,4	Galicia	97,8	Galicia	98,1	Extremadura	97,4	Galicia	97,2
Aragón	101,4	La Rioja	96,2	Cantabria	97,5	Galicia	97,3	Baleares	96,9
Castilla y León	100,8	Extremadura	95,9	Canarias	97,2	La Rioja	96,4	Canarias	96,2
Andalucía	99,9	Canarias	95,2	La Rioja	96,0	Canarias	92,5	La Rioja	95,5
C.-La Mancha	96,7	C.-La Mancha	92,9	Extremadura	94,0	C.-La Mancha	91,9	C.-La Mancha	95,1
Extremadura	92,8	Navarra	90,9	C.-La Mancha	93,9	Navarra	80,2	Extremadura	89,1

1. Dirección de empresas y de las administraciones públicas.
2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales.
D. Profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario y afines.
E. Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines.
3. Técnicos y profesionales de apoyo.
Fuente: Elaboración propia con datos del SPEE.

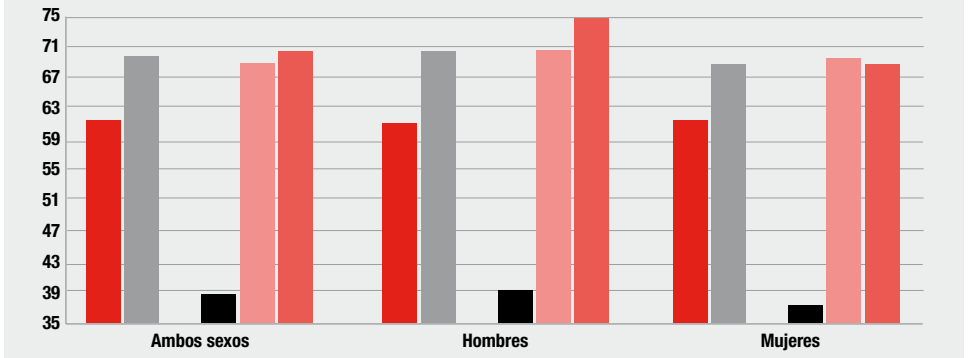
Por el contrario, Extremadura, Castilla-La Mancha y Navarra fueron las regiones con menor índice de desajuste relativo para las ocupaciones de alta cualificación. Por otro lado, solamente en Andalucía, Castilla y León y Extremadura se observó en el año 2009 un mayor desajuste entre oferta y demanda de empleo de alta cualificación que de baja; el caso contrario ocurría en las restantes comunidades autónomas, registrándose la mayor diferencia en Navarra y La Rioja, las dos regiones que presentaban el mayor porcentaje de ofertas de empleo que eran de alta cualificación en el año 2009 (un poco más del 40% en la primera y casi el 30% en la segunda). En el periodo 2007-2009, todas las comunidades autónomas españolas disminuyeron su desajuste relativo entre oferta y demanda de empleo de alta cualificación, con tan solo cuatro excepciones: Murcia, la Comunidad Valenciana, Asturias y Galicia. En sentido opuesto, Navarra y Extremadura destacaron por ser las regiones donde se produjo la mayor disminución de dicho desajuste. Ahora bien, al comparar los años 2008 y 2009, se produjo un ligero aumento del nivel de desajuste relativo en siete de las comunidades autónomas españolas y los descensos observados fueron, en general, inferiores a los producidos entre 2007 y 2008. En el cuadro 9 se detalla, para el año 2009 y para las distintas comunidades autónomas y los principales grupos de ocupaciones de alta cualificación, cuál es el desajuste entre demanda y oferta de empleo en comparación con el desajuste global español (índice 100).

Como ya se ha indicado más arriba, normalmente la demanda de puestos de alta cualificación la realizan, en gran parte, aquellas personas que tienen un nivel superior de estudios, mientras que la oferta de puestos de alta cualificación viene determinada por la estructura productiva más o menos avanzada de una economía y, en consecuencia, por la necesidad que tengan las empresas de cubrir puestos con esas características. El desajuste entre la demanda por parte de los trabajadores y la oferta de empleos por parte de las empresas derivará, por un lado, en parados con alta cualificación y, por el otro, en empleo “no encajado”, que, en buena medida, se reflejará en el hecho de que personas con un nivel superior de estudios se emplearán en trabajos que no serán de alto nivel de cualificación (sobreeducación).

En torno al 70% de los graduados universitarios contratados en 2009 en España obtuvo un contrato para desempeñar ocupaciones de alta cualificación. Este porcentaje ha crecido unos 10 puntos desde 2007, como consecuencia del descenso más acentuado en la contratación en ocupaciones de baja cualificación que en las de alta.

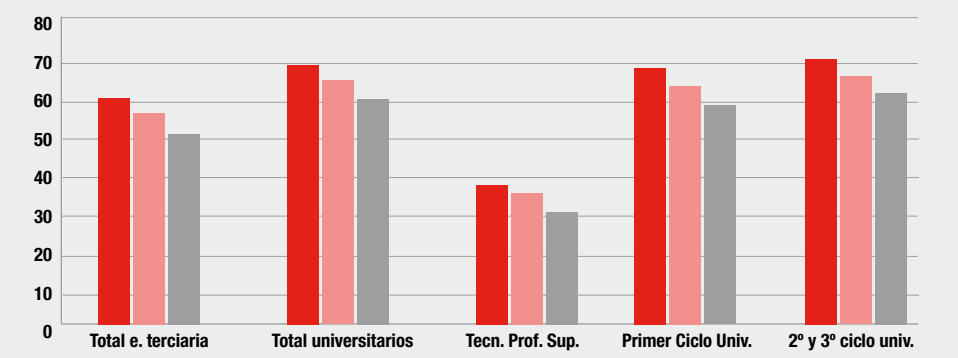
Los datos de contratación del SPEE para el año 2009 permiten observar qué porcentaje de aquellos que tenían estudios superiores fueron contratados en el conjunto de España para realizar tareas consideradas de alta cualificación, esto es, aquellas pertenecientes a los grupos 1, 2 y 3 (dirección de empresas, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y

Gráfico 10. Porcentaje de personas con estudios terciarios terminados que fueron contratadas en 2009 en ocupaciones de alta cualificación. Por tipo de estudios terciarios poseídos y sexo



Nota: Se refiere a los contratos iniciales y convertidos en indefinidos realizados.
Fuente: Elaboración propia con datos del SPEE.

Gráfico 11. Evolución del porcentaje de personas con estudios terciarios terminados contratadas en ocupaciones de alta cualificación, por tipo de estudios terciarios poseídos



Nota: Se refiere a los contratos iniciales y convertidos en indefinidos realizados.
Fuente: Elaboración propia con datos del SPEE.

técnicos y profesionales de apoyo); el resto de trabajadores en busca de empleo con nivel superior de estudios, por consiguiente, habrían sido contratados para empleos de menor nivel de cualificación que el que presuntamente ellos atesoraban según su titulación educativa. Pues bien, según estos datos (gráfico 10), en torno al 70% de los graduados universitarios contratados en 2009 lo fueron para desempeñar tareas de alto nivel de cualificación (con lo cual, tres personas altamente formadas de cada 10 fueron contratadas para empleos de bajo nivel de cualificación). La diferencia entre tener estudios universitarios de ciclo corto o largo, aunque favorable a los segundos, no fue demasiado significativa, igual como sucedió por sexos: el 70,4% de los hombres graduados universitarios contratados pasaron a desempeñar ocupaciones de los grupos 1, 2 o 3, por el porcentaje del 69,3% de las mujeres. Ahora bien, sí que hay una diferencia significativa por sexos cuando se consideran las titulaciones de ciclo corto y largo. Efectivamente, en el caso de los hombres, un 73% de los graduados en titulaciones de ciclo largo fue contratado en una ocupación de nivel acorde a sus estudios, esto es, en una ocupación de alto nivel de cualificación; pero si consideramos las titulaciones de ciclo corto, el porcentaje cae al 66%. En mujeres, en cambio, sucede al revés: hubo un ligero mayor porcentaje de diplomadas, ingenieras técnicas y similar que fueron contratadas en 2009 para desempeñar ocupaciones de alta cualificación, que de graduadas en titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario. Por otro lado, las ocupaciones de tipo administrativo (14%) y de servicios de restauración, comercio y similar (9%) fueron los grupos, dentro de la categoría genérica de baja cualificación, que más emplearon a graduados universitarios en 2009. Aunque también es destacable que un 5% de esta población altamente formada acabó siendo contratada en 2009 para trabajos sin cualificación (porcentaje del 7,3% para los hombres).

Por tipos de estudio terciario sí que se producen diferencias llamativas entre los que son técnicos profesionales superiores (ciclos formativos de grado superior y similar) y los que son universitarios. Así, más de un 60% de los primeros empezaron a trabajar en ocupaciones de bajo nivel de cualificación: un 15%, de hecho, aceptaron empleos sin ningún tipo de cualificación, mientras que un 35% adicional se empleaban o bien en ocupaciones de tipo administrativo o como empleados de servicios de restauración, comercio y similar (ocupaciones estas últimas que podrían ser ocupadas por aquellos con un nivel de educación secundario postobligatorio, por ejemplo); el resto se distribuyó en otros grupos ocupacionales de bajo nivel de cualificación. Asimismo cabe destacar que la mitad de los graduados superiores universitarios que se contrataron en el año 2009 pasaron a desempeñar ocupaciones del grupo 1 y 2, mientras que un 20% adicional se ocupó en el grupo de técnicos y profesionales de apoyo, quizás más adecuado para los graduados superiores no universitarios (el porcentaje de éstos que fueron contratados para desempeñar empleos del grupo 3 es parecido, del 27%). Otra cuestión interesante a remarcar, por último, sería el hecho de que poco más del 50% de los que fueron contratados en 2009 para desempeñar cargos de dirección y gestión de empresas y administraciones públicas tenía estudios de nivel terciario (cuando en el caso de los técnicos y profesionales científicos e intelectuales este porcentaje ascendía a casi el 75%).

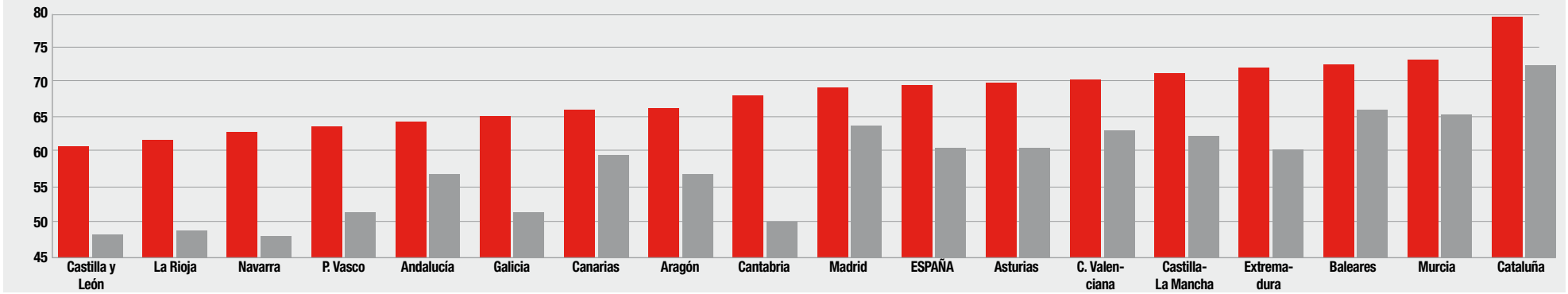
En términos de evolución, por otro lado, se observa que el porcentaje de población con estudios superiores que fue contratada para desempeñar puestos de alto nivel de cualificación se ha incrementado de manera notable desde el año 2007 (véase grafico 11). La ganancia en términos de puntos porcentuales estuvo entre los 7-10 puntos para los distintos tipos de estudios de nivel terciario, dándose la máxima mejora relativa para los graduados universitarios en estudios de ciclo corto. Esta mejora podría explicarse por el hecho de que en el periodo 2007-2009 disminuyeron mucho más las contrataciones realizadas para cubrir puestos de trabajo de bajo nivel de cualificación que de alto (variaciones respectivas del -26,5% y -12,6%). Y, por otro lado, el descenso de las contrataciones realizadas con personas de un nivel superior de estudios, que fue de poco más del 20%, estuvo en un nivel similar al del conjunto de contrataciones. Se podría deducir que la mejoría observada en cuanto a disminución del desajuste relativo entre oferta y demanda de empleo de alta cualificación en el periodo 2007-2009 se tradujo en una reducción del fenómeno de sobreeducación, aunque empeoró en términos de paro registrado: el porcentaje de parados que tenía educación superior era similar en 2007 y 2009, en un contexto en que el volumen de desempleados aumentó en torno al 43% entre aquellos sin titulación superior y un 46,6% para los graduados superiores, según los datos del SPEE y tomando valores medios del año 2007 y 2009 para la comparación[7].

Por comunidades autónomas, mientras que en Cataluña prácticamente un 80% de los graduados universitarios contratados en 2009 pasaron a desempeñar un puesto de alto nivel de cualificación, en Castilla y León, La Rioja, Navarra, el País Vasco y Andalucía el porcentaje correspondiente fue inferior al 65%.

Igualmente también se puede observar por comunidades autónomas en qué medida fueron contratadas en 2009 personas con un nivel superior de estudios para desempeñar puestos de trabajo correspondientes

7. En este sentido cabe matizar, no obstante, que el análisis del nivel de ajuste o desajuste entre oferta y demanda de empleo de alta cualificación realizado en este apartado se refiere solo a los puestos de trabajo que fueron ofrecidos al SPEE para gestión, mientras que las contrataciones tienen en cuenta todas las realizadas, no tan solo las llevadas a cabo a partir de la intermediación del servicio público de empleo estatal.

Gráfico 12. Porcentaje de personas con estudios terciarios terminados que fueron contratadas en 2009 en ocupaciones de alta cualificación. Por comunidades autónomas



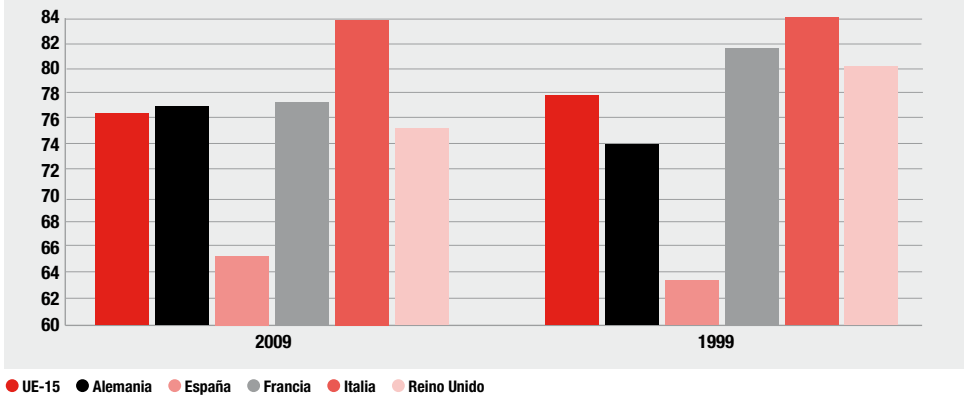
Nota: Se refiere a los contratos iniciales. Para Ceuta y Melilla y para los contratados residentes en el extranjero los porcentajes respectivos son de poco más del 70% y de casi el 85%.
Fuente: Elaboración propia con datos del SPEE.

a ocupaciones de alta cualificación. El gráfico 12 muestra que los porcentajes de universitarios contratados en 2009 para grupos de alta cualificación oscilan entre el máximo cercano al 80% de Cataluña y el mínimo de poco más del 60% de Castilla y León y La Rioja. Además de Cataluña, hay otras seis regiones con unos porcentajes superiores al del conjunto español: Murcia, Baleares, Extremadura, Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana y Asturias. En el extremo opuesto, junto a Castilla y León y La Rioja, destacan Navarra, el País Vasco y Andalucía, que no llegan a alcanzar el 65%. Éstas serían las comunidades autónomas donde más patente se haría, pues, el fenómeno de empleo no encajado de sobreeducación, en términos relativos.

Al analizar, en vez de la situación para los graduados universitarios, la que se da para los egresados en educación terciaria, el porcentaje contratado para realizar trabajos de alta cualificación disminuye, ya que aquellos que eran graduados superiores no universitarios fueron contratados en mayor medida que los universitarios para puestos de bajo nivel de cualificación. De todas maneras se puede destacar que las menores diferencias se dieron en Canarias, Madrid, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Baleares y Asturias. Por tanto es en estas comunidades donde en menor proporción los graduados en formación profesional superior tuvieron que emplearse en empleos de grupos de bajo nivel de cualificación, siempre en comparación con la situación del resto de regiones españolas. Atendiendo a la tasa de paro de la población con estudios superiores y a los valores representados en el gráfico 12 que aproximarían el empleo no encajado, se puede observar algunas comunidades en las que el desajuste entre demanda y oferta de empleo de alta cualificación se apoyaría más en un fenómeno que en otro y viceversa: así, ejemplos claros de regiones donde el desajuste se traduciría más en sobreeducación que en paro de la población altamente formada serían Navarra, el País Vasco y La Rioja; mientras que, en sentido contrario, destacarían Murcia o Castilla-La Mancha.

Por otro lado, también puede ser interesante ver en qué medida los puestos directivos y de gerencia fueron ocupados en las diversas comunidades autónomas por personas con un nivel de estudios superior. En el año 2009, solo en 1 de cada 2 puestos de estas características fue contratada una persona con nivel superior de estudios para cubrirlos en el conjunto de España. Por regiones, en Baleares, la Comunidad Valenciana y Murcia se dio el menor porcentaje: en torno al 40% de los contratos en 2009 para hacer de directivo y similar se formalizaron con personas que estaban graduadas en estudios terciarios. En Andalucía, Aragón y Extremadura el valor de dicho porcentaje osciló entre el 45-50%. En sentido opuesto, destacan Navarra y Madrid (para el 60% de estos puestos se contrató a titulados superiores).

Gráfico 13. Proporción de los ocupados con estudios terciarios que están empleados en ocupaciones de alta cualificación (en %), comparación internacional



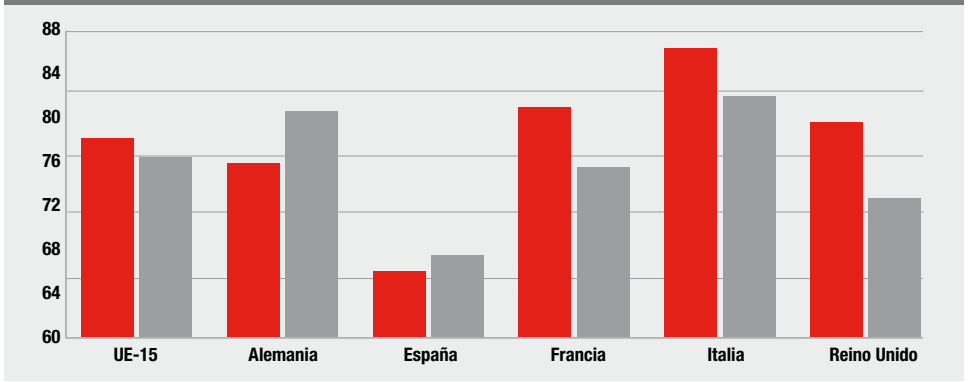
Fuente: Eurostat.

España en 2009 disponía de una menor proporción de ocupados con título de graduado superior que desempeñaban puestos de alto nivel de cualificación que los países centrales de la Unión Europa (67% en España y 77% de promedio en la UE), aunque esta diferencia se ha reducido en la última década. Parte de la explicación de este hecho está en la menor proporción relativa en España de ocupaciones de alta cualificación (porcentajes respectivos del 33% y 39%).

Al comparar España con los países centrales de la Unión Europea (Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) y con el conjunto de la UE-15, con datos de Eurostat, se observa que una menor proporción relativa de graduados superiores desempeñan puestos de alta cualificación en España (gráfico 13). Así, en el año 2009 solo el 66,9% de los ocupados que eran graduados en enseñanza terciaria en España estaban en un puesto de alta cualificación[8]: ya sea de directivos y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales o técnicos y profesionales de apoyo. El resto estaban desempeñando puestos de bajo nivel de cualificación. El porcentaje correspondiente a la UE-15 era, en cambio, del 77,3% y se llegaba a un máximo de casi el 85% en Italia. En la última década, sin embargo, la situación relativa española a este respecto ha mejorado, igual que la de Alemania, mientras que ha empeorado en Francia o el Reino Unido, y se ha mantenido en Italia. La diferencia entre España y la

8. Este dato se refiere a la totalidad de los ocupados en 2009, no a los que han sido contratados en dicho año, que era el dato al que se hacía referencia anteriormente, con la información del Servicio Público de Empleo Estatal.

Gráfico 14. Proporción de los ocupados con estudios terciarios que están empleados en ocupaciones de alta cualificación (en %), por género. Año 2009



Fuente: Eurostat.

UE-15, se ha reducido, de esta manera, en tres puntos porcentuales. Por géneros, hay en España una ligera mayor proporción de mujeres ocupadas con estudios terciarios ejerciendo ocupaciones de alta cualificación (67,6%) que de hombres (64,7%). Lo mismo ocurre en Alemania, y lo contrario en el resto de países contemplados en el gráfico 14, así como en el conjunto de la UE-15. Parte de esta mayor sobreeducación comparada de España respecto a los países de la UE-15 se debe a que en España hay claramente una menor proporción de ocupaciones de alta cualificación, que son las proclives a ser desempeñadas por la población más formada. Así, poco más de un tercio de los ocupados se localizan en los grupos ocupacionales 1, 2 y 3 en el caso español en 2009, por el 39% de la UE-15 (dato similar al de Italia) y los valores en torno al 41-43% de Alemania, Francia o el Reino Unido. Por consiguiente, parecería que en España hay menos capacidad para crear empleos de alta cualificación, lo que se uniría además, al hecho ya constatado en el apartado 3.1 de que España tiene proporcionalmente, en relación a la población en edad de trabajar, más graduados superiores que los principales países europeos, como Alemania, Francia o Italia.

En el cuadro 11 se compara a España y la UE-15 por lo que respecta a la distribución de los empleados con estudios superiores entre las diferentes categorías ocupacionales. La categoría más importante relativamente en ambos casos es la de técnicos y profesionales científicos e intelectuales, donde trabajan el 41,4% de los ocupados que son graduados superiores en el caso de la UE-15 y el 37,8% si se atiende a España; a la que le sigue la categoría de técnicos y profesionales de apoyo (también con un peso relativo más elevado para la UE-15). Ahora bien, la tercera categoría en términos de importancia relativa es para la UE-15 la de dirección de empresas, y en cambio, en España hay dos categorías de puestos de baja cualificación que emplean a igual o más porcentaje de los ocupados que son titulados superiores, esto es, la categoría de administrativos y la de trabajadores de servicios. En torno a un 13% de los graduados superiores ocupados en la UE-15 desempeñaban en 2009 tareas propias de directivos y gerentes, por la proporción inferior al 9% española. Por géneros, se observa que las mujeres graduadas superiores, tanto en España como en la UE-15, participaron menos relativamente que los hombres en puestos directivos: menos del 6% de las

Cuadro 11. Proporción de los ocupados con estudios superiores empleados en los diferentes grupos ocupacionales, año 2009 (en %)

	UE-15			España		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Dirección de empresas	12,7	16,5	8,8	8,8	11,9	5,6
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	41,4	42,0	40,7	37,8	34,1	41,5
Técnicos y profesionales de apoyo	23,3	19,7	27,0	20,4	20,1	20,6
Administrativos	8,2	4,9	11,6	10,4	6,1	14,8
Trabajadores de servicios: restauración, personales, vendedores…	5,9	3,9	7,9	8,7	6,0	11,4
Trabajadores cualificados en agricultura y pesca	0,8	1,2	0,4	0,6	0,9	0,2
Artesanos y trabajadores cualificados en industrias manufactureras	3,7	6,5	0,7	6,4	12,0	0,7
Operadores de maquinaria e instalaciones, montadores	1,4	2,4	0,4	3,1	5,4	0,8
Trabajadores no cualificados	2,0	1,8	2,1	3,5	2,6	4,4
Fuerzas armadas	0,5	0,8	0,1	0,5	0,9	0,0
No respuesta	0,3	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0

Fuente: Eurostat.

tituladas superiores en España y el 8,8% en la UE-15, por el valor respectivo de los hombres del 12% y 16,5%. En ambos casos hubo más mujeres con titulación superior ejerciendo puestos de administrativas que de directivas. En España además, se constata también una mayor participación relativa de las mujeres tituladas superiores como dependientas (11,4%). En el caso de los hombres, la ocupación más importante relativamente en puestos de baja cualificación es, tanto en la UE-15 como en España, la de artesanos y trabajadores cualificados en industrias manufactureras: ocupa al 6,5% de los titulados superiores en el territorio europeo y prácticamente el doble, el 12% en España[9].

9. Al final del capítulo se incluye un recuadro de Raúl Ramos y Sandra Nieto, acerca de la sobreeducación.

3.3 *Inserción laboral de los graduados universitarios*

Los procesos de inserción laboral de los graduados universitarios españoles, como ya se remarcó en anteriores ediciones del Informe, se enfrenta a la falta de estudios y análisis que, de forma global, valoren este proceso. Frente a ello, existen multitud de estudios parciales que tienen por finalidad seguir el proceso de inserción en el mercado de trabajo de un colectivo concreto de estudiantes, ya sea de una universidad, de determinados estudios en una universidad o en varias, o de los graduados universitarios de una comunidad autónoma concreta. En este último aspecto destaca el esfuerzo que está realizando la AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña) o la ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia), analizando la inserción laboral y la empleabilidad de los graduados de las universidades de su comunidad autónoma de referencia y actualizando cada pocos años dichos estudios para comprobar la dinámica en el tiempo de las diferentes variables que se analizan. A escala nacional, el proyecto más ambicioso realizado en este marco fue la macroencuesta de inserción laboral en el contexto del proyecto internacional REFLEX ("El profesional flexible en la sociedad del conocimiento") a más de 5.000 titulados universitarios españoles, que ya fue reseñado en anteriores ediciones del Informe. Ante este panorama, en el presente *Informe CYD 2010*, como ya se realizó en anteriores ediciones, se procede a sintetizar, en diversos recuadros, las principales conclusiones de algunos trabajos, parciales, realizados recientemente sobre este proceso de inserción laboral de los graduados universitarios en España, así como algunos otros trabajos de interés alrededor del mismo tema.

Más en concreto, se analizan en un primer recuadro dos estudios relativamente recientes sobre los procesos de inserción laboral, uno relacionado con los graduados universitarios de las universidades del País Vasco y otro con los egresados de la más importante universidad española, en términos cuantitativos, la Complutense de Madrid. En un segundo recuadro se analiza la situación laboral de los doctores universitarios según la segunda Encuesta sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología del INE, comparando los datos del 2009 con los de la primera Encuesta, referente a la situación en 2006. En los tres recuadros subsiguientes se analiza la percepción sobre los procesos de inserción laboral de empleadores y graduados universitarios. Más en concreto, en el primero se presenta los resultados del Eurobarómetro 2010 sobre la empleabilidad de los graduados superiores según los empleadores. La Comisión Europea realizó más de 7.000 entrevistas a diversas empresas de los países miembros de la UE-27 con el objetivo de analizar dicha cuestión. Se presentan los resultados españoles en comparación con los del resto de países europeos de la muestra. En el segundo recuadro, se presentan las conclusiones de un trabajo de ANECA sobre la visión que tienen los titulados universitarios en torno a una serie de cuestiones propias de los procesos de inserción laboral tales como las características de las ofertas de empleo o las facilidades, obstáculos y estrategias para dichos procesos. Y en el tercer recuadro se revisa un reciente estudio de la Fundación BBVA sobre los estudiantes universitarios de España, Francia, Italia, el Reino Unido, Suecia y Alemania acerca de su visión y experiencia en la universidad. También en este caso se presentan los resultados españoles en comparación con los del resto de países europeos de la muestra.

Además, se ha de destacar también que la monografía del *Informe CYD 2010* está íntimamente relacionada con este apartado, ya que en ella se procede a realizar un minucioso análisis de las competencias de los graduados universitarios: definición del concepto, qué competencias se desarrollan en la universidad, cuáles necesitan las empresas para poder competir en la economía actual, las diferencias que se producen, y cómo se podría cambiar los métodos docentes para estimular el acercamiento entre uno y otro ámbito.

La participación de las enseñanzas técnicas y de las ciencias de la salud en las acciones de inserción laboral realizadas por los servicios de orientación e inserción laboral de las universidades supera a

su participación en consultas informativas, y por otro lado, estas ramas tienen también una preponderancia mayor entre los alumnos en prácticas que entre el conjunto de matriculados. Ambos datos apoyan la percepción de una mayor facilidad de inserción laboral en dichas ramas.

Por otro lado, *La universidad española en cifras 2010* de la CRUE ofrece datos sobre los servicios de orientación e inserción laboral universitarios. Así, según la información de esta publicación, en el año 2008, las universidades públicas presenciales españolas destinaron a 210 personas a la prestación de servicios de orientación e inserción laboral (267 si también se consideran a las universidades privadas)[10]. Estas personas atendieron en dicho año 2008 un total de 107.761 consultas diferentes sobre el tema de orientación laboral (99.286 en las públicas y 8.475 en las privadas, cifra esta última que equivale al 8% del total), mientras que realizaron 22.653 acciones de inserción laboral (16.173 en las públicas y 6.480, esto es, casi el 30% del total, en las privadas). Por ramas de enseñanzas y considerando la globalidad de las universidades, se observa que el 46% de las consultas sobre orientación laboral tuvo lugar en la rama de ciencias sociales y jurídicas, el 20% en la de enseñanzas técnicas, entre el 12-13% en experimentales y humanidades y el resto, casi el 10% en ciencias de la salud. Ahora bien, si se tiene en cuenta esta distribución para el caso de las acciones de inserción laboral realizadas, se observa un incremento del peso relativo de las ramas de ciencias de la salud y enseñanzas técnicas, justamente las que muestran mejores indicadores en todos los estudios parciales de inserción laboral que se han realizado en las diferentes universidades. Así, casi el 30% de las acciones de inserción laboral llevadas a cabo por los servicios universitarios dedicados a las cuestiones relativas al mercado de trabajo se han de ubicar en la rama de enseñanzas técnicas, mientras que el 12% corresponde a ciencias de la salud. En sentido contrario, la participación relativa de los campos de ciencias sociales y jurídicas, experimentales y, especialmente, humanidades, disminuye de manera evidente si se considera las acciones de inserción laboral en vez de las consultas sobre orientación acerca del mercado de trabajo.

Relacionado con el mercado de trabajo, también se puede hacer mención a los alumnos de primer y segundo ciclo y de grados que están realizando prácticas en empresas o instituciones, sin que estas prácticas estén incluidas en el plan de estudios como disciplina curricular. *La universidad española en cifras 2010* ofrece datos al respecto para el curso 2008-2009. En dicho curso 81.564 alumnos de las universidades públicas realizaban prácticas, lo que supone un 6,6% del total de matriculados[11] y un incremento ligeramente superior al 4% respecto del dato de 2006-2007. En el caso de las privadas, la cifra de 10.268, supone un valor más elevado respecto al total de matriculados, del 12,8%[12]. Por géneros, tanto en las universidades públicas como en las privadas, son mayoría las mujeres (el 60,2% de los estudiantes en prácticas en el primer caso y el 58,4% en el segundo, eran de género femenino), y por ramas de enseñanza, se observa una distribución similar a la del conjunto de matriculados aunque el peso relativo de enseñanzas técnicas y de ciencias de la salud es comparativamente más elevado en la variable de alumnos en prácticas, una muestra más, pues, de la mayor cercanía de estas ramas al mercado laboral, es decir, de su, relativamente, mejor grado de inserción laboral. Más en concreto, en el caso de las universidades públicas, en sus centros propios, por ejemplo, el 42,5% de los alumnos en prácticas pertenecían a las ciencias sociales y jurídicas, el 31,2% a las enseñanzas técnicas, el 13,8% a ciencias de la salud, el 6,9% a ciencias experimentales y el resto, 5,6% a humanidades. Si se toman los matriculados en ese mismo curso, 2008-2009, el peso relativo de las enseñanzas técnicas se reduciría unos seis puntos, igual que el de las ciencias de la salud y, en cambio, se producirían incrementos en las restantes tres áreas. Por otro lado, los alumnos en prácticas pertenecientes a los centros propios de las universidades públicas estaban llevando a cabo en el curso 2008-2009 dichas prácticas de manera mayoritaria en el sector privado (prácticamente siete de cada diez) siendo la duración de las mismas como máximo de seis meses (el 83% de los estudiantes en prácticas). En el caso de considerar a los alumnos universitarios en prácticas de las universidades privadas que ofrecen estos datos, los porcentajes serían similares, aunque en este caso las empresas privadas tendrían aún mayor preponderancia (el 77% de los estudiantes siguen sus prácticas allí) y, en cambio, sería menor esa duración máxima de seis meses (esto es, una cuarta parte del alumnado en prácticas estaba por más de seis meses). Si se calculara el peso relativo que representan los alumnos de primer y segundo ciclo y de grados en prácticas respecto a la totalidad de matriculados en dicho nivel universitario por comunidades autónomas (y atendiendo, en concreto, a los centros propios de las universidades públicas presenciales españolas), se observa que las ratios mayores en el curso 2008-2009 se daban en Cantabria y Navarra, seguidas por la Comunidad Valenciana y Canarias. En sentido contrario destacaban Galicia, Andalucía y Castilla y León.

10. Siempre considerando a aquellas universidades donde esta información está disponible. En las universidades públicas faltan los datos de 9 universidades y en las privadas solo 11 dan esta información.

11. La cifra real sería más elevada, ya que hay cuatro universidades que no dan datos y algunas más no ofrecen información sobre sus centros adscritos, en concreto.

12. Esta cifra también es inferior a la real, ya que, aparte de las privadas que no dan información (8), hay otras tres cuya información sobre alumnos en prácticas no está disponible.

Inserción laboral de los graduados universitarios: el caso del País Vasco y de la Complutense de Madrid

En 2010 se presentó un estudio sobre la inserción laboral de los graduados universitarios del País Vasco, realizado por el Observatorio de Trabajo de Egailan, dependiente del Gobierno Vasco. El objeto de estudio eran los alumnos que se titularon en 2006 en las universidades del País Vasco, Mondragón y Deusto. En total se entrevistó, entre finales de 2009 y principios de 2010, a más de 10.000 alumnos (con una tasa de respuesta del 77,5%) pertenecientes a cerca de 80 titulaciones, el 70% de los cuales pertenecían a la universidad pública del País Vasco y el restante 30% a las dos universidades privadas (Mondragón y Deusto).

Entre los resultados que se obtuvieron destaca que en la fecha en que se realizó la entrevista, en plena crisis económica, se observaba una tasa de actividad del 92,4% y una tasa de empleo del 80,2% (81,6% para las mujeres y 77,6% para los hombres) con máximos para ciencias de la salud (92%), seguida ya de lejos por las enseñanzas técnicas y las titulaciones pertenecientes a ciencias económicas y jurídicas (82% y 80%, respectivamente), y mínimos para humanidades (71%) y ciencias experimentales (75%). Por otro lado, el porcentaje de empleo encajado, en el sentido de personas tituladas universitarias que estaban realizando actividades ubicadas en los grupos profesionales de alta cualificación (esto es, de dirección y gestión, de técnicos y profesionales científicos e intelectuales o de técnicos y profesionales de apoyo) alcanzaba el 89% (93% para los hombres y 87% para las mujeres). Este dato, en comparación con los resultados de un estudio sobre los graduados universitarios, en este caso, solo de la Universidad del País Vasco, realizado en los primeros años de este siglo, muestra un avance muy significativo, de casi 20 puntos porcentuales. Asimismo según la información de los propios encuestados, en el 85% de los casos, para desempeñar el puesto que ocupaban a finales de 2009, se les requirió un nivel de formación universitario, y en torno a un 80% de los egresados consideraban tanto que realizaban funciones de este nivel de estudios superior como que su trabajo guardaba bastante o mucha relación con lo estudiado en la carrera. Estos datos también suponen un avance en relación a resultados previos.

Atendiendo a los graduados universitarios en 2006 en el País Vasco que trabajaban por cuenta ajena a finales del 2009, se observa que un 52% tenían un contrato de trabajo indefinido, proporción que aumenta hasta el 60% en el caso de los hombres (46% para las mujeres). Finalmente, el salario medio neto que obtenían al mes estos egresados por una jornada completa era de 1.581 euros (1.648 €/mes para los hombres y 1.535 €/mes para las mujeres). Por área de conocimiento, eran los graduados en titulaciones de ciencias de la salud y enseñanzas técnicas los que conseguían los salarios más elevados (1.830 €/mes para los primeros y 1.673 €/mes para los segundos) estando en el lado opuesto los egresados en carreras pertenecientes al área de ciencias experimentales (1.339 euros al mes).

A continuación se hace mención a uno de los diversos ejemplos existentes de estudios de inserción laboral que se ocupan de los graduados en una concreta universidad. En este caso se trata de la universidad presencial con más peso en el sistema universitario español, la Complutense de Madrid, y el trabajo que se reseña fue publicado en 2009. Iriondo et al (2009) proporciona información sobre el proceso de inserción laboral de los egresados en el curso 2001-2002 en las 18 titulaciones principales por volumen de egresados en la Complutense. Para su elaboración se procedió a encuestar durante 2008 a casi un millar de titulados universitarios. En el momento de realizar la entrevista se observa que la situación laboral del conjunto de los graduados es prácticamente de pleno empleo, puesto que la tasa de actividad asciende al 94,4% de los titulados, la de paro al 3,4% y la de empleo al 91,2%, con un mínimo del 78% para los licenciados en Historia y un máximo de prácticamente el 100% en Medicina. Respecto al tipo de contrato, la proporción de graduados con contrato indefinido era del 66%, lo que contrasta con el 29% que se observa si se tiene en cuenta el primer empleo que encontraron después de graduarse y no el empleo actual que ostentan. Los licenciados en Pedagogía, Economía y Administración y Dirección de Empresas serían los que ostentan el mayor porcentaje de contratación indefinida (del 85% o superior), mientras que en torno al 50% de los graduados en Biología, Filología o Historia seguían con un contrato temporal al cabo de seis años desde la graduación.

Por otro lado, la proporción de egresados en puestos ocupacionales de alta cualificación: directivos, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo era del 76% por el porcentaje del 56% en el primer empleo. Tal como se explica en el trabajo, el estudio de la distribución del empleo por ocupaciones permite una primera aproximación al problema de la adecuación entre formación y empleo de los egresados, pero también se puede complementar con la percepción subjetiva de la sobreeducación. En este sentido, el 24% del total de graduados encuestados cree que está sobrecualificado en su empleo actual. Con relación al primer empleo significativo, la incidencia se ha reducido en 16 puntos porcentuales. Farmacia y Medicina es donde menos se da este fenómeno, mientras que en el lado opuesto estarían titulaciones propias del área de humanidades, como la Filología o la Historia, así como Derecho. En términos de salario, se observa que, en promedio, el 43% de los licenciados percibe un sueldo superior a 1.500 euros netos al mes en el empleo actual, encontrándose los salarios más elevados en las áreas de Medicina, Administración y Dirección de Empresas y Economía, donde el 89%, el 72% y el 66%, respectivamente, de los titulados cobran más de estos 1.500 euros mensuales. En el extremo opuesto estarían los graduados en humanidades y artes: Filologías, Historia, Bellas Artes, así como los pedagogos o biólogos, donde una cuarta parte o menos reciben un salario de al menos 1.500 €/mes. Respecto al primer empleo, no obstante, ha mejorado la situación, ya que entonces dos terceras partes de los graduados ingresaban menos de 1.000 euros netos mensuales.

En definitiva, la conclusión principal del estudio sería que la situación laboral de la mayor parte de los licenciados del curso 2001-2002 de la Universidad Complutense de Madrid se puede catalogar de precaria en su primer empleo después de finalizar sus estudios, en términos de salario percibido, estabilidad contractual y ajuste entre la formación que tienen y el empleo que consiguen, pero seis años después de finalizar la carrera, la situación mejora de una manera clara y notable. Por tipos de estudios, los resultados más positivos los obtienen los graduados en ciencias de la salud, y en segundo lugar, los que pertenecen al campo de las ciencias económicas y empresariales (no se consideran titulaciones de la rama de enseñanzas técnicas, en este sentido); mientras que en el extremo opuesto estarían el grupo de titulaciones en humanidades, además de la licenciatura de Biología: sus graduados tardan relativamente más en encontrar un primer empleo y al cabo de seis años sus resultados en términos de salarios, estabilidad contractual o ajuste estudios-empleo es inferior al que se observa para el promedio de la muestra.

La situación laboral de los doctores universitarios en España. Comparación 2006 y 2009

En el año 2010 el Instituto Nacional de Estadística publicó los resultados de la segunda Encuesta Sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología, referente a 2009. Más en concreto, los resultados se referían a doctores de menos de 70 años, residentes en España a finales de 2009 y que habían obtenido la titulación en alguna universidad española a partir de 1990. La anterior encuesta referida a la situación de los doctores a finales de 2006 ya se reseñó en informes CYD precedentes.

Según los resultados de dicha encuesta, a finales del 2009 un 96,1% de los doctores estaban ocupados. A pesar de la profunda crisis económica actual, esta cifra era solo tres décimas inferior a la que se daba en 2006, lo que concuerda con el hecho de que la recesión económica está afectando menos relativamente a aquellos con mayor nivel de formación. Las áreas de Ingeniería y Tecnología y la de Ciencias Médicas eran las que mostraban mayor porcentaje de ocupados (por encima del 97%), mientras que en el lado opuesto estaban las Humanidades (92,4%). Por sectores, el 42,7% de los doctores desempeñaban sus tareas en la enseñanza superior, el 38,4% en la Administración pública, el 15,1% en las empresas y el resto en instituciones privadas sin ánimo de lucro. En relación con los resultados de 2006, ha aumentado el peso relativo del campo de la Administración pública y se ha reducido ligeramente el del resto. Ingeniería y Tecnología, Ciencias Médicas y Ciencias Naturales, por este orden, son los únicos campos en los que las empresas y las instituciones privadas sin ánimo de lucro emplean a más del 20% de los doctores. De los doctores ocupados prácticamente el 6% trabajaba por cuenta propia, cifra en torno a un punto y medio superior a la que se daba en la encuesta referida a 2006. Por otro lado, el porcentaje de ocupados por cuenta ajena que disfrutaba de un contrato indefinido era del 80%, casi 10 puntos por encima del dato de 2006; y la proporción que trabajaba a tiempo completo se acercaba al 95% (por el 93,7% del 2006).

El 58,6% de los doctores realizaban actividades de investigación a finales del 2009, si bien hasta un 63,6% consideraban que el desempeño de sus funciones guardaba una estrecha relación con sus estudios de doctorado, aunque en casi el 50% de los casos no les habían exigido tener un doctorado para ejercer las funciones que realiza en la actualidad. Es destacable, en este sentido, que en la encuesta que se refería al año 2006, el porcentaje de doctores en activo que realizaban actividades de investigación era superior al dato de 2009 en más de 10 puntos. Los que se dedicaban a la investigación esgrimían como principales motivos para ello las ganas de realizar un trabajo creativo e innovador, el interés por el conocimiento y la intención de aportar una contribución a la sociedad. Por otro lado, también es de destacar, en el apartado de experiencia profesional y actividad científica, que fueron una inmensa minoría los doctores que crearon una empresa en los tres años anteriores a la encuesta: solo un 3%. En cambio, un 34% participaron en la dirección de un máster o tesis doctoral y un 41% se dedicaron a cooperar con grupos de investigación extranjeros, en este mismo trienio 2007-2009.

En el caso de los doctores que trabajaron en algún puesto relacionado con su doctorado una vez finalizado éste, el tiempo medio para encontrar ese empleo fue de seis meses (en la encuesta referida a finales del 2006 este tiempo era un mes inferior, en promedio). Los doctorados en Ingeniería y Tecnología fueron los que menos tardaron (5 meses, por 3 de la encuesta de 2006) y los de Humanidades los que más (9 meses frente a 8 en 2006). También en la encuesta se les preguntaba a los doctores que expresaran con qué factor relacionado con su trabajo se encontraban más satisfechos. Los resultados de 2009 indicarían que los aspectos más valorados son, por este orden, la estabilidad laboral, la localización, el componente intelectual, la responsabilidad y la contribución a la sociedad (entre el 62% y el 67% de los encuestados aseguraban sentirse muy satisfechos por lo que se refiere a esos criterios). En el lado opuesto, como peor valorados en cuanto a nivel de satisfacción, aparecen los beneficios económicos y las posibilidades de promoción. Los resultados del 2009, en este caso, son muy similares a los de la encuesta anterior, referida al año 2006.

Finalmente, se puede apuntar, por lo que respecta a cuestiones acerca de la movilidad internacional, que el 21,2% de los doctores estuvo viviendo fuera de España entre los años 2000 y 2009 (al menos 3 meses). Esta cifra es claramente más reducida que la obtenida en la encuesta precedente, referida a datos de finales del 2006: entonces los resultados indicaban que un 27,1% de los doctores habían residido en el extranjero en la década anterior (esto es, de 1997 a 2006). Sí se mantiene, en cambio, la causa principal por la cual se marcharon al extranjero: los factores académicos (el 58,6% los cita), esto es, la mayor posibilidad de realizar publicaciones, desarrollo o continuidad de la tesis doctoral, etc., aunque su importancia relativa se ha reducido en tres puntos porcentuales en relación a la encuesta referida a 2006. Mientras que crece la de los motivos relacionados con el empleo o económicos (el 23% se refiere a ellos en la encuesta de 2009 por menos del 7% en la del 2006). Sin duda la crisis económica actual, que parece estar afectando más a España relativamente, estaría detrás de este dato. Igual que del relativo a la intención de emigrar próximamente. Efectivamente, esta ha aumentado más de cinco puntos porcentuales: así, a finales de 2006 solo un 7% de los doctores tenía previsto irse al extranjero por el 12,5% de finales del 2009. El 71% de los que planean irse es por motivos académicos, pero un 20% citan a motivaciones de empleo/económicas (unos ocho puntos porcentuales por encima del porcentaje correspondiente a la encuesta de 2006). Por su parte, los principales motivos que llevaron a los doctores a regresar a España durante el periodo 2000-2009 fueron los personales o familiares (para el 37,7% de los doctores) y otros factores relacionados con el empleo o económicos (29,2%). En 2006, el motivo fundamental era el académico, seguido de los personales (porcentajes correspondientes respectivos del 38,2% y 31,9%).

Más allá de cuestiones relacionadas con la situación laboral de los doctores universitarios a finales de 2009, la encuesta permite obtener otros resultados. Así, se observa que el 55,5% de los doctores son hombres (54,2% en la encuesta referida a 2006); por tramos de edad, de hecho, las mujeres son minoría siempre excepto para aquellos de menos de 35 años. La edad media para doctorarse es de 34 años (35 en el caso de los hombres y 33 en el de las mujeres), mientras que la duración media desde que se inician los cursos de doctorado hasta convertirse en doctor es de 5,9 años (seis años según los resultados referidos al 2006), con máximos para Ciencias Sociales (6,5 años) y Humanidades (6,8). Por otro lado, el campo de estudio que reúne a más doctores es el de Ciencias Naturales (un tercio del total de doctorados entre 1990 y 2009), seguido del de Ciencias Médicas y Ciencias Sociales (porcentajes entre el 20-21%). En aproximadamente el 40% de los casos la fuente de financiación principal utilizada por los doctores mientras realizaban sus estudios de doctorado ha sido la de las becas (esto implica unos dos puntos menos que los resultados referidos al año 2006), mientras que un 40% sufragó sus estudios por medio del desempeño de alguna ocupación (ya fuera profesor/investigador ayudante u otra profesión; porcentaje ligeramente superior al 37% en la encuesta referida a 2006). Un 15% adicional pudo pagar sus estudios gracias a préstamos, ahorros o ayudas familiares (dos puntos porcentuales menos que en la encuesta cuyos resultados se refieren a 2006).

La empleabilidad de los graduados superiores según la percepción de los empleadores (Eurobarómetro 2010)

En septiembre del 2010, la Comisión Europea, a través del Eurobarómetro, realizó más de 7.000 entrevistas a diversas empresas de los países miembros de la UE-27 (además de Noruega, Islandia, Croacia y Turquía) con el objetivo de recabar información sobre las necesidades y percepciones de los empleadores acerca de sus recursos humanos graduados en educación superior. Las empresas encuestadas, de un conjunto variado de sectores, tenían al menos 50 trabajadores, y habían contratado a titulados superiores en los últimos cinco años (y/o pensaban hacerlo en el próximo lustro). Las entrevistas se llevaron a cabo con el responsable de recursos humanos de la empresa o bien con el manager general. En el caso español, el número de entrevistas realizadas estuvo en torno a las 400.

Más en concreto, la encuesta pretendía analizar la importancia otorgada por los empleadores a diversas competencias requeridas a los graduados y los niveles que éstos alcanzaban en cuanto a satisfacción de dichas competencias. Además, se obtenía información sobre otras cuestiones, tales como la cantidad y el tipo de formación continua seguida por sus ocupados graduados superiores, la importancia de la experiencia de los titulados en enseñanza terciaria a la hora de ser contratados, o la frecuencia y el tipo de cooperación mantenida entre empresas e instituciones educativas. A continuación se trata de exponer los resultados a los que se llega en el caso español y compararlo con el global de la muestra intentando observar las diferencias más significativas que se pudieran registrar.

En primer lugar, cabe destacar que las competencias revisadas eran 11: en concreto, conocimientos de informática, habilidad de lectura y escritura, trabajo en equipo, competencias específicas del sector, capacidad de comunicación, habilidad con los números, capacidad para adaptarse y actuar en nuevas situaciones, capacidad de análisis y para resolver problemas, capacidad de planificación y organización, capacidad de tomar decisiones y conocimientos de idiomas. Para los empleadores españoles encuestados las tres competencias que más valoraban (más del 55% las consideró habilidades muy importantes), fueron, por este orden, la competencia relativa a la capacidad para trabajar en equipo, la posesión de habilidades específicas del sector y la capacidad analítica y para resolver problemas. En el lado opuesto se encontraría la capacidad para tomar decisiones, el ser habilidoso con los números y el conocer idiomas extranjeros. Respecto a los resultados que se obtienen al considerar el conjunto de la muestra se puede destacar la menor importancia relativa que parecen conceder en España a las habilidades comunicativas (quinta más importante y tercera a nivel de Europa) y a las competencias informáticas (sexta y cuarta, respectivamente), aunque la diferencia más elevada se produce en la habilidad de lectura y escritura (tercera menos importante en España y en un nivel intermedio de importancia en Europa). En sentido contrario, en España se considera más fundamental tener capacidad de análisis y para resolver problemas (tercer factor más importante y séptimo para Europa).

En cuanto al grado de satisfacción que tenían los empleadores con sus graduados superiores respecto a la posesión de las competencias requeridas, en global es alto: así, solo el 6% de los encuestados en España creían que sus empleados titulados superiores no poseían las habilidades requeridas para el puesto, dos puntos menos que el dato para el conjunto de la muestra. En cualquier caso, si se compara el porcentaje de empleadores que informa de sentirse muy satisfecho con el nivel competencial de sus empleados titulados superiores con el porcentaje que valora como muy importante determinadas competencias, se observa que en 10 de las 11 competencias específicas planteadas, el primer valor porcentual es inferior al segundo (la excepción es el conocimiento de idiomas extranjeros, no considerado tan trascendental como otras habilidades). Más en detalle, los empleadores españoles encuestados en este Eurobarómetro estaban especialmente satisfechos con las habilidades demostradas por sus empleados con titulación superior por lo que respecta a las competencias propias del sector, a la capacidad para trabajar en equipo y a los conocimientos de informática. En cambio, el menor grado de satisfacción se daba en la capacidad para tomar decisiones, en las habilidades de lectura y escritura y en el conocimiento de lenguas extranjeras. Respecto a los resultados para el conjunto de la muestra, esto es, para Europa, lo más llamativo es la posición que ocupa la satisfacción respecto a las habilidades en lectura y escritura: en España es la segunda competencia en la que hay menor porcentaje de empleadores altamente satisfechos, mientras que en Europa es la segunda competencia con más porcentaje de elevada satisfacción. También hay una diferencia en el mismo sentido, aunque inferior, por lo que se refiere a los conocimientos de informática (que es la competencia de los empleados titulados superiores con la que más porcentaje de empleadores en el conjunto de Europa está muy satisfecho). En sentido contrario, las competencias propias del sector y la capacidad analítica y para resolver problemas era mejor valorada en el caso español que en el europeo, es decir, que más porcentaje de empleadores en España estaban muy satisfechos con sus ocupados titulados superiores en estos aspectos en relación a lo que pasaba en el conjunto europeo.

También se les preguntaba a los empleadores otras cuestiones de relevancia, como se ha indicado más arriba. Entre estas, si sus ocupados graduados superiores habían participado en actividades de formación continua en los dos últimos años. Los datos para España, en este aspecto, son más positivos que los del conjunto de Europa. Así, solo en un 27% de las empresas menos del 10% de sus empleados con estudios superiores habían realizado formación continua, mientas que en la muestra global dicho porcentaje está alrededor del 33%. Igual que ocurre en el global de Europa, también en España los dos medios más habituales de formación continua eran programas que se desarrollaban en las empresas y cursos de formación ofrecidos por instituciones especializadas en educación continua. Y, paralelamente, los medios menos seguidos para continuar formándose era la realización de cursos ofrecidos por universidades, ya fueran cursos breves o cursos oficiales seguidos a tiempo parcial. La diferencia fundamental de España frente a Europa era el alto seguimiento en nuestro país de cursos de formación a distancia como medio para seguir actualizando conocimientos.

Otra cuestión de relevancia que se preguntaba era la importancia que se otorgaba por parte de los empleadores a la experiencia de los graduados superiores para ser contratados. En concreto se hacían tres preguntas: una primera acerca de si consideraban crucial que los graduados superiores que iban a contratar tuviesen ya experiencia laboral previa, si era muy importante que hubiesen realizado estudios en el extranjero y si era muy importante que hubiesen realizado prácticas en otro país diferente. Los resultados para España indicarían que se valora mucho más el primer aspecto, el que el graduado tenga experiencia laboral (el 49% lo considera completamente crucial), que el haber realizado prácticas o estudiado en el extranjero (porcentaje correspondiente de poco más del 25%). En comparación con los resultados de la muestra general, para Europa, los encuestados españoles solo valoraban ligeramente como más importante el hecho de que el graduado superior hubiese realizado previamente estudios en el extranjero.

En cuanto a la cooperación con las instituciones de educación superior, cabe indicar que el 58% de los encuestados españoles informaron de que nunca han colaborado en el debate sobre el diseño de los currículums o programa de estudios. Este porcentaje es muy similar al que se da en el conjunto de Europa (56%). Sin embargo, casi el 60% de los empleadores entrevistados en España (el 48% en Europa) consideraban que era muy o bastante importante una colaboración de este tipo. Más frecuente era el contacto entre empresas y universidades para reclutar graduados: casi un 30% afirmaba que este tipo de contacto se producía muy o bastante frecuentemente (porcentaje superior al europeo: no llega al 20%). La vía más valorada para realizar este reclutamiento era la realización de prácticas por parte del alumnado universitario en sus instituciones (el 42% de los empleadores españoles la citaba por el 34% de la muestra conjunta europea). En cambio, era menos valorado por los españoles, en relación a Europa, vías como la participación en seminarios y similares y, sobre todo, la participación en debates con los profesores y coordinadores de los programas de estudios. En línea con esto, casi el 50% de los encuestados en España opinaban que la mejor manera que tenían las universidades de mejorar la empleabilidad de sus graduados superiores era la de que incluyera como parte integral del programa de estudios estancias obligatorias en empresas específicas del sector de relevancia de dichos estudios (porcentaje correspondiente del 36% a nivel de Europa).

Los procesos de inserción laboral según la visión de los titulados universitarios

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación presentó recientemente (ANECA, 2009) un estudio que tenía como objeto conocer la visión que tienen los titulados universitarios en torno a una serie de cuestiones propias de los procesos de inserción laboral: la evolución del mercado de trabajo, las características de las ofertas de empleo, las facilidades, obstáculos y estrategias para la inserción laboral, las aptitudes personales para la inserción laboral y la inserción comparada con otros países de la Unión Europea. Se empleó una metodología de tipo cualitativo, mediante el recurso a la técnica de los grupos de discusión canónicos. Las diferentes reuniones grupales (9, en total) tuvieron lugar en diferentes puntos de la geografía española y con diferentes perfiles de titulados, según su capital formativo y su edad, desde diplomados en Sevilla y Palencia a doctores especializados en I+D trabajando en el sector privado en Madrid. Los resultados del estudio se pueden agrupar en torno a tres cuestiones: la concepción del trabajo, la situación al finalizar los estudios y la búsqueda de empleo.

Respecto a la primera cuestión, las conclusiones del estudio (realizado inmediatamente antes del estallido de la actual crisis económica internacional) indican que se manifiesta una cierta pérdida de importancia del trabajo como elemento de la identidad personal, y un aumento del papel que, en este sentido, desempeñan el ocio y el tiempo libre, de tal manera que, en cierto modo, el trabajo tendría un papel instrumental en la vida de los individuos, ya que gracias a él pueden disfrutar en otros ámbitos. Esta actitud es especialmente dominante en los recién titulados varones. En cambio, en aquellos que tienen un mayor nivel de estudios superiores, más edad y especialmente, en las mujeres, se detecta una mayor consideración del trabajo como centro de la vida y vehículo para la realización personal; en el caso de las mujeres ello conduce a la aparición de conflictos entre la familia y el trabajo. Por otro lado, los titulados superiores españoles consideran que sus homónimos europeos poseen una mayor determinación hacia el empleo que ellos, una mayor flexibilidad y movilidad, un mejor conocimiento de idiomas y más apoyo del sector público en sus procesos de inserción laboral.

Por lo que atañe a la situación al finalizar los estudios universitarios, el trabajo detecta que los titulados experimentaban la sensación de que existe una brecha importante entre el mundo educativo y el laboral y que es difícil realizar una inserción laboral rápida y satisfactoria. Algunos elementos que ahondan esta sensación es el constante requerimiento de experiencia por parte de las empresas o el desconocimiento real del mundo del trabajo (tipos de contrato, derechos laborales…) y de las opciones profesionales de las titulaciones cursadas. Los titulados universitarios se sienten, en este sentido, en desventaja en relación a lo que pasaba a los graduados superiores en épocas anteriores o en relación a la situación de los graduados en formación profesional. Este periodo de transición, de hecho, se suele vivir con una cierta angustia por parte de los graduados y se tiende a sentir decepción respecto a la formación universitaria recibida, básicamente por la sensación de que esta es poco útil de cara a lograr inserirse en el mercado laboral de manera rápida y adecuada. En ese sentido, los estudiantes perciben una devaluación de la formación universitaria. Entre los graduados hay dos visiones diferentes de la función de la formación universitaria. Para unos prevalece la lógica elitista de la distinción, que relaciona la posesión de un título universitario con un cierto derecho a privilegios laborales. Para otros, los menos, hay una lógica alternativa que está enfocada al conocimiento y la capacitación que provee la universidad. La primera visión sería más propia del pasado y la segunda más acorde con el mundo presente. Así, antes había una cierta continuidad entre los estudios universitarios y el mercado laboral, el ser graduado universitario suponía pertenecer a una élite, asegurarse una inserción fácil y rápida en el mercado laboral y en un buen puesto desde el inicio. Ahora ser graduado universitario supone formar parte de un conjunto amplio de personas, la inserción laboral puede retrasarse de manera indefinida y el puesto de trabajo a conseguir puede ser incierto. Buena parte de la decepción de los titulados y de su desafección con la formación universitaria tiene que ver, en este sentido, con que ya no funcione la lógica elitista que presuponían. Algunos indicadores de esta desafección serían que los titulados consideran que para el mercado laboral es irrelevante el expediente académico, o que la formación universitaria es excesivamente generalista y teórica y no válida para desenvolverse en el mercado laboral. Solo los másters son valorados positivamente dentro del conjunto de estudios reglados universitarios porque son considerados como una forma de especialización práctica que corregiría el defecto teórico de la carrera que se ha seguido y una manera de renovar la distinción elitista que ya no tiene la titulación de grado universitaria. La desafección por la titulación universitaria desemboca en una serie de carencias de actitud y de motivación: inercia, pasividad, poca identificación con los estudios, mínimo esfuerzo…

Finalmente, por lo que hace referencia a la búsqueda de empleo consideran que los factores y estrategias más relevantes e importantes son los que tienen que ver con las cuestiones personales y actitudinales: los contactos de los que se dispone, ya sean familiares, amigos o conocidos, y el carácter y personalidad que se posee, que se pondría de relieve en las entrevistas de trabajo, momento que se considera clave en el proceso selectivo, mientras que otros elementos, como conocer la oferta existente a través de la búsqueda de Internet o en agencias de colocación, el contacto directo con la empresa, el currículum, o poseer conocimientos de idiomas o de informática actuarían como filtro previo, como factores que situarían en mejor posición a los titulados para buscar empleo. En relación a ello, las prácticas en empresas son valoradas muy positivamente como medio para salvar la distancia entre universidad y empresa: son vistas como un generador de experiencia laboral, que sirve para demostrar los conocimientos y habilidades del individuo y para incrementar las posibilidades de contratación, a través de los contactos realizados o mediante el alargamiento del compromiso laboral entre el trabajador y la empresa. Dos cuestiones adicionales que también apunta el trabajo son, en primer lugar, el hecho del desconocimiento y la poca valoración que los graduados realizan de las nuevas competencias profesionales que se requieren en el mercado de trabajo actual, tales como la flexibilidad funcional, la orientación internacional, la formación permanente… Y en segundo lugar que se detecta como factor clave para la inserción laboral la realización de estancias en el extranjero ya sea a través del programa Erasmus, cursos de idiomas o estancias postdoctorales, ya que les permite adquirir de manera más fácil una serie de elementos útiles para la inserción tales como el conocimiento de idiomas y habilidades multiculturales y relacionales.

Estudiantes universitarios: visión y experiencia en la universidad

Fundación BBVA (2010) es un estudio sobre los estudiantes universitarios de España, Francia, Italia, Reino Unido, Suecia y Alemania acerca de sus valoraciones en torno a su vida personal (valores, ética, etc.) y a su visión y experiencia en la universidad. El estudio está basado en una encuesta a unos 18.000 estudiantes (3.000 por país) que han cursado al menos dos años de estudios superiores universitarios. Centrando el análisis en la segunda de las cuestiones apuntadas, que es la que más interesa desde el punto de vista de este informe, y observando los resultados principales para España, en comparación con el resto de países, se puede destacar una serie de puntos relevantes.

En primer lugar, en cuanto al modo de vida de los universitarios, los resultados en España, parecidos a los de Italia, difieren totalmente de países como Suecia, Alemania o el Reino Unido, en el sentido de que los españoles mayoritariamente (7 de cada 10) viven aún en casa de sus padres y compaginan en menor medida que en el resto de países sus estudios superiores con la realización de un trabajo remunerado (algo más del 30% por un 50% o superior de suecos, alemanes o británicos). En relación a ello, los universitarios españoles (junto a los italianos) dependen, para cubrir sus gastos, sobre todo de la ayuda familiar (73%), quedando en segundo lugar fuentes alternativas de ingresos, como un trabajo remunerado (16%) o becas de la universidad u otra institución (8%). Atendiendo a esta última fuente, es reseñable que en Francia se trata en un 16% de los casos de la principal fuente para sufragar los gastos del estudiante universitario, mientras que en el Reino Unido, entre becas y ayudas financieras de la universidad o de otras instituciones se sufraga en más de un 40% de las ocasiones dichos dispendios y en Suecia en más de un 60% de los casos la fuente principal de ingresos para los estudiantes de educación superior provienen de la ayuda financiera de la universidad u otra institución o bien de un crédito blando del gobierno.

Por lo que respecta a las razones de la elección de la carrera, en todos los países se observa que la principal ha sido la vocacional, quedando en segundo plano las salidas laborales ofrecidas, más importantes relativamente en Reino Unido, Francia o Italia que en España. Aunque las diferencias según rama de estudios son significativas. Así, España, de los seis países contemplados, es donde más motivo vocacional se da para elegir los estudios en ciencias de la salud, ciencias experimentales y arte y humanidades, mientras que predomina el motivo de buscar una buena salida laboral en económicas y ciencias jurídicas. España, por otro lado, se diferencia claramente del resto de los países por lo que respecta a la elección de universidad. Efectivamente, en la mitad de los casos esta se ha elegido por motivo de cercanía con el domicilio familiar del estudiante (peso relativo inferior al 37% en el resto de países). El prestigio de la universidad, en cambio, es la principal motivación para los universitarios británicos. Diferenciando, sin embargo, a los centros públicos y privados en España, se observa que la principal motivación para la elección de universidad es la cercanía en el primer caso y el prestigio de la institución, en el caso de los privados.

En cuanto a la satisfacción con la carrera cursada, únicamente los universitarios británicos otorgan mejor puntuación relativa que los españoles, así, en términos generales. Aunque los estudiantes universitarios españoles se encontrarían entre los que menos positivamente valoran aspectos claves como la formación en cultura general, la formación teórica y práctica o los sistemas de evaluación (en el lado opuesto aparecen los británicos). Es interesante también remarcar que en todos los países, sin excepción, está más valorada la formación teórica y de cultura general recibida que la práctica. Aunque hay diferencias claras en función del área de estudio en el que se encuentre y del tipo de centro. Así, la valoración práctica obtiene las mejores notas en ciencias de la salud y experimentales mientras que la menor valoración ocurre en ciencias económicas y jurídicas. Y del mismo modo está claramente más valorada la formación práctica recibida en centros privados que en centros públicos. Respecto a la valoración de los profesores, si bien es positiva, los universitarios españoles destacan por otorgar la peor puntuación de los 6 países a sus profesores en aspectos como estar actualizados acerca de los últimos desarrollos en su materia, tener prestigio en su especialidad, explicar con claridad y fomentar la participación y creatividad de los alumnos. De igual modo, los universitarios españoles destacaban del resto de países por ser los que menos conocían los procesos de investigación que se están llevando a cabo en sus universidades, así como también era superior su desconocimiento de cómo llegar a ser investigadores.

Atendiendo a la satisfacción con la universidad en la que se hallan, vuelven a ser los británicos los que otorgan la mejor valoración, mientras que España, junto a Francia, estaría en el extremo opuesto. Lo mejor valorado en todos los países es la biblioteca y los recursos informáticos y lo peor, los servicios relativos a la bolsa de trabajo y la orientación profesional. Reino Unido se caracteriza por otorgar una mayor puntuación a todos los aspectos contemplados, mientras que España estaría en una posición intermedia. Por otro lado, los universitarios españoles eran, junto a los de Francia e Italia, los que menos de acuerdo estaban con la opinión de que la universidad prepara adecuadamente a sus estudiantes para la vida profesional (apenas un 40% de los estudiantes lo sostenían), estando en el lado opuesto los universitarios británicos (70%). Por áreas de estudio, sin embargo, hay diferencias acusadas, ya que en prácticamente todos los países, el porcentaje de universitarios que opina que hay un buen ajuste entre la formación recibida y lo que se necesita en el mercado laboral es mayor en las áreas de ciencias de la salud y de carreras técnicas que en el resto. Así, en el caso español, más de la mitad de los universitarios de ciencias de la salud y el 45% de los de técnicas opinaban que la universidad española preparaba adecuadamente a sus estudiantes para la vida profesional por el porcentaje inferior al 35% de económicas y otras ciencias sociales, el más bajo de todos los países contemplados. A pesar de este desajuste que observan los universitarios, sus expectativas laborales son positivas; en una escala de 0 a 10, los universitarios españoles otorgan una puntuación cercana al 7 a su perspectiva de obtener un trabajo acorde con lo estudiado; valoración, no obstante, que es la más reducida de todos los países contemplados. En el extremo opuesto está, en esta ocasión, los universitarios suecos. Ciencias de la salud, seguida de las ingenierías vuelve a ser la ramas con mayor valoración, estando en el extremo opuesto arte y humanidades (valores en España de 7,7 y 7,2, respectivamente, para las primeras y de 6,1 para la segunda).

Finalmente, respecto a los hábitos de estudios, cabe indicar que la situación en España (similar a la de Francia por otro lado) difiere radicalmente de la de Suecia, Italia o el Reino Unido. En el primer caso las horas promedio dedicadas al estudio por alumno universitario y semana es de unas 13 horas, por las 19-20 de los suecos, italianos y británicos (Alemania estaría en una situación intermedia). Bien es cierto, sin embargo, que esto se compensa, en parte, por un mayor promedio de horas de clase en el caso francés y español (20 y 23, respectivamente) que en el Reino Unido (14), Suecia (16) o Italia (17). Así, España se sitúa en una posición intermedia entre los seis países si se tiene en cuenta el total de horas dedicadas a actividades académicas a la semana, entre el máximo en torno a 38 de Alemania y el mínimo de 33 en el Reino Unido. También es interesante indicar que después de Alemania, España es el país que dedica más horas a la semana a clases teóricas (16) y el que más horas dedica a clases prácticas (7). Hay claras diferencias por área de estudio; así son los universitarios españoles dedicados a ciencias de la salud e ingenierías los que más horas dedican a la semana a estudiar y asistir a clase (más de 40 horas) seguidos de cerca por ciencias experimentales, mientras que, en el extremo opuesto, los de económicas y otras ciencias sociales solo precisan de 33 horas. La media más elevada de horas de estudio a la semana se da en ingenierías y arquitectura (17) seguidas de la rama de ciencias de la salud (15,5 horas/semana). Ciencias de la salud (11,4) y experimentales (9,2) son los que dedican más horas de clases prácticas a la semana y en clase teóricas destaca ingenierías y ciencias económicas y otras ciencias sociales (entre 16,5 y 17 horas). La manera de enfocar el estudio de la asignatura también difiere según países y España se diferencia del resto por usar casi totalmente apuntes de clase (el 97% lo usa muy/bastante frecuentemente por la proporción inferior al 90% de Suecia, Alemania, el Reino Unido o Francia), así como materiales de Internet (el 88%). En cambio, son los universitarios españoles los que menos frecuentemente utilizan para su estudio, en relación a los universitarios de los otros cinco países, artículos de revistas especializadas y libros/ manuales.

3.4 Formación permanente

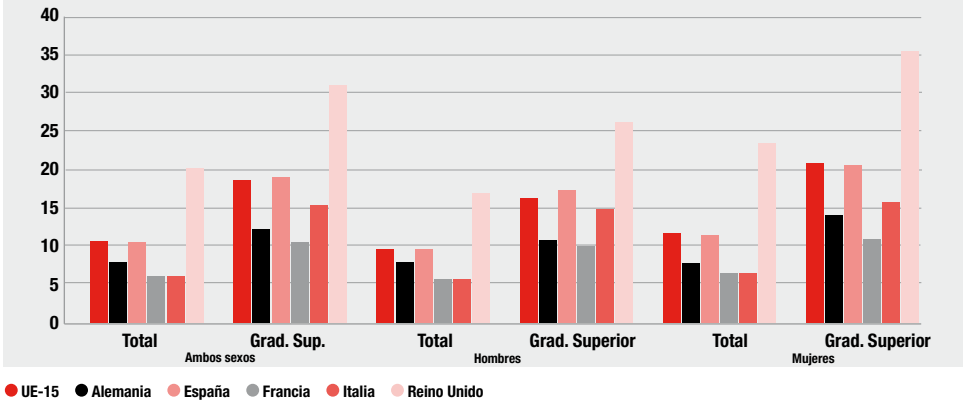
En la actualidad se está totalmente inmerso en un entorno marcado por la globalización, por la presencia creciente y poderosa de las tecnologías de la información y la comunicación, por la importancia del progreso tecnológico y los rápidos cambios que se expresan en los procesos productivos y la forma de organizarse y funcionar. En este entorno es cada vez más crucial la capacidad para actualizar (y/o adquirir nuevas) competencias, conocimientos, habilidades; es decir, la capacidad para aprender continuamente, a lo largo de la vida, de manera permanente. De hecho, el Consejo de Europa en 2000, en un comunicado, definió la formación permanente como "toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo". Este concepto, en este sentido, incluiría cualquier tipo de educación y formación –realizada a cualquier edad– ya sea formal, no formal o informal. La educación de tipo formal se referiría a actividades de carácter intencional y planificado, proporcionadas por instituciones de educación regladas, y conducentes a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidas. La educación y formación no formal, por su parte, aludiría a aquellas actividades educativas organizadas, planificadas y estructuradas pero que no conducen a la obtención de un título reconocido. Estas actividades normalmente suelen incluir cursos más cortos que los reglados y pueden ser iniciados por razones personales o de trabajo (ejemplos serían seminarios, conferencias, clases particulares recibidas, cursos de idiomas en academias o de informática y nuevas tecnologías, o los cursos formativos en el trabajo). La educación y formación de tipo informal, finalmente, se relacionaría con actividades que se realizan con la intención de aprender, pero están menos organizadas y estructuradas que las actividades no formales y no se realiza acudiendo a instituciones educativas, refiriéndose básicamente al aprendizaje autodidacta y al obtenido a través de la experiencia laboral y personal.

Este concepto de formación permanente ha estado presente desde el nacimiento del Proceso de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999) conducente al Espacio Europeo de Educación Superior, y en él se ha profundizado en los subsiguientes comunicados de los ministros europeos de educación superior en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). Asimismo el concepto también ha acompañado a la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea, desde el año 2000. En este sentido, uno de los objetivos que se marcó la UE en dicha Estrategia en el ámbito de la educación y la formación, para convertir a su economía en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, y conseguir un crecimiento económico sostenido con más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, fue el de avanzar en la participación activa de la población adulta en actividades relacionadas con el aprendizaje permanente, a lo largo de la vida. En concreto, el objetivo era el de conseguir que en 2010 al menos un 12,5% de la población adulta de la Unión Europea, es decir, aquella entre 25 y 64 años, participase de manera habitual en actividades de educación y formación (*lifelong learning*) a través del seguimiento de cursos ya fueran formales o no formales. Este indicador se valora a partir de la información de la *Labour Force Survey* (LFS) de Eurostat. Una de las cuestiones que se plantea en la LFS, en este sentido, es si en las cuatro semanas previas al momento de realizar la encuesta, la persona entrevistada ha estado cursando estudios, ya sea de tipo formal o no formal.

En el año 2009 el 10,4% de la población entre 25 y 64 años de España cursaba estudios, porcentaje prácticamente similar al de la UE-15. En el caso de los graduados superiores el dato aumentaba al 19%. Los países líderes en la UE son los nórdicos y Reino Unido, con una participación diez puntos porcentuales más elevada que la española.

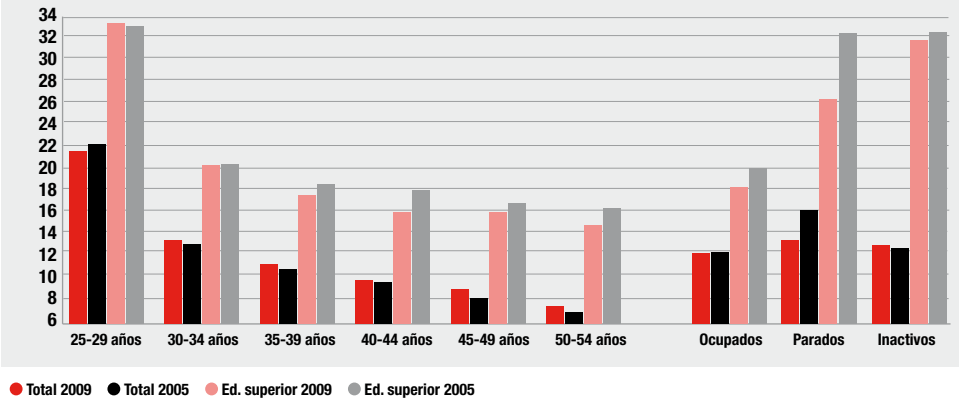
En el caso español, en el año 2009, con la información promedio de las encuestas trimestrales de la LFS, se encuentra que

Gráfico 15. Proporción de la población entre 25 y 64 años que cursa estudios, total y por sexos. Comparación entre el total de la población y los graduados superiores. España, UE-15 y países europeos del G-8. Año 2009 (en %)



Fuente: Eurostat. Labour Force Survey.

Gráfico 16. Evolución de la proporción de población entre 25 y 54 años que cursó estudios, por grupo de edad y relación con la actividad económica. Comparación entre el total de la población y los graduados superiores



Fuente: INE. Encuesta de Población Activa.

el 10,4% de la población entre 25 y 64 años cursaba estudios, un dato solo dos décimas inferior al de la UE-15 y superior al de la UE-27. En el caso de los graduados superiores, el porcentaje correspondiente, cercano al 19%, era incluso cuatro décimas superior al que se daba en la UE-15. De cualquier modo, tanto en uno como en otro caso, el valor español se encuentra aún alejado de los países líderes europeos en este aspecto, que serían Dinamarca (30%, y para el caso de los graduados superiores, 40%), y, en segundo lugar, Finlandia, Suecia y Reino Unido, (20-22%; y en torno al 30% para los graduados superiores). Sin embargo es cierto que los datos españoles superan a los de los países más grandes de la UE como Alemania, Francia o Italia (gráfico 15). En relación con el año 2005, mientras que en términos globales, el porcentaje de población que realiza formación permanente ha permanecido muy estable en España, al contrario de la UE-15 donde ha descendido medio punto; en el caso de considerar a aquellos que son graduados superiores se observa una reducción de esta participación relativa cercana a los dos puntos porcentuales, similar a la del conjunto de la Unión Europea y que contrasta con el incremento experimentado en Suecia o Dinamarca.

Por sexos, es interesante constatar que la posición relativa española en el contexto europeo es algo mejor en los hombres que en las mujeres. Así, por ejemplo, las segundas observan en España una ligera menor proporción de población (tanto global como titulada superior) que cursa estudios en relación con lo que pasa en la UE-15, caso contrario de lo que ocurre en los hombres. Además, las diferencias respecto a los países líderes son más abultadas para las mujeres que para los hombres. Aunque son la mujeres las que, en comparación con los hombres, en más proporción realizan actividades de formación. Esto ocurre en España, tanto considerando el global de la población como la específicamente graduada en estudios terciarios, y sucede de igual modo en el resto de los países pertenecientes a la Unión Europea.

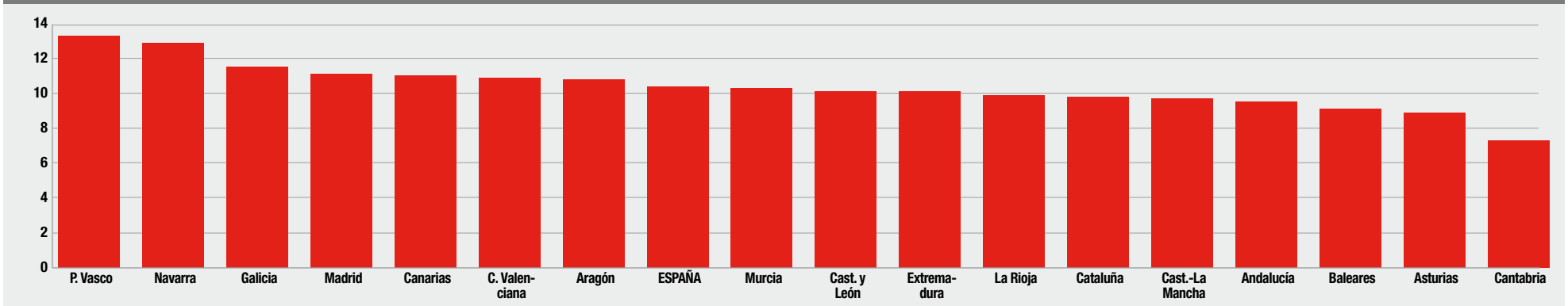
Casi el 80% de la población entre 25 y 64 años que siguieron estudios de formación permanente en España en 2009, según los datos de la Labour Force Survey de Eurostat, recibieron educación de tipo no formal, dato superior al de la UE. El caso contrario ocurre si se tiene en cuenta a la población específicamente graduada en estudios superiores en lugar de a toda la población: el dato correspondiente español, del 79%, es inferior en un punto y medio porcentual al de la UE-15. El país líder europeo en formación permanente, Dinamarca, como se ha comprobado con anterioridad, observaba una mayor participación de la educación no formal en los cursos de formación continua que seguían sus ciudadanos (peso relativo cercano al 90%) e igual sucede en el Reino Unido, mientras que en Suecia o Finlandia los datos indicarían una situación más parecida a la española. Por sexos, se observa, por otro lado, tanto en la UE-15 como en España, que eran las mujeres las que en más proporción (en relación a los hombres) preferían seguir cursos de formación que fueran de tipo no formal: la diferencia en el caso español era de aproximadamente dos puntos porcentuales considerando el total de la población y de cuatro si se tenía en cuenta específicamente a la población adulta que era graduada superior.

En el gráfico 16 se muestra, en esta ocasión con datos del INE, de la Encuesta de Población Activa, el porcentaje de la población adulta que cursó estudios por franjas de edad. En él queda claramente de manifiesto que conforme aumenta la edad, menos porcentaje de población sigue cursos de formación, ya sea de tipo formal o no formal; y esto ocurre tanto si se tiene en cuenta a la totalidad de la población como a aquella que es titulada superior, aunque siempre, en cada franja de edad, igual que ocurre atendiendo a otros parámetros, los graduados superiores siguen en mayor proporción que el resto de población estudios de formación continua. El gráfico también permite comprobar que en relación con 2005, la proporción de población altamente formada que cursa estudios ha caído ligeramente en todos los tramos de edad, con la excepción de los más jóvenes, justo al contrario de lo que ha pasado para el global de la población. Finalmente, hay que apuntar que se observa que son los parados e inactivos los que en mayor proporción realizan actividades de formación, en comparación con los ocupados. Esto ocurre tanto si se considera el global de la población como, muy especialmente, los graduados superiores. En el caso de estos últimos, en 2009 un 18,4% de los ocupados entre 25 y 54 años cursaban estudios por el 25,9% en el caso de los parados y el 30,8% en el de los inactivos. De igual manera se observa que la diferencia entre el global de la población y aquellos que tienen estudios terciarios por lo que respecta a realizar formación continua es mucho más abultada para los parados y, sobre todo, para los inactivos que para los ocupados. En términos dinámicos, comparando los datos de 2005 con los de 2009, mientras que tanto en ocupados como en parados e inactivos, la proporción de población altamente formada que cursan estudios ha descendido, en el caso del global de la población se da un estancamiento en los ocupados, una reducción en los parados y un ligero ascenso en los inactivos.

Por comunidades autónomas, el País Vasco y Navarra fueron las que mostraron una mayor proporción de población adulta que cursó estudios en el año 2009; en sentido opuesto destacaron Cantabria, Asturias y Baleares.

Finalmente, en el gráfico 17 se muestra la proporción de la población adulta que cursaba estudios en España en el año 2009, por comunidades autónomas. En él se observa un claro liderazgo del País Vasco y Navarra, justamente las dos comunidades autónomas que también muestran, como ya se analizó en el apartado primero de este capítulo, una mayor proporción de población con estudios de nivel superior. Galicia, Madrid, Canarias, la Comunidad Valenciana y Aragón también registraron unos valores superiores a los del conjunto de España. Mientras que, en el extremo opuesto, se hallaba Cantabria (el 7,3% de la población entre 25 y 64 años cursaba estudios en 2009), seguida de Asturias y Baleares (valor correspondiente en el entorno del 9%). La

Gráfico 17. Proporción de la población entre 25 y 64 años que cursa estudios, por comunidades autónomas españolas. Año 2009 (en %)



Fuente: Eurostat. Labour Force Survey.

región líder en Europa en este sentido era la de Hovedstaden (35%), que contiene a la capital de Dinamarca, Copenhague.

El otro punto de interés en este apartado es el del papel que han de desempeñar las universidades en la formación permanente. Los sucesivos comunicados de los ministros europeos de educación superior en el contexto de la construcción y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior han puesto claramente de manifiesto que una de las funciones fundamentales de la universidad ha de ser la de provisión de formación a lo largo de la vida facilitando un tipo de formación académicamente válida, profesionalmente útil y enriquecedora desde el punto de vista personal a personas en un amplio espectro de edad y, en relación a ello, también se la exhorta a liderar el reconocimiento del aprendizaje previo con independencia de la forma de obtenerlo a través de certificados, títulos y similar, para lo cual es vital el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones, instrumento que también ayudaría a crear pasarelas estables entre los diferentes tipos de formación.

El comienzo de la impartición de cursos de formación permanente en las universidades españolas data de 1983, aunque fue en la década de 1990 cuando se desarrolló, centrada en el nivel de postgrado y con un carácter marcadamente profesionalizador.

En España, siguiendo a Jabaloyes (coord.) (2010) y Comisión de Formación Continua (2010), las universidades empezaron a ofrecer formación permanente a partir de la aprobación de la LRU en 1983, mediante la cual se facultaba a las universidades para impartir actividades de carácter no oficial y se les permitía, así, acercarse a perfiles de estudiantes distintos a los habituales. Asimismo, en esta misma ley se les concedía la posibilidad de impartir enseñanzas conducentes a la obtención de títulos y diplomas diferentes a los oficiales. En la práctica, la presencia de la formación permanente se hace habitual en la década de 1990, centrada en el nivel de postgrado y con un carácter marcadamente profesionalizador. Dada la proliferación de programas de formación permanente ofertados por las universidades y también la existencia de variados programas ofrecidos por entidades no universitarias, surge la necesidad de homologar denominaciones y características en el caso universitario, aplicar criterios de homogeneidad y defender la especificidad y calidad de sus enseñanzas de formación permanente. Surgen dos acuerdos, uno en 1988 para las universidades catalanas, sobre las denominaciones y características de los estudios de postgrado y sus titulaciones; y otro en 1991, para el conjunto de las universidades de toda España, donde se distingue la oferta de títulos propios entre los niveles de máster, especialista, experto o diploma de postgrado. El primero, de al menos 50 créditos, exige como requisito previo la titulación universitaria de segundo grado, el especialista y experto universitario serían los títulos propios de programas de al menos 20 créditos dirigidos a titulados universitarios y no titulados pero en posesión del nivel de acceso a los estudios universitarios; la facultad para conceder un diploma de postgrado quedaría para otros tipos de formación. La oferta de títulos propios tuvo un crecimiento exponencial, de 145 programas en 1987 a más de 4.500 veinte años después. Paralelamente también aumentó el número de alumnos que seguían dichos cursos, representando casi un 10% del alumnado de primer y segundo ciclo y grados en el momento actual; y de la misma manera, también los ingresos procedentes de estos cursos de formación no reglados, autofinanciados, fue creciendo hasta estar en el entorno del 15% de los ingresos correspondientes a los estudios de primer y segundo ciclo. Muchos de los cursos propios de postgrado realizados por las universidades españolas están ya asentados, reconocidos socialmente y cuentan con una trayectoria dilatada.

Con la aprobación del máster universitario oficial a raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se produce una cierta confusión por la coexistencia de este con el máster propio. Algunas de sus diferencias son claras, como los precios a cobrar, públicos y subvencionados en el oficial y libres en el propio, una orientación más profesional en el propio y más de investigación y/o académica en el oficial… Paralelamente, la normativa de los estudios propios de las universidades también se han ido adaptando al proceso de Bolonia realizando cambios en las mismas; de hecho, en el 51% de los casos se han actualizado después de 2007, cuando se aprobara definitivamente la estructura oficial del EEES. Una de las modificaciones en las normativas más comúnmente llevadas a cabo ha sido la adaptación de los estudios propios de postgrado y también del resto de la formación permanente al sistema de créditos ECTS presentes en el EEES (el 66% de las normativas).

La tipología más homogénea corresponde a los estudios propios de máster que se ha tendido a adaptar en tamaño y requisitos exigidos a los másters oficiales (a partir de 60 créditos, normativas en créditos ECTS). En todas las universidades existe un segundo tipo de título propio, con requisitos de accesos similares a los del máster, pero de menor duración. Y muchas universidades tienen también un tercer tipo de título propio, dirigidos a profesionales sin titulación universitaria. En estos dos casos la heterogeneidad es más pronunciada.

Como la formación permanente universitaria depende de la autonomía de cada universidad –no hay directrices legislativas–, si bien se ha logrado el objetivo de flexibilidad en la oferta y mejor adaptación a la demanda de estos estudios, también se ha creado una oferta muy variada y heterogénea y de difícil reconocimiento entre universidades. Según las normativas universitarias, la tipología más homogénea corresponde a los estudios propios de máster que se ha tendido a adaptar en tamaño y requisitos exigidos a los másters oficiales (a partir de 60 créditos, normativas en créditos ECTS). En todas las universidades existe un segundo tipo de título propio, con requisitos de accesos similares a los del máster, pero de menor duración. No obstante, en este caso la oferta, en cuanto a denominación o duración, es mucho más variada, aunque las denominaciones más extendidas son las de especialista o experto y las duraciones se fijan a partir de 20 o 30 créditos ECTS. Muchas universidades tienen también un tercer tipo

de título propio dirigidos a profesionales sin titulación universitaria. En este caso también están muy extendidas la denominación de especialista o experto, pero comúnmente de manera complementaria al segundo tipo de estudio propio ya comentado, esto es, si en una universidad el título de especialista está dirigido a titulados universitarios, el experto estará dirigido a profesionales sin titulación universitaria y viceversa. Asimismo, algunas universidades ofertan como parte de sus estudios propios programas con requisitos y duración similares a las titulaciones oficiales de grado. Además, las universidades también desarrollan cursos de corta duración que atienden a demandas puntuales de especialización o sociales, entre los que se podrían encontrar los cursos a medida para las empresas; en cualquier caso, la denominación y duración de estos cursos son aún más heterogéneas que en los anteriores. Finalmente, en las universidades españolas están proliferando últimamente numerosos cursos para atender a la demanda de formación de un colectivo muy específico: los mayores de 50 o 55 años, con denominaciones variadas como Aula para Mayores, Universidad de los Mayores, Universidad de la Experiencia, etc. De hecho, en este campo, las universidades españolas están resultando pioneras en Europa. En este caso se trata de dar respuesta a una demanda de un colectivo que solo pretende ampliar y mejorar sus conocimientos. A pesar de la diversidad existente, toda la formación permanente universitaria se podría recoger en una única definición, según Jabaloyes (coord.) (2010): estudios organizados o co-organizados por la universidad, dirigidos a personas individuales, empresas e instituciones, que quieren mejorar sus conocimientos, competencias y aptitudes, bien sea para cubrir una demanda profesional mediante el perfeccionamiento, actualización o especialización profesional, o bien para atender a una demanda social para su desarrollo sociocultural y educativo que permita la participación activa, la integración social y que conlleve una mejora de la calidad de vida; que son acreditados mediante títulos propios, diplomas o certificados expedidos por la universidad o sus fundaciones y que no son homologados pero pueden ser reconocidos por las administraciones públicas.

En la Estrategia Universidad 2015, del Ministerio de Educación, el ámbito de la formación permanente ocupa un papel fundamental, es una de las misiones que ha de contemplar la universidad. En este contexto, se estableció un grupo de trabajo, la Comisión de Formación Continua, con el objetivo de realizar un documento donde se recogiera la naturaleza y características de la formación permanente y el papel de las universidades en este concepto, y estableciera propuestas de planificación, homogeneización, regulación, etc. A partir de este documento se llegó a un acuerdo sobre las universidades y la formación permanente en España en julio de 2010, en el pleno del Consejo de Universidades. En su recuadro, ofrecido al final del presente capítulo, Neus Pons explica en qué consiste dicho acuerdo y cuál es el futuro y los retos a los que se han de enfrentar las universidades españolas en el campo de la formación permanente.

Los datos más recientes acerca de las estadísticas sobre estudios propios de postgrado en las universidades españolas son los que se pueden encontrar en la reciente publicación de la CRUE *La universidad española en cifras 2010*, que ofrece datos referentes al curso 2008-2009. Se realiza un breve análisis, a continuación.

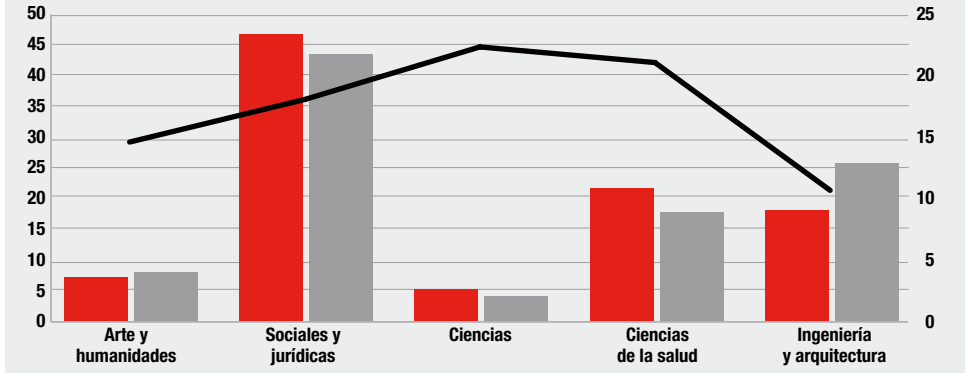
Debido en parte a la consolidación de los másters oficiales, las enseñanzas propias de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas en el curso 2008-2009 descendieron un 15,5% respecto al 2006-2007. También se redujo un 10,8% el número de alumnos, hasta totalizar algo más de 70.000, lo que equivale a un poco menos de las dos terceras partes de los alumnos que están matriculados en enseñanzas oficiales de postgrado (másters y doctorado).

En el curso 2008-2009 se realizaron en las universidades públicas presenciales españolas un total de 3.716 cursos propios de postgrado[13]. Ello implica un claro descenso respecto a la cifra de 2006-2007, del 15,5%, producto, en parte, de la consolidación del máster oficial. El 44% de las enseñanzas propias de postgrado pertenecían a la rama de ciencias sociales y jurídicas, el 26% a la de ingeniería y arquitectura, prácticamente el 18% a ciencias de la salud, mientras que arte y humanidades (8%) y la rama de ciencias (4%) tenían una importancia claramente menor. En comparación con lo que pasa en los estudios oficiales de postgrado (esto es, máster oficial y doctorado) y, siguiendo la información de la CRUE, los programas de estudios propios de postgrado equivalen a un 82,6% de los programas oficiales, y la distribución por áreas es bastante diferente. Efectivamente, el peso de las ciencias sociales y jurídicas en los programas propios de postgrado es mucho más elevado. Igual ocurre, aunque en menor medida, con la ingeniería y arquitectura y las ciencias de la salud y, al contrario, el peso relativo de ciencias y arte y humanidades es mucho más elevado en los estudios oficiales de postgrado que en los propios, lo que es plenamente consecuente con el hecho de que los estudios propios de postgrado tienen un carácter marcadamente profesionalizador, al revés de los másters oficiales que son más de tipo académico, o de investigación.

Desde el punto de vista de la demanda, un total de 70.723 alumnos estaban matriculados en el curso 2008-2009 en estudios propios de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas, lo que significa una reducción del 10,8% respecto al 2006-2007. La distribución del alumnado por ramas de enseñanza es bastante similar a la que presenta la oferta de postgrado, aunque en este caso, perdería relativamente participación la rama de arte y humanidades y, especialmente, la de ingeniería y arquitectura. Ello es sinónimo de una menor demanda media por enseñanzas, es decir, de un menor número de alumnos por programa en las ramas mencionadas. Efectivamente, en conjunto, la demanda media es de 19 alumnos por programa,

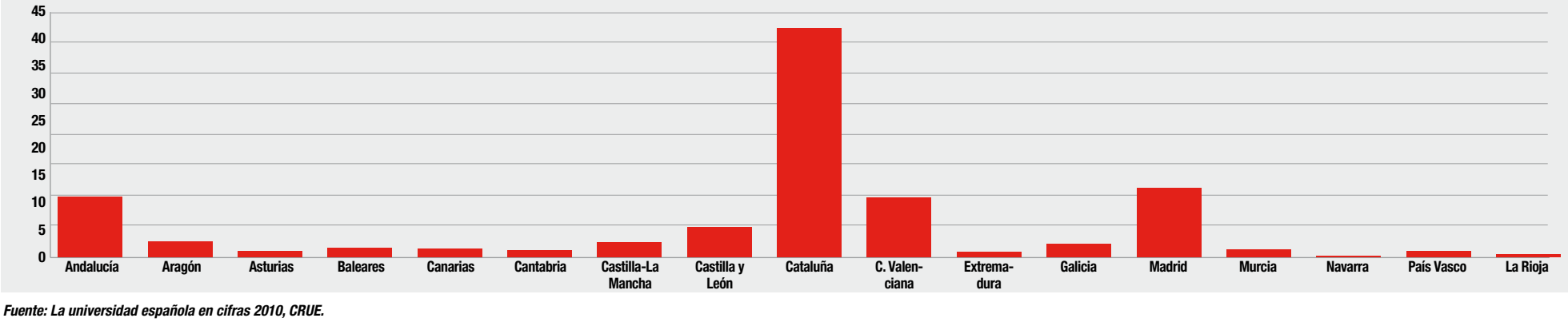
13. Siempre teniendo en cuenta la información de aquellas universidades que han ofrecido datos al respecto.

Gráfico 18. Distribución de los programas y matriculados en cursos propios de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas (en % del total) y demanda media (alumnos/programa), según rama de enseñanza, curso 2008-2009



Nota: En el eje de la derecha se expresa la demanda media.
Fuente: La universidad española en cifras 2010, CRUE.

Gráfico 19. Distribución de los matriculados en los programas propios de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas, por comunidades autónomas, curso 2008-2009 (en %)



Fuente: La universidad española en cifras 2010, CRUE.

con mínimos de 12 en ingeniería y arquitectura y poco más de 15 en arte y humanidades y con un máximo de 22 alumnos por enseñanza en el caso de las enseñanzas propias de postgrado en la rama de ciencias. Los alumnos matriculados en cursos propios de postgrado en las universidades públicas presenciales equivalen al 64,6% de los alumnos en másters oficiales y doctorado, según la CRUE.

La demanda media por programa propio de postgrado era en el curso 2008-2009 de 19 alumnos por curso, con un máximo de 22 alumnos en ciencias y un mínimo de 12 en ingeniería y arquitectura. La presencia de la mujer en estos estudios propios de postgrado era ligeramente superior a la de los estudios oficiales de postgrado, mientras que era menor la presencia de extranjeros (y mayor la de alumnos procedentes de otras comunidades autónomas).

El 55,7% de los matriculados en estudios propios de postgrado eran mujeres en 2008-2009, un porcentaje ligeramente superior al que se da en los estudios oficiales de postgrado (52,6%). Igual que ocurre en los estudios oficiales de grado y postgrado, por áreas de enseñanza, la presencia relativa de mujeres más elevada tiene lugar para las ciencias de la salud: casi un 72% del alumnado matriculado en estudios propios de postgrado en las universidades públicas presenciales son mujeres, y la más reducida ocurre en ingeniería y arquitectura (porcentaje correspondiente del 36,5%). Por otro lado, también es destacable que algo más de la cuarta parte de este alumnado matriculado en estudios propios de postgrado tenían su residencia familiar en comunidades autónomas distintas a la de estudio y que un 14% provenían del extranjero (para los estudios oficiales de postgrado, siguiendo la información de la CRUE, los porcentajes respectivos eran del 11,6% y del 18,2%, esto es, se observa una menor movilidad interior y una mayor entrada de estudiantes extranjeros). Y, finalmente, cabe mencionar que, por comunidades autónomas, es Cataluña la que concentra el mayor número de matriculados en este tipo de estudios: en el curso 2008-2009 un 42% del total de alumnado en cursos propios de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas que ofrecían los datos correspondientes, se localizaban en centros catalanes.

En la UNED, universidad pública no presencial, el número de matriculados en enseñanzas propias de postgrado en el curso 2008-2009 era de 18.963, mientras que en las universidades privadas que han facilitado datos a la CRUE sobre este particular (15 de 23) había 9.753 matriculados en 375 cursos, con una demanda media por enseñanza de 26 alumnos, claramente por encima de los 19 que se registraban en las universidades públicas presenciales españolas. Otras diferencias serían la ligera mayor participación relativa de las mujeres en este tipo de estudios en las universidades privadas (peso relativo del 57,1% sobre el total del alumnado) y una ligera menor presencia relativa de alumnos procedentes de fuera de la comunidad autónoma (21,6%) y de alumnos extranjeros (11,5%). Además, es interesante observar que el volumen de alumnos matriculados en estudios propios de postgrado en las universidades privadas supera al de los alumnos matriculados en enseñanzas oficiales de postgrado[14], cosa que no sucede en el caso de las universidades públicas presenciales (aunque sí en la UNED).

14. El hecho de que el postgrado oficial en las universidades privadas no esté sujeto a precios públicos, a diferencia de lo que pasa en las universidades públicas podría ser parte de la explicación.

Conclusiones

El capítulo tercero del *Informe CYD 2010* se ha ocupado, en términos generales, de la relación existente entre los graduados universitarios y el mercado de trabajo, así como de su evolución reciente. El primer apartado ha descrito y analizado los resultados que obtienen los graduados superiores en el mercado laboral, tanto desde un punto de vista internacional, comparando a España con los países más avanzados del mundo, como atendiendo a los resultados más recientes de España y de sus comunidades autónomas. Las principales conclusiones a destacar de este primer apartado serían:

- En 2008, el 29,2% de la población española entre 25 y 64 años estaba en posesión de una titulación de nivel superior y un 20% eran específicamente graduados universitarios. En ambos casos, España está en una posición intermedia en el contexto de la OCDE.
- En el periodo 1998-2008 España fue el tercer país de la OCDE con un mayor crecimiento del volumen de población en posesión de estudios de nivel terciario, solamente superado por Irlanda y Turquía.
- Por géneros, mientras que el porcentaje de mujeres con titulación universitaria era superior en España que en la OCDE, justo lo opuesto sucedía en el caso de los hombres. Y por edad, España obtuvo su mejor registro comparado en la franja de 35 a 44 años.
- La tasa de actividad de los que tenían estudios superiores supera a la de los de menor nivel de estudios, aunque la diferencia española es inferior a la que se daba en la OCDE, debido a los hombres. En cambio, en comparación con los países más avanzados del mundo, España registró en 2008 una mayor diferencia en puntos porcentuales en su tasa de empleo y paro al comparar el valor para los graduados universitarios y el del global de la población de 25 y 64 años.
- La tasa de paro de los graduados universitarios en España se disparó en el periodo 2007-2009. Así en 2009 llegaba ya al 9%, cuatro puntos por encima del dato de 2007 y doblaba a la media de la UE-27 (con un crecimiento de esta tasa inferior a un punto). La evolución para el conjunto poblacional fue peor: tasa de paro del 16% (en promedio del año) por el 7,7% de la UE-27 y el 7,1% que había en España en 2007. En dos años se más que dobló la tasa de paro general española cuando en la UE-27 el ascenso fue 1,5 puntos.
- Los graduados universitarios en España conseguían ganancias en torno a un 50% más elevadas que aquellos con estudios secundarios post-obligatorios. Este dato es unos 15 puntos inferior al promedio de la OCDE y se redujo en la pasada década, al contrario de lo sucedido en los países más avanzados del mundo. Las ganancias de los hombres graduados universitarios superaron a las de las mujeres pero la diferencia por género era en España claramente inferior a la que se daba en la OCDE.
- A finales de 2010, un 20,1% de la población española de 25 a 64 años estaba en posesión de titulaciones universitarias de grado y un 1,5% de titulaciones universitarias de postgrado (másters y doctorado). Por géneros, las cifras alcanzadas por las mujeres superaban a las de los hombres y por edad, las de los que tenían entre 25 y 39 años superaban a las del resto (siendo la excepción en ambos casos los estudios de doctorado).
- Por comunidades autónomas, la población más altamente formada se volvía a encontrar a finales del 2010 en el País Vasco, Madrid y Navarra. En el periodo 2007-2009 se produjeron incrementos destacables en el porcentaje de población con titulación superior en La Rioja, Castilla-La Mancha y Asturias, mientras que se observaron avances limitados en Canarias y Galicia.
- A finales de 2010, la tasa de actividad y ocupación más elevada y la menor tasa de paro se dio para los que tenían un doctorado, seguidos, a distancia, de los que disponían de estudios oficiales de especialización profesional (másters, por ejemplo).
- Las diferencias en tasas de ocupación y paro de los graduados universitarios con el conjunto poblacional se ampliaron en el periodo 2007-2009. Por un lado, la destrucción de ocupación afectó sobre todo a las personas de menor nivel de estudios y por otro, la tasa de actividad apenas aumentó para los universitarios,

al contrario del conjunto poblacional. Así, mientras que el número de parados se multiplicaba por 2,6 para el global español, entre los graduados universitarios, apenas se dobló.
- La tasa de paro de los graduados superiores por comunidades autónomas a finales del 2010 iba del 7,1% del País Vasco al 18,7% de Canarias. En términos globales, también eran éstas las regiones con menor y mayor tasa de paro (10,9% y 29%). Solo en el País Vasco, Asturias, Castilla y León y Extremadura no se llegó a doblar el número de parados con titulación superior entre el último trimestre de 2007 y el último de 2010.

Del segundo apartado del capítulo, relativo a la oferta y demanda de alta cualificación, según la información del antiguo INEM, se destacan las siguientes conclusiones:

- En el año 2009, las ofertas de puestos de trabajo por parte de las empresas siguió su senda descendente en el Servicio Público de Empleo Estatal, mientras que las demandas por parte de los trabajadores crecía. La evolución fue más negativa para las ocupaciones de baja cualificación que para las de alta, con lo cual, igual que en 2008, y por segundo año consecutivo, se observa, así, un menor desajuste relativo entre ofertas y demandas en los puestos de alta cualificación.
- En 2009 de los grandes grupos ocupacionales de alta cualificación, solamente el relativo a directivos y gerentes tenía un desajuste relativo superior al del promedio general español, mientras que técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo mostraban un desajuste relativo inferior.
- El menor desajuste dentro de los diferentes subgrupos de ocupaciones de alta cualificación se encontraba en las profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario, donde destacaba especialmente las asociadas a titulaciones de ciencias naturales y sanidad.
- En el año 2009, por comunidades autónomas, los mayores desajustes relativos entre oferta y demanda de empleo de alta cualificación tenían lugar en el País Vasco, Madrid, Cataluña y Murcia. En 2007-2009 todas las regiones disminuyeron dicho desajuste excepto Murcia, la Comunidad Valenciana, Asturias y Galicia.
- En torno al 70% de los graduados universitarios contratados en 2009 lo fueron para desempeñar tareas de alto nivel de cualificación, según la información del SPEE; con lo cual, tres personas altamente formadas de cada 10 fueron contratadas para empleos de bajo nivel de cualificación. Ocupaciones de tipo administrativo (14%) y de servicios de restauración, comercio y similar (9%), fueron los grupos, dentro de la categoría de baja cualificación, que más graduados universitarios emplearon en 2009.
- La mitad de los graduados superiores universitarios que se contrataron en el año 2009 pasaron a desempeñar ocupaciones del grupo 1 (directivos y gerentes) y 2 (técnicos y profesionales científicos e intelectuales), mientras que un 20% adicional se ocupaban en el grupo de técnicos y profesionales de apoyo (grupo 3). Por otro lado, poco más del 50% de los que fueron contratados en 2009 para desempeñar cargos de dirección y gestión de empresas y administraciones públicas tenía estudios de nivel terciario.
- El porcentaje de población con estudios superiores que fue contratado para desempeñar puestos de alto nivel de cualificación se ha incrementado de manera notable desde el año 2007, en torno a 7-10 puntos para los distintos tipos de estudios de nivel terciario.
- Por comunidades autónomas, mientras que en Cataluña prácticamente un 80% de los graduados universitarios contratados en 2009 pasaron a desempeñar un puesto de alto nivel de cualificación; en el extremo opuesto se encontraban Castilla y León y La Rioja (porcentajes en torno al 61%).
- En términos de comparación internacional, España, en 2009, disponía de una menor proporción de ocupados que eran graduados superiores desempeñando puestos de alto nivel de cualificación que el conjunto de la Unión Europea (67% en España y 77% de promedio en la UE), aunque esta diferencia se ha reducido en la última década (en tres puntos porcentuales).
- Parte de esta mayor sobrecualificación comparada se debe a que en España hay una menor proporción de ocupaciones de alta cualificación, que son las proclives a ser desempeñadas por la población más formada. Así, poco más de un tercio de los ocupados se localizaban en 2009 en España en ocupaciones de alta cualificación por el 39% de la UE-15. Además está el hecho de que España tiene proporcionalmente, en relación a la población en edad de trabajar, más graduados superiores que la UE.
- Después de las categorías de técnicos y profesionales científicos e intelectuales y de técnicos y profesionales de apoyo, la tercera categoría que emplea a más graduados superiores españoles es la categoría de administrativos y la cuarta, la de trabajadores de servicios; cuando en la UE es la de directivos y gerentes.

En relación con el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios, se han revisado una serie de estudios; alguno de los aspectos a resaltar son los siguientes:

- El estudio acerca de la inserción laboral de los egresados en la Complutense de Madrid pone de manifiesto que la situación en el primer empleo después de la graduación es relativamente precaria, en términos de salario percibido (2/3 cobraban menos de 1.000 euros al mes en neto), estabilidad contractual (menos de un 30% con contrato indefinido) y ajuste entre la formación y el empleo (4 de cada 10 creía estar sobrecualificado para el puesto), en relación con lo que ocurre en el trabajo que desempeñan seis años después de la graduación: el 43% cobra más de 1.500 euros netos al mes, dos tercios tienen contratos indefinidos y tres cuartas partes desempeñan ocupaciones de alta cualificación.
- El reciente estudio acerca de la inserción laboral de los graduados universitarios en el País Vasco muestra que, pese a la crisis actual, la tasa de empleo superaba el 80%. Por ramas de enseñanza son los egresados en ciencias de la salud

los que mostraron mejor inserción: tasa de ocupación superior al 90% y con un salario neto mensual de 1.830 euros. Por otro lado, el porcentaje de empleo encajado (titulados que estaban desempeñando tareas de grupos profesionales de alta cualificación) era de casi el 90%, y había crecido casi 20 puntos porcentuales respecto a principios de la década.

- Según el Eurobarómetro 2010 sobre la empleabilidad de los graduados superiores, en España el menor grado de satisfacción de los empresarios respecto a las competencias de sus empleados graduados universitarios se daba en la capacidad para tomar decisiones, las habilidades de lectura y escritura y el conocimiento de lenguas extranjeras. En el conjunto de Europa, la satisfacción de los empleadores con las habilidades de lectura y escritura de sus empleados con titulación superior era la más elevada después de los conocimientos de informática.
- Respecto a la situación laboral de los doctores universitarios en España, cabe destacar el hecho de que a finales de 2009, en plena crisis económica, el 96,1% estaban ocupados, solo tres décimas por debajo de la cifra de 2006. Por otro lado, una mayor proporción que en 2006 estaban empleados por cuenta propia y de los empleados por cuenta ajena un 80% tenían contrato indefinido, 10 puntos por encima del dato de 2006. Por otro lado, el tiempo promedio para encontrar un empleo se amplió en un mes y un porcentaje inferior de doctores realizaban actividades de investigación; asimismo es destacable el incremento del porcentaje de doctores que planean irse al extranjero próximamente (casi 13% por el 7% de 2006).
- Atendiendo al trabajo de ANECA sobre los procesos de inserción laboral según los titulados universitarios, hay que destacar que estos perciben que la brecha que existe entre el mundo educativo y el laboral es notable y eso dificulta realizar una inserción laboral rápida y satisfactoria. Los graduados universitarios, en ese sentido, se sienten en inferioridad de condiciones respecto a los titulados en formación profesional.
- En relación con el punto anterior, los graduados perciben una devaluación de la formación universitaria. Ahora ser graduado universitario supone formar parte de un conjunto amplio de personas, la inserción laboral puede retrasarse de manera indefinida y el puesto de trabajo a conseguir puede ser incierto y precario. Los titulados consideran que para el mercado laboral es irrelevante el expediente académico, y que la formación universitaria es excesivamente generalista y teórica y no válida para desenvolverse adecuadamente en el mundo del trabajo.
- Además, los graduados universitarios consideran que los factores más relevantes para buscar empleo tienen que ver con las cuestiones personales y actitudinales: los contactos de los que se dispone, ya sean familiares, amigos o conocidos, y el carácter y personalidad que se posee, que se pondría de relieve en las entrevistas de trabajo, momento que consideran clave en el proceso selectivo. Además también dan mucha importancia a la realización de estancias en el extranjero y están poco familiarizados con nuevas competencias como la flexibilidad funcional o la necesidad de la formación permanente.
- El estudio de la Fundación BBVA sobre los estudiantes universitarios de España y los principales países europeos permite destacar algunas cuestiones diferenciales nuestras como la mayor dependencia de las ayudas familiares para sufragar los gastos, cuando en Suecia o el Reino Unido, en la mayor parte de las ocasiones, dichos gastos se financian con becas, ayudas financieras o créditos de diferentes instituciones. En este sentido, 7 de cada 10 universitarios españoles viven en casa de sus padres y no compaginan trabajo y estudios.
- Los universitarios españoles están entre los que menos valoraban la formación recibida en la universidad y los que menos creían que dicha formación preparaba adecuadamente para la vida profesional. También son los que menos puntuación otorgan a sus profesores en aspectos relativos a su prestigio, la capacidad de explicar con claridad o de fomentar la participación y creatividad de los alumnos.
- La universidad es elegida básicamente en el caso español por la cercanía y no por el prestigio, al revés que en el Reino Unido y también difieren los universitarios españoles respecto a los europeos en las horas dedicadas al estudio individual por semana (claramente inferior) y a las horas de clase (de las más elevadas).
- Finalmente, se puede mencionar la constatación, según los datos de la CRUE (2010), de que la participación de las enseñanzas técnicas y de las ciencias de la salud en las acciones de inserción laboral realizadas por los servicios de orientación e inserción laboral de las universidades supera a su participación en las consultas informativas, y por otro lado, estas ramas tienen también una preponderancia mayor entre los alumnos en prácticas que entre el conjunto de matriculados. Ambos datos apoyan la percepción de una mayor facilidad de inserción laboral en dichas ramas.

Las conclusiones más destacables en relación con el apartado acerca de la formación permanente, serían las siguientes:

- El porcentaje de personas adultas entre 25 y 64 años que seguían cursos de formación permanente en España era en 2009 del 10,4%, un dato solo dos décimas inferior al de la UE-15. Para los graduados superiores el valor se acercaba al 19% y estaba incluso por encima del de la Unión, aunque aún alejado (10 puntos o más) del dato de los países líderes: los nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Suecia) y el Reino Unido.
- En torno al 80% de las personas entre 25 y 64 años que seguían estudios, recibieron educación de tipo no formal. Mientras que por comunidades autónomas, el mayor porcentaje de adultos que realizaban formación permanente se encontraba en el País Vasco y Navarra (alrededor del 13% de los de edades comprendidas entre 25 y 64 años cursaban estudios, unos tres puntos porcentuales por encima del valor del conjunto de España).
- El otro punto de interés es el del papel que han de desempeñar las universidades en la formación permanente. Los sucesivos comunicados de los ministros europeos de educación superior en el contexto de

la construcción y desarrollo del EEES han puesto de manifiesto que una de las funciones fundamentales de la universidad ha de ser la de provisión de formación a lo largo de la vida facilitando un tipo de formación académicamente válida, profesionalmente útil y enriquecedora desde el punto de vista personal a personas en un amplio espectro de edad y, en relación a ello, también se la exhorta a liderar el reconocimiento del aprendizaje previo con independencia de la forma de obtenerlo.

- El comienzo de la impartición de cursos de formación permanente en las universidades españolas data de 1983, aunque fue en la década de 1990 cuando se desarrolló, centrada en el nivel de postgrado y con un carácter marcadamente profesionalizador. Desde entonces, ha crecido de manera intensa el número de cursos, el alumnado y los ingresos percibidos y hay programas ya asentados y reconocidos socialmente y con más de 20 ediciones cumplidas.
- Existe una tipología de cursos de formación permanente muy variada en las universidades españolas La más homogénea corresponde a los estudios propios de máster que se ha tendido a adaptar en tamaño y requisitos exigidos a los másters oficiales (a partir de 60 créditos, normativas en créditos ECTS). En todas las universidades existe un segundo tipo de título propio, con requisitos de accesos similares a los del máster, pero de menor duración. Y muchas universidades tienen también un tercer tipo de título propio, dirigidos a profesionales sin titulación universitaria. En estos dos casos la heterogeneidad es más pronunciada.
- Además, algunas universidades ofertan como parte de sus estudios propios programas con requisitos y duración similares a las titulaciones oficiales de grado. Asimismo, las universidades también desarrollan cursos de corta duración que atienden a demandas puntuales de especialización o sociales, entre los que se podrían encontrar los cursos a medidas para las empresas y finalmente, en las universidades españolas están proliferando últimamente numerosos cursos para atender a la demanda de formación de los mayores de 50 o 55 años.
- En la Estrategia Universidad 2015, del Ministerio de Educación, el ámbito de la formación permanente ocupa un papel fundamental. En este contexto, se estableció un grupo de trabajo, la Comisión de Formación Continua con el objetivo de establecer propuestas de planificación, homogeneización y regulación de la formación permanente universitaria. A partir de su trabajo, en julio de 2010 se adoptó un acuerdo sobre las universidades y la formación permanente en España.
- En este acuerdo se propone, entre otras cuestiones, homogeneizar en mayor medida todos los cursos propios de formación permanente universitaria, en cuanto a acceso, duración y denominación y trabajar en la posibilidad del reconocimiento de créditos entre universidades de los diferentes tipos de oferta postgraduada.
- La gestión de los títulos propios universitarios en las universidades públicas se realizaba mayoritariamente de manera centralizada (el 40% lo hace de este modo) y, en segundo lugar, mediante una unidad externa (en el 28% de los casos). Además, en otro 28% de los casos la gestión fue mixta. En las universidades privadas, el 60% optó por una única unidad interna, mientras que el 40% restante optó por una unidad externa o fundación.
- Por otro lado, las universidades públicas eligieron en el 58% de las ocasiones un modelo de gestión donde se separa claramente el postgrado oficial de los títulos propios de postgrado y otra formación permanente universitaria En cambio, en las universidades privadas, una mayoría (el 72%) optó por gestionar de forma conjunta el postgrado oficial y los títulos propios.
- En un estudio sobre titulados en estudios propios de postgrado en las universidades españolas se observa que estos han cumplido sus expectativas de ampliar conocimientos y habilidades, así como han conseguido complementar sus estudios con una formación más práctica (o su experiencia laboral con elementos académicos), pero, en cambio, no se han cumplido sus expectativas de carácter más marcadamente laboral, esto es, no les ha servido para mejorar en su puesto de trabajo ni para ser más competitivos a la hora de obtener un nuevo empleo.
- Se pueden distinguir dos perfiles: los que están más satisfechos de haber seguido la titulación propia de postgrado son aquellos mayores de 35 años, los que tienen más de 15 años de experiencia laboral y los que han cursado los estudios después de 10 años de terminar la titulación de acceso al curso; aquellos que están más insatisfechos, son los jóvenes titulados, los que están en situación de desempleo y los que tienen poca experiencia laboral. En segunda instancia, también se constata que los que han seguido cursos semipresenciales o a distancia (on line) se muestran más satisfechos que los que han asistido a clases presenciales y también están más satisfechos aquellos a los que el curso se lo ha financiado la empresa en la que trabajaban o lo han pagado por medio de becas y ayudas al estudio que aquellos que han tenido que sufragar de su bolsillo los gastos en los que se ha incurrido
- Debido en parte a la consolidación de los másters oficiales, las enseñanzas propias de postgrado en las universidades públicas presenciales españolas en el curso 2008-2009 descendieron un 15,5% respecto al 2006-2007, según datos de la publicación *La universidad española en cifras*, CRUE (2010). También se redujo un 10,8% el número de alumnos, hasta totalizar algo más de 70.000, un poco menos de las dos terceras partes de los alumnos que estaban matriculados en enseñanzas oficiales de postgrado (másters y doctorado).
- La demanda media por programa propio de postgrado fue en el curso 2008-2009 de 19 alumnos por curso, con un máximo de 22 alumnos en ciencias y un mínimo de 12 en ingeniería y arquitectura.
- La presencia de la mujer en los estudios propios de postgrado fue ligeramente superior a la que se dio en los estudios oficiales de postgrado, mientras que era menor la presencia de extranjeros (y mayor la de alumnos procedentes de otras comunidades autónomas).

Referencias bibliográficas y webgráficas

- ANECA (2009): Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización.
- Comisión de Formación Continua (2010). La formación permanente y las universidades españolas.
- Comisión Europea (2010), Eurobarómetro Employers' perception of graduate employability
- Conferencia de los Rectores de las Universidades Españolas, CRUE (2010): La universidad española en cifras.
- Consejo de Universidades (2010), Acuerdo del pleno del Consejo de Universidades del día 6 de julio de 2010, refrendado por la Conferencia General de Política Universitaria en su sesión del día 7 de julio de 2010 sobre "Las Universidades y la Formación Permanente en España".
- Fundación BBVA (2010), Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos.
- Fundación CYD: Informe CYD. La contribución de las universidades españolas al desarrollo, varios años.
- http://ec.europa.eu/eurostat/
  Labour Force Survey
- http://www.ine.es/
  Encuesta de Población Activa (EPA)
  Encuesta sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología
- http://www.oecd.org/
  Education at a glance 2010. OECD indicators.
  Employment outlook 2010.
- http://www.sepe.es/ e información facilitada por el Servicio Público de Empleo Estatal
- Iriondo, I., Grandal, M.D., Gallego, E., de la Iglesia, C. y E. Gracia (2009): Inserción laboral y calidad del empleo de los licenciados de la Universidad Complutense. Instituto de Análisis Industrial y Financiero. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Complutense de Madrid. Proyecto financiado por el Instituto de Estudios Fiscales, del Ministerio de Economía y Hacienda.
- Jabaloyes, J. M. (coord.), López Sieben, M., Carot, J. M., Romero, R., Ripoll, C., Montesinos, P., Conchado, A. y M.C. Bas (2010) "La respuesta universitaria a la demanda de formación permanente", enmarcado en el Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, convocatoria de 2009, proyecto EA2009-0053
- Observatorio del Mercado de Trabajo de la Sociedad Pública EGAILAN, Departamento de Empleo y Asuntos Sociales, Gobierno Vasco (2010): Incorporación a la vida activa de personas tituladas universitarias en Euskadi.

Sobreeducación, educación no formal y crisis económica

Sandra Nieto (AQR-IREA, Universitat de Barcelona)
Raúl Ramos (AQR-IREA, Universitat de Barcelona)

En la última década, la mayoría de países de la OCDE ha experimentado un importante aumento en el número de universitarios, aunque dicho aumento ha sido especialmente más intenso en España, con tasas de crecimiento interanual claramente por encima de la media de la OCDE. Este rápido crecimiento ha contribuido a modificar la estructura educativa española. De hecho, en la década de los sesenta del siglo pasado, España partía de los niveles educativos más bajos de los países de la OCDE, y en cambio, en el año 2007 ya disponía de un porcentaje de universitarios correspondiente al 29% de la población frente al 27% correspondiente a la media de los países de la OCDE (gráfico 1).

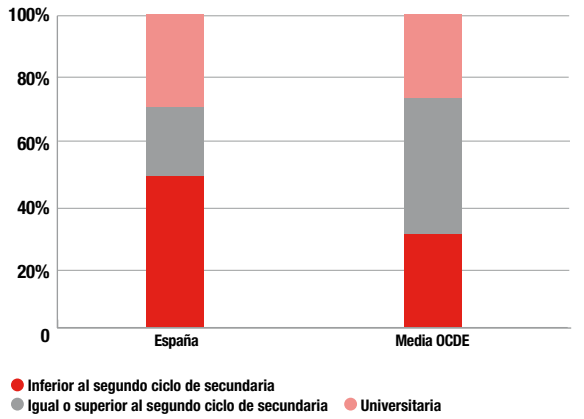
Hay que remarcar, sin embargo, que este espectacular crecimiento de los universitarios no ha ido acompañado por un crecimiento de la productividad laboral española de la misma intensidad. De hecho, sigue existiendo una brecha importante entre la productividad española y la del promedio de los países de la UE-15 (gráfico 2), que sorprende teniendo en cuenta el elevado nivel formativo de un porcentaje elevado de la población. La explicación de este distinto comportamiento está relacionada con la existencia de un sistema productivo compuesto mayoritariamente por ocupaciones de baja cualificación, y que no ha sido capaz de generar puestos de trabajo suficientes y acordes a una población con un nivel educativo muy alto.

En consecuencia, muchos individuos con elevado nivel de estudios se han visto obligados a aceptar trabajos que requieren menos años de educación de los que ya poseen, lo que ha se ha traducido en una mayor relevancia del fenómeno de la sobreeducación en nuestro país en relación con otros de nuestro entorno (gráfico 3). Así pues, en los años 2003-2004, España presentaba un porcentaje de sobreeducación del 25% de los ocupados, mientras que el porcentaje correspondiente a la media de los países de la OCDE no superaba el 12%. De hecho, en las últimas décadas, en España se ha producido un exceso de oferta de individuos con elevado nivel educativo que no ha podido ser absorbido por la demanda, ya que los puestos de trabajo existentes no requieren niveles educativos elevados y son de poca calidad. Esto hace que los rendimientos individuales y sociales de la educación sean menores a los esperados, lo que podría afectar a la decisión de los individuos de realizar estudios universitarios y a la del Gobierno de otorgar subvenciones para financiar dichos estudios. Por tanto, para obtener la máxima rentabilidad de la educación, tanto a nivel individual como colectivo, es importante conseguir un mejor emparejamiento de estos trabajadores con los puestos de trabajos existentes en la economía española y crear ocupaciones acordes a una población con mayor nivel educativo.

Pero el fenómeno de la sobreeducación también tiene efectos negativos sobre los trabajadores afectados. En primer lugar, es probable que el hecho de estar sobreeducado le haga sentirse frustrado y desanimado, lo que puede provocar mayor absentismo en el trabajo, y generar problemas en su salud como poca autoestima, depresión, etc., que, sin duda, también repercutirán en su productividad; pero, además, en segundo lugar, el salario que recibe un trabajador sobreeducado es inferior al que recibiría en caso de ocupar un puesto de trabajo acorde a su nivel de estudios. Dicha penalización salarial está relacionada con la dificultad de transferir los conocimientos adquiridos al puesto de trabajo ejercido. Una de las posibles vías para reducir tal carencia es a través de la experiencia en el puesto de trabajo. De esta manera el individuo va adquiriendo los conocimientos necesarios para desempeñar las tareas correctamente, a pesar de que durante el tiempo transcurrido hasta adecuar sus conocimientos resulta menos productivo en comparación con un trabajador con las habilidades adecuadas. Otro medio para solucionar dicho problema consiste en el aprendizaje o formación, que puede ser proporcionada por la empresa o por otras organizaciones. El aprendizaje o formación forma parte del proceso llamado “aprendizaje a lo largo de la vida” que en los últimos años ha tomado un papel protagonista como uno de los objetivos más importantes para los países europeos. Así pues, es posible que la realización de actividades formativas por parte del trabajador sobreeducado le permitan adecuar su nivel formativo a las características del puesto de trabajo que desempeña y, por tanto, reducir la penalización salarial que experimenta en dicho puesto de trabajo.

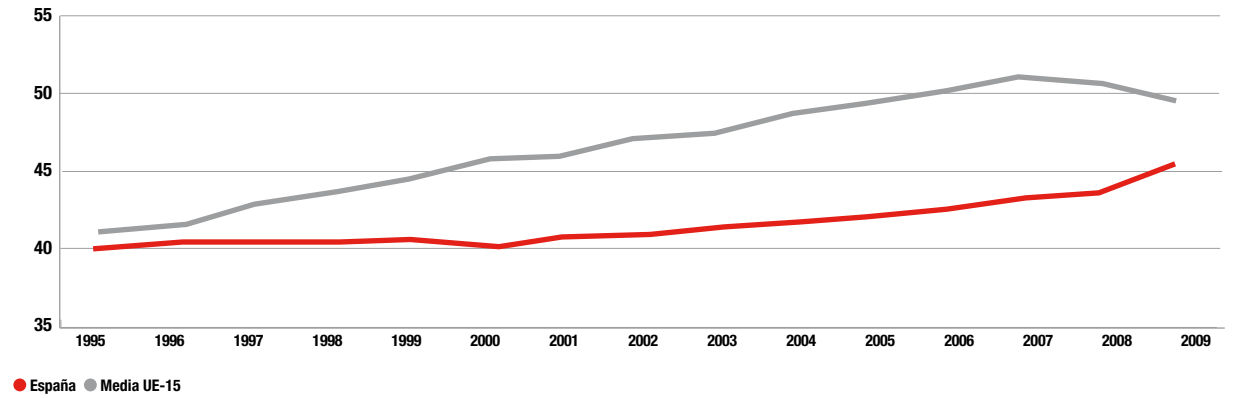
Con el objetivo de contrastar hasta qué punto el desarrollo de actividades de educación no formal, permite a los trabajadores sobreeducados reducir su penalización salarial, en un trabajo reciente (Nieto y

Gráfico 1. Distribución de la población entre 25 y 64 años por niveles educativos en 2007



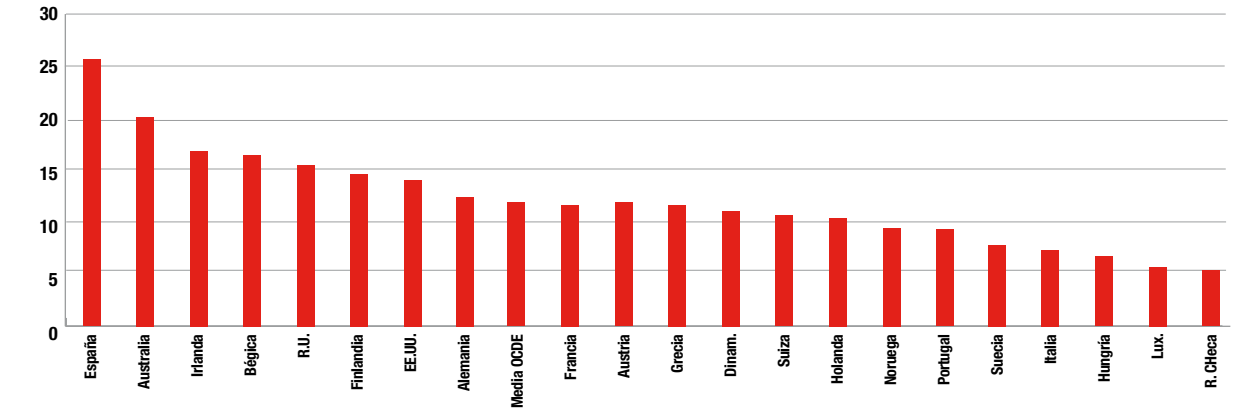
Fuente: OCDE, Education at a Glance 2009.

Gráfico 2. Productividad laboral medida como PIB por hora trabajada (en $ constantes 2009)



Fuente: The Conference Board Total Economy Database.

Gráfico 3. Porcentaje de sobreeducados de entre 15 a 64 años en los países de la OCDE, 2003-2004



Nota: No hay datos para Canadá, Nueva Zelanda, Polonia ni República Eslovaca. Los datos de EE.UU. son referentes al 2002.
Fuente: OCDE, International Migration Outlook 2007.

Ramos, 2010)[1]hemos procedido a analizar los microdatos para España de la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA) referida al año 2007. A partir de estos datos, se han estimado ecuaciones salariales con el objetivo de cuantificar el efecto sobre los salarios de haber participado en actividades de educación no formal poniendo especial énfasis en el impacto sobre los trabajadores sobreeducados. Los resultados obtenidos muestran que el rendimiento salarial de un año de educación requerida es de un 5,1%, mientras que un año adicional de sobreeducación proporciona un rendimiento de solo el 3,7%, un valor claramente inferior al anterior. No obstante, un año adicional de sobreeducación para los individuos que han realizado actividades de educación no formal proporciona un rendimiento del 4,3%, es decir, existe una reducción en la penalización salarial experimentada por los trabajadores sobreeducados derivada de su participación. Así pues, una de las conclusiones del estudio es que la realización de actividades de educación no formal parece representar una vía que permite alcanzar a los trabajadores sobreeducados un salario mayor al que obtendrían si no realizasen este tipo de actividades. Sin embargo, dicho salario sigue siendo inferior al que reciben los trabajadores con el mismo nivel educativo en una ocupación adecuada. Así pues, si bien la educación no formal no aumenta los años de educación formal de los individuos, sí contribuye a mejorar las capacidades y habilidades de los trabajadores en su puesto de trabajo y en consecuencia, les permite obtener un mayor salario y, probablemente, una mayor estabilidad laboral.

De hecho, en el contexto actual, y tal y como recoge trimestre tras trimestre, el Observatorio Laboral de la Crisis de FEDEA[2], mayores niveles de capital humano (medido en términos de educación) protegen a los trabajadores de la caída al desempleo. En concreto, un individuo empleado en el segundo trimestre de 2010 con estudios primarios o secundarios de primera etapa tenía una probabilidad de perder su empleo en el trimestre siguiente un 85% mayor que otro de similares características en términos de género, edad, nacionalidad y tipo de contrato pero que tiene estudios secundarios de segunda etapa o estudios universitarios. Así pues, pese a los efectos negativos de la sobreeducación, se confirma el efecto positivo de la educación sobre la estabilidad laboral. Sin embargo, si bien la educación universitaria sigue presentándose como una característica favorable para el acceso al empleo, según los resultados obtenidos por FEDEA, la diferencia con respecto al resto de niveles educativos ha disminuido a lo largo de la crisis actual. Al comparar el acceso al empleo por educación en el tercer trimestre de 2010 con el observado en el tercer trimestre de 2009 o de 2008, se observa que el descenso en el mismo se produce para todos los intervalos educativos, aunque en mayor intensidad para los niveles educativos más elevados. A partir de dicha evidencia, es bastante probable que la incidencia de la sobreeducación se haya acentuado durante la crisis.

Sin embargo, las dificultades para acceder a un puesto de trabajo cualificado (o incluso a un puesto de trabajo sin cualificación) están impulsando un fenómeno relativamente reciente en nuestra economía y que será necesario analizar en el futuro. A falta de estadísticas recientes que permitan confirmar nuestra intuición, el análisis de la información disponible (en muchos casos, periodística) nos lleva a pensar que en los dos últimos años ha habido un número elevado de titulados universitarios que han decidido buscar nuevas oportunidades laborales en otros países, mayoritariamente de la Unión Europea. En caso de confirmarse esta tendencia, el problema de la sobreeducación podría dejar paso al fenómeno de la fuga de cerebros, cuyas consecuencias económicas pero también sociales no son menores.

1. Nieto, S.; Ramos, R. (2010), "Sobreeducación, educación no formal y salarios: evidencia para España", Documento de Trabajo FUNCAS, nº 577

2. http://www.fedea.es/observatorio/

Los retos de la formación permanente en España

Neus Pons, Presidenta red RUEPEP, Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente
Miembro de la Comisión de Formación Continua (Ministerio de Educación)
Directora ejecutiva, Escuela de Postgrado de la UAB

1. Introducción

Según la definición del Comunicado de Feira (Consejo de Europa, 2000), se considera la formación permanente como "toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo".

Desde el inicio del Proceso de Bolonia, la Formación Permanente a lo largo de la vida ha sido uno de los ejes estratégicos de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior.

En el año 2000, es la Estrategia de Lisboa la que encamina a las universidades a ampliar su función docente al espacio temporal "a lo largo de la vida" como una de las formas de convertir a la Unión Europea en el 2010 en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de generar un crecimiento económico sostenido con más y mejores empleos y con una mayor cohesión social.

En 2009, en la Declaración de Lovaina, la formación permanente se convirtió en uno de los objetivos prioritarios para la siguiente década al establecerse que se deben incluir los principios básicos y procesos para el reconocimiento del aprendizaje previo sobre la base de los resultados del aprendizaje independientemente de cómo se hayan adquirido el conocimiento, las habilidades y las competencias. También se explicita que todas estas actividades deben estar ligadas a la función social de la universidad.

En este marco, la universidad tiene como una de sus misiones la de proporcionar una formación, en cualquier época de la vida, que facilite el aprendizaje autónomo, impulse el desarrollo profesional y personal y promueva y divulgue el conocimiento del entorno.

2. Situación actual en España

2.1 Marco general

La legislación universitaria española recoge esta demanda social en el preámbulo de la Ley Orgánica 4/2007, de 21 de abril. En este texto se define que "las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales como a las demandas del sistema científico y tecnológico; también han de dar adecuada respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, desean acceder a su oferta cultural o educativa".

Esto supone la necesidad de construir puentes y vínculos entre las diversas formas de educación y aprendizaje, estableciendo pasarelas del mundo del trabajo a la educación y viceversa, valorando y reconociendo de forma explícita (mediante certificados y títulos) los resultados de la formación o el aprendizaje realizados en contextos diversos.

Es en la Estrategia Universidad 2015, iniciativa coordinada por el Gobierno del Estado, las comunidades autónomas y las mismas universidades, y liderada por el Ministerio de Educación, donde aparece claramente la formación permanente como una de las misiones de la universidad. En este sentido, las actuaciones del Ministerio de Educación en materia de política educativa se encaminan a impulsar un mayor compromiso del Sistema Educativo Universitario con los retos sociales y los cambios económicos de nuestra sociedad.

Este es el contexto de actuación donde deben ubicarse las líneas de trabajo para lograr que todas estas actividades, que ya se consideran parte de la misión de la universidad en la Estrategia Universidad 2015, se incluyan al mismo nivel en la misión de cada una de las universidades y formen parte de su oferta global. Así se facilitará que también la oferta en este ámbito sea fruto de una reflexión estratégica y se presente de forma más coordinada con el resto de la programación.

El futuro nos depara un marco donde el sistema educativo es un sistema integrado del que forman parte distintos subsistemas. Con esta perspectiva más amplia debemos enmarcar la formación permanente a lo largo de la vida.

2.2 Estrategias de futuro

El mes de junio de 2010 concluyó el trabajo desarrollado por la Comisión de Formación Continua, presidida por el director general de Política Universitaria del Ministerio de Educación. El objetivo general de la Comisión era realizar un informe técnico sobre la naturaleza y características de la formación permanente, de forma que permitiera poner en valor el papel de las universidades en la formación a lo largo de la vida y clarificar su posición respecto a otros grupos de interés involucrados, tanto a nivel interno como externo.

Los objetivos más concretos eran los siguientes:

1. Analizar el mapa de la oferta actual y, respetando la autonomía universitaria, planificar y homogeneizar algunas de las terminologías y clasificaciones.
2. Potenciar el reconocimiento y función social de la universidad en la formación permanente.
3. Analizar la coexistencia de másters universitarios y propios.
4. Plantear la inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) de algunos de los programas así como el reconocimiento (académico, profesional y social), y la transferencia de créditos.

El documento *La formación permanente y las universidades españolas* ha servido de base para elaborar la que va a ser, en los próximos años, la "hoja de ruta" que permitirá orientar a las universidades españolas en la estructuración de sus actividades de formación permanente.

El día 6 de julio, en el pleno del Consejo de Universidades, se tomó el Acuerdo sobre "Las universidades y la formación permanente en España". El día 7 de julio fue refrendado por la Conferencia de Política Universitaria.

Aspectos básicos del Acuerdo sobre "Las universidades y la formación permanente en España"

Uno de los puntos de partida es la complejidad de la oferta formativa que ofrecen las universidades en relación con su denominación, titulación y reconocimiento. Esto hace necesario el establecimiento de diferentes acuerdos que deben tener en cuenta los siguientes condicionantes:

1. La importancia de la formación permanente en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior.
2. El papel activo de las universidades españolas en este tipo de formación, teniendo en cuenta que una de las funciones básicas de la universidad es responder con rigor académico a las demandas formativas de la sociedad.
3. El respeto a la autonomía universitaria en cuanto a titulaciones propias de postgrado y aprendizaje a lo largo de la vida.

4. La existencia actual de acuerdos vigentes en este ámbito.
5. La nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre) que regula los ciclos formativos (grado, máster, doctorado) y la permanencia de la oferta formativa propia de las universidades que se articula de diferentes formas: másters, diplomas de postgrado, títulos de experto o especialista, diplomas o certificados de extensión universitaria, etc.
6. La posibilidad de inscripción de títulos no oficiales en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (artículo 17 del Real Decreto 1509/2008 de 12 de septiembre), supone el establecimiento de condiciones y criterios, como los de verificación y acreditación, para acceder al registro de estos títulos.

Todo este proceso que deben iniciar las universidades españolas debe desarrollarse de forma gradual con respecto al acceso y la duración de las enseñanzas y tendría que materializarse en los siguientes acuerdos:

1. Dentro de la formación permanente hay que diferenciar la oferta formativa consolidada y reconocida que en la actualidad se ofrece como másters y/o expertos, especialistas y diplomas de postgrado. Se propone en este acuerdo que:

- Los títulos de máster tengan una duración de 60 créditos o más, tengan una duración de al menos un curso académico, se deba acceder a ellos con titulación universitaria previa, sean expedidos por el rector/a y cuenten con un registro centralizado de este tipo de títulos. Se propone además, que existan planes docentes claramente definidos, valoración de las enseñanzas en sistema ECTS y un trabajo final para obtener dicha titulación.
- Los títulos de 30 créditos o más, se denominarán diplomas de especialización y se referirán a las actuales titulaciones de diploma de postgrado, título de experto o de especialista. Deberán cumplir los mismos criterios que los masteres, siendo recomendable, pero no obligatorio, el trabajo final para obtener la titulación.
- En relación con la oferta formativa propia, las universidades podrán ofrecer otros tipos de títulos o certificaciones. Se propone que también en este caso se unifiquen las denominaciones, aunque la duración pueda ser mucho más flexible.

2. La obtención de un título propio de postgrado exigirá que se hayan superado, a través del correspondiente proceso de evaluación, los estudios y actividades académicas que corresponden a dicho título.

3. El reconocimiento de créditos de los títulos propios de postgrado entre universidades de los diferentes tipos de oferta postgraduada. Dicho reconocimiento puede establecerse a tres niveles diferentes:

- Reconocimiento global, total o parcial, de los créditos de los títulos de máster y de diploma de especialización que las universidades hayan inscrito en el Registro de Universidades, Centros y Títulos
- Reconocimiento, total o parcial, de los títulos de máster y de diploma de especialización no inscritos en el RUCT pero que cumplen con los criterios establecidos en el punto uno de este Acuerdo, es decir, denominación, extensión, evaluación, trabajo fin de master, etc.
- Los créditos reconocidos cursados en titulaciones de máster y diploma de especialización pueden permitir completar estudios o continuarlos en otras universidades
- Reconocimiento, mediante acuerdos bilaterales y en base a las normativas de cada universidad, del resto de créditos cursados en los otros tipos de estudios de oferta propia de cada universidad sean títulos o certificados.

Para el seguimiento de la globalidad del Acuerdo se ha creado, en el seno de la Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas (CASUE), la Subcomisión de Formación Permanente. El objetivo de esta Subcomisión es realizar el seguimiento de los acuerdos así como ir adoptando otros nuevos según la complejidad que los distintos temas puedan ir adquiriendo.

También se remarca la necesidad de establecer contactos estables con las asociaciones relacionadas con los títulos propios de postgrado y la formación permanente, reconociendo así su papel de interlocutores con la Conferencia General de Política Universitaria y el Consejo de Universidades.

3. Algunas reflexiones y conclusiones

La universidad está considerada como un elemento relevante para el desarrollo económico y social a raíz de definir como tercera misión la contribución que hace al desarrollo de sus ámbitos geográficos de influencia. Los elementos más significativos de esta tercera misión son la transferencia de conocimiento a la sociedad, las patentes y *spin-off*, los parques científicos y tecnológicos, la inserción laboral y la formación permanente.

El Acuerdo del Consejo de Universidades, así como todo el resto de trabajo impulsado desde el Ministerio de Educación a raíz de la Estrategia Universidad 2015, ha marcado un antes y un después en la valorización de la formación a lo largo de la vida ya que la totalidad de las acciones previstas se dirigen a potenciar estas actividades como una de las funciones básicas de la universidad. Esto implica la construcción de un marco normativo que pueda convivir al mismo tiempo con la flexibilidad que precisan muchas de estas actividades. Solo así será posible que esta formación sea uno de los nexos de unión entre la universidad, la empresa y la sociedad de la que forman parte.

Dentro de las líneas definidas desde el Acuerdo, se trabaja para estructurar jurídicamente (Real Decreto, Orden Ministerial…) los programas formativos que precisan un acceso claro y definido al registro de titulaciones. Pero el acceso a la universidad en cualquier momento de la vida y desde cualquier situación académica y/o profesional previa, nos obliga a trabajar con una mentalidad mucho más amplia. Las universidades imparten un abanico muy distinto de programas para los cuales el Acuerdo nos marca algunas pautas pero, al mismo tiempo, nos deja un gran margen para su planificación.

Una buena parte de toda esta oferta se rige bajo condiciones de mercado y de competitividad. Esto implica que hay que flexibilizar los procesos de gestión manteniendo el mismo rigor y calidad que cualquier otro tipo de formación que surja de la universidad. No debemos quedarnos solo en aspectos normativos y hay que aprovechar este momento crucial para que toda la oferta de formación permanente, respetando las características propias y diferenciales de cada programa, se incluya dentro de los procesos formales de acreditación de la calidad, tanto internos como externos cuando así se precise.

En el documento CYD “La Universidad y la Empresa española” (2004), se detectaron algunas disfunciones en las relaciones existentes entre la empresa y la universidad española. Básicamente se ponía de manifiesto el escaso reconocimiento por parte de la empresa hacia el papel de motor de desarrollo económico que debe ejercer la universidad, y la opinión mayoritaria por parte de la empresa de tener nula relación con la universidad.

De la actualización realizada del estudio en el año 2010, se deduce un cierto empeoramiento de las mismas disfunciones: un 55% de las empresas encuestadas opinan que la universidad no tiene una organización apropiada para ejercer como motor del desarrollo económico (este porcentaje en el 2004 era del 43%).

Debemos considerar que el 54% de las empresas contactadas manifestaron haber tenido algún tipo de interacción con la universidad (7 puntos más que en el 2004), y que, en empresas de más 200 trabajadores, la cifra se eleva al 82%. En general, se pone en evidencia un problema de información asimétrica y las pequeñas y medianas empresas tienen dificultades para colaborar con la universidad en cualquiera de sus ámbitos. Sin embargo, por el volumen reflejado de empresas que contactan con universidades, el porcentaje que considera que no tienen una organización apropiada, nos lleva a la conclusión de que puede ser difícil dar respuesta a la política educativa

que se plantea en la Estrategia Universidad 2015, que es de compromiso del Sistema Educativo Universitario con los retos sociales y cambios económicos.

Respecto al servicio más concreto de la formación, los resultados que se desprenden en el 2010 vuelven a ser sustancialmente muy similares a los extraídos del informe de 2004. Y nos llevan a la reflexión de que persisten los mismos efectos negativos que pueden justificar que las universidades españolas no acaben liderando el sector de la formación permanente.

Cerca del 88% de las empresas encuestadas declara que, en el ejercicio 2008, ha invertido en recursos de formación. El porcentaje llega al 98% cuando se trata de empresas de más de 200 trabajadores.

Las necesidades de formación de las empresas españolas están cubiertas, en primer lugar, por sus propios departamentos de formación (63%). Les siguen las empresas de consultoría (60%), los centros de formación profesional continua (46%) y las organizaciones empresariales (45%). Las escuelas de negocios (41%), también son una opción prioritaria a la universidad (25%). Cabe destacar que, si se toma en consideración el grado de recurrencia, la universidad mejora su posición (de antepenúltima de 10 opciones no excluyentes pasa a un 5º puesto en grado de recurrencia)

A nivel de detalle del tipo de formación, el 19% de las empresas encuestadas afirma que ha recurrido a la universidad para cursos abiertos, mientras que solo el 4% ha recurrido a la universidad para programas a medida o corporativos para sus empleados.

Si se analizan las causas por las que no se acude a la universidad como institución formativa de cualquiera de las dos modalidades, no existe prácticamente diferencia entre ellas. La principal razón aducida por las empresas es que se desconocía que la universidad ofrece estos servicios (aproximadamente el 40% de las encuestas). El segundo motivo es la no consideración de la universidad como proveedora de formación (aproximadamente el 24%). Y la tercera razón es la no idoneidad de los programas ofrecidos (un 23% en el caso de los cursos abiertos y un 16% para los “a medida”). Solo entre el 2 y 3% de las encuestas ponen de manifiesto que el coste excesivo de la formación sea una causa de no contar con la universidad para este servicio.

El tipo de relación más habitual con la universidad se deriva de la incorporación de estudiantes y/o titulados en prácticas (un 77% de las empresas encuestadas), y la valoración es positiva. La obtención de ventajas, en términos de contratación laboral, es la interacción más buscada.

Mejora significativamente la calificación en todas las competencias-aptitudes analizadas respecto a la formación de postgrado y continua y la inserción laboral. Pero quedan como competencias a seguir desarrollando la capacidad para resolver problemas y comunicarse y, como puntos de mejora, los idiomas, la formación más práctica y las habilidades directivas.

En general, la empresa recurre a la universidad para incorporación de sus titulados (cerca del 38%), pero no para su posterior formación. Como se acaba de apuntar, solo el 19% de las empresas encuestadas ha recurrido a la universidad para cursos de formación no diseñados a medida para sus empleados, y solo el 4% lo ha hecho para cursos a medida.

Debemos concluir insistiendo en que todos estos aspectos nos deben llevar a reflexionar acerca de cómo enfoca la universidad una de sus principales funciones sociales y, además, estratégica para los próximos años.
Las universidades, como parte de su misión, deben asumir la formación permanente como forma de transferencia de conocimiento a la sociedad, como un valor añadido. Para ello, deben desarrollar una oferta coherente, que cumpla una función social y propicie una redistribución de los recursos. También son necesarias formas de gestión que se adapten fácilmente a las necesidades del entorno cambiante. Por datos de los distintos informes, se constata el desconocimiento que existe sobre los servicios que puede ofrecer la universidad. Se hace necesaria una buena política de comunicación hacia la sociedad si queremos que esta pueda incidir realmente en su entorno.

En la Estrategia Universidad 2015, el aprendizaje permanente tiene dos objetivos básicos que se consideran de igual importancia: la cohesión social (ciudadanía activa, realización personal e integración social), y la empleabilidad. Asimismo, con criterios de sostenibilidad, debe contribuir a la mejora socioeconómica territorial, al permitir una inserción de la universidad en su entorno local más inmediato. Esto fomentará la generación de nuevo conocimiento y la transformación de este en valor social y económico. La formación permanente, como parte de la misión de la universidad, debe desempeñar un rol importante para poder conseguir estos retos.

Bibliografía:

- Documentación “Estrategia Universidad 2015”, Ministerio de Educación
  http://www.educacion.es/eu2015
- Documentos “La Formación Permanente y las Universidades Españolas” y “Acuerdo del Consejo de Universidades”
  http://www.educacion.es/eu2015/ambitos-ejes-estrategicos/misiones/docencia-formacion/formacion-permanente.html
- Documento “La Respuesta Universitaria a la Demanda de Formación Permanente”
  Ministerio de Educación
  Programa de Estudios y Análisis, 2009
  Mónica López Sieben
  Universidad Politécnica de Valencia
  http://82.223.210.121/mec/ayudas/
- Información red RUEPEP, Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente
  www.ruepep.org
- Informe CyD 2009 y Documento CyD “La Universidad y la Empresa Española 2010”
  http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/

Formación permanente y universidades españolas: modelos y procesos de gestión y opinión de los titulados en estudios propios de postgrado

Fundación CYD

En el trabajo “La respuesta universitaria a la demanda de formación permanente”, enmarcado en el Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, convocatoria de 2009 y realizado por J.M. Jabaloyes (coord.), M. López Sieben, J. M. Carot, R. Romero, C. Ripoll, P. Montesinos, A. Conchado y M.C. Bas, el objetivo era proporcionar información sobre la organización y gestión de la formación permanente en las universidades españolas, así como contrastar esta oferta, en especial la de los títulos propios, con la opinión de los graduados en dichos estudios, sobre motivaciones, expectativas y grado de satisfacción.

Modelos y procesos de gestión de la formación permanente en las universidades españolas

En el caso de los modelos de gestión se pueden distinguir dos ámbitos: en primer lugar, atendiendo a la centralización o descentralización de las unidades operativas que gestionan la formación permanente y, en segundo lugar, atendiendo al producto relacionado con la formación permanente que se gestiona. Por lo que respecta al primer ámbito, se pueden definir hasta 5 modelos básicos. En un primer modelo la formación permanente universitaria se explotaría a través de departamentos, centros o institutos con poco o nulo soporte centralizado. En un segundo modelo, la formación permanente universitaria se gestionaría a través de departamentos, centros o institutos pero contando con un fuerte soporte centralizado a través de una unidad administrativa interna especializada. En un tercer modelo, la formación permanente universitaria se explotaría a través de una unidad externa a la universidad, tomando, mayoritariamente, la forma de fundación, que se nutriría de la experiencia de los departamentos, centros o institutos (podría contar con el apoyo de una pequeña unidad dentro de la universidad dedicada a labores tales como la expedición de títulos). En un cuarto modelo, la formación permanente universitaria se explotaría a través de unidades independientes muy especializadas y orientadas a un sector muy específico que basarían su experiencia en uno o pocos departamentos, centros o institutos. Finalmente, en el quinto modelo la explotación de la formación permanente universitaria se realizaría a través de una organización representante de varias instituciones de la universidad, donde cada una de ellas contribuiría con su particular experiencia. En las diferentes universidades pueden existir uno de estos modelos o bien coexistir varios de ellos. Cada una de las cinco posibilidades de gestión de la formación permanente universitaria, es decir, sin unidad centralizada; con unidad interna centralizada; con unidad centralizada externa; con unidad especializada; o con unidad representante de varias instituciones, tendría puntos débiles y puntos fuertes: a título de ejemplo algunos puntos fuertes de gestionar la formación permanente mediante una fundación (unidad externa) sería la clara orientación al mercado, la flexibilidad en la organización, o la mayor profesionalización y la menor burocracia, y como puntos débiles se podría citar, posibles dificultades a la hora de coordinarse con la universidad y de compatibilizar objetivos.

Analizando los datos de las diferentes universidades españolas se puede concluir que en el caso de los títulos propios universitarios la gestión en las universidades públicas se realiza mayoritariamente de manera centralizada (el 40% lo hace de este modo) y, en segundo lugar, mediante una unidad externa (en el 28% de los casos). Además, en otro 28% de los casos la gestión es mixta, utilizando o bien los servicios de una unidad externa o fundación, o bien los de una unidad especializada interna, según los diferentes casos y necesidades. Esto contrasta con lo que ocurre en el caso del postgrado oficial (másters oficiales-universitarios y doctorado) que en el 85% de los casos se gestiona a través de una unidad centralizada interna a la propia universidad y que, en ningún caso, se gestiona mediante una unidad externa. En las universidades privadas, la gestión tanto del postgrado oficial como de los estudios propios de postgrado se lleva a cabo o bien por un modelo de gestión interno o externo, pero nunca se usan los dos tipos a la vez. Y también se observa que en este caso de las universidades privadas, el porcentaje de las que realizan la gestión del postgrado oficial mediante una unidad externa es inferior al porcentaje correspondiente en el caso de gestionar los títulos propios (21% frente a 40%), es decir, que atendiendo a la gestión de los estudios propios de postgrado, en concreto, el 60% de estas universidades opta por una única unidad interna, mientras que el 40% restante opta por una unidad externa o fundación.

En el caso del segundo ámbito, es decir los modelos de gestión atendiendo al producto relacionado con la formación permanente que se gestiona, se podría encontrar hasta cuatro modelos distintos: 1) una unidad única donde se gestionase tanto el postgrado oficial como los títulos propios de postgrado como otro tipo de formación permanente (cursos cortos); 2) dos unidades distintas, una para gestionar el postgrado oficial y propio y otra para los otros cursos, más cortos, de la formación permanente universitaria; 3) dos unidades distintas, una para gestionar el postgrado oficial y otra para gestionar los estudios propios de postgrado y otros tipos de formación permanente universitaria y 4) distribuido o disperso, esto es, no existiría una unidad específica centralizada para la gestión de la formación permanente, sino que cada escuela, centro o instituto gestionaría los cursos de forma independiente. Igual que ocurría en el caso de definir un modelo de gestión atendiendo a la vertiente de unidad interna/externa y más o menos centralizada o descentralizada, que cada modelo tenía sus ventajas e inconvenientes, lo mismo sucede con los modelos de gestión según la vertiente del producto gestionado. Así, por ejemplo, gestionar por un lado el postgrado oficial (másters oficiales y doctorado) y, por el otro el postgrado propio y otro tipo de formación permanente tendría puntos fuertes tales como la mayor independencia para la oferta propia o el alto grado de profesionalización y orientación al mercado, pero también puntos débiles como la dificultad para el alumnado de identificar y distinguir entre másters oficiales y propios, o el hecho de que la formación propia y otros estudios, más cortos, relacionados con la formación permanente se podrían percibir como de “segundo nivel” respecto a los másters oficiales.

Analizando los datos de las diferentes universidades españolas lo que se observa es que casi hay la misma cantidad de universidades que gestionan de forma conjunta el postgrado oficial y el propio como de universidades que los gestionan por separado, por un lado el postgrado oficial y por el otro el propio y los cursos más cortos de formación permanente. Aunque si se diferencia entre universidades según la titularidad pública y privada, las primeras eligen en mayoría un modelo de gestión donde se separa claramente el postgrado oficial de los títulos propios de postgrado y otra formación permanente universitaria (el 58% lo hace así). En cambio, en las universidades privadas, una mayoría (el 72%) opta por gestionar de forma conjunta el postgrado oficial y los títulos propios.

En el caso de los procesos de gestión se puede definir una cadena de valor de la formación ofertada a partir de las distintas actividades que van añadiendo valor al producto. Se podrían definir hasta siete actividades básicas: a) Análisis de la demanda y diseño del plan de estudios: esto incluiría el análisis de la demanda (identificación de las necesidades de formación del entorno), el diseño del Plan de Estudios (materias, contenido, profesorado, metodología, modo de impartición, incluida la producción de materiales en caso de que se trate de un curso on-line) y la aprobación de dicho plan de estudios; b) Puesta en marcha del programa, que se refiere al diseño académico, detallando el plan de estudios, y el diseño organizativo, referido a horarios, aulas, etc.; c) Información y publicidad: diseñar y realizar campañas de promoción y publicidad, establecer puntos de información; d) Preinscripción y Matrícula: Incluye la preinscripción y selección y admisión del alumno en su caso, la matrícula y la gestión de becas; e) Impartición y evaluación, que incluye la coordinación del profesorado, la preparación de materiales, la docencia y la evaluación, f) Finalización y garantía de la calidad: evaluar la calidad (satisfacción del alumnado), realizar los procesos de certificación de los aprendizajes adquiridos, esto es, emisión de certificados y títulos y cierre del curso; g) Actividades de postventa: referida a la gestión de la bolsa de trabajo (recopilación y actualización de los currículums de los alumnos y gestión de ofertas de empleo), el seguimiento de los egresados que permita obtener información actualizada sobre los mismos, su situación y sus necesidades y la evaluación de los resultados, esto es, comprobar si se ha producido una adecuación del curso a los objetivos propuestos en el diseño académico.

Todas las actividades consignadas son necesarias para organizar un programa de calidad pero no todas ellas las realiza una única unidad de la universidad. Se suele diferenciar entre tareas más de tipo académico, como el diseño del plan de estudios o la impartición y evaluación del alumnado matriculado que son organizadas y realizadas por los responsables del programa ya sea de manera independiente o en colaboración con los departamentos, centros o institutos promotores; y tareas más de tipo administrativo que pueden ser, según las universidades, centralizadas en una unidad profesional de gestión de la formación permanente o bien ser realizadas por diferentes unidades administrativas del mismo programa. Los procesos administrativos que se realizan de una manera más habitual en unidades centralizadas de gestión de la formación permanente son la tramitación de la aprobación del plan de estudios, la expedición de títulos y certificados, la promoción y publicidad y el establecer puntos de información. En cambio, los procesos menos frecuentemente realizados por las unidades de gestión de la formación permanente, ya sea porque no se realiza esta actividad o bien sea porque es realizada por otra unidad distinta dentro de la universidad, son las tareas de bolsa de trabajo (solo se realiza en poco más de la tercera parte), el seguimiento de egresados, el diseño académico, o el análisis de la demanda (poco más del 50% en los tres casos). Aunque un buen diseño del plan de estudios y una impartición y docencia de calidad es primordial para el nivel de satisfacción del alumnado, cada vez es más importante la gestión coordinada de todo este grupo de tareas y procedimientos (académicos y administrativos) de la cadena de valor. La organización de todas estas tareas, muchas veces dispersas en muchas unidades o servicios no coordinados dentro de la universidad, produce ineficiencias desde el punto de vista organizativo y crea insatisfacción y sensación de no seriedad desde el punto de vista del usuario externo.

Estudio sobre la opinión de los titulados en estudios propios de postgrado de las universidades españolas

Este estudio está basado en un cuestionario que se pasó a los titulados en estudios propios de postgrado (másters, especialista y experto) en el curso 2009-2010 de 7 universidades españolas (Autònoma de Barcelona, Carlos III de Madrid, de Granada, Politècnica de València, Rovira i Virgili, Rey Juan Carlos, de Sevilla) representativas de distintos modelos de gestión de la formación permanente. En total se consiguieron datos de 1.808 personas, graduados en un total de 17 titulaciones diferentes.

Atendiendo al perfil, se constata que hay en la muestra una mayoría de mujeres (59%); por edad, más de la mitad están en la franja comprendida entre los 25 y los 34 años (un 21% adicional tiene entre 35 y 44 años y un 15% es menor de 25 años); la mayoría tiene nacionalidad española (el 81%), y entre los extranjeros destacan los latinoamericanos, especialmente colombianos y mexicanos (peso sobre el total del 13%); en términos de residencia, no obstante, la participación española es superior (87%), ya que parte de los de nacionalidad extranjera ya residen allí donde está llevando a cabo sus estudios. Respecto a la titulación académica, el 97% son graduados universitarios (siete de cada diez poseen un título de segundo ciclo, un 24% adicional es diplomado, ingeniero técnico y similar y un 3% posee un doctorado), cosa lógica ya que en la mayoría de los casos se exigía para acceder a dichos estudios propios de postgrado una titulación superior. Es interesante constatar que un 62% de los encuestados obtuvieron su titulación de acceso en una universidad distinta de la que cursaron el título propio de postgrado. Asimismo la gran mayoría han terminado recientemente sus estudios de acceso al postgrado: de hecho, la mitad obtuvieron dicha titulación en los 4 últimos años. Respecto a la situación laboral, el 72% están trabajando (una tercera parte en el sector público, el 30% en la empresa privada y el resto es autónomo o empresario), y un destacable 19% están en situación de desempleo. De aquellos que trabajan, la mayoría (un 34%) tienen de 1 a 4 años de experiencia (un 21% adicional tiene de 5 a 9 años y un 14% de 10 a 14); la empresa en la que trabajan es mayoritariamente (en el 44% de los casos) grande, de más de 100 trabajadores, mientras que en microempresas y en empresas pequeñas (de 0 a 49 trabajadores) prestan sus servicios el 22% de los encuestados. Las tres áreas de trabajo mayoritarias son, por otra parte, la medicina, la docencia/departamento de formación, y el área de administración/finanzas/departamento económico-financiero (el 44% desempeñan sus tareas en dichas áreas). El puesto de trabajo más comúnmente desempeñado es el de técnico (el 34% de los encuestados, mientras que un 16% adicional se declaran mandos intermedios), mientras que la retribución salarial mayoritaria se movía entre los 12.000 y los 24.000 euros brutos anuales (el 34%) o entre los 24.000 y 36.000 (un 26% adicional), aunque también un elevado 21% declara cobrar menos de 12.000 euros.

En lo que respecta a la identificación del programa de estudios propios de postgrado que siguieron, el 53% realizó un máster y un 43% adicional un curso de especialista; fueron una gran minoría los que siguieron un curso de experto. La mitad de los encuestados realizaron cursos de más de 60 créditos, mientras que en términos de impartición del mismo, siete de cada diez realizaron un curso de carácter presencial (el peso relativo de los cursos on line o a distancia fue de tan solo el 14%). El tiempo transcurrido entre la obtención de la titulación de acceso y el comienzo del seguimiento del estudio propio de postgrado es relativamente reducido; de hecho, el 35% lo hicieron a continuación de los estudios universitarios y un 27% adicional no dejó pasar más de 4 años. La mayoría de los encuestados dedicaban menos de 20 horas semanales a las clases presenciales (en torno al 80%) y no dedicaban más de 10 horas semanales adicionales de trabajo personal (en torno al 70%), lo que equivale a un 50%-75% de tiempo de un alumno a tiempo completo. La mayoría acudió a las clases presenciales en horario de tarde, entre semana, y la periodicidad típica era de dos días por semana; mientras que las horas de dedicación personal tenían lugar indistintamente entre semana y en fin de semana (aunque la mitad no se dedicaba a ello más allá de dos días por semana). En cuanto al coste del estudio propio de postgrado, un 40% de los alumnos se gastaron entre 1.000 y 3.000 euros y un 44% adicional más de 3.000 euros (un 13%, de hecho, tuvieron que desembolsar más de 6.000 euros por el curso). El 53% se tuvo que financiar por sus medios el curso realizado y solo a un 13% se lo pagó la empresa (aunque dos terceras partes, prácticamente, estaban trabajando por cuenta ajena), mientras que otro 13% lo financió a través de becas y ayudas al estudio y en un 14% de los casos se tuvo que pedir ayuda financiera a la familia (el recurso a créditos y similar solo fue citado por el 4% de los encuestados).

Algo más de seis de cada diez encuestados realizó estos estudios propios de postgrado en universidades de su misma provincia, y unos tres de cada cuatro en su misma comunidad autónoma. Finalmente en el 73% de los casos se exigió la realización de una tesina o trabajo de fin de titulación en el programa seguido y ésta, mayoritariamente, o bien se había de entregar durante la realización de las asignaturas del programa, o bien en los seis primeros meses tras la finalización de dichas asignaturas.

Además de recabar información sobre el perfil del titulado y sobre el programa de estudios que siguieron, el cuestionario también planteaba la cuestión de cuál había sido la motivación para embarcarse en el estudio propio de postgrado, así como si se habían cumplido sus expectativas sobre el curso y, finalmente, cuál era el grado de satisfacción con el programa. Por lo que respecta a la motivación para realizar el programa, la más citada era la de ampliar y/o actualizar conocimientos y habilidades, seguida del motivo relativo a ser más competitivos a la hora de buscar un nuevo empleo. Otras razones también esgrimidas de manera clara eran las de complementar los estudios universitarios con una formación más práctica (o complementar su experiencia laboral con elementos académicos), la de ampliar competencias para poder mantenerse o mejorar en el puesto de trabajo y la de poder conocer nuevos ámbitos para reorientar la vida profesional/laboral. En cuanto al grado de cumplimiento de sus expectativas, los titulados afirman que sí han ampliado de manera efectiva sus conocimientos y habilidades, así como han conseguido complementar sus estudios con una formación más práctica (o su experiencia laboral con elementos académicos), y, en menor medida, creen que les ha servido también para ampliar sus posibilidades para reorientar su vida laboral/profesional; pero, en cambio, no se han cumplido sus expectativas de carácter más marcadamente laboral, esto es, no les ha servido para mejorar en su puesto de trabajo ni para ser más competitivos a la hora de obtener un nuevo empleo[1].
Por otra parte, los encuestados también han obtenido otros beneficios de haber cursado el programa propio de postgrado que en un principio no eran una motivación importante para embarcarse en él, como la ampliación de sus contactos o el saber resolver más fácilmente situaciones con las que normalmente se encuentran en su vida profesional cotidiana.

En cuanto a la satisfacción con el estudio propio de postgrado realizado, esta es notable (7,14 sobre 10 de satisfacción general). El aspecto más valorado (también un 7,14) es el del profesorado que ha impartido el curso, situándose a continuación la calidad de las instalaciones (6,95), la validez y actualidad de los contenidos (6,54), los horarios, información y atención al alumno (6,51) y los contenidos, métodos didácticos y evaluación (6,24). No obstante, la satisfacción varía de manera significativa en función de diferentes características del alumnado, especialmente de la edad, los años de experiencia laboral y el tiempo transcurrido para iniciar los estudios y, en menor medida, de la situación laboral actual, la modalidad de impartición del curso y la forma de financiación seguida. Así, se pueden distinguir dos perfiles: los que están significativamente más satisfechos de haber seguido la titulación propia de postgrado elegida son aquellos mayores de 35 años, los que tienen más de 15 años de experiencia laboral y los que han cursado los estudios después de 10 años de terminar la titulación de acceso al curso; por otro lado, aquellos que están significativamente más insatisfechos, son los jóvenes titulados, los que están en situación de desempleo y los que tienen poca experiencia laboral. En segunda instancia, también se constata que los que han seguido cursos semipresenciales o a distancia (on line) se muestran más satisfechos que los que han asistido a clases presenciales y también están más satisfechos aquellos a los que el curso se lo ha financiado la empresa en la que trabajaban o lo han pagado por medio de becas y ayudas al estudio que aquellos que han tenido que sufragar de su bolsillo los gastos en los que se ha incurrido. Finalmente, el último punto que se preguntaba en la encuesta era el de si los egresados habían mantenido el contacto con la universidad, en concreto con la unidad organizadora del curso que habían realizado, una vez obtenida la titulación, bien para participar en la orientación futura del estudio o bien para conocer la existencia de nuevas ofertas. La respuesta mayoritaria fue negativa.

1. Tal vez la situación actual de crisis económica ha influido en este particular y se observaría una mayor incidencia en la mejora de la empleabilidad por haber realizado estudios propios de postgrado en tres o cuatro años. Asimismo también debe de haber incidido el hecho de que normalmente en la gestión de la formación permanente de las universidades españolas no se ha solido trabajar proactivamente o coordinadamente en los procedimientos con más relación con la empleabilidad de titulados, tales como bolsa de trabajo, prácticas en empresa o seguimiento de egresados. De hecho, el punto con el que están menos satisfechos los graduados encuestados en relación a los estudios propios de postgrado seguidos es el de las prácticas en empresa (los pocos que sí han podido realizar prácticas a través de estos estudios).

El Proyecto UNIQM: un caso de desarrollo de herramientas para la excelencia para la gestión de la formación permanente

Patricio Montesinos, Jefe de Servicio, Centro de Formación Permanente
Universitat Politècnica de València

El proyecto UNIQM (European University Quality Management Tools for Lifelong Learning) es un proyecto de la primera convocatoria del programa Lifelong Learning que ha sido desarrollado entre 2007 y 2009. Basado en el modelo de excelencia de la European Foundation for Quality Management (EFQM) y sobre los principios formulados por W. Edwards Deming de la mejora continua (PDCA), el consorcio del proyecto, pilotado por el Centro de Formación Permanente de la Universitat Poltècnica de València, ha desarrollado seis herramientas contingencializadas a la gestión de la formación permanente universitaria. Tres de estas herramientas entran en el ámbito de la autoevaluación y de la evaluación externa, en el ámbito de la preparación para la evaluación según los principios de la EFQM. Las otras tres herramientas desarrolladas entran en el ámbito del aprendizaje y de la resolución del problema al que los neófitos se encuentran tras haber recibido formación y entrenamiento en el uso de un modelo de excelencia determinado. Tras esa formación, suele formularse la pregunta del "y ahora ¿qué?". Dar respuesta a esa pregunta con herramientas que permitan desarrollar una hoja de ruta personalizada y empezar por la definición de procesos y procedimientos ha sido el empeño fundamental de este proyecto. Y para ayudar en la hoja de ruta, también se han planteado diferentes casos de estudio de los centros de formación permanente participantes. En estos casos de estudio se han descrito las organizaciones usando el modelo conceptual de la EFQM y la aproximación a diferentes subcriterios de su modelo de excelencia.

¿Cuál ha sido el problema a resolver? Las organizaciones universitarias en general y los centros de formación permanente en particular están cada día más presionados por organizar con calidad la formación que responda a las necesidades de las sociedades que las amparan. Los centros que canalizan conocimiento de las universidades a los egresados universitarios son parte de la llamada "tercera misión" de las universidades, considerando que la primera misión es la docencia y la segunda la investigación. Gestionar las tres misiones no es otra misión diferenciada, es solo la obligación de aquellos que desarrollan su actividad profesional en las instituciones de educación superior. Gestionar la "tercera misión" con garantía de calidad no solo implica ofrecer productos formativos pertinentes, oportunos y de calidad (que también) sino que supone planificar, organizar y dirigir los procesos que están asociados al desarrollo de la actividad con trazabilidad y control. Y esta trazabilidad y este control solo se consigue usando ingentes recursos, o como alternativa, usando un modelo de excelencia que permita enfocar la gestión de los servicios universitarios a la sociedad como un todo que está absolutamente enlazado con las misiones originales de la universidad. Este proyecto ha pretendido desarrollar herramientas para ayudar a los centros de formación permanente de Europa a desarrollar con sistema y calidad sus tareas diarias, sus procesos fundamentales, su razón de ser: servir a la sociedad que los financia.

Marco lógico del proyecto

Los centros de formación permanentes europeos no cuentan con un modelo de calidad obligatorio para todos. El proyecto UNIQM ha seleccionado el modelo de la European Foundation for Quality Management (EFQM) para contigencializar elementos a la gestión de la formación permanente. El proyecto UNIQM (Herramientas para la Gestión de la Calidad en los Centros de Formación Permanente Universitarios de Europa) se basa en experiencias previas relativas al desarrollo y uso de herramientas de gestión de la calidad sobre el modelo de excelencia de la fundación europea. La EFQM es una fundación creada a finales de los años 80 por las grandes empresas europeas con el objeto de diseñar, difundir y ayudar a implantar en todas las empresas de Europa un modelo no prescriptivo de gestión basado en la excelencia y en la mejora continua. Este modelo está pensado para ofrecer a las organizaciones la posibilidad de autoevaluarse para mejorar y ofrece un marco lógico que permite la evaluación externa sobre la base de evidencias convenientemente documentadas. El modelo de excelencia de la EFQM define nueve ámbitos de acción para el buen funcionamiento de la organización. A estos ámbitos de acción se les denomina criterios. Estos criterios están fundamentados en los actores que participan en el desarrollo de las acciones y los indicadores (de percepción, de rendimiento y de actividad) que miden el alcance de las acciones desarrolladas. La comprobación sistemática de la existencia o no de evidencias del desarrollo de trabajo sistemático en la institución, como procedimiento para la autoevaluación, permite tener un conocimiento del funcionamiento de la organización basado en hechos, con el fin de elaborar proyectos y planes de mejora en coherencia con las necesidades detectadas. La utilización de la autoevaluación para la recogida de necesidades y posibles mejoras, como herramienta de mejora continua y de chequeo, permite avanzar en el desarrollo de las estrategias institucionales teniendo en cuenta a todo el personal y los recursos utilizados para alcanzar la excelencia en la gestión. Formalmente, la autoevaluación de una institución, según la definición de la EFQM, hace referencia a una completa y sistemática revisión periódica de una organización (en sus unidades o en su totalidad) y de sus resultados. El proceso de autoevaluación permite a la organización identificar claramente sus fortalezas y áreas de mejora, planificando acciones de mejora que pueden ser medidas a lo largo de su diseño e implantación. Las ideas sobre las que el proyecto UNIQM ha trabajado se basan en generar herramientas que permiten una revisión sistemática, comprensible y regular de las actividades de los centros de formación permanente universitarios de Europa, herramientas que permitan tanto la autoevaluación como la preparación del centro para la evaluación externa. Además de herramientas de medición y chequeo, también se han desarrollado herramientas que ayudan en la revisión de los datos obtenidos al medir los resultados de la organización.

Antecedentes

El proyecto UNIQM tiene dos antecedentes en los pasados años. El primero fue el proyecto ALFA II-0180-A. Por parte europea, el consorcio de este proyecto (2002-2003) estuvo formado por la Universidad Católica de Lovaina (BE), la Universidad Técnica de Viena (AT), la Universidad de Porto (PT) y la Universitat Politècnica de València (ES), actuando esta última como coordinadora a través de su centro de formación permanente. Por parte latinoamericana participaron la Universidad de Sao Pablo (BR), la Universidad del Rosario (CO), la Universidad de Costa Rica (CR) y por último, la Red de Centros de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (RECLA). En este proyecto se desarrolló una primera matriz de autoevaluación de centros de educación continua siguiendo los principios de la EFQM. Esta matriz definía, para cada criterio y subcriterio de la EFQM, 5 niveles de actividad y prácticas habituales en gestión de la educación continua correspondientes a cada uno de los 5 niveles. Con respecto al criterio 5 (Procesos), se decidió identificar buenas prácticas sobre la cadena de valor de la educación continua (Análisis de la Competencia, Diseño Académico, Comunicación y Marketing, Logística e Infraestructura, Administración, Control de Calidad y Certificación) y plantear a los centros de educación continua cuales deberían ser los grandes procesos sobre los que deberían

centrar su actividad. La parte de la matriz que abordaba resultados tenia un enfoque más enunciativo (se hacen mediciones en un determinado aspecto o no).

Todos los agentes facilitadores y los resultados quedaban representados a través de 115 estados posibles que permitían comparar los centros de educación continua con otros a través de un benchmarking sistemático, detectar necesidades específicas de mejora de un centro determinado y autoevaluar las acciones del centro de forma individualizada (por la dirección del centro) o a través de todo su personal. Estas herramientas han sido usadas de forma sistemática en los encuentros de RECLA y en los encuentros de la Red Universitaria Española de Educación Permanente (RUEPEP) desde el año de su desarrollo y creación (2004). Las herramientas desarrolladas fueron traducidas a portugués e inglés. Y esta fue la semilla del siguiente proyecto, tener que explicar a colegas de los Estados Unidos la utilidad y la aplicabilidad de las herramientas de autoevaluación en los centros de educación continua de los EE.UU. La necesidad de contextualizar las herramientas a ámbitos no solo europeos o latinoamericanos hizo que se pensara en una extensión del proyecto Alfa II para adaptar la matriz original a las formas y haceres de los centros de formación permanente universitarios más antiguos, los centros de los Estados Unidos de Norteamérica. Así nació el siguiente proyecto que trató el desarrollo de herramientas de autoevaluación. Los trabajos de adaptación se financiaron con un “Joint Consortia” entre la UE y EE.UU. denominado DAETE (Development of Accreditation in Engineering Training and Education- 2006-4563-004-001-CPT-USA, 2006-2008). El proyecto DAETE contó, por parte de Europa, de nuevo con la Universitat Politècnica de València (ES) a través de su Centro de Formación Permanente, la Universidad de Porto (PT), la Universidad Técnica de Helsinki (FI) y el Imperial Collegue de Londres (UK). Por parte de EE.UU., actuó como coordinador la Universidad de Wisconsin, Madisson. En este proyecto se adaptaron algunos procesos en el criterio 5 y se ajustó el apartado de resultados a los indicadores más habituales de las universidades norteamericanas. Hay que decir que la aportación europea se centró una vez más en los aspectos relativos a los agentes facilitadores y la aportación estadounidense se concentró en los resultados.

El Proyecto UNIQM

En 2007, el Centro de Formación Permanente de la UPV presentó un proyecto que sirviera para ampliar la base de herramientas desarrolladas hasta ese momento al Programa Lifelong Learning de la Unión Europea. Una sola herramienta tenía una limitación obvia. Dado que no contemplaba los diferentes estadios de madurez en el uso de modelos de gestión por la que un centro podía estar, no todos los centros eran capaces de usarla para iniciarse en el camino de la excelencia, de la mejora continua. El proyecto UNIQM (European University Quality Management Tools for Lifelong Learning) es la concreción de esta evolución y la materialización del esfuerzo en desarrollar nuevas herramientas de amplio espectro de aplicación y contingencializadas al negocio de la formación continua.

En el proyecto UNIQM se plantea desarrollar no solo una matriz de autoevaluación ajustada a los procesos, sino una herramienta previa y una posterior a la posibilidad de hacer una autoevaluación sobre el modelo matriz. La herramienta desarrollada para el estadio previo (poca madurez en el uso de herramientas de autoevaluación) fue una lista de revisión (denominada en el proyecto check list o Quick Scan) que, ajustándose a los subcriterios de la EFQM, repasa con una aproximación de sí/no diferentes aspectos que un centro de formación permanente debiera considerar. La no presencia de alguno de estos aspectos sugiere la posibilidad de establecer un proyecto de mejora interna que se complemente con las actividades del día a día. Un mayor grado de madurez supone abordar la posibilidad de no solo identificar procesos sino también de definirlos a través de procedimientos, documentarlos y gestionar su actualización y aplicación. Para ayudar en esa vía, la de abordar procesos y procedimientos, el proyecto plantea una herramienta intermedia que permite desarrollar autoevaluación y prepararse para una evaluación externa del criterio procesos. Esta herramienta intermedia (denominada Matrix for Process en el proyecto) contiene a su vez, una matriz para evaluar procesos (siguiendo el modelo del proyecto Alfa y DAETE) pero incluyendo nuevos procesos. En segundo lugar, incluye una herramienta para autoevaluar procedimientos y desarrollar un cierto benchmarking analizando el nivel de centralización/descentralización de cada procedimiento propuesto en el modelo. Por último, y con el objeto de iniciar a los centros de formación permanente en la revisión sistemática de los procesos y procedimientos definidos, incluye un apartado que permite autoevaluarse siguiendo las pautas exactas del modelo de excelencia de la EFQM del 2010. Por último, la llamada Fullscan Matrix, contempla no solo la aproximación hecha en los proyectos anteriores (Alfa y DAETE) sino también espacio para reflexionar sobre cómo se desarrolla la planificación, la ejecución y la medición y la revisión de las acciones que el centro pone en marcha. Para ayudar en esta reflexión, se ha incluido un gráfico PDCA en cada uno de los apartados y una evidencia extraída de Memoria 400+ de noviembre de 2008 del Centro de Formación Permanente de la Universitat Politècnica de València. Esta matriz vuelve a tener la aproximación de 1..5 ya planteada tanto en Alfa como en DAETE, teniendo como punto diferencial la aproximación a las evidencias que hay que representar en el criterio 5. En el criterio 5, dado que se trata de una herramienta preparatoria para la elaboración de evidencias puntuables por un evaluador externo, se han planteado los 5 subcriterios de la EFQM según la actualización de 2010. Las herramientas descritas hasta el momento han sido planteadas como herramientas de apoyo a la medición, de toma de datos para iniciar la reflexión, el aprendizaje sobre lo desarrollado y medido y la posterior planificación. Las siguientes herramientas son herramientas específicas para el aprendizaje, tanto de la experiencia de otros como de guías de recomendaciones específicas desarrolladas por los socios del proyecto. Las Herramientas para el Aprendizaje desarrolladas son casos de estudio de todos los socios del proyecto. Este material se ha desarrollado tanto en papel como en formato multimedia. Además de los casos de estudio, se han desarrollado 2 herramientas más. En primer lugar, una guía de recomendaciones para la definición de procesos, procedimientos e indicadores. En esta guía se han definido las fases por las cuales es conveniente transitar cuando se definen procesos, procedimientos e indicadores en un centro de formación permanente. Por último, se ha propuesto un modelo para la gestión de centros de formación permanente contingencializado sobre el modelo de excelencia de la EFQM.

Conclusiones y recomendaciones

El proyecto UNIQM ha supuesto una experiencia de colaboración internacional compleja, enriquecedora, difícil en algunos momentos pero apasionante en todo momento. Desarrollar herramientas para la gestión siempre es una actividad complicada tanto en cuanto se trasladan experiencias individuales, grupales e institucionales a un conjunto de documentos que siempre simplifican en exceso la realidad, sus problemas y las soluciones aportadas. No obstante, el trabajo conjunto entre ocho instituciones europeas punteras en la forma de entender la formación permanente, su organización, desarrollo y evaluación, ha supuesto un desafío permanente y una satisfacción profesional para todos los participantes. Las conclusiones y las recomendaciones hacen referencia al uso y a la aplicación de herramientas para la gestión de la calidad. Usar herramientas facilita la tarea de aproximarse a la gestión de la organización con calidad. Planificar, ejecutar lo planificado, medir lo hecho y aprender para volver a planificar es la secuencia que permite mejorar sistemáticamente. Es demasiado habitual planificar sin haber medido antes, ignorar lo que la historia ha aportado e ignorar neciamente que las organizaciones han evolucionado sobre la base de experiencias previas y sobre el trabajo, muchas veces no reconocido, de los profesionales que desempeñan su labor en las instituciones. Medir para reconocer, conocer para medir y aprender, con humildad, de la historia previa. Las herramientas desarrolladas en el proyecto permiten empezar a medir lo hecho, con una mentalidad abierta y con una disciplina imprescindible para mejorar y crecer como organizaciones. La medición es en realidad el punto de partida para poder plantear mejoras sistemáticas. La

falta de medición en las organizaciones suele implicar que, al ignorar donde se encuentran, es difícil decidir donde ir, porque quizá, la paradoja nos hace volver al mismo punto donde la organización se encontraba en un principio. Las herramientas de gestión de la calidad no son una garantía por sí mismas ni son una panacea. Son solo herramientas que deben ser usadas en aquellas circunstancias que el entorno lo recomiende y el intorno lo permita. Son herramientas crudas, difíciles de usar en grupo no tanto por su complejidad sino por los resultados que se pueden obtener. No siempre es agradable escuchar la opinión de los empleados ni captar la percepción del cliente. En algunas ocasiones las organizaciones se pueden llevar desagradables sorpresas. Y en todo caso, lo evidente es empezar por la definición y documentación de procesos y procedimientos. Hay diferentes fuentes para las acciones. Una de ellas son los planes estratégicos y sus tácticas. Otra, los proyectos y sus tareas. Y por último y no menos importantes, los procesos y los procedimientos en los que se pueden descomponer. Y los procesos y sus procedimientos son enemigos de la norma y de sus intérpretes. Cuando en las organizaciones se introducen procedimientos, el espacio para los “gurús” de la norma desaparece, la organización se hace más fluida y el gestor se concentra en lo imprevisto. Para lo previsto, ya existe el procedimiento, documentado, previsto y descrito a través de sus indicadores. La recomendación fundamental que se hace desde estas líneas es “empiece por sus procesos y procedimientos”, porque la estrategia es muy posible que le venga dada o ya la haya definido y no esté demasiado integrada en su día a día. Cualquier proyecto que se repite más de una vez es un claro candidato a convertirse en un proceso con sus procedimientos asociados.