



# Capítulo 1

La universidad en España.  
Oferta y demanda universitaria



## Introducción

Como en años anteriores, el primer capítulo del *Informe CYD 2014* analiza las tendencias generales del sistema universitario español en lo que se refiere a su oferta y demanda, tanto teniendo en cuenta su situación actual como su evolución reciente. Se estructura en cuatro apartados. En el primero, con datos de Eurostat y de la publicación de la OCDE, *Education at a Glance 2014*, se lleva a cabo la comparación de los estudios superiores en España con los países más avanzados del mundo, poniendo el énfasis en cuestiones tales como la caracterización y evolución de los estudiantes y el profesorado, la presencia de estudiantes internacionales o la tasa de graduación y de entrada a los estudios universitarios.

En el segundo apartado se examina la evolución de los matriculados y egresados en grado y máster oficial, y el perfil de los estudiantes y su distribución en ramas,

ámbitos de estudio o regiones; también se analiza su tasa de rendimiento (créditos aprobados respecto a matriculados), la nota media de expediente de los egresados o la tasa de abandono de estudio, en grado y máster y diferenciando por estudios, regiones, sexo o tipo de universidad.

En el tercer apartado se analiza la oferta de estudios universitarios en el último curso, esto es, 2014-2015, a través del número de grados y másteres oficiales ofertados, y en el caso de las universidades públicas presenciales se examina su oferta de plazas, la demanda recibida y la matrícula de nuevo ingreso, así como la ratio de preferencia (demanda/oferta) y ocupación (matrícula/oferta), desglosando también por regiones, ramas de enseñanza y ámbito de estudio.

En el cuarto apartado del capítulo se describe la oferta de recursos humanos, atendiendo especialmente al colectivo del

personal docente e investigador de las universidades españolas, su evolución y caracterización.

Asimismo, el capítulo incluye en un anexo los resultados de la novena edición del Barómetro CYD, así como un análisis de la evolución seguida en el periodo 2006-2014.

El capítulo se cierra con la inclusión de cinco recuadros: "Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible", de María Antonia García-Benau; "Opiniones de los españoles sobre sus universidades: algunas perspectivas", de Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez; "Hacia más diversidad universitaria", de Guy Haug; "Santander Universidades. Un compromiso con la educación superior desde hace 18 años", de José Antonio Villasante, y "La «dualización» de las universidades presenciales. Mitos, oportunidades y riesgos de la formación a distancia en el contexto universitario", de Patricio Montesinos.

## 1.1 Comparación internacional

### Estudiantes de educación superior

En el periodo 2005-2012, el número de alumnos de educación superior en España solamente aumentó en términos anuales un 0,85%, en promedio. Este ascenso está ligeramente por debajo del que se dio en el conjunto de la Unión Europea (gráfico 1). De los principales países de la UE-28, el dato español solamente superaba al francés y al italiano (en Italia se registró una variación negativa, de hecho). Atendiendo a los diferentes países de la Unión, el dato español estaría en una situación intermedia entre el máximo y el mínimo valor (crecimiento de Austria del 6%, por un lado, y descenso superior al 3% en Letonia, por el otro).

**El número de estudiantes matriculados en educación superior en España creció más que en la UE en términos anuales promedio en 2010-2012, mientras que en 2005-2009 registró variaciones negativas, al contrario que el conjunto europeo.**

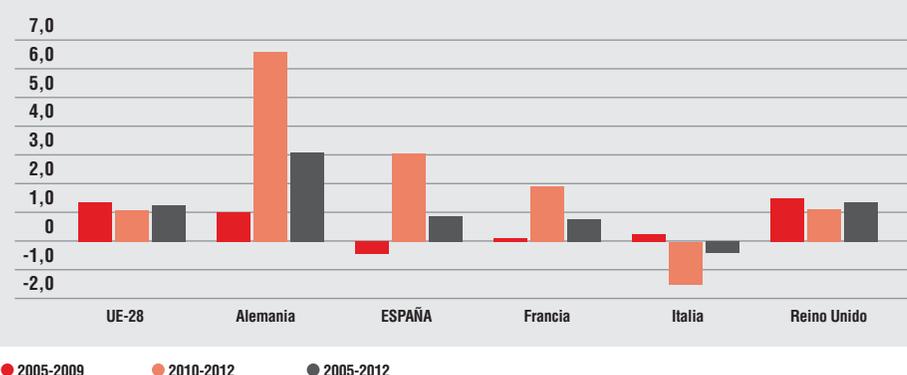
En el subperiodo 2010-2012, no obstante, el comportamiento español en cuanto a matriculados en educación superior fue claramente más positivo que el observado en el subperiodo anterior (2005-2009), tanto en términos absolutos como en comparación con la UE y los principales países europeos. El subperiodo 2010-2012 estuvo caracterizado por la combinación de la crisis económico-financiera que se

Cuadro 1. Variación anual promedio de los estudiantes matriculados en educación superior, según tipo de estudios (en %)			
	2005-2009	2010-2012	2005-2012
<b>Educación superior universitaria de grado</b>			
<b>UE-28</b>	<b>1,4</b>	<b>0,9</b>	<b>1,2</b>
Alemania	0,2	3,9	1,6
<b>España</b>	<b>-0,5</b>	<b>3,3</b>	<b>0,9</b>
Francia	0,1	2,1	0,8
Italia	0,4	-1,4	-0,3
Reino Unido	1,9	3,6	2,6
<b>Educación superior no universitaria</b>			
<b>UE-28</b>	<b>1,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,6</b>
Alemania	5,6	3,6	4,9
<b>España</b>	<b>-0,3</b>	<b>8,5</b>	<b>3,0</b>
Francia	1,4	1,4	1,4
Italia	-21,4	-12,0	-17,8
Reino Unido	0,5	-9,4	-3,2

Fuente: Eurostat.

iniciara en 2008 y la crisis de la deuda soberana que obligó a profundos recortes en los presupuestos públicos que afectaron negativamente al sistema de educación superior público y a la macroeconomía de los países europeos, en general. Más en concreto, de 2005 a 2007 se registraron variaciones negativas, año a año, en el número de alumnos de educación superior en España; a partir de 2008 empezó a crecer el volumen de matriculados, que llegó a máximos del 4,3% y 3,8% en 2010 y 2011, respectivamente, para luego bajar a una variación del 0,8% en 2012. El aumento de estudiantes en la educación superior coincidiendo con la crisis tuvo que ver con la mala situación del mercado

laboral, ya que resultaba difícil encontrar un buen empleo y razonable, por tanto, seguir estudiando para prepararse mejor para el futuro, así como también estudiar para actualizar/ampliar conocimientos y habilidades para poder mantener el puesto laboral ocupado. Esta situación era justo la inversa de la que se daba en años anteriores a la crisis, cuando el mercado laboral español funcionaba bien y el coste de oportunidad de estudiar, por tanto, era elevado. La caída del crecimiento de 2012 puede tener que ver con el comienzo de los fuertes incrementos del precio de la matrícula universitaria, en el contexto de los recortes presupuestarios, y la necesidad de encontrar vías alternativas de recursos

**Gráfico 1. Variación anual promedio de los estudiantes matriculados en educación superior (en %)**

Fuente: Eurostat.

para las universidades públicas españolas. Como se aprecia en el gráfico 1, Alemania o Francia también tuvieron un comportamiento similar al español, en el sentido de registrar una evolución más positiva del volumen de matriculados en 2010-2012 que en 2005-2009.

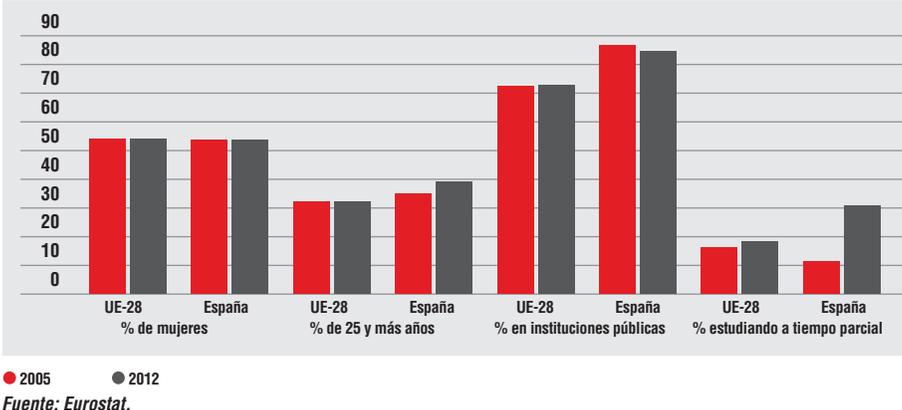
Si se diferencia entre educación superior universitaria de grado y no universitaria, el comportamiento descrito se ajusta bien en ambos casos en el caso español, aunque los números son más claros en el segundo, con un crecimiento anual promedio del 8,5% en el subperiodo 2010-2012 por el 3,3% de los estudiantes de educación universitaria de grado, lo que ha ayudado a que en el global del periodo 2005-2012 el incremento de matriculados en educación superior no universitaria en España supere al dato de la UE, al contrario de lo que sucede para la enseñanza universitaria de grado (cuadro 1).

**En España los estudiantes universitarios de grado tenían en 2012 mayor edad media que los de la UE, estudiaban en mayor proporción en universidades públicas y también a tiempo parcial. La tendencia en el periodo 2005-2012 fue hacia el envejecimiento del alumnado, frente a la estabilidad europea, la pérdida de peso relativo de las instituciones públicas y el ascenso intenso de la opción de estudiar a tiempo parcial.**

1. Los estudiantes internacionales son aquellos que dejaron su país de origen y se movieron a otro país con el propósito de estudiar. En función de la disponibilidad de datos, los acuerdos de movilidad suscritos o la legislación sobre inmigración, pueden ser definidos como estudiantes no residentes en

En el gráfico 2 se ofrece la situación de España y la UE en cuanto a características de los estudiantes de educación superior, centrándonos en concreto en el nivel de la enseñanza universitaria de grado y en los años 2005 y 2012. En resumen, se puede indicar que en España hay una participación de las mujeres en el total de estudiantes muy similar a la del conjunto de la Unión, y se ha mantenido en el periodo 2005-2012; una mayor participación de los estudiantes de más edad (25 y más años) y con tendencia a incrementarse en el tiempo, frente a la estabilidad observada en la UE; un mayor peso de las instituciones de educación públicas, aunque con tendencia a ceder protagonismo a las privadas, al contrario que en la UE; y un gran porcentaje de estudiantes a tiempo parcial, mayor que en la Unión Europea en 2012, mientras que en 2005 era al revés. El crecimiento de la participación en el total de los estudiantes a tiempo parcial se produce en España a partir de 2009, cuando también se acelera el peso relativo que significan los alumnos de más edad, por lo que puede parecer que la crisis, que llevó a muchos a volver a estudiar, supuso un aumento de estudiantes de más edad, más proclives a matricularse a tiempo parcial para intentar compaginarlo con sus circunstancias personales, familiares y laborales. El aumento del precio de las tasas universitarias también estaría jugando a favor de un incremento porcentual de los casos en que se opta por estudiar a tiempo parcial.

el país en el que estudian o, alternativamente, como estudiantes que obtuvieron su anterior nivel educativo en un país diferente a donde estudian ahora. No se considera, por tanto, como estudiantes internacionales, a los extranjeros que residen habitualmente en el país.

**Gráfico 2. Características de los estudiantes matriculados en la enseñanza superior universitaria de grado. Comparación entre España y la Unión Europea**

Fuente: Eurostat.

## Estudiantes internacionales<sup>1</sup>

Según los datos del *Education at a Glance 2014*, publicación de la OCDE, el número de alumnos de educación superior que provenía de un país diferente a aquel donde estaba estudiando superaba ya en 2012 los 4,5 millones, con un ascenso del 3,3% respecto al año anterior. De los estudiantes internacionales repartidos por todo el mundo, el 53% provenía de países asiáticos, con mención especial a China (casi uno de cada cinco era de allí). El 23,3% tenía su origen en el continente europeo, el 11,6% en África, el 5,6% en el área de América Latina y el Caribe y el resto en Norteamérica y Oceanía. En cuanto al lugar de destino, tres de cada cuatro estudiantes internacionales estaban matriculados en instituciones de educación superior pertenecientes a países de la OCDE, entre los que destacan especialmente los Estados Unidos (el 16,4% estudiaba allí) y el Reino Unido (12,6%), seguidos ya de lejos por Alemania, Francia, Australia y Canadá (porcentajes de entre el 5% y el 6,5%). La tendencia en el tiempo es hacia la mayor participación del continente asiático como origen de los estudiantes internacionales y hacia una diversificación de los países que acogen a dichos estudiantes, con una pérdida de peso de las naciones de la OCDE. En este contexto, España acogía en 2012 al 2,2% de los estudiantes internacionales, dato que es tres décimas inferior al del año precedente, y era el país de origen del 0,8% de dichos estudiantes, una décima más que en 2011.

2. En la Unión Europea dicho porcentaje también era claramente superior al español, del 6,9%. En contraste, si atendiéramos a la movilidad Erasmus, el dato español correspondiente, del 2%, superaba en ocho décimas al de la UE-28 (1,2%).

**La ratio de estudiantes internacionales sobre el total en estudios universitarios de grado en España era, en 2012, menos de una cuarta parte del dato para la OCDE (2% frente a 8,1%). En estudios universitarios de postgrado la diferencia era menor (17,4% frente a 23%).**

En el año 2012, tan solo el 2,8% de los estudiantes que estaban matriculados en instituciones de educación superior españolas procedía de otros países. El porcentaje correspondiente en la OCDE, en promedio, era de justamente el triple: 8,4%<sup>2</sup>. Por tipos de estudios terciarios, la situación era dispar. En estudios universitarios de grado, solamente el 2% de los matriculados en España provenía de un país extranjero, menos de una cuarta parte del dato de la OCDE (8,1%) y un valor muy alejado de los presentados por Luxemburgo, Australia, el Reino Unido, Suiza o Austria (por encima del 15%). Además, respecto al 2011, el valor español se estancó, al contrario de lo sucedido en el conjunto de la OCDE. En cambio, en estudios de postgrado la ratio (en porcentaje) entre los estudiantes internacionales y el total de estudiantes era del 17,4% (más cercano al 23% de la OCDE), y en estudios superiores no universitarios se alcanzaba un valor del 6,1%, dato superior al registrado por la OCDE, en promedio (5,5%). Además, ambos valores españoles suponen un

avance respecto del 2011. Desde la otra perspectiva, la ratio (en porcentaje) entre los alumnos españoles de enseñanza terciaria que estudiaban en el extranjero y el total de estudiantes en dicho nivel en España era en 2012 del 1,96%, unas dos décimas por encima del dato del año anterior, pero algo inferior al de la OCDE (2,05%) y sobre todo, al del conjunto de los 21 países de la UE que forman parte de dicha organización, esto es la UE-21 (3,86%).

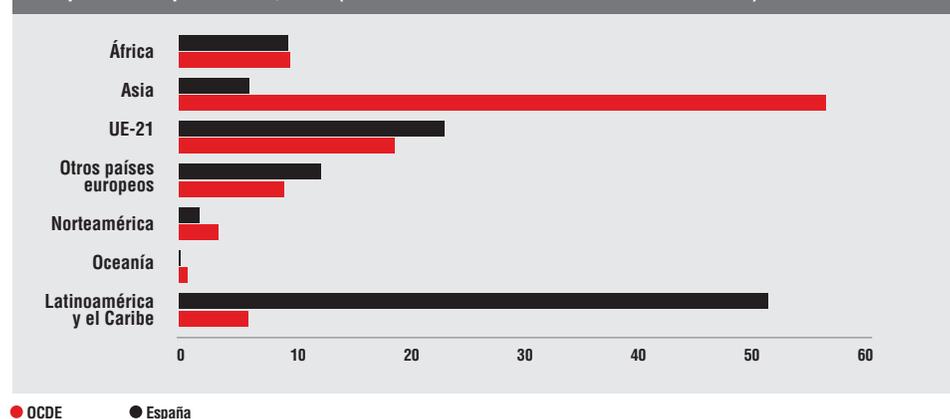
**Aunque en los últimos años están ganando peso relativo en el total de los estudiantes internacionales de educación superior que atrae España, los de origen asiático seguían representando menos del 6%, mientras que casi uno de cada dos seguía proviniendo de América Latina. Estos porcentajes eran justo los opuestos a los que registraba la OCDE.**

Atendiendo a la distribución geográfica de los estudiantes internacionales, tanto de los que entran en España como de los españoles que van a estudiar a otro país, se observan diferencias claras respecto al patrón de la OCDE. En el primer caso (gráfico 3), la diferencia fundamental tiene que ver con el origen de los estudiantes internacionales. En España dicho protagonismo recaía en los países de América Latina y el Caribe (casi uno de cada dos estudiantes internacionales en España provenía de países de allá

en 2012). En la OCDE, en promedio, la mayoría de los estudiantes (más de uno de cada dos) provenía del continente asiático, sin embargo dichos alumnos tenían un peso relativo en el conjunto de los estudiantes internacionales en España de tan solo el 5,9% en comparación (mientras que los procedentes de América Latina y el Caribe solo significaban en la OCDE el 5,8% de todos los estudiantes internacionales). Respecto a años anteriores, no obstante, la participación de los estudiantes asiáticos en España sobre el total de estudiantes internacionales ha aumentado, aunque ligeramente, en detrimento de los sudamericanos. También el origen europeo, y de la UE en particular, tenía más protagonismo en España que en la OCDE.

En el segundo caso (cuadro 2), se observa una preferencia como lugar de destino para los estudiantes internacionales que salen de España por aquellos países que pertenecen a su vez a la UE y a la OCDE, con especial mención de Alemania, Francia y, en menor medida, el Reino Unido. También un país vecino como Portugal tenía mucha mayor importancia relativa como destino de nuestros estudiantes internacionales que la que se daba en la OCDE o la UE-21. Los Estados Unidos tenían un menor peso relativo como destino para España que para la OCDE, pero este dato era bastante más elevado que el registrado para la UE-21, cosa que, en cambio, no sucede con Canadá, Australia, Nueva Zelanda o Japón.

**Gráfico 3. Origen de los estudiantes internacionales de educación superior. Comparación España-OCDE, 2012 (en % del total de estudiantes internacionales)**



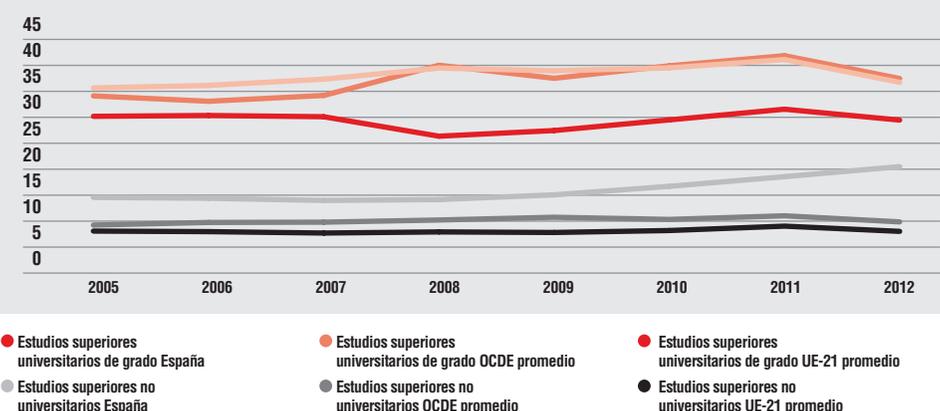
Fuente: OCDE, Education at a Glance 2014.

**Cuadro 2. Destino de los estudiantes internacionales de educación superior. Comparación España-OCDE-UE-21, 2012 (en % del total de estudiantes internacionales)**

	↓ España	OCDE	UE-21		↓ España	OCDE	UE-21
Reino Unido	23,5	17,5	22,4	Japón	0,4	2,5	0,4
Alemania	16,1	10,2	9,7	Noruega	0,3	0,6	0,9
Francia	13,2	4,9	5,8	Nueva Zelanda	0,2	1,9	1,5
Estados Unidos	12,5	17,3	7,4	Chile	0,2	0,1	0,05
Portugal	7,1	0,8	1,1	Grecia	0,2	0,1	0,2
Suiza	4,2	3,6	5,6	Islandia	0,2	0,1	0,1
Polonia	3,2	0,8	0,8	Eslovaquia	0,2	0,7	1,1
Bélgica	2,9	3,1	5,1	Luxemburgo	0,1	0,2	0,3
Holanda	2,6	3,6	5,5	República Checa	0,1	2,4	3,9
Italia	1,5	1,3	1,4	Turquía	0,1	0,3	0,5
Dinamarca	1,3	1,6	1,7	Israel	0,1	0,2	0,1
Irlanda	1,1	1,2	1,5	Corea del Sur	0,04	0,3	0,1
Suecia	1,1	1,1	1,4	Estonia	0,03	0,1	0,1
Austria	0,9	4,7	7,0	Eslovenia	0,03	0,03	0,05
Hungría	0,9	0,9	1,1	España	no aplicable	2,6	3,2
Canadá	0,7	3,7	2,6	<b>Destinos OC DE</b>	<b>95,9</b>	<b>91,3</b>	<b>94,2</b>
Finlandia	0,6	0,4	0,5	<b>Destinos UE-21</b>	<b>76,5</b>	<b>58,3</b>	<b>74,0</b>
Australia	0,5	2,5	1,0	<b>Destinos no OCDE</b>	<b>4,1</b>	<b>8,7</b>	<b>5,8</b>
				<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: OCDE, Education at a Glance 2014.

Gráfico 4. Evolución de las tasas de graduación, periodo 2005-2012 (en %)

Fuente: OCDE, *Education at a Glance 2014*.

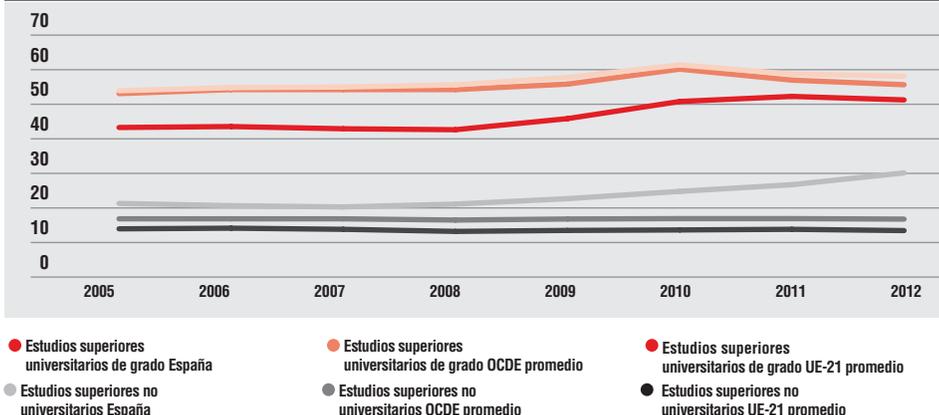
## Tasa de graduación y de entrada

La tasa de graduación<sup>3</sup> en España en 2012 en estudios universitarios de grado fue unos nueve puntos porcentuales inferior a la del promedio de la OCDE y la UE-21 (29% frente a 38%), según la publicación de la OCDE, *Education at a Glance 2014*. Además, entre 2005 y 2012 dicha tasa española solo superó claramente el 30% un año, mientras que en los otros ámbitos mencionados, salvo excepciones, se movió en el 35%-40% (gráfico 4). Más en concreto, entre 2005 y 2007 hubo una cierta estabilidad en la tasa de graduación española, que luego cayó y volvió a recuperarse a partir de 2009, hasta llegar al año 2012, en que dicha tasa descendió casi tres puntos porcentuales respecto a la de 2011 (variación negativa que también se ha producido en la OCDE y la UE-21). El panorama es opuesto si en lugar de considerar los estudios universitarios de grado se tiene en cuenta la situación y evolución de los estudios superiores no universitarios, como los ciclos formativos de grado superior, por ejemplo. Efectivamente, el dato para España en 2012, del 20,1%, superaba en más de 10 puntos porcentuales al de la OCDE y,

especialmente, al de la UE-21. Además, en todo el periodo 2005-2012 se ha mantenido la tasa española por encima, aumentando la diferencia desde el año 2008 hasta el máximo mencionado superior a 10 puntos alcanzado en 2012. En el contexto de la OCDE, España era el séptimo país con un menor valor en 2012 en el indicador de la tasa de graduación en estudios universitarios de grado, y, sin embargo, el quinto con un dato más elevado si se considera la tasa de graduación en estudios superiores no universitarios. En el caso de los estudios universitarios de postgrado la situación española era similar a la descrita para los estudios de grado. Así, el dato de la tasa de graduación de 2012, del 1,24%, estaba claramente por debajo del de la OCDE (1,63%) y la UE-21 (1,71%). Y aunque ha crecido en el periodo 2005-2012 (al principio de dicho periodo no llegaba al 1%), han avanzado más las tasas de graduación en la OCDE y la UE-21, en promedio, de tal manera que la diferencia con la española se ha ensanchado.

**Tanto en la tasa de graduación en estudios universitarios de grado como en la tasa de entrada, España mostraba en 2012 unos valores**

Gráfico 5. Evolución de las tasas de entrada, periodo 2005-2012 (en %)

Fuente: OCDE, *Education at a Glance 2014*.

**inferiores a los de la OCDE, con una mayor diferencia en el primer caso (29% frente a 38%) que en el segundo (52% frente a 58%). De 2008 a 2011 se produjo, no obstante, un ascenso de los valores españoles que posibilitó una cierta convergencia con la OCDE.**

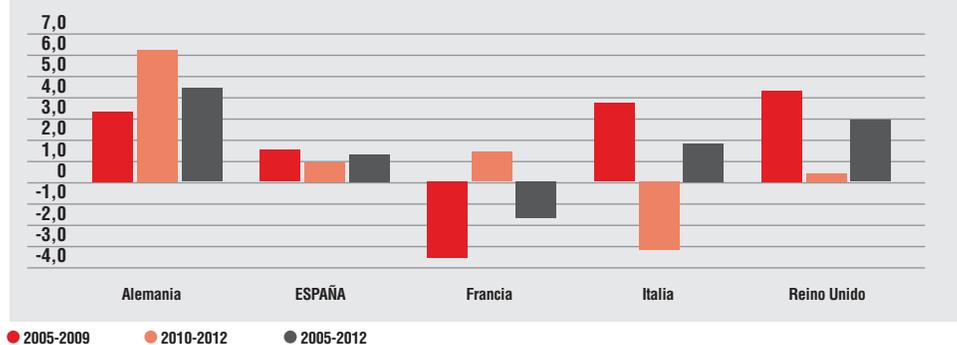
Como se ha indicado en anteriores Informes CYD, la tasa de graduación de los estudios superiores está íntimamente relacionada con su tasa de entrada<sup>4</sup>. Según el *Education at a Glance 2014*, también España observaba en 2012 unos valores inferiores en la tasa de entrada a los del promedio de la OCDE y de la UE-21 en estudios universitarios de grado. Sin embargo, las diferencias eran, en comparación con las de la tasa de graduación, reducidas, como se puede apreciar en el gráfico 5, con un valor del 52% en España por el 58,3% de la OCDE y el 55,7% de la UE-21. A mediados de la década pasada, la diferencia desfavorable a España era superior, pero se ha ido produciendo una convergencia en el tiempo. Más en concreto, desde el año 2008 (y hasta el 2012 cuando hay un ligero descenso) la tasa de entrada española fue aumentando de manera más intensa que en

los otros ámbitos territoriales mencionados, dando lugar a dicha convergencia. En el caso de los estudios superiores no universitarios, el dato español de 2012, del 31,5%, era claramente más elevado que el de la OCDE y la UE-21 (en 13 y 17 puntos porcentuales, respectivamente). A principios del periodo 2005-2012, sin embargo, las diferencias eran inferiores a los siete puntos, en ambos ámbitos. Mientras que en la OCDE y la UE-21 la tasa de entrada en este tipo de estudios se ha mantenido más o menos estable, en España se ha producido un avance significativo, fenómeno que también tiene lugar desde el año 2008. En España, debido seguramente a la crisis económica y a las malas perspectivas de encontrar un empleo o mantenerlo, se ha incrementado el número de personas que comienzan estudios superiores como vía para mejorar su formación y tener más posibilidades en el mercado laboral. Esta dinámica ha posibilitado mejorar la situación comparada de la tasa de entrada española y ha empujado también al alza a la tasa de graduación.

3. La tasa de graduación se refiere al porcentaje estimado de personas de una cohorte de edad que completará los estudios universitarios en el futuro si se atiende al patrón de graduación observado en un año determinado. Este se obtiene a partir de la suma de la proporción de graduados por primera vez en educación universitaria de grado (o postgrado), de edad  $i$ , respecto al total de población de edad  $i$ , para todas las edades. La tasa de graduación indica hasta qué punto el sistema educativo de un país está produciendo adultos altamente cualificados.

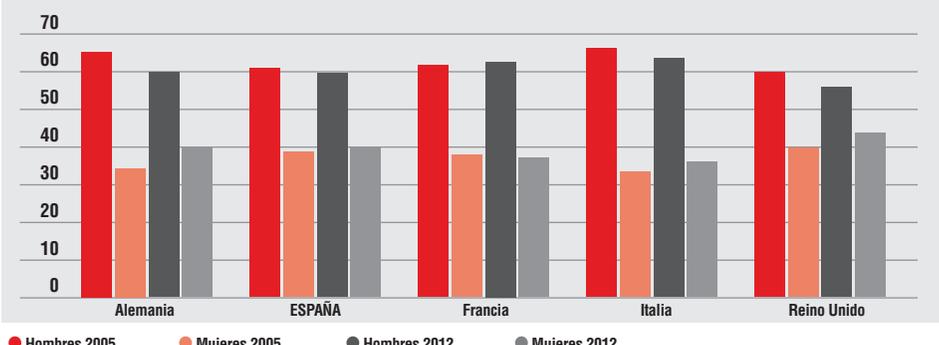
4. La tasa de entrada se refiere al porcentaje estimado de personas de una cohorte de edad que se matriculará por primera vez en estudios universitarios en el futuro si se atiende al patrón observado en un año determinado. Este se obtiene a partir de la suma de la proporción de matriculados por primera vez en educación universitaria de grado (o postgrado), de edad  $i$ , respecto al total de población de edad  $i$ , para todas las edades. La tasa de entrada aproxima la accesibilidad a la educación universitaria y el valor percibido de dicha educación.

Gráfico 6. Variación anual promedio del profesorado en educación superior (en %)



● 2005-2009 ● 2010-2012 ● 2005-2012  
 Nota: El dato para Italia de 2012 se refiere a 2011.  
 Fuente: Eurostat.

Gráfico 7. Distribución del profesorado en la educación superior, por sexos (en %)



● Hombres 2005 ● Mujeres 2005 ● Hombres 2012 ● Mujeres 2012  
 Nota: El dato para Italia de 2012 se refiere a 2011.  
 Fuente: Eurostat.

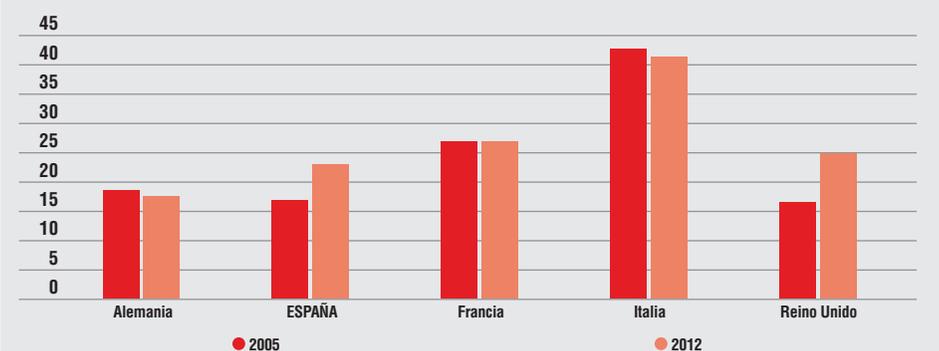
## Profesorado

El número de profesores en la educación superior en España en el periodo 2005-2012 evolucionó de manera menos dinámica que en la gran mayoría de los principales países de la Unión Europea, con la excepción de Francia (gráfico 6). En el contexto de la UE, España ocupaba una posición intermedia en cuanto al avance del volumen de personal académico en la educación superior. Diferenciando por subperiodos, y calculando la variación anual promedio de 2005-2009, por un lado, y de 2010-2012, por el otro, se observa que tanto en España como en Italia y el Reino Unido, de los cinco principales países de la UE, por volumen de población, el crecimiento promedio del profesorado ha sido inferior en el segundo de los subperiodos. Como se ha indicado, este se caracterizó por aunar la crisis económico-financiera con la de la deuda soberana, lo que obligó a realizar recortes para reducir el déficit, parte de los cuales los experimentó el sistema público de educación superior, de gran peso en nuestro continente. España forma parte de los diez países de la UE con peor coyuntura en la evolución del personal académico en educación superior en este subperiodo 2010-2012.

**La tasa de crecimiento del número de profesores en la educación superior española cayó en el periodo 2010-2012 respecto al 2005-2009. España forma parte de los diez países de la UE con peor coyuntura en la evolución del personal académico en estos tres años.**

En cuanto a la tipología de este profesorado de educación superior, cabe indicar que, según los datos de Eurostat, en el año 2012, el 40,2% eran mujeres en España, dato inferior al del Reino Unido, similar al de Alemania, y claramente superior a los de Francia e Italia (gráfico 7). Si exceptuamos a Francia, en el resto de los países considerados se ha registrado un ascenso de la participación relativa de las profesoras en la educación superior en el periodo 2005-2012, pese a que España fue el país que se mostró menos dinámico. Por edad, en 2012 el 23% del profesorado de educación superior en España tenía más de 54 años. Respecto a los otros cuatro grandes países de la Unión Europea (gráfico 8), el dato español solamente era superior al alemán, y a su vez era superado por el del Reino Unido, Francia y, especialmente, Italia. El envejecimiento relativo español en el periodo 2005-2012, no obstante, ha sido bastante acentuado (la cuota en el total de los profesores de 55 y más edad ha aumentado algo más de seis puntos porcentuales), en la línea del Reino Unido, pero en contraste con el descenso observado en Alemania e Italia (aunque este último sigue siendo el país de la UE con el profesorado más envejecido) y la estabilidad de Francia.

Gráfico 8. Porcentaje que representa el profesorado de 55 años y más sobre el total



Nota: El dato para Italia de 2012 se refiere a 2011.  
 Fuente: Eurostat.

## 1.2 *La demanda de estudios universitarios*

### **Matriculados y egresados de grado y máster oficial**

#### **Evolución**

Los datos de avance que ofrece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte consolidan para el curso 2013-2014 la caída de matriculados en estudios de grado que se observó en el curso precedente. Así, el número de matriculados, de 1,41 millones, supuso un descenso del 1,5% respecto a los datos definitivos de matriculados del 2012-2013, reducción porcentual similar a la producida entonces. En los dos últimos cursos, así pues, se ha reducido en más de 44.000 el número de alumnos, en valor absoluto. La reducción del curso 2013-2014, además, se dio tanto en las universidades públicas como en las privadas, aunque fue superior en las primeras (del 1,7% frente al 0,6%). El peso relativo de las universidades privadas en el total de matriculados quedó así en el 12,3%.

**En 2013-2014, por segundo curso consecutivo, se produjo un descenso del número de matriculados en estudios de grado universitario. Esta reducción ha sido más intensa en las universidades públicas. Por el contrario, el alumnado matriculado en máster**

**oficial creció. Las universidades privadas participaban más en graduados que en matriculados y más en máster oficial que en grado.**

En la evolución en los últimos 10 años del alumnado de grado universitario (nuevos grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior y titulaciones antiguas de primer y segundo ciclo) se observan cambios de tendencias acusados. Hasta el curso 2008-2009 se producían descensos de matriculados. A partir de entonces se registraron aumentos y, de nuevo, a partir del curso 2012-2013, reducciones del número de alumnos. El primer punto de inflexión se puede explicar por el deterioro del mercado laboral a raíz de la crisis económica: el coste de oportunidad de estudiar disminuyó y el número de estudiantes matriculados en la universidad creció, en busca de una mejor formación para encarar el mundo laboral, justo al revés de lo que sucedía antes de esta crisis. El segundo punto de inflexión estaría influido, en parte, por el fuerte aumento de los precios de las matrículas universitarias en las universidades públicas en 2012-2013, que se ha consolidado posteriormente, el endurecimiento de las condiciones para obtener y mantener una beca y la agudizada persistencia de la crisis económica que se iniciara en 2008.

En el caso del máster oficial, estudios que nacieron en el curso 2006-2007, los datos de avance muestran un crecimiento de matriculados en 2013-2014 del 5,5% (120.000 estudiantes en total), lo que supone una recuperación de la variación negativa del curso precedente. El aumento fue más intenso en las universidades privadas<sup>5</sup> que en las públicas (tasas de crecimiento respectivas del 12,8% y 2,9%), de tal manera que el peso relativo de las primeras en el total del alumnado de máster oficial quedó en 2013-2014 en el 27,7%, dato claramente superior al correspondiente al grado universitario.

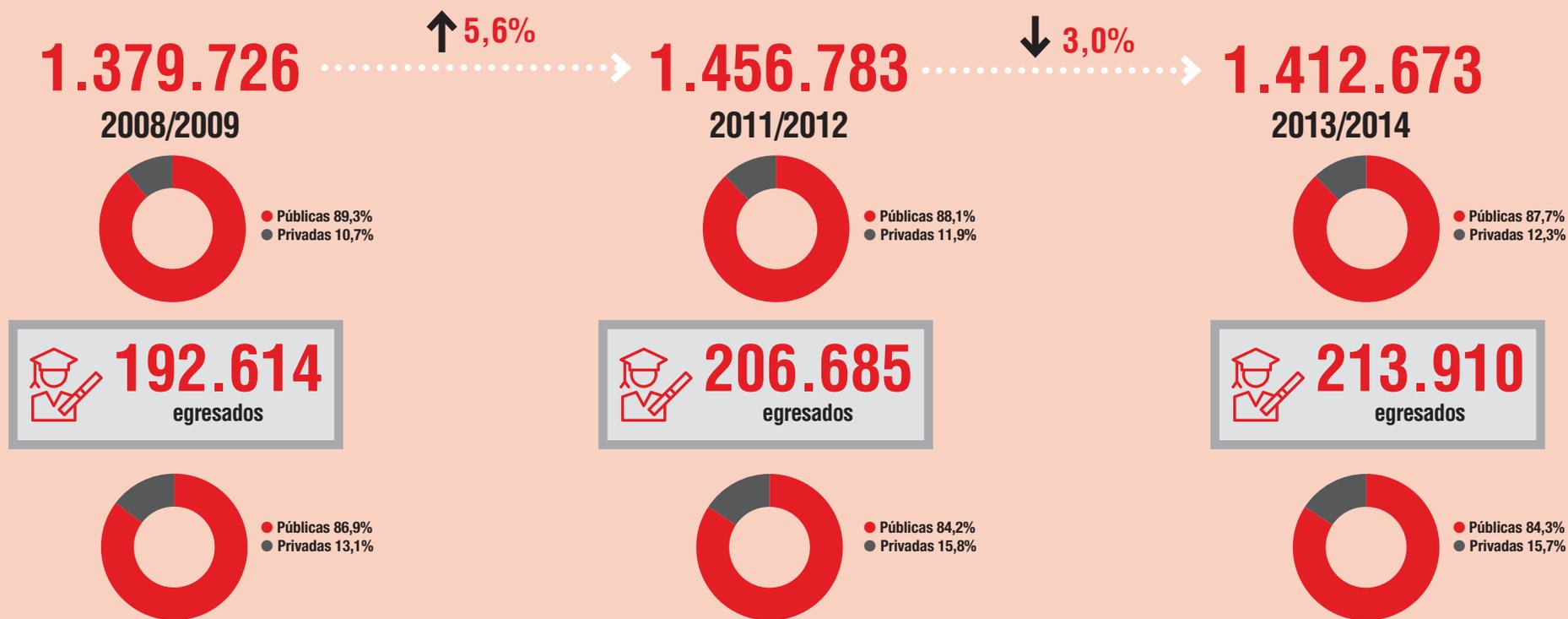
En el curso 2012-2013 el número de egresados en estudios de grado en las universidades españolas fue de 213.910 alumnos (datos definitivos), un 15,7% de los cuales se graduaron en universidades privadas, mientras que en el máster oficial se titularon 60.420 alumnos, el 24,4% de ellos en universidades privadas. Los datos del curso 2012-2013 suponen un ascenso respecto al dato del curso anterior, del 3,5% en el caso de los graduados en estudios de grado y del 1% en el del máster oficial.

5. En el curso 2013-2014 empezaron a impartir estudios tres universidades privadas: la no presencial Universidad Internacional Isabel I de Castilla, cuya

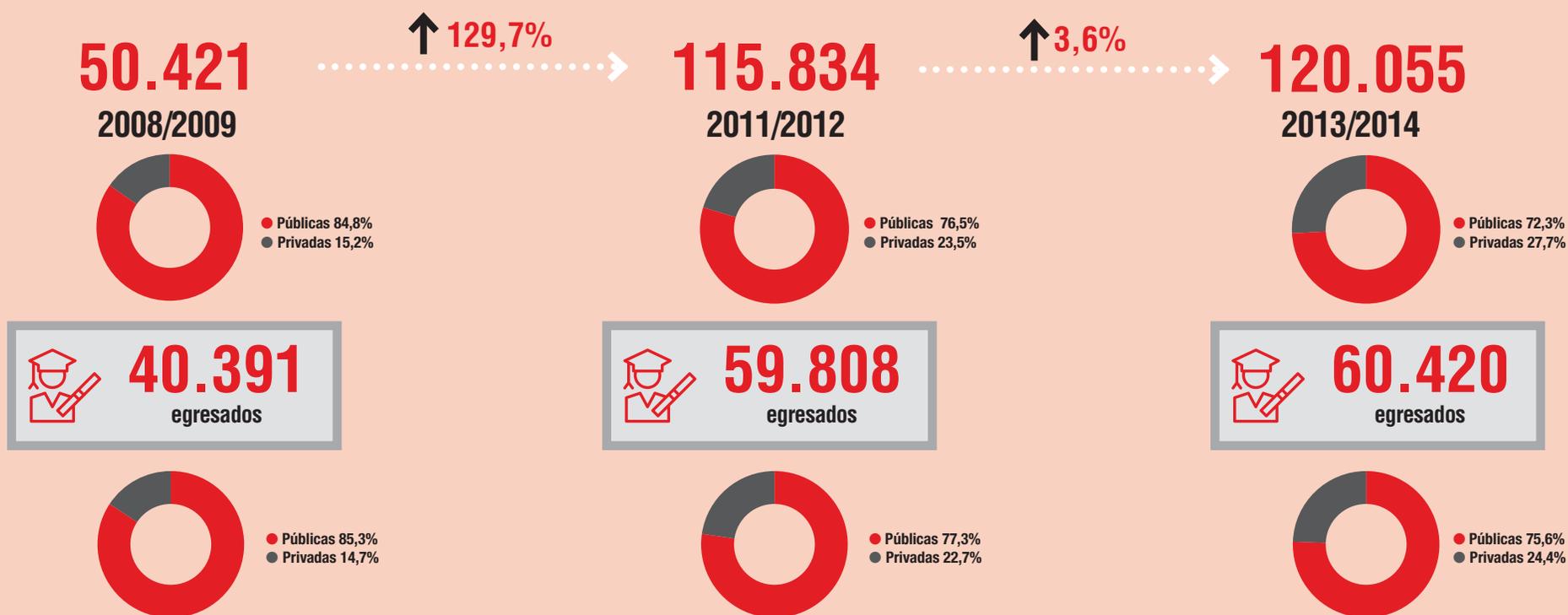
sede está ubicada en Burgos, y las presenciales Universidad Europea de Canarias y Universidad Loyola Andalucía.

Cuadro infográfico 1: Evolución de los matriculados y graduados en estudios de grado y primer y segundo ciclo y de máster oficial

Evolución de los matriculados y egresados en grado (y primer y segundo ciclo) por tipo de universidad



Evolución de los matriculados y egresados en máster oficial por tipo de universidad



Nota: El dato de matriculados de 2013-2014 es de avance. En el caso de los egresados, el dato de 2013-2014 se refiere al curso anterior.  
Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

## Perfil

En el cuadro infográfico 2 se ofrecen las características de los matriculados en grado y primer y segundo ciclo universitario, así como del alumnado de máster oficial, referentes al género, estrato de edad, nacionalidad y rama de enseñanza en la que estaban ubicados en el curso 2013-2014. Como se puede comprobar, el perfil del estudiante de grado era el de una mujer, de 18 a 21 años, de nacionalidad española y matriculada en ciencias sociales y jurídicas. La evolución en el tiempo ha sido hacia la elevación de la participación relativa de las alumnas, de los estudiantes de más edad (en el curso 2013-2014 ya casi 3 de cada 10 tenían más de 25 años) y, lentamente, de los extranjeros. Por ramas, lo más llamativo sería el descenso del peso relativo de las ingenierías y arquitectura, a pesar de ser la segunda rama más importante, con el 21,1% de los matriculados, y de las ciencias (en la última década han perdido ambas en torno a uno de cada cuatro matriculados), y el ascenso de la importancia relativa de las ciencias de la salud (en una década casi han doblado el número de matriculados), que en 2013-2014 ya aglutinaba al 16,4% del alumnado en grado. Por ámbitos en concreto, hay que indicar que el 12% de los matriculados se ubicaban en el área de administración y gestión de empresas, en torno al 8-9% tanto en formación del profesorado de educación infantil y primaria, como en derecho y el 5% en psicología. Entre los 10 ámbitos con más matriculados también estaban ciencias de la computación, enfermería y atención

a enfermos, arquitectura y urbanismo, electrónica y automática, y medicina.

**La presencia de las mujeres entre los egresados era superior que entre los matriculados tanto en grado como en máster; en cambio, el peso relativo del alumnado extranjero era inferior, así como el de aquellos que estudian en universidades no presenciales o titulaciones de la rama de ingeniería y arquitectura y artes y humanidades. Casi el 45% de los egresados en grado y el 70% de los de máster tenían 25 y más años.**

Por su parte, el perfil del alumno de máster oficial era el de una mujer, de 25 a 30 años y de nacionalidad española, que seguía una titulación de la rama de ciencias sociales y jurídicas. Respecto al grado universitario, el peso relativo del alumnado femenino es inferior, pero en apenas siete décimas, mientras que el de los estudiantes de nacionalidad extranjera, nítidamente mayor (3,8% en grado y 18,1% en máster oficial), con especial influencia de los que vienen de América Latina y el Caribe (algo más de 1 de cada 2 extranjeros). La rama de ciencias sociales y jurídicas tiene claramente mayor peso relativo en matriculados de máster que en estudiantes de grado (casi 10 puntos más). Y en cuanto a la edad, el 30,6% tenía menos de 25 años, la edad típica para realizar un máster, un porcentaje inferior al de aquellos mayores de 30 años (uno de cada tres).

Finalmente, se pueden mencionar sucintamente las características personales de los egresados en estudios de grado y de máster oficial. Atendiendo a los datos del curso 2012-2013, los últimos disponibles en este contexto, se observa que la participación de las mujeres era superior a la mostrada en matriculados, en torno a 2-3 puntos. Así, en dicho curso, el 57,6% de los egresados en grado y el 56,2% de los titulados en máster oficial eran mujeres. En cambio, la participación de los extranjeros era ligeramente inferior y apenas superaba el 2% del total en los egresados en grado y el 17% en el caso del máster oficial. En cuanto a la edad, algo más del 44% de los titulados en grado tenía 25 o más años, mientras que en máster oficial dicho porcentaje ascendía a casi el 70%. Por ramas de conocimiento, tanto en grado como en máster oficial, se observa, en general, un menor peso relativo en egresados que en matriculados de la rama de ingeniería y arquitectura o artes y humanidades y un mayor peso relativo de ciencias sociales y jurídicas o de ciencias de la salud. El hecho de que unas características tengan más peso relativo en los alumnos egresados que en los matriculados estaría relacionado con un mejor rendimiento de los estudiantes con dichas características en relación al resto.

En el curso 2013-2014 el 14,1% del alumnado matriculado en grado universitario seguía sus estudios a través de universidades no presenciales, mientras que el porcentaje correspondiente en el

caso de los matriculados en máster oficial era ya del 17,7%. La participación relativa de las universidades no presenciales en los egresados es, en cambio, mucho menor (del 5,2% en el grado y del 8,9% en el máster en el curso 2012-2013), dado el menor rendimiento de los estudiantes en este tipo de universidades en comparación con los que asisten presencialmente. Atendiendo a los estudiantes en universidades presenciales, se observa un curso más una gran concentración en cuatro regiones: Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana, concentración que no para de crecer en los últimos cursos. Así, estas cuatro comunidades localizaban en 2013-2014 al 65,2% de total de los matriculados en grado en las universidades presenciales españolas y al 69,2% del alumnado de máster oficial. En cuanto a los egresados, la concentración era ligeramente inferior, ya que entre las cuatro regiones mencionadas anteriormente ubicaban al 62,8% de los titulados en grado y al 69% de los graduados en máster<sup>6</sup>.

## Tesis doctorales

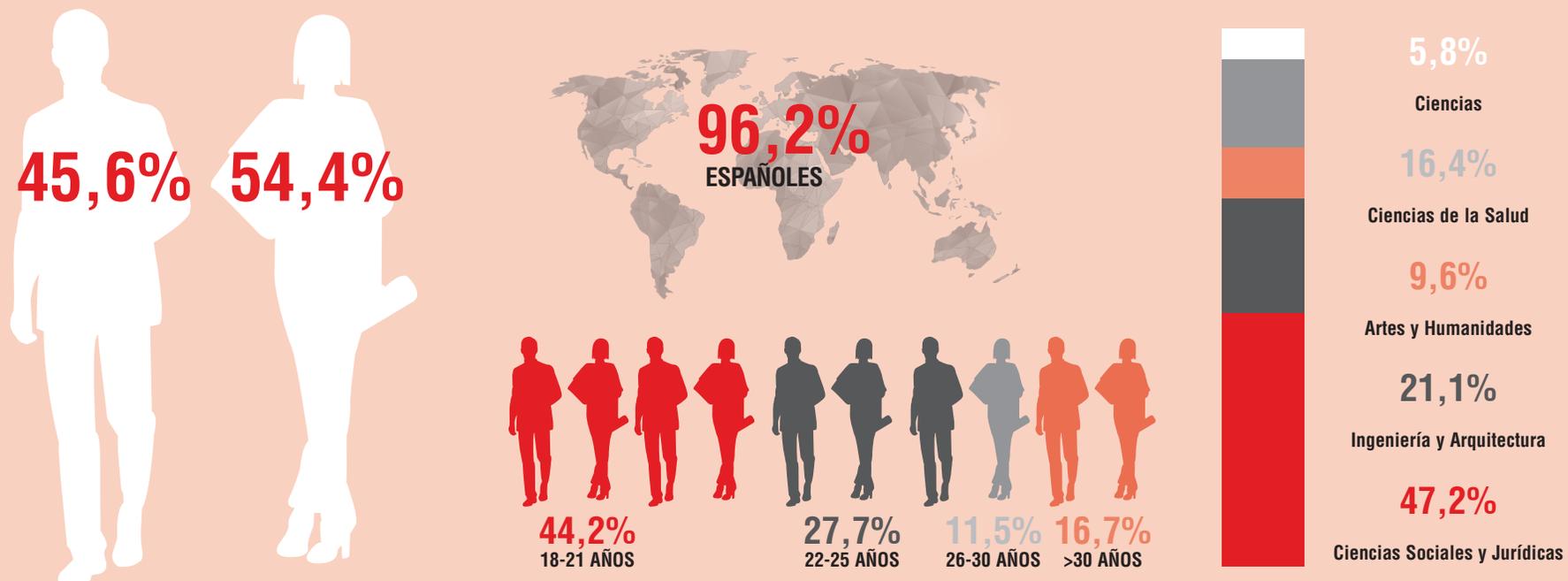
Finalmente, y de manera breve, se hace mención a las tesis doctorales leídas. En el último año con datos disponibles, el 2013, el total ascendió a 10.889, con un nuevo incremento respecto al año anterior –cercano al 4%– pero inferior al experimentado el 2012 –de algo más del 10%. En los últimos cinco años, la tasa anual acumulativa a la que han crecido las tesis doctorales leídas

6. El detalle de las características de los matriculados y egresados universitarios de grado y máster oficial por regiones y diferenciando universidades presenciales y

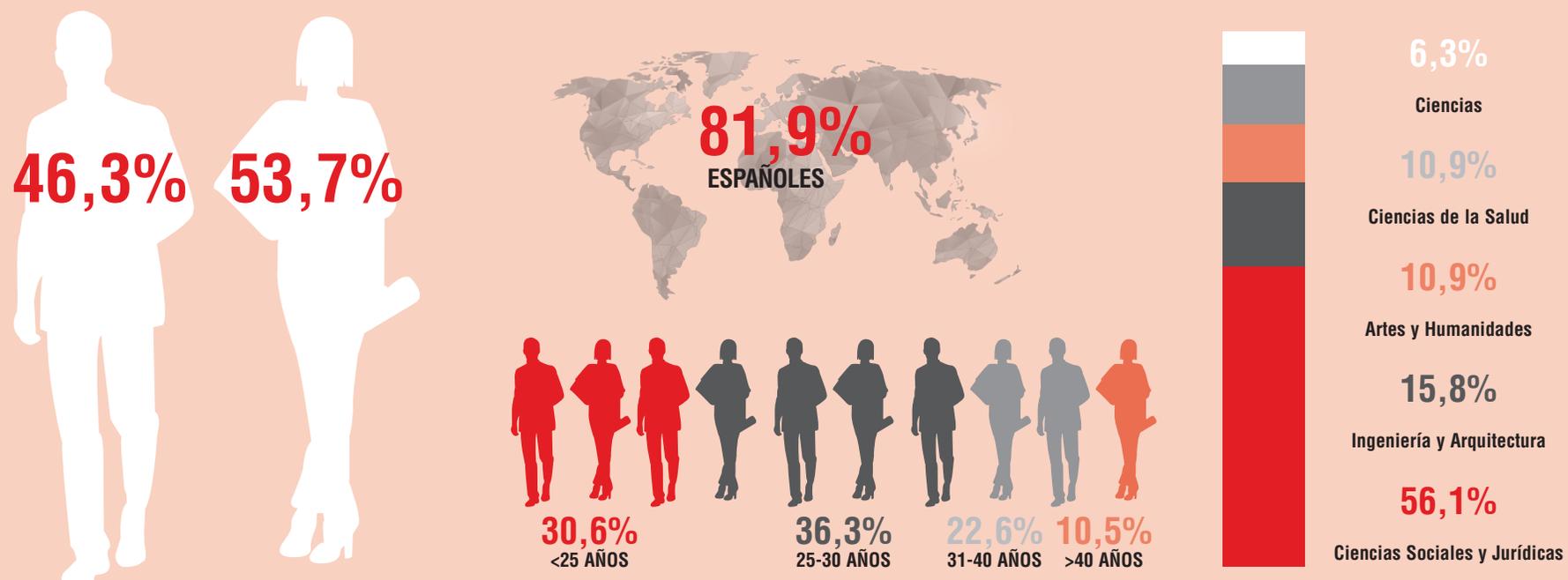
no presenciales se puede consultar en la publicación periódica de la Fundación CYD titulada *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica*.

Cuadro infográfico 2. Características de los matriculados en estudios de grado y primer y segundo ciclo y de máster oficial, por género, edad, nacionalidad y rama de enseñanza. Curso 2013-2014

**Perfil de los matriculados en estudios de grado y primer y segundo ciclo**



**Perfil de los matriculados en máster oficial**



ha sido superior al 7%. En cuanto al perfil de los doctorandos en el año 2013, cabe indicar que las mujeres eran minoría (peso relativo en el total de tesis leídas del 49,2%), la mayoría tenía una edad comprendida entre los 30 y los 34 años (el 35,7%), seguidos por aquellos que tenían menos de 30 (el 18,9%) o entre 35 y 39 años (el 17,8%), y uno de cada cuatro tenía nacionalidad extranjera (de los cuales, prácticamente seis de cada diez provenían de América Latina y el Caribe). En el último lustro la tendencia ha ido hacia una ligera mayor participación relativa de las mujeres (un punto) y de los doctorandos de más edad (40 y más años), que han ganado dos puntos porcentuales en el peso relativo total, así como de los doctorandos de nacionalidad extranjera (prácticamente cinco puntos superior su participación en 2013 que en 2009). Por tipo de universidad, la inmensa mayoría de las tesis doctorales se leyeron en universidades públicas en el año 2013 (el 94,5%, algo más de medio punto porcentual por debajo, sin embargo, del dato de 2009). En torno al 42% de las tesis doctorales leídas en 2013 pertenecía a tan solo tres ámbitos de estudios: las ciencias físicas, químicas y geológicas, la medicina, y las ciencias de la vida. Asimismo es interesante destacar que el tiempo medio que pasaba desde el inicio de la formación investigadora hasta la lectura de la tesis doctoral era de 4,7 años para las tesis leídas en 2013.

### **Tasa de rendimiento, nota media y tasa de abandono de estudio**

#### **Grado y primer y segundo ciclo**

La tasa de rendimiento del alumnado matriculado en los estudios de grado universitario, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), fue del 76,3% en el curso 2012-2013. Esta tasa de rendimiento, definida como la ratio, en porcentaje, entre los créditos aprobados y los créditos matriculados, fue cuatro puntos superior al dato del curso precedente. En los estudios de primer y segundo ciclo, en vías de extinción, se aprobaron el 71% de los créditos matriculados, dos puntos más que en 2011-2012. Por tipos de universidad, se observa que el alumnado de las privadas mostraba mejor tasa de rendimiento que el de las públicas, mientras que los matriculados de las universidades presenciales también lograban mejores rendimientos que los de las universidades a distancia.

**En el curso 2012-2013 se aprobaron el 76,3% de los créditos matriculados en el grado universitario, cuatro puntos por encima del dato del curso anterior. La tasa de rendimiento fue superior en las universidades privadas que en las públicas y en las presenciales que en las universidades a distancia.**

Desde otra perspectiva, la nota media del expediente de los alumnos egresados en el curso 2012-2013 fue de 7,26 en el conjunto de las universidades españolas en el caso del grado universitario y de 6,85 en el de los estudios de primer y segundo ciclo. Los titulados en las universidades privadas registraron una ligera mayor nota media que los egresados en las públicas en el caso de los antiguos estudios de ciclo, pero pasó a la inversa en el de los actuales estudios de grado universitario (en cualquier caso la diferencia fue mínima, inferior a tres décimas, en general). Al contrario de lo que ocurrió con la tasa de rendimiento, fueron los alumnos de las universidades no presenciales los que mostraron una mayor nota media de su expediente una vez graduados en comparación con los de las universidades presenciales, tanto para las titulaciones de grado como para los antiguos estudios de ciclo.

Finalmente, se puede indicar que las alumnas matriculadas en el conjunto de las universidades españolas registraron mejores tasas de rendimiento que sus homónimos masculinos en el curso 2012-2013, y que las graduadas universitarias se titularon con notas medias de su expediente académico superiores a las de los egresados varones (cuadro infográfico 3).

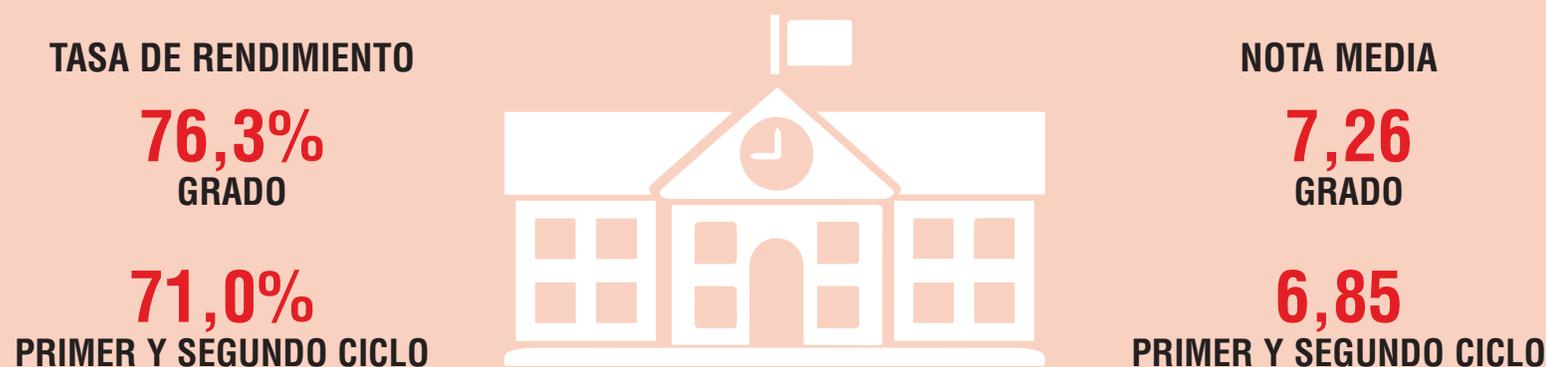
Por ámbitos amplios de estudio, las mayores tasas de rendimiento, en el caso del grado universitario, se registraron en el curso 2012-2013 en Enfermería (93%), Formación

de docentes de enseñanza infantil (92,7%), Formación de docentes de enseñanza primaria (89,7%), Técnicas audiovisuales y medios de comunicación (88,6%) y Medicina (88,5%). En sentido contrario, en seis ámbitos se aprobaba menos de dos tercios de los créditos matriculados (Economía, Ingenierías, Ciencias físicas, químicas y geológicas, Agricultura, ganadería y pesca, Matemáticas y estadística e Informática, con tasas de rendimiento entre el 60% y el 66%). Las notas más elevadas en los expedientes de los graduados se encontraban asimismo en el curso 2012-2013 en los mismos cinco ámbitos mencionados con anterioridad, sustituyendo Técnicas audiovisuales y medios de comunicación (nota media de 7,4) por Lenguas (7,6). Las notas medias más reducidas (por debajo del 7) se daban en Agricultura, ganadería y pesca, Ingenierías y Arquitectura y construcción.

**La tasa de abandono del estudio en primer año era para la cohorte de entrada del 2010-2011 del 21,2%, con mínimo del 11,5% en las universidades privadas presenciales y máximo del 45% en la UNED. La evolución respecto al curso precedente fue negativa.**

Además de la tasa de rendimiento o de la nota media de los expedientes de los titulados, otro indicador destacable del desempeño académico del alumnado es el de la tasa de abandono. La tasa

Cuadro infográfico 3. Tasa de rendimiento (créditos aprobados/créditos matriculados, en %) y nota media del expediente de los egresados, curso 2012-2013, por tipo de universidad y por género, antiguos estudios de primer y segundo ciclo y nuevos grados universitarios

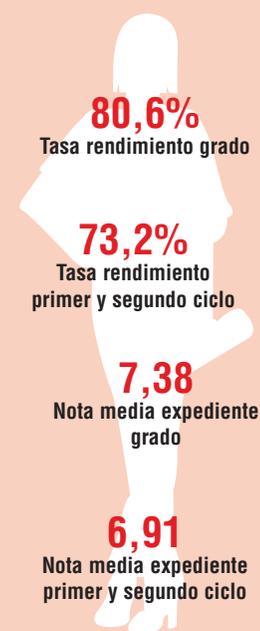


**TASA DE RENDIMIENTO**

UNIVERSIDADES PÚBLICAS		UNIVERSIDADES PRIVADAS	
GRADO	PRIMER Y SEGUNDO CICLO	GRADO	PRIMER Y SEGUNDO CICLO
<b>74,9%</b>	<b>69,9%</b>	<b>85,5%</b>	<b>84,6%</b>

**NOTA MEDIA**

UNIVERSIDADES PÚBLICAS		UNIVERSIDADES PRIVADAS	
GRADO	PRIMER Y SEGUNDO CICLO	GRADO	PRIMER Y SEGUNDO CICLO
<b>7,30</b>	<b>6,82</b>	<b>7,16</b>	<b>7,03</b>



**Cuadro 3. Tasa de abandono del estudio en primer año en grado, por tipos de universidad y género, cohorte de nuevo ingreso en 2010-2011, curso 2012-2013 (en %)**

	Total	Hombres	Mujeres
<b>Total universidades</b>	<b>21,2</b>	<b>23,6</b>	<b>19,0</b>
Presenciales	16,2	18,7	13,9
No presenciales	41,7	44,1	39,6
<b>Total universidades públicas</b>	<b>22,1</b>	<b>24,9</b>	<b>19,6</b>
Presenciales	16,9	19,8	14,4
No presenciales	44,7	47,0	42,7
<b>Total universidades privadas</b>	<b>15,9</b>	<b>16,3</b>	<b>15,4</b>
Presenciales	11,5	11,7	11,3
No presenciales	28,9	31,4	26,8

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

de abandono del estudio en primer año, tomando como base el curso 2012-2013, como se ha considerado anteriormente, se define como aquellos matriculados de nuevo ingreso en el curso 2010-2011 que no aparecen ni en 2011-2012 ni en 2012-2013 en el mismo estudio, respecto al total de nuevos ingresados. Este abandono se puede deber a que han abandonado el sistema universitario, o bien solamente el estudio en el que se matricularon, o bien que han cambiado la universidad española por una extranjera.

En términos generales, dicha tasa de abandono así definida era del 21,2%, dos puntos por encima del dato de la tasa de abandono del estudio en primer año para la cohorte de entrada del curso anterior, esto es el 2009-2010. Como se observa en el cuadro 3, la tasa de abandono del estudio en primer año de los estudiantes en las universidades públicas era superior a la de los matriculados en las privadas, aunque la diferencia más llamativa se daba en los registros de las universidades a distancia, comparándolos con los de las presenciales (más de una cuarta parte del alumnado en las universidades privadas no presenciales abandonaban el estudio al primer año, mientras que en la UNED dicho porcentaje era del 45%). Por géneros también se puede destacar que el alumnado masculino abandonaba en más porcentaje que el

femenino. Por ámbitos amplios de estudio destacaban en el curso 2012-2013 (cohorte de entrada en 2010-2011), con la mayor tasa de abandono del estudio en primer año, Humanidades y Matemáticas y estadística (de casi el 33%). Informática, Psicología y Economía también se ubicaban en lugares destacados. En el extremo opuesto, con menos del 10% de abandono, hay que resaltar a ámbitos vocacionales como Medicina, Formación de docentes de enseñanza infantil, Veterinaria o Deportes.

### Máster oficial

Los indicadores relacionados con el rendimiento académico en el máster oficial fueron en el curso 2012-2013 más positivos que los que se observaban para el grado. Así, en dicho curso se aprobaron el 89,1% de los créditos matriculados, cinco puntos por encima del ya notable dato del curso precedente. Por tipo de universidad (cuadro 4), la tasa de rendimiento fue superior para el alumnado de las públicas que para el de las privadas, y para los matriculados en universidades presenciales, respecto a los de las no presenciales. La nota media de los egresados en máster oficial en 2012-2013 fue de 8,14, con máximos en las universidades públicas presenciales (8,21), mientras que la tasa de abandono del estudio en el primer año (cohorte que entró en el curso 2010-

**Cuadro 4. Tasa de rendimiento, nota media y tasa de abandono del estudio en primer año, cohorte de nuevo ingreso en 2010-2011, curso 2012-2013. Máster oficial, por tipo de universidades (en %)**

	Tasa de rendimiento	Nota media	Tasa de abandono
<b>Total universidades</b>	<b>89,1</b>	<b>8,14</b>	<b>19,3</b>
Presenciales	90,4	8,15	18,3
No presenciales	79,8	8,09	27,2
Especiales	92,0	7,94	31,8
<b>Total universidades públicas</b>	<b>90,0</b>	<b>8,21</b>	<b>18,7</b>
Presenciales	91,5	8,21	17,8
No presenciales	65,4	8,03	32,8
Especiales	92,0	7,94	31,8
<b>Total universidades privadas</b>	<b>86,5</b>	<b>7,94</b>	<b>21,7</b>
Presenciales	86,3	7,87	20,8
No presenciales	87,0	8,11	24,0

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2011) fue del 19,3%, por debajo de la del grado, como ocurría también en el curso precedente. Por tipo de universidades, las públicas observaron unas menores tasas de abandono que las privadas, mientras que las universidades a distancia y también las públicas especiales<sup>7</sup> registraron los máximos valores en dichas tasas.

**La tasa de rendimiento en el máster oficial era del 89,1% en el curso 2012-2013, mientras que la tasa de abandono del estudio en primer año ascendía al 19,3%. En ambos casos, los registros del alumnado femenino eran más positivos que los de los hombres.**

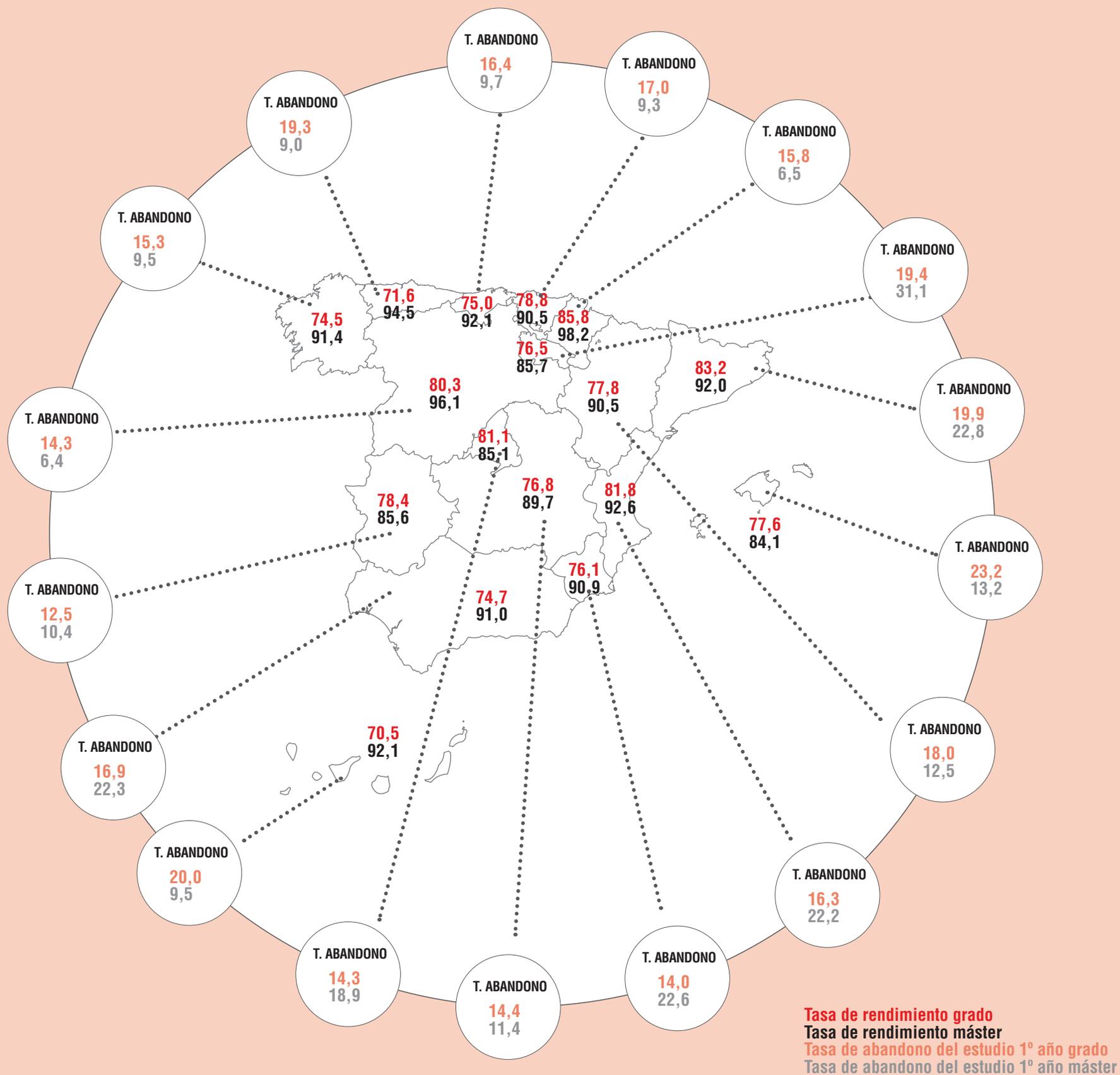
Como ocurría en el grado, también en el máster oficial, por géneros, era mejor el desempeño de las mujeres que el de los hombres; así, registraron una mayor tasa de rendimiento (90,1% frente a 87,9%) y nota media (8,19 frente a 8,07), y una menor tasa de abandono (18% frente a 21%).

Por ámbito amplio de estudios, se pueden destacar positivamente Veterinaria, Ciencias de la vida y Formación de docentes de enseñanza primaria como los tres con las tasas de rendimiento más elevadas, y Veterinaria junto a Humanidades como las áreas donde mayor es la nota media de expediente de aquellos que finalizan

el máster oficial. Las tres menores tasas de abandono se registraban en Turismo y hostelería, Veterinaria y Formación de docentes en enseñanza primaria. En el cuadro infográfico 4 se ofrece una síntesis, desde el punto de vista territorial, de la información más relevante de este subapartado, y que se refiere a la tasa de rendimiento y de abandono de grado y máster oficial por comunidades autónomas.

7. UIMP (Universidad Internacional Menéndez y Pelayo) y UNIA (Universidad Internacional de Andalucía).

Cuadro infográfico 4. Tasa de rendimiento (créditos aprobados/créditos matriculados, en %), curso 2012-2013 y tasa de abandono del estudio en primer año, cohorte de nuevo ingreso en 2010-2011 (en %). Grado y máster oficial. Por comunidades autónomas



### 1.3 La oferta de estudios universitarios

En el curso 2014-2015 había en España 83 universidades, de las que 81 tenían actividad<sup>8</sup>. De ellas, 47 eran públicas presenciales, 1 pública no presencial (la UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia), 2 públicas especiales (la UIMP-Universidad Internacional Menéndez y Pelayo y la UNIA-Universidad Internacional de Andalucía), 28 privadas presenciales y 5 privadas no presenciales (cuadro 5). Mientras que el número de públicas permanece estable desde el siglo pasado, el de privadas ha crecido en lo que llevamos de siglo a razón de una por año (15 universidades privadas nuevas desde 2001, cuatro de ellas, no presenciales). Las universidades comprendían, a su vez, 352 campus o sedes, 1.042 centros universitarios (escuelas y facultades) donde se impartía al menos una titulación oficial y 2.919 departamentos, con una sustancial reducción respecto al curso anterior. Además, vinculados a ellas, existían 480 institutos de investigación, 40 escuelas de doctorado, 49 hospitales universitarios y 81 fundaciones.

8. No tenían actividad la Universidad Tecnología y Empresa de Madrid y la Universidad Fernando Pessoa de Canarias, esta última de muy reciente creación. La Universidad Europea del Atlántico, situada en Cantabria, aunque no impartía docencia en este curso 2014-2015, se considera con actividad puesto que tiene algunas titulaciones verificadas aunque no autorizadas por su comunidad autónoma en dicho curso.

Cuadro 5. Listado de universidades por tipo, curso 2014-2015		
<b>Públicas</b>	Murcia	Cardenal Herrera-CEU
<b>U. Presenciales</b>	Oviedo	Católica de Valencia San Vicente Mártir
A Coruña	Pablo de Olavide	Católica San Antonio de Murcia
Alcalá	País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila
Alicante	Politécnica de Cartagena	Deusto
Almería	Politécnica de Catalunya	Europea de Canarias
Autónoma de Barcelona	Politécnica de Madrid	Europea de Madrid
Autónoma de Madrid	Politécnica de València	Europea de Valencia
Barcelona	Pompeu Fabra	Europea del Atlántico
Burgos	Pública de Navarra	Europea Miguel de Cervantes
Cádiz	Rey Juan Carlos	Fernando Pessoa
Cantabria	Rovira i Virgili	Francisco de Vitoria
Carlos III de Madrid	Salamanca	IE Universidad
Castilla-La Mancha	Santiago de Compostela	Internacional de Catalunya
Complutense de Madrid	Sevilla	Loyola Andalucía
Córdoba	València - Estudi General	Mondragon Unibertsitatea
Extremadura	Valladolid	Navarra
Girona	Vigo	Pontificia Comillas
Granada	Zaragoza	Pontificia de Salamanca
Huelva	<b>U. No Presenciales</b>	Ramon Llull
Illes Balears	Nacional de Educación a Distancia	San Jorge
Jaén	<b>Universidades Especiales</b>	San Pablo-CEU
Jaume I de Castellón	Internacional Menéndez y Pelayo	Tecnología y Empresa
La Laguna	Internacional de Andalucía	Vic
La Rioja	<b>Privadas</b>	<b>U. No Presenciales</b>
Las Palmas de Gran Canaria	<b>U. Presenciales</b>	A Distancia de Madrid
León	Abat Oliba CEU	Internacional de la Rioja
Lleida	Alfonso X El Sabio	Internacional Isabel I de Castilla
Málaga	Antonio de Nebrija	Internacional Valenciana
Miguel Hernández de Elche	Camilo José Cela	Oberta de Catalunya

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

## Titulaciones

En el curso 2014-2015, según la información del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte recogida en su Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones, se impartieron un total de 9.190 titulaciones en las universidades españolas. Más en concreto, se impartieron 2.637 titulaciones de grado, 3.661 de máster y 2.388 de doctorado, a las que añadir 488 programaciones conjuntas de grado (dobles grados) y 16 de máster<sup>9</sup>. Respecto a los datos del curso anterior, el número total de titulaciones creció un 9,7%, por debajo del 13,1% que aumentó en 2013-2014. Por tipos de titulaciones, los mayores ascensos se registraron en el máster y en el doctorado (del 10,7% y 13,2%, respectivamente), mientras que las titulaciones de grado crecían un 4,1% (un 2,7% en las universidades públicas y un 8,9% en las privadas), por el 2,8% que lo hicieron en 2013-2014. Las programaciones conjuntas de grado se incrementaron un 16,2%, mientras que las de máster más que se doblaron. El peso relativo de las universidades públicas en el conjunto de titulaciones era del 80,8%, con mínimos del 51,6% y 37,5%, respectivamente, en el caso de las programaciones conjuntas de grados y máster y máximos del 81,4% en el máster oficial y del 90,3% en las titulaciones de

doctorado (en el caso del grado el porcentaje correspondiente era del 76,9%).

**En el curso 2014-2015 se impartieron en las universidades españolas 2.637 titulaciones de grado y 3.661 de máster oficial, con crecimientos respecto al curso anterior del 4,1% y 10,7%, respectivamente. Un total de 213 de dichos grados y 646 de los másteres oficiales no se impartieron íntegramente en modalidad presencial.**

Por otro lado, de los 2.637 grados impartidos en el curso 2014-2015, 99 correspondieron a universidades no presenciales. Sin embargo, hasta 213 grados se impartieron o bien a distancia, o bien de manera semipresencial, o bien combinando varias modalidades<sup>10</sup> (el 70% de los grados pertenecientes a estos tipos de modalidades de impartición se localizaban en universidades privadas). La cifra de 213 supone un crecimiento de casi el 30% respecto a los datos del 2013-2014, que se suma al ascenso superior al 30% que ya se produjo entonces. En el caso de los másteres oficiales, si bien 174 de los 3.661 másteres impartidos correspondieron a universidades no presenciales, la cifra de titulaciones

que no fueron íntegramente impartidas en modalidad presencial ascendió en el curso 2014-2015 a 646 (un 60% de las cuales en universidades públicas), casi un 20% más que en el curso precedente, cuando también se registró un avance porcentual similar.

El 67,6% de los grados y el 72,3% de los másteres oficiales se impartieron en el curso 2014-2015 en solamente cinco regiones: Madrid, Cataluña, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Castilla y León. Mientras que en grados el liderazgo correspondió a Madrid (peso relativo del 18,6% en el total de titulaciones de grado), en másteres oficiales el protagonismo fue catalán (24,2%).

## Oferta, demanda y matrícula de nuevo ingreso en universidades públicas presenciales. Grado

La Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte también ofrece información sobre el acceso a las titulaciones de grado en las universidades públicas presenciales españolas. En concreto, se pueden obtener datos de la oferta de plazas, la matrícula total de los que acceden por preinscripción, esto es, la matrícula de nuevo ingreso y la deman-

da (preinscritos en primera opción) de los estudios de grado universitario. Según estos datos, el número de plazas ofertadas por las universidades públicas presenciales españolas en el curso 2014-2015 llegó a la cifra de 245.176, con un descenso del 0,7% respecto al curso precedente, lo que contrasta con el crecimiento del 0,5% producido entonces. Por su parte, la demanda<sup>11</sup> descendió un 3% (que se suma a la variación del -3,5% producida en el curso 2013-2014) y la matrícula total de los que acceden por preinscripción registró también una disminución, del 0,9% en este caso (-0,8% en el curso anterior). La ratio demanda/oferta disminuyó hasta el 155,9% por el 159,5% del 2013-2014 y el 166,2% del 2012-2013, y también se redujo, aunque mucho menos, la ratio matrícula/oferta: 91% por el 91,1% del curso precedente y el 92,3% del 2012-2013, lo cual significa que de cada 100 plazas ofertadas en el curso 2014-2015, quedaron nueve sin cubrir con matriculados de nuevo ingreso.<sup>12</sup>

9. Solo se tienen en cuenta los másteres regulados por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y los doctorados regulados por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero.

10. Esto es, por ejemplo, casos en los que el grado puede seguirse indistintamente de manera presencial o a distancia.

11. Hay que matizar que en la demanda se suele dar un efecto multiplicativo (sobredimensión de la demanda) derivado de que un mismo estudiante se puede preinscribir en el estudio en varias comunidades autónomas, ya que el proceso de preinscripción es propio e independiente en cada una de ellas. Eso ocurre sobre todo en grados de fuerte carácter vocacional, como sucede con carreras de ciencias de la salud, como Enfermería o Medicina, o los grados relacionados con la profesión de maestro.

12. La ratio demanda/oferta es un indicador de preferencia, que valora qué porcentaje de la oferta se cubriría con estudiantes que desean cursar esa enseñanza en primera opción, es decir, revela, en términos relativos, el nivel de demanda de la enseñanza. Mientras que la ratio matrícula/oferta es un indicador de ocupación, que valora si los centros universitarios pueden cubrir las plazas que ofrecen, esto es, evalúa la eficiencia productiva del sistema.

Cuadro infográfico 5. Distribución de la oferta, demanda y matrícula de nuevo ingreso, por ramas de enseñanza, curso 2014-2015 y variación respecto al curso anterior. Universidades públicas presenciales



**7,0%**  
OFERTA  
+0,4%

**6,4%**  
DEMANDA  
+8,1%

**7,6%**  
MATRÍCULA  
+2,1%

**13,7%**  
OFERTA  
-0,4%



**30,4%**  
DEMANDA  
-3,5%

**15,0%**  
MATRÍCULA  
+1,1%



**22,7%**  
OFERTA  
-0,5%

**15,8%**  
DEMANDA  
-4,2%

**20,6%**  
MATRÍCULA  
-2,8%

**11,2%**  
OFERTA  
1,1%



**8,1%**  
DEMANDA  
-2,8%

**10,4%**  
MATRÍCULA  
-2,4%



**45,4%**  
OFERTA  
-1,5%

**39,3%**  
DEMANDA  
-3,7%

**46,4%**  
MATRÍCULA  
-0,7%

**En el curso 2014-2015 se ofrecieron 245.176 plazas en las universidades públicas presenciales españolas, un 0,7% menos que en el curso anterior. La demanda y la matrícula de nuevo ingreso, registraron, un curso más, variaciones negativas (del 3% y 0,9%). En global se dejaron nueve plazas de cada 100 sin cubrir, con máximos para artes y humanidades e ingeniería y arquitectura (más de 15), y mínimos para ciencias de la salud (ocupación prácticamente total) y ciencias (dos de cada 100 sin cubrir).**

En el cuadro infográfico 5 se ofrece la información por ramas de enseñanza referida al peso relativo de cada una de ellas en el total de la oferta, demanda y matrícula, así como a la variación registrada respecto al curso precedente. En cuanto a la ratio matrícula/oferta, que

aproxima la eficiencia productiva del sistema, al valorar si las plazas ofertadas se pueden cubrir con la matrícula total de los que acceden por preinscripción, se observa un gran empeoramiento en ingeniería y arquitectura (dos puntos respecto al 2013-2014) y en artes y humanidades (algo más de tres puntos). Al contrario, se produjo una mejora para ciencias sociales y jurídicas (de siete décimas), ciencias de la salud (un punto y medio) y ciencias (1,7 puntos porcentuales). La rama que ajustó mejor la oferta y la matrícula de nuevo ingreso en el curso 2014-2015 fue, en este sentido ciencias de la salud (ratio del 99,7%, esto es, ocupación prácticamente total) y ciencias (que dejó dos de cada 100 plazas ofertadas sin cubrir en dicho curso). En el otro extremo, con más de 15 plazas de cada 100 sin cubrir, quedaron artes y humanidades (ratio del 84,8%) e ingeniería y arquitectura (82,6%). Por ámbitos de estudio más detallados, hay que señalar que en el curso 2014-2015, las ratios matrícula-

la/oferta más elevadas se daban en Derecho, Salud, Veterinaria, Ciencias físicas, químicas y geológicas, Informática y Matemáticas y estadística, con valores superiores al 95%, esto es, menos de cinco de cada cien plazas ofertadas quedaron sin cubrir en el curso 2014-2015.

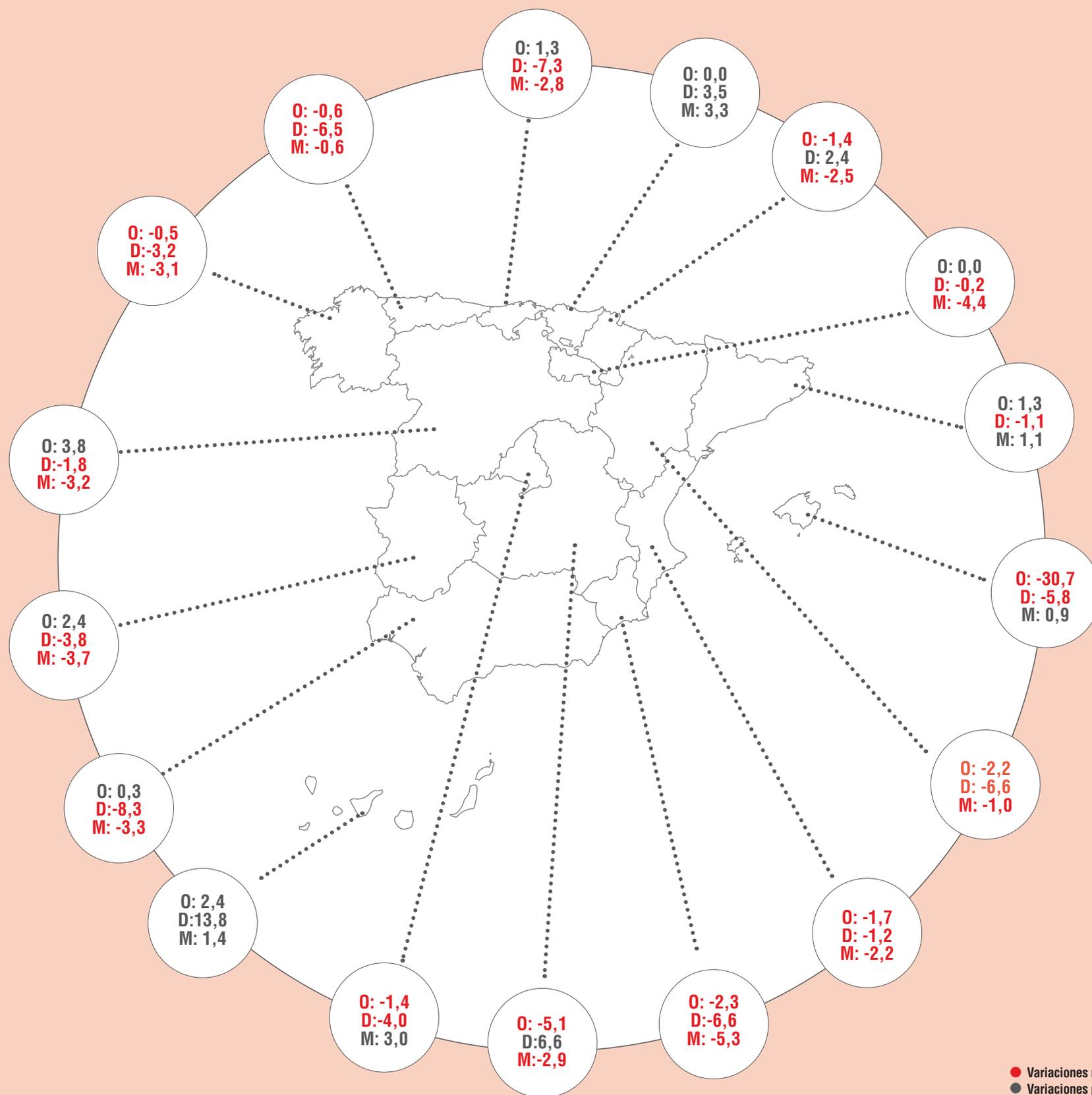
**Por comunidades autónomas, en el curso 2014-2015 las ratios matrícula/oferta más elevadas se registraron en Asturias y La Rioja, y el extremo opuesto lo ocuparon Extremadura y Castilla y León, donde más de 20 plazas de cada 100 ofertadas quedaron sin cubrir.**

Por comunidades autónomas se observa un elevado nivel de concentración. Así, entre Madrid, Cataluña, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Castilla y León se ofertaron en el curso 2014-2015 el 71,1% de las plazas

en estudios de grado en universidades públicas presenciales españolas. A estas mismas regiones correspondió el 65,5% de la demanda y el 71,3% de la matrícula de nuevo ingreso. En el cuadro infográfico 6 se puede observar la variación de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en el curso 2014-2015 por regiones. Por otro lado, atendiendo a la ratio matrícula/oferta destacaron, con una total ocupación de sus plazas ofertadas, las regiones de Asturias y La Rioja. Con menos de seis plazas ofertadas sin ocupar (ratio del 94% y superior), también destacaron positivamente Madrid, Cataluña, Navarra y País Vasco. En el extremo negativo, hay que mencionar, claramente distanciadas del resto, a Extremadura y Castilla y León, que dejaron sin ocupar más de 20 de cada 100 plazas ofertadas<sup>13</sup>.

13. Para más detalle acerca de España, sus comunidades autónomas y las mismas universidades, se remite a la publicación periódica de la Fundación CYD titulada *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica*.

Cuadro infográfico 6. Variación de la oferta de plazas, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso, respecto al curso anterior, por comunidades autónomas. Curso 2014-2015. Universidades públicas presenciales (en %)



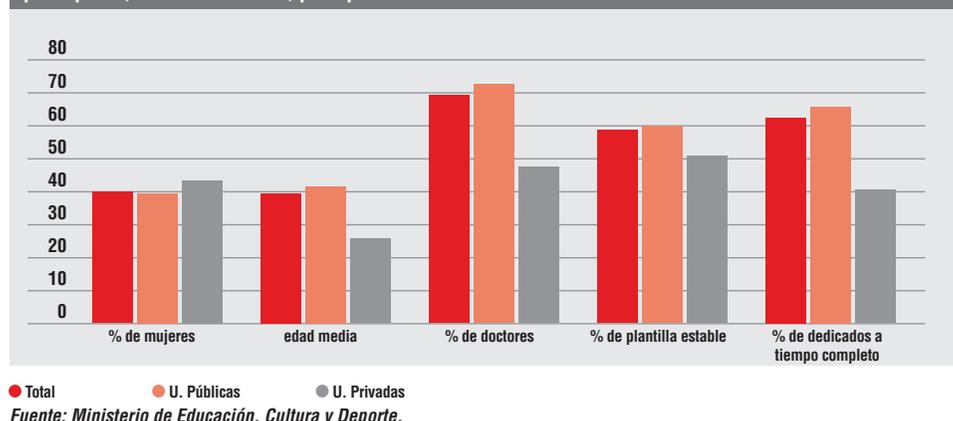
## 1.4 La oferta de recursos humanos: personal docente e investigador y personal de administración y servicios

### Personal docente e investigador

En el curso 2013-2014, el personal docente e investigador de las universidades españolas ascendía a 115.071 personas, con un descenso en términos absolutos de 261 profesores respecto al curso anterior. La reducción tuvo lugar íntegramente en las universidades públicas, ya que las privadas incrementaron su PDI un 7,3% (en 2013-2014 había tres universidades privadas más respecto al curso anterior). El descenso en las públicas fue, en este sentido, del 1,3%, inferior al 2,5% del 2012-2013. Por tipos de centros, la reducción en las universidades públicas se debió íntegramente a los centros propios (en los adscritos el PDI aumentó un 5,9%). Es ya el cuarto curso consecutivo en que se produce una variación negativa del profesorado en los centros propios de las universidades públicas españolas, en el contexto de los recortes presupuestarios en que se han encontrado inmersas estas universidades en los años más recientes. En el curso 2013-2014, asimismo, la reducción del PDI fue más intensa entre los funcionarios que entre los contratados (caída del 2,8% frente al 0,4%) al revés de lo que ocurrió en el curso anterior (variaciones del -1,3% para el PDI funcionario y -5,1% para el PDI contratado en los centros propios de las universidades públicas españolas).

Cuadro 6. Personal docente e investigador de las universidades españolas			
	2013-2014	Variación respecto al curso anterior (%)	% sobre el total
<b>TOTAL</b>	<b>115.071</b>	<b>-0,2</b>	<b>100,0</b>
<b>U. públicas</b>	<b>100.018</b>	<b>-1,3</b>	<b>86,9</b>
<b>Centros propios</b>	<b>94.352</b>	<b>-1,7</b>	<b>82,0</b>
Personal funcionario	47.075	-2,8	40,9
Catedráticos de universidad (CU)	10.562	-3,2	9,2
Titulares de universidad (TU)	29.690	-1,1	25,8
Catedráticos de escuela universitaria (CEU)	1.069	-7,6	0,9
Titulares de escuela universitaria (TEU)	5.610	-9,3	4,9
Otro personal funcionario	144	-11,7	0,1
Personal contratado	46.642	-0,4	40,5
Ayudante	1.039	-41,4	0,9
Ayudante doctor	2.934	-0,1	2,5
Contratado doctor	8.692	10,3	7,6
Asociado	19.707	-0,7	17,1
Asociado de ciencias de la salud	7.894	3,6	6,9
Colaborador	2.554	-7,3	2,2
Visitante	648	-25,3	0,6
Lector	583	-13,2	0,5
Sustituto	2.036	4,4	1,8
Otros contratados	555	2,0	0,5
Personal emérito	635	-7,2	0,6
<b>Centros adscritos</b>	<b>5.666</b>	<b>5,9</b>	<b>4,9</b>
<b>U. privadas</b>	<b>15.053</b>	<b>7,3</b>	<b>13,1</b>
<b>Centros propios</b>	<b>14.067</b>	<b>4,9</b>	<b>12,2</b>
<b>Centros adscritos</b>	<b>986</b>	<b>59,8</b>	<b>0,9</b>

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Gráfico 9. Personal docente e investigador de las universidades españolas. Características principales, curso 2013-2014, por tipo de universidad**

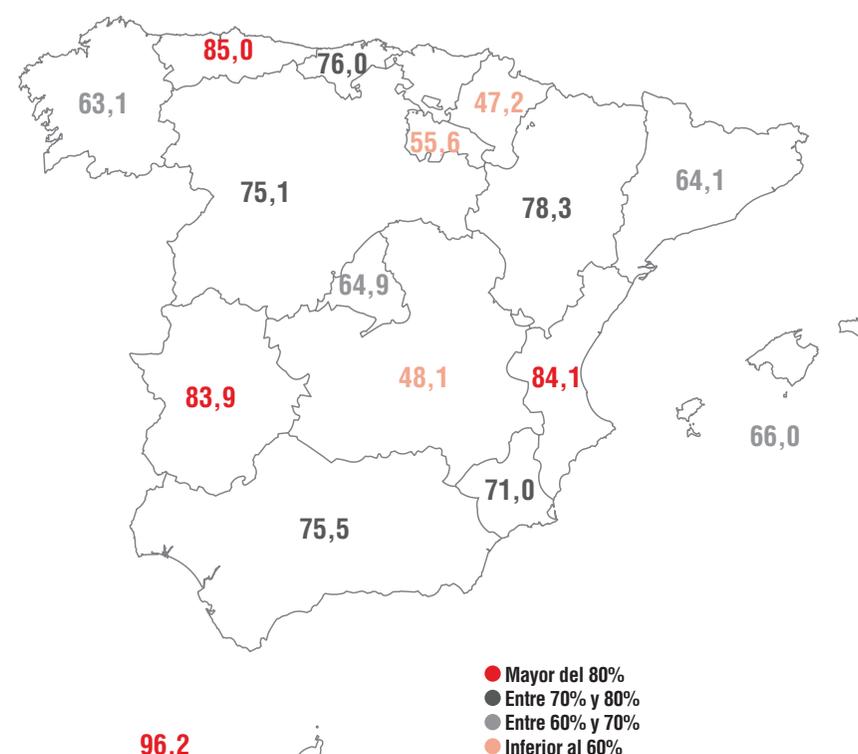
**El personal docente e investigador y el personal de administración y servicios de las universidades públicas españolas volvieron a descender en el curso 2013-2014, a diferencia de los de las privadas. Es ya el cuarto curso consecutivo en el que se registra una variación negativa.**

Las figuras con más peso relativo en términos cuantitativos en el total del PDI de las universidades españolas (cuadro 6) fueron la del profesor titular de universidad, de tipo funcionario —el 25,8% de las personas que componían en 2013-2014 el PDI tenía esta categoría— y la del profesor asociado (ya sea general o asociado a las ciencias de la salud), contratado a tiempo parcial, con un porcentaje correspondiente del 24%. En equivalencia a tiempo completo, sin embargo, prácticamente un 36% del PDI de las universidades españolas pertenecía a la categoría de titulares de universidad por el 16,5% que representaban los asociados.

En cuanto al perfil del PDI, se puede destacar que en el curso 2013-2014 el 39,9% eran mujeres, la edad media era de 39,4 años, el 69,3% era doctor, el 58,7% formaba parte de la plantilla del PDI de manera estable (funcionario de carrera, esto es, no interino, o contratado indefinido) y el 37,6% se dedicaba a la tarea de PDI a tiempo parcial. Por tipo de universidad, pública o privada, se observaban diferencias sustanciales, como se puede apreciar en el gráfico 9. El PDI de las

universidades públicas se caracterizaba por una menor presencia de mujeres, una mayor edad media, y un mayor porcentaje de doctores, de empleados de manera estable y de dedicados a tiempo completo.

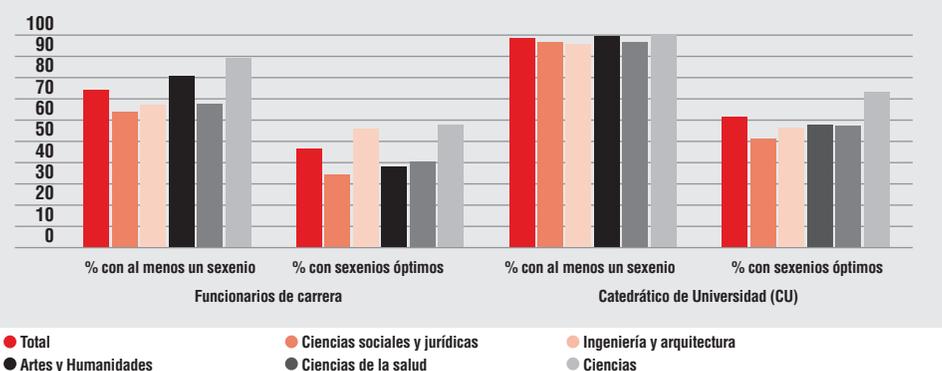
Dentro de las universidades públicas, estas características, especialmente, las de sexo y edad, se intensifican para los funcionarios en comparación con los contratados y, dentro de los funcionarios, para los de mayor rango, esto es, los catedráticos de universidad (CU). Así, en el caso del género, poco más de uno de cada cinco CU era mujer en el curso 2013-2014 por los porcentajes correspondientes de casi el 40% de los titulares de universidad (TU) y el 43% de los contratados en los centros propios de las universidades públicas españolas. En el caso de la edad media, los 53,2 años de los CU contrastaban con los 43,7 de los TU y los 37,3 de los contratados. De hecho, en dicho curso el 43% de los CU tenía 60 y más años, mientras que no había CU de menos de 35 años. Este último colectivo, a su vez, solamente representaba el 0,6% del total de TU, cuando su peso relativo en los contratados era del 13,6%. Los funcionarios eran todos doctores y prácticamente todos formaban parte de la plantilla estable de las universidades (no eran interinos) y se dedicaban a tiempo completo, mientras que entre los contratados, el porcentaje de doctores era del 56% y solo el 22,6% habían firmado un contrato indefinido por el algo más del 50% de los contratados en las universidades privadas.

**Mapa 1. Porcentaje de PDI doctor que trabaja en la universidad en la que ha leído la tesis**

Nota: Sin datos para el País Vasco

Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gráfico 10. Sexenios de investigación y PDI funcionario



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

### Más del 70% del PDI doctor en las universidades públicas españolas había leído su tesis doctoral en la misma universidad en la que en 2013-2014 ejercía sus tareas docentes e investigadoras

Es interesante indicar, asimismo, que el nivel de endogamia de las universidades españolas es elevado, en el sentido de que el 68,7% del PDI doctor en el curso 2013-2014 había leído la tesis doctoral en la misma universidad en la que trabajaba. Este porcentaje descendía al 32,3% en el caso de las universidades privadas, pero era del 72,8% para los funcionarios de las universidades públicas y del 75% para los contratados en los centros propios de dichas universidades. En el mapa 1 se ofrece el porcentaje de endogamia por comunidades autónomas, con mínimos inferiores al 60% en Navarra, Castilla-La Mancha y La Rioja y un máximo del 96,2% en Canarias.

En este sentido, el 63% del PDI de las universidades españolas se localizaba en instituciones de tan solo cuatro comunidades autónomas: Madrid, 20%; Cataluña, 17%; Andalucía, 15% y Comunidad Valenciana, 11%. Si además se le suma el profesorado de Castilla y León, Galicia y el País Vasco, el porcentaje correspondiente roza el 80%. En las universidades presenciales españolas se

ubicaba el 98% del PDI y el 2% pertenecía a universidades no presenciales, unos datos que difieren en grado extremo con los del alumnado, lo que es indicador de una ratio muy elevada de alumnado por profesor en estas últimas universidades de tipo no presencial<sup>14</sup>.

Finalmente se puede mencionar, para el PDI funcionario de carrera, que en el curso 2013-2014 el número medio de sexenios reconocidos por investigación era de 1,9 (3,7 para los CU). Por ramas de enseñanza, el máximo se daba en ciencias, donde el PDI funcionario de carrera había acreditado en promedio 2,6 sexenios de investigación, frente a un mínimo de 1,3 en la rama de ciencias sociales y jurídicas (4,2 frente a 3,1 si se consideran los CU). Dentro de ciencias, los ámbitos más destacados eran los de Física de la Tierra, Física Aplicada y Física Atómica, Molecular y Nuclear (en torno a cuatro sexenios por PDI funcionario de carrera en promedio y cinco para los CU).

### Menos de la mitad de los funcionarios de carrera (el 60,2%, en el caso de los catedráticos de universidad) había conseguido en el curso 2013-2014 el número máximo de sexenios de investigación al que podían optar.

El 72,9% de los funcionarios de carrera tenía al menos un sexenio de investigación reconocido en el curso 2013-2014 (dato que se eleva al 96,7% para los CU), pero menos de la mitad, el 45,6% concretamente, contaban con los sexenios óptimos o máximos que se podrían conseguir<sup>15</sup> (en el caso de los CU este porcentaje apenas superaba el 60%). Igual que sucedía para el número medio de sexenios, como se puede observar en el gráfico 10, los mejores indicadores se registraron en el área de ciencias.

### Personal de administración y servicios

En el curso 2013-2014, el personal de administración y servicios (PAS) de las universidades españolas ascendía a 59.333 personas, un 1,3% menos que en el curso precedente. Dicho descenso se ha producido exclusivamente en las universidades públicas (y ha sido del 2,4%, similar al del 2012-2013), mientras que en las privadas ha habido una variación positiva. En las públicas, y más en concreto, en sus centros propios, es ya la cuarta reducción anual consecutiva que se produce, igual que ocurre con el PDI, lo que está relacionado con la etapa de austeridad a la que se ha visto abocado el sector público español en los últimos años y con los límites establecidos en la reposición de las vacantes (jubilaciones y otras). Dentro de

las universidades públicas, la reducción del PAS funcionario ha sido inferior a la del PAS contratado (variaciones respectivas del -1,4% y -3,4%) en el curso 2013-2014, exactamente igual que ocurrió en el precedente. El 87,2% del PAS universitario español llevaba a cabo sus tareas en universidades públicas (el 96,6% de ellos en sus centros propios) y el 12,8%, en las privadas. La figura contractual fundamental era la del PAS funcionario, ya que el 52,5% del total del PAS de las universidades españolas eran de este tipo en el curso 2013-2014.

### Entre el PAS funcionario había más presencia de las mujeres y menor edad media que entre el PAS contratado en los centros propios de las universidades públicas españolas, justo al revés de lo que sucedía con el PDI. El PAS contratado en dichos centros era indefinido en el 74% de los casos, por el porcentaje del 23% si se considera al PDI.

En cuanto al perfil del PAS de las universidades españolas en el curso 2013-2014, se puede destacar que el 60% eran mujeres, con mayor presencia relativa en las universidades privadas que en las públicas (gráfico 11). Es interesante constatar que un curso más, el peso relativo de las mujeres era

14. Para más detalle acerca del PDI y del PAS de las comunidades autónomas españolas y las mismas universidades, se remite a la publicación periódica de la Fundación CYD titulada *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica*.

15. El porcentaje hace referencia a los funcionarios de carrera que han alcanzado los sexenios potenciales, es decir, que han obtenido todos los sexenios que podían obtener desde la lectura de la tesis doctoral.

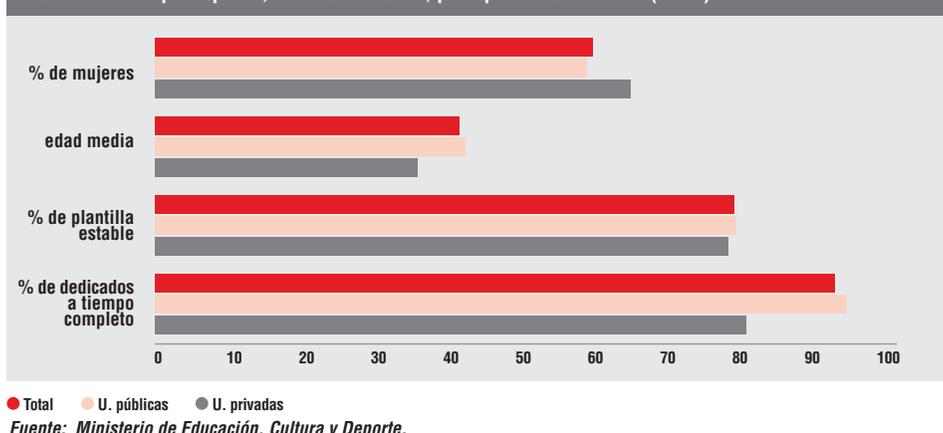
Cuadro 7. Personal de administración y servicios de las universidades españolas			
	2013-2014	Variación respecto al curso anterior (%)	% sobre el total
<b>TOTAL</b>	<b>59.333</b>	<b>-1,3</b>	<b>100,0</b>
<b>U. públicas</b>	<b>51.747</b>	<b>-2,4</b>	<b>87,2</b>
<b>Centros propios</b>	<b>49.973</b>	<b>-2,3</b>	<b>84,2</b>
Personal funcionario	31.133	-1,4	52,5
Personal contratado	18.534	-3,4	31,2
Personal eventual	306	-25,2	0,5
<b>Centros adscritos</b>	<b>1.774</b>	<b>-3,8</b>	<b>3,0</b>
<b>U. privadas</b>	<b>7.586</b>	<b>6,8</b>	<b>12,8</b>
<b>Centros propios</b>	<b>7.326</b>	<b>5,0</b>	<b>12,3</b>
<b>Centros adscritos</b>	<b>260</b>	<b>100,0</b>	<b>0,4</b>

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

predominante entre el PAS funcionario (68,3% por el 50,8% que significaban entre el PAS contratado en los centros propios de las universidades públicas). La edad media era de 41,7 años (más para las públicas que las privadas) y de nuevo, al revés de lo que sucede en el PDI, era más joven el PAS funcionario que el contratado en las universidades públicas (42 frente a 44 años de edad media). El 79,5% del PAS era plantilla estable en el curso 2013-2014 (contrato indefinido o funcionario de carrera, no

interino), con cifras muy similares por tipo de universidad, como se puede apreciar en el gráfico mencionado. Si entre el PDI contratado en las universidades públicas sobresalía el carácter temporal del contrato (prácticamente 8 de cada 10 casos), en el caso del PAS, casi tres de cada cuatro contratados era plantilla estable. Por último, hay que señalar que el 93% del PAS de las universidades españolas tenía dedicación a tiempo completo, con una diferencia de casi 15 puntos porcentuales entre las universidades públicas y las privadas.

Gráfico 11. Personal de administración y servicios de las universidades españolas. Características principales, curso 2013-2014, por tipo de universidad (en %)



Desde el punto de vista regional, el 61,5% del PAS de las universidades españolas se localizaba en el curso 2013-2014 en instituciones de Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana (pesos respectivos en el entorno del 18%, 17%, 16% y 11%). Si se le suman los datos de Castilla y León, Galicia y el País Vasco, el porcentaje de concentración se elevaría al 76%. En este sentido, las universidades presenciales localizaban al 95,4% del PAS total, mientras que las no presenciales (4,1%) y las especiales<sup>16</sup> ubicaban al resto.

La ratio PDI/PAS en equivalencia a tiempo completo era en el curso 2013-2014 de 1,42. Las presenciales registraban un valor superior, de 1,45, mientras que en las no presenciales el dato se quedaba en el 0,79. Por tipo de universidad, pública o privada presencial, también había diferencias: las públicas presenciales tenían una ratio de PDI/PAS de 1,5 por 1,3 las privadas.

16. Universidad Internacional Menéndez y Pelayo y Universidad Internacional de Andalucía, que no ofrecen estudios de grado, sino solo de máster oficial y estudios de especialización.

## Recapitulación

Apartado 1, sobre comparación internacional:

- En el periodo 2005-2012, el número de matriculados en educación universitaria en España creció un 0,9% anual promedio, dato inferior al de la Unión Europea. Aunque en los años de expansión el alumnado español descendió, al contrario que el de la UE, en los de crisis aumentó mucho más.
- En España, los estudiantes universitarios de grado tenían en 2012 una mayor edad media que los de la UE, estudiaban en mayor proporción en universidades públicas y también a tiempo parcial, mientras que la participación de las mujeres era similar. La tendencia en el periodo 2005-2012 fue hacia el envejecimiento del alumnado, la pérdida de peso relativo de las instituciones públicas y el ascenso de la opción de estudiar a tiempo parcial; la participación relativa de las mujeres permaneció estable.
- España acogió en 2012 al 2,2% de los estudiantes internacionales, dato que es tres décimas inferior al del año precedente, y fue el país de origen del 0,8% de dichos estudiantes, una décima más que en 2011.
- El porcentaje de estudiantes internacionales sobre el total en estudios universitarios de grado en España fue, en 2012, menos de una cuarta parte del dato para la UE (2% frente a 8,1%). En estudios universitarios de postgrado la diferencia fue menor (17,4% frente a 23%).
- Aunque en los últimos años están ganando peso relativo en el total de los estudiantes internacionales de educación superior que atrae España, los de origen asiático seguían representando menos del 6%, mientras que casi uno de cada dos seguía viniendo de América Latina. Estos porcentajes eran justo los opuestos a los que registraba la OCDE.

- Tanto en la tasa de graduación en estudios universitarios de grado como en la tasa de entrada, España mostró en 2012 unos valores inferiores a los de la OCDE, con una mayor diferencia en el primer caso (29% frente a 38%) que en el segundo (52% frente a 58%), aunque de 2008 a 2011 se produjo una cierta convergencia de los valores españoles con los de la OCDE.
- El número de profesores en la educación superior en España en el periodo 2005-2012 evolucionó de manera menos dinámica que Alemania, Italia o el Reino Unido. Y desde 2010 a 2012 España fue uno de los diez países de la Unión Europea con menor aumento del profesorado.

Apartado 2, sobre la demanda de estudios universitarios:

- En 2013-2014, por segundo curso consecutivo, se produjo un descenso en España del número de matriculados en estudios de grado universitario. Esta reducción fue más intensa en las universidades públicas. Por el contrario, el alumnado matriculado en máster oficial creció.
- Hasta el curso 2008-2009 se produjeron descensos de matriculados. A partir de entonces, se registraron aumentos y de nuevo, a partir del curso 2012-2013, reducciones. El primer punto de inflexión se puede explicar por el deterioro del mercado laboral a raíz de la crisis económica: el coste de oportunidad de estudiar disminuyó y el número de estudiantes matriculados en la universidad creció, justo al revés de lo que sucedía antes de esta crisis. El segundo punto de inflexión estaría influido, en parte, por el fuerte aumento de los

precios de las matrículas universitarias en las universidades públicas.

- El perfil del estudiante de grado era el de una mujer, de 18 a 21 años y matriculada en ciencias sociales y jurídicas. La evolución ha sido hacia la elevación de la participación relativa de las alumnas y de los estudiantes de más edad (en el curso 2013-2014 ya casi 3 de cada 10 tenían más de 25 años). Por ramas, destaca el descenso del peso de las ingenierías y arquitectura y de las ciencias (en la última década han perdido ambas en torno a uno de cada cuatro matriculados) y el ascenso de las ciencias de la salud (en una década casi han doblado el número de matriculados).
- Por ámbitos, el 12% de los matriculados se ubicaban en el área de administración y gestión de empresas, en torno al 8-9% tanto en formación del profesorado de educación infantil y primaria, como en derecho y el 5% en psicología. Entre los 10 ámbitos con más matriculados también estaban ciencias de la computación, enfermería y atención a enfermos, arquitectura y urbanismo, electrónica y automática y medicina.
- El 14,1% del alumnado matriculado en grado universitario seguía sus estudios a través de universidades no presenciales (17,7% en el caso del máster). Atendiendo a los estudiantes en universidades presenciales, se observa un curso más una gran concentración en cuatro regiones: Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana (65,2% del total de los matriculados en grado y 69,2% de los del máster).
- En el curso 2012-2013 se aprobaron el 76,3% de los créditos matriculados en el grado universitario, cuatro puntos por encima del dato del curso anterior. La tasa de

rendimiento fue superior en las universidades privadas que en las públicas, en las presenciales respecto a las no presenciales y para las mujeres en comparación con los hombres.

- Por ámbitos de estudio, las mayores tasas de rendimiento se registraron en Enfermería (93%), Formación de docentes de enseñanza infantil (92,7%), y de enseñanza primaria (89,7%), Técnicas audiovisuales y medios de comunicación (88,6%) y Medicina (88,5%). En sentido contrario, en seis ámbitos se aprobaron menos de dos tercios de los créditos matriculados (Economía, Ingenierías, Ciencias físicas, químicas y geológicas, Agricultura, ganadería y pesca, Matemáticas y estadística e Informática).
- La tasa de abandono del estudio en primer año fue, para la cohorte de entrada del 2010-2011, del 21,2%. La evolución respecto al curso precedente fue negativa. Abandonaban más en las universidades públicas que en las privadas y en las no presenciales respecto a las presenciales. Por género las mujeres tuvieron menor tasa de abandono que los hombres.
- Por ámbitos de estudio destacaron con la mayor tasa de abandono del estudio en primer año, Humanidades y Matemáticas y estadística (de casi el 33%). Informática, Psicología y Economía también se ubicaron en lugares destacados. En el extremo opuesto, con menos del 10% de abandono, ámbitos vocacionales como Medicina, Formación de docentes de enseñanza infantil, Veterinaria o Deportes.
- La tasa de rendimiento en el máster oficial fue del 89,1% en el curso 2012-2013, superior a la del grado, mientras que la tasa de abandono del estudio en primer año ascendió al 19,3%, inferior a la del grado. En máster

oficial los registros en las universidades públicas superaron los de las privadas.

Apartado 3, sobre la oferta de estudios universitarios:

- En el curso 2014-2015 se impartieron en las universidades españolas un total de 9.190 titulaciones (2.637 titulaciones de grado, 3.661 de máster y 2.388 de doctorado, a las que añadir 488 programaciones conjuntas de grado (dobles grados) y 16 de máster). Respecto al curso anterior el aumento fue del 9,7% (4,1% las de grado -2,7% en las públicas y un 8,9% en las universidades privadas- y más del 10% el resto).
- Un total de 213 grados y 646 másteres oficiales se han impartido en modalidades distintas a la íntegramente presencial, en el curso 2014-2015. De ellos, poco más del 30% ha correspondido a universidades no presenciales. Estas cifras suponen un crecimiento del 30% anual en el caso del grado y del 20% en el máster.
- Por regiones, el 67,6% de los grados y el 72,3% de los másteres oficiales se han impartido en el curso 2014-2015 en cinco: Madrid, Cataluña, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Castilla y León. Mientras que en grados el liderazgo ha correspondido a Madrid (peso relativo del 18,6%), en másteres oficiales el protagonismo ha sido catalán (24,2%).
- En el curso 2014-2015 se ofrecieron 245.176 plazas en las universidades públicas presenciales españolas, un 0,7% menos que en el curso anterior. La demanda y la matrícula de nuevo ingreso registraron, un curso más, variaciones negativas (del 3% y 0,9%). La ratio matrícula/oferta quedó

en el 91%: de cada 100 plazas ofertadas, quedaron nueve sin cubrir.

- Por ramas de enseñanza, las menores ratios matrícula/oferta se dieron en artes y humanidades e ingeniería y arquitectura (se dejaron sin cubrir más de 15 de cada 100 plazas ofertadas) y las máximas, en ciencias de la salud (ocupación prácticamente total) y ciencias (dos de cada 100 sin cubrir).
- Respecto al curso anterior, empeoró la ratio de ingeniería y arquitectura y artes y humanidades (en la segunda aumentó el número de plazas y disminuyó la demanda y matrícula de nuevo ingreso; y en la primera, la reducción de plazas, del 0,5%, se vio superada por la intensidad del descenso de la demanda y la nueva matrícula). En ciencias se produjo el mayor avance, al incrementarse más la demanda y matrícula de nuevo ingreso que la oferta de plazas (aumento del 0,4%).
- Por comunidades autónomas, las ratio matrícula/oferta más elevadas se registraron en Asturias y La Rioja. En el extremo opuesto, Extremadura y Castilla y León, con más de 20 plazas de cada 100 sin cubrir.
- Entre Madrid, Cataluña, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Castilla y León se ofertaron en el curso 2014-2015 el 71,1% de las plazas en estudios de grado en universidades públicas presenciales españolas. A estas mismas regiones correspondió el 65,5% de la demanda y el 71,3% de la matrícula de nuevo ingreso.

Apartado 4, sobre la oferta de recursos humanos: personal docente e investigador (PDI) y personal de administración y servicios (PAS):

- El personal docente e investigador y el personal de administración y servicios

de las universidades públicas españolas volvieron a descender en el curso 2013-2014, a diferencia de los de las privadas. Es ya el cuarto curso consecutivo en el que se registra una variación negativa.

- El descenso del PDI funcionario en las universidades públicas fue más intenso que el del PDI contratado (-2,8% frente al -0,4%) al revés de lo que ocurrió en el curso anterior. En cambio, en el caso del PAS, la reducción del PAS funcionario fue inferior a la del PAS contratado en el curso 2013-2014 (-1,4% frente a -3,4%), exactamente igual que ocurrió en el curso precedente.
- Las figuras con más peso relativo en términos cuantitativos en el total del PDI de las universidades españolas eran la del profesor titular de universidad, de tipo funcionario -el 25,8% del PDI en 2013-2014- y la del profesor asociado, contratado a tiempo parcial, con un porcentaje correspondiente del 24%.
- El 39,9% del PDI eran mujeres, la edad media era de 39,4 años, el 69,3% era doctor, el 58,7% formaba parte de la plantilla del PDI de manera estable y el 37,6% se dedicaba a la tarea de PDI a tiempo parcial. El PDI de las universidades públicas se caracterizaba por una menor presencia de mujeres, una mayor edad media, y un mayor porcentaje de doctores, de empleados de manera estable y de dedicados a tiempo completo.
- Dentro de las universidades públicas, estas características se intensificaban para los funcionarios en comparación con los contratados y, dentro de los funcionarios, para los catedráticos de universidad. Así, poco más de uno de cada cinco CU era mujer en el curso

2013-2014 por el 43% de los contratados y la edad media era de 53,2 años (37,3 para los contratados).

- El 68,7% del PDI doctor en el curso 2013-2014 había leído la tesis doctoral en la misma universidad en la que trabajaba. Este porcentaje descendía al 32,3% en el caso de las universidades privadas, y era del 72,8% para los funcionarios de las universidades públicas y del 75% para los contratados en los centros propios de dichas universidades. La endogamia, por regiones, era mínima en Navarra, Castilla-La Mancha y La Rioja (menos del 60%) y máxima en Canarias (del 96,2%).
- Menos de la mitad de los funcionarios de carrera (el 60,2%, en el caso de los catedráticos de universidad) había conseguido en el curso 2013-2014 el número máximo de sexenios de investigación al que podía optar.
- Entre el PAS funcionario había más presencia de mujeres y menor edad media que entre el PAS contratado en las universidades públicas, justo al revés de lo que ocurría con el PDI. Asimismo, el PAS contratado era indefinido en el 74% de los casos (porcentaje del 22,6% si se considera al PDI).
- Por regiones, el 63% del PDI y el 61,5% del PAS de las universidades españolas se localizaba en instituciones de tan solo cuatro comunidades autónomas: Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana.

# Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible

**María Antonia García-Benau, Universitat de València**

## 1. El compromiso social de las universidades

Este texto resume las ideas principales del cuaderno de trabajo *Responsabilidad Social Universitaria y Desarrollo Sostenible*, de la colección Studia XXI, un proyecto promovido por la Fundación Europea Sociedad y Educación que procura participar activamente en el diseño de las políticas y estrategias de las instituciones de educación superior.

Los términos *responsabilidad social universitaria* (RSU) y *desarrollo sostenible* (DS) han aparecido en la escena universitaria recientemente. Sin embargo, los aspectos que engloban han formado parte ella desde hace tiempo, aunque de forma desordenada y muy dispar.

La RSU y el DS son conceptos que sitúan a las universidades en relación con su entorno social. A lo largo del tiempo la relación de las universidades con la sociedad ha ido evolucionando, pasando de ser instituciones aisladas a estar insertadas en la sociedad del conocimiento y comprometidas con la transformación social. Esta vinculación con la sociedad responde a la conocida tercera misión de las universidades; misión que subraya la importancia del papel que las universidades desempeñan transfiriendo conocimiento, ciencia y cultura. En el contexto de la Estrategia Universidad 2015, el Ministerio de Educación (2010) sitúa como ejes centrales de esta misión la responsabilidad social (RS) y el DS, considerándolos piezas clave para la modernización de las universidades. La Estrategia 2020 de la UE también se sitúa en esta línea, abogando por un acuerdo político, económico y social que permita avanzar en un desarrollo más sostenible (UE, 2014). En los mismos términos se encuentra el documento *Higher Education Sustainability Initiative*, (UN, 2012) al subrayar la necesidad de enseñar e investigar sobre temas de DS para mejorar el desarrollo científico/social.

La implantación de la RSU y del DS no es sencilla. Su puesta en práctica requiere una comprensión amplia de su significado y de su función como instrumento de gestión universitaria, lo que implica que junto con las iniciativas de acciones sociales concretas, se tenga que definir también un cambio en el enfoque de dirección de las universidades recogido en sus planes estratégicos y que tiene como resultado la confección periódica de memorias de sostenibilidad y su posterior verificación.

## 2. Alcance de la RSU y del DS

Una universidad socialmente responsable compatibiliza los objetivos organizativos con los objetivos sociales o

ambientales que la actividad universitaria genera. Para ello las universidades deben afrontar, desde nuevas coordenadas, desafíos que muestren su contribución a la construcción social y a formar ciudadanos participativos.

La teoría de los *stakeholders* puede ser el fundamento teórico que avale la comprensión de los conceptos de RSU y DS en las universidades. Esta teoría defiende que las organizaciones deben crear riqueza para sus grupos de interés (*stakeholders*), y deben ser capaces de dar respuesta a sus intereses.

Las universidades son organizaciones *multi-stakeholder*. Entre ellos destacan: el personal docente e investigador, el personal de administración y servicios, los estudiantes, el consejo de gobierno (aunque integrado por los colectivos anteriores), los sindicatos, los empresarios, las fundaciones universitarias, los egresados, las administraciones públicas, la sociedad civil, las asociaciones profesionales y las universidades con las que se tenga relación. Como puede apreciarse, algunos *stakeholders* tienen una presencia muy relevante, mientras que otros desempeñan un papel menos activo, aunque ejercen/pueden ejercer cierta influencia en la política universitaria.

La implantación de la RSU y del DS es voluntaria por parte de las universidades, sin que exista ninguna obligación de que vaya más allá de su propio compromiso ético. Sin embargo, su instauración supone incorporar en la gestión de gobierno estrategias y políticas que incluyan las preocupaciones sociales, laborales, medioambientales y de respeto a los derechos humanos que surgen de la relación con las distintas partes interesadas en la actividad de la universidad (*triple bottom line*).

Esto supone que los aspectos sociales entran a formar parte de las actividades propias de las universidades. Así pues, en la actividad docente deberían incorporarse los contenidos de RS y DS dentro de las competencias transversales, tomando medidas activas. La RS debe inspirar todos los aspectos y materias del currículo de la enseñanza con un principio de interdisciplinariedad, incorporando la importancia de valores sociales y las consecuencias de sus actividades en términos económicos, sociales y medioambientales. Si bien es cierto que la enseñanza de educación para el DS tiene cierta presencia en algunas universidades, los esfuerzos que deben hacerse todavía son importantes. En el terreno de la investigación y de la transferencia de conocimiento,

dichos conceptos deben convivir con los de innovación, bienestar y desarrollo económico. Si nos centramos en la gestión universitaria, estos conceptos deben formar parte de cuestiones de gestión interna, de sus prácticas sociales y laborales, exigiéndose un mayor compromiso de las universidades con las empresas, el progreso social de su entorno y los programas de cooperación, acción solidaria y voluntariado. En síntesis, las decisiones estratégicas de cada universidad (mapa de titulaciones, formación, áreas prioritarias de investigación y transferencia del conocimiento, vinculación con la sociedad) deben recoger su propio compromiso con los diferentes intereses/expectativas razonables de los *stakeholders* y los objetivos que persiga la institución en su conjunto.

## 3. La implantación de la RSU y su divulgación

La sociedad está demandando una mayor implicación de las universidades en la incorporación de los criterios de DS en sus actividades y algunas universidades han situado los temas medioambientales y sociales como una de sus máximas.

La implantación de la RS en las universidades puede realizarse desde la aproximación *top-down change* o *bottom-up approach*. Ambas suponen llevar a cabo procesos de integración gradual y requieren su implantación paulatina, pero la primera de ellas parte de tomar como referencia las acciones de las universidades líderes en este terreno mientras que la segunda supone empezar incorporando iniciativas y demandas de los estudiantes. Ambas aproximaciones pueden convivir conjuntamente pero lo que parece que se impone en las universidades es implantar las mejores prácticas seguidas por otras universidades.

Cuando las universidades desean implantar la RSU deben seguir un proceso que, en mi opinión, abarca tres pasos: 1) compromiso estratégico, 2) implantación de un sistema de gestión interno y 3) abogar por la transparencia y por la rendición de cuentas a la sociedad.

El primero de ellos supone considerar que la RSU y el DS están íntimamente unidos a lo que debería ser el objeto social de las universidades, idea muy próxima a lo establecido en la Estrategia de Lisboa. Por ello, los planes estratégicos de las universidades deberían incluir estos aspectos.

El segundo paso supone que las universidades implanten un sistema de gestión interna, que se instaure una serie de prácticas y que se definan sistemas de evaluación/

**Cuadro 1. Algunos indicadores de sostenibilidad**

INDICADORES
• Contenidos docentes sobre RS y DS. Formación en valores.
• Indicadores de inserción laboral.
• Acceso a redes: cooperación, emprendedores, movilidad, prácticas.
• Participación de los <i>stakeholders</i> .
• Protección del medio ambiente.
• Igualdad de género.
• Convenios con Administraciones locales, empresas, etc.
• Investigación en RS y DS.
• Contribución socio-económica de la universidad.

indicadores que permitan medir el esfuerzo. El cuadro 1 muestra algunos de los indicadores que pueden elaborarse.

El tercer paso está vinculado a la publicación de los esfuerzos realizados, es decir a la divulgación de la información de sostenibilidad. Quizás es esta área la menos desarrollada por las universidades ya que tradicionalmente las universidades centran la publicación de su información en cuestiones financieras/presupuestarias, y no es habitual encontrar información estructurada de carácter no financiero en sus páginas web. De hecho, en ocasiones, esta información se encuentra dispersa e incluida dentro de informes técnicos, sin que se empleen informes específicos para este cometido (las denominadas *memorias de sostenibilidad*).

El marco más utilizado para elaborar memorias de sostenibilidad son las directrices de la *Global Reporting Initiative* (GRI), que propone incluir información respecto a la visión de la sostenibilidad, la estructura de gobierno y los sistemas de gestión, así como un grupo de indicadores de actuación económica, social y medioambiental. Aunque este marco ha sido utilizado por universidades, se requiere adaptarlo al entorno universitario. En noviembre de 2011, las universidades públicas españolas que han publicado memorias de sostenibilidad de acuerdo con la GRI son: Universitat de Barcelona, Universidad de Cádiz, Universidad Internacional de Andalucía, UNED, Universidade de Santiago de Compostela y Universidad de Zaragoza (Ministerio de Educación, 2011).

El cuadro 2 muestra los principios informativos que guían las memorias de sostenibilidad, siguiendo la GRI (2013). El cuadro 3 muestra el contenido básico de la memoria de sostenibilidad (GRI, 2013).

Dado que la presentación de la memoria de sostenibilidad es voluntaria por parte de las universidades, la calidad de la información contenida en ella se alza como un requisito cada vez más exigido por los *stakeholders*. Para ello se requiere que la misma sea sometida a un proceso de *verificación/aseguramiento* externo, como una forma de garantizar la credibilidad de la información publicada. No

**Cuadro 2. Principios informativos de la memoria (GRI, 2013)**

PRINCIPIOS INFORMATIVOS	DEFINICIÓN
Participación de los <i>stakeholders</i>	Grupos de <i>stakeholders</i> y respuesta a sus intereses.
Contexto de sostenibilidad	Desempeño realizado.
Materialidad	Aspectos que: i) reflejen los efectos económicos, ambientales y sociales significativos, o ii) influyan en las evaluaciones y decisiones de los <i>stakeholders</i> .
Exhaustividad	Aspectos materiales y su cobertura de modo que se reflejen sus efectos económicos, ambientales y sociales.

existe ninguna legislación obligatoria que regule los encargos de verificación, si bien se han publicado algunos marcos teóricos que ayudan a su desarrollo (por ej., IAASB, 2012). A grandes líneas, los elementos que componen el informe de aseguramiento son: los términos del encargo, los criterios que van a seguirse, los logros respecto a algunos aspectos del encargo y, en algunos casos, recomendaciones. Los expertos que están llevando a cabo la realización de estos informes son auditores de cuentas y consultores.

#### 4. Síntesis de propuestas

1. La educación superior es un bien público, por lo que las universidades deben ser activas en la generación de conocimientos y en el fortalecimiento de los valores del modelo social. Aunque algunas universidades están incorporando cuestiones de sostenibilidad en sus programas de enseñanza/investigación y en su gestión, apoyamos su implantación generalizada de modo que los futuros profesionales tengan un alto nivel de sensibilidad en cuestiones de RS.
2. La RSU y el DS inciden en la importancia de la tercera misión de las universidades. Las universidades deben identificar sus *stakeholders* internos (PDI, PAS y estudiantes) y externos (sociedad, en general). Todos ellos tienen/pueden tener unas demandas claras y razonables sobre el compromiso social de las universidades. Los planes estratégicos de las universidades deben definir un conjunto de indicadores que permitan cubrir las expectativas de los *stakeholders* identificados.
3. La instauración de la RSU y del DS supone redefinir la misión, visión y valores de las universidades, así como implantar principios de buen gobierno, en sintonía con la autonomía universitaria y la rendición de cuentas. Estas acciones deben recogerse en los planes estratégicos, en su gestión, en la docencia, en la investigación y en la transferencia de resultados a la sociedad.
4. El compromiso de las universidades con la RSU implica un compromiso institucional claro desde el consejo de dirección, y una apuesta por la transparencia y la rendición de cuentas. Tradicionalmente la transparencia universitaria se ha centrado en cuestiones financieras y presupuestarias, dejando al margen cuestiones de naturaleza social.

**Cuadro 3. Contenido básico de la memoria (GRI, 2013)**

CONTENIDOS BÁSICOS	APARTADOS
Generales	Estrategia y análisis Perfil de la organización Aspectos materiales y cobertura Participación de los <i>stakeholders</i> Perfil de la memoria Gobierno Ética e integridad
Enfoque de gestión	Forma de gestión para ver el desempeño
Desempeño	Desempeño económico, ambiental y social

5. Las universidades pueden llevar a cabo una aproximación *top-down/bottom-up* para incorporar cambios institucionales vinculados a la RSU. Ambas aproximaciones pueden compatibilizarse de manera simultánea sin obviar el diálogo con los *stakeholders*, factor inherente al proceso.
6. Entre las razones que ayudan a que las universidades adquieran el compromiso de la RSU, destacamos: i) ayuda a la modernización, ii) muestra el compromiso social, iii) realza su visión de cooperación y colaboración, iv) mejora la reputación, v) es un factor estratégico, vi) mejora los sistemas de gestión y vii) puede llevar a una mayor captación de recursos económicos de la sociedad.
7. La implantación de la RSU y el DS debe seguir un proceso que abarca tres pasos. El primero de ellos es el compromiso estratégico, el segundo es la implantación de un sistema de gestión interno y el tercero de ellos es abogar por una transparencia y rendición de cuentas a la sociedad.
8. Proponemos la presentación regular de memorias de sostenibilidad que informen del desempeño económico, social y medioambiental, expresando con claridad los objetivos y los logros alcanzados.
9. Apoyamos la verificación de memorias de sostenibilidad por un experto independiente, con el objetivo de evitar que el contenido de las memorias se utilice como una acción dirigida para lograr efectos/reacciones en sus lectores.

#### BIBLIOGRAFÍA

- GLOBAL REPORTING INITIATIVE GRI (2013), *Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad*, G4.
- INTERNATIONAL AUDITING AND ASSURANCE STANDARD BOARD IAASB (2012), *ISAE 3410 Assurance Engagements on Greenhouse Gas Statements*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010), *Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Estrategia Universidad 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011), *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*.
- UNIÓN EUROPEA (2014), *Europa 2020: Una estrategia para el crecimiento inteligente*.
- UNITED NATIONS (2012), *Higher Education Sustainability Initiative*.

# Opiniones de los españoles sobre sus universidades: algunas perspectivas

Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, Analistas Socio-Políticos, Gabinete de Estudios

## Una encuesta al público español sobre las universidades españolas

Lo que sigue a continuación es un resumen del análisis recogido en el *Cuaderno Especial* del mismo título publicado en otoño de 2014 en la colección Studia XXI<sup>1</sup>. Dicho análisis estuvo basado en los resultados de una encuesta al público español acerca de sus puntos de vista sobre las universidades españolas. La encuesta se llevó a cabo *online*, entre abril y mayo de 2014, sobre una muestra de 1.200 individuos, representativa de la población de 18 a 70 años residente en España. Aspiraba a obtener una primera aproximación acerca de cómo ve hoy la sociedad española la tarea universitaria, su impacto y su pertinencia social, el grado de cumplimiento de sus objetivos y la contribución de las universidades al desarrollo económico y social. En definitiva, se trataba de estudiar las percepciones que la sociedad española tiene de sus universidades y las expectativas que deposita en ellas<sup>2</sup>.

El informe recogido en el *Cuaderno* de Studia XXI analizó los resultados de la encuesta, procurando mostrar la variación de las opiniones según ciertas características de los entrevistados, tales como su nivel de estudios o el encontrarse cursando, en ese momento, una carrera universitaria. El análisis se desarrolló según los siguientes bloques temáticos. En primer lugar, estudiamos las percepciones acerca de los fines de las universidades, y, especialmente, del grado en que éstas los cumplen, tanto desde una perspectiva general, como desde el punto de vista de los objetivos específicos que se esperan de ellas, enfatizando los relativos a la vida económica.

En segundo lugar, analizamos las opiniones sobre algunos aspectos fundamentales de los medios utilizados para alcanzar esos fines. Así indagamos en cómo se evalúa al profesorado universitario, cómo se perciben los costes de la enseñanza universitaria, acerca de los criterios en los que

debería basarse su financiación, y, finalmente, acerca de dos dimensiones básicas de la formación *online*.

En tercer lugar, recogimos opiniones de los encuestados sobre la organización y el funcionamiento de las universidades, centrándonos en el grado de autonomía universitaria y la consiguiente rendición de cuentas ante actores externos. Estudiamos las preferencias del público sobre ambas cuestiones, así como sus perspectivas sobre elementos del debate público relacionados con esa rendición de cuentas (*rankings* universitarios) y sobre un componente básico de un diseño institucional basado en la autonomía y la rendición de cuentas, la libertad, efectiva, de elección de centro universitario.

En cuarto lugar, exploramos los juicios del público acerca de la medida en que se constituyen como comunidades y, por tanto, están dotadas de una identidad propia. Planteamos a los encuestados si creían que las universidades españolas cuentan con esa identidad y, sobre todo, indagamos en los vínculos de los titulados universitarios con las universidades en que obtuvieron su título.

Comentamos los principales resultados a continuación sin distinguir las opiniones según las categorías sociodemográficas que utilizamos en el análisis, las cuales, por otra parte, no se diferenciaron sustantivamente.

## Los fines de las universidades y su cumplimiento

Los fines prioritarios de las universidades parecieron muy claros para los encuestados: destacaron la formación de buenos profesionales (mencionada por un 70%), seguida del desarrollo de tareas de investigación e innovación (citado por un 44,1%). En un tercer nivel situaron la formación de buenos investigadores (22,5%), contribuir a reducir las desigualdades y a la cohesión social (18%), y aportar al desarrollo económico y social regional (17,8%). En un último nivel encontramos la formación de buenos ciudadanos (11,7%) y la contribución a la protección del medio ambiente (3,8%).

La eficacia en el cumplimiento de los objetivos de las universidades fue evaluada, por término medio, con una nota de 5,5 sobre 10, muy parecida a la otorgada a la calidad de la enseñanza universitaria (6,1 sobre 10).

En términos más específicos, ligados a la vida económica propia de las sociedades que se pretenden avanzadas y están dispuestas a seguir avanzando, los hallazgos relativos al cumplimiento de objetivos fueron los siguientes. Primero, confirmamos los descubrimientos ya consolidados en la bibliografía al uso respecto de la sobrecualificación de los trabajadores españoles con título universitario. En esta ocasión, la sobrecualificación subjetiva asciende a dos quintos de esos ocupados. Segundo, quizá por el desencaje anterior, o porque la crisis reciente ha redundado, también, en un elevado paro de los universitarios, el juicio medio acerca de la utilidad de la formación universitaria para la inserción laboral se quedó en un 6,1. Tercero, fueron muchos (la mitad) los que manifestaron la opinión de que los ingresos de los trabajadores universitarios son solo algo superiores o más o menos los mismos que los de quienes no tienen ese título. Cuarto, los encuestados dudaron mucho de la contribución de las universidades a que sus estudiantes sean capaces de utilizar el inglés en su vida laboral futura (solo un 26,6% creía que las universidades contribuían mucho o bastante al respecto), aunque no tanto respecto de su aportación al manejo de las nuevas tecnologías (50%). Por último, también tuvieron bastantes dudas respecto de la contribución de las universidades a que sus estudiantes cultiven el hábito del trabajo bien hecho (solo un 36,8% creía que contribuían mucho o bastante) y desarrollen la disposición a cooperar lealmente con los demás (36,2%).

Estos datos son congruentes con que los titulados universitarios y los actuales estudiantes universitarios muestren una satisfacción media con sus estudios en torno al 6 sobre 10. Asimismo, es de reseñar que las variaciones en dicha satisfacción estuvieron asociadas al hecho de estar sobrecualificado o no, con los que se veían sobrecualificados como los menos satisfechos.

## Medios humanos y materiales

En segundo lugar, analizamos varias opiniones relativas a algunos aspectos fundamentales de los medios utilizados para alcanzar los objetivos de las universidades. Primero, los encuestados evaluaron con un 6,2 sobre 10 la preparación de los profesores universitarios para dar clase, y con un 5,7 su vocación. Se trata de puntuaciones más bajas que las obtenidas por maestros y profesores de secundaria en una encuesta de 2012, y sorprenden, entre otras razones, porque el prestigio que los españoles reconocen a los profesores universitarios es claramente superior al de maestros y profesores de secundaria.

1. Studia XXI es un proyecto promovido por la Fundación Europea Sociedad y Educación, con vocación de participar activamente en el diseño de las políticas y estrategias de las instituciones de educación superior ([www.studixi.com](http://www.studixi.com)). El Cuaderno Especial puede consultarse aquí: <http://issuu.com/efse/docs/opiniones-sobre-la-universidad-ne?e=3027563/10392650>.

2. Este proyecto lo desarrolló un equipo de profesionales de la Fundación Sociedad y Educación y de Analistas Socio-Políticos, contando con la aportación del grupo de expertos de Studia XXI en la fase de discusión del cuestionario. El proyecto pretende ser una aportación novedosa a la discusión pública en materia universitaria en la medida en que recoge la voz, las percepciones y las expectativas de la ciudadanía, y las pone en valor.

Segundo, estudiamos varias opiniones sobre los costes de la enseñanza universitaria. Entre los resultados, destaca, por una parte, el (esperablemente) bajo nivel de conocimiento acerca de cuánto contribuyen los estudiantes a la financiación de sus estudios en la universidad pública. Cabe estimar esta contribución entre un 20% y 25% del coste de la enseñanza de un alumno medio. Casi la mitad no respondió a la pregunta, y la opinión mediana de los que contestaron se situó en el intervalo del 51% al 60%, muy superior al real. Por otra parte, destaca una opinión bastante dividida acerca de lo adecuado, lo excesivo o lo insuficiente de un coste de la enseñanza por alumno estimado en 4.500 euros. Con respecto a los criterios generales para la financiación pública de la enseñanza universitaria, la opción más elegida (36,3%) fue la de la gratuidad universal, pero porcentajes sustantivos prefirieron la gratuidad solo para quienes no tienen medios (29,3%) o los préstamos a bajo interés para quienes carecen de ellos (27,5%).

Por último, se recogió la opinión de los encuestados sobre dos aspectos básicos del debate sobre la formación *online*. Mostraron un acuerdo moderado (6,1 sobre 10) con la idea de que dicha formación suponga una experiencia menos enriquecedora que la formación presencial, y revelaron una opinión indecisa (5,3 sobre 10) sobre la idea de que la formación por internet sirve para adquirir una preparación equivalente a la que se obtiene al modo tradicional.

### **Autonomía universitaria y rendición de cuentas**

En tercer lugar, se trató un aspecto central de la organización y del funcionamiento de las universidades: su grado de autonomía y el correlato de la necesidad de rendir cuentas ante actores externos.

En términos generales, la opinión del público no fue claramente partidaria de que las universidades públicas disfruten de autonomía en varios asuntos fundamentales de la vida universitaria. Fueron más los que prefirieron que su modo de gobierno sea el mismo que los que prefirieron que cada universidad pueda elegir el suyo (48,1% frente a 32,1%). También fueron algunos más los que creyeron que el estatuto y la tipología del profesorado deben ser los mismos en todas las universidades que los que optaron por que cada universidad decida al respecto (47% y 39,3%, respectivamente). Tan solo en lo tocante al contenido de los programas de estudio fueron más los que optaron por la autonomía universitaria que por la homogeneidad impuesta desde instancias administrativas (47,3% y 37,8%).

Fueron algo más claras las preferencias acerca de los agentes externos ante los que las universidades han de rendir cuentas: cerca de un 30% prefería que se responda ante instancias administrativas (gobierno central, comunidades autónomas), mientras que casi un 60% prefería que se haga ante instancias sociales (estudiantes y sus familias, público en general).

Respecto del componente de transparencia de la rendición de cuentas, indagamos acerca de los *rankings* universitarios internacionales. Unos dos quintos habían oído hablar de ellos y la inmensa mayoría consideró muy o bastante relevante el que hubiera (o no) alguna universidad española entre las 200 primeras de dichos *rankings*. De todos modos, muy pocos de los que conocían los *rankings* acertaron con las cifras habituales de universidades españolas en esas posiciones: un 40,7% afirmó no conocer el número, y solo un 17,2% mencionó la cifra de una o ninguna, las más habituales en la realidad. Respecto del componente de libertad de elección de centro universitario asociado a una rendición de cuentas con plenas consecuencias, una amplia mayoría de los entrevistados (74,1%) creyó que sería beneficiosa la mayor competencia entre universidades públicas derivada de una mayor capacidad de elección de centro a escala nacional.

### **La identidad de las universidades**

Por último, exploramos los juicios del público acerca de uno de los fundamentos de la capacidad de actuación autónoma y responsable de las universidades: el que cuenten con una identidad propia. Por una parte, preguntamos por cuántas universidades españolas tienen una identidad propia, con el resultado de que la mayoría (54,2%) creía que son pocas o muy pocas, y una exígua quinta parte (21,3%) creían que eran muchas o bastantes. Por otra parte, examinamos los vínculos reales o potenciales de los titulados universitarios con las universidades en que se formaron. Primero, solo unos pocos (la sexta parte) habían vuelto a su universidad varias veces por razones no ligadas a trámites administrativos. Segundo, solo unos pocos (la décima parte) estarían dispuestos a donar cada año una cierta cantidad de dinero para el sostenimiento financiero de su universidad. Por último, sin embargo, más de la mitad, al parecer, aconsejarían a un hijo/a suyo/a que quisiera cursar estudios universitarios el hacerlo en su universidad.

### **A modo de conclusión**

En general, los resultados de la encuesta sugieren una visión apenas moderadamente positiva de las universidades españolas. Sobre todo, ello se debe, probablemente, a la experiencia directa o indirecta que se tiene de las universidades, teniendo en cuenta la notable difusión de la experiencia universitaria en las últimas generaciones; aunque quizá esa visión pueda estar también influida, en parte, por una coyuntura en la que parece predominar una sensación general de pesimismo por la situación económica, teñida, asimismo, por el distanciamiento de la ciudadanía respecto de casi todo lo que recuerde, aun indirectamente, a instituciones públicas.

En todo caso, aun descontando ese posible contagio por el malestar general, a los ojos de la ciudadanía las universidades pueden (o deben) cambiar bastante, y el potencial de mejora implícito en las evaluaciones del público, si se interpreta adecuadamente, es considerable. Las

orientaciones que suministra ese mismo público acerca de qué vías de cambio elegir a veces están claras, sobre todo, siempre que se señalan carencias, pero no solo: véase la bienvenida dada a la competencia entre las universidades públicas. Otras veces sugieren una apertura a atender posibilidades que van bastante más allá del *statu quo*: véanse las preferencias sobre financiación. Otras veces son ambiguas: véase la cuestión de la autonomía universitaria.

En cualquier caso, si esperamos que las opiniones del público sirvan para iluminar el debate universitario, hay que afrontar decididamente una de las carencias reveladas por la encuesta: el desconocimiento de la ciudadanía sobre algunas cuestiones básicas, sobre todo las ligadas a los costes de la universidad. Que la mayoría del público en general no conozca determinados aspectos de detalle de un sistema universitario es comprensible, pues la (muy baja) capacidad de intervención efectiva de cada individuo en el debate público no suele compensar el (elevado) esfuerzo de adquirir esos conocimientos; aunque ello no debería impedir acciones estratégicas en los medios de comunicación, las redes sociales y la sociedad civil que facilitaran la difusión de esos conocimientos, en un clima de rigor y de ecuanimidad. Sin embargo, que grandes porcentajes de ciudadanos desconozcan aspectos básicos, como el coste anual medio de la enseñanza de un alumno en una universidad pública, habla claramente de la insuficiente calidad del debate sobre la universidad en España. Yendo más allá de los contenidos de la encuesta y considerando la evidencia más amplia que hemos manejado en nuestros estudios sobre la universidad en España, es posible que los ciudadanos no se sientan muy seguros al emitir sus juicios acerca de las cuestiones relativas a la gobernanza de las universidades y que solo discernan tentativamente la diferencia entre las dimensiones de aprendizaje profesional, investigación y formación general que supone la experiencia universitaria.

Cabe pensar que, en esas condiciones, la sociedad, o un segmento suficientemente amplio de ella, nunca podrá desempeñar el papel mucho más activo que merece en el seguimiento y control de las decisiones de los actores estratégicos más directamente interesados, como son los gestores de las universidades, el profesorado y los administradores públicos, por no hablar de los estudiantes mismos. Lo cual, a largo plazo, reduce sustancialmente las probabilidades de mejorar la universidad española, algo deseable si es que se tienen altas esperanzas y altas expectativas en ella; y algo imprescindible para los más exigentes, que asocian la idea de universidad con la de excelencia. Tanto más en una coyuntura de globalización económica, y de tensiones geopolíticas y culturales importantes.

# Hacia más diversidad universitaria<sup>1</sup>

**Guy Haug, experto en educación superior**

La OCDE define como educación terciaria toda la formación de nivel postsecundario, en la que se incluyen la formación universitaria, la cuasi universitaria (de tipo más profesionalizante que académico) y la formación profesional superior tanto inicial como continua. En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se valora mucho esta diversidad, ya que permite no solo ofertar menús educativos diferentes para todos los estudiantes, sino también flexibilizar los itinerarios conducentes a uno de los cuatro niveles de “cualificación” definidos para el EEES.

## Diversificación y diferenciación educativas

La diversidad que existe en la educación terciaria en un determinado momento es el resultado de dos procesos que cuentan con lógicas y mecanismos propios<sup>2</sup>:

- la **diversificación**, es decir, la coexistencia de varias categorías administrativas y educativas de instituciones de educación superior (IES) –y, en especial, la dualidad de universidades y cuasi universidades de tipo *Fachhochschulen* o politécnicos;
- la **diferenciación** que se da cuando una IES, gracias a la autonomía institucional de que goza, persigue un perfil diferenciador de las demás instituciones de su categoría, mediante una estrategia y unas actividades propias.

Tanto la diversificación como la diferenciación responden a cambios en el contexto educativo-formativo como son el aumento de la demanda, la creciente heterogeneidad de los estudiantes y la revolución en los métodos de docencia-aprendizaje. Reflejan tensiones a veces contradictorias en los distintos segmentos del sistema de educación terciaria:

- la tendencia hacia el “academismo” en el segmento no universitario;
- simultáneamente, el fomento de la empleabilidad de los egresados universitarios;
- la petición dirigida a todas las IES para que se ajusten a las estructuras comunes del EEES (en cuanto a titulaciones, créditos, criterios de acreditación, marcos de cualificaciones) y, a la vez, desarrollen un perfil propio que contribuya a su diferenciación y competitividad a nivel nacional e internacional.

La consecuencia que se deriva de ello es que las tensiones tradicionales “entre” los diversos sectores (sobre todo el

universitario y cuasi universitario) tienden a desplazarse hacia “dentro” de cada categoría<sup>3</sup>, matizando las fronteras internas de la educación terciaria y chocando con las visiones tradicionales. En los sistemas con una diversidad mayor es aún más importante reforzar los lazos entre las distintas categorías de IES y de programas para lograr un “sistema” estructurado de itinerarios de educación terciaria.

Por ello, los objetivos mayores del EEES<sup>4</sup> –la diversidad y la organización de dicha diversidad–, aun pareciendo contradictorios, constituyen en realidad las dos caras de una misma moneda:

- la autonomía universitaria y la financiación diferenciada de IES llevan a la coexistencia de relaciones “orgánicas” (colaborativas) y “jerárquicas” (competitivas) entre IES;
- las herramientas comunes (la garantía de la calidad, los marcos de cualificaciones, las pasarelas entre los distintos centros de aprendizaje) permiten que el sistema sea una red diversificada pero coordinada, orientada a la consecución de unos objetivos sociales, económicos y culturales.

Como consecuencia, al menos en ciertos países, se da la perspectiva de **una gobernanza estratégica del sistema de educación terciaria en su conjunto, desde una perspectiva europea e internacional**, en línea con el desarrollo del EEES<sup>5</sup>.

## Diversidad en la educación terciaria europea

En el sistema terciario de la mayoría de los países europeos, junto a las universidades y a la formación profesional superior (con cursos postsecundarios de 1-2 años), existen IES cuasi universitarias que ofertan grados y másteres más “aplicados” o “profesionalizantes” y menos “académicos” que las universidades. De ahí que se hable de “sistemas binarios”.

## Diversidad dentro del sector universitario

Las universidades europeas nunca se han configurado sobre un modelo totalmente monolítico. No obstante, la uniformidad y el igualitarismo universitarios en los países europeos se han considerado una carencia<sup>6</sup>: las universidades que proponen los mismos programas monodisciplinares, con los mismos métodos docentes tradicionales y orientados hacia el mismo grupo de estudiantes académicamente mejor cualificados, descuidan a los estudiantes que no se adaptan al modelo estándar, y pierden con ello mucho “capital humano”.

Transcurridos quince años del EEES, se han intensificado las diferencias no solo entre universidades, sino también entre los sistemas nacionales que lo componen. Los *rankings* internacionales confirman la calidad de numerosas universidades europeas, pero son pocas las que ocupan los puestos más prestigiosos. Varios gobiernos han reaccionado con programas de financiación específicos que persiguen la “excelencia” y la visibilidad internacional de sus “mejores” universidades, como es el caso del Reino Unido, Alemania y Francia y, en menor medida, España (“Campus de Excelencia Internacional”). A nivel europeo, el Programa Marco de la UE y el Instituto Europeo de Investigación e Innovación (EIT) también fomentan la “excelencia”.

## Fomento específico de la formación profesional

Desde hace décadas, la mayoría de los países europeos han invertido en el fortalecimiento de su formación profesional tanto secundaria como postsecundaria con el fin de garantizar una mejor adecuación a la demanda laboral, mejorar la calidad de los cursos de formación y aumentar el atractivo del sector de formación profesional. A nivel europeo se han creado como herramientas comunes los créditos ECVET, el EuroPass y el Reconocimiento del Aprendizaje Previo (RAP) como piedra angular del aprendizaje a lo largo de la vida.

También en España<sup>7</sup> la FP se concibe como “un camino vocacional” triple marcado por la adquisición de competencias para una profesión, la actualización de competencias de quienes se encuentran en activo y la reorientación de desempleados hacia nuevas oportunidades laborales. No obstante, la FP representa (solamente) el 15% de la población estudiantil total, aunque en los cursos universitarios se dé un aumento de la admisión de egresados de FP: en 2011 representaban un 15% de todos los nuevos alumnos universitarios y, en algunas carreras, hasta un 40%. Es previsible que, como en otros países (Australia, EE.UU., Inglaterra, etc.), cada vez más universidades españolas firmen convenios para facilitar la admisión de egresados de centros de FP.

## Un nuevo sector de tipo cuasi universitario

Desde los años 60, muchos países europeos han creado un nuevo tipo de IES como complemento (y alternativa) a los programas académicos de las universidades: *Polytechnics* (Reino Unido), *Regional Institutes* (Irlanda), *Hoogeschole* (Holanda, Bélgica), *Fachhochschulen* (Alemania, Austria) y

1. Este texto resume el cuaderno de trabajo *Hacia más diversidad universitaria*, de la colección Studia XXI, un proyecto promovido por la Fundación Europea Sociedad y Educación, con la vocación de participar activamente en el diseño de las políticas y estrategias de educación superior.

2. “Differentiation & Diversification in Higher Education: Insights into the Current Situation”, *European Journal of Education Research, Development & Policies*, n° 38/4, December 2003, Blackwell Publishing.

3. “Hierarchy and Specialisation: on the institutional integration of HE systems”. Ivar BLEIKLIE, *Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers (EAIR)*, Viena, 5-7 September 2002.

4. «Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa», COMISIÓN EUROPEA, COM(2005)152, 20 mayo 2005.

5. «Movilizar el potencial intelectual de Europa», op. cit.

6. VAN VUGHT, F. “Isomorphism in Higher Education”, en *Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Editado por V.L. MEEK, L. GOEDEGEBUURE, O. KIVINEN & R. RINNE. IAU Issues in Higher Education, Pergamon Press, 1996.

7. «La formación profesional en España ante la Estrategia Europa 2020», Monográfico de la *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces* en cooperación con la Fundación Sociedad y Educación, n° 4/2011.

–un poco más tarde– *AMK* (Finlandia), *Institutos Politécnicos* (Portugal), *Hautes Écoles Spécialisées* (Suiza), etc. Ofertan tanto cursos de grado como másteres y, en algunos países (Irlanda, *ex-Polytechnics* británicos), incluso doctorados, y suelen ser activas en la investigación “aplicada” y la innovación.

Estas IES han logrado aumentar su peso y mejorar su estatus (*upgrading*) de diversas maneras: en el Reino Unido, conversión de los *polytechnics* en *universities*; crecimiento más fuerte que el sector universitario (en Bélgica es el sector más numeroso); su extensión hacia los niveles superiores (cuasi generalización del máster, doctorados “profesionales”); adopción del nombre de *Universities of Applied Science* (UAS) con representación propia (asociación Eurashe); fuerte participación en programas como ERASMUS; estrategias de internacionalización global punteras (Holanda, Alemania), etc.

En total, transcurridas algunas décadas, la creación de las UAS se considera como un éxito educativo, económico y laboral. Entre sus defensores se cuentan incluso las universidades tradicionales, que ven en las UAS una manera de preservar el carácter académico de las universidades tradicionales, permitiéndoles evitar una reorientación “excesiva” hacia el mundo laboral y económico. De ahí que se pueda concluir que **la diversidad en las IES es consustancial al EEES**.

### Algunas sugerencias para España

#### ¿Necesita España un sector de IES cuasi universitarias?

Un rasgo específico que diferencia de forma llamativa el sistema español del de muchos otros países es la ausencia de instituciones de tipo *Fachhochschulen*. ¿Es necesario crear en España una nueva categoría de IES cuasi universitarias de este tipo?

A esta pregunta esencial aventuramos una respuesta negativa, siempre que se dé esta doble condición:

- que en el sector universitario actual se establezca una diferenciación mucho mayor;
- y que se definan más pasarelas con la formación profesional de nivel medio y superior.

No obstante, no proponer la creación de nuevas IES de tipo *Fachhochschulen* no excluye la necesidad real que existe en España de programas y egresados de este tipo. De hecho, conservar el nivel actual de uniformidad impediría el surgimiento tanto de universidades realmente adaptadas a la sociedad española como de universidades de rango internacional, reconocidas como tales en el resto del mundo:

- el selecto número de universidades (¿una decena quizá?) que aspiren a lograr el rango europeo y figurar en los *rankings* internacionales tendrán que apostar

por la excelencia investigadora, el posgrado y la internacionalidad;

- al igual que los demás países, España necesita una mayoría de universidades de calidad de ámbito más regional, conscientes y orgullosas de su rol, y que presten especial atención a la docencia, la formación continua y la cooperación con el tejido económico-social regional; tales universidades podrían aprender de las mejores *Fachhochschulen* o *Hoogeschoolen*, por ejemplo, en cuanto al desarrollo curricular y la colaboración con las pymes.

Si se lleva a cabo esta profunda diferenciación entre universidades con perfiles diferentes, no será preciso crear en España una nueva categoría de IES.

#### Estrategias institucionales diferenciadas dentro del sector universitario

Para una mayor diferenciación universitaria es preciso que cada universidad defina **a nivel institucional** una oferta docente e investigadora/innovadora propia, en línea con las necesidades de su entorno (y no con los intereses de la comunidad académica). La “razón de ser” de la autonomía universitaria es precisamente que, sin ella, las universidades no están en condiciones de desempeñar exitosa y plenamente su papel cultural, social y económico en un entorno propio.

Lo que se juega España a nivel de posgrado y, sobre todo, de y “post-doc”, es el desarrollo del conocimiento y la competitividad europea y mundial de sus universidades. Por un lado, la mayor parte de los másteres cuentan tan solo con 60 ECTS, lo cual no garantiza su reconocimiento en el resto del EEES. Sería preferible ofrecer menos másteres, más ajustados a la estrategia docente e investigadora de cada universidad y con una duración de 90-120 ECTS. En cuanto al doctorado, cuenta con demasiados programas fragmentados, definidos en sucesivas oleadas de regulación, con pocas escuelas “posgraduadas” o “doctorales” que respondan a una auténtica estrategia institucional de colaboración con el entorno, interdisciplinariedad e internacionalización.

La internacionalización –otro importante factor de diferenciación– permite a las universidades diferenciarse unas de otras, y es una exigencia imprescindible para las que deseen aumentar su capacidad competitiva y atraer talento y recursos extranjeros. Aunque las universidades españolas son líderes en la movilidad de tipo Erasmus, lo cierto es que van a la zaga en la internacionalización de los estudios y las instituciones. De ahí que sea fundamental la adquisición de competencias internacionales por parte de todos los alumnos –y no solo de los pocos que participan en programas de movilidad– a través de planes de estudios diseñados desde una perspectiva internacional, de PDI y PAS con capacidades internacionales, de alianzas externas para prácticas y empleos, etc. La clave del cambio reside en que las universidades se sientan responsables de la validez de sus titulaciones en todo el EEES (un compromiso

que asumieron en Salamanca en 2000), sirviéndose incluso de sellos de calidad europeos o internacionales cuando no baste la acreditación nacional.

#### Pasarelas bidireccionales entre universidades y formación profesional

La diversidad en la educación terciaria se construye también mediante una mayor permeabilidad entre el sector universitario, el cuasi universitario y el de la formación profesional, con más pasarelas entre sectores a varios niveles y en sendas direcciones:

- para facilitar el acceso de egresados de FP a programas universitarios, incluso con base al reconocimiento de aprendizajes previos (RAP);
- y para que los estudiantes universitarios puedan cursar módulos en las UAS o los centros de formación profesional y así fomentar su “empleabilidad”.

El desarrollo de tales pasarelas podría convertirse en una buena noticia para las universidades españolas por tres principales razones:

- el ya notable reforzamiento de la FP seguirá siendo una prioridad, y la experiencia de otros países demuestra que un sector profesional/profesionalizante fuerte beneficia también al sector universitario;
- buenos mecanismos de RAP crearán nuevas oportunidades para más estudiantes, así como para las IES que se interesen por ellos;
- la calidad e intensidad de la colaboración con el sector profesional constituirá una herramienta de diferenciación entre universidades.

#### Conclusiones: diferenciar y flexibilizar

La sugerencia de no crear una versión española de “universidades de ciencias aplicadas” es deseable y sostenible solamente si se sigue reforzando de forma simultánea la FP y la diferenciación en el sector de universidades.

No obstante, los cambios necesarios no podrán producirse sin una revisión de la regulación universitaria con el fin de movilizar el potencial de innovación de las universidades, flexibilizar las reglas burocráticas y uniformes que rigen las universidades y concederles más libertad –y más responsabilidad– en cuanto a la calidad y relevancia de su oferta docente. El sistema de acreditación debería premiar más la innovación, la mejora, la internacionalidad, la coherencia global y la flexibilidad de la oferta docente, la interdisciplinariedad, la apertura al contexto económico, social y regional, etc.

En otras palabras, se necesita una ruptura en el estilo de regulación que permita hacerla más estratégica, orientadora y respetuosa de la autonomía y la diversidad.

# Santander Universidades. Un compromiso con la educación superior desde hace 18 años

**José Antonio Villasante, director de Santander Universidades**

**Santander Universidades** es una de las 6 prioridades estratégicas de Grupo Santander. La visión de Banco Santander es ser el mejor banco comercial, ganándonos la confianza y fidelidad de nuestros empleados, clientes, accionistas y de la sociedad en su conjunto. Pensamos que la mejor manera de contribuir al progreso económico y social de las comunidades en las que estamos presentes, de forma responsable y sostenible, es a través de nuestro especial compromiso con la educación superior, la investigación, la innovación y el emprendimiento.

Pero este compromiso tuvo su origen hace 18 años, cuando bajo el liderazgo y visión de D. Emilio Botín comenzó la colaboración con la Universidad de Cantabria a través de la firma de un primer Convenio de colaboración integral. Al cierre del año 2014, Banco Santander tiene convenios firmados con 1.183 universidades y centros de investigación de 20 países. En el año 2014 la aportación de Banco Santander a las universidades en estos países ha sido de 146 millones de euros.

En todos estos años hemos querido acompañar a la universidad apoyando programas y proyectos singulares cuya finalidad era la modernización de la universidad, mejorar su visibilidad y competitividad internacionales y facilitar su respuesta a las demandas de una sociedad cada vez más global, competitiva, dinámica, digital y compleja. Lo hemos hecho siempre y seguiremos haciéndolo desde el más absoluto respeto a la autonomía e irrenunciable compromiso social de la universidad.

Banco Santander tiene especial interés en apoyar a la universidad en su constante objetivo de mejora de la calidad docente e investigadora y en la búsqueda de la excelencia en todas sus actuaciones.

## **El papel de las universidades y los centros de investigación**

Las universidades junto con el CSIC son fuentes generadoras de más del 90% del conocimiento nuevo en España y son responsables principales de la formación superior, de la transferencia de conocimiento a los sectores empresarial y productivo y, por tanto, protagonistas de la tercera misión de la universidad en la sociedad del conocimiento enfocada en el emprendimiento, la innovación y el compromiso social. En definitiva, tienen un papel fundamental como motor del desarrollo económico y social y, por ello, deben estar muy cerca de las demandas de la sociedad actual.

Una sociedad cuyas generaciones emergentes requieren por una parte, nuevos modelos de formación y de aprendizaje, y por otra, la adquisición no solo de conocimientos sino también de competencias, destrezas y habilidades que faciliten su incorporación al mercado laboral y les permitan cambiar de puesto de trabajo a lo largo de su vida profesional. Un mercado laboral que ofrece puestos de trabajo con nuevos perfiles y que, en un futuro próximo, ofrecerá perfiles laborales desconocidos en la actualidad.

Por ello, el apoyo de Banco Santander a la educación superior y a la investigación se concentra en 5 ámbitos de colaboración que son los que la misma universidad considera como elementos fundamentales de su actuación, y que son:

- la internacionalización;
- la innovación, modernización e investigación;
- la colaboración universidad-empresa;
- el fomento del emprendimiento universitario, y
- la empleabilidad de los jóvenes.

## **La internacionalización**

A través de nuestro programa de becas de movilidad internacional estamos consiguiendo que todos los años un gran número de estudiantes, profesores e investigadores puedan desarrollar su actividad académica, docente o investigadora en un país distinto al suyo.

Al margen del enorme enriquecimiento personal y profesional que representa, las universidades son grandes beneficiarias de esta internacionalización. Esto es así porque supone una importante atracción de talento que estas becas sean concedidas de manera competitiva por méritos académicos, y, a la vez, representa un nuevo puente facilitador de la cooperación entre universidades. También obligan a las universidades al desarrollo de una gestión internacional muy eficiente y competitiva y, al mismo tiempo, a desarrollar mecanismos de convalidación de créditos y conocimientos adquiridos. De las 28.443 becas y ayudas al estudio que Banco Santander financió en el año 2014, un total de 11.123 becas fueron destinadas a programas concretos de movilidad internacional. De ellas, 4.390 fueron de movilidad iberoamericana.

## **La innovación, modernización e investigación**

La universidad por su propia naturaleza debe ser un agente potenciador de innovación, ya sea a través de su capacidad investigadora, como también de la aplicación de esa innovación al ámbito de la enseñanza y de la misma investigación. Banco Santander contribuye a dicha modernización a través de varias iniciativas, entre las que destaca el fomento a través de **MiriadaX**, plataforma conjunta entre Telefónica y **Universia** para la generación de cursos abiertos masivos en línea (MOOCs), de los que ya hay disponibles 215 cursos de 46 universidades de 9 países, y un total de 1,1 millones de inscripciones a dichos cursos, un 21,5% de los cuales ya fueron superados. Hay que destacar igualmente la participación de las universidades en el **Opencourseware**, consorcio internacional del MIT junto con **Universia** en el que los profesores pueden publicar en abierto los materiales docentes de las universidades socias.

De igual forma, en el ámbito de las nuevas tecnologías, Banco Santander tiene emitidas 7,5 millones de **tarjetas inteligentes universitarias** en más de 300 universidades de 11 países, con un conjunto de funcionalidades de gran valor para la comunidad universitaria. Esta tarjeta inteligente está en constante innovación gracias a los observatorios que tenemos con 4 universidades en España y en el extranjero, y en la actualidad se está finalizando su desarrollo para incorporarla al teléfono móvil.

A través de **Santander Financial Institute** de la Universidad de Cantabria desarrollamos desde hace varios años másteres en banca y finanzas en Cantabria, México, Marruecos y, recientemente, en Brasil, y, al mismo tiempo, un programa de educación financiera interuniversitaria *online*, [www.finanzasparamortales.com](http://www.finanzasparamortales.com). En el ámbito de la investigación, destaca además el convenio especial con el CSIC en el Programa **ComFuturo** para dar respuesta al desempleo de jóvenes científicos altamente cualificados, captando el mejor talento joven investigador y haciendo posible que desarrolle proyectos de alcance (en 13 de ellos a tiempo completo durante 3 años). Hay que destacar igualmente que **Santander Universidades** da apoyo a otros 13 equipos de investigación en universidades españolas para ayudar a la transferencia de resultados de investigación y tiene un programa especial de **200 becas de movilidad para jóvenes investigadores**. Todos estos programas suponen una inversión de más de 6 millones de euros al año.

### La colaboración universidad - empresa

Las universidades tienen un papel protagonista en el desarrollo social, tecnológico y económico. La aspiración de lograr una mayor interacción entre la universidad española y la empresa ha estado en el centro de las estrategias universitarias en las últimas décadas. Este es un desafío que la empresa debe presentar a la universidad para que su potencial científico-tecnológico se proyecte en la innovación de la empresa española.

Es una colaboración que hay que ampliar e intensificar para aumentar la transferencia y explotación de los resultados de investigación, contribuir a la innovación empresarial, y en definitiva, apostar por una reindustrialización selectiva y de valor añadido en España, dejando atrás un crecimiento económico que ha estado basado de manera relevante en la construcción.

Es aún insuficiente la interacción de las empresas con la universidad para desarrollar actividades de innovación. En el año 2012, el 33,1% del total de empresas innovadoras que se apoyaron en agentes externos para innovar, lo hicieron con la universidad. Esta cifra era del 24% en el año 2004.

Claramente la universidad avanza en el espacio empresarial de la innovación. Es un dato positivo, como lo son otros relativos a la producción científica o a la solicitud de patentes universitarias, que también han mejorado en los últimos años. Sin embargo la colaboración es más intensa sobre todo con empresas de más de 250 empleados, puesto que el 93% de las pequeñas empresas innovadoras colaboran de manera muy limitada con la universidad para innovar.

Desde **Banco Santander** y **Universia** estamos desde hace años colaborando en esta mayor interacción a través de diversos instrumentos entre los que cabe destacar nuestro apoyo a 6 **parques científicos** de universidades españolas así como a **Innoversia** una plataforma de Universia a través de la cual se pretende que empresas, científicos y tecnólogos en la universidad interactúen para encontrar soluciones relacionadas con la innovación y la investigación. En la actualidad hay 10.407 investigadores registrados en Innoversia dispuestos a dar respuesta a estos retos.

También estamos poniendo en contacto con más intensidad a las pymes de nuestro país con el programa **Santander Advance** para acercar la oferta formativa presencial *online* de las universidades a las pymes y, en definitiva, fomentar un mayor conocimiento y acercamiento entre la universidad y la empresa.

### Emprendimiento

Según la Fundación Universidad-Empresa, a pesar de que en España las primeras iniciativas para el fomento del emprendimiento no comenzaron a desarrollarse, por parte de las distintas esferas de la gobernanza universitaria y la administración pública, hasta la segunda mitad de los años noventa, en el resto del mundo occidental ya contaban con una historia muy dilatada, que en algunos casos se remontaba a los década de los setenta. Fue con el Espacio Europeo de Educación Superior y la Estrategia de Lisboa cuando se consideró la competencia emprendedora como uno de los ocho pilares para el desarrollo personal y social en la sociedad de la información y del conocimiento.

Fomentar el emprendimiento desde la universidad permite a los jóvenes afianzar unos conocimientos y motivación suficientes para lanzarse a la aventura empresarial, incluso, durante sus estudios. En Banco Santander hemos lanzado desde hace más de 10 años en diferentes países la convocatoria de **Premios Santander Universidades a la Innovación y al emprendimiento** con gran éxito de participación.

Con estos premios no solo se trata de identificar talento y espíritu emprendedor y buenas ideas a nivel local en cada uno de los países, sino también acercarlos a aquellas universidades de excelencia internacional en emprendimiento, como es el caso de **Babson** en EE.UU., para que puedan compartir experiencias y adquirir conocimientos de gran interés para el futuro de sus iniciativas empresariales.

Banco Santander desarrolla iniciativas para apoyar toda la cadena de valor del emprendimiento universitario, desde la formación y el fomento de la cultura emprendedora en la universidad a través de cátedras (aprender a emprender), hasta la aceleración e incubación de empresas universitarias de base tecnológica. Destacan iniciativas como **CISE**, **Centro Internacional Santander Emprendimiento**, con la Universidad de Cantabria, con una amplia actividad formativa, así como la gestión del programa **Yuzz** de fomento del emprendimiento universitario.

**Yuzz** es una fuerte palanca para impulsar el espíritu emprendedor entre los jóvenes, identificar y promover el talento joven, ayudar a desarrollar, con enfoque de negocio, ideas innovadoras propuestas por los participantes y, siempre que sea posible, colaborar a crear empresas basadas en las ideas originales de los jóvenes emprendedores.

Uno de los principales valores de este programa es la amplia red de entidades públicas y privadas que participan en Yuzz, entre las que están gobiernos regionales, ayuntamientos, universidades, parques científicos y

tecnológicos, centros de empresas e innovación y otras entidades públicas y privadas comprometidas con la innovación y el emprendimiento en España. Esta colaboración es una de las grandes fortalezas de este programa. En 2014 han participado más de 500 jóvenes que han trabajado en 378 proyectos de negocio en 24 centros Yuzz asociados. Si se mantienen las estadísticas de ediciones anteriores, un 60% de estos proyectos acabará dando lugar a diferentes tipos de iniciativas empresariales. En la presente edición de 2015, habrá **42 centros Yuzz repartidos por toda España**, con 900 participantes y 80 entidades colaboradoras.

En el mundo del emprendimiento universitario es de especial interés la **RedEmprendia**, una red universitaria iberoamericana, de la que forman parte 24 universidades de 7 países de la región, además de Universia y el Banco Santander. RedEmprendia apoya el emprendimiento abierto y responsable a través de sus múltiples programas, que van de la idea a la consolidación de la empresa, con especial enfoque en la etapa de incubación y aceleración de empresas.

### La empleabilidad de los jóvenes

Diversos estudios confirman que el paro ataca más duramente a los colectivos con menos formación académica. Los últimos datos disponibles señalan que la tasa de paro de los universitarios con másteres o posgrados ha caído dos décimas, hasta situarse en el 8,6%. El subempleo también afecta en menor medida conforme mayor es la formación del trabajador.

La empleabilidad de los jóvenes se consigue por varias vías: adaptando la oferta docente de las universidades a aquellos ámbitos del conocimiento que más demandan las empresas, así como a través del fomento de la interacción y del conocimiento de la universidad por parte de las empresas.

Hace 4 años, Banco Santander decidió contribuir a mejorar la empleabilidad de los jóvenes universitarios españoles a través de un programa de **becas de prácticas en pymes**, en coordinación con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y con la Cepyme. Al cierre del año 2014, más de 17.000 estudiantes se han beneficiado de estas becas. Entre los grandes logros del programa de becas de prácticas en pymes que Banco Santander ha decidido extender hasta el año 2017 están, por un lado, el acercamiento de la pyme a la universidad, puesto que un elevado porcentaje de estas, hasta el nacimiento de esta iniciativa, no consideraba la universidad como fuente de talento. Son las universidades las encargadas de seleccionar a los candidatos y ponerles en contacto con las empresas que se apuntan a participar en el programa.

Por otro lado, hay que destacar que un elevado porcentaje de los becados, cerca de un 55%, prolongó su estancia en la empresa una vez finalizada la beca, bien ampliando la beca o pasando a formar parte de la plantilla.

Banco Santander ha invertido hasta la fecha 31,5 millones de euros a este programa de becas desde el año 2011. Tal ha sido el éxito de la iniciativa que se ha exportado a Argentina, Puerto Rico y el Reino Unido, y próximamente a México y Brasil.

Apoyamos igualmente un programa especial de **1.000 becas de experiencia profesional de titulados desempleados** que promovemos en colaboración con las empresas y la Junta de Andalucía.

Por otro lado, en cuanto al fomento al empleo universitario, hay que destacar **Universia** y su **portal de empleo**, que desde su origen en el año 2011 ha conseguido que 1,6 millones de jóvenes universitarios encuentren su primer empleo. Solo en el año 2014 más de 406.000 universitarios se beneficiaron de los servicios que incluyen los portales de empleo en 609 universidades. Asimismo contamos con la **Fundación Universia**, cuyo objetivo principal es la integración de los estudiantes universitarios con discapacidad tanto en el acceso a los estudios universitarios como en su inserción laboral al finalizar su paso por la universidad.

### **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**

Mención especial hay que hacer a la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, que nació en 1999 por iniciativa de la Universidad de Alicante, Banco Santander y la Fundación Marcelino Botín, con el objetivo de difundir la literatura y las letras hispanoamericanas en el mundo. Ofrece a través de la web [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com) el fondo de acceso libre más amplio y riguroso del canon de la creación literaria española e iberoamericana a lo largo de nuestra historia. Sus fondos, de libre acceso a través de la red, superan los 190.000 registros bibliográficos en diferentes modalidades: texto, imagen, vídeo, audio y formatos combinados. Destaca su papel innovador en la aplicación y difusión de las tecnologías de digitalización, como centro de referencia de la UE. En la actualidad, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes se desarrolla bajo la supervisión de la Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, que preside el escritor y premio Nobel Mario Vargas Llosa.

### **El Encuentro de Río 2014 y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento**

Las grandes líneas de actuación que **Santander Universidades** viene desarrollando desde hace 18 años con las universidades se han visto refrendadas en el **III Encuentro de Rectores de Universia** celebrado en Río de Janeiro en julio del año 2014. Contamos con la asistencia de 1.090 rectores de universidades de 32 países, que durante dos días debatieron sobre la proyección de la universidad y su capacidad para dar respuesta a las demandas de la sociedad.

Las conclusiones de las diferentes sesiones de trabajo celebradas se recogen en la **Carta Universia Río 2014**, que detalla los grandes retos y prioridades que deben orientar las políticas universitarias de los próximos años y a los que se enfrenta la universidad iberoamericana del siglo XXI, entre los que destacan, entre otros:

- el fomento del emprendimiento universitario,
- la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento,
- la ampliación de la internacionalización y de las iniciativas de movilidad,
- la utilización plena de las tecnologías digitales,
- la responsabilidad social y ambiental de la universidad,
- la garantía de calidad de las enseñanzas y su adecuación a las necesidades sociales, etc.

La **Carta Universia Río 2014** fue entregada por la presidenta de Banco Santander y de Universia, Ana Botín, y una representación de rectores iberoamericanos al presidente de México, a S.M. el Rey de España y a la Secretaria General Iberoamericana en el marco de la Cumbre de Jefes de Estado que se celebró en diciembre de 2014 en Veracruz, México.

En el Encuentro de Río, Banco Santander anunció su **compromiso de invertir 700 millones de euros en programas de apoyo a las universidades en los próximos 4 años**. De ellos, el 40% se destinará a becas de acceso y de movilidad nacional e internacional de estudiantes y profesores e investigadores; el 30% a fomentar la investigación, la innovación y el emprendimiento universitario; y el 30% restante a apoyar proyectos académicos e iniciativas destinadas a la modernización e incorporación de las nuevas tecnologías a la universidad.

### **Conclusión**

El compromiso de Banco Santander con la sociedad y con la universidad forma parte de nuestra misión y estrategia. Es nuestra seña de identidad.

Recientemente Banco Santander ha sido destacado como **la empresa del Fortune 500 que más invierte en educación por parte de la Fundación Varkey y la Unesco**. Es para nosotros motivo de satisfacción y supone también una gran responsabilidad haber dedicado los últimos 18 años 1.000 millones de euros en apoyo de proyectos de las universidades con las que hemos desarrollado un convenio de cooperación integral en 20 países, así como otros proyectos transversales a los que hemos hecho referencia anteriormente.

Hemos conseguido consolidar la mayor red de cooperación universitaria del mundo, gracias a una actitud de respeto a la autonomía de la universidad y a través de una oferta de servicios de valor añadido y atención a sus necesidades y prioridades.

Teniendo en cuenta que la finalidad de la Fundación CYD es el análisis de la contribución que la universidad hace al desarrollo económico, cultural y social de España, y a las relaciones universidad empresa, estamos encantados de participar en su Patronato desde su fundación en el año 2002 y de seguir apoyando a la universidad en esta misión.

Los más de 2.000 profesionales que todos los días atendemos las necesidades de la universidad en los países donde estamos presentes estamos comprometidos a seguir potenciando a **Santander Universidades** como el buque insignia de nuestro compromiso con la sociedad. Nuestro compromiso público es **invertir en los próximos 4 años un total de 700 millones de euros** en apoyo a la educación superior a través de las mencionadas líneas de actuación estratégicas para la universidad.

# La ‘dualización’ de las universidades presenciales. Mitos, oportunidades y riesgos de la formación a distancia en el contexto universitario<sup>1</sup>

**Patricio Montesinos, Universitat Politècnica de València**

El concepto de dualización de la Universidad Presencial, en el contexto de la formación a distancia, implica la organización de la convivencia entre lo estrictamente presencial con las nuevas formas de interacción basadas en Internet. Sincronía o asincronía a distancia. La mayor parte de los autores coinciden al calificar este proceso de convivencia como una magnífica oportunidad para promover el cambio, para evolucionar e incluso en algunas circunstancias, revolucionar la relación clásica entre el docente universitario y sus discentes. La incorporación de la formación a distancia en la Universidad Presencial Tradicional es un oportunidad de hacer y de movilizar, de cambiar, experimentar... acertando o no.

Las universidades presenciales han sufrido esta crisis de “dualización” con una cierta perplejidad pero conscientes de la necesidad de avanzar, adaptar y transformar sus formas de enfrentar los escenarios que se les ofrecen como posibles nuevos espacios de oportunidad. Lo que es de común acuerdo es que no se puede ignorar por mucho más tiempo la necesidad de adoptar decisiones estratégicas que afectan a esta evolución. Los autores coinciden en identificar al menos tres hojas de ruta necesarias para este proceso de adaptación. En primer lugar, la adaptación de los docentes a este nuevo espacio a través de una hoja de ruta didáctica y andragógica. En esta hoja de ruta se detecta como necesario optar por un modelo de producción e impartición institucional que permita formar sistemáticamente a los docentes e implicarles en las nuevas formas de transferir conocimiento. Tanto el modelo como la formación en el mismo aparecen como requisitos indispensables para no provocar más caos y confusión de lo necesario. En segundo lugar, la hoja de ruta organizativa. Es necesario decidir cómo, dónde y a través de quién se diseña, organiza y ofrece formación de grado, postgrado y permanente a distancia en particular y formación a distancia en general. En tercer lugar, la hoja de ruta tecnológica: qué plataformas usar, qué servicios desarrollar con recursos propios y qué servicios subcontratar a otras instituciones y/o organizaciones. Los autores apuntan la necesidad de apoyar a los docentes en su adaptación a los cambios tecnológicos y a los

nuevos tipos de discentes, de adaptar la organización a la tecnología (y no al revés) seleccionando la plataforma que permita disponer a la organización de un campus virtual. Y en este escenario, dependiendo de la cultura mayoritaria en la organización (Hanna, 2003), se plantean diferentes mitos, oportunidades y riesgos.

Entre las diferentes definiciones de mito formuladas por la Real Academia de la Lengua Española, se ha seleccionado la siguiente: “persona o cosa a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen”. Farrell identifica diferentes mitos (Farrell, 2001) presentes en los procesos de toma de decisiones en las universidades cuando se asume la necesidad de virtualizar parte de la actividad presencial y/o de comenzar una hoja de ruta de virtualización completa de la actividad. El primer mito que señala es que la formación a distancia es una cuestión exclusivamente tecnológica que se resuelve con una adopción técnica para impartir formación con otros medios diferentes a los habituales. Farrell indica que esto es falso, que los costes asociados a los aspectos culturales, metodológicos y didácticos son mucho más importantes que los estrictamente técnicos. La formación a distancia, además, introduce efectos en cadena tanto sobre la administración de la formación como en su gestión académica. Ignorarlos es frívolo e irresponsable. La formación a distancia, sus usos y sus implementaciones, no solo es una forma diferente de dar servicios a aquellos que no pueden acudir a las sesiones presenciales de la Universidad. Según Farrell es una nueva forma de relacionarse y comunicarse, además de establecer nuevas fronteras a los potenciales clientes de la universidad. La reducción de costes también es señalada como un mito. Sí podría representar una reducción de costes siempre y cuando se “industrialice” la producción y la impartición y se enmarque en un plan con hitos, plazos, presupuestos y objetivos de reducción. En las organizaciones donde se reduce el desplazamiento de los asistentes a formación, naturalmente que supone un ahorro directo pero habrá que evaluar los costes de impartición y producción para llegar a esta conclusión de ahorro neto. Por último, Farrell señala el mito de la desaparición de la formación presencial. Es otra realidad falseada. Confundir repartir apuntes por internet o comunicarse con los alumnos por medio de listas de distribución con la formación a distancia es pecar de nuevo de frívolo e irresponsable. El

autor señala que la formación presencial tiene sus formas, su público y su espacio. No se trata de sustituir mercados existentes (el del discente de entre 18 y 22 años), sino de buscar los nuevos mercados y las nuevas oportunidades de formación que se puede ofrecer al adulto con poca disponibilidad temporal.

Moore también hace un recordatorio de los mitos más habituales en la formación a distancia (Moore & Kearsley 2011). Moore destaca que no existe un único modelo didáctico y andragógico de generación de materiales e insiste en la necesidad de “practicar un modelo”, de usar algún modelo conceptual que permita poner en marcha estrategias educativas específicas para alcanzar los objetivos competenciales predefinidos. Moore compara dos modelos: el modelo “hombre orquesta”, basado en un único autor que además de producir contenidos tutoriza a los alumnos, frente al modelo denominado “de equipo”, donde existen roles diferentes según el grado de especialidad de los participantes en el grupo de trabajo, sus funciones y las fases en que se encuentre el producto formativo. Cuanto más maduro es el equipo, mayor es la independencia y la coordinación es más efectiva.

La crítica de los autores también se centra contra aquellos que pretenden hacer valer más la interacción que la presentación de los contenidos. Señalan que es necesario definir momentos de interacción (discentes entre sí y discentes con docentes), pero no perder de vista que la formación posee en la presentación (de un caso, de una buena práctica o de un concepto) una de sus estrategias más poderosas cuando se trata con novicios o iniciados en una materia determinada. A cuenta de la estructuración de los materiales de formación, los autores arremeten contra aquellos que abogan por la interacción frente a la estructuración instruccional del material. Los autores consideran (y demuestran) que sí existen diferencias notables entre generar contenidos estructurados frente a promover únicamente la máxima interacción y el diálogo con los discentes. El contenido se debe ajustar al momento competencial del discente y no al revés.

Se destacan dos grandes oportunidades en la transición a los modelos de “el alumno como centro de la actividad”. Sin resultar una panacea aplicable en todo momento y lugar, la formación a distancia sí permite abrir el espacio de la cooperación interinstitucional dado que

1. Extracto de la tesis doctoral del Dr. Patricio Montesinos Sanchis. UPV. 2014. *Modelo integral para la organización y gestión de la formación permanente universitaria a distancia basada en el aprendizaje situacional.*

la compartición de costes o la amortización de material producido es una realidad que viabiliza la cooperación en la producción y en la impartición. La segunda oportunidad es la de colaborar en la producción y en la impartición. Costes de producción altos pero costes de impartición más reducidos permiten colaborar entre instituciones de diferentes partes del globo. Compartir costes y repartir riesgos parece también una opción para las instituciones universitarias en un futuro próximo.

Tal y como se indica al principio de este recuadro, los autores coinciden al considerar la implantación de estrategias que habiliten la formación a distancia como una cuestión de gestión del cambio. Y las oportunidades son muchas. Los cambios en las herramientas y en la aparición del concepto de la interacción entre pares para la generación y compartición de información y conocimiento, la también llamada web 2.0, ha dado lugar a una nueva forma de generar materiales aplicables en procesos de aprendizaje. La Wikipedia es uno de los máximos exponentes en este ámbito. La forma distribuida de generar contenidos y de publicarlos y la manera de compartirlos está marcando un hito en la manera en la que los docentes se relacionan entre sí y con sus discentes. Por otro lado, los autores señalan que los medios sociales son otra forma de comunicar, más que de generar conocimiento. Son herramientas que permiten compartir fundamentalmente información y, en la mayoría de los casos, opinión. No han existido hasta la fecha herramientas para compartir información y opinión de forma inmediata, síncrona o asíncrona, ubicua y “ubicrona”. En cualquier lugar, desde cualquier terminal, desde cualquier conexión, los autores son capaces de compartir opinión y de generar “tendencias” y asuntos estrella. Por su propia naturaleza los asuntos estrella poseen caducidad y por ello son tratados de la misma forma que los mensajes en las antiguas plazas públicas. Misma práctica, diferentes herramientas. También consideran los autores que esto supone una oportunidad para repensar y reorganizar la forma en la que se generan programas (producción individual o en grupos especializados con tareas y funciones distribuidas) y la forma de plantear la comercialización en un mundo globalizado. Si la comercialización de la formación se hace de forma globalizada, es necesario hacer un esfuerzo de homologación de terminología, conceptos, métrica e incluso de precios. En un mundo globalizado donde los registrados en los MOOC se cuentan ya por millones, hay que repensar la estrategia de comercialización, los modelos de negocio y los beneficios que obtienen los clientes de la formación a distancia. Con respecto a los riesgos, se coincide en señalar que la llamada “brecha digital” puede generar mayores distancias entre las naciones si no se toman medidas de tipo político, jurídico, de dotaciones en las infraestructuras y de sistemas que permitan acceso a

**Tabla 1. Mitos, oportunidades y riesgos en la hoja de ruta de la transformación a universidad dual**

	MITOS
	La formación a distancia puede resolver cualquier objetivo docente y sirve para cualquier nivel educativo.
	Los materiales existentes (PDF) pueden ser usados en la formación a distancia sin ningún tipo de adaptación.
	La producción es barata y puede hacerla cualquier profesor sin asistencia didáctica ni andragógica.
	Se requieren herramientas que los profesores pueden aprender a manejar sin asistencia.
	La formación a distancia es barata y simple de poner en marcha. Las plataformas abiertas de <i>software</i> libre no implican costes ocultos para la organización.
	OPORTUNIDADES
	Se requieren nuevos roles especializados, equipos multidisciplinares y formación didáctica para todos los que desarrollan estrategias educativas.
	La experiencia de usuario puede conducir la elección de la plataforma más adecuada pero un balance económico previo es necesario.
	La “dualización” de la institución es una excusa para repensar procedimientos y procesos, para formar a los docentes implicados en procesos andragógicos y para compartir materiales con otras instituciones siempre que responda a una estrategia educativa explícita.
	Promover a aquellos profesores que participen en los procesos de “dualización” frente a aquellos que los ignoren.
	RIESGOS
	Dejar que las decisiones sean conducidas por “preferencias tecnológicas” y no por un balance económico y didáctico.
	Dejarse llevar por la moda (todos lo hacen) y no atender a las tendencias.
	No considerar las 4 categorías de procesos en la interacción dualizada (procesos de comunicación, de gestión de usuarios, de desarrollo de contenidos y de control de agenda y calificación) dentro de la acción académica de la institución.
	Optar por sistemas informáticos que responden a necesidades de funcionamiento administrativo frente a los procesos académicos.
	Ignorar los costes de adaptación y de mantenimiento de los sistemas abiertos, considerando que el <i>open source</i> , al ser gratuito, no implica costes.
	No definir el alcance y calendario de la “dualización” de la institución.
	Ofrecer expectativas irrealistas tanto a los discentes actuales, como a los discentes potenciales, como a los docentes.
	No considerar a los diferentes grupos de interés en la definición de los requerimientos de los sistemas.

Fuentes: Farrel, 2001; Hanna, 2003; Moore and Kearsley, 2011; Moore et al. 2012, Montesinos & Ferrando 2014; elaboración propia.

bajo coste (Moore *et al.*, 2013) (Farrel, 2001). Farrel denomina a estos factores los “macroriesgos” que pueden afectar a las instituciones y a los individuos en tanto las naciones no faciliten el acceso a internet con todas sus consecuencias. Otro de los macroriesgos al que hace referencia Farrel es la potencial “colonización por contenidos”. Con respecto a este punto, Moore señala que la misma transferencia de modelos ha ocurrido (y con mayor profundidad) con los contenidos televisivos y cinematográficos. Luchar contra esta tendencia es una tarea titánica que solo las autoridades pueden abordar de forma sostenida y sostenible. Para evitar esto, Farrel sugiere acuerdos entre los países llamados en desarrollo para elaborar materiales bajo estándares que permitan el intercambio de los mismos.

Los autores coinciden también en identificar los llamados “microriesgos”, que afectan a las instituciones educativas más que al sistema en su conjunto. Riesgos que apuntan a que las decisiones tecnológicas prevalezcan sobre el resto de decisiones a la hora de tomar decisiones. Este tipo de decisiones deben tener un fundamento económico sostenible en el tiempo. El *software* libre no implica que su implantación no posea costes. La implantación de *software* libre es un generador nato de costes ocultos para las organizaciones por sus hipotéticas compatibilidades que no son tales a la hora de hacerlos convivir con otros programas comerciales y con otro equipamiento. Otro microriesgo identificado es “seguir la moda” o el “hagamos lo que todos”. Cada organización tiene un punto de partida (personal y recursos) y una experiencia previa

que condicionan de forma notable las decisiones que se toman en estos ámbitos. La experiencia previa de la organización y las herramientas que tengan definidas hace que no se deba subestimar lo que ya se ha desarrollado y la conveniencia de empezar en otro entorno nuevo. Farrel específicamente señala que no hay que subestimar los costes de desarrollo ni los costes de explotación. Y de nuevo coinciden los autores al indicar que la mayoría de las organizaciones universitarias que no han pasado por procesos de garantía de calidad organizativa carecen de los llamados *mapas de procesos y procedimientos* donde se detalla quién hace qué cosa, cuándo y por qué. Las disfunciones habituales se recrudecen cuando los procesos de producción e impartición se sobreponen a los procesos de la institución presencial que desea convertirse en dual. En muchas ocasiones, esto se conjuga con expectativas no realistas sobre las posibilidades y limitaciones que la formación no presencial o al menos, la interacción a distancia, ofrece tanto a los discentes como a los docentes. No todas las estrategias educativas se adaptan al mundo asíncrono ni ninguna herramienta funciona sin estrategia de formación explícita y explicitada. Para evitar este efecto, se recomienda la incorporación de los grupos de interés a la estructuración de los requerimientos (realistas) de las herramientas y de los procesos que van a interactuar con las herramientas. No hacerlo así genera falta de implicación y fallos obvios en la validación de los procedimientos de trabajo.

Y por último, la compartición de materiales de formación entre instituciones parece que apunta a ser una de las

fórmulas preferidas por las instituciones que no desean reinventar la pólvora (Montesinos & Ferrando, 2012). Compartir materiales de formación ya producidos por otros y compartirlos con los discentes potenciales o actuales bajo un modelo de “gana-gana” es una alternativa de bajo coste que, aunque genera inicialmente sentimientos de “colonización académica”, va a permitir ampliar no solo el catálogo de cada institución sino compartir materiales de formación a distancia sin doble coste en la producción. Auténtica movilidad virtual entre instituciones de educación superior. Tal y como Moore señala, comercialización globalizada en una oferta universitaria global (Moore *et al.* 2012). En la tabla adjunta aparecen destacados tanto los mitos como los riesgos y oportunidades que la dualización supone para la universidad presencial. Las fronteras para compartir conocimiento no existen, los límites los ponen las personas que siguen pensando que la globalización es una quimera, no una realidad.

#### **Bibliografía citada**

- FARRELL, G. M. (2001). *The Changing Faces of Virtual Education*. Commonwealth of Learning, Vancouver (British Columbia) ISBN-1-895369-75-4
- HANNA, D. E. (2003). *Organizational models in higher education, past and future*. *The Handbook of Distance Education*. New York: Ehrlbaum Publishers, 67-78. ISBN 978-0-203-80373.
- MONTESINOS P., FERRANDO M. (2012) “2.0 Business models for Blended Lifelong Learning. The REUNITIC project.” IACEE World Conference on Continuing Engineering Education (WCCEE 2012 VALENCIA). ISBN 978-84-8363-858-3.
- MOORE, M. G., & KEARSLEY, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning. ISBN-13: 978-1-111-52099-1
- MOORE, M. G. (ED.). (2013). *Handbook of distance education*. Routledge.

## Anexo *Barómetro CYD 2014. El papel de las universidades en España*

### Introducción

Como viene siendo habitual en los últimos tiempos, la Fundación Conocimiento y Desarrollo llevó a cabo a principios de año una nueva edición del Barómetro CYD. En este caso, la edición de 2014, realizada en el primer trimestre del año 2015. Este Barómetro es una encuesta anual dirigida a un panel de expertos que tiene como objetivo la elaboración de un diagnóstico sobre el papel de las universidades en la economía y la sociedad española, así como sobre la evolución de sus tendencias más significativas. Para ello, se definen dos tipos de preguntas. En las primeras se pide a los expertos la valoración de la importancia que tienen diferentes aspectos vinculados a la relación de la universidad española con su ámbito territorial de referencia. Estas preguntas se agrupan en tres vectores: marco general, formación e inserción laboral y transferencia de tecnología. En las segundas se solicita a los expertos su opinión sobre la evolución en el último año (en este último barómetro, el 2014) de las tendencias más significativas sobre la contribución de las universidades al desarrollo económico y social de España.

El Barómetro CYD, como se ha indicado, se elabora a partir de las opiniones facilitadas por un panel de expertos. Estos expertos están vinculados a tres tipos de ámbitos: el sistema universitario (rectores y presidentes de consejos sociales, entre otros), el sector empresarial (representantes de las cámaras de comercio y de las confederaciones empresariales y directivos de empresas españolas), y la Administración pública (miembros de distintos ministerios y directores generales de universidades de las comunidades autónomas, entre otros). Los expertos son seleccionados en base a su cargo o responsabilidad, y en casos determinados, debido a su conocimiento e implicación en el tema. Por lo tanto, se trata de personas que están en una posición privilegiada para aportar sus reflexiones al respecto. Estos expertos reciben por correo electrónico una invitación personalizada para su participación en el barómetro, al cual pueden responder telemáticamente<sup>1</sup>.

A continuación, en este anexo, se exponen los resultados obtenidos en el Barómetro CYD 2014 en los diferentes puntos analizados, y se presenta además la evolución seguida en la respuesta a los barómetros realizados hasta la fecha (nueve ya, desde el Barómetro CYD 2006).

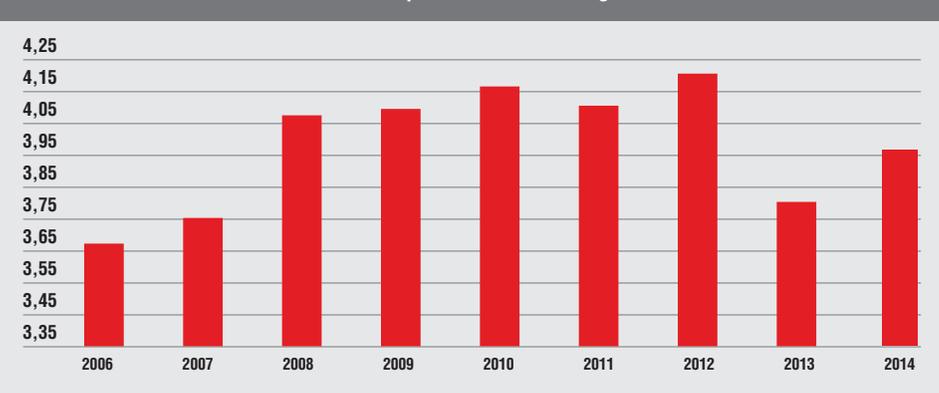
### 1. Principales aspectos diagnosticados en el sistema universitario español

En la primera parte del barómetro los expertos valoran diversos aspectos vinculados a la relación de la universidad española con su ámbito territorial de referencia. Estos aspectos se agrupan en los vectores relativos al marco general, a la formación e inserción laboral y a la transferencia de tecnología, y se valoran según su nivel de importancia en cinco niveles, de 1 a 5: nula importancia, poca, importancia media, mucha y suma importancia, tomando como referencia principal, para el análisis que se realiza a continuación, el nivel promedio de la importancia concedida.

#### Marco general

En este apartado se diagnostican los principales aspectos generales de la relación de la universidad con la economía y la sociedad española, en términos de la aportación de las universidades al desarrollo económico, la planificación estratégica del territorio, la atracción de inversiones externas o la competitividad

1. El número de respuestas obtenidas en el último barómetro fue de 287, de las cuales, 200 fueron de integrantes del colectivo universitario, 66 de expertos del ámbito empresarial, y el resto, de personas asociadas a la Administración pública.

**Gráfico 1. Evolución de la valoración de los expertos sobre el marco general. Periodo 2006-2014**

*Nota: Base 2006=202; 2007=159; 2008=161; 2009=158; 2010=198; 2011=167; 2012=202; 2013=157; 2014=287*

*Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 representa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.*

**Cuadro 1. Aspectos a valorar en la relación del sistema universitario español con la economía y la sociedad, ordenados según el nivel medio de importancia en 2014. Marco general. Periodo 2006-2014**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
El papel de las universidades en políticas que promuevan y retengan a los graduados en su región	3,10	3,52	3,59	3,28	3,38	3,47	3,61	3,50	3,54
La actuación de las universidades como factor de atracción para las inversiones externas en su región	3,44	3,58	3,92	4,03	4,09	4,07	4,03	3,54	3,72
La contribución de las universidades a la competitividad de las pequeñas y medianas empresas	3,74	3,66	4,16	4,19	4,21	4,28	4,35	3,68	3,84
La incorporación y consideración de las universidades como un actor en la planificación estratégica del territorio	3,48	3,63	4,18	4,20	4,31	4,21	4,29	3,80	3,94
El compromiso de las empresas con un modelo de universidad entendido como motor de desarrollo económico (participando en el diseño de los planes de estudio, en los procesos de inserción laboral de sus titulados o en la realización de programas de investigación conjunta, entre otros)	<b>4,14</b>	<b>4,00</b>	<b>4,52</b>	<b>4,43</b>	<b>4,44</b>	<b>4,30</b>	<b>4,48</b>	3,93	4,00
Que las empresas dediquen recursos a las universidades en forma de donaciones, patrocinios, esponsorización y otros	3,70	3,58	<b>4,30</b>	4,30	4,43	4,25	4,34	3,67	4,03
La existencia de una organización adecuada para actuar como motor de desarrollo económico	<b>3,99</b>	<b>4,02</b>	<b>4,49</b>	<b>4,50</b>	<b>4,57</b>	<b>4,44</b>	<b>4,54</b>	<b>3,94</b>	<b>4,10</b>
La actuación de las universidades españolas como motor de desarrollo económico	<b>3,80</b>	<b>4,04</b>	3,36	3,29	3,37	3,35	3,54	<b>4,02</b>	<b>4,21</b>
Que la universidad desarrolle políticas para atraer talento de todo el mundo	n.d.	n.d.	n.d.	<b>4,58</b>	<b>4,64</b>	<b>4,56</b>	<b>4,62</b>	<b>4,13</b>	<b>4,27</b>

*Nota: en negrita se han resaltado los tres aspectos de mayor importancia en cada año; n.d.: dato no disponible. Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 representa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.*

**Cuadro 2. Aspectos a valorar en la relación del sistema universitario español con la economía y la sociedad. Diferenciación por colectivos. Marco general. Barómetro 2014**

	Universidad	Empresa	Administración
La actuación de las universidades españolas como motor de desarrollo económico	<b>4,29</b>	<b>4,14</b>	<b>3,62</b>
La existencia de una organización adecuada para actuar como motor de desarrollo económico	<b>4,17</b>	<b>4,06</b>	3,57
La incorporación y consideración de las universidades como un actor en la planificación estratégica del territorio	4,06	3,83	3,24
La actuación de las universidades como factor de atracción para las inversiones externas en su región	3,78	3,59	3,52
La contribución de las universidades a la competitividad de las pequeñas y medianas empresas	3,94	3,71	3,24
El papel de las universidades en políticas que promuevan y retengan a los graduados en su región	3,64	3,24	3,52
El compromiso de las empresas con un modelo de universidad entendido como motor de desarrollo económico (participando en el diseño de los planes de estudio, en los procesos de inserción laboral de sus titulados o en la realización de programas de investigación conjunta, entre otros)	4,05	3,95	3,62
Que las empresas dediquen recursos a las universidades en forma de donaciones, patrocinios, esponsorización y otros	4,15	3,74	<b>3,81</b>
Que la universidad desarrolle políticas para atraer talento de todo el mundo	<b>4,32</b>	<b>4,17</b>	<b>4,14</b>
<b>MEDIA</b>	<b>4,04</b>	<b>3,83</b>	<b>3,59</b>

*Nota: en negrita se han resaltado los tres aspectos de mayor importancia para cada colectivo de expertos. Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 significa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.*

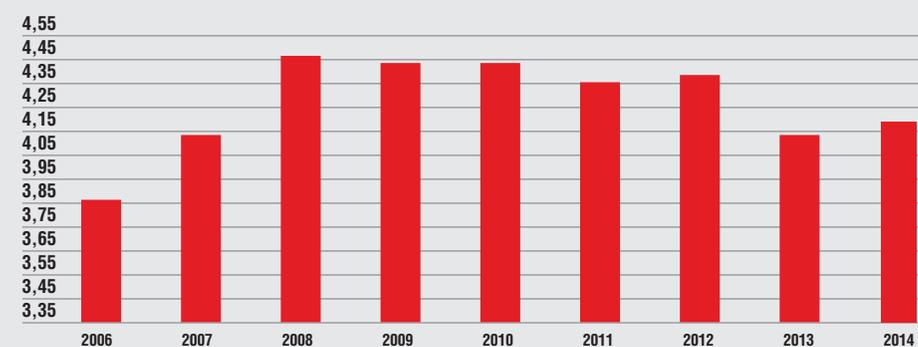
de las pequeñas y medianas empresas, la cooperación entre empresas y universidades, y la importancia de las políticas universitarias para la atracción de talento de todo el mundo.

Los expertos consultados en el Barómetro CYD 2014 valoraron, en promedio, con un 3,96 sobre 5 el nivel de importancia del conjunto de aspectos vinculados al marco general. Este dato es superior al registrado en el barómetro referido al año anterior, pero inferior a los constatados en los barómetros correspondientes al periodo 2008-2012 (gráfico 1)<sup>2</sup>. En cualquier caso, el nivel promedio de importancia concedida supera ampliamente el valor de 3 (un 3,96) y el 72% de los encuestados consideraron de mucha o de suma importancia el conjunto de aspectos incluidos en el marco general, en promedio.

Igual que en el barómetro de la edición anterior, los tres aspectos concretos dentro del marco general que los expertos consultados en el Barómetro CYD 2014 han valorado como más esenciales (cuadro 1) han sido, por este orden, según el nivel promedio de importancia concedida: que la universidad desarrolle políticas para atraer talento de todo el mundo; la actuación de las universidades españolas como motor de desarrollo económico; y la existencia, en la universidad, de una organización adecuada para actuar como motor de

2. La comparación debe ser matizada por el hecho de que el número de respuestas, así como su distribución por colectivos, difiere, del mismo modo que lo hace el conjunto de personas expertas encuestadas cada año.

Gráfico 2. Evolución de la valoración de los expertos sobre formación e inserción laboral. Periodo 2006-2014



*Nota: Base 2006=202; 2007=159; 2008=161; 2009=158; 2010=198; 2011=167; 2012=202; 2013=157; 2014=287. Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 representa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.*

desarrollo económico (este último aspecto ha estado entre los tres más relevantes en este vector en todos los barómetros, desde 2006 a 2014). El papel de las universidades en políticas que promuevan y retengan a los graduados en su región y la actuación de las universidades como factor de atracción para las inversiones externas en su región vuelven a repetir, en el otro extremo, como los dos aspectos menos importantes en la relación de la universidad con la economía y sociedad española por lo que al marco general se refiere. Todos los aspectos propuestos, sin excepción, aumentan el nivel promedio de importancia otorgada en el Barómetro 2014 respecto a la edición precedente, siendo el relativo a que las empresas dediquen recursos a las universidades en forma de donaciones, patrocinios, sponsorización y otros, el que más avanza: de hecho, era el tercer aspecto menos importante en aquel barómetro y en el del 2014 ha pasado a ser el cuarto más crucial.

Por colectivos consultados (cuadro 2), en primer lugar, es preciso señalar que son los expertos vinculados a la universidad los que más importancia conceden, en promedio, al conjunto de aspectos asociados al marco general de la relación de la universidad con la economía y sociedad española (valoración del 4,04 sobre 5). En segundo lugar, se puede remarcar que existe mucha similitud en cuanto a los aspectos considerados como más esenciales: la coincidencia es total entre los expertos del sistema universitario y los del sector empresarial, resaltando los tres aspectos ya comentados en el párrafo anterior como los más importantes, mientras que

los asociados a la Administración pública consideran más esencial que las empresas dediquen recursos a las universidades en forma de donaciones, patrocinios o sponsorización que el aspecto relativo a la existencia, en la universidad, de una organización adecuada para actuar como motor de desarrollo económico.

### Formación e inserción laboral

En el segundo apartado de la primera parte del barómetro se pide a los expertos su opinión acerca de la importancia de una serie de aspectos vinculados a la relación de las universidades con la formación e inserción laboral de sus titulados. Más en concreto, los expertos tenían que valorar la importancia del papel de la universidad en cuestiones tales como el ajuste de la

formación a los requerimientos del mercado laboral, la garantía de obtención de competencias y aptitudes, la promoción de actitudes emprendedoras, la incorporación de estudiantes y/o titulados en prácticas en las empresas o la provisión de formación de posgrado.

Exactamente igual como sucede con el marco general, también en el ámbito de la formación e inserción laboral, la valoración,

Cuadro 3. Aspectos a valorar en la relación del sistema universitario español con la economía y la sociedad, ordenados según el nivel medio de importancia en 2014. Formación e inserción laboral. Periodo 2006-2014

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
La disposición de servicios propios de la universidad para la inserción laboral de los graduados y doctores (bolsas de trabajo, centros de orientación e información para el empleo, etc.)	3,47	3,92	4,21	4,24	4,22	4,06	4,15	3,84	3,97
Que la formación de los titulados universitarios se ajuste a los requerimientos de los puestos de trabajo	<b>3,96</b>	4,08	4,44	4,29	4,26	4,03	4,07	4,10	4,01
La promoción por parte de la universidad española de las actitudes emprendedoras de estudiantes y profesores	<b>4,18</b>	<b>4,20</b>	4,46	<b>4,47</b>	4,45	<b>4,45</b>	<b>4,55</b>	<b>4,12</b>	4,06
El recurso de las empresas a las universidades como proveedoras de formación de posgrado	3,78	3,93	<b>4,47</b>	4,46	<b>4,47</b>	<b>4,49</b>	4,43	4,01	<b>4,15</b>
El papel de la formación universitaria como garantía de obtención de competencias y aptitudes tales como formación práctica, habilidades directivas, trabajo en equipo, idiomas o capacidad de análisis	<b>4,18</b>	<b>4,34</b>	<b>4,54</b>	<b>4,50</b>	<b>4,51</b>	4,43	<b>4,47</b>	<b>4,38</b>	<b>4,32</b>
La incorporación de estudiantes y/o titulados en prácticas por parte de las empresas	3,57	<b>4,29</b>	<b>4,61</b>	<b>4,64</b>	<b>4,67</b>	<b>4,61</b>	<b>4,60</b>	<b>4,34</b>	<b>4,48</b>

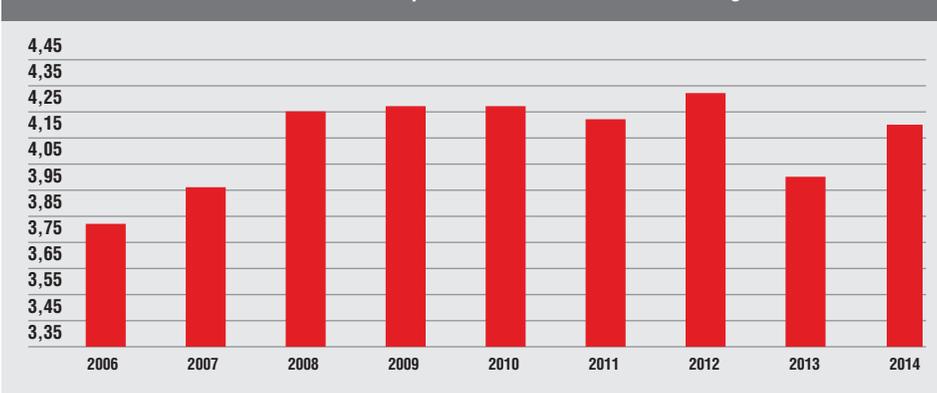
*Nota: en negrita se han resaltado los tres aspectos de mayor importancia en cada año. Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 representa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.*

Cuadro 4. Aspectos a valorar en la relación del sistema universitario español con la economía y la sociedad. Diferenciación por colectivos. Formación e inserción laboral. Barómetro 2014

	Universidad	Empresa	Administración
Que la formación de los titulados universitarios se ajuste a los requerimientos de los puestos de trabajo	4,01	4,09	3,76
El papel de la formación universitaria como garantía de obtención de competencias y aptitudes tales como formación práctica, habilidades directivas, trabajo en equipo, idiomas o capacidad de análisis	<b>4,36</b>	<b>4,27</b>	<b>4,19</b>
La promoción por parte de la universidad española de las actitudes emprendedoras de estudiantes y profesores	4,11	<b>4,11</b>	3,52
La disposición de servicios propios de la universidad para la inserción laboral de los graduados y doctores (bolsas de trabajo, centros de orientación e información para el empleo, etc.)	4,05	3,85	3,57
La incorporación de estudiantes y/o titulados en prácticas por parte de las empresas	<b>4,56</b>	<b>4,30</b>	<b>4,29</b>
El recurso de las empresas a las universidades como proveedoras de formación de posgrado	<b>4,21</b>	4,02	<b>4,00</b>
<b>MEDIA</b>	<b>4,21</b>	<b>4,11</b>	<b>3,89</b>

*Nota: en negrita se han resaltado los tres aspectos de mayor importancia para cada colectivo de expertos. Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 significa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.*

Gráfico 3. Evolución de la valoración de los expertos sobre transferencia de tecnología. Periodo 2006-2014



*Nota: Base 2006=202; 2007=159; 2008=161; 2009=158; 2010=198; 2011=167; 2012=202; 2013=157; 2014=287. Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 representa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.*

en promedio, por parte de los expertos encuestados, del nivel de importancia del conjunto de aspectos considerados es superior en el Barómetro CYD 2014 que en el barómetro de la edición anterior, pero se ve superada a su vez por las valoraciones de los barómetros del periodo 2008-2012 (gráfico 2). La puntuación promedio, del 4,16 sobre 5, es en cualquier caso ciertamente elevada y mayor que la mencionada para el marco general y supone que un 81,4% de los expertos consultados piensa que el conjunto de aspectos considerados en el ámbito de la formación e inserción laboral es muy o sumamente importante, en promedio.

Los tres aspectos concretos valorados como los más importantes en este vector de la formación e inserción laboral en el Barómetro CYD 2014 fueron (cuadro 3), por este orden, los relativos a la incorporación de estudiantes y/o titulados en prácticas por parte de las empresas; el papel de la formación universitaria como garantía de obtención de competencias y aptitudes tales como formación práctica, habilidades directivas, trabajo en equipo, idiomas o capacidad de análisis; y el recurso de las empresas a las universidades como proveedoras de formación de postgrado. Los dos primeros también eran los aspectos considerados como más esenciales en la edición anterior del barómetro, aunque con las posiciones intercambiadas (de hecho, en ocho de los nueve barómetros realizados hasta la fecha han estado entre los tres aspectos fundamentales en este campo de la formación e inserción laboral). Mientras que el tercer aspecto, el relativo a que las empresas recurran a la universidad como

proveedora de formación de postgrado, era considerado menos relevante en la edición anterior, y ocupaba la quinta posición, siendo superado por el aspecto relativo a la promoción por parte de la universidad española de las actitudes emprendedoras de estudiantes y profesores (cuarto aspecto más valorado en la presente edición) y a la necesidad de que la formación de los titulados universitarios se ajuste a los requerimientos de los puestos de trabajo (segundo menos valorado en el Barómetro CYD 2014). El aspecto menos importante para los expertos encuestados, igual que en el barómetro del 2013, era el relativo a la disposición de servicios propios de la universidad para la inserción laboral de los graduados y doctores (bolsas de trabajo, centros de orientación e información para el empleo, etc.).

Atendiendo a la procedencia de los expertos encuestados (cuadro 4), se constata, igual como sucede en el marco general, que son los vinculados al sistema universitario los que más puntuación conceden, en promedio, al nivel de importancia del conjunto de aspectos considerados en la formación e inserción laboral (en el otro extremo también aparecen, igual que en el vector del marco general, los vinculados a la Administración pública). Para todos los colectivos, la puntuación promedio del nivel de importancia concedida al conjunto de aspectos considerados en este vector supera la registrada para el marco general. Asimismo, los expertos del sector universitario y los de la Administración pública coinciden en marcar como los aspectos más relevantes los

tres mencionados en el párrafo anterior, mientras que los asociados al sector empresarial discrepan en que entre los tres más esenciales se encuentre el relativo a que las empresas recurran a las universidades como proveedoras de formación de postgrado; para ellos, en este podio se habría de incluir la promoción por parte de la universidad española de las actitudes emprendedoras de estudiantes y profesores (cuarto aspecto más importante para los expertos del sistema universitario y el aspecto menos valorado para los encuestados en la Administración pública).

### Transferencia de tecnología

En el tercer apartado de la primera parte del barómetro, se pide a los expertos su opinión sobre la relación de la universidad con la economía y la sociedad española en términos de la transferencia de tecnología y conocimiento. Los aspectos a valorar incluyen el recurso de la empresa a la universidad para realizar proyectos de investigación, el establecimiento de relaciones de colaboración tecnológica, la disponibilidad por parte de las empresas de personal especializado para relaciones de colaboración tecnológica, las ayudas públicas para el fomento de la I+D+i y la colaboración entre empresas y universidades, la movilidad de profesores a las empresas y de personal investigador de las empresas a las universidades y el fomento por parte de la universidad de la creación de empresas de base tecnológica y las patentes.

Como ocurre en los dos vectores anteriores, también en el de transferencia de tecnología

los expertos consultados han valorado con una mayor puntuación, en promedio, el nivel de importancia del conjunto de aspectos contenidos en él en el Barómetro CYD 2014 que en la pasada edición. Además el incremento en esta valoración ha sido superior al registrado en el caso del marco general y de la formación e inserción laboral, de tal manera que aunque la puntuación promedio del Barómetro CYD 2014 no supera a las de los barómetros del periodo 2008-2012 (gráfico 3), al igual que en los otros dos vectores, su nivel se acerca en mucha mayor medida, en comparación. La puntuación concedida por los expertos al nivel de importancia del conjunto de aspectos considerados en el vector de transferencia de tecnología fue, en promedio, de 4,17 sobre 5 en el Barómetro CYD 2014, y el 81,7% opinó que dichos aspectos eran muy o sumamente importantes, en promedio. Estos valores hacen que en el presente barómetro el vector más esencial para los expertos sea el de transferencia de tecnología, muy ligeramente por encima del relativo a la formación e inserción laboral, que venía siendo el gran protagonista en todos los barómetros precedentes (el conjunto de aspectos considerados en el marco general siempre ha sido, en este sentido, –y sigue siéndolo– el menos valorado como importante en la relación de la universidad con la economía y sociedad española).

Por otro lado, repiten, respecto al barómetro de la edición precedente, los mismos tres aspectos del ámbito de transferencia de tecnología como los más importantes para el conjunto de expertos encuestados, según su valoración promedio. Estos son, por

este orden (cuadro 5), que las empresas establezcan relaciones de colaboración tecnológica con las universidades; el recurso de la empresa a la universidad para realizar proyectos de investigación (de hecho, estos dos aspectos han estado siempre entre los tres más importantes en todas las ediciones de los barómetros CYD); y el papel de las ayudas públicas de fomento de la I+D+i en el establecimiento de relaciones de colaboración entre empresas y universidades. Igual que en la pasada edición del barómetro, el aspecto valorado como menos importante en este vector era el de la disponibilidad por parte de las empresas de personal especializado para facilitar el establecimiento de relaciones de colaboración tecnológica con las universidades. Todos los aspectos propuestos, sin excepción, aumentan el nivel de importancia promedio concedida en el Barómetro 2014 respecto a la edición precedente.

Por colectivos (cuadro 6), se vuelve a repetir lo comentado para el marco general y para el campo de la formación y la inserción laboral, esto es, que son los expertos vinculados al sistema universitario los que, en promedio, más importancia otorgan al conjunto de aspectos relacionados con el papel de las universidades en la economía y sociedad españolas en lo que atañe a la transferencia de tecnología, y que los expertos de la Administración pública son los que otorgan la puntuación más reducida. Por otro lado, los encuestados vinculados al sistema universitario y a la Administración pública coinciden en señalar como los tres aspectos más importantes en el vector de transferencia

**Cuadro 5. Aspectos a valorar en la relación del sistema universitario español con la economía y la sociedad, ordenados según el nivel medio de importancia en 2014. Transferencia de tecnología. Periodo 2006-2014**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
La disponibilidad por parte de las empresas de personal especializado para facilitar el establecimiento de relaciones de colaboración tecnológica con las universidades	3,72	3,91	4,04	4,09	4,15	4,12	4,14	3,81	4,03
El fomento por parte de la universidad de la creación de empresas de base tecnológica y las patentes	3,69	3,71	4,09	4,11	4,07	4,07	<b>4,34</b>	3,95	4,03
La movilidad de profesores universitarios a las empresas y de personal investigador de las empresas a las universidades	<b>4,06</b>	3,91	<b>4,26</b>	<b>4,29</b>	<b>4,23</b>	<b>4,22</b>	4,26	3,90	4,05
El papel de las ayudas públicas de fomento de la I+D+i en el establecimiento de relaciones de colaboración entre empresas y universidades	3,34	<b>4,03</b>	4,20	4,23	4,15	4,04	4,14	<b>3,96</b>	<b>4,16</b>
El recurso de la empresa a la universidad para realizar proyectos de investigación	<b>4,22</b>	<b>4,14</b>	<b>4,56</b>	<b>4,53</b>	<b>4,61</b>	<b>4,44</b>	<b>4,48</b>	<b>4,11</b>	<b>4,32</b>
Que las empresas establezcan relaciones de colaboración tecnológica con las universidades	<b>3,87</b>	<b>4,05</b>	<b>4,32</b>	<b>4,35</b>	<b>4,43</b>	<b>4,41</b>	<b>4,56</b>	<b>4,27</b>	<b>4,41</b>

*Nota: en negrita se han resaltado los tres aspectos de mayor importancia en cada año. Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 representa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.*

**Cuadro 6. Aspectos a valorar en la relación del sistema universitario español con la economía y la sociedad. Diferenciación por colectivos. Transferencia de tecnología. Barómetro 2014**

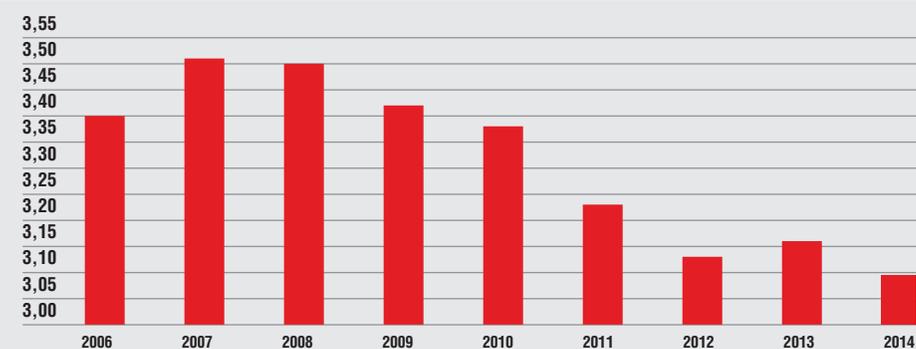
	Universidad	Empresa	Administración
El recurso de la empresa a la universidad para realizar proyectos de investigación	<b>4,38</b>	<b>4,18</b>	<b>4,14</b>
Que las empresas establezcan relaciones de colaboración tecnológica con las universidades	<b>4,46</b>	<b>4,33</b>	<b>4,19</b>
La disponibilidad por parte de las empresas de personal especializado para facilitar el establecimiento de relaciones de colaboración tecnológica con las universidades	4,10	3,92	3,76
El papel de las ayudas públicas de fomento de la I+D+i en el establecimiento de relaciones de colaboración entre empresas y universidades	<b>4,26</b>	3,92	<b>3,95</b>
La movilidad de profesores universitarios a las empresas y de personal investigador de las empresas a las universidades	4,07	4,05	3,81
El fomento por parte de la universidad de la creación de empresas de base tecnológica y las patentes	4,05	<b>4,09</b>	3,71
<b>MEDIA</b>	<b>4,22</b>	<b>4,08</b>	<b>3,93</b>

*Nota: en negrita se han resaltado los tres aspectos de mayor importancia para cada colectivo de expertos. Promedio del nivel de importancia en una escala de 1 a 5, en la que 5 significa el mayor nivel de importancia y 1, el menor.*

de tecnología los ya mencionados en el párrafo precedente, mientras que aquellos relacionados con el sector empresarial no incluyen en este podio el aspecto relativo al papel de las ayudas públicas de fomento de la I+D+i en el establecimiento de relaciones de colaboración entre empresas y universidades y, en cambio, sí introducen el fomento por parte de la universidad de la creación de empresas de base tecnológica

y las patentes. También es interesante resaltar que los expertos vinculados al sector empresarial se desmarcan de los otros dos porque el nivel promedio de importancia concedida al conjunto de aspectos contenidos en el vector de la transferencia de tecnología es inferior al otorgado a los aspectos asociados al campo de la formación e inserción laboral (4,08 frente a 4,11).

Gráfico 4. Evolución de las tendencias detectadas en el sistema universitario español. Periodo 2006-2014



Nota: Base 2006=202; 2007=159; 2008=161; 2009=158; 2010=198; 2011=167; 2012=202; 2013=157; 2014=287.

Valores medios en una escala de 1 a 5, en la que 5 indica el mayor nivel de mejora (mejora significativa), y 1 el mayor nivel de retroceso (retroceso significativo).

## 2. Tendencias detectadas en el sistema universitario español

En la segunda parte del barómetro se les pregunta a los expertos su opinión acerca de la evolución durante el año anterior (en esta edición, durante el año 2014) de una serie de tendencias significativas detectadas en la contribución de las universidades al desarrollo económico y social de España. Para cada una de las tendencias, los expertos tenían que valorar si se produjo una mejora o un empeoramiento, puntuando en una escala de 1 a 5 (donde 1 indica que se ha registrado un retroceso significativo; 2, que ha habido retroceso; 3, sin cambio alguno; 4, que se ha observado una mejora y 5 que se registró una mejora significativa).

El nivel promedio de mejora detectada por los expertos consultados en el Barómetro CYD 2014 en el conjunto de las 10 tendencias cuya evolución en el año 2014 había que valorar, es el más reducido de todos los barómetros realizados hasta la fecha desde el año 2006 (puntuación de 3,09 sobre 5). Desde otra perspectiva, un 38,1% de los encuestados, en promedio, opinó que en 2014 hubo un estancamiento en el conjunto de las tendencias detectadas: ni mejoraron ni empeoraron; un 35,5% apreció un cierto nivel de mejora, y el 26,4% restante valoraron el año en negativo, opinando que se había producido un retroceso en el conjunto de las mencionadas tendencias. El nivel de mejora promedio del conjunto de tendencias lleva cayendo en el barómetro CYD desde el inicio de la crisis económica. En 2013

Cuadro 7. Aspectos a valorar en las tendencias detectadas en el sistema universitario español, ordenados según el nivel medio de mejora en 2014. Periodo 2006-2014

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
La importancia otorgada por las administraciones públicas a las políticas y recursos dirigidos al sistema universitario	<b>3,46</b>	3,51	3,51	3,34	2,84	2,64	2,21	2,20	2,09
La dotación de infraestructuras para la ciencia, la tecnología y la creación y transferencia de conocimiento	<b>3,67</b>	<b>3,72</b>	<b>3,72</b>	<b>3,73</b>	3,33	3,05	2,70	2,54	2,42
La capacidad competitiva de la economía española a nivel internacional gracias al sistema universitario	3,04	3,13	3,09	2,96	2,95	2,85	2,90	3,06	2,97
El grado de convergencia de las universidades españolas con los sistemas universitarios europeos	3,35	3,50	3,54	3,54	<b>3,66</b>	3,40	3,24	3,37	3,11
La competitividad internacional de las universidades españolas	3,22	3,26	3,28	3,14	3,16	3,13	2,97	3,08	3,15
La importancia que tiene para la empresa su relación con la universidad	3,42	3,54	3,50	3,43	3,45	3,20	3,18	3,18	3,20
El grado de conexión entre la docencia, la investigación y la transferencia de tecnología	3,32	3,42	3,45	3,38	3,45	3,23	3,19	3,20	3,23
La contribución de la universidad como formadora de capital humano	3,35	<b>3,65</b>	<b>3,66</b>	<b>3,57</b>	<b>3,69</b>	<b>3,63</b>	<b>3,71</b>	<b>3,62</b>	<b>3,52</b>
La importancia que tiene para la universidad su relación con la empresa	<b>3,80</b>	<b>3,77</b>	<b>3,79</b>	<b>3,65</b>	<b>3,73</b>	<b>3,64</b>	<b>3,61</b>	<b>3,79</b>	<b>3,57</b>
El fomento de la cultura emprendedora en la universidad	3,36	3,58	3,49	3,46	3,50	<b>3,51</b>	<b>3,55</b>	<b>3,69</b>	<b>3,61</b>

Nota: en negrita se han resaltado los tres aspectos de mayor nivel de mejora en cada año; en cursiva los aspectos que empeoran. Valores medios en una escala de 1 a 5, en la que 5 indica el mayor nivel de mejora (mejora significativa), y 1 el mayor nivel de retroceso (retroceso significativo).

Cuadro 8. Aspectos a valorar en las tendencias detectadas en el sistema universitario español. Diferenciación por colectivos. Barómetro 2014

	Universidad	Empresa	Administración
La importancia otorgada por las administraciones públicas a las políticas y recursos dirigidos al sistema universitario	1,96	2,42	2,33
La importancia que tiene para la empresa su relación con la universidad	3,22	3,20	3,00
La importancia que tiene para la universidad su relación con la empresa	<b>3,70</b>	<b>3,30</b>	<b>3,19</b>
La contribución de la universidad como formadora de capital humano	<b>3,62</b>	<b>3,33</b>	<b>3,14</b>
El fomento de la cultura emprendedora en la universidad	<b>3,77</b>	<b>3,30</b>	<b>3,14</b>
La dotación de infraestructuras para la ciencia, la tecnología y la creación y transferencia de conocimiento	2,31	2,74	2,48
El grado de conexión entre la docencia, la investigación y la transferencia de tecnología	3,32	3,00	3,05
La competitividad internacional de las universidades españolas	3,24	2,97	2,86
La capacidad competitiva de la economía española a nivel internacional gracias al sistema universitario	3,04	2,77	2,90
El grado de convergencia de las universidades españolas con los sistemas universitarios europeos	3,18	3,00	2,81
<b>MEDIA</b>	<b>3,13</b>	<b>3,00</b>	<b>2,89</b>

Nota: en negrita se han resaltado los tres aspectos de mayor nivel de mejora para cada colectivo de expertos; en cursiva los aspectos que empeoran. Valores medios en una escala de 1 a 5, en la que 5 indica el mayor nivel de mejora (mejora significativa), y 1 el mayor nivel de retroceso (retroceso significativo).

se apreció un cierto ligero repunte, en este sentido, pero finalmente no ha sido consolidado por los datos arrojados por el Barómetro CYD 2014.

Las tres tendencias que, según los expertos encuestados, más mejoraron durante el año 2014 (cuadro 7), fueron, por este orden, las relativas al fomento

de la cultura emprendedora en la universidad, la importancia que tiene para la universidad su relación con la empresa, y la contribución de la universidad como

formadora de capital humano. La segunda tendencia ha repetido entre las tres con mayores avances en todos los barómetros realizados, sin excepción, mientras que la tercera ha estado en el podio en ocho de los nueve barómetros. Desde el barómetro del 2011, las tres tendencias mencionadas anteriormente, son las que ocupan los tres primeros lugares como las que más mejoran año a año. En el extremo opuesto, los expertos consultados en el último barómetro realizado opinaron que en 2014 se había producido un retroceso, en promedio, en las siguientes tres tendencias: la importancia otorgada por las Administraciones públicas a las políticas y recursos dirigidos al sistema universitario; la dotación de infraestructuras para la ciencia, la tecnología y la creación y transferencia de conocimiento; y, en menor medida, la capacidad competitiva de la economía española a nivel internacional gracias al sistema universitario. La primera lleva empeorando año tras año, según los expertos consultados por los sucesivos barómetros, desde el 2010; la segunda, desde el año 2012, y la tercera, desde el 2009 (con la excepción del Barómetro CYD 2013, donde obtuvo una puntuación por encima de 3 sobre 5). También es interesante constatar que, respecto

al barómetro de la edición anterior, la valoración del nivel de mejora de todas las tendencias ha caído, según las respuestas de los expertos consultados en el Barómetro CYD 2014, con la excepción de tres: la competitividad internacional de las universidades españolas, la importancia que tiene para la empresa su relación con la universidad, y el grado de conexión entre la docencia, la investigación y la transferencia de tecnología. Aunque bien es cierto que en estos tres casos el avance en el nivel de mejora detectado ha sido escaso, si comparamos ambos barómetros.

Por colectivos (cuadro 8), los que informan de un mayor nivel de mejora, en promedio, durante el año 2014, en el conjunto de las 10 tendencias propuestas, son los expertos vinculados al sistema universitario (3,13 sobre 5), mientras que los asociados al sector empresarial opinan que no ha habido cambios (promedio de 3 sobre 5), y son los expertos relacionados con la Administración pública los que aprecian un empeoramiento global en 2014 en el conjunto de estas tendencias (puntuación de 2,89 sobre 5). Por tendencias concretas, es reseñable que los tres colectivos de expertos consultados destacan las mismas

como aquellas que más mejoran en 2014. Y estas son, obviamente, las comentadas en el párrafo precedente, al analizar el resultado general del Barómetro CYD 2014. Para los expertos del sistema universitario, la mejora más pronunciada se produce en la tendencia relativa al fomento de la cultura emprendedora en la universidad; para los asociados al sector empresarial, ésta tiene lugar en la contribución de la universidad como formadora de capital humano; y para los vinculados a la Administración pública, en la importancia que tiene para la universidad su relación con la empresa. Todos los colectivos, sin excepción, observan un empeoramiento de la situación en 2014 por lo que respecta a la importancia otorgada por las Administraciones públicas a las políticas y recursos dirigidos al sistema universitario y a la dotación de infraestructuras para la ciencia, la tecnología y la creación y transferencia de conocimiento (el valor más reducido lo otorga, en este sentido, los expertos del sistema universitario: 1,96 y 2,31, respectivamente, sobre 5). Los vinculados al sector empresarial y a la Administración pública, además, también informan de un empeoramiento en los aspectos relacionados con la competitividad

internacional de las universidades españolas y la capacidad competitiva de la economía española a nivel internacional gracias al sistema universitario (a diferencia de la valoración de los expertos relacionados con las universidades, que observan sendas mejoras, especialmente en la primera tendencia mencionada: puntuación de 3,24 sobre 5).

## Recapitulación

En la primera parte del Barómetro CYD 2014 se preguntó a los expertos consultados por su valoración, en una escala de 1 a 5, sobre la importancia de una serie de aspectos de la relación de la universidad con la economía y sociedad española asociados a tres ámbitos: el marco general, la formación e inserción laboral y la transferencia de tecnología. De sus respuestas se extraen las siguientes consideraciones:

- El nivel de importancia concedida por los expertos al conjunto de aspectos vinculados a cada ámbito, en promedio, ha crecido en el Barómetro CYD 2014 respecto al barómetro de la edición precedente, aunque quedó por debajo de los datos registrados en los barómetros del periodo 2008-2012.
- El ámbito más esencial para los expertos en el presente barómetro es el de la transferencia de tecnología, muy ligeramente por encima del relativo a la formación e inserción laboral, que venía siendo el gran protagonista en todos los barómetros precedentes.
- El nivel promedio de importancia concedida al conjunto de aspectos relativos a la transferencia de tecnología fue de 4,17 sobre 5 (el 81,7% de los expertos opinó que dichos aspectos eran muy o sumamente importantes, en promedio). Los datos correspondientes al vector de formación e inserción laboral fueron 4,16 y 81,4%, y los del marco general, 3,96 y 72%.
- Los 9 aspectos considerados, en términos generales, más importantes por los

expertos consultados en el Barómetro CYD 2014 fueron:

- o La incorporación de estudiantes y/o titulados en prácticas por parte de las empresas (nivel promedio de importancia concedida de 4,48 sobre 5). Ámbito de la formación e inserción laboral.
- o Que las empresas establezcan relaciones de colaboración tecnológica con las universidades (4,41). Transferencia de tecnología.
- o El papel de la formación universitaria como garantía de obtención de competencias y aptitudes tales como formación práctica, habilidades directivas, trabajo en equipo, idiomas o capacidad de análisis (4,32). Formación e inserción laboral.
- o El recurso de la empresa a la universidad para realizar proyectos de investigación (4,32). Transferencia de tecnología.
- o Que la universidad desarrolle políticas para atraer talento de todo el mundo (4,27). Marco general.
- o La actuación de las universidades españolas como motor de desarrollo económico (4,21). Marco general.
- o El papel de las ayudas públicas de fomento de la I+D+i en el establecimiento de relaciones de colaboración entre empresas y universidades (4,16). Transferencia de tecnología.
- o El recurso de las empresas a las universidades como proveedoras de formación de postgrado (4,15). Formación e inserción laboral.
- o La existencia de una organización adecuada para actuar como motor de

desarrollo económico (4,10). Marco general.

- En el Barómetro CYD 2014, en todos los vectores (marco general, formación e inserción laboral y transferencia de tecnología), fueron los expertos vinculados a la Administración pública los que menos importancia concedieron, en promedio, al conjunto de aspectos considerados, mientras que los ligados al sistema universitario se situaron en el extremo opuesto, otorgando la máxima valoración. Los expertos del sistema universitario y de la Administración pública otorgaron la valoración más elevada en el nivel de importancia al conjunto de aspectos ligados a la transferencia de tecnología, y los del ámbito empresarial lo hicieron con la formación y la inserción laboral.
- Los expertos, según su origen, discreparon en cuáles eran los tres aspectos claves de cada vector. Así, por ejemplo, los asociados a la Administración pública dieron más importancia a que las empresas dedicaran recursos a las universidades en forma de donaciones, patrocinios o esponsorización que al aspecto relativo a la existencia, en la universidad, de una organización adecuada para actuar como motor de desarrollo económico. Los relacionados con la empresa destacaron más, relativamente, la promoción por parte de la universidad española de las actitudes emprendedoras de estudiantes y profesores y el fomento por parte de la universidad de la creación de empresas de base tecnológica y las patentes, y menos, que las empresas recurriesen a las universidades como proveedoras de formación de postgrado y el papel de

las ayudas públicas de fomento de la I+D+i en el establecimiento de relaciones de colaboración entre empresas y universidades.

En la segunda parte del Barómetro CYD 2014, se pedía a los expertos consultados que valorasen la evolución seguida durante el año 2014 (empeoramiento, mejora o sin cambio) por una serie de tendencias significativas detectadas en la contribución de las universidades al desarrollo económico y social de España. Se recapitula que:

- El nivel promedio de mejora detectada por los expertos consultados en el conjunto de las 10 tendencias es el más reducido de todos los barómetros realizados hasta la fecha, desde el año 2006 (puntuación de 3,09 sobre 5). Desde otra perspectiva, un 38,1% de los encuestados, en promedio, opinó que en 2014 hubo un estancamiento en el conjunto de las tendencias detectadas, un 35,5% apreció un cierto nivel de mejora y el 26,4% restante valoró que se había producido un retroceso.
- Las tres tendencias que, según los expertos encuestados, más mejoraron durante el año 2014 fueron el fomento de la cultura emprendedora en la universidad, la importancia que tiene para la universidad su relación con la empresa y la contribución de la universidad como formadora de capital humano. Es ya el cuarto año consecutivo que los expertos que se consultan para el barómetro destacan estas tendencias como las de evolución más positiva.
- En el extremo opuesto, los expertos opinaron que en 2014 se había

producido un retroceso, en promedio, en la importancia otorgada por las Administraciones públicas a las políticas y recursos dirigidos al sistema universitario; la dotación de infraestructuras para la ciencia, la tecnología y la creación y transferencia de conocimiento; y la capacidad competitiva de la economía española a nivel internacional gracias al sistema universitario. La primera lleva empeorando año tras año, según los expertos consultados por los sucesivos barómetros, desde 2010; la segunda, desde el año 2012, y la tercera, desde 2009 (con la excepción de 2013).

- Por colectivos, son los expertos del sistema universitario los más optimistas con la evolución en 2014 del conjunto de

tendencias detectadas (nivel promedio de mejora de 3,15 sobre 5), mientras que los asociados al sector empresarial opinan que no ha habido cambios (puntuación de 3 sobre 5), y los relacionados con la Administración pública aprecian un empeoramiento (2,89).

- Los expertos asociados a la empresa, el sistema universitario y la Administración pública coincidieron en señalar empeoramientos en la importancia otorgada por las Administraciones públicas a las políticas y recursos dirigidos al sistema universitario y en la dotación de infraestructuras para la ciencia, la tecnología y la creación y transferencia de conocimiento (que son especialmente graves para los vinculados

al sistema universitario). Los expertos del sector empresarial y la Administración pública, además, también informaron de un empeoramiento en los aspectos relacionados con la competitividad internacional de las universidades españolas y la capacidad competitiva de la economía española a nivel internacional gracias al sistema universitario (a diferencia de los expertos relacionados con las universidades, que observaron sendas mejoras en dichas tendencias).