

Capítulo 2

Graduados universitarios y mercado de trabajo



Introducción

En el segundo capítulo del *Informe CYD 2016* se analiza la relación existente, en términos generales, entre los graduados universitarios y el mercado de trabajo. Se estructura en cuatro apartados. En el primero de ellos se analiza la evolución reciente y el perfil de los egresados en las universidades españolas en grado, máster oficial y doctorado, en términos de género, edad, nacionalidad y su distribución por ramas de enseñanza, tipo de universidad o comunidades autónomas. Asimismo se evalúa el desempeño de estos egresados, en grado y máster, por lo que se refiere a la nota media de su expediente académico, su tasa de idoneidad o su tasa de graduación. El primer apartado finaliza con la comparación internacional de los graduados universitarios españoles, en términos de sexo, edad, peso relativo sobre la población joven o tipo de estudios terminados.

El segundo apartado del capítulo se ocupa de los resultados en el mercado laboral de la población con estudios superiores, evaluando la distribución de los adultos, entre 25 y 64 años, por nivel de estudios terminados, la tasa de actividad, ocupación y paro por niveles educativos o las características principales de los ocupados, atendiendo a cuestiones como las ganancias, la incidencia del empleo a tiempo parcial o de la temporalidad, también por niveles educativos. El análisis se centra en el año 2016 y la evolución reciente, tanto referido al conjunto de España en comparación con la Unión Europea y sus principales países, como a las comunidades autónomas españolas. Asimismo, como novedad respecto a informes de años anteriores, también se incluye un subapartado con un breve análisis de la evolución del paro desde una perspectiva de flujos laborales por

niveles educativos para España en el periodo 2007-2016.

En el tercer apartado se analiza en primer lugar la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas en España, la demanda de empleo de dichos puestos, mayoritariamente realizada por la población con un nivel superior de estudios, y el grado de ajuste o desajuste que se produce entre ambas. En segundo lugar se profundiza en la cuestión del grado de sobreeducación que existe entre los graduados superiores, dado que normalmente la demanda de puestos de alta cualificación supera a la oferta, dando lugar a un porcentaje de población altamente formada que termina ocupando puestos de baja cualificación, para los cuales no sería necesario tener un nivel tan elevado de estudios. Para esta segunda cuestión, esto es la sobreeducación, se incluye, asimismo, una comparación entre España y los países avanzados de su entorno.

Finalmente, el cuarto apartado se centra en el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios españoles. En concreto, y a partir de los resultados definitivos de la Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios del Instituto Nacional de Estadística (INE), se analiza la situación laboral que tenían en 2014 los egresados en grado y similar en el curso 2009-2010. Esta información, con los resultados de avance, ya fue presentada en anteriores informes, distinguiendo por sexo, edad, tipo de universidad (pública o privada) o rama de enseñanza. En el presente informe se analiza la situación laboral de dichos egresados atendiendo al detalle de las titulaciones, distinguiendo entre las que obtienen mejores

y peores resultados. Los indicadores sobre la situación laboral analizados se refieren tanto a la tasa de empleo y paro, como a la situación profesional de los que estaban trabajando, así como también al tipo de jornada, la sobreeducación objetiva y percibida o las ganancias de dichos egresados. Del mismo modo, también se atiende a otras cuestiones no consideradas en informes anteriores, como la realización de prácticas o estancias en el extranjero durante los estudios o el grado de satisfacción que muestran los egresados con los estudios universitarios que llevaron a cabo. El apartado finaliza con la comparación entre España y los países de su entorno por lo que respecta a la tasa de empleo y paro de aquellos jóvenes entre 20 y 34 años que se graduaron en estudios superiores en los últimos tres y cinco años. Asimismo en este apartado se incluye, en formato de recuadro, un análisis de la participación de la población adulta española en actividades de formación permanente.

El capítulo se cierra con la inclusión de cinco recuadros. Estos son: “Radiografía del emprendimiento universitario en España: perfiles y factores condicionantes”, de Maribel Guerrero, David Urbano, Antonio R. Ramos, José Ruiz-Navarro, Isabel Neira y Ana Fernández-Laviada; “El Programa Mentores CYD”, de Sònia Martínez Vivas; “La formación universitaria dual como instrumento de inserción”, de Ferran Badia Pascual, M. Jesús Gómez Adillón y Teresa Torres Solé; “Universidades corporativas, formación estratégica para el éxito del negocio”, de Toni Ramos; y “Efecto de la crisis sobre la inserción laboral de los graduados en las universidades catalanas”, de Marc Saez y Maria Antònia Barceló.

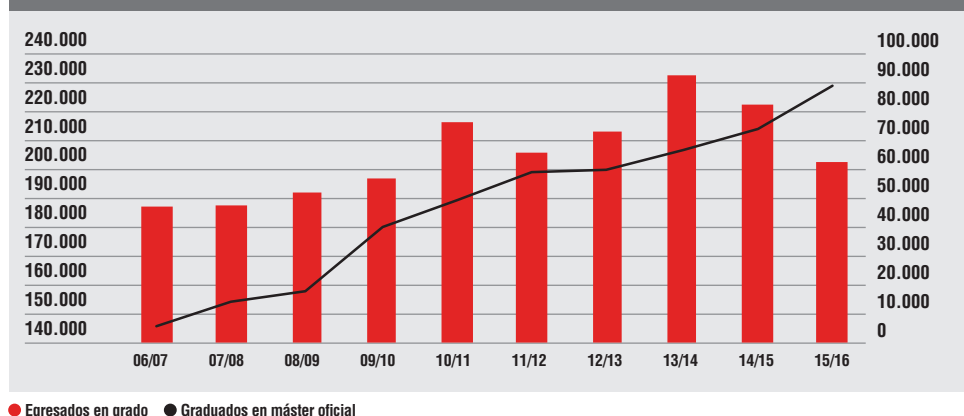
2.1 *Graduados universitarios*

Egresados en grado y máster oficial

El número de egresados en estudios de grado se situó en 203.253 personas en el curso 2015-2016 (incluyendo a los que aún quedan de los extintos estudios de ciclo, que ya solo representaban el 11% del total). Esta cifra supone un descenso del 9,1% respecto a la del curso anterior, que se suma al ya experimentado entonces, del 4,3% y que trunca la tendencia creciente de los últimos años. En la última década, tan solo en estos dos últimos cursos, y el de 2011-2012, se han registrado variaciones negativas en el número de graduados (gráfico 1). De hecho, la disminución registrada en ese curso 2011-2012 se debió al notable pero anormal crecimiento del curso previo a causa, principalmente, de los cursos de adaptación que realizaron los estudiantes diplomados para conseguir ser titulados en grado.

Por otro lado, al igual que ocurre con los matriculados, también se ha producido en el caso de los egresados un incremento del peso relativo de las universidades privadas en detrimento de las públicas en la última década. Así, en 2006-2007, el 11,8% de los egresados en estudios de grado procedían de universidades privadas, mientras que en 2015-2016 significaban ya el 15,3%. Este porcentaje es superior al registrado en matriculados, en parte debido al mejor desempeño académico de los estudiantes en universidades privadas, como se verá más adelante. Algo similar sucede al comparar las universidades a distancia y las universidades presenciales: el porcentaje de graduados en

Gráfico 1. Evolución de los egresados en estudios de grado y de máster oficial



● Egresados en grado ● Graduados en máster oficial

Nota: Los egresados en máster oficial se expresan en el eje de la derecha.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

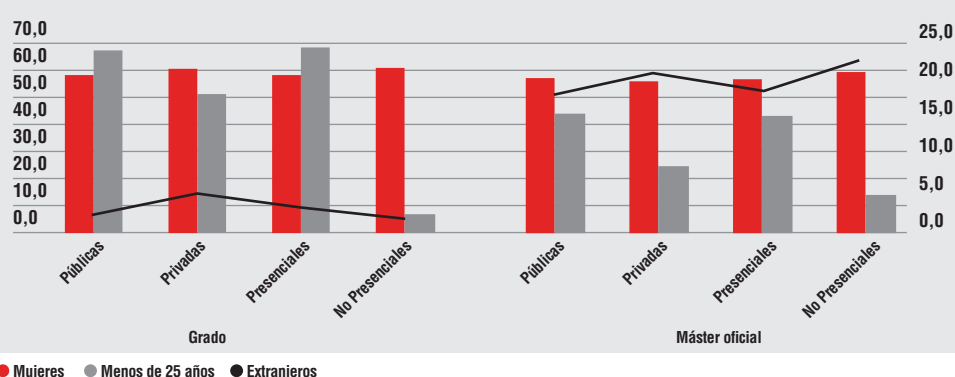
las primeras ha crecido, del 4,2% en 2006-2007 al 5,5% en 2015-2016. Este porcentaje es, sin embargo, mucho menor al constatado en el caso de los matriculados, por el claramente peor desempeño académico de los estudiantes en universidades no presenciales.

El total de graduados en máster oficial, por otro lado, fue de 90.392 en el curso 2015-2016, un 20,4% más que en el curso anterior. Desde la creación de dichos estudios, en 2006-2007, el volumen de egresados no ha dejado de crecer curso tras curso. La distribución del alumnado graduado en máster oficial por tipo de universidad, pública o privada, por un lado, y presencial y no presencial, por el otro, difiere de la mencionada para el grado y se parece, en ese sentido, a la ya comentada para

los matriculados en el capítulo anterior del Informe. Efectivamente, en máster oficial la importancia relativa de las universidades privadas era mucho mayor que en el grado: en 2015-2016, el 32,2% de los egresados en máster oficial en las universidades españolas procedían de las privadas (13% en 2006-2007); y también era más elevado el peso relativo de las universidades a distancia: 16,4% (cuando apenas tenían importancia en el comienzo de la andadura de los másteres oficiales en España)¹.

¹ Un 0,9% adicional de los egresados en máster oficial procedía de universidades especiales, esto es, la Internacional Menéndez y Pelayo y la Internacional de Andalucía.

Gráfico 2. Perfil de los egresados en grado y máster oficial, por tipo de universidad. Curso 2015-2016 (en %)



● Mujeres ● Menos de 25 años ● Extranjeros

Nota: Los extranjeros se expresan en el eje de la derecha.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Perfil

En el curso 2015-2016, el 58,5% de los egresados en estudios de grado en las universidades españolas eran mujeres. Respecto a la edad, algo más del 35% ya había cumplido los 25 años (el 13,3%, de hecho, tenía más de 30). El porcentaje de graduados de nacionalidad extranjera, por otro lado, era de tan solo un 3,2%; de ellos, un 54% provenía de otros países de la UE y un 18,1% adicional de América Latina y el Caribe (además, un 10% era originario de Asia y un 9% de países europeos fuera de la UE; el resto tenía una importancia relativa residual). El porcentaje de mujeres era mayor y el de extranjeros menor que el que se obtenía en matriculados, en parte motivado, como se verá más adelante, por un mejor desempeño académico de las primeras, caso contrario de los segundos. Por ramas de enseñanza, el 48,2% se había graduado en una titulación de ciencias sociales y jurídicas, el 19,7% en una ingeniería o arquitectura y el 18,6% pertenecía a la rama de ciencias de la salud. El resto eran de artes y humanidades (8,1%) o ciencias (5,4%). Durante la última década, la participación relativa de las mujeres en el total de egresados ha caído casi 2,5 puntos porcentuales, mientras que la de los estudiantes de más edad y, en menor medida, de extranjeros se ha incrementado. Por ramas, han perdido peso porcentual la de ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura (en torno a tres puntos porcentuales, cada una) y la de ciencias (casi un punto y medio) a favor de ciencias de la salud y, en mucha menor medida, artes y humanidades (poco más de medio punto).

En el caso del máster oficial, el 56,9% de los graduados eran mujeres en el curso 2015-2016, con una presencia relativa inferior que en los estudios de grado, al igual que ocurría en matriculados. El 37,9% tenía menos de 25 años de edad pero un 28,3% adicional tenía más de 30, esto es, claramente fuera de la edad típica de un graduado de máster. Por otro lado, el porcentaje de extranjeros era del 19,3%, inferior a su presencia relativa en matriculados, pero con un papel claramente más relevante que en el grado. De estos extranjeros, prácticamente seis de cada diez procedía de América Latina y el Caribe, el 18,4% de otros países de la UE y el 12,1% de Asia. Por ramas, el 62,9% de los egresados se había graduado en titulaciones pertenecientes al área de las ciencias sociales y jurídicas; con un peso relativo en torno al 12% en el total de egresados se encontraban tanto ingeniería y arquitectura como ciencias de la salud, mientras que en los últimos lugares estaban artes y humanidades (7,8%) y ciencias (5,7%). La evolución desde el inicio de los estudios de máster oficial, en el curso 2006-2007, permite constatar el aumento de la participación relativa de las mujeres en los egresados, aunque poco más de un punto porcentual, al igual que lo ha hecho, en mayor medida, la de los graduados de nacionalidad extranjera, así como la de los graduados de más edad. Respecto a la distribución por ramas de enseñanza, a lo largo de la última década ha aumentado el protagonismo de las ciencias sociales y jurídicas en detrimento del resto. En el cuadro 1 se muestran los 15 ámbitos de estudio con mayor porcentaje de egresados en grado y en máster oficial en el curso 2015-2016.

Cuadro 1. Los 15 principales ámbitos de graduación del alumnado de grado universitario y de máster oficial (en % del total de egresados), curso 2015-2016

Grado	%	Máster oficial	%
Dirección y administración	9,4	Formación de docentes de educación secundaria y formación profesional	24,3
Formación de docentes de enseñanza primaria	8,5	Dirección y administración	8,6
Derecho	7,2	Derecho	7,9
Formación de docentes de enseñanza infantil	5,3	Psicología	3,9
Enfermería	5,2	Salud y seguridad laboral	3,8
Maquinaria y metalurgia	4,3	Ciencias de la educación	3,5
Psicología	3,5	Salud	2,2
Terapia y rehabilitación	3,3	Sociología, antropología y geografía social y cultural	2,0
Medicina	3,1	Ciencias políticas	1,9
Electrónica y automática	2,7	Trabajo social y orientación	1,6
Ingeniería civil y de la edificación	2,6	Terapia y rehabilitación	1,6
Aprendizaje de segundas lenguas	2,5	Ingeniería y profesiones afines	1,5
Arquitectura y urbanismo	2,4	Economía	1,4
Tecnologías de la información y las comunicaciones	2,4	Medicina	1,4
Marketing y publicidad	1,8	Finanzas, banca y seguros	1,4

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por otro lado, el gráfico 2 muestra el perfil según sexo, edad y nacionalidad de los egresados en grado y máster oficial diferenciando por tipo de universidad, pública o privada y presencial o a distancia. Las mujeres tenían una participación porcentual más elevada en las universidades a distancia que en las presenciales y en las universidades privadas en comparación con las públicas (en este último caso solamente en el caso del grado). En cuanto a la edad, el colectivo más joven, el de menores de 25 años, tenía mucha mayor presencia en las

universidades públicas que en las privadas y, sobre todo, en las universidades presenciales en comparación con las de enseñanza a distancia (especialmente cierto en el caso de los estudios de grado). Finalmente, los egresados de nacionalidad extranjera tenían mayor presencia relativa en las universidades privadas que en las públicas, y en las presenciales en comparación con las de a distancia (pero solo en grado). Por ramas de enseñanza, en las universidades privadas, respecto a las públicas, tenía más peso relativo la de ciencias sociales y jurídicas,

tanto en grado como en máster oficial, y ciencias de la salud (solo en grado); mientras que en las universidades a distancia, en comparación con las presenciales, tenía más protagonismo ciencias sociales y jurídicas, tanto en grado como en máster oficial, y, únicamente en grado, artes y humanidades.

En el curso 2015-2016, algo más del 65% de los graduados en las universidades presenciales españolas en estudios de grado procedían de tan solo cuatro comunidades autónomas: Madrid (20,8%), Andalucía (17,3%), Cataluña (16%) y la Comunidad Valenciana (11,2%). En la última década el nivel de concentración en estas cuatro regiones ha crecido tres puntos porcentuales. En el caso del máster oficial, las cuatro comunidades autónomas antes mencionadas aglutinaban a un porcentaje aún más elevado del total de egresados, en torno al 71% (Madrid: 26,7%; Cataluña: 16,8%; Andalucía: 15,4% y la Comunidad Valenciana: 12,3%). Respecto a 2006-2007, curso de inicio de los másteres oficiales en España, el nivel de concentración en estas cuatro regiones se ha reducido cuatro puntos. En ambos casos, tanto en grado como en máster oficial, las cuatro comunidades autónomas más importantes cuantitativamente en el sistema universitario español concentraban a un menor porcentaje del total de egresados que de matriculados, aunque si se les suma a la quinta región con más peso, Castilla y León, con una mayor participación relativa en egresados que en matriculados, los porcentajes serían bastante parejos (en torno al 72% para el grado y al 77% para el máster).

Tesis doctorales

En el año 2015, siguiendo la información del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a partir de la base de datos Teseo, se leyeron un total de 14.694 tesis doctorales en las universidades españolas, lo que implica un incremento cercano al 30% respecto del año anterior. En el último lustro dicho aumento ha sido del 68%. Estas tasas tan elevadas obedecen, básicamente, al hecho de que los doctorados que siguen regulaciones anteriores a la del Real Decreto 99/2011 están próximos a extinguirse²; de ahí que quien aún seguía en este tipo de programas haya tenido que acelerar su lectura de tesis, si no quería tener que pasar a doctorados regulados por el RD mencionado, más exigente, en términos de seguimiento y supervisión, plazos (cinco años como máximo, prórrogas incluidas, ocho si se realiza a tiempo parcial) o requisitos a cumplir, como haber publicado algún artículo en revistas académicas.

El 93,2% de las tesis del 2015 fueron leídas en universidades públicas y solo el 6,8% restante en universidades privadas. El peso relativo de estas últimas ha aumentado algo más de dos puntos porcentuales en los últimos cinco años. Respecto al perfil personal del doctorando, cabe indicar, en primer lugar, que en 2015 el 50,8% eran mujeres, con un aumento de la participación relativa de estas de más de tres puntos porcentuales en el último lustro, de tal manera que tanto en 2014 como en 2015 ya eran mayoría, algo que no ocurría en los años

2 El año 2017 será el último, con fecha límite para la lectura de tesis, el 30 de septiembre, en el caso de los doctorados regulados por el RD 1393/2007. Los de planes aún más antiguos se extinguieron en 2016.

precedentes de esta década. En segundo lugar, por edad, el 13,6% de los que leyeron la tesis en 2015 tenía menos de 30 años, pero el 34,5% tenía 40 y más edad. El primer porcentaje se ha reducido algo más de seis puntos porcentuales desde 2010, mientras que el segundo ha crecido ocho puntos, lo cual estaría en consonancia con la extinción de los doctorados que siguen regulaciones anteriores a la de 2011, cuyos alumnos tienen, lógicamente, más edad. En tercer lugar, en 2015, el 21,6% de los que leyeron la tesis tenían nacionalidad extranjera, aunque en los tres años previos dicho porcentaje estaba alrededor del 24-25%. Esta disminución puede relacionarse con el hecho de que los doctorandos de nacionalidad española eran clara mayoría entre los rezagados de programas de doctorado en fase de extinción. Entre los de nacionalidad extranjera, como pasa en el caso del máster oficial, la mayoría provenía de países de América Latina y el Caribe (el 57,8% en el año 2015).

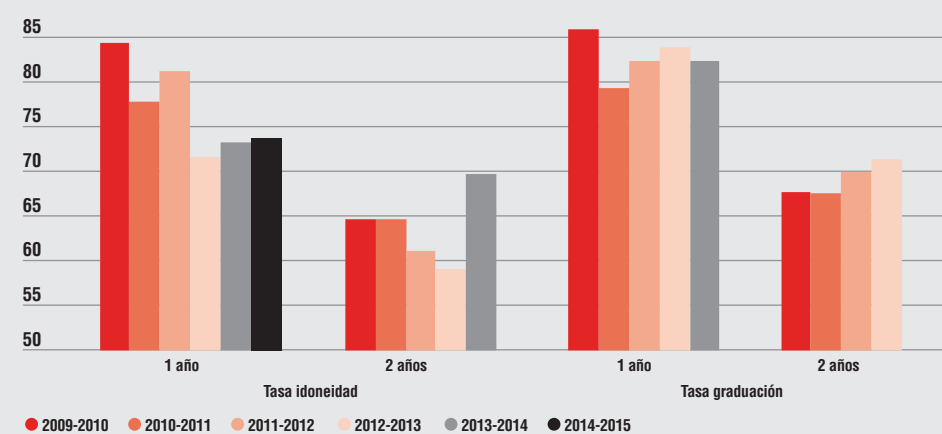
Por ámbitos de estudio, el 32% de las tesis que se leyeron en 2015 pertenecían al área de las ciencias puras (la mitad de ellas eran del campo de las ciencias físicas, químicas y geológicas y un 37% adicional pertenecían a las ciencias de la vida), el 13,2% a artes y humanidades y el 12,8% al ámbito de salud y servicios sociales, donde destacaba Medicina. El tiempo transcurrido entre el comienzo de la etapa de formación del investigador y la lectura de tesis era algo superior a seis años, en promedio, para las tesis doctorales leídas en 2015 y casi un 15% tardó 10 años o más. En el año 2014, dichos datos eran sensiblemente menores, de 4,9 años de duración promedio y solo, en comparación,

un 7% había tardado 10 o más años. Nuevamente el proceso de extinción de los antiguos programas de doctorado, anteriores al regulado por el RD 99/2011, estaría afectando a estos datos.

Finalmente, cabe destacar que el 97,8% de las tesis doctorales de 2015 se leyeron en universidades presenciales y que, de estas, algo más de las dos terceras partes de las mismas se leyeron en universidades de tan solo cuatro comunidades autónomas: Madrid, 22,7%; Cataluña, 19,6%; Andalucía, 13%; y la Comunidad Valenciana, 11,5%. En este sentido cabe señalar que, en el último lustro, el grado de concentración en estas cuatro regiones mencionadas ha caído casi dos puntos porcentuales y, por otro lado, las universidades no presenciales y especiales solamente han ganado dos décimas en la cuota total de tesis leídas.

Desempeño académico

La nota media del expediente académico de los titulados en estudios de grado en el curso 2014-2015 fue de 7,24, ligeramente inferior a la de los egresados en los dos cursos previos: 7,29 el pasado y 7,26 hace dos. En cuanto a la duración de los estudios, los egresados en 2014-2015 en grados de cuatro años de duración teórica prevista habían terminado en promedio en 4,42 años, mientras que aquellos matriculados en grados de cinco años de duración habían egresado de media en 5,17 años. Respecto a cursos precedentes, ello supone un aumento de la duración media (así, en 2013-2014 los datos correspondientes fueron de 4,20 y 5,05, respectivamente). En el caso del máster oficial, la nota media del expediente académico de los egresados

Gráfico 3. Tasas de idoneidad y graduación, según cohorte de entrada y duración del máster oficial (%)

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

en 2014-2015 fue superior a la registrada en el grado (8,2; dato que se ha mantenido muy estable en los tres últimos cursos). La duración media de los estudios en el máster oficial ascendió para la cohorte egresada en 2014-2015 a los 1,3 años, para aquellos con duración teórica de un curso y a los 2,1 para los que son de dos cursos. Estos registros también se han mantenido bastante estables en los tres últimos años.

En el contexto del desempeño académico de los egresados, resulta, sin embargo, más interesante ocuparse de la variable relativa a la tasa de idoneidad, que se define como el porcentaje de estudiantes que finaliza la titulación en el tiempo teórico previsto. Atendiendo a esta variable se observa que los que egresaron en el curso 2014-2015 en un grado de cuatro años de duración teórica prevista y entraron en la titulación en el curso 2011-2012, esto es, cuatro cursos antes, representaban solamente un tercio del total de nuevos ingresados en dicho curso (un 33,2% para ser más exactos). Este dato es superior al observado al analizar la cohorte que entró en 2010-2011 (el 31,9% terminó la titulación en los cuatro años teóricos previstos), pero inferior al de la cohorte de entrada de 2009-2010 (tasa de idoneidad del 34%). Si en vez de tener en cuenta los estudios de grado de cuatro años de duración teórica prevista, los más numerosos, por otro lado, se consideran los de cinco años de duración, se observa que la tasa de idoneidad de la cohorte que entró en el curso 2010-2011 era del 36,5% pero la de aquellos que entraron en la 2009-2010 era del 30,3%. En definitiva, en cualquier caso, tomando la duración y cohorte que se tome,

en los últimos cursos se constata que no más de 4 de cada 10 ingresados en la universidad para cursar estudios de grado terminaron la carrera en la duración teórica prevista.

Asimismo, también resulta interesante analizar la tasa de graduación, que se define como el porcentaje de estudiantes que finaliza la titulación en, como máximo, el tiempo teórico previsto más un curso más. En este caso, y en referencia a los grados de cuatro años de duración teórica prevista, dicha tasa era para aquellos que egresaron en el curso 2014-2015 y entraron en el 2010-2011 del 46,1%, (tres puntos y medio inferior al dato que se obtiene si nos fijamos en la cohorte de entrada del 2009-2010). Si se pone el foco en los grados de cinco años de duración teórica prevista dicha tasa era del 44,6% (cohorte de entrada, en consecuencia, del 2009-2010). En síntesis, tomando la duración teórica prevista y la cohorte de entrada que se tome, en los últimos cursos se constata que no más de 1 de cada 2 ingresados en la universidad para cursar estudios de grado terminaron la carrera en la duración teórica prevista más un curso más.

Los resultados referentes a las variables de tasa de idoneidad y graduación para los estudios de máster oficial eran mejores que los que se observaban en el grado. Y dentro de los másteres oficiales dichos indicadores eran mejores para los de duración teórica prevista de un curso (60 créditos ECTS) que para los de dos (120 ECTS). Efectivamente, analizando, en primer lugar, la tasa de idoneidad, se observa que de los que ingresaron en 2014-2015 en estudios de un año de duración, el 73,4% lograron egresar

en dicho curso, tasa superior a la que se dio para la cohorte de entrada de 2013-2014 y 2012-2013 (73% y 71,3%, respectivamente), pero claramente inferior al dato de las tres cohortes anteriores, tal como se muestra en el gráfico 3. En el caso, sin embargo, de tomar en consideración los estudios de máster oficial de dos cursos de duración teórica prevista, esta tasa de idoneidad se reduce. Así, de los que ingresaron en 2013-2014 en un máster de dos años de duración, solo el 69,4% se pudo graduar de dicho estudio en 2014-2015. Este dato, no obstante, era superior al registrado por las cohortes de entrada anteriores, cursos 2009-2010 y posteriores, rompiendo la tendencia al descenso que se estaba empezando a visualizar.

Para los estudiantes que entraron en el curso 2013-2014 a estudios de máster oficial de un año, la tasa de graduación fue del 81,9%, esto es, más de ocho de cada diez lograron la titulación en el tiempo teórico previsto más un curso adicional. Esta tasa, como puede verse en el gráfico 3, era inferior a la registrada por la cohorte de entrada de 2012-2013 y 2009-2010, igual que la de la generación que entró en 2011-2012 y solamente superior a la de la cohorte 2010-2011. En el caso de considerar los estudios de máster oficial de dos años de duración teórica prevista, el último dato disponible, el correspondiente a la cohorte de entrada 2012-2013, era el más elevado de entre los que se analizan y fue del 71,1%, claramente inferior a los datos correspondientes a los estudios de máster oficial de un año de duración teórica prevista, de igual forma que sucedía con los registros de la tasa de idoneidad.

Por sexos, el desempeño académico de las tituladas se mostraba superior al de los titulados varones. Así, la nota media del expediente académico era más elevada para ellas de la misma manera que la duración media de los estudios era más reducida, aunque bien es cierto que las diferencias, al menos en el curso 2014-2015, eran pequeñas. Así, por ejemplo, en el grado, la nota media de ellos fue en dicho curso de 7,06 frente al 7,35 de ellas, mientras que la duración media de los estudios de 4 años fue de 4,52 para los varones y 4,36 para las mujeres (5,19 y 5,16 en el caso de los estudios de cinco cursos de duración teórica prevista). Más importante, la tasa de idoneidad y la de graduación eran más elevadas para las tituladas, y ello ocurría tanto en el grado como en el máster oficial (véase el cuadro 2). Quedándonos con estas dos últimas variables, las más significativas del desempeño académico de los egresados, también se observan diferencias según el tipo de universidad de la que provenga el graduado. En las universidades presenciales, respecto a las no presenciales, un porcentaje más elevado de titulados se graduaba dentro de los cuatro o cinco años de duración teórica prevista en el grado (o uno más, como mucho) o los uno o dos cursos del máster oficial (o uno más, como máximo); rasgo que se repite, en general, en el caso de las universidades privadas en comparación con las públicas. La excepción en este último caso se producía en los estudios de máster oficial y, especialmente, de un año de duración teórica prevista, ya que los egresados provenientes de universidades públicas mostraban mejores tasas de idoneidad y de graduación que los que se titulaban en las privadas.

Cuadro 2. Tasas de idoneidad y graduación, según características (%)

	Estudios de grado				Estudios de máster oficial			
	4 años de duración teórica		5 años de duración teórica		1 año de duración teórica		2 años de duración teórica	
	Idoneidad	Graduación	Idoneidad	Graduación	Idoneidad	Graduación	Idoneidad	Graduación
Hombres	24,4	39,7	26,0	39,9	70,1	81,8	56,6	68,7
Mujeres	40,5	56,3	33,1	47,6	72,3	84,6	61,2	73,3
Univ. presenciales	35,8	51,8	30,3	44,6	74,2	84,9	61,9	71,6
Univ. no presenciales	7,4	16,4	n.a.	n.a.	47,3	68,4	26,6	43,7
Univ. públicas	32,5	48,3	27,0	41,8	74,5	87,0	56,2	71,3
Univ. privadas	48,1	61,7	38,9	51,8	63,2	74,0	66,8	70,3

Nota: Para los estudios de grado, cohorte de entrada 2009-2010. Para los estudios de máster oficial, cohorte de entrada 2012-2013. Ambas son las últimas disponibles para las que se pueden calcular tanto la tasa de idoneidad como de graduación y para cualquier duración de los estudios. n.a. es no aplicable.
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Analizando la tasa de idoneidad en el grado (de cuatro años de duración teórica prevista para la última cohorte de entrada para la que se puede calcular, la 2011-2012, y de cinco para la cohorte 2010-2011), se observa que, por ámbitos de estudio, los menores valores se daban en las áreas de Agricultura, ganadería y pesca, Informática, Arquitectura y construcción, Ciencias físicas, químicas, geológicas, Matemáticas y estadística, Veterinaria e Ingenierías, ya que menos de uno de cada cinco lograba terminar la carrera en el tiempo teórico previsto. En el otro extremo se hallaban los ámbitos de Formación de docentes de enseñanza primaria, Formación de docentes de enseñanza infantil, Deporte, Medicina, Otras ciencias de la salud y Enfermería y atención a enfermos, donde en torno a seis o más de cada diez lograba graduarse en el tiempo previsto.

Finalmente, en el mapa de la página siguiente pueden verse las tasas de idoneidad registradas en los grados de cuatro años, cohorte de entrada 2011-2012, por comunidades autónomas. Navarra, en primer lugar, donde prácticamente uno de cada dos estudiantes lograba graduarse en cuatro cursos, seguida del País Vasco y Castilla y León, destacaban en el extremo más positivo. Un segundo grupo, compuesto por Cataluña, la Comunidad Valenciana y Madrid, seguiría a estas tres regiones antes mencionadas, con unas tasas de idoneidad de entre el 35% y el 40%. En el lado más negativo se encontraban, de menos a más tasa de idoneidad, Canarias, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Baleares y Extremadura; en estas regiones, menos de tres de cada 10 alumnos lograba acabar la carrera en cuatro años. Para los estudios de grado de cinco

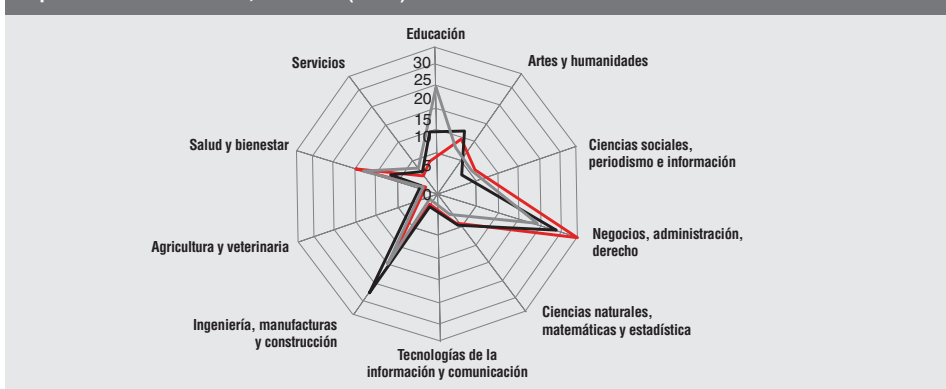
años, cohorte de entrada 2010-2011, la mejor tasa de idoneidad -entre las comunidades autónomas que tienen datos para este tipo de estudios- se registraba en Navarra (56,4%) y, en segundo lugar, en Cataluña (47,8%), seguida por Castilla y León, el País Vasco y Galicia (entre 40% y 43%). En el lado opuesto se ubicaban Murcia y Canarias, donde menos de uno de cada cinco lograba acabar la titulación en los cinco cursos previstos en el plan de estudios y, en segundo término, Aragón, cuya tasa de idoneidad era del 30%.

Comparación internacional

La ratio que representaban en el año 2015 los graduados universitarios en España -suma de los egresados en grado, máster oficial y doctorado- respecto a la población joven, de 20 a 29 años de edad, era del 6,4%. En los tres últimos cursos este dato ha aumentado, aunque levemente: menos de un punto porcentual. En el contexto de los 28 países de la Unión, dicho porcentaje situaba a España en una posición intermedia, dado que era el decimotercer valor más reducido. El dato del indicador oscilaba entre los mínimos, del 5% e inferior, de Luxemburgo, Letonia y Suecia, y los máximos, superiores al 8%, de Finlandia, Dinamarca, Polonia e Irlanda.

Asimismo, los datos de Eurostat permiten establecer la comparación del perfil del graduado universitario en España con el de los países de la Unión Europea por lo que respecta al sexo y la edad. Tomando en consideración la totalidad de los egresados universitarios, la participación relativa de las mujeres en España era del 57,3%, dato que se ha mantenido muy estable en los últimos tres cursos, y que, respecto a los grandes

Gráfico 4. Distribución de los egresados universitarios por grandes áreas de conocimiento, comparación España-Francia-Alemania, año 2015 (en %)



● España ● Francia ● Alemania

Nota: están contemplados conjuntamente los egresados de grado, máster oficial y doctorado.
Fuente: Eurostat.

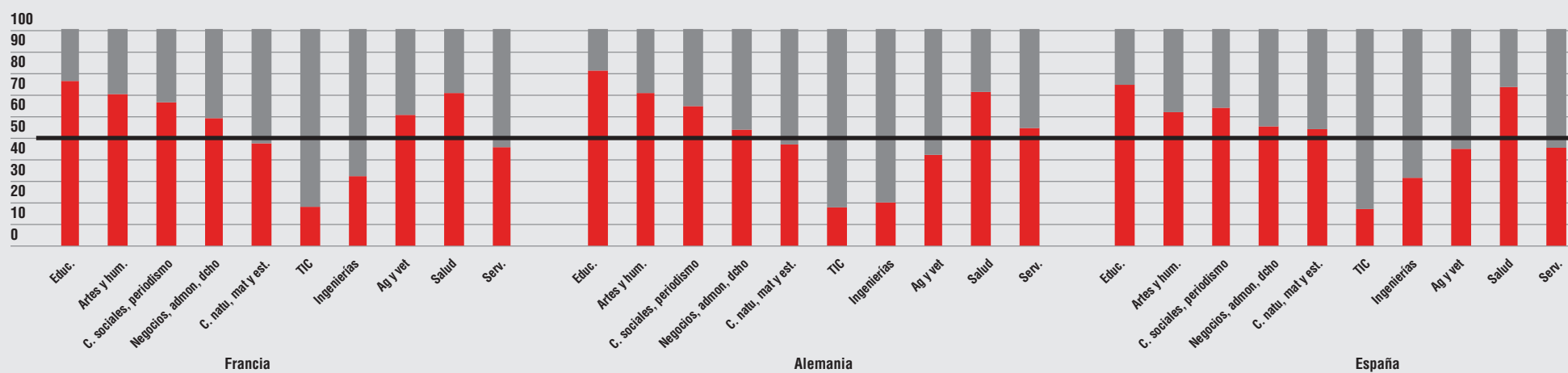
países de la UE, superaba el valor alcanzado por Alemania, Francia y el Reino Unido, aunque era inferior al de Italia. El dato, en el contexto de la Unión, oscilaba entre el 50% de Alemania y el 66% de Estonia.

Por otro lado, en cuanto a la distribución por edad, una cuarta parte de los titulados en España (considerando, de nuevo, todo tipo de estudios universitarios) ya había cumplido los 30 años. Dicho porcentaje era en el año 2015 el duodécimo más elevado de los 27 países de la Unión de los que se dispone de datos. Algo más de la mitad de los egresados españoles, por otro lado, tenía menos de 25 años, el noveno valor más elevado en el contexto de la UE (los que estaban entre 25 y 29 años representaban el 24%, el noveno valor más reducido de la Unión). Así pues, puede considerarse que la estructura de edad de los egresados universitarios en España era intermedia, ni muy envejecida ni muy joven, en relación al contexto internacional más

cercano. Asimismo, en los últimos tres años se observa una tendencia al rejuvenecimiento, dado que el peso relativo de los egresados menores de 25 años ha crecido cuatro puntos porcentuales. En el marco de la Unión Europea, las estructuras más envejecidas de los graduados -esto es, con un porcentaje más elevado de aquellos con 30 y más años y con un menor peso relativo de los graduados hasta 24 años- se hallaban en Finlandia, Suecia y Luxemburgo (32-35% en el primer indicador y 25-30% en el segundo). En el lado opuesto, con una distribución de los graduados relativamente más joven, destacaban Bélgica, Holanda, Lituania y Malta (porcentajes respectivos correspondientes del 10-16% y del 69-73%).

En el gráfico 4 puede compararse la distribución de los egresados universitarios españoles, en 2015, por campo científico con la que se registraba en Alemania y Francia, dos de las grandes economías

Gráfico 5. Porcentaje que representan las mujeres en el total de egresados universitarios, por grandes áreas de conocimiento, comparación España-Francia-Alemania, año 2015

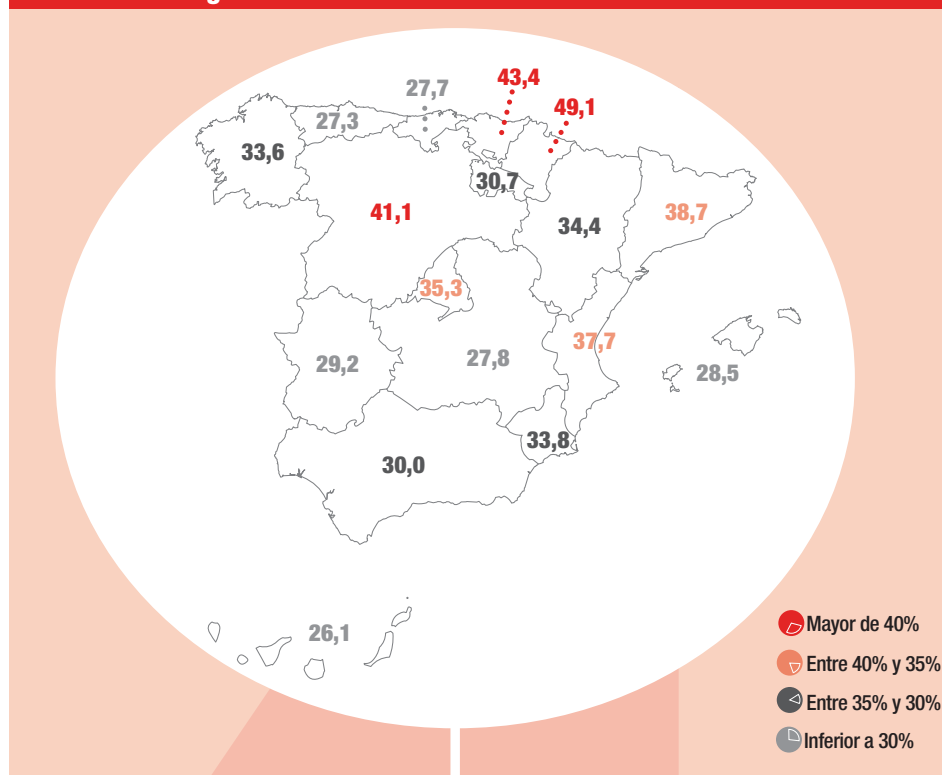


● Mujeres ● Hombres

Nota: están contemplados conjuntamente los egresados de grado, máster oficial y doctorado.

Fuente: Eurostat

Tasa de idoneidad, cohorte de entrada 2011-2012, grados de cuatro años de duración teórica



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

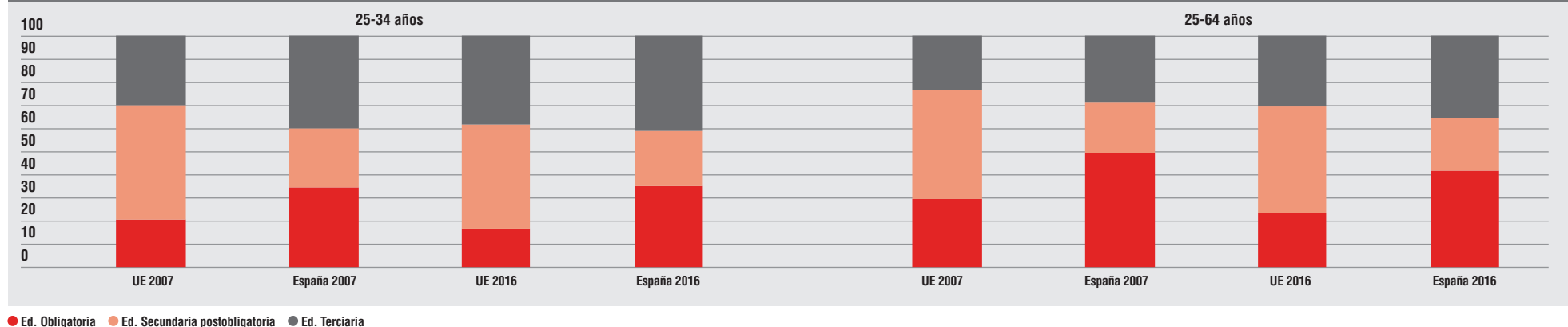
de la Unión Europea. Como se puede apreciar en dicho gráfico, España sobresalía claramente respecto a los otros dos países por su mayor porcentaje de egresados en el área de educación, mientras que, por el otro lado, los egresados en el área de artes y humanidades; negocios, administración y derecho; ciencias naturales, matemáticas y estadística; y tecnologías de la información y comunicación tenían menos protagonismo relativo en España que en Francia y Alemania. En el resto de campos, la proporción española era superior a la alemana pero inferior a la francesa (por ejemplo, en el ámbito de la salud) o viceversa.

Por otro lado, el gráfico 5 amplía esta información con la distribución de los graduados universitarios en cada campo científico por sexos, tanto en España, como en Alemania y Francia, en el año 2015. En nuestro país las mujeres eran minoría únicamente en cuatro campos: el de las tecnologías de la información y comunicación, las ingenierías y, en menor medida, en el de la agricultura y veterinaria y en el de servicios, de poco peso relativo en el total. Educación y salud eran los campos donde ocurría lo opuesto; en España casi tres de cada cuatro graduados era mujer en 2015. Cabe destacar algunos rasgos comunes con los otros dos países analizados: la menor presencia femenina en tecnologías de la información y comunicación y en las ingenierías y, contrariamente, la mayor participación entre los egresados en las áreas de educación y salud. Como rasgo diferencial puede señalarse la menor presencia femenina en la rama de artes y

humanidades. Asimismo, respecto a Francia, España mostraba menor presencia de mujeres entre los graduados en agricultura y veterinaria, mientras que en comparación con Alemania destacaba la menor participación femenina en servicios.

El apartado finaliza con el análisis de los graduados universitarios (suma de los egresados en grado, máster oficial y doctorado) en los campos científicos y tecnológicos (suma de las grandes áreas de ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y comunicación; e ingenierías, manufacturas y construcción) en los diversos países europeos a partir de la ratio entre el número de graduados y la población de 20 a 34 años. Esta es una manera de medir el nivel de conocimientos de alta cualificación y con mejores perspectivas de ocupación futura que los diferentes sistemas educativos están proporcionando. En este sentido, según CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), en la UE habrá un aumento de la demanda de profesionales STEM (acrónimos en inglés de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) del 13% en la próxima década, mientras que la demanda de todas las ocupaciones será notablemente inferior, del 3%. Pues bien, en España el valor de este indicador era en 2015 solamente superior, según Eurostat, al de nueve países de los 25 de la Unión Europea de los que se dispone de información. El dato español, que era de 9,6 sobre mil, quedaba alejado de los registrados por los países líderes en este aspecto, Lituania, Irlanda, Polonia, Alemania y Finlandia, con valores en torno al 13 por mil y superior.

Gráfico 6. Distribución de la población según su nivel de educación máximo poseído (en %)



● Ed. Obligatoria ● Ed. Secundaria postobligatoria ● Ed. Terciaria

Fuente: Eurostat.

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

Nivel de formación de la población adulta

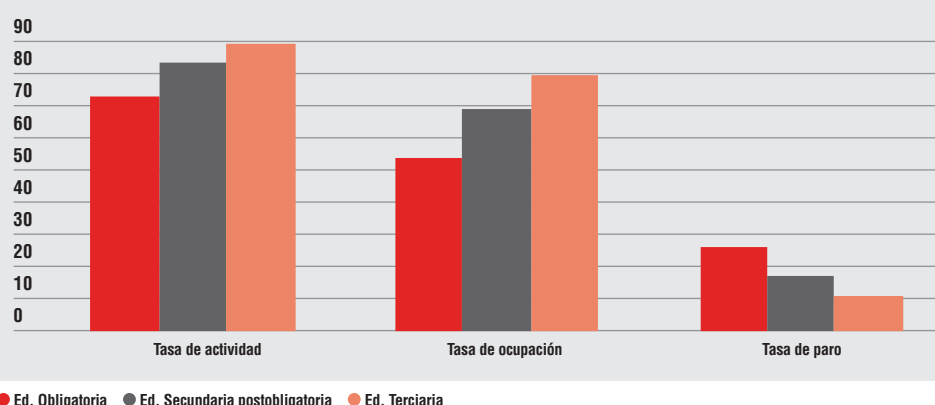
En el año 2016, según los datos de Eurostat, el 35,7% de la población adulta española, de entre 25 y 64 años, tenía una titulación de educación terciaria o superior, esto es, o bien se había graduado en un estudio universitario o bien en un ciclo formativo de grado superior. Esta cifra se situaba cinco puntos por encima de la registrada por la Unión Europea, siendo España el duodécimo país de los 28 de la UE con un valor más elevado. En la última década, no obstante, España ha sido el sexto país con un menor aumento de dicho porcentaje. La proporción de población con estudios superiores aumenta cuando se toma en consideración la población más joven. Así, el 41% de la población española de 25 a 34 años había finalizado estudios superiores en 2016, valor tres puntos superior al de la media de la UE y el decimoquinto más elevado entre los 28 países de la UE. Por sexo, las mujeres de entre 25 y 64 años suelen registrar una mayor proporción de población con estudios superiores que los hombres (en 2016 solo Alemania, Luxemburgo, Holanda y Austria, dentro de la UE, diferían en este rasgo). En el caso de España la diferencia estaba en el entorno de los 5,5 puntos porcentuales (frente a los poco más de 3,5 puntos en el conjunto de la Unión).

España volvía a destacar, no obstante, claramente en el contexto de la Unión por ser uno de los tres países (junto a Portugal y Malta) con una mayor proporción de población adulta con solamente, como máximo, estudios obligatorios –un 41,7%, frente al 23% de la UE– y, en contraposición, por ser el país con menos porcentaje de población con estudios secundarios postobligatorios no terciarios, esto es, bachillerato o ciclos formativos de grado medio –el 22,6% frente al 46,3% de la UE. En la última década, como se aprecia en el gráfico 6, aunque el peso relativo de los primeros ha disminuido y el de los segundos ha aumentado en nuestro país, las diferencias con la UE apenas se han reducido de manera perceptible. En el caso de la generación más joven, de 25 a 34 años, la situación era similar, aunque lógicamente con una menor presencia relativa de aquellos que tienen únicamente estudios obligatorios, del 34,7%, en contraste con el 16,5% de la Unión. El peso relativo de los que egresaron en estudios postobligatorios pero no terciarios era igualmente escaso, del 24,3%.

Tasa de actividad, ocupación y paro

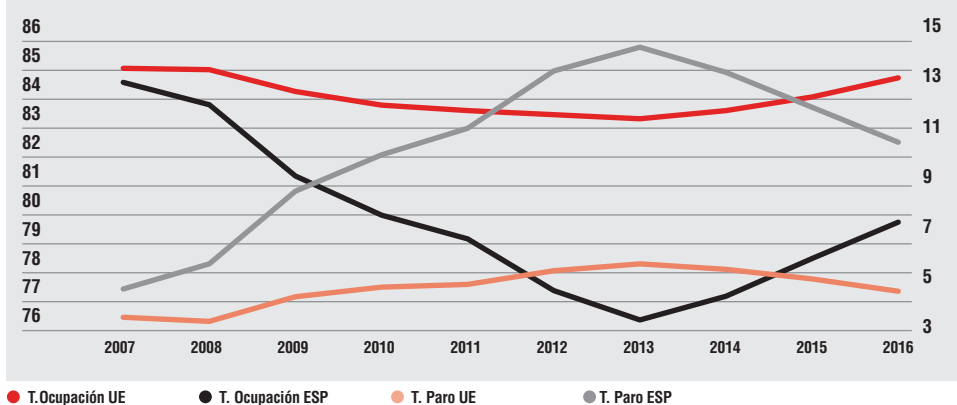
Como se comentó en anteriores informes, las tasas de actividad y ocupación de la población con estudios superiores suelen ser más elevadas que las de aquellos con un menor nivel de estudios, y la tasa de paro, inferior. En el gráfico 7 pueden verse los últimos datos disponibles para España, correspondientes a 2016, para la población de 25 a 64 años. Las tasas de actividad y ocupación efectivamente aumentan con el nivel educativo, y la tasa de paro es claramente más reducida para aquellos con mayor nivel formativo. Concretamente, y respecto a aquellos con un nivel inmediatamente inferior de estudios, la tasa de actividad de los graduados superiores era 6,1 puntos porcentuales más elevada, mientras que la de ocupación era 10,6 puntos mayor y la de paro, 6,1 puntos inferior. Las diferencias relativas, en el caso de la tasa de ocupación y la de paro, cuando se compara España con la Unión Europea, eran más elevadas en el caso español (en la UE, el diferencial era de 10,1 y 2 puntos porcentuales, respectivamente), lo que estaría indicando una mayor ventaja relativa de ser graduado superior en España que en el conjunto de la Unión.

Gráfico 7. Tasa de actividad, ocupación y paro, población de 25 a 64 años, por niveles educativos, año 2016 (en %)



Fuente: Eurostat.

Gráfico 8. Tasa de ocupación y paro (en %), graduados superiores de 25 a 64 años, evolución 2007-2016, comparación España y Unión Europea



Nota: Las tasas de paro se expresan en el eje de la derecha.
Fuente: Eurostat.

Cuadro 3. Tasa de actividad, ocupación y paro, población de 25 a 64 años, por características de sexo y edad, año 2016 (en %)

Tasa de actividad	Hombres	Mujeres	25-39 años	40-64 años
Ed. obligatoria	82,5	62,0	86,1	67,6
Ed. secundaria postobligatoria	88,5	78,4	88,2	80,6
Ed. terciaria	92,1	87,5	91,9	87,9
Tasa de ocupación	Hombres	Mujeres	25-39 años	40-64 años
Ed. obligatoria	63,1	43,5	61,5	50,8
Ed. secundaria postobligatoria	75,9	62,5	71,0	68,2
Ed. terciaria	83,5	76,7	79,5	80,1
Tasa de paro	Hombres	Mujeres	25-39 años	40-64 años
Ed. obligatoria	23,5	30,0	28,6	24,8
Ed. secundaria postobligatoria	14,2	20,3	19,5	15,4
Ed. terciaria	9,4	12,4	13,5	9,0

Fuente: Eurostat.

En el cuadro 3, por su parte, se ofrece la información referente a España por sexos y diferenciando la generación de 25 a 39 años de la de 40 a 64 años. En todos los casos se observa que a mayor nivel educativo, mejores indicadores en el mercado de trabajo, en términos de tasas de actividad, ocupación y paro. En todos los niveles educativos se observa, por un lado, que la tasa de actividad y ocupación de los hombres eran mayores en 2016 que las de las mujeres y la tasa de paro, inferior relativamente. Y, por otro lado, que los jóvenes mostraban mayores tasas de actividad y ocupación que la población de más edad (en este último caso, con la excepción del nivel terciario de educación), pero también tasas de paro más elevadas. Respecto al nivel inmediatamente inferior de estudios, los egresados en educación terciaria obtenían una mayor ventaja por su condición de graduados superiores en el caso de las

mujeres que en el de los hombres: tasa de ocupación unos 14 puntos más elevada y de paro 8 puntos más reducida (valores respectivos correspondientes para ellos de 8 y 5 puntos porcentuales); y en el caso de la generación de 40 a 64 años respecto a la de 25 a 39 (unos 12 puntos más de tasa de ocupación y 6,4 menos de tasa de paro, frente a los 9 y 6 puntos de los de 25 a 39 años).

En el año 2016 la tasa de actividad de los graduados superiores españoles era medio punto porcentual superior al dato de la Unión Europea. España se situaba, de hecho, entre los países con la tasa de actividad más elevada, más concretamente era en dicho año el duodécimo país de los 28 con un valor más alto. Pero, en cambio, la tasa de ocupación era de las más reducidas y la tasa de paro, de las más elevadas. Solo Grecia tenía una

Cuadro 4. Evolución de la tasa de actividad, ocupación y paro, graduados superiores de 25 a 64 años, por características de sexo y edad (en %)

Tasa de actividad	Hombres	Mujeres	25-39 años	40-64 años
2007	92,7	85,3	91,0	86,1
2013	92,2	87,5	92,6	87,0
2016	92,1	87,5	91,9	87,9
Tasa de ocupación	Hombres	Mujeres	25-39 años	40-64 años
2007	89,2	80,4	85,9	83,1
2013	79,9	73,2	75,9	76,9
2016	83,5	76,7	79,5	80,1
Tasa de paro	Hombres	Mujeres	25-39 años	40-64 años
2007	3,8	5,8	5,7	3,5
2013	13,4	16,4	18,1	11,6
2016	9,4	12,4	13,5	9,0

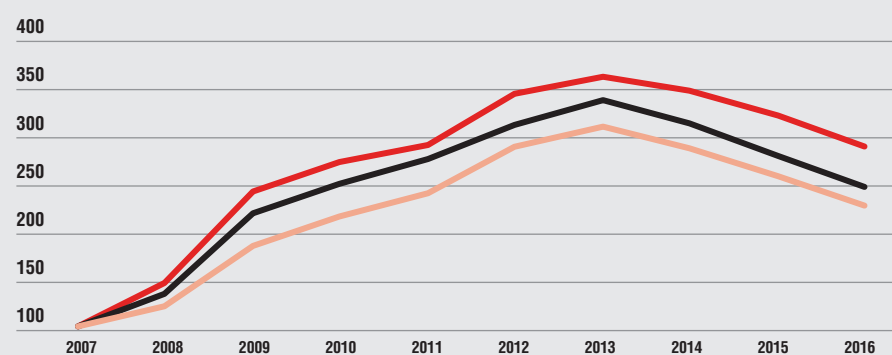
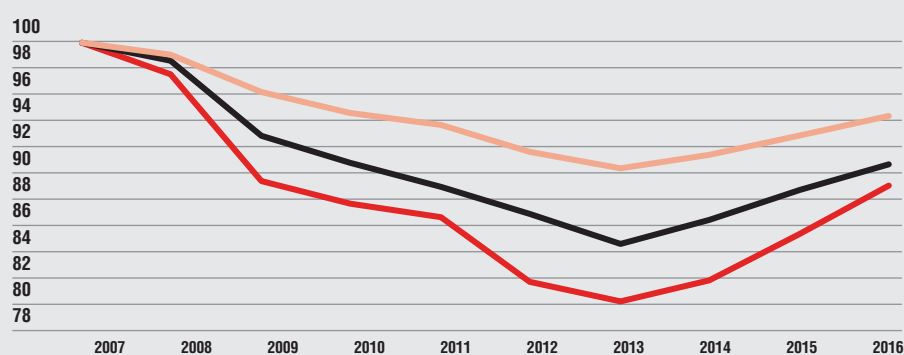
Fuente: Eurostat.

tasa de ocupación más reducida para dichos graduados y una tasa de paro más elevada. Las diferencias entre España y el conjunto de la Unión eran de cinco puntos porcentuales en el primer caso y de más de seis en el segundo. La situación era claramente diferente en 2007 (gráfico 8), justo antes del inicio de la reciente crisis. Entonces, el dato de la tasa de ocupación para los graduados superiores españoles era solamente medio punto inferior al de la UE (84,7% frente a 85,2%), mientras que la tasa de paro era poco más de un punto superior (4,8% frente a 3,6%). Las diferencias se acentuaron a lo largo de la crisis, de tal manera que en 2013, el momento en el que se tocó fondo en el mercado laboral, los graduados superiores españoles registraban una tasa de ocupación siete puntos inferior a la correspondiente a la UE (76,4% frente a 83,4%) y una tasa de paro nueve puntos mayor (14,9% frente a

5,9%). Desde 2013 hasta 2016 se ha estado produciendo una recuperación económica y del mercado laboral más intensa en España que en la Unión, de ahí que las diferencias en la tasa de ocupación y de paro de los graduados superiores se hayan visto reducidas.

En el cuadro 4 se ofrece la evolución en la última década de la tasa de actividad, ocupación y paro para los graduados superiores españoles según sexo y edad. Entre otras cuestiones, cabe destacar el peor comportamiento durante el período de crisis 2008-2013 de la tasa de ocupación y paro en el caso de los hombres que en el de las mujeres, con un mayor descenso relativo para la primera variable y un mayor crecimiento para la segunda. Sin duda, las características de la crisis, con un enorme impacto en el sector de la construcción, con

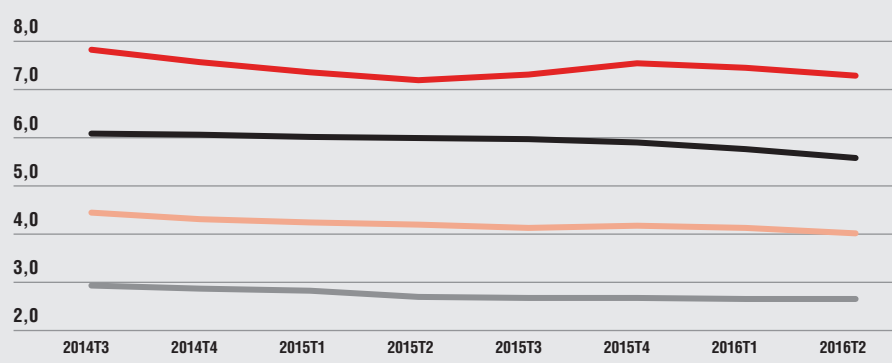
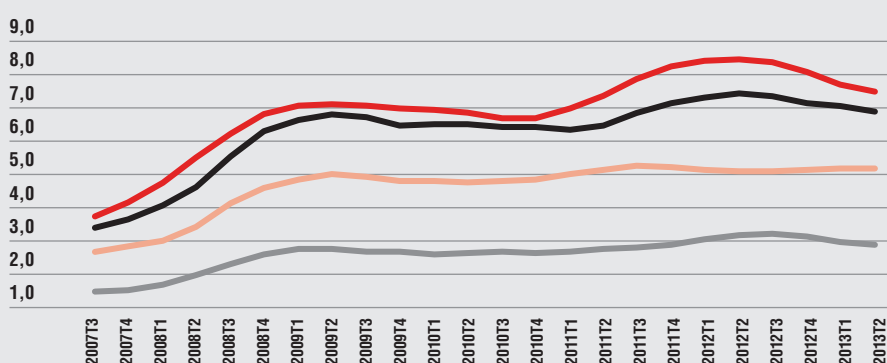
Gráfico 9. Tasa de ocupación y paro, población de 25 a 64 años, evolución 2007-2016, por nivel educativo (nivel en 2007 = 100)



● T. Ocupación Ed. Obligatoria ● T. Ocupación Ed. Secundaria postobligatoria ● T. Ocupación Ed. Terciaria

Fuente: Eurostat.

Gráfico 10. Probabilidad de entrar en el paro desde la ocupación, según nivel de estudios (%)



● Ed. Primaria o inferior ● Ed. Secundaria, primera etapa ● Ed. Secundaria, segunda etapa ● Ed. Superior

Nota: Flujo de entrada en el paro en porcentaje de los ocupados en el trimestre anterior. Medias móviles de cuatro trimestres. Fuente: Elaboración propia a partir de INE (Instituto Nacional de Estadística).

mayor presencia masculina, explican estas diferencias. Asimismo, se observa también una evolución de la tasa de ocupación más sensible al ciclo en el caso de la generación más joven, con una mayor caída durante la crisis, en comparación con la generación de 40 a 64 años, pero también con un mayor ascenso porcentual durante la recuperación que se inicia a finales del año 2013. En este caso, la razón se encuentra en la mayor tasa de temporalidad en la población más joven.

En cualquier caso, la evolución de los graduados superiores en España durante la crisis no ha sido tan negativa como la que se aprecia para aquellos que tienen un nivel inferior de estudios, como se muestra en el gráfico 9, con menores caídas de la tasa de ocupación y menores aumentos de la tasa de paro para dichos graduados superiores. Aún así, la tasa de ocupación y paro de 2016 seguían estando muy alejadas de las

que se registraban en 2007 para todos, independientemente de su nivel de estudios, aunque son los graduados superiores los que más cerca están de recuperar ese nivel, en comparación con aquellos que han finalizado los estudios obligatorios como máximo y los que se han graduado en estudios secundarios postobligatorios no terciarios.

Flujos laborales

Como novedad respecto a informes de años anteriores, también se ofrece en este un breve análisis de la evolución del paro desde una perspectiva de flujos laborales por niveles educativos para España en el periodo 2007-2016. En primer lugar se analiza la probabilidad de entrar en el paro desde la ocupación, entendida como la proporción de personas que trabajaban en el trimestre t-1 y que estaban desempleadas en el trimestre t, yendo t desde el primer

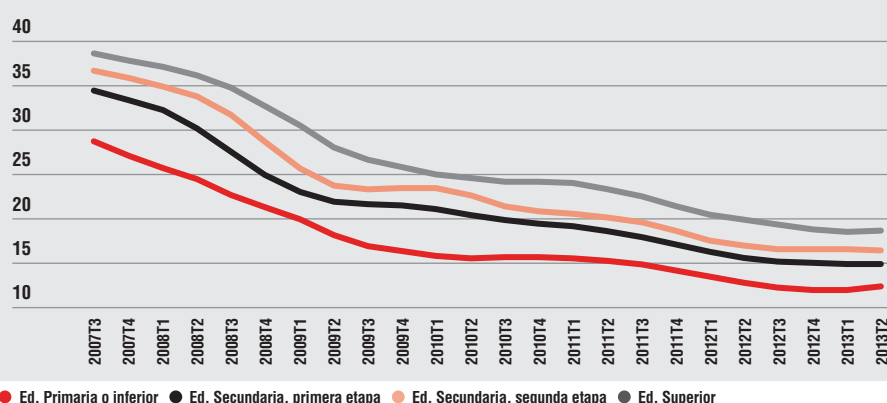
trimestre de 2007 hasta el último de 2016³. Lo que se observa (gráfico 10) es, por un lado, que la probabilidad para un trabajador de quedarse en el paro es mucho menor para los graduados en educación superior que para los que tienen niveles educativos inferiores; de hecho, cuanto mayor sea el nivel educativo, menor es dicha probabilidad. Por otro lado, la influencia de los ciclos por los que se ha transitado en la última década es clara. Así, durante la crisis se observa un incremento para todos los niveles educativos de la probabilidad de pasar del empleo al paro en trimestres sucesivos; también para aquellos que tienen un nivel superior de estudios, que casi la doblan (pasando

de menos del 2% a algo más del 3%). No obstante, como dicho aumento ha sido, en general, más elevado para los que tienen un nivel inferior de educación, la brecha entre los que tienen un alto y un bajo nivel de estudios se ha ampliado. El inicio de la recuperación económica, en cambio, muestra un cierto descenso de la probabilidad de pasar del empleo al paro.

Mucho más concluyentes son los resultados referidos a la probabilidad de salir del paro hacia el empleo por nivel de estudios (gráfico 11). Este indicador se define como el porcentaje de personas que estaban en situación de desempleo en el trimestre t-1 y que trabajaban en el trimestre t, yendo, de nuevo, t desde el primer trimestre de 2007 hasta el último de 2016. En primer lugar se observa que dicha probabilidad es más elevada para aquellos que han alcanzado un nivel superior de estudios que para aquellos

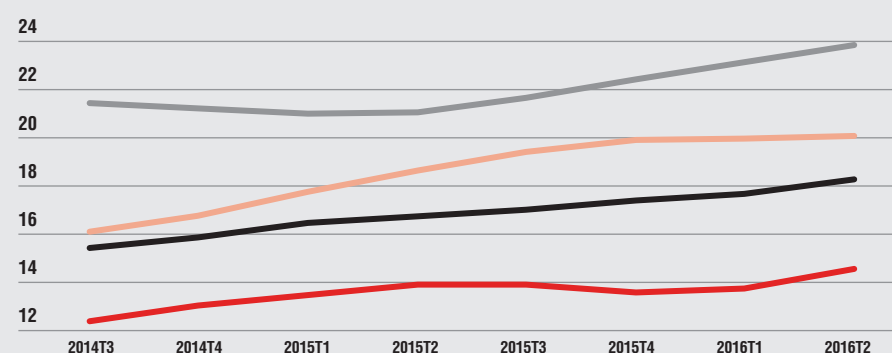
3 En este período se produce un cambio metodológico en la Clasificación Nacional de Educación, con el cambio de la CNED 2010 a la CNED 2014. Por ello, los resultados se presentan en dos gráficos: uno que comprende hasta 2013 y que coincide con la etapa de crisis reciente; y el otro desde 2014 hasta 2016, fase en la que se inicia la recuperación económica.

Gráfico 11. Probabilidad de salir del paro hacia la ocupación, según nivel de estudios (%)



● Ed. Primaria o inferior ● Ed. Secundaria, primera etapa ● Ed. Secundaria, segunda etapa ● Ed. Superior

Nota: Flujo de salida del paro en porcentaje de los parados en el trimestre anterior. Medias móviles de cuatro trimestres.
Fuente: Elaboración propia a partir de INE (Instituto Nacional de Estadística).



con menor formación. Y, en segundo lugar, destaca el notable descenso registrado durante la crisis reciente, de tal manera que para aquellos que tienen el máximo nivel de estudios (universitario o de ciclo formativo de grado superior) la probabilidad de salir del paro hacia el empleo, que era prácticamente del 40% antes de la crisis, a mediados de 2007, pasó a estar en el entorno del 18% en 2013. Además, la brecha que separaba las probabilidades por niveles de estudios se redujo al transcurrir los años, especialmente en el último tramo, 2012-2013. En el periodo 2014-2016 se observa un ascenso de la probabilidad de transitar desde una situación de paro a una de empleo, de tal manera que dicha probabilidad era, según el último dato disponible, del 24% para aquellos que poseían un nivel superior de estudios.

Características principales de los ocupados

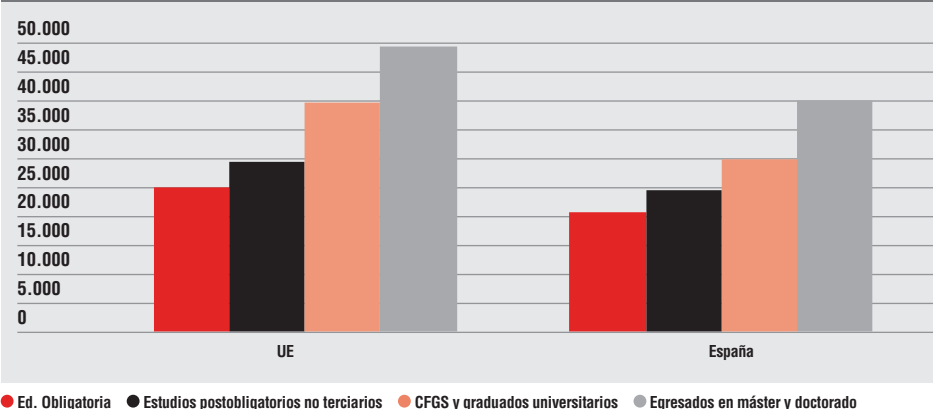
Analizando el colectivo de ocupados, puede afirmarse que los graduados superiores se caracterizan por registrar menor peso de contratos a tiempo parcial y de contratos temporales que la población con un menor nivel de estudios. Efectivamente, en 2016 solamente el 11,6% de los graduados superiores que estaban trabajando lo hacían a tiempo parcial, cifra que se elevaba al 15% en el caso de los titulados en bachillerato o ciclos formativos de grado medio y al 16,3% para aquellos con, como máximo, el nivel de estudios obligatorios. En cuanto a los contratados temporales, estos suponían el 20% de los graduados superiores que trabajaban por cuenta ajena, mientras que este porcentaje era del 22,5% y del 29,7% para el colectivo con estudios postobligatorios

no terciarios y estudios obligatorios, respectivamente.

La presencia del empleo a tiempo parcial entre los graduados superiores era menor que en el conjunto de la UE (unos cuatro puntos), aunque España era el duodécimo país con un porcentaje más elevado. Por el contrario, nuestro país destacaba en el dato referido al porcentaje de asalariados contratados temporalmente, situándose unos nueve puntos por encima del registro del conjunto de la UE. De hecho, el dato español era el segundo más elevado de la Unión, a menos de un punto porcentual del primero, Portugal.

Durante la última crisis, el porcentaje de empleados a tiempo parcial en España se incrementó –menos, no obstante, cuanto mayor el nivel de estudios– y se está reduciendo posteriormente con la recuperación económica. En cambio, el porcentaje de temporales disminuyó con la crisis –más cuanto menor nivel de estudios– y está volviendo a crecer con la recuperación desde el año 2013. Comparando 2016 con 2007, el porcentaje de trabajadores a tiempo parcial era tres puntos porcentuales superior para los graduados en enseñanza terciaria (en torno a 4-5 puntos mayor para los que tienen un nivel más reducido de estudios) y el de asalariados temporales 2,7 puntos inferior (4,2 menor para los egresados en estudios postobligatorios no terciarios y 3,4 inferior para los que tienen, como máximo, estudios obligatorios). Esta evolución es, a grandes rasgos, coincidente con la registrada por la Unión Europea, en promedio, aunque con unas fluctuaciones más acentuadas en España. Así, en 2016 la tasa de temporalidad

Gráfico 12. Ganancia media anual por trabajador, por nivel de formación alcanzado, 2014 (euros)



● Ed. Obligatoria ● Estudios postobligatorios no terciarios ● CFGs y graduados universitarios ● Egresados en máster y doctorado

Nota: Se consideran las empresas de 10 y más empleados de la industria, construcción y servicios (excluyendo la Administración Pública).
Fuente: Eurostat.

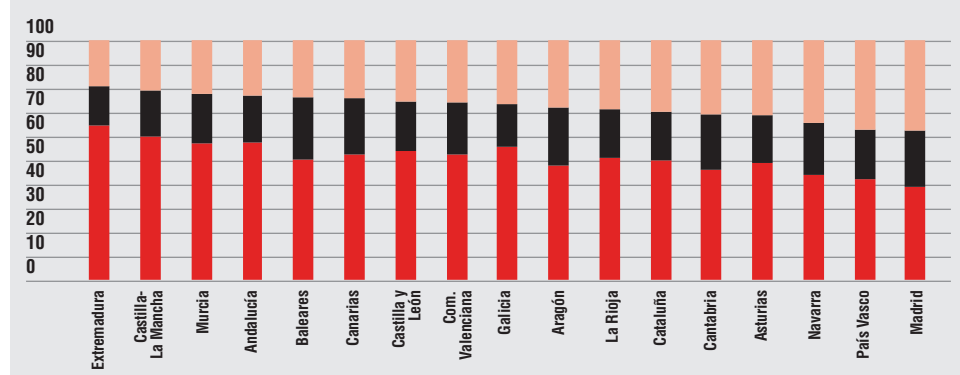
en la UE para los empleados con estudios superiores era solo dos décimas inferior a la de 2007 (2,7 puntos porcentuales en España) y el porcentaje de ocupados a tiempo parcial era 1,4 puntos superior, frente a los tres de nuestro país.

Otro de los rasgos diferenciales de los ocupados con un nivel de estudios superior es el mayor nivel de ingresos. Esto se puede comprobar en el gráfico 12 con datos de la *Structure of Earnings Survey* de Eurostat referidos a España y la Unión Europea. A medida que aumenta el nivel de estudios, las ganancias anuales procedentes del trabajo desempeñado son mayores. La ventaja salarial de ser un titulado en máster o doctorado en España respecto a tener simplemente estudios obligatorios era, en 2014, del 91,3%, dato algo inferior, no obstante, al registrado en la UE, en promedio (94,5%). La prima salarial en relación con los

egresados en enseñanzas postobligatorias pero no terciarias era del 63,1% en el caso de España y del 67,9% para la Unión Europea. La conclusión sería la misma tomando el par de niveles que se desee comparar: siempre la prima salarial de un mayor nivel educativo era más elevada en la Unión Europea que en España, aunque la diferencia, también es cierto, no era demasiado elevada. Desde otra perspectiva, en el contexto de los 28 países de la Unión Europea, España estaba entre los 10 con menor prima salarial por tener un nivel más elevado de estudios.

Asimismo, la ganancia media anual de los trabajadores en la UE era mayor que en España para todos los niveles educativos. Las diferencias relativas más acentuadas correspondían en 2014 a los ciclos formativos de grado superior y grado universitario, del 23,7%, y, en segundo lugar, al máster y doctorado (las ganancias en el conjunto de

Gráfico 13. Población de 16 y más años, por nivel de formación alcanzado, 2016 (%)



● Est. obligatorios ● Est. secundarios no obligatorios ● Est. terciarios o superiores

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

la UE eran un 18,5% más elevadas que las ganancias del mismo tipo de graduado en España).

Por sexos, las ganancias de los hombres eran mayores que las de las mujeres. En el caso de España, este diferencial era algo menor a medida que aumentaba el nivel educativo. Así, los hombres con estudios superiores obtenían unos ingresos un 23-25% más elevados que las mujeres con el mismo nivel de formación. En el caso de la población que ha alcanzado como máximo estudios obligatorios la diferencia salarial entre hombres y mujeres era del 31,2%, mientras que si se trata de titulados en enseñanzas postobligatorias no terciarias, la diferencia salarial se elevaba al 35,3%. En cambio, en el conjunto de la Unión Europea ocurría al revés, la diferencia salarial entre sexos era más elevada cuanto mayor era el nivel educativo, de tal manera que los hombres con máster o doctorado obtenían casi un 50% más de ganancias que sus homónimas femeninas (37% en el caso de considerar ciclos formativos de grado superior o grados universitarios), mientras que el porcentaje era del 22-26% para los niveles de estudios inferiores al terciario.

De esta manera, la prima salarial por tener el nivel máximo de estudios era superior para las mujeres que para los hombres en España, mientras que sucedía justo al revés en el conjunto de la Unión Europea. De hecho, las mujeres tenían una ventaja salarial en España mayor que la que se registraba en la UE, ocurriendo a la inversa para los hombres. Así, por ejemplo, en comparación con el nivel de estudios postobligatorios no terciarios (ciclos formativos de grado medio o bachillerato),

los graduados en másteres y doctorados ingresaban un 57,7% más si eran hombres y un 71,2% más en el caso de las mujeres (por las primas correspondientes respectivas del 83,8% y del 50,5% en la UE). En el caso de los titulados en grados universitarios y ciclos formativos de grado superior, ellos tenían unos ingresos un 19,2% superior al nivel postobligatorio no terciario y ellas ganaban un 30,8% más (45,1% y 29% para la UE).

Comunidades autónomas españolas

Como ocurría en años anteriores, también en 2016, las comunidades autónomas con un mayor porcentaje de población con estudios terciarios (universitarios y ciclos formativos de grado superior) eran Madrid, el País Vasco y Navarra, por este orden (con un dato que oscilaba entre el 34% y el 38%, tal y como se muestra en el gráfico 13). Asturias, Cantabria y Cataluña les seguían (con un 30-31%). En el otro extremo, volvían a situarse Extremadura y Castilla-La Mancha (19-21%), seguidas a continuación por Murcia y Andalucía (en el entorno del 23%). Con la excepción de Madrid, Extremadura y La Rioja, todas las regiones españolas han observado un aumento del porcentaje de población con estudios superiores en los dos últimos años, con mención especial de Canarias (más de dos puntos porcentuales). Y en todas las comunidades autónomas, excepto Asturias, Madrid y el País Vasco, el porcentaje de mujeres con estudios superiores era más elevado que el de los hombres en 2016, siendo La Rioja, Castilla y León y Extremadura las regiones en donde más amplia era la diferencia (en torno a cuatro puntos).

En el gráfico 13 también se puede constatar que se repite por regiones lo ya apuntado para el conjunto de España, en lo referente al elevado peso relativo de la población con solamente estudios obligatorios y el escaso porcentaje que suponen los que han alcanzado una titulación de nivel secundario postobligatorio no terciario. En el primer caso, Galicia, Murcia, Andalucía, Castilla-La Mancha y Extremadura superaban el 55%. Madrid estaba en el extremo opuesto; aun así, su porcentaje, del 38,8%, era más elevado que la participación en el total de la población con estudios superiores. En el segundo caso, el mayor peso relativo de los que tenían educación secundaria postobligatoria no terciaria, esto es bachillerato y ciclos formativos de grado medio, era del 24-26% y se alcanzaba en Madrid, Canarias, Aragón y Baleares (menos del 20% en Extremadura, Galicia, Castilla-La Mancha y Andalucía).

En el cuadro 5, por su parte, se muestra el detalle de la tasa de actividad, ocupación y paro en 2016 por comunidad autónoma y nivel de formación alcanzado por su población. En todos los casos, y como se ha indicado para España, se observa que a mayor nivel de estudios más tasa de actividad y ocupación y menor tasa de paro. Las tasas de actividad de los graduados superiores oscilaban, en este sentido, entre el máximo de Cataluña (84,5%) y La Rioja (83,5%) y el mínimo inferior al 79% de Andalucía y Asturias. Mientras que las tasas de ocupación iban desde más del 76% en Navarra y Cataluña a menos del 66% en Andalucía y Asturias, y las de paro oscilaban entre el 17-18% de Andalucía, Extremadura y Canarias y el mínimo del 6,6% de Navarra,

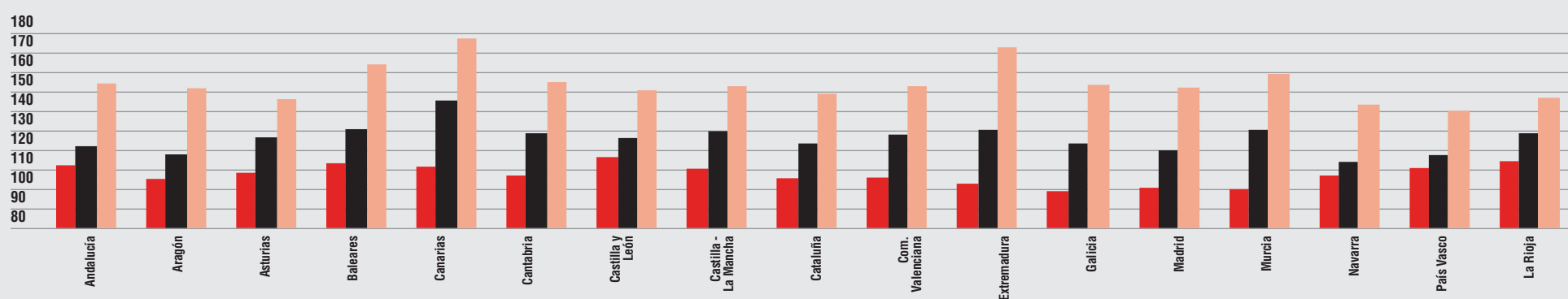
a quien seguían de cerca Baleares (7,2%), el País Vasco (8,3%) y Cataluña (8,7%).

Otra cuestión interesante es comprobar en qué regiones se ha producido un mayor aumento de activos y ocupados y un mayor descenso de parados con titulación superior en el trienio 2014-2016, caracterizado ya de manera clara por una recuperación macroeconómica, en términos de crecimiento del PIB y evolución positiva del mercado de trabajo, pese a encontrarnos todavía en niveles muy inferiores a los que se registraban en 2007, justo antes de que se produjera la última crisis económica, de tan notable intensidad.

Pues bien, en cuatro regiones se ha producido un descenso entre 2014 y 2016 de los titulados superiores que están activos en el mercado de trabajo: Extremadura, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid, mientras que, en el otro extremo, el incremento ha sido superior al 4% en la Comunidad Valenciana, Galicia, Baleares y Canarias⁴. En el caso de los ocupados, las variaciones han sido positivas en todas las regiones, con la excepción de Extremadura, y se han producido incrementos superiores al 10% en Canarias y Baleares, mientras que Madrid, Castilla-La Mancha y La Rioja han registrado aumentos inferiores al 3%. Por otro lado, en todas las comunidades autónomas se han producido descensos del número de parados: los menos intensos se han registrado en

⁴ En términos de tasa de actividad, esto es, la ratio entre los activos y la población de 16 y más años, se ha producido una reducción en la mayoría de regiones españolas; de hecho, en todas menos Cantabria, la Comunidad Valenciana, Madrid, el País Vasco y La Rioja.

Gráfico 14. Ganancia media anual por trabajador, por nivel de formación superior alcanzado, 2014 (ganancia media anual regional =100)



● Ciclos formativos de grado superior ● Diplomados universitarios y similares ● Licenciados, doctores y similares

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Cuadro 5. Tasa de actividad, ocupación y paro de la población de 16 y más años por nivel de formación alcanzado, 2016 (%)

	Tasa de actividad			Tasa de ocupación			Tasa de paro		
	Est. terciarios o superiores	Est. secundarios no obligatorios	Est. obligatorios	Est. terciarios o superiores	Est. secundarios no obligatorios	Est. obligatorios	Est. terciarios o superiores	Est. secundarios no obligatorios	Est. obligatorios
Andalucía	78,1	63,2	47,8	64,3	46,7	29,9	17,7	26,2	37,5
Aragón	80,8	70,2	41,3	73,3	58,9	33,0	9,2	16,1	20,0
Asturias	76,2	62,2	31,6	65,6	52,0	23,9	13,9	16,5	24,4
Baleares	81,9	73,3	53,0	76,0	64,3	42,4	7,2	12,3	20,0
Canarias	79,5	67,7	49,6	66,2	50,3	33,1	16,8	25,7	33,2
Cantabria	79,0	61,6	38,1	70,1	52,1	30,7	11,4	15,4	19,4
Castilla y León	79,0	66,6	39,3	70,9	56,9	30,6	10,3	14,6	22,0
Castilla-La Mancha	82,6	69,7	46,4	70,6	55,1	32,3	14,5	20,8	30,5
Cataluña	84,5	72,2	44,3	77,2	60,2	33,9	8,7	16,5	23,3
Com. Valenciana	79,7	69,3	45,1	69,4	54,5	33,0	12,9	21,3	27,0
Extremadura	81,3	63,1	45,2	67,3	47,5	29,8	17,3	24,7	34,1
Galicia	79,4	65,5	37,1	69,7	54,5	28,7	12,1	16,7	22,6
Madrid	82,0	68,2	43,1	73,9	56,4	32,2	9,8	17,2	25,2
Murcia	80,5	65,7	48,2	71,8	53,3	35,6	10,8	18,8	26,2
Navarra	81,7	63,5	37,9	76,3	53,6	30,5	6,6	15,8	19,5
País Vasco	80,4	60,7	34,2	73,7	52,1	27,3	8,3	14,1	20,1
La Rioja	83,5	67,1	42,4	75,8	59,0	34,2	9,2	11,8	19,5

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Andalucía, Cantabria, Asturias y Extremadura (por debajo del 15%) y los más elevados, en Baleares, Murcia y Castilla y León (por encima del 30%).

Hay algunos casos singulares, por ejemplo, el extremeño, que a pesar de la destrucción de ocupación que ha tenido lugar entre 2014 y 2016 ha podido disminuir el número de parados, aunque poco, ya que el número de activos graduados superiores ha disminuido

aún más. Castilla y León se sitúa entre las regiones con un mayor descenso porcentual del número de parados a pesar del poco dinamismo en el incremento de ocupados, ya que registra un sensible descenso del número de activos (algo similar ocurre con Castilla-La Mancha o Madrid, aunque el descenso porcentual de parados, especialmente en el caso de Madrid, no es tan importante como en la región castellanoleonés). Baleares y, en menor medida, Canarias, destacan por

unos descensos muy notables de parados, a pesar de registrar los mayores incrementos de activos, gracias a que son las regiones que han experimentado un aumento más elevado de los ocupados graduados superiores.

Otra cuestión que también se apuntó en el subapartado anterior es que las ganancias de los graduados superiores son mayores que las de los que tienen niveles inferiores de estudios. Ello se puede constatar en el

contexto de las comunidades autónomas españolas, con datos de la Encuesta de Estructura Salarial del INE (gráfico 14). De hecho, las ganancias van aumentando conforme mayor es el nivel educativo también dentro de la educación terciaria, de tal manera que los licenciados, doctores y similares tienen un mayor salario que los diplomados universitarios y equivalentes y estos, a su vez, registran mayores salarios que los egresados en estudios de ciclos

formativos de grado superior. En términos generales, la prima salarial por tener estudios superiores universitarios era más elevada en regiones más atrasadas económicamente y con menor peso de la población con un elevado nivel de estudios, como Extremadura, Murcia, Canarias y Baleares. Por su parte, las menores primas salariales se experimentaban en 2014 en Navarra y el País Vasco.

Comparando los datos de la Encuesta de Estructura Salarial de 2014 con los que se alcanzaban en 2010 se puede constatar, por otro lado, y de manera muy evidente, el proceso de devaluación interna que ha experimentado la economía española en los últimos años de crisis económica. Además, dicha devaluación ha sido más profunda en el caso de los graduados superiores universitarios que en el del conjunto de la población en seis comunidades autónomas

(Andalucía, las dos Castillas, Extremadura, Galicia y Murcia), además de en el conjunto de España, ya que las ganancias de dichos graduados disminuyeron más en términos reales. En Aragón, Cataluña, Madrid y Navarra sucede lo mismo cuando se consideran los diplomados universitarios y en Asturias, Baleares, Cantabria, la Comunidad Valenciana, el País Vasco y La Rioja ocurre igual, pero en este caso únicamente para los que son licenciados, doctores y similar.

Canarias es la única región donde no se reproduce esta tendencia descrita en la evolución de las ganancias medias anuales, ya que los trabajadores con formación superior universitaria, tanto diplomados, como licenciados y doctores, experimentaron una menor disminución real de sus ganancias que el conjunto de la población.

2.3 *Oferta y demanda de empleo de alta cualificación*

Desajuste oferta y demanda

En este apartado del Informe CYD, como es habitual, se analiza, por un lado, cuál es la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas, según consta en los registros del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) –entendida como nuevas altas de oferta producidas durante el año⁵–, cuál es la demanda de dichos puestos, según la misma fuente (nuevas altas de demanda) y cuál es el nivel de ajuste o desajuste que se produce entre ambas⁶. Por otro lado, se evalúa el grado en el que la población altamente formada se acaba ocupando en trabajos de baja cualificación (sobreeducación), dado que normalmente la demanda de puestos de alta cualificación supera a la oferta.

En primer lugar, se constata que en 2016 se truncó la evolución positiva observada en los tres años previos de incrementos de los puestos de trabajo ofrecidos para gestión en el SEPE, ya que dicha oferta se redujo un

5 Hay que matizar que esta fuente de información tiene un cierto sesgo hacia las ofertas de empleo de menor cualificación y que ofrece una visión “flujo”, no de “stock”, de nuevas altas de oferta y demanda producidas durante el año, y no de la oferta y la demanda de puestos existentes en total en un año determinado.

6 Se asume que los puestos de trabajo de alta cualificación son los relativos a directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo, y se supone que para desempeñar dichas ocupaciones se ha de estar en posesión de una formación de nivel superior.

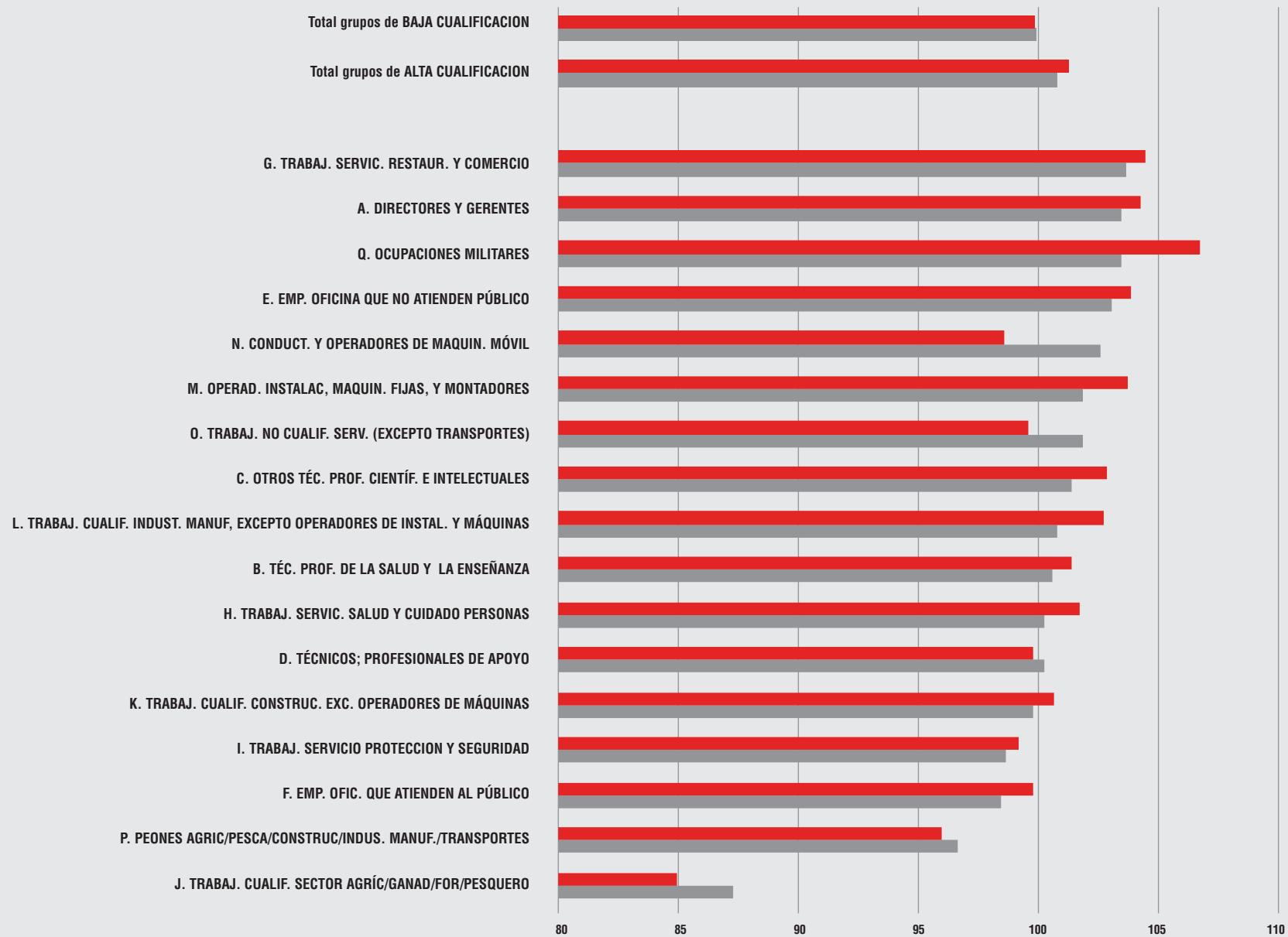
11,4%, después de tres años creciendo en torno al 20% anual. Las demandas de empleo también disminuyeron, aunque solamente, en comparación, un 2,9%. Tanto en el caso de la oferta como de la demanda, la evolución fue mucho menos negativa para el conjunto de ocupaciones de alta cualificación que para los de baja. Así, las nuevas altas de oferta de empleo de puestos de trabajo de alta cualificación descendieron un 4,4% frente al 12,5% que disminuyeron las de baja cualificación. Por su parte, en el caso de la demanda, las variaciones fueron del -1,9% y -3,1%, respectivamente. Así, el peso relativo que supone el conjunto de ocupaciones de alta cualificación en las nuevas altas de oferta y demanda de empleo, según el SEPE, creció ligeramente en 2016 respecto al año anterior, pasando del 17,1% al 17,3% en el caso de la demanda y del 14,2% al 15,3% en el de la oferta.

Como puede esperarse en una situación de elevado desempleo como es la actual, el número de demandas supera ampliamente al volumen de ofertas de empleo y esto ocurre para cada grupo y subgrupo ocupacional, en general. Para comparar el desajuste que se produce entre las ofertas y demandas de empleo en dichas agrupaciones, se utiliza como indicador la diferencia entre la oferta y la demanda de empleo en cada grupo/ subgrupo, relativizándola por el tamaño de la demanda (esto es, dividiendo dicha diferencia

por la demanda), y, a continuación, se expresa dicho indicador de desajuste en función del desajuste global español, que se iguala a un índice 100. En el año 2016, como ocurría en los cuatro anteriores, el desajuste relativo entre la oferta y la demanda de empleo en el conjunto de los grupos ocupacionales de alta cualificación era superior al que se producía en los de baja cualificación (índice de 100,7 frente a 99,9). Esto es, la proporción de puestos ofrecidos respecto a la demanda de los mismos era mucho menor en el caso de los empleos de alta cualificación que en los que no requieren estudios superiores. Pero respecto al año anterior mejoró en medio punto dicho desajuste, mientras que empeoró el registrado en el conjunto de ocupaciones de baja cualificación (gráfico 15).

De los 17 grandes grupos de ocupación, los cinco con un mayor desajuste en 2016 eran el de los trabajadores de servicios de restauración y comercio, el de los directores y gerentes, el de las ocupaciones militares, el de los empleados de oficina que no atienden al público y el de los conductores y operadores de maquinaria móvil. Todos, excepto el grupo de directores y gerentes, eran grupos de ocupaciones de baja cualificación. En el extremo opuesto, los cinco grupos con menor desajuste eran el de los trabajadores cualificados del sector primario; el de los peones del sector primario, la industria, la construcción y los

Gráfico 15. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por grupos principales de ocupación (desajuste global español en cada año=100)



● 2015 ● 2016

Nota: Los grupos A, B, C y D son de alta cualificación; el resto, de baja cualificación.
Fuente: Elaboración propia con datos del Servicio Público de Empleo Estatal.

Cuadro 6: Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por subgrupos principales de ocupación. Alta cualificación (desajuste global español en cada año= 100)

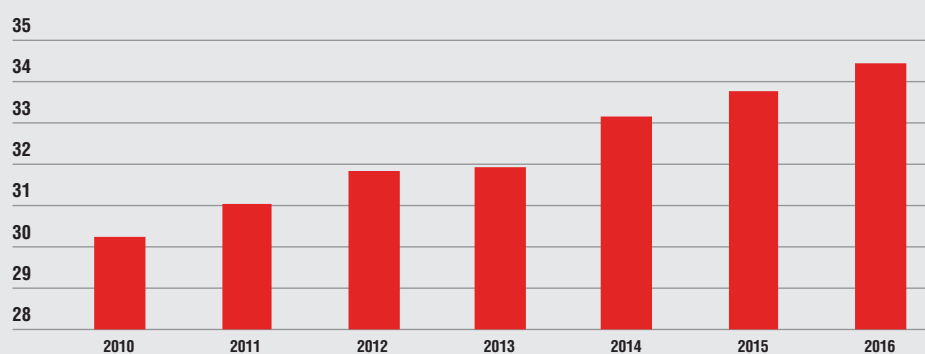
	2016	Variación respecto a 2015 (puntos porcentuales)
11 PODER EJECUTIVO Y LEGISL. Y DIRECC. ADMÓN PÚBLIC.	103,6	-1,5
12 DIRECTORES DPTOS. ADVOS. Y COMERCIALES	104,2	-0,4
13 DIRECTORES DE PRODUCCIÓN Y OPERACIONES	100,5	-1,2
14 DIRECT. GER. ALOJAM, RESTAUR. Y COMERCIO	105,0	-0,7
15 DIRECT. Y GERENT. OTRAS EMPRESAS SERVICIOS NO CLASIF. BAJO OTROS EPÍGRAFES	103,4	-1,3
A. DIRECTORES Y GERENTES	103,4	-0,8
21 PROFESIONALES DE LA SALUD	99,2	-1,3
22 PROF. ENSEÑ. INFANTIL, PRIM. SEC. Y POSTSECUNDARIA	103,7	-0,6
23 OTROS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA	95,5	-0,5
B. TÉC. PROF. DE LA SALUD Y LA ENSEÑANZA	100,5	-0,8
24 PROF. FÍSICAS, QUÍMI. MATEMAT. E INGENIERÍAS	101,2	-1,6
25 PROFESIONALES EN DERECHO	103,4	-1,4
26 ESPEC. ORG. ADMÓN Y EMPRESAS Y COMERCIALIZACIÓN	100,6	-1,7
27 PROF. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	98,0	0,2
28 PROFESIONALES EN CIENCIAS SOCIALES	100,3	-1,6
29 PROF. DE LA CULTURA Y EL ESPECTÁCULO	103,7	-1,4
C. OTROS TÉC. PROF. CIENTÍF. E INTELLECTUALES	101,3	-1,5
31 TÉC. DE LAS CIENCIAS Y DE LAS INGENIERÍAS	101,7	3,6
32 SUPERV. INGEN. MINAS, INDUS. MANUF. CONSTRUCCIÓN	100,8	-1,3
33 TÉC. SANIT. Y PROF. TERAPIAS ALTERNATIVAS	103,7	-0,9
34 PROF. DE APOYO EN FINANZAS Y MATEMÁTICAS	98,9	0,4
35 REPRESENTANTES, AGENT. COMER. Y AFINES	93,8	1,0
36 PROF. APOYO GEST. ADVA; TÉC. F. Y C. SEGURIDAD	103,2	-1,0
37 PROF. APOYO SERV. JUR. SOC. CULT. DEPORTIVOS Y AFINES	99,0	-1,5
38 TÉC. TECNOLOG. INFORMAC. Y COMUNICACIONES (TIC)	102,1	-0,8
D. TÉCNICOS; PROFESIONALES DE APOYO	100,2	0,5
ALTA CUALIFICACIÓN	100,7	-0,5

Fuente: Elaboración propia con datos del Servicio Público de Empleo Estatal.

transportes; el de los empleados de oficina que atienden al público; el de los trabajadores de servicios de protección y seguridad; y el de los trabajadores cualificados del sector construcción, todos grupos no pertenecientes a las ocupaciones de alta cualificación. Los otros tres grupos de alta cualificación, aparte del de directores y gerentes, registraban un desajuste que los situaba en una zona intermedia dentro de los 17 grupos considerados. Un año más, el que mostraba menos desajuste relativo era el de técnicos y profesionales de apoyo, seguido del de técnicos y profesionales de la salud y la enseñanza y del de otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales. Respecto al año 2015, solamente cinco grupos registraron un aumento en el nivel de desajuste relativo, cuatro de ellos, grupos de baja cualificación: conductores y operadores de maquinaria móvil, trabajadores cualificados del sector primario, trabajadores no cualificados del sector servicios y peones del sector primario, industria, construcción y transportes; y uno, el de técnicos y profesionales de apoyo, de alta cualificación.

Entre los principales subgrupos dentro de los grupos ocupacionales de alta cualificación (cuadro 6), destacaban como los cinco con mayor grado de desajuste relativo en 2016 el de directores y gerentes de alojamientos, restauración y comercio, el de directores de departamentos administrativos y comerciales, el de profesionales de la cultura y el espectáculo, el de técnicos sanitarios y profesionales de las terapias alternativas y el de los profesionales de enseñanza infantil,

Gráfico 16. Contratos realizados con graduados universitarios para desempeñar tareas de baja cualificación (%)



Fuente: *Elaboración propia con datos del Servicio Público de Empleo Estatal.*

primaria, secundaria y postsecundaria. En el extremo opuesto, había seis subgrupos que registraban un desajuste inferior a la media española: de menor a mayor desajuste, estos eran el de los representantes, agentes comerciales y afines; los otros profesionales de la enseñanza (los relacionados con la enseñanza no reglada, es decir aquellos que imparten idiomas, informática, y formación no reglada, en general); los profesionales de las tecnologías de la información; los profesionales de apoyo en finanzas y matemáticas; los profesionales de apoyo en servicios jurídicos, sociales, culturales, deportivos y afines; y los profesionales de la salud. Respecto al año 2015, solamente cuatro grupos mostraron aumentos del nivel de desajuste entre la oferta y demanda de empleo, en relación con el promedio español: los técnicos de las ciencias y las ingenierías, los profesionales de apoyo en finanzas y matemáticas, los representantes, agentes comerciales y afines y los profesionales de las tecnologías de la información.

En el marco de las regiones españolas, en el año 2016 las que registraban un mayor nivel de desajuste entre la oferta y la demanda de empleo en el conjunto de los grupos ocupacionales de alta cualificación, en comparación con la media, eran Andalucía, Madrid y el País Vasco (desajuste superior a un índice de 103). En el otro extremo, con el menor desajuste, figuraban Cataluña, Cantabria y Extremadura. En relación con el año precedente, solamente cuatro regiones experimentaron un ascenso de su nivel de desajuste relativo: Andalucía, Asturias, Extremadura y, especialmente, el País Vasco.

Cuadro 7. Contratos realizados con graduados universitarios, grupos principales de ocupación, 2016 (en %). Total y por sexos

		Total	Hombres	Mujeres
1	Directores y gerentes	1,4	2,3	0,8
2	Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	49,4	44,8	52,3
3	Técnicos y profesionales de apoyo	14,9	17,8	13,0
4	Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	13,6	11,2	15,1
5	Trabaj. de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	9,8	7,8	11,1
6	Trabaj. cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	0,2	0,2	0,1
7	Artesanos y trabaj. cualificados de las ind. manufacturera y la construcción	1,0	1,8	0,5
8	Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	1,0	1,9	0,4
9	Ocupaciones elementales	8,8	12,1	6,7
--	Total grupos de alta cualificación (1+2+3)	65,6	64,9	66,1
--	Total grupos de baja cualificación (4+5+6+7+8+9)	34,4	35,1	33,9

*Nota: Se excluye el grupo de "ocupaciones militares", de peso relativo residual.
Fuente: Elaboración propia con datos del Servicio Público de Empleo Estatal.*

Sobreeducación

La demanda de puestos de alta cualificación –normalmente realizada por aquellos que son graduados superiores– supera a la oferta de dichos puestos realizada por las empresas, que generalmente viene determinada por la estructura productiva de una economía y la coyuntura económica, en el bien entendido de que una estructura avanzada y una situación de expansión supondrán una mayor demanda de trabajadores altamente cualificados. El desajuste producido implica, por un lado, la existencia de parados con estudios superiores y, por el otro, la presencia de un cierto grado de empleo no encajado, esto es, que personas con un nivel superior de estudios trabajen en puestos para los que no se necesita un nivel de cualificación tan elevado (sobreeducación). La primera de estas cuestiones fue tratada en el anterior apartado del capítulo, por lo que este subapartado se centra en la segunda.

Según la información del Servicio Público de Empleo Estatal, en el año 2016 el 65,6% de los contratos⁷ que se firmaron con graduados universitarios en España fueron para desempeñar un empleo que se clasificaba en los grupos ocupacionales de alta cualificación, esto es, en los de directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo. Así pues, el 34,4% de los contratos realizados en 2016 con graduados universitarios correspondieron a ocupaciones de baja cualificación, para las que no sería necesario tener un nivel de estudios tan elevado (gráfico 16). La cifra de sobreeducación, así entendida, creció en 2016 siete décimas respecto al dato del año precedente (y algo más de cuatro puntos porcentuales si se toma como referencia el año 2010). Por sexos, y según los datos de

2016, la sobreeducación afectaba más a los hombres que a las mujeres, ya que en el primer caso, el 35,1% de los contratos firmados por graduados universitarios fue para realizar tareas de baja cualificación, mientras que en el de las graduadas, el porcentaje fue del 33,9%.

En el cuadro 7 se analiza la distribución de los contratos de trabajo realizados con graduados universitarios en 2016 por grupos principales de ocupación. En él se observa que el 23,4% de dichos contratos correspondieron a empleados contables y administrativos o bien a empleados de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores, para los cuales bastaría tener simplemente un ciclo formativo de grado medio, bachillerato, o incluso estudios primarios (el porcentaje se eleva al 26,2% en el caso de de las mujeres). Un 8,8% adicional de contratos fueron firmados para desempeñar ocupaciones

⁷ Se refiere a los contratos iniciales y convertidos en indefinidos que se realizaron en dicho año.

elementales, para las que no sería necesario, en principio, poseer ningún tipo de estudios (12,1% en el caso de considerar específicamente a los graduados universitarios varones).

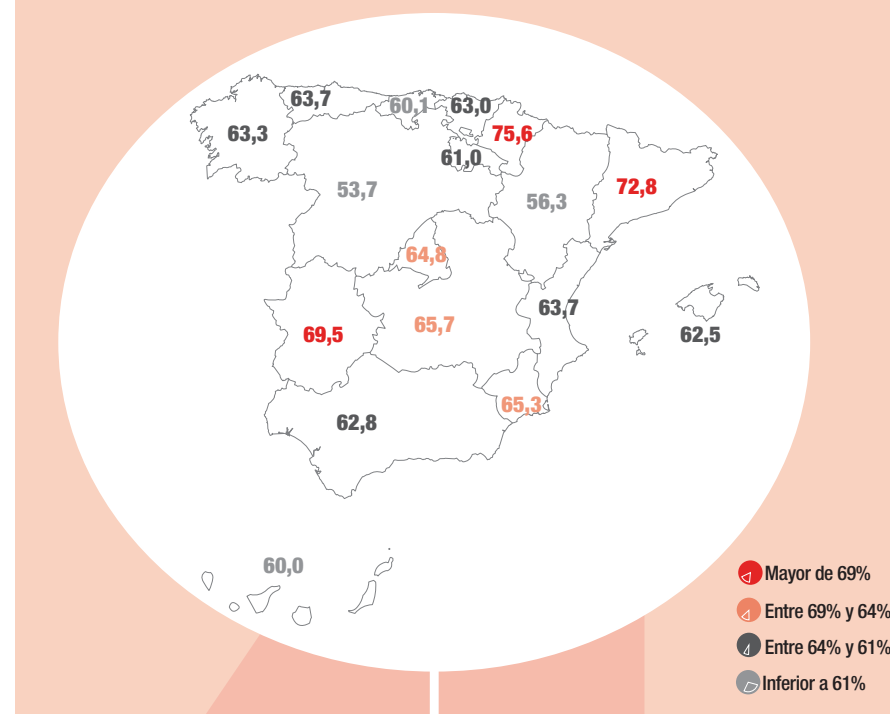
Por comunidades autónomas, un año más, los menores niveles de sobreeducación se registraban en Navarra y Cataluña (véase el mapa en esta misma página); en dichas regiones más del 70% de los contratos de trabajo firmados por graduados universitarios en 2016 fueron para desempeñar ocupaciones de alta cualificación. Con un porcentaje entre el 65% y el 70% les seguían Extremadura, Castilla-La Mancha y Murcia. En el otro extremo, de nuevo, aparecían Castilla y León y Aragón con porcentajes respectivos inferiores al 60%. Respecto al año precedente se experimentó un incremento del nivel de sobreeducación en la mayoría de las regiones, en línea con lo sucedido para el conjunto de España. Tan solo hubo cinco excepciones: en La Rioja, el País Vasco, Castilla-La Mancha, Extremadura y Navarra el porcentaje de contratos realizados con graduados universitarios para desempeñar tareas de alta cualificación creció en 2016 respecto a 2015. Finalmente, cabe indicar que, por sexos, la sobreeducación fue menor en 2016 para las mujeres graduadas universitarias que para los hombres en la mayoría de las regiones españolas, 13 de 17. Solamente sucedió lo contrario en Aragón, Canarias, Madrid y Galicia.

Sobreeducación: comparación internacional

En el año 2016, el 36,8%⁸ de los graduados superiores españoles que estaban trabajando lo hacían en puestos de baja cualificación, esto es, puestos no clasificados en las categorías de directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo, que serían los grupos ocupacionales considerados de alta cualificación y para los cuales sería necesario tener un nivel superior de estudios. El dato correspondiente en la Unión Europea era, en comparación, de tan solo el 23%. Más en concreto, en torno al 25% de los graduados superiores españoles que estaban trabajando lo hacían o bien de empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina o bien de trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores (prácticamente en proporción idéntica), para lo cual se necesitaría tener, en principio, un nivel de estudios inferior al universitario (o a un grado superior de formación profesional), como bachillerato, ciclos formativos de grado medio o incluso menos. El porcentaje correspondiente en la UE se situaba por debajo del 16%. Incluso un 3% de los ocupados españoles con estudios superiores estaban empleados en tareas elementales, para las cuales no haría falta tener, en principio, estudios (en términos absolutos equivaldrían a unas 230.000 personas). En comparación, el porcentaje correspondiente en la UE era del 1,8%.

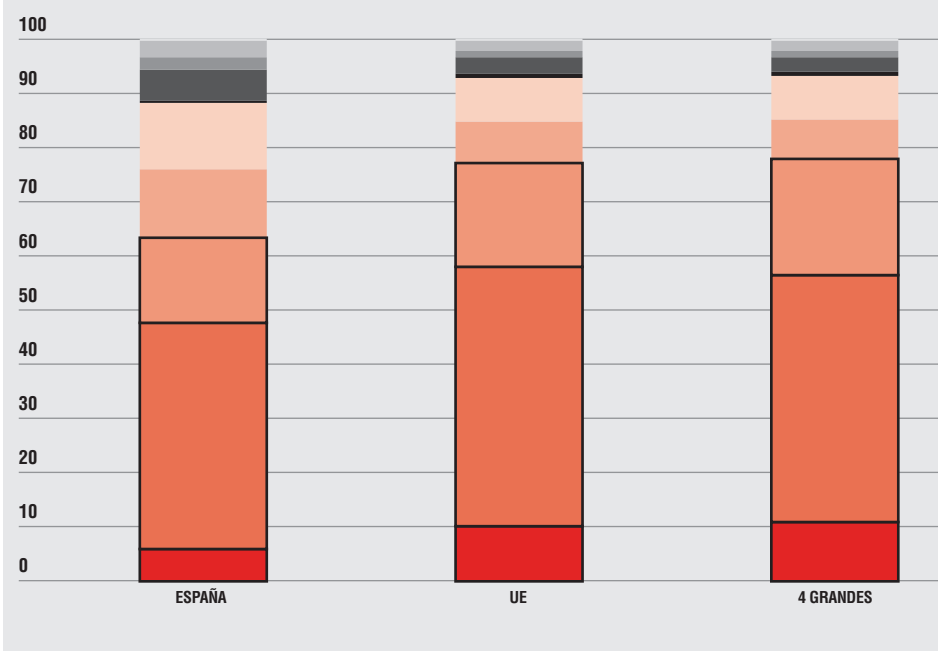
8 En la comparación internacional se tiene en cuenta a la totalidad de los ocupados en un momento determinado, no a los que han sido contratados en un periodo de tiempo concreto, que era el dato al que se hacía referencia en el subapartado anterior, con la información del Servicio Público de Empleo Estatal.

Contratos realizados con graduados universitarios para desempeñar tareas de alta cualificación, por comunidades autónomas, año 2016 (%)



Fuente: Elaboración propia con datos del Servicio Público de Empleo Estatal.

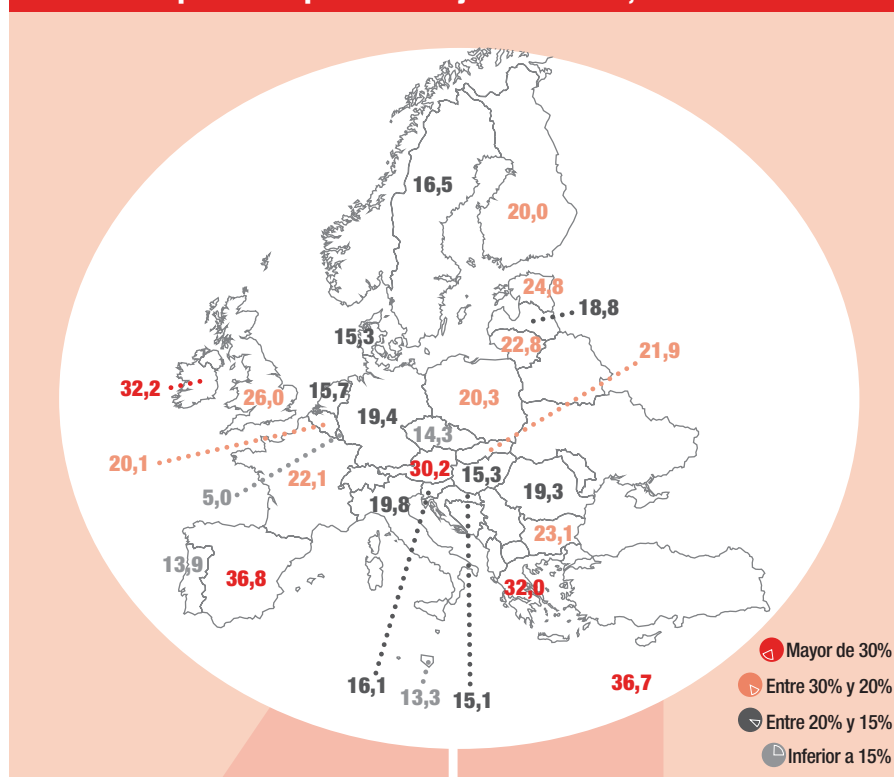
Gráfico 17. Proporción de los ocupados con estudios superiores que estaban empleados en cada uno de los grupos ocupacionales, año 2016



- Ocupaciones militares
- Ocupaciones elementales
- Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores
- Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción
- Trabajadores cualificados en sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero
- Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores
- Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina
- Técnicos y profesionales de apoyo
- Técnicos y profesionales científicos e intelectuales
- Directores y gerentes

Nota: En 4 grandes están incluidos Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido. Los grupos sin borde en negro son lo que se consideran sobreeducación.
Fuente: Eurostat.

Proporción de los ocupados con estudios superiores que estaban empleados en puestos de baja cualificación, año 2016



Fuente: Eurostat.

El porcentaje español de graduados superiores que estaban empleados desempeñando tareas de baja cualificación era prácticamente idéntico al de Chipre, el segundo país con peor indicador. Irlanda, Grecia y Austria serían los otros países que en 2016 registraban a más de tres de cada 10 graduados superiores ocupados en tareas de baja cualificación (véase el mapa de esta misma página). En el otro extremo, con la menor sobreeducación así entendida, destacaba Luxemburgo, donde el 95% de los graduados superiores que estaban empleados en 2016 lo estaban en puestos de alta cualificación, y era seguido por Malta, Portugal y la República Checa (porcentajes correspondientes alrededor del 86-87%).

El gráfico 17 muestra un mayor detalle de la distribución por grupos ocupacionales de los graduados superiores empleados en 2016, comparando a España con el conjunto de la Unión Europea y con el agregado de los cuatro principales países de dicha UE, esto es, los que tienen más población, junto a España. Tanto el conjunto compuesto por

Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido como la Unión Europea registraban un mayor porcentaje de ocupados con estudios superiores empleados en los tres grupos de ocupaciones de alta cualificación que España. Las diferencias más significativas se constataban en el grupo de directores y gerentes, ya que solamente el 6,1% de los egresados españoles en enseñanzas terciarias que trabajaban en 2016 ocupaban esos puestos, frente al 10,8% en el agregado de los cuatro grandes y el dato del 10,1% de la Unión Europea. Contrariamente, la menor diferencia en términos relativos se daba en técnicos y profesionales científicos e intelectuales (porcentajes correspondientes del 41,6% para España, 45,7% para los cuatro grandes y 47,8% para la UE).

En la mayor parte de los grupos de baja cualificación, por otro lado, España registraba un mayor porcentaje de ocupados con estudios superiores que el conjunto de la Unión Europea y los cuatro grandes. Las mayores diferencias se detectaban en el grupo de artesanos y trabajadores cualificados

de la industria manufacturera y la construcción y en el grupo de operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores: el dato español era prácticamente un 45-50% más elevado que el que se daba en el conjunto de la UE y de los cuatro grandes. Únicamente en dos grupos de baja cualificación se producía la situación contraria, registrándose un menor porcentaje en España respecto al del agregado de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido o la media de la UE. Se trata de las ocupaciones militares y los trabajadores cualificados del sector primario, de peso relativo, en cualquier caso, residual.

Como se puso de manifiesto en anteriores informes, el tan elevado nivel de sobreeducación español, en perspectiva europea, sería debido, por un lado, a que su estructura productiva no genera suficientes empleos de alta cualificación, en comparación con los países de la Unión Europea y, por otro, a que, en cambio, su generación de graduados superiores sí que está entre las de los principales países europeos, como quedó de manifiesto en el anterior apartado

del presente capítulo. En este sentido, cabe remarcar respecto al primer aspecto que en España, en el año 2016, algo menos de una tercera parte de los ocupados estaban empleados en grupos ocupacionales de alta cualificación (el 33,1%, para ser más precisos), mientras que en la Unión Europea este porcentaje se elevaba al 41,1% y alcanzaba valores superiores al 50% en los países líderes en este aspecto (Luxemburgo y Suecia, seguidos de cerca por el Reino Unido, Holanda, Finlandia, Bélgica, Francia y Dinamarca). De hecho, el dato de España era el quinto más reducido de los 28 países de la UE, quedando solo ligeramente por encima de Bulgaria, Eslovaquia, Grecia y Rumanía.

2.4 *Inserción laboral de los graduados universitarios*

En los últimos años se han llevado a cabo sendos estudios sobre la inserción laboral de los graduados en las universidades españolas. En los dos casos se ha analizado la situación en 2014 de los egresados en el curso 2009-2010. El primero se basa en la vida laboral de los afiliados a la Seguridad Social y ha sido realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; el segundo es la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios del Instituto Nacional de Estadística (INE). En anteriores ediciones del Informe CYD ya se revisaron los principales resultados de dichos estudios. En el caso del segundo, no obstante, se disponía únicamente del avance de resultados, lo cual permite profundizar ahora con los resultados definitivos y detallados. En este sentido, cabe recordar que la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios fue realizada por el INE entre septiembre de 2014 y febrero de 2015 a los graduados en el curso 2009-2010 en estudios de primer y segundo ciclo y en grado⁹. Se utilizó un método combinado de obtención de información: entrevistas directas (web y telefónicas) y utilización de datos administrativos. La muestra fue aproximadamente de 30.000 titulados.

En el Informe del año anterior se analizaron los resultados laborales por sexo, edad,

tipo de universidad (pública o privada) o rama de enseñanza a partir de una serie de variables, tales como la tasa de empleo y paro, la situación profesional de los que estaban trabajando, el tipo de jornada o la sobreeducación objetiva y percibida, por ejemplo. En este Informe estos resultados se analizan distinguiendo para cada una de las variables cuáles son las cinco titulaciones con una cierta importancia cuantitativa, esto es, con más de 500 graduados en el curso analizado, lo que equivale a más del 0,25% del total de egresados en dicho curso¹⁰. Asimismo, se profundiza en otro tipo de variables, como la realización de prácticas o estancias en el extranjero durante la carrera, así como la satisfacción por haber realizado estudios universitarios, variables que también se pueden extraer de los datos definitivos de la Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios del INE.

Atendiendo al porcentaje de los egresados en 2009-2010 que estaban trabajando o en paro en 2014, se observa que los mejores indicadores, en el sentido de mayor proporción trabajando y menos en paro, se registraban (cuadro 8) para los ingenieros en Informática, Telecomunicaciones e Industriales y los licenciados en Medicina e Investigación y Técnica de Mercados (aunque en este último

caso el peso relativo en el total era reducido, al no llegar en términos absolutos ni a 700 graduados). En el otro extremo, hay que destacar a los licenciados en Bellas Artes, Historia e Historia del Arte y a los Ingenieros Técnicos Forestales.

Si nos fijamos en concreto en aquellos graduados en el curso 2009-2010 en titulaciones de grado y primer y segundo ciclo que estaban trabajando en el año 2014, se puede, en primer lugar, observar su situación profesional (cuadro 9). El porcentaje de los que estaban trabajando en prácticas, en formación o eran becarios alcanzaba su máximo valor para los licenciados en Medicina, dado que están obligados a pasar el periodo de formación sanitaria especializada, esto es, el periodo del MIR o médico interno residente. Asimismo, es preciso resaltar que el mayor porcentaje trabajando con un contrato temporal se registraba para los maestros en distintas especialidades. Finalmente, también puede destacarse el hecho de que los porcentajes más elevados de trabajadores por cuenta propia se registraban para los arquitectos y similares, así como para los odontólogos y los fisioterapeutas. Siguiendo a estos, también aparecían los egresados en Óptica y Optometría, Derecho, Bellas Artes, Psicología o Veterinaria.

9 Como indica el INE, el curso 2009-2010 es el segundo de implantación de las titulaciones de grado y el grueso principal de sus titulados procedía de titulados de primer y segundo ciclo que habrían realizado cursos de adaptación para ser titulados de grado.

10 O bien más de 400 egresados trabajando en 2014, lo que supone más del 0,3% del total de dichos graduados.

Cuadro 8. Situación laboral en 2014 de los titulados universitarios de grado y primer y segundo ciclo en el curso 2009-2010, por titulaciones

	% trabajando		% en paro		% inactivo
Licenciado en Medicina	97,7	Licenciado en Bellas Artes	36,6	Licenciado en Antropología Social y Cultural	17,4
Ingeniero en Informática	93,4	Ingeniero Técnico Forestal	36,2	Licenciado en Historia del Arte	16,6
Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado	92,2	Licenciado en Historia	33,8	Licenciado en Humanidades	16,4
Ingeniero de Telecomunicación	91,7	Ingeniero Técnico en Diseño Industrial	30,9	Licenciado en Filosofía	14,3
Ingeniero Industrial	91,7	Licenciado en Historia del Arte	30,2	Licenciado en Derecho	13,4
Ingeniero Técnico Forestal	61,3	Licenciado en Farmacia	6,0	Ingeniero Técnico en Informática	2,3
Licenciado en Filosofía	61,2	Ingeniero de Telecomunicación	4,8	Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	2,2
Licenciado en Historia	54,9	Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado	4,3	Licenciado en Medicina	1,7
Licenciado en Bellas Artes	54,2	Ingeniero en Informática	3,6	Ingeniero Industrial	1,4
Licenciado en Historia del Arte	53,2	Licenciado en Medicina	0,6	Ingeniero de Organización Industrial	0,7
Total	75,6	Total	18,0	Total	6,4

Fuente: INE.

Cuadro 9. Situación profesional en 2014 de los titulados universitarios de grado y primer y segundo ciclo en el curso 2009-2010 que estaban trabajando, por titulaciones

	% en prácticas, formación o becario		% asalariado con contrato permanente		% asalariado con contrato temporal		% empresario o trabajador independiente
Licenciado en Medicina	87,2	Licenciado en Criminología	88,8	Maestro-Especialidad de Educación Musical	70,8	Licenciado en Odontología	50,2
Licenciado en Física	38,6	Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas	70,4	Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje	59,1	Arquitecto	40,7
Licenciado en Biología	29,8	Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado	67,1	Maestro-Especialidad de Educación Infantil	58,2	Grado en Ingeniería de la Edificación	38,8
Licenciado en Química	28,9	Licenciado en Ciencias del Trabajo	67,0	Diplomado en Enfermería	56,1	Diplomado en Fisioterapia	32,5
Licenciado en Matemáticas	23,8	Licenciado en Antropología Social y Cultural	66,0	Maestro-Especialidad de Educación Primaria	56,1	Arquitecto Técnico	26,7
Licenciado en Filología Inglesa	1,7	Licenciado en Filología Hispánica	24,7	Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas	14,4	Diplomado en Enfermería	1,6
Diplomado en Educación Social	1,7	Licenciado en Biología	24,1	Licenciado en Derecho	14,1	Diplomado en Gestión y Administración Pública	1,4
Licenciado en Antropología Social y Cultural	1,6	Licenciado en Física	23,9	Licenciado en Odontología	12,1	Licenciado en Criminología	1,4
Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje	1,1	Maestro-Especialidad de Educación Musical	21,0	Licenciado en Medicina	11,2	Licenciado en Física	1,4
Maestro-Especialidad de Educación Musical	0,4	Licenciado en Medicina	1,1	Licenciado en Criminología	8,1	Licenciado en Medicina	0,6
Total	12,0	Total	43,2	Total	33,9	Total	10,0

Fuente: INE.

En segundo lugar, respecto a la jornada laboral, en un extremo se observa que la mayor parte (95% y más) de los licenciados en Medicina, los diplomados en Óptica y Optometría y los ingenieros en Industriales, Informática, Organización Industrial y Telecomunicaciones que se graduaron en 2009-2010 y trabajaban en 2014 lo hacían a tiempo completo, mientras que, en el otro extremo, los valores más elevados de trabajo a tiempo parcial se registraban para los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Odontología, Historia del Arte y para algunas especialidades de Maestro, como Educación Musical y Educación Física (el 45% y más de los que trabajaban en 2014 lo hacían a media jornada, mientras que para el conjunto de egresados el porcentaje era del 23,5%).

También se puede indicar, en tercer lugar, que de aquellos que se graduaron en 2009-2010 y estaban trabajando en 2014, la mayor proporción trabajando en el extranjero se registraba entre los licenciados en Traducción e Interpretación, Arquitecto, Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, Químico y de Telecomunicaciones (porcentajes entre el 19% y el 26%). Y si se toman en consideración otras titulaciones de menor importancia cuantitativa, esto es, que no llegan al umbral que se ha expuesto anteriormente, cabe destacar también a los ingenieros en Aeronáutica, ya que más del 35% de los que trabajaban en 2014, de la promoción 2009-2010, lo hacían en el extranjero, o los licenciados en Geología (33%), mientras que para el conjunto de los egresados el porcentaje era de tan solo el 7,8%.

Por lo que se refiere a los ingresos obtenidos¹¹, los egresados con unos valores más elevados eran los licenciados en Medicina, ya que más del 80% se ubicaban en el último quintil de la distribución¹², cuando a nivel global de todos los egresados universitarios de la promoción 2009-2010 que trabajaban en 2014 era, solamente, del 20%. Seguían a estos, los graduados en Ingeniería de la Edificación, los licenciados en Criminología y los ingenieros en Organización Industrial, Telecomunicaciones, Industriales y Caminos, Canales y Puertos (en torno a la mitad o más se ubicaban en el último quintil, esto es, entre el 20% del global de los titulados universitarios que más ganancias obtenían). En el otro extremo, menos del 5% se localizaba en este quinto quintil en el caso de los diplomados en Óptica y Optometría y los licenciados en Veterinaria, Biología, Bellas Artes o Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Finalmente, en el cuadro 10, se muestran tres variables indicativas del grado de ajuste y encaje entre el trabajo que desarrollaban en 2014 los egresados en el curso 2009-2010 y su carrera. En primer lugar, la variable de sobreeducación objetiva se refiere al porcentaje que estaba trabajando en una ocupación que no era de alta cualificación, esto es, que se ubicaba en grupos ocupacionales distintos a los de directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos

11 En este caso se atiende a los afiliados a la Seguridad Social por cuenta ajena en marzo de 2014 y a su base de cotización.

12 La población se ordena desde el individuo con menos ingresos al que tiene más, para luego dividirla en 5 partes de igual número de individuos; con esto se obtienen 5 quintiles ordenados por sus ingresos, donde el primer quintil representa la porción de la población más pobre; el segundo quintil, el siguiente nivel y así sucesivamente hasta el quinto quintil, representante de la población más rica.

e intelectuales o técnicos y profesionales de apoyo. En segundo lugar, la variable de sobreeducación subjetiva o percibida se refiere al porcentaje que opinaba que para realizar su trabajo no hacía falta tener un título universitario. En tercer lugar se muestra el porcentaje que estaba desarrollando un trabajo que no tenía conexión con su área de estudios, ni siquiera una relacionada. Los licenciados en Odontología y Medicina aparecen en los tres casos con los valores más reducidos, por tanto, son los que mejor encaje registraban entre el trabajo que hacían en 2014 y la formación recibida en la carrera universitaria de la cual egresaron en 2009-2010. Seguidamente hay que destacar a los licenciados en Farmacia y a los ingenieros en Informática. En el otro extremo, destacaban los diplomados en Relaciones Laborales, ya que en los tres casos están entre los que observaban un mayor porcentaje de mal ajustados, esto es, tanto entre los que más sobreeducación objetiva y subjetiva mostraban, como entre los que en mayor proporción trabajaban en un área ajena a la de sus estudios. Les seguían los diplomados en Gestión y Administración Pública y los licenciados en Historia del Arte.

También es interesante destacar que normalmente, para la mayoría de los titulados, la sobreeducación subjetiva superaba a la objetiva. Sin embargo, sucedía lo contrario, y en gran medida, para los diplomados en Turismo y los diplomados/licenciados en Empresariales/Administración y Dirección de Empresas: ellos se sentían en mucha menor proporción sobreeducados, esto es, opinaban en menor medida que no era necesario tener titulación universitaria para trabajar en su puesto, que lo que indicaba el porcentaje que

ocupaban puestos de baja cualificación, que era claramente superior. En el otro extremo estaban algunos ingenieros, en Diseño Industrial, Informática, Telecomunicaciones, además de los que se dedicaban al Deporte (Maestro: Especialidad de Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) o los licenciados en Comunicación Audiovisual, Bellas Artes y los Maestros en Educación Infantil: se sentían en mayor medida sobreeducados, pensando que no era necesario tener título universitario para realizar su actividad, que lo que mostraban los datos objetivos (esto es, el porcentaje de los que no ocupaban puestos de alta cualificación).

Finalmente, como se ha apuntado al inicio del apartado, también se pueden comentar los resultados en variables adicionales, como, en primer lugar, la referida a la realización de prácticas durante los estudios. Según la Encuesta del INE, el 76,1% de los egresados de 2009-2010 realizaron dichas prácticas, básicamente curriculares (el 65,8%, frente al 30,4% que las hizo extracurriculares)¹³. Por género, las mujeres realizaron en mayor medida prácticas, el 81,8%, que los hombres (67,5%). Por tipo de universidad, los que asistían a universidades públicas realizaron en mayor proporción prácticas que los que estudiaban en las privadas (la diferencia era de prácticamente 3,5 puntos porcentuales a favor de las públicas). Si atendemos a la situación laboral, aquellos que trabajaban en 2014 pero en un empleo distinto al primero que encontraron al acabar la carrera habían realizado en mucha mayor medida prácticas en empresas que aquellos que trabajaban en dicho año todavía en el primer empleo que

13 Una parte del alumnado realizó los dos tipos de prácticas, curriculares y extracurriculares.

Cuadro 10. Encaje entre el trabajo que desempeñaban y su formación. Egresados universitarios del curso 2009-2010 que estaban trabajando en 2014

	% sobreeducación objetiva		% sobreeducación subjética		% trabajando en áreas de estudio alejadas de la propia
Diplomado en Turismo	76,5	Diplomado en Relaciones Laborales	55,5	Licenciado en Antropología Social y Cultural	75,5
Diplomado en Relaciones Laborales	67,1	Diplomado en Gestión y Administración Pública	55,4	Licenciado en Historia	64,2
Diplomado en Gestión y Administración Pública	66,8	Licenciado en Bellas Artes	51,7	Licenciado en Historia del Arte	61,8
Diplomado en Ciencias Empresariales	63,4	Licenciado en Historia del Arte	51,6	Licenciado en Humanidades	53,5
Licenciado en Criminología	55,5	Diplomado en Trabajo Social	50,8	Diplomado en Relaciones Laborales	51,9
Ingeniero Industrial	2,6	Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera	7,4	Licenciado en Veterinaria	6,0
Ingeniero en Informática	1,9	Diplomado en Fisioterapia	7,2	Licenciado en Farmacia	4,6
Ingeniero de Telecomunicación	1,8	Licenciado en Farmacia	6,3	Ingeniero en Informática	4,4
Licenciado en Odontología	1,1	Licenciado en Odontología	1,3	Licenciado en Medicina	0,2
Licenciado en Medicina	0,0	Licenciado en Medicina	0,4	Licenciado en Odontología	0,0
Total	22,4	Total	25,3	Total	22,8

Fuente: INE.

encontraron al acabar la carrera (la diferencia era de doce puntos porcentuales).

Casi nueve de cada diez realizaron prácticas en ciencias de la salud, y más de 8 de cada 10 en ciencias sociales y jurídicas, mientras que en el otro extremo aparecía la rama de artes y humanidades (43,8%). Por titulaciones, en concreto, los valores oscilaban desde el 95% y más de los diplomados en Trabajo Social, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Logopedia, Educación Social o Enfermería, los licenciados en Pedagogía, Veterinaria, Farmacia o Psicología, o los Maestros, especialidad de Educación Especial, Audición y Lenguaje, Infantil o Primaria hasta el menos del 40% para los licenciados en Física, Filosofía, Filología Hispánica, Criminología o Antropología Social y Cultural.

Una segunda variable a analizar sería la realización de estancias en el extranjero durante la carrera. Únicamente el 14,1% de los egresados de la promoción 2009-2010 realizaron parte de sus estudios fuera de España. De ellos, casi siete de cada 10, becados y de estos, el 85% a través del programa Erasmus. Por sexo, los hombres realizaron en más proporción estancias en el extranjero (15,2% frente al 13,3% de ellas). Mientras que por tipo de universidad, pública o privada, la diferencia a favor de las primeras era de más de cinco puntos porcentuales (prácticamente el 15% de los egresados en 2009-2010 en universidades públicas había realizado parte de sus estudios

en el extranjero, mientras en las privadas el porcentaje era inferior al 10%). También la diferencia era clara entre aquellos que trabajaban en 2014 pero seguían en el primer empleo que encontraron al acabar la carrera y los que trabajaban en otro empleo distinto: el 11,3% de los primeros habían realizado estancias fuera de España durante la carrera frente al 16,6% de los segundos.

Por rama de enseñanza, en un extremo se encontraban los alumnos de artes y humanidades: casi el 30% había realizado parte de sus estudios fuera de España, y, en el otro, ciencias de la salud (menos del 10%). Más en concreto, por titulaciones, los registros oscilaban entre el más del 30% de los licenciados en Traducción e Interpretación y Filología Inglesa, y de los ingenieros en Telecomunicaciones, Industrial, Químico, Agrónomo y los Arquitectos, hasta el menos del 5% de los Maestros en Educación Especial, Musical, Audición y Lenguaje, los diplomados en Enfermería, Trabajo Social, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Nutrición Humana y Dietética, Óptica y Optometría o Gestión y Administración Pública o los licenciados en Criminología.

La tercera variable que aquí se tiene en cuenta es, finalmente, la satisfacción con haber realizado estudios universitarios. Un 90% de los egresados en 2009-2010 se mostraba satisfecho, ya que aseguraba que volvería a realizar estudios universitarios si volviese atrás en el tiempo. Aunque bien es cierto que

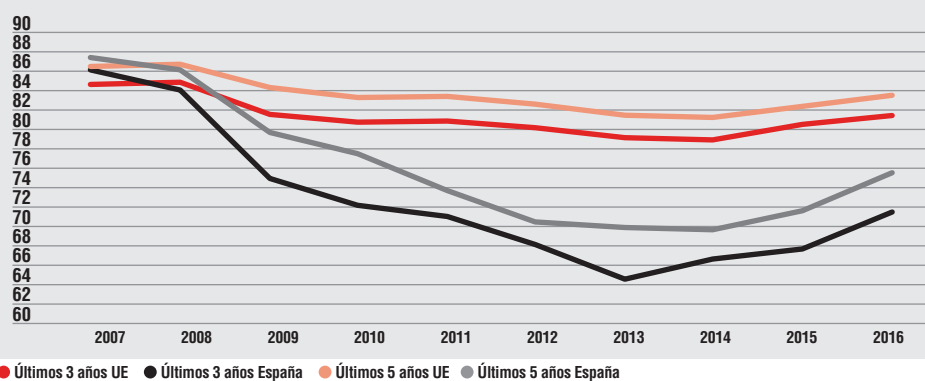
de ellos, tres de cada diez estudiarían otra carrera distinta. Los graduados se mostraban menos satisfechos que las graduadas, puesto que el 89,3% manifestaba que volvería a cursar estudios universitarios y de estos, el 31,2% realizaría otra titulación (90,5% y 29,2%, respectivamente, en las mujeres). Por tipo de universidad, la satisfacción de los egresados en universidades privadas era claramente más elevada que la de los titulados en las públicas, de tal manera que el 94% volvería a estudiar en la universidad (89,4% en las públicas) y de ellos algo más de tres cuartas partes repetirían carrera (menos del 70% en las públicas). Según su situación laboral en 2014, los más satisfechos de haber llevado a cabo una carrera universitaria eran los que estaban trabajando en el mismo empleo que habían conseguido en primer lugar al acabar la carrera (el 93,1% repetiría) y los que menos satisfechos se mostraban eran los que en 2014 estaban en paro (el 82,1% volvería a cursar estudios universitarios). Además, de los primeros solamente una cuarta parte aproximadamente estudiaría otra carrera distinta a la cursada, mientras que el porcentaje entre los que estaban en paro ascendía al 40%.

Los más satisfechos eran los alumnos de ciencias de la salud, puesto que menos del 5% afirmaba que si volviera atrás no estudiaría una titulación universitaria frente al más del 12% de los de ciencias puras, los menos satisfechos. De los que volverían a estudiar en la universidad, el 84% repetiría carrera entre

los de ciencias de la salud, mientras que en el otro extremo se encontraban los titulados en ingeniería y arquitectura: más del 35% escogería otra carrera (casi una tercera parte en el caso de los de la rama de ciencias). Por titulaciones, es interesante constatar que más del 45% de los licenciados en Comunicación Audiovisual, Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Ciencias Ambientales, los diplomados en Relaciones Laborales, Gestión y Administración Pública, Turismo y los arquitectos técnicos y los ingenieros técnicos de Obras Públicas si volvieran atrás estudiarían otra carrera distinta, mientras que dicho porcentaje era inferior al 20% para los licenciados en Medicina, Matemáticas, Psicología, los diplomados en Logopedia, Enfermería, Fisioterapia, los Maestros en Educación Especial, Infantil, Lengua Extranjera y los Ingenieros Industriales. La naturaleza marcadamente vocacional de algunas enseñanzas (como Medicina) y los efectos de la crisis (arquitectos técnicos, por ejemplo) contribuyen a explicar estos resultados.

El apartado finaliza comparando los resultados de España en el contexto de la Unión Europea, con datos de Eurostat, por lo que respecta a la variable de tasa de empleo y paro de los jóvenes de 20 a 34 años que ni están estudiando ni formándose y que han obtenido su título de graduado superior dentro de los últimos tres o cinco años. En primer lugar, como se observa en los gráficos 18 y 19, la evolución en el periodo 2007-2016 de España y la Unión Europea

Gráfico 18. Tasa de empleo de los jóvenes de 20 a 34 años que han conseguido su título de educación superior en los últimos 3 y 5 años (%). Comparación España-Unión Europea



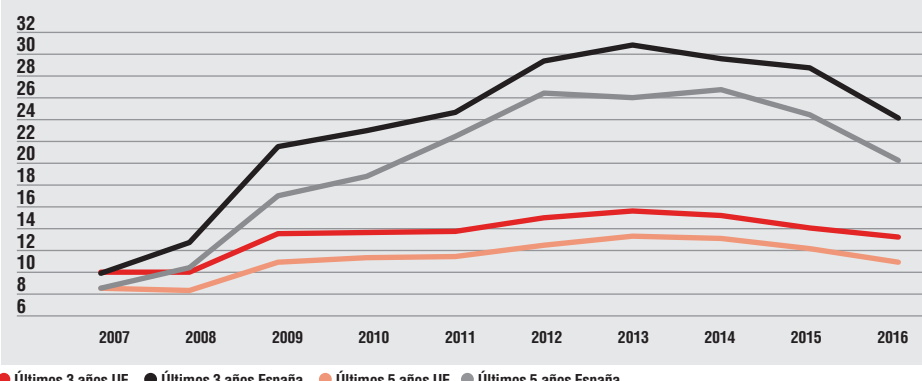
Fuente: Eurostat.

ha sido claramente diferente y prácticamente mimetiza, en ese sentido, la que se da para el conjunto de graduados superiores y para el global del mercado de trabajo español. Así, antes de que comenzara la crisis económica reciente, esto es, en el año 2007, el dato de tasa de empleo y de paro de España igualaba e incluso superaba al de la UE, tanto si se consideran los jóvenes graduados en enseñanza superior en los últimos tres como en los últimos cinco años. Sin embargo, con la crisis, el deterioro español fue espectacular, mientras se producía tan solo un ligero repunte de la tasa de paro y una pequeña reducción de la de empleo en el conjunto de la UE. En el caso concreto de los egresados dentro de los tres últimos años, el retroceso español fue de 22 puntos porcentuales en la tasa de empleo, comparando 2007 con 2013, año en el que se toca fondo en el mercado laboral español, frente a los aproximadamente 6 puntos de la UE (cuando se consideran los que egresaron en los últimos cinco años, las cifras respectivas serían de 18 y 5 puntos porcentuales). En el caso de la tasa de paro el aumento fue de similar cuantía.

En el periodo de recuperación 2013-2016, el mayor crecimiento y creación de empleo de la economía española ha permitido, de nuevo, reducir las distancias entre España y la UE. Así, la mejor coyuntura ha permitido un sensible aumento de la tasa de empleo de los graduados españoles (y una reducción de la tasa de paro) de unos 6-7 puntos porcentuales frente a los poco más de dos de la UE.

En el año 2016 la tasa de empleo de los graduados superiores españoles de 20 a 34 años que no seguían estudiando o formándose y que hacía como mucho tres años que habían obtenido su titulación superior era del 70,7%, el tercer valor más reducido de los 28 países de la UE, por detrás de Grecia e Italia, mientras que en la variable de tasa de paro, el registro, del 24,1%, era también el tercero más elevado, solo inferior al dato griego e italiano. Si se toman a aquellos que se habían graduado dentro de los últimos cinco años, los datos respectivos españoles eran del 74,8% y 20,2%, el quinto más reducido y cuarto más

Gráfico 19. Tasa de paro de los jóvenes de 20 a 34 años que han conseguido su título de educación superior en los últimos 3 y 5 años (%). Comparación España-Unión Europea



Fuente: Eurostat.

elevado en el contexto de la UE. Además de Grecia e Italia, en el primer caso España también superaba a Chipre y a Estonia y en el segundo al país chipriota. En el periodo 2007-2013 España mostró el mayor deterioro de los 28 países de la UE en la tasa de paro de los egresados superiores de 20 a 34 años que se habían graduado en los últimos tres años (en el caso de tomar los graduados en los últimos cinco, solo Chipre mostraba peor evolución), mientras que en el caso de la tasa de empleo, España fue la tercera con peor evolución (superada por Grecia y Croacia o Grecia y Chipre, según se tomaran los egresados en los últimos tres o cinco años). En el periodo 2013-2016, sin embargo, España ha sido el cuarto país que ha registrado un mayor aumento en la tasa de empleo de los jóvenes (20-34 años) recién graduados superiores (en los últimos tres años), solo por detrás de Croacia, Grecia y Chipre (ocupando el quinto lugar, también superado por Portugal, en el caso de considerar los egresados en los últimos cinco años). En cambio, cuando se considera la tasa de paro, España no registraba una posición destacada ya que

estaba dentro de los 12 con mejoras más significativas. Esto puede relacionarse con la evolución de la tasa de actividad para estos jóvenes recién graduados, que ha crecido más en España que en el conjunto de la Unión Europea y en buena parte de sus países entre 2013 y 2016, justo al revés de lo que ocurrió en la crisis 2008-2013.

Formación permanente

En el año 2016, según los datos de la *Labour Force Survey* de Eurostat, el 9,4% de la población adulta española, de 25 a 64 años de edad, realizaba formación permanente, esto es, seguía actividades de educación y formación¹, un porcentaje ligeramente inferior al registrado en la Unión Europea (10,8%). Ambas cifras, no obstante, siguen estando alejadas del objetivo del 15% fijado por la UE en su estrategia 2020. Respecto al año anterior, el dato de nuestro país era medio punto porcentual inferior, lo que contrasta con el avance de una décima en la Unión. De hecho, solamente cinco países mostraron un retroceso, en puntos porcentuales, superior al español (Dinamarca, el Reino Unido, Luxemburgo, Hungría y Chipre). En el contexto de los 28 países de la UE, España, no obstante, ocupaba una posición intermedia-alta en 2016, siendo el duodécimo país con más porcentaje de población adulta siguiendo actividades educativas y formativas. Los países líderes de la Unión, con más de uno de cada cuatro adultos realizando formación permanente, eran Finlandia (26,4%), Dinamarca (27,7%) y Suecia (29,6%), a los que seguían, a cierta distancia, Holanda y Francia (18,8%, en ambos casos). En el otro extremo figuraban países del este de Europa, como Rumania, Bulgaria, Eslovaquia, Croacia o Polonia, además de Grecia (indicador inferior al 5% en estos casos).

Los graduados superiores seguían actividades de formación permanente en mayor proporción que la media de la población adulta. Esto ocurría en España y también en todos y cada uno de los países de la Unión Europea. En el caso español, el dato para 2016 era del 16,3%, un punto y dos décimas por debajo del valor alcanzado un año antes, lo que contrasta con la reducción de tan solo dos décimas experimentada en la UE (dato del 18,6% en 2016). De hecho, la evolución española en este último año fue la quinta más negativa de los 28 países de la Unión, solo por detrás de Dinamarca, Chipre, el Reino Unido y Luxemburgo. La mayor diferencia, por otro lado, entre el porcentaje de población de 25 a 64 años que realizaba formación permanente según se considere la media poblacional o el colectivo de los graduados superiores, se registraba en el año 2016 en Malta, Portugal, Austria, Italia y Francia, y estaba por encima de los diez puntos porcentuales (en torno a siete en España y ocho en el conjunto de la UE). Los países líderes volvían a ser en el caso de los titulados en enseñanzas terciarias los nórdicos, con más de uno de cada tres graduados superiores entre 25 y 64 años realizando formación permanente en 2016: Suecia (38,6%), Dinamarca (34,4%) y Finlandia (33,9%). En esta ocasión, estos tres países estaban seguidos de cerca

¹ En la *Labour Force Survey* se pregunta si, en las cuatro semanas previas al momento de realizar la encuesta, la persona entrevistada ha estado cursando estudios, ya sea de tipo formal o no formal. Los datos anuales se componen a partir del promedio de las cuatro encuestas trimestrales que se realizan.

por Francia (valor del 30,4%). España ocupaba una posición intermedia en el contexto de los 28 países de la UE en 2016, posición 14.

La participación de la población adulta en actividades educativas y formativas según características de sexo, edad –diferenciando entre la generación más y menos joven–, situación laboral –atendiendo en el caso de los empleados asimismo a diversos perfiles– y tipo de actividad educativa y formativa seguida –formal o no formal– puede observarse en el cuadro adjunto a este recuadro, para España y para la Unión Europea en el año 2016 (en el caso de España se ofrece también la posición que ocupaba entre los 28 países de la UE, ordenados estos de mayor a menor valor en cada variable).

Respecto al sexo, tanto en la UE como en España eran las mujeres las que en mayor medida seguían actividades de formación permanente. De hecho, esto sucedía en 26 de los 28 países de la Unión, constituyendo las únicas excepciones en 2016 Alemania y Croacia. España, por otro lado, registraba una mejor posición en mujeres que en hombres, dado que para las primeras era el undécimo país de la UE con un mayor porcentaje siguiendo actividades educativas y formativas, mientras que en el caso de los hombres registraba el decimotercer valor más elevado. Si consideramos específicamente a la población adulta que es graduada superior, también se observaba una mayor inclinación hacia la formación permanente para ellas (14,9% y 17,5%, respectivamente, para hombres y mujeres en el caso de España; y 16,9% y 20,2% en el de la UE). En 25 de los 28 países de la UE sucedía lo mismo, siendo en este caso las excepciones Croacia, Rumania y Bulgaria. España ocupaba la posición decimoquinta en hombres graduados superiores y decimocuarta en el caso de las graduadas.

Por edad, es entre los más jóvenes donde existe mayor presencia de población que sigue actividades de educación y formación: la diferencia entre la generación de 25 a 34 años y la de 55 a 64 años era de más de diez puntos porcentuales, tanto en España como en la Unión Europea, en 2016. Para ser más exactos, la diferencia era de unos 11 puntos en la UE y de 14 en nuestro país, lo que estaría explicando que la proporción de población de 25 a 34 años realizando formación permanente en España fuera en 2016 la duodécima más elevada de los países de la UE y, en cambio, la de aquellos entre 55 y 64 años fuera el decimoquinto mayor valor.

Según la situación laboral, en el conjunto de la Unión Europea se observaba en 2016 que los empleados eran los que en mayor proporción seguían actividades educativas y formativas, en comparación con los parados y los que estaban inactivos y no participaban en el mercado laboral. En España, en cambio, esa primera posición correspondía a los parados: el 11% realizaba formación permanente, frente al 9,4% de los empleados y el 8,3% de los no activos. Únicamente seis países (Suecia, Dinamarca, Austria, Luxemburgo, Bélgica y Letonia) registraban, igual que España, el mayor porcentaje de adultos siguiendo actividades de formación permanente entre los parados. En otros siete países –que se caracterizaban además por sus bajas cifras de población (de 25 a 64 años) en actividades educativas y formativas– ese lugar correspondía a los inactivos: Alemania, Irlanda, Chipre, Grecia, Bulgaria, Croacia y Rumania. En los restantes 14 países eran los que estaban ocupados los que en mayor proporción realizaban formación permanente. Respecto a los empleados, aquellos que eran asalariados realizaban en mayor medida actividades educativas y formativas que los que trabajaban por cuenta propia (autónomos, empresarios). Esto ocurría para España y también para el conjunto de la Unión Europea (de hecho, de los 28 países de la UE, ocurría en 26, constituyendo Italia y Estonia las excepciones). Atendiendo en concreto a los asalariados, aquellos que ocupaban posiciones de alta cualificación realizaban en mucha mayor medida, en comparación con el promedio, formación permanente; además, el dato español, del 17%, se acercaba bastante al de la UE, del 17,9%, siendo España el país con el duodécimo valor más elevado de los 28 de la Unión. En cambio, los asalariados con contrato indefinido y que trabajaban a tiempo completo realizaban, en proporción del total, menos formación permanente que el conjunto de asalariados, tanto en nuestro país como en la UE (las diferencias, no obstante, eran reducidas, inferiores al punto porcentual).

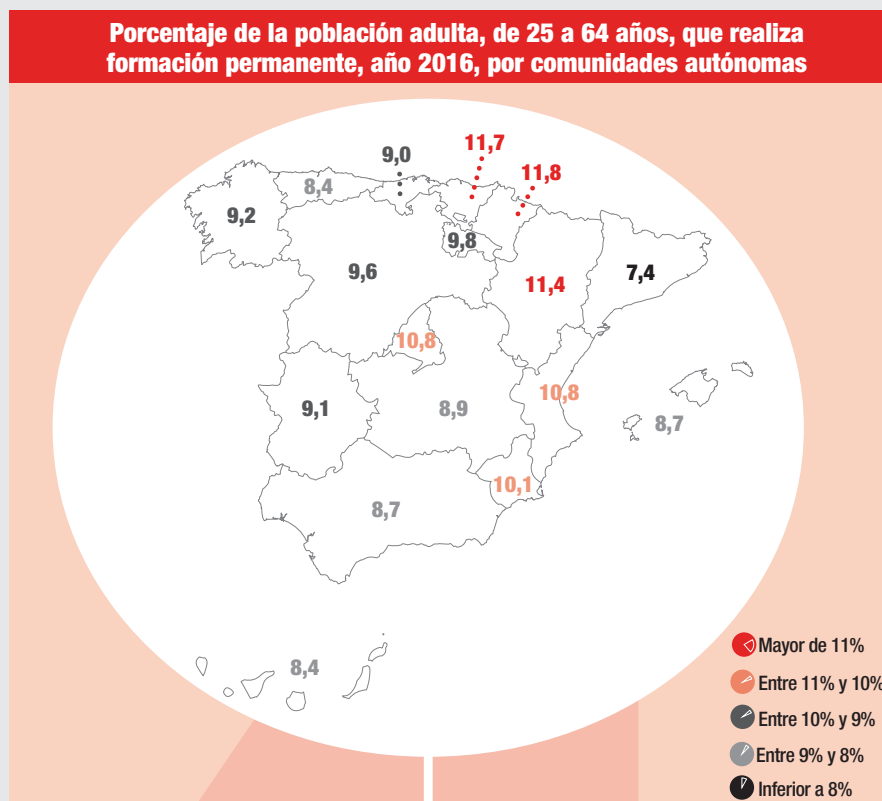
Finalmente, por tipo de actividad de formación permanente seguida, tanto en España como en la Unión Europea, predominaban más los que realizaban actividades de tipo no formal que formal², siendo la diferencia mayor para la UE que para España (de más de cinco puntos porcentuales en el primer caso y de menos de tres en el español), lo cual explicaría que la proporción de población adulta realizando actividades educativas y formativas de tipo formal en España fuera en 2016 la undécima más elevada de los países de la UE y, en cambio,

² La educación de tipo formal se refiere a actividades de carácter intencional y planificado, proporcionadas por instituciones de educación regladas, y que conducen a la obtención de diplomas y cualificaciones oficiales. La educación y formación no formal, por su parte, alude a aquellas actividades educativas organizadas, planificadas y estructuradas pero que no conducen a la obtención de un título oficial y que pueden ser proporcionadas tanto por las instituciones de educación regladas como por otros centros.

Porcentaje de la población adulta, de 25 a 64 años, que realiza formación permanente, año 2016, total y por características. Comparación entre España y la Unión Europea

	Unión Europea	España	Posición de España entre los 28 países de la UE
Total	10,8	9,4	12
Hombres	9,8	8,6	13
Mujeres	11,7	10,2	11
25-34 años	17,3	18,0	12
55-64 años	6,1	3,7	15
Empleados	11,6	9,4	13
*Asalariados	12,2	10,2	13
En ocupaciones de alta cualificación	17,9	17,0	12
Con contrato de duración indefinida	11,7	9,5	13
Con empleo a tiempo completo	11,7	10,0	13
Parados	9,6	11,0	10
Inactivos	8,2	8,3	10
Ed. formal	2,9	3,4	11
Ed. no formal	8,2	6,0	13

Fuente: Eurostat. Labour Force Survey.



Fuente: Eurostat. Labour Force Survey.

la de aquellos que realizaban formación permanente de tipo no formal fuera el decimotercer mayor valor. De los 28 países de la UE, en 24 se observaba más población adulta, en porcentaje del total, realizando actividades no formales que formales; sucedía lo contrario únicamente en Irlanda, Grecia, Croacia y Bulgaria. Si atendemos específicamente a la población adulta que es graduada superior, en 2016 también predominaba la realización de actividades de tipo no formal sobre la de tipo formal, con porcentajes respectivos en el caso español del 10,5% y 5,9% y en el de la UE del 14,6% y 4,8%. De los 28 países de la UE, en 25 se observaba más proporción de población adulta graduada superior realizando actividades no formales que formales, constituyendo las excepciones en este caso Irlanda, Croacia y Bulgaria. El dato español superaba al de la UE si se considera el porcentaje de población adulta graduada superior que realizaba formación permanente de tipo formal, constituyendo, en el contexto de los 28 países de la UE, de hecho, el décimo valor más elevado, por la posición decimocuarta que ocupaba al atender al porcentaje de graduados superiores de 25 a 64 años que realizaba actividades de formación permanente de tipo no formal.

Por comunidades autónomas, en el año 2016, las que mostraban un valor más elevado en el indicador relativo al porcentaje de población adulta, de 25 a 64 años, que seguían actividades educativas y formativas eran Navarra, el País Vasco y Aragón, por encima del 11% (véase el mapa adjunto). La Comunidad Valenciana, Madrid y Murcia les seguirían, y también mostraban un dato por encima de la media española, que era del 9,4%, como se ha indicado más arriba, las regiones de La Rioja y Castilla y León. En el otro extremo, un año más, destacaba negativamente Cataluña, con un valor en el indicador del 7,4%, y, en un segundo nivel, Asturias y Canarias (8,4% para cada una de ellas). Al igual que sucede para el conjunto español, en 14 comunidades autónomas se ha registrado un descenso del porcentaje de población adulta que realiza actividades de formación permanente en el año 2016, en comparación con 2015, mientras que se han producido sendos incrementos en Murcia y Aragón y una estabilidad total en La Rioja. El mayor descenso, por otro lado, tuvo lugar en Cantabria, de casi dos puntos porcentuales, seguida de Castilla y León y el País Vasco (descenso de 1,2 puntos en ambos casos). Por género, en 16 de las 17 regiones españolas, las mujeres seguían en mayor proporción que los hombres actividades educativas y formativas en el año 2016, constituyendo Murcia la única excepción. Las mayores diferencias a favor de las mujeres se constataban en Navarra (casi cuatro puntos) y, en segundo término, en Baleares, Canarias y Asturias (entre 2,5 y 3 puntos porcentuales). En el contexto de las regiones de la Unión Europea, las dos que mostraban un valor más elevado eran justamente aquellas que localizaban en su seno a las capitales de los dos países líderes, esto es, Suecia y Dinamarca (Stockholm –con un 31,3% de su población adulta, de 25 a 64 años, siguiendo actividades de formación permanente en 2016– y Hovedstaden, que incluye Copenhague, con un 31%).

Recapitulación

La caracterización de los graduados universitarios realizada en el primer apartado permite destacar los siguientes aspectos:

- En el curso 2015-2016 egresaron de las universidades españolas 203.253 personas en estudios de grado, con un descenso del 9,1% respecto a la cifra del curso anterior, que se suma al ya experimentado entonces.
- Los que se graduaron en estudios de máster oficial en dicho curso ascendieron a 90.392, un 20,4% más que en el curso precedente. Desde 2006-2007, cuando se iniciaron dichos estudios, la cifra de egresados no ha parado de crecer.
- Los que egresan de universidades privadas han aumentado su peso relativo en detrimento de los de las públicas; igual ha sucedido con los egresados de universidades a distancia respecto a los de las presenciales. En 2015-2016 ya el 15,3% de los egresados en grado y el 32,2% de los graduados de máster provenían de universidades privadas (5,5% y 16,4% en el caso de las universidades no presenciales).
- Casi el 60% de los egresados eran mujeres (58,5% en grado y 56,9% en máster); algo más del 35% de los graduados en grado y el 62% de los de máster ya habían cumplido los 25 años, mientras que los egresados de nacionalidad extranjera tenían una reducida importancia relativa en el grado (3,2% del total) pero notable en el máster (19,3%).
- Prácticamente la mitad de los egresados en grado y el 63% de los de máster oficial se habían titulado en estudios pertenecientes a las ciencias sociales y jurídicas. Ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud seguirían en importancia (pesos relativos cercanos al 20% en los egresados en grado y del 12% en los de máster).
- Algo más del 65% de los egresados en grado y el 71% de los graduados en máster oficial en las universidades presenciales españolas procedían de tan solo cuatro comunidades autónomas: Madrid, Andalucía, Cataluña y la Comunidad Valenciana.
- En el año 2015 se leyeron un total de 14.694 tesis doctorales en las universidades españolas, casi un 30% más que en 2014. En el último lustro el aumento ha sido del 68%. Estas tasas tan elevadas se deben a que los doctorados que siguen regulaciones anteriores a la del Real Decreto 99/2011 están próximos a extinguirse; de ahí que quien aún seguía en este tipo de programas haya tenido que acelerar su lectura de tesis, para evitar tener que pasar a doctorados regulados por dicho RD, más exigente.
- La nota media del expediente académico de los egresados en grado está reduciéndose en los últimos cursos, así como se está ampliando el tiempo promedio de finalización de los estudios (4,42 para los grados de 4 años y 5,17 para los de 5). Los datos para el máster oficial eran mejores y muestran estabilidad en el tiempo.
- Respecto a la tasa de idoneidad, tomando la cohorte de entrada al estudio que se tome y el tiempo teórico de duración de los estudios que se considere (cuatro o cinco cursos), se

observa que menos de cuatro de cada diez acabaron el grado en el tiempo establecido, en los últimos años.

- Si se atiende a la tasa de graduación, tomando la duración teórica prevista y la cohorte de entrada que se tome, menos del 50% de los ingresados en la universidad para cursar estudios de grado terminaron en el tiempo establecido más un curso adicional.
- Los resultados referentes a las tasas de idoneidad para los estudios de máster oficial eran mejores que los que se observaban en el grado. En promedio, en los últimos cursos, algo más de las tres cuartas partes de los que empezaron un máster oficial de un año lograron acabar en el tiempo establecido, siendo el porcentaje correspondiente para los másteres de dos años del 64%.
- El desempeño académico de los egresados era mejor en el caso de las mujeres que de los hombres, para los que procedían de universidades presenciales respecto a las no presenciales y para los que siguieron sus estudios en universidades privadas respecto a las públicas.
- Los graduados universitarios en España, suma de los egresados en grado, máster oficial y doctorado, representaban en 2015 el 6,4% de la población de 20 a 29 años. En el contexto de los 28 países de la Unión, dicho porcentaje, que ha tendido a crecer en los últimos cursos, estaba en una posición intermedia.
- Respecto al perfil de dichos egresados, el porcentaje de mujeres en España era superior al que registraban Alemania, Francia o el Reino Unido, mientras que el de los de 30 y más edad era el

duodécimo más elevado de los países de la Unión Europea.

- En comparación con Alemania y Francia, España tenía un claro mayor porcentaje de egresados en el área de educación, y una menor participación en artes y humanidades; negocios, administración y derecho; ciencias naturales, matemáticas y estadística; y tecnologías de la información y comunicación.
- Si se pone en relación el número de graduados universitarios en los campos científicos y tecnológicos con la población joven, de 20 a 34 años, el dato de España era el décimo más reducido de la Unión y estaba más de un 25% por debajo del indicador de los países líderes, como Finlandia, Alemania y Polonia.

Del segundo apartado, sobre los resultados de la población con estudios superiores en el mercado laboral, cabe destacar lo siguiente:

- El 35,7% de la población adulta española, de entre 25 y 64 años, tenía una titulación de educación terciaria, el duodécimo valor más elevado de los 28 países de la Unión Europea. Por edad, la generación más joven, de 25 a 34 años, estaba más formada (porcentaje correspondiente del 41%, decimoquinto más elevado de la Unión) y por sexos, las mujeres (diferencia de 5,5 puntos porcentuales respecto a los hombres).
- España volvía a destacar en el contexto de la Unión por ser uno de los tres países (junto a Portugal y Malta) con más proporción de población de 25 a 64 años con, solamente, como máximo, estudios obligatorios -41,7% frente al 23% de la UE- y por ser el país con menos

porcentaje de población con estudios secundarios postobligatorios no terciarios (22,6% frente al 46,3%). En la última década, las diferencias con la UE apenas se han reducido.

- Respecto a aquellos en un nivel inmediatamente inferior de estudios, la tasa de ocupación de los graduados superiores era 10,6 puntos mayor y la de paro 6,1 puntos inferior. Las diferencias relativas en la Unión Europea eran inferiores (10,1 y 2 puntos porcentuales, respectivamente), por lo tanto habría una mayor ventaja relativa de ser graduado superior en España que en la Unión.
- La ventaja de ser graduado superior era mayor para las mujeres que para los hombres: tasa de ocupación 14 puntos más elevada y de paro 8 puntos más reducida que las que tienen un nivel de estudios inmediatamente inferior (frente a 8 y -5 de los hombres), y en el caso de la generación de 40 a 64 años respecto de la de 25 a 39 (unos 12 puntos más de tasa de ocupación y 6,4 menos de tasa de paro, frente a 9 y -6).
- En el contexto de la Unión Europea, la tasa de ocupación y paro de los graduados superiores españoles era la segunda peor; solo Grecia tenía menos tasa de ocupación y más tasa de paro que España en el año 2016. Las diferencias entre España y el conjunto de la UE eran de cinco puntos porcentuales en el primer caso y de más de seis en el segundo.
- En 2007, la tasa de ocupación para los graduados superiores españoles solamente era medio punto inferior a la de la UE (84,7% frente a 85,2%), mientras que la tasa de paro era poco

más de un punto superior (4,8% frente a 3,6%). Las diferencias se ensancharon a lo largo de la crisis; en 2013, los graduados superiores españoles registraban una tasa de ocupación siete puntos inferior (76,4% frente a 83,4%) y una tasa de paro nueve puntos mayor (14,9% frente a 5,9%). Desde 2013 hasta 2016 se ha estado produciendo una recuperación más intensa en España que en la UE y las diferencias se han reducido.

- La probabilidad para un trabajador de quedarse en el paro es mucho menor si es graduado en educación superior que si tiene un nivel educativo inferior; de hecho, cuanto mayor sea el nivel educativo, menor es dicha probabilidad. Por el otro lado, la probabilidad de salir del paro hacia el empleo también es mayor para los que tienen un nivel superior de estudios que para aquellos con un nivel más reducido.
- En este último caso, para aquellos que tienen estudios superiores la probabilidad de salir del paro hacia el empleo, en trimestres sucesivos, era de casi el 40% antes de la crisis, pero de menos del 20% en 2013. En el periodo 2014-2016 se observa un ascenso de dicha probabilidad, de tal manera que era ya del 24%, con los últimos datos disponibles.
- Atendiendo a los que están ocupados, también se puede afirmar que los graduados superiores registran una menor incidencia del empleo a tiempo parcial y de los contratos temporales que los que tienen un nivel inferior de estudios.
- Así, en 2016 el 11,6% trabajaba a tiempo parcial, frente al 15% de los que estaban titulados en bachillerato o ciclos formativos de grado medio y el 16,3% de aquellos con, como máximo, el nivel de estudios obligatorios. En el contexto de la UE, el valor español para los graduados superiores era el duodécimo más elevado, aunque a más de cuatro puntos del de la UE (15,8%).
- De los que trabajaban por cuenta ajena, en torno al 20% de los graduados superiores estaban contratados temporalmente, frente al porcentaje correspondiente del 22,5% y del 29,7% si atendemos al colectivo con estudios postobligatorios no terciarios y estudios obligatorios, respectivamente. El dato español para los graduados superiores era el segundo más elevado de los 28 países de la UE, solo superado por Portugal.
- Asimismo, cuanto mayor nivel educativo, mayores ingresos por el trabajo desempeñado. Así, por ejemplo, un titulado en los niveles universitarios más elevados (máster o doctorado) ingresaba un 63,1% más que aquellos con bachillerato o ciclos formativos de grado medio y un 91,3% más que alguien con estudios obligatorios, como máximo.
- En comparación con la UE, no obstante, la prima salarial por tener un nivel educativo más elevado era inferior. Desde otra perspectiva, en el contexto de sus 28 países, España estaba entre los 10 con menos prima salarial por tener un nivel más elevado de estudios.
- Por sexos, las ganancias de los hombres eran mayores que las de las mujeres, pero en España dicha diferencia relativa

era menos intensa cuanto más nivel educativo; al revés de la UE. Así, la prima salarial por tener el nivel máximo de estudios era superior para las mujeres que para los hombres en España y, de hecho, las mujeres graduadas superiores tenían una ventaja salarial en España mayor que la que se registraba para ellas en la UE.

- Los trabajadores del conjunto de la UE obtenían en 2014 unas ganancias superiores a las de los españoles en todos los niveles educativos, produciéndose las diferencias relativas más elevadas para el correspondiente a los ciclos formativos de grado superior y universitario, del 23,7%, y, en segundo lugar, en el del máster y doctorado (18,5%).
- Como ocurría en años anteriores, también en 2016 las regiones con un mayor porcentaje de población con un nivel de estudios terciarios eran Madrid, el País Vasco y Navarra (34-38%). Volvían a destacar, en el otro extremo, Extremadura y Castilla-La Mancha (19-21%).
- Las tasas de ocupación de los graduados superiores iban desde más del 76% en Navarra y Cataluña a menos del 66% en Andalucía y Asturias, y las de paro oscilaban entre el 17-18% de Andalucía, Extremadura y Canarias y el mínimo del 6,6% de Navarra, a quien seguían de cerca Baleares (7,2%), el País Vasco (8,3%) y Cataluña (8,7%).
- Entre 2014 y 2016 las regiones con mayor crecimiento de los ocupados graduados superiores han sido Canarias y Baleares, mientras que en donde más han descendido los parados con dicho nivel de estudios ha sido en Baleares, Murcia y Castilla y León.

- En términos generales, la prima salarial por tener estudios superiores universitarios era mayor en regiones más atrasadas económicamente y con menos proporción de población con un elevado nivel de estudios, como Extremadura, Murcia, Canarias y Baleares, y viceversa: las menores primas salariales se experimentaban en Navarra y el País Vasco.

Del tercer apartado, sobre oferta y demanda de empleo de alta cualificación, pueden destacarse los siguientes puntos:

- En el año 2016 se observaron sendas reducciones en las nuevas altas de oferta y demanda de empleo registradas en el Servicio Público de Empleo Estatal, menores para las ocupaciones de alta cualificación (del 4,4% y 1,9%) que para las de baja (12,5% y 3,1%). De esta manera, el peso relativo de las primeras creció respecto al año anterior, pasando del 17,1% al 17,3% para la demanda y del 14,2% al 15,3% para la oferta.
- En el año 2016, como ocurría en los cuatro anteriores, el desajuste relativo entre la oferta y la demanda de empleo de alta cualificación era superior al de baja (índice de 100,7 frente a 99,9). Pero respecto al año anterior mejoró en medio punto dicho desajuste, mientras que empeoraba el registrado en el conjunto de ocupaciones de baja cualificación.
- Dentro de los grandes grupos de ocupación de alta cualificación, un año más, el que mostraba menos desajuste relativo era el de técnicos y profesionales de apoyo, seguido del de técnicos y profesionales de la salud. El grupo con mayor desajuste era el de directores y

gerentes. Respecto a 2015, todos los grandes grupos de alta cualificación disminuyeron su nivel de desajuste, excepto los técnicos y profesionales de apoyo.

- Atendiendo a una clasificación más detallada, los tres subgrupos de alta cualificación que registraban un desajuste relativo más reducido en 2016 eran los representantes, agentes comerciales y afines, los otros profesionales de la enseñanza (esto es, no los relacionados con la enseñanza reglada) y los profesionales de las tecnologías de la información.
- El 34,4% de los contratos realizados en 2016 con graduados universitarios fueron para que estos desempeñaran tareas de baja cualificación. La cifra de sobreeducación, así entendida, creció en 2016 siete décimas respecto al dato del año precedente (y algo más de cuatro puntos porcentuales si la referencia es 2010).
- El 23,4% de dichos contratos fueron para realizar tareas o bien de empleados contables y administrativos o bien de empleados de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores, para las cuales bastaría un nivel de estudios inferior al terciario. Un 8,8% adicional de contratos fueron firmados para desempeñar ocupaciones elementales, para las que no sería necesario, en principio, poseer ningún tipo de estudios.
- Por comunidades autónomas, un año más, los menores niveles de sobreeducación se registraban en Navarra y Cataluña, donde más del 70% de los contratos de trabajo firmados por

graduados universitarios en 2016 fueron para desempeñar ocupaciones de alta cualificación.

- En términos de comparación internacional, en el año 2016, el 36,8% de todos los graduados superiores españoles que estaban trabajando lo hacían en puestos de baja cualificación, frente al 23% de la UE.
- El tan elevado nivel de sobreeducación español, en perspectiva internacional, sería debido, por un lado, a que su estructura productiva no genera suficientes ocupaciones de alta cualificación, en comparación con los países de la UE y a que, en cambio, su generación de graduados superiores sí que está entre las de los principales países europeos.
- Así, en 2016 menos de una tercera parte de los ocupados estaban empleados en grupos ocupacionales de alta cualificación en España (ocho puntos por debajo del dato de la UE). El valor español, de hecho, era el quinto más reducido de los 28 países de la Unión. En cambio, el 35,7% de la población de 25 a 64 años tenía una titulación de educación terciaria, cinco puntos por encima del dato de la UE.

En cuanto al proceso de inserción laboral de los graduados universitarios españoles, tratado en el cuarto apartado, cabe señalar lo siguiente:

- Según los datos definitivos de la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios, del Instituto Nacional de Estadística, que ofrece información sobre la situación laboral en 2014 de los egresados en grado y similar

en las universidades españolas en el curso 2009-2010, los mejores resultados por titulaciones, en el sentido de más proporción trabajando y menos en paro, se observaban para los ingenieros en Informática, Telecomunicaciones e Industriales y los licenciados en Medicina.

- Atendiendo a aquellos que trabajaban en 2014, los porcentajes más elevados de trabajadores por cuenta propia se registraban para los arquitectos, odontólogos y fisioterapeutas. Por otro lado, el mayor porcentaje en prácticas, formación o becario se daba para los licenciados en Medicina, al estar obligados a pasar el periodo de formación sanitaria especializada. Mientras que el mayor porcentaje que estaba trabajando con un contrato temporal se registraba para los maestros en las distintas especialidades.
- Respecto a la jornada laboral, la mayor parte (95% y más) de los licenciados en Medicina, los diplomados en Óptica y Optometría y los ingenieros en Industriales, Informática, Organización Industrial y Telecomunicaciones que se graduaron en 2009-2010 y trabajaban en 2014 lo hacían a tiempo completo.
- La mayor proporción trabajando en el extranjero se encontraba entre los licenciados en Traducción e Interpretación, Arquitecto, Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, Químico y de Telecomunicaciones (porcentajes en el entorno del 19%-26%), así como para los ingenieros en Aeronáutica y los licenciados en Geología (30-35%).
- Por lo que se refiere a los ingresos obtenidos, los egresados con unos valores más elevados eran los

licenciados en Medicina, ya que más del 80% se ubicaban en el último quintil de la distribución, esto es, entre el 20% del global de los titulados universitarios que más ganancias obtenían. Seguían los graduados en Ingeniería de la Edificación, los licenciados en Criminología y los ingenieros en Organización Industrial, Telecomunicaciones, Industriales y Caminos, Canales y Puertos.

- En cuanto al grado de ajuste y encaje entre el trabajo que desarrollaban en 2014 los egresados en el curso 2009-2010 y su carrera, los mejores valores se daban para los licenciados en Odontología y Medicina, seguidos de los licenciados en Farmacia y los ingenieros en Informática. En el otro extremo, destacarían los diplomados en Relaciones Laborales y Gestión y Administración Pública y los licenciados en Historia del Arte.
- Por otro lado, el 76,1% de los egresados en 2009-2010 realizaron prácticas durante los estudios, básicamente curriculares. Las mujeres las realizaron en mayor proporción que los hombres (81,8% frente a 67,5%) y por tipo de universidad, los que asistían a universidades públicas respecto a los de las privadas (diferencia de 3,5 puntos). Mientras que casi nueve de cada diez realizaron prácticas en ciencias de la salud, en el otro extremo aparecería la rama de artes y humanidades (43,8%).
- Únicamente el 14,1% de los egresados de la promoción 2009-2010 realizaron parte de sus estudios fuera de España, con un protagonismo esencial del programa Erasmus. Los hombres realizaron en más proporción estancias

en el extranjero que las mujeres, mientras que por tipo de universidad –pública o privada– la diferencia a favor de las primeras era de más de cinco puntos porcentuales. Por rama de enseñanza, los extremos se encontraban para los alumnos de artes y humanidades, por un lado (casi el 30%) y ciencias de la salud, por el otro (menos del 10%).

- Un 90% de los egresados en 2009-2010 se mostraban satisfechos con haber realizado estudios universitarios. Aunque, de ellos, tres de cada diez estudiarían otra carrera distinta. Los graduados se mostraban menos satisfechos que las graduadas y por tipo de universidad, la satisfacción de los egresados en universidades privadas era claramente más elevada que la de los titulados en las públicas.
- De los que volverían a estudiar en la universidad, más del 45% de los licenciados en Comunicación Audiovisual, Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Ciencias Ambientales, los diplomados en Relaciones Laborales, Gestión y Administración Pública, Turismo y los arquitectos técnicos y los ingenieros técnicos de Obras Públicas estudiarían otra carrera distinta. Dicho porcentaje era inferior al 20% para los licenciados en Medicina, Matemáticas, Psicología, los diplomados en Logopedia, Enfermería, Fisioterapia, los Maestros en Educación Especial, Infantil, Lengua Extranjera y los Ingenieros Industriales.
- En el año 2016 la tasa de empleo de los graduados superiores españoles de 20 a 34 años que no seguían estudiando o formándose y que hacía como mucho tres años que habían obtenido su

titulación superior era del 70,7%, el tercer valor más reducido de los 28 países de la UE, mientras que en la variable de tasa de paro, el registro, del 24,1%, era también el tercero más elevado. Solo Grecia e Italia mostraban peores datos que España.

Radiografía del emprendimiento universitario en España: perfiles y factores condicionantes

Maribel Guerrero, Universidad de Deusto; David Urbano, Universitat Autònoma de Barcelona; Antonio R. Ramos, Universidad de Cádiz; José Ruiz-Navarro, Universidad de Cádiz; Isabel Neira, Universidad de Santiago de Compostela; Ana Fernández-Laviada, Universidad de Cantabria

1. Antecedentes

El desarrollo socioeconómico, desde la perspectiva del crecimiento endógeno, se puede explicar a través de diferentes tipos de capital como es el capital humano, el capital conocimiento, el capital tecnológico y el capital emprendedor. Sin duda, las universidades contribuyen de forma muy relevante en la generación de dichos capitales y, por ello, su papel ha sido uno de los temas de mayor interés tanto para la comunidad académica como para las administraciones públicas (Audretsch, 2014; Guerrero *et al.*, 2015). Además, en los últimos años –caracterizados por la crisis financiera y la recesión económica– esta temática ha tomado aún mayor importancia. Asimismo, nos encontramos en la actualidad en un escenario donde las universidades tienen un gran compromiso social y una creciente necesidad de transformarse en organizaciones más emprendedoras e innovadoras con relación al desarrollo de sus principales actividades de docencia, investigación y orientación a la transferencia y al emprendimiento (Guerrero *et al.*, 2016b). En este sentido, el colectivo de estudiantes universitarios representa uno de los principales pilares para el fomento y apoyo del emprendimiento a través de diversos mecanismos (p. ej., metodologías de enseñanza, cursos de emprendimiento, premios universitarios, modelos de referencia, etc.). Cabe decir que en España existe una importante sensibilización y participación activa por parte de las universidades en el fomento de la actividad emprendedora. Por ejemplo, la mayoría de universidades han diseñado una serie de iniciativas y algunas métricas que les permiten visualizar el curso de sus acciones en materia de emprendimiento universitario. Sin embargo, si se analiza el emprendimiento universitario en su conjunto, se descubre que desde un nivel sistémico aún se requieren cambios relevantes para tratar de integrar, definir y dar legitimidad al impacto de esas iniciativas en los estudiantes universitarios.

En este contexto y fruto de la colaboración entre la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), RedEmprendia y el Centro Internacional Santander Emprendimiento se sentaron las bases para la creación del Observatorio de Emprendimiento Universitario en España (OEU)¹. El principal objetivo del mismo es proponer una

¹ Guerrero *et al.* (2016a). *Observatorio de Emprendimiento Universitario en España*. Edición 2015-2016. Madrid: CRUE-REDEMPRENDIA-CISE.

Tabla 1. Emprendimiento universitario en España (% sobre total estudiantes)

Indicadores de emprendimiento universitario	2º	4º	Total
Emprendedor potencial:			
Intención de crear una empresa en los próximos 3 años	25,1%	33,0%	29,3%
Emprendedor activo:			
Ha creado una empresa	4,2%	5,6%	4,9%
Ha participado como socio en una empresa familiar	7,8%	7,3%	7,5%

Fuente: *Observatorio Emprendimiento Universitario (Guerrero et al., 2016a)*.

serie de indicadores que permitan: (1) analizar la intención emprendedora de los estudiantes universitarios a lo largo de su formación en la universidad, (2) conocer el perfil de aquellos estudiantes más emprendedores, y (3) analizar las actitudes/capacidades para emprender de los estudiantes universitarios. Así pues, con la finalidad de alcanzar los objetivos de la primera edición del OEU, los organismos promotores de esta iniciativa extendieron una invitación a las universidades, tanto públicas como privadas españolas, para participar en este proyecto. Veintinueve universidades distribuidas en toda la geografía española mostraron su interés. Durante los meses de marzo a octubre del 2015, las personas de contacto de dichas universidades participaron activamente con el equipo investigador en la implementación de una metodología² dirigida a los estudiantes de segundo y de cuarto curso de los grados de cuatro años de duración. Finalmente, de una población de 268.838 estudiantes universitarios, se contó con la participación de 14.413 estudiantes. A partir de esta información, a continuación se presenta una radiografía del emprendimiento universitario en España.

2. El emprendimiento universitario

Desde la perspectiva del OEU, el emprendimiento universitario se entiende como el comportamiento emprendedor de los estudiantes universitarios respecto a: (a) sus intenciones de emprender en los próximos tres años (emprendedor potencial), (b) su participación como socios en empresas familiares (emprendedor universitario en empresas familiares), y (c) su participación en la creación de empresas (emprendedor universitario activo en empresas propias).

² Para más información sobre la metodología, consultar la ficha técnica incluida en el apéndice 1 del presente recuadro o el detalle metodológico incluido en Guerrero *et al.* (2016a).

La tabla 1 muestra una aproximación del nivel de emprendimiento potencial y del emprendimiento activo. En relación con la primera medición (emprendimiento potencial), el 29,3% del total de los entrevistados manifestó tener la intención de crear una empresa en un horizonte temporal de 3 años. En términos de la evolución de la intención emprendedora, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la proporción de emprendedores potenciales universitarios es mayor en aquellos que estudian el último curso de carrera –4º curso– (33,0%) respecto a los que estudian su segundo curso (25,1%). Esto evidencia que los alumnos de segundo curso tienen la perspectiva de seguir estudiando en los próximos tres años mientras que tres de cada diez estudiantes de cuarto curso considera emprender como una opción profesional en los próximos tres años. En cuanto a la segunda medición (emprendimiento activo), el 4,9% de los estudiantes encuestados mencionaron haber creado una empresa y el 7,5% manifestaron ser socios en empresas familiares. Así pues, en términos agregados, el 12,5% de los universitarios españoles realizan una actividad empresarial propia o participan en una empresa familiar mientras están estudiando. Si se analiza la evolución, se observan porcentajes mayores en los indicadores de emprendimiento activo para los estudiantes de cuarto curso.

El perfil de los emprendedores universitarios españoles se definió a partir del área de conocimiento, experiencia y situación laboral, el haber realizado prácticas profesionales, el género, la nacionalidad, y el estatus socioeconómico (véase tabla 2). Por lo general, la mayoría de *emprendedores potenciales universitarios* son hombres (54%), con un estatus socioeconómico medio (52,3%), nacidos en España (89,4%), con experiencia laboral (70,9%), y que estudian un grado en la rama de ciencias sociales (39,2%),

Tabla 2. Perfil del emprendedor universitario en España (% sobre total estudiantes de cada grupo)

Principales características socio-económicas	Emprendedor potencial			Emprendedor activo						
	[Tiene intención de emprender]			[Ha creado una empresa]			[Socio en empresa familiar]			
	2º	4º	Total	2º	4º	Total	2º	4º	Total	
Área de conocimiento										
Ciencias sociales	43,5%	36,5%	39,2%	43,3%	38,8%	40,6%	36,5%	35,0%	35,7%	
Ingenierías	23,6%	24,3%	24,0%	18,1%	21,5%	20,1%	19,7%	22,8%	21,4%	
Humanidades	19,2%	24,8%	22,6%	24,1%	26,8%	25,7%	23,8%	26,8%	25,4%	
Ciencia experimentales	4,9%	5,1%	5,0%	7,1%	4,6%	5,6%	10,4%	6,5%	8,3%	
Ciencias de la salud	8,8%	9,3%	9,1%	7,4%	8,3%	7,9%	9,6%	8,9%	9,2%	
Experiencia profesional	60,3%	77,8%	70,9%	73,0%	86,7%	81,3%	75,4%	82,8%	79,3%	
Actualmente está trabajando	23,6%	39,6%	33,2%	35,5%	56,6%	48,2%	30,1%	46,4%	38,7%	
Prácticas profesionales	9,9%	46,6%	32,0%	9,2%	42,5%	29,5%	11,5%	41,0%	27,1%	
Género										
Femenino	45,1%	46,7%	46,0%	41,5%	39,8%	40,4%	48,4%	47,6%	48,0%	
Masculino	54,9%	53,3%	54,0%	58,5%	60,2%	59,6%	51,6%	52,4%	52,0%	
Nacionalidad										
Española	88,1%	90,2%	89,4%	84,4%	91,3%	88,7%	88,6%	92,2%	90,4%	
Otra	11,9%	9,8%	10,6%	15,6%	8,7%	11,3%	11,4%	7,8%	9,6%	
Estatus socioeconómico										
Bajo	4,9%	5,1%	5,1%	11,0%	7,5%	8,9%	8,1%	5,4%	6,6%	
Medio bajo	21,6%	20,4%	20,9%	20,5%	15,5%	17,4%	20,5%	16,0%	18,1%	
Medio	51,2%	53,0%	52,3%	44,7%	50,5%	48,1%	45,6%	50,9%	48,5%	
Medio alto	21,3%	20,9%	21,1%	21,6%	25,8%	24,1%	23,9%	26,5%	25,3%	
Alto	0,9%	0,6%	0,7%	2,2%	0,7%	1,4%	1,8%	1,2%	1,5%	

Fuente: Observatorio Emprendimiento Universitario (Guerrero et al., 2016a).

Tabla 3. Principales factores del individuo que condicionan el emprendimiento universitario

Factores asociados al individuo	2º	4º	Total
Actitudes, conocimientos y capacidades para emprender (% sobre total estudiantes)			
Deseo de crear una empresa	54,8%	57,3%	56,1%
Miedo al fracaso	47,0%	50,0%	48,6%
Percepción de poseer conocimientos/habilidades para emprender	23,2%	29,3%	26,4%
Formación en emprendimiento (% sobre total estudiantes)			
Ha recibido formación relacionada con la puesta en marcha de una empresa en algún momento	40,0%	43,0%	41,0%
En etapa preuniversitaria	18,0%	10,0%	14,0%
En la universidad	12,0%	19,0%	16,0%
Competencias emprendedoras adquiridas en las asignaturas de la universidad (valoración escala 1-7)			
Competencias interpersonales (trabajo en equipo, red de contactos, cooperación, ética)	5,08	5,10	5,09
Competencias instrumentales (resolución de problemas, toma de decisiones, etc.)	4,91	4,94	4,93
Competencias sistemáticas (identificación de oportunidades de negocio, creatividad, etc.)	4,27	4,27	4,27

Fuente: Observatorio Emprendimiento Universitario (Guerrero et al., 2016a).

ingenierías (24,0%) o humanidades (22,6%). Asimismo, la mayoría de *emprendedores universitarios activos que han creado una empresa* son hombres (59,6%), con un estatus socioeconómico medio (48,1%), nacidos en España (88,7%), que poseen experiencia laboral (81,3%), y que estudian un grado en la rama de ciencias sociales (40,6%), ingenierías (20,1%) o humanidades (25,7%). De igual manera, la mayoría de *emprendedores universitarios socios en empresas familiares* son hombres (52,0%), con un estatus socioeconómico medio (48,5%), nacidos en España (90,4%), con experiencia laboral (79,3%), y que estudian un grado en la rama de ciencias sociales (35,7%), ingenierías (21,4%) o humanidades (25,4%). En términos evolutivos, se observan mayores porcentajes en los indicadores para los estudiantes entrevistados de cuarto curso salvo algunas excepciones y matices en ciertas ramas de conocimiento y género.

3. Factores condicionantes del emprendimiento universitario

El emprendimiento universitario suele estar determinado por un estado de alerta del cual emerge el reconocimiento, descubrimiento o generación de una oportunidad de negocio. En la literatura sobre emprendimiento, existe un amplio consenso teórico y empírico de que dicho estado de alerta viene condicionado por una serie de características del individuo y también del contexto. En esta sección se detallan algunos de los factores más relevantes, tanto a nivel individual como contextual o del entorno, que explican el emprendimiento universitario.

3.1. Factores del individuo que condicionan el emprendimiento universitario

Existen algunos modelos conceptuales que tratan de medir la propensión de la intención/acción emprendedora de un individuo. Por lo general, dichos modelos coinciden en la influencia directa de dos factores motivadores³ a nivel individual: la actitud hacia emprendimiento, que se refiere a la percepción del individuo sobre su deseo de llevar a cabo una iniciativa, y la percepción de ver viable llevarla a cabo porque posee las capacidades, competencias y habilidades necesarias para emprender.

Como se puede observar en la tabla 3, más de la mitad (56,1%) de los universitarios entrevistados manifiestan el deseo de crear su propia empresa. Si se tiene en cuenta el curso en el que están matriculados, el porcentaje de alumnos de cuarto es superior al de alumnos de segundo (57,3% frente a 54,8%). Sin embargo, el miedo al fracaso también determina la predisposición o el deseo del individuo de asumir riesgos vinculados al desarrollo de una iniciativa emprendedora. En el caso de los estudiantes universitarios, casi la mitad de los entrevistados percibe el miedo al fracaso

³ En estudios académicos se les conoce como *desirability* y *feasibility* (Guerrero et al., 2008; Liñán y Chen, 2009; Schalaegel y Koening, 2014).

Tabla 4. Principales factores del entorno que condicionan el emprendimiento universitario

Entorno social más cercano	2º	4º	Total
Modelos de referencia (% sobre total estudiantes)			
Padre/madre emprendedor	48,7%	47,6%	48,1%
Otro emprendedor miembro de la familia	66,6%	64,3%	65,4%
Amigo que haya puesto en marcha una empresa en los últimos dos años	30,4%	40,0%	35,6%
Profesor que haya puesto en marcha una empresa en los últimos dos años	10,0%	13,5%	11,9%
Otra persona que haya puesto en marcha una empresa en los últimos dos años	63,6%	66,2%	65,0%
Normas subjetivas (valoración escala 1-7)	5,60	5,58	5,59
Entorno universitario	2º	4º	Total
Elementos del ecosistema emprendedor universitario (% sobre total estudiantes)			
Programas orientados a fomentar el emprendimiento en la comunidad universitaria	71,9%	69,0%	70,3%
Asignaturas/cursos orientados a la formación en emprendimiento	65,0%	59,0%	61,8%
Unidades de apoyo a nuevas empresas de estudiantes y profesores (incubadoras, etc.)	51,1%	49,0%	50,0%
Incentivos a los emprendedores universitarios (premios o reconocimientos)	62,8%	61,3%	62,0%
Difusión continua de los programas o iniciativas que promueven el emprendimiento	61,9%	56,5%	59,0%
Entorno universitario que promueve el emprendimiento (valoración escala 1-7)	3,85	3,57	3,70
Entorno Regional	2º	4º	Total
Elementos del entorno emprendedor en la región (valoración escala 1-7)			
Educación y formación emprendedora en etapa post inicial	3,95	3,61	3,77
Influencia de las normas sociales y culturales en el emprendimiento	4,11	3,96	4,03
Financiación (créditos bancarios, <i>venture capital</i> , etc.)	2,72	2,64	2,67
Políticas y programas de apoyo gubernamentales para crear nuevas empresas	3,05	2,97	3,01
Consultores cualificados que apoyan en la creación de empresas	3,64	3,64	3,64
No demasiadas trabas/barreras burocráticas para la creación de nuevas empresas	3,05	2,92	2,98
Regulaciones o normativas orientadas a fomentar la creación de nuevas empresas	3,69	3,52	3,60

Fuente: Observatorio Emprendimiento Universitario (Guerrero et al., 2016a).

como una barrera al momento de emprender (48,6%). De ahí, la importancia de profundizar en su percepción respecto a sus capacidades para organizar y llevar a cabo acciones emprendedoras. A pesar de que más del 40% de los estudiantes ha manifestado haber recibido formación relacionada con la puesta en marcha de su empresa en algún momento de su vida, tan solo el 26,4% de los encuestados percibe que posee los conocimientos y habilidades necesarias para emprender.

Para profundizar en los aspectos relativos a las capacidades, se solicitó a los estudiantes entrevistados que valoraran (en una escala del 1 al 7, donde el 7 es la máxima puntuación) una serie de competencias⁴ transversales vinculadas al emprendimiento que podrían haber obtenido en las asignaturas cursadas a lo largo de su formación universitaria. En un sentido amplio, en promedio, observamos que han otorgado una valoración de un 5,09 a las competencias interpersonales (p. ej. trabajo en equipo, desarrollo de redes de contactos,

cooperación con otras personas, ética y responsabilidad social), un 4,93 a las competencias instrumentales (p. ej. resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación oral, competencias técnicas), y un 4,27 a las competencias sistemáticas (p. ej. identificación de oportunidades, crear nuevos productos/servicios, gestión, comercialización). De igual forma, al desagregar la muestra por cursos, estas tendencias se mantienen muy similares.

3.2. Factores del entorno que condicionan el emprendimiento universitario

Estudios previos reconocen que la intención y acción emprendedora está influenciada por ciertos factores del entorno social (p. ej., normas subjetivas relacionadas con la familia, los amigos, otros conocidos) y de la propia región⁵. Dada la naturaleza del emprendimiento universitario, también se incluyen ciertos factores relacionados con el entorno universitario (véase la tabla 4).

En lo relativo al entorno social más cercano, los modelos de referencia de los estudiantes universitarios en materia de emprendimiento vienen principalmente representados por miembros de sus respectivas familias que han emprendido (65,4%), padres-madres emprendedores (48,1%), amigos emprendedores (35,6%) y alguno de sus profesores que han puesto en marcha una empresa en los últimos dos años (11,9%). Por curso, observamos que los alumnos de cuarto curso podrían tener más reforzados dichos modelos de referencia mediante la influencia de sus amigos y de sus profesores. Complementariamente, los estudiantes universitarios presentan una valoración positiva⁶ en la escala de normas sociales subjetivas o percepción sobre la aprobación/apoyo que tendrían de las personas de su entorno social más cercano si decidieran emprender.

En lo relativo al entorno universitario, observamos que la mayoría de los estudiantes entrevistados reconocen que en su universidad se promueven diversos programas para fomentar el emprendimiento (70,3%), asignaturas orientadas a la formación en emprendimiento (61,8%) e incentivos al emprendimiento a través de premios o reconocimientos (62,0%). Asimismo, el 59,0% ha manifestado que existe una difusión continua de dichos programas y al menos el 50,0% identifica infraestructuras de apoyo en el interior de la universidad. Además, resulta de especial interés que el 21,7% de los universitarios entrevistados han estado en contacto en alguna ocasión con algún programa/centro de apoyo a emprendedores en su universidad. Sin embargo, la valoración de los estudiantes sobre la contribución de los diversos aspectos del entorno universitario en sus actitudes/capacidades emprendedoras está por debajo de la media (3,7 sobre 7). Una posible explicación a estas valoraciones podría estar asociada al bajo porcentaje de estudiantes que ha emprendido y que ha requerido poner en práctica sus capacidades emprendedoras.

En cuanto al entorno regional, los universitarios entrevistados han otorgado valoraciones inferiores a la media (de 4 sobre 7) a la mayoría de los elementos que configuran el entorno emprendedor en sus regiones (ej., sistema educativo, normas sociales y culturales, financiación, programas gubernamentales, existencia de consultores cualificados, regulaciones o normativas). Además, se destaca que los alumnos de segundo curso tienen una valoración ligeramente mejor que los de cuarto curso. Por lo anterior, los estudiantes entrevistados perciben que la gestión, la puesta en marcha y ser propietario de una empresa involucra un nivel de riesgo considerable en sus respectivas regiones.

4 Para mayor detalle, consultar los trabajos de Martínez-Caro y Cegarra-Navarro (2012), Toledano (2012) y World Economic Forum (2016).

5 Para mayor detalle, consultar los trabajos de Coduras et al. (2008), Thornton et al. (2011) y Veciana et al. (2005).

6 Se ha utilizado una escala Likert de 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo), cuya valoración media es 4 sobre 7.

4. Reflexiones finales

En cuanto al emprendimiento universitario, el 29,3% de los estudiantes entrevistados afirma tener la intención de crear una empresa en los próximos 3 años, mientras que un 4,9% dice haber creado una empresa propia y un 7,5% haber participado en empresas familiares. Además, los estudiantes de cuarto curso presentan indicadores ligeramente superiores a los estudiantes de segundo curso. En términos agregados, el 12,5% de los estudiantes universitarios tienen una empresa propia o forman parte de una empresa familiar.

En cuanto a las actitudes, los conocimientos y las habilidades para emprender, cabe destacar que más de la mitad de los entrevistados (56,1%) desean crear su propia empresa. Asimismo, más de la cuarta parte de la población de estudiantes universitarios entrevistados (26,4%) piensa que posee los conocimientos y habilidades necesarias para emprender. Además, dejan de manifiesto la importancia que se le ha asignado a cada competencia emprendedora a lo largo de su formación universitaria, así como su involucramiento en cursos/programas de formación en emprendimiento. Sin embargo, el miedo al fracaso aparece como uno de los obstáculos más importantes, destacado por el 48,6% de los estudiantes.

En cuanto al entorno social más cercano, la mayoría de los estudiantes entrevistados destacan la relevancia para llevar a cabo una iniciativa emprendedora por parte de familiares cercanos, amigos y también de algunas personas con las que interactúan en la vida diaria en la universidad (compañeros, profesores, etc.). En cuanto al entorno universitario, los estudiantes reconocen que en dicho entorno es posible emprender ya que sus respectivas universidades tratan de proporcionar condiciones favorables para la puesta en marcha de una empresa. Resulta de interés destacar que los estudiantes de segundo curso presentan indicadores ligeramente más positivos que los de cuarto curso en lo relativo a la percepción del entorno universitario. En cuanto al entorno regional, los estudiantes muestran una baja valoración sobre el fomento del emprendimiento, tanto en lo relativo al papel del sistema educativo (universidad y formación profesional) como de la cultura de su región. Además, se observa una ligera tendencia a una mejor valoración en dichos indicadores por parte de los estudiantes de cuarto curso.

Referencias

- Audretsch, D. B. (2014). "From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society". *The Journal of Technology Transfer*, 39(3), 313-321.
- Coduras, A., Urbano, D., Rojas, Á., y Martínez, S. (2008). "The relationship between university support to entrepreneurship with entrepreneurial activity in Spain: a GEM data based analysis". *International Advances in Economic Research*, 14(4), 395-406.
- Guerrero, M., Rialp, J., y Urbano, D. (2008). "The impact of desirability and feasibility on entrepreneurial intentions: A structural equation model". *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4(1), 35-50.
- Guerrero, M., Cunningham, J. A., y Urbano, D. (2015). "Economic impact of entrepreneurial universities' activities: An exploratory study of the United Kingdom". *Research Policy*, 44(3), 748-764.
- Guerrero, M., Urbano, D., Ramos, A.R., Ruiz-Navarro, J., Neira, I. y Fernández-Laviada, A. (2016a). *Observatorio de Emprendimiento Universitario en España. Edición 2015-2016*. Madrid: CRUE-REDEMPRENDIA-CISE.
- Guerrero, M., Urbano, D., Fayolle, A., Klofsten, M., y Mian, S. (2016b). "Entrepreneurial universities: emerging models in the new social and economic landscape". *Small Business Economics*, 47(3), 551-563.
- Liñán, F., y Chen, Y. W. (2009). "Development and Cross Cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions". *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593-617.
- Martínez-Caro, E., y Cegarra-Navarro, J. G. (2012). *El desarrollo de competencias transversales mediante proyectos de emprendimiento en el marco de una asignatura de dirección de operaciones*. Working Papers on Operations Management, 3(2), 9.
- Schlaegel, C. y Koenig, M. (2014). "Determinants of Entrepreneurial Intent: a Meta-Analytic Test and Integration of Competing Models". *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 291-332.
- Thornton, P. H., Ribeiro-Soriano, D., y Urbano, D. (2011). "Socio-cultural factors and entrepreneurial activity: An overview". *International Small Business Journal*, 29(2), 105-118.
- Toledano, N. (2012). *El fomento de las competencias emprendedoras en las instituciones universitarias. Un estudio de casos en España*. Andalucía: Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo.
- Veciana, J. M., Aponte, M., y Urbano, D. (2005). "University students' attitudes towards entrepreneurship: A two countries comparison". *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 1(2), 165-182.
- World Economic Forum (2016). *The future of Jobs. Employment, Skills and Work strategy for the Fourth Industrial Revolution*.

Apéndice 1. Ficha técnica

FICHA TÉCNICA	
Universo	Estudiantes que cursan 2º y 4º curso de los grados (cuatro años de duración)
Población objetivo	268.838 estudiantes (124.948 de segundo curso y 143.890 de cuarto curso)
Muestra (respuestas)	14.413 estudiantes (6.464 de segundo curso y 7.949 de cuarto curso)
Margen de confianza	95,5%
Error muestral	± 0,8% para el conjunto de la muestra submuestras: ± 1% en segundo curso, y ± 1,1% en cuarto curso
Varianza	Máxima indeterminación (P=Q=50%)
Período de recogida de datos	Etapas: Etapa 1: mayo-junio 2015 Etapa 2: septiembre-noviembre 2015
Metodología	Encuesta online

Nota: Siguiendo la distribución de la población, el 46% de las respuestas obtenidas correspondió a estudiantes de segundo curso, y el 54% a estudiantes de cuarto curso. Por áreas de conocimiento, los estudiantes se distribuyen de la siguiente forma: 24,3%, humanidades; 32,9%, ciencias sociales; 8,6%, experimentales; 20,9%, ingenierías, y 13,3%, ciencias de la salud. Por género, el 57% son mujeres y el 43% son varones. La edad promedio de los estudiantes entrevistados es de 23 años y la mayoría posee experiencia laboral (56%).

El Programa Mentores CYD

Sònia Martínez Vivas. Gerente, Fundación CYD

Introducción

“¿Has deseado alguna vez tener a alguien con quién poder hablar sobre tus retos, inquietudes, ideas o cómo desarrollar tu carrera? ¿Has deseado alguna vez ayudar a los otros a crecer y desarrollarse, tienes conocimientos y experiencias que te gustaría compartir con los demás?”

Estas son algunas de las preguntas a las que da respuesta el Programa Mentores CYD, el programa de mentorización que desarrolla la Fundación CYD y que tiene como objetivo prestar asesoramiento y apoyo a alumnos de último curso de la universidad y, por consiguiente, guiarles en sus primeros contactos con el entorno profesional. El Programa Mentores CYD pone en contacto a nuestros mentores –patronos y representantes de las empresas del Patronato de la Fundación CYD– con estudiantes universitarios de último año, para ayudarles a identificar, desarrollar y potenciar las competencias necesarias para su éxito profesional y acompañarles en la toma de decisiones. El mentor CYD no es, por lo tanto, un asesor o consejero que facilite la resolución de una determinada situación a corto plazo sino que su rol va más allá: se trata de establecer una verdadera relación personal y de confianza con su *mentee*.

Tener un mentor puede mejorar el aprendizaje y desarrollo personal y profesional, y es evidente que contar con este tipo de apoyos al inicio de la carrera, que es cuando se afrontan nuevos retos, puede ayudar a mejorar la comprensión del entorno profesional, desarrollar aptitudes y habilidades e incrementar la motivación y la confianza en uno mismo.

¿Qué es un programa de mentores?

Mentorizar es un proceso que da apoyo y anima al *mentee* a desarrollar sus conocimientos y habilidades y le ayuda a ganar confianza para conseguir los retos planteados. Es una relación personal donde el mentor actúa como oyente/confidente y anima al *mentee* a clarificar sus ideas, pensamientos y objetivos y le ayuda a desarrollar estrategias para acercarse a sus objetivos en un entorno de confianza y apoyo.

Un mentor es un profesional con experiencia dispuesto a compartir sus conocimientos y experiencias y a establecer una relación de confianza con su *mentee*. En el proceso de mentorización le ayudará a desarrollarse y a decidir cómo afrontar situaciones y tomar decisiones complejas que impactarán en su vida profesional y personal y en el desarrollo de su carrera. Un mentor CYD, además, forma parte del

Patronato de la Fundación CYD y está por consiguiente comprometido con su misión y objetivos.

¿Qué es un mentor CYD?

Un mentor CYD es un guía, un amigo y un recurso. Un mentor CYD comparte su desarrollo y carrera profesional con su *mentee* para ayudarle así a crear el camino que le comporte éxito en su futuro profesional y personal. Un mentor CYD tiene como objetivo ayudar a sus *mentees* a alcanzar y realizar su potencial. Por todo ello el mentor CYD puede desarrollar los siguientes roles:

- **Motivador:** demostrando confianza y convicción con las habilidades del *mentee*, y alentándole a intentar y plantearse nuevos retos.
- **Recurso:** enseñando y asesorando al *mentee* sobre cómo crear una red de contactos en el entorno profesional, presentándole a otros profesionales, lugares y ofreciéndole ideas y opciones.
- **Apoyo:** alentado el diálogo abierto y honesto, escuchando y atendiendo a las necesidades, inquietudes y dudas del *mentee*.
- **Coach:** ayudando al *mentee* a plantearse objetivos adecuados y realistas y ayudándole a trabajar para lograrlos.

La relación mentor - mentee

Para que el Programa Mentores CYD sea un éxito la relación mentor - *mentee* debe ser cómoda, natural y fluida. Las dos partes deberán trabajar para lograr que dicha relación funcione, siendo abiertos, respetuosos y siendo conscientes y coherentes con las expectativas creadas de común acuerdo. Idealmente esta relación revertirá en un beneficio mutuo: el *mentee* aprenderá del mentor y el mentor a su vez aprenderá del *mentee*.

Ejercer como mentor CYD es una experiencia positiva y enriquecedora y que, además, permite que el mentor mejore sus habilidades de *coaching* y *mentoring* y contacte y conozca la generación de los profesionales del futuro. Además, supone un ejercicio de compromiso y responsabilidad importante, ya que es muy probable que su dedicación tenga un impacto muy significativo en el desarrollo del *mentee*.

El Programa Mentores CYD se caracteriza por su flexibilidad en todos los sentidos. Por este motivo las parejas mentor - *mentee* decidirán cómo funcionará la relación y qué plan de mentorización diseñarán. Ello permite que en cada caso se

pueda adaptar a las necesidades, inquietudes y objetivos del *mentee* y, también, a la disponibilidad del mentor. En cualquier caso es responsabilidad del mentor CYD:

- Concretar las expectativas sobre cómo y cuándo contactar el uno con el otro.
- Ayudar al *mentee* a identificar retos y hacer un seguimiento de su progreso.
- Plantearse esta experiencia con respeto y profesionalidad.
- Apoyar el desarrollo personal y profesional del *mentee*.
- Alentarlo a tomar riesgos.
- Trasladarle todas las críticas o todo aquello que no haga bien: un consejo a tiempo puede resultar en una gran diferencia en su primera entrevista profesional o en cualquier experiencia personal.
- Resistir la tentación de controlar la relación y conducir los resultados: el *mentee* es responsable de su propio crecimiento y decisiones.
- Ser constante y dar respuesta a las tomas de contacto convenidas con el *mentee*.

Por el contrario, en el Programa Mentores CYD no se espera que el mentor ofrezca trabajo o prácticas profesionales.

El mentee

Antes de ser seleccionados para participar en el Programa Mentores CYD los candidatos pasan por un proceso de selección en el que se analiza su carta de presentación, currículum y expediente académico. Una vez que su candidatura haya sido seleccionada son informados de sus responsabilidades, que incluyen:

- Acordar y diseñar un plan de mentorización de acuerdo con su mentor, definiendo los objetivos específicos.
- Comprometerse con el plan diseñado.
- Ser responsable de mantener el contacto regular y fluido con su mentor, contestando a todas las comunicaciones.
- Ajustarse a los objetivos del Programa Mentores CYD.
- Plantearse esta experiencia con respeto y profesionalidad.
- Ser receptivo a las sugerencias y *feedback* de su mentor.

Finalmente las candidaturas son analizadas personalmente por los mentores CYD y son ellos los que toman la última decisión de qué candidato/a/os/as aceptan.

Actividades y sesiones sugeridas en el marco del Programa Mentores CYD

Cada pareja mentor - *mentee* deberá decidir cómo orientar y enfocar el plan de mentorización y las sesiones. No obstante el Programa Mentores CYD ofrece algunas sugerencias que creemos pueden revertir positivamente en los resultados obtenidos al finalizar el programa:

- Entorno / sector profesional
 - o Exponer el *background* académico y formativo del mentor y el rol que tiene una buena formación en su entorno profesional.
 - o Compartir información sobre cualquier novedad, próximo acontecimiento o cita relevante del sector.
 - o Organizar una sesión de *shadowing*; las sesiones de *shadowing* suponen compartir toda una jornada laboral (o parte de ella) con el *mentee*, obviamente él en un segundo plano, de forma que el *mentee* experimenta de primera mano cómo es un día a día cualquiera de un profesional del sector.
- Búsqueda de trabajo
 - o Revisar conjuntamente el CV del *mentee* y su carta de presentación y plantearle críticas y consejos para mejorarlo.
 - o Someterlo a una entrevista de trabajo ficticia o a un proceso de selección de personal.
 - o Ofrecerle guía y asesoramiento sobre cómo y dónde es mejor dirigirse para buscar trabajo o prácticas en el sector.
- Finalización de los estudios
 - o Explicar cómo el mentor preparó la transición de la universidad al mundo laboral.
 - o Explorar todas las posibles alternativas distintas a la búsqueda inmediata de trabajo para que pueda tomar una decisión consciente y coherente sobre su futuro a corto plazo.
- Compartir su historia
 - o Que el mentor explique cómo mantiene en equilibrio su vida profesional y personal y qué expectativas puede tener el *mentee* en ese sentido.
 - o Exponer qué haría ahora distinto si tuviera la oportunidad de cambiar algo.
 - o Compartir cómo afronta los retos personales y/o profesionales.
- *Networking*
 - o Presentarle a colegas de su entorno profesional u otros contactos de interés.
 - o Invitarle a acompañarle a algún evento profesional.
 - o Organizar visitas / sesiones con otros departamentos y áreas de la empresa.

Algunos testimonios: un intercambio motivador tanto para mentores como para mentees

En la última edición del Programa Mentores CYD, llevada a cabo en 2016, 30 mentores CYD prestaron acompañamiento y asesoramientos a 41 *mentees*.

Los 30 mentores CYD fueron ejecutivos del máximo nivel de algunas de las empresas del Patronato de la Fundación CYD: Agbar - Suez, Banco Santander, CASER, Cuatrecasas, Gonçalves Pereira, EY, Goldman Sachs, Havas Media, Iberdrola, IBM, Indra, Manubens & Asociados, PRISA y Telefónica. Por citar a algunos nombres, tuvimos el honor de contar con la participación de Ignacio Eyries, director general de CASER; Maite Ballester, presidenta de la Fundación EY; Olaf Díaz-Pintado, responsable de Goldman Sachs España; Alfonso Rodés, CEO de Havas Media; Juan Luis Cebrián, CEO de PRISA; y Carolina Jeux, CEO de Telefónica Educación Digital.

Ellos fueron los que personalmente escogieron a nuestros 41 *mentees* de entre las 152 candidaturas recibidas, en base a sus cartas de presentación, expediente académico, currículum y encaje con su perfil profesional. Los *mentees* eran estudiantes de diferentes disciplinas como Derecho, Periodismo, Ingenierías, Administración y Dirección de Empresas, Lenguas Modernas, Ciencias Ambientales, Relaciones Internacionales, Comunicación Audiovisual, Ciencias Políticas, etc.; y residen mayoritariamente en Madrid y Barcelona, aunque también tuvimos candidatos de Alicante, Bilbao, Valencia y Vigo entre otras ciudades. Los siguientes testimonios reflejan algunas de las experiencias e historias de esta última edición, todas ellas muy inspiradoras:

Según Javier Garillete, director general de Fundación EY, el Programa Mentores CYD “permite abrir una conversación que ayuda a los *mentees* a reflexionar sobre cómo quieren enfocar la nueva etapa que se abre ante ellos, evitando urgencias que pueden condicionar su futuro desarrollo profesional. Les ayuda a reflexionar sobre dónde querían desarrollar su futuro y a entender cómo se puede desarrollar un plan para lograrlo.” Santiago José Calvente, *mentee* de Javier Garillete y estudiante del Doble Grado en Ciencias Políticas y Sociología en la Universidad Carlos III de Madrid afirma que “todo lo que aprenda en las sesiones es un valioso activo que me acompañará a lo largo de mi trayectoria profesional.”

Ana de Castro, directora de Comunicación de Havas Media y directora general de Havas PR y Social Media, “el proyecto acaba de empezar y ya he disfrutado mucho compartiendo mi tiempo con mi *mentee*. Este proyecto me permite ser consciente de todo lo que puedo enseñar y compartir; lo que resulta altamente gratificante. Pero sin duda y egoístamente, también estoy segura de que me aportará un extra de ilusión, motivación y aire fresco. Natalia y yo aprenderemos una de

la otra y disfrutaremos juntas”. Su *mentee* Natalia Sainz, estudiante de Comunicación Digital + Publicidad y RRPP en la Universidad San Pablo CEU reconoce que “el Programa Mentores CYD es una oportunidad excelente para ayudar a los alumnos de últimos cursos de universidad a encauzar su futuro. Para mí, recibir la noticia de formar parte del programa fue todo un regalo.”

Guillermo Vidal Wagner, socio de Cuatrecasas, Gonçalves Pereira, opina que “ha sido una gran oportunidad haber podido conocer de primera mano las inquietudes, expectativas e ilusiones de un joven universitario y poder transmitirle los valores y los retos de nuestra organización. El Programa de la Fundación CYD es una excelente iniciativa, absolutamente recomendable para mentores y *mentees*. El programa de ‘mentoring’ es un extraordinario instrumento práctico de transferencia de conocimiento universidad-empresa y viceversa. El proyecto cuenta con nuestro compromiso y entusiasmo en futuras ediciones”. Para su *mentee* Jaume Vidal, estudiante de Derecho en la Universitat Pompeu Fabra, “lo inmejorable del Programa Mentores CYD es la idoneidad del momento: en el último año de carrera, cuando tienes serias dudas sobre tu futuro profesional. Participar en él te da la oportunidad de aprender de la mano de grandes profesionales que te ayudan a aclarar las ideas, te dan las herramientas y conocimientos necesarios para encarar con garantías la entrada en el mundo laboral y te ponen en contacto con profesionales que pueden explicarte sus experiencias y darte recomendaciones. ¡Sin lugar a dudas, lo recomiendo!”

Según David Hernández, de Grupo Agbar, “resulta una experiencia muy gratificante observar cómo aspectos que se dan como obvios pueden llegar a ser útiles para los jóvenes profesionales del futuro. Orientar a las próximas generaciones en la cultura del esfuerzo, la curiosidad y el desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental para que puedan afrontar un futuro en plena transformación.” Por su parte, Núria Jutglar, *mentee* de David Hernández y estudiante de Ciencias Ambientales de la Universitat de Vic, nos decía que “fue una sorpresa para mí que me escogieran en el Programa Mentores CYD 2016. Puedo decir que se han cumplido mis expectativas e incluso se han superado. La proximidad con mi mentor ha estado desde el primer momento. Esto me dio confianza para hablar abiertamente de cualquier duda que tuviese. He aprendido de cada palabra, de cada comentario, de cada respuesta y he aprovechado las reuniones como aquel que va absorbiendo información de lo más valiosa. Y es que aprender de alguien con tanto conocimiento siempre es gratificante. Ha sido una experiencia muy positiva que me ayudará en mi futuro tanto profesional como personal y animo a la gente que tenga la oportunidad a presentarse. Una experiencia más en el bolsillo. Gracias”.

La formación universitaria dual como instrumento de inserción

Ferran Badia Pascual, Universitat de Lleida (UdL), vicerector de Planificación, Innovación y Empresa
M. Jesús Gómez Adillón, UdL, miembro del Grupo de Investigación JOVIS
Teresa Torres Solé, UdL, miembro del Grupo de Investigación GRASE

¿Qué es la formación universitaria dual?

La formación universitaria dual integra los procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro universitario y en la empresa en un único proyecto formativo. Se realiza en régimen de alternancia con un número de horas o días de estancia de duración variable entre ambos, lo cual permite mejorar la capacitación práctica de los estudiantes y su empleabilidad.

La formación dual tiene una valoración positiva por parte de organismos como la OIT, la OCDE o la UNESCO, al considerarla como un buen mecanismo para reducir la tasa de desempleo y mejorar las aptitudes y habilidades de los jóvenes gracias a su proximidad al puesto de trabajo en la empresa (OIT, 2012 y OCDE, 2010). La OIT afirma que hay un amplio reconocimiento respecto a la necesidad de crear puentes sólidos entre los mundos de la enseñanza y del trabajo para garantizar que los jóvenes adquieran las calificaciones que necesita el mercado laboral. Los países que han tenido un cierto éxito en incrementar la empleabilidad de los jóvenes vinculan estrechamente la formación con las necesidades del mercado de trabajo.

Principios de la formación universitaria dual

Según el Informe “Promoción y desarrollo de la formación dual en el sistema universitario catalán” elaborado por la ACUP (2015), entre los principios de la formación dual cabe destacar:

1. Reconocer un tiempo único de formación. De modo que la empresa y la universidad se corresponsabilizan del proceso de formación y evaluación de los estudiantes que ahora se convierten en aprendices de la empresa.
2. Todo el proceso de formación dual está organizado como un sistema coherente en el que se yuxtaponen los elementos de formación de la universidad y la empresa o institución.
3. Acompañamiento a través de un sistema de doble tutorización reconocido. Cada alumno tiene un tutor de empresa y un tutor académico que lo acompañan durante todo su proceso de formación, con el fin de que adquiera una progresiva autonomía para desarrollar las competencias profesionales y académicas.

4. Desde el inicio de su formación, la empresa y el aprendiz establecen una relación contractual mediante un contrato laboral específico para la formación dual, que confiere el estatuto de trabajador al aprendiz.

5. Reconocimiento explícito en el diploma oficial de la titulación mediante el suplemento del título.

Se observa una estrecha relación entre el centro universitario y las empresas para definir el programa académico en el que se especifican las exigencias formativas en el centro y en la empresa. Ello implica que la empresa debe reordenar su estructura interna para formar a los estudiantes en horario laboral, asumir el coste de formación del tutor de empresa para ser capaz de formar y evaluar en base al programa académico, asumir el coste laboral del tutor de empresa, que en la mayor parte de los casos es un trabajador de la propia empresa que reduce parte de su actividad laboral para acompañar al aprendiz.

Por su parte, el centro universitario realiza un esfuerzo para definir los currículums de las diferentes materias en alternancia y la evaluación rigurosa de su proceso formativo. También es necesario tener en cuenta el perfil académico del estudiante. En el momento de implementación de la formación dual en educación superior es conveniente la firma de un convenio de compromiso entre la empresa, la universidad y el estudiante.

Ventajas de la formación universitaria dual

Durante las últimas décadas, la experiencia de países como Alemania o Francia permite afirmar que la formación dual es un modelo contrastado en el que tanto los estudiantes como las empresas obtienen ventajas, y esto se traduce en unos indicadores del mercado de trabajo más favorables respecto a otros países con graves problemas de paro juvenil.

En cuanto a los estudiantes supone una combinación muy favorable de formación en el ámbito empresarial/institucional y el de educación superior a través del personal experto de la empresa/institución y el personal docente de la academia. Permite conseguir el primer empleo con poco más de 20 años, favorece la incorporación de competencias básicas y específicas del mundo laboral como puede ser la responsabilidad en el puesto de trabajo. Es una buena

oportunidad para comprobar si la titulación escogida se corresponde con su vocación profesional. La tasa de abandono por parte de los estudiantes que siguen el modelo de formación dual es muy baja. La experiencia laboral adquirida durante la formación dual favorece el acceso al mercado de trabajo tras finalizar el proceso formativo.

Entre las ventajas de las empresas e instituciones que participan en la formación dual cabe destacar que el proceso de admisión de los estudiantes lo realizan ellas mismas siguiendo sus propios criterios. Ello permite la retención de talento precoz y la formación de futuros profesionales adaptados a las necesidades de la empresa. Mediante el proceso formativo se establecen vínculos estrechos con los estudiantes, siendo una vía de acceso fácil para nuevos empleados. La relación que se establece entre la empresa y la institución de educación superior favorece la mutua transferencia de conocimiento y la cooperación. Se trata de un modelo de formación que fomenta la responsabilidad social corporativa de las empresas colaboradoras mediante su contribución para resolver un desequilibrio grave como es el paro juvenil a través de su inserción laboral.

No obstante, en el desarrollo de la formación dual surgen cuestiones que hay que tener presentes para alcanzar con éxito sus objetivos. Entre estas destacan los problemas de adaptación curricular, de coordinación entre los diferentes agentes implicados (universidad, empresa o institución, estudiantes) para facilitar el doble acompañamiento, la disponibilidad de pocos mecanismos para valorar la eficacia del trabajo continuado que realiza el estudiante en la empresa y evaluar los resultados obtenidos, la reticencia de ciertas empresas a remunerar al estudiante cuando éste se incorpora sin una formación previa, así como la necesidad de un marco de regulación laboral específico. Otro de los escollos es que la normativa laboral actual no prevé ningún tipo de contrato específico para los estudiantes universitarios en alternancia, a diferencia de lo que dispone la normativa para el caso de la formación profesional dual. En consecuencia, solo existe la posibilidad de formalizar alguno de los contratos disponibles en la legislación laboral que no incluyen ninguna de las particularidades que requieren estos trabajadores en formación frente a un trabajador regular de plantilla, como pueden ser sus objetivos y responsabilidades en el lugar de trabajo, dedicación temporal en la empresa, niveles retributivos, o bonificaciones para las empresas.

Experiencias de la formación universitaria dual: contexto internacional

En el contexto europeo las experiencias de formación dual en el ámbito de la educación superior gozan de una fuerte tradición y reconocimiento en el sistema educativo de países como Alemania o Francia. El origen de la formación dual alemana en educación superior se sitúa en la década de los setenta con la creación de la *Berufsakademie* (Universidad Empresarial) en Baden-Württemberg. Posteriormente, en el año 2009 se convierte en la Universidad DHBW. Se trata de un modelo que integra la teoría de los centros educativos con la práctica del mundo empresarial, en el que los agentes sociales tienen un papel muy activo para determinar los conocimientos, capacidades y competencias necesarias que recogen los reglamentos de formación, hecho que garantiza que la formación que se ofrece se adapta plenamente a las demandas empresariales y/o institucionales. En los últimos dos años, más del 85% de los graduados han conseguido un contrato de trabajo indefinido con la graduación.

En Francia el modelo dual, llamado formación en alternancia con contrato de trabajo, goza de una fuerte tradición a partir de la ley de 1987, que autorizó la extensión del aprendizaje (con estatuto de asalariado) a la enseñanza superior: universidades y *grandes écoles*. Cuenta con el apoyo del Estado francés, que ha establecido un marco legal (código de trabajo, obligaciones y cuotas de efectivos obligatorias) y ha aprobado dos tipos de contratos para la formación en alternancia: el contrato de aprendizaje (dirigido a los estudiantes en formación inicial) y el contrato profesionalizador para mayores de 26 años y/o parados. Dispone de un estatuto específico de aprendiz, una financiación compartida entre las empresas que aportan la tasa de aprendizaje (equivalente al 0,68% de la masa salarial) y los fondos propios de las regiones y una financiación directa. Las empresas son parte activa del proceso formativo y obtienen ciertas ventajas fiscales. Actualmente, el número de jóvenes en formación secundaria y universitaria en alternancia llega a los 665.000 (Boudjaoui *et al.*, 2015). Otros países europeos donde existen experiencias de integración de formación y trabajo en modelos similares a los comentados son Austria, Suecia, Italia, Holanda o Hungría. A nivel internacional, las experiencias más destacadas podemos encontrarlas en universidades americanas, canadienses y australianas.

Experiencias de la formación universitaria dual: contexto español

En los últimos años algunas universidades han focalizado su atención en la formación dual universitaria, aunque su desempeño es incipiente y se desarrolla en diferentes tipologías. En Cataluña, en el año 2001 la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Vilanova y la Geltrú inició diferentes titulaciones en alternancia, con un modelo de prácticas intensivas hacia el final de la formación. En concreto cinco

estudiantes se incorporaron al nuevo modelo en alternancia de Ingeniería Técnica Industrial (ITI) en Mecánica, seis en ITI en Electrónica Industrial y seis en IT en Telecomunicaciones, especialidad Sistemas Electrónicos. Al mismo tiempo se designaron once tutores de empresa y siete académicos (Catalán y Hurtado, 2003). No obstante, a partir del curso 2011-2012 se dejaron de ofertar estas plazas en alternancia.

Con el EEES, desde el curso 2012-2013 se imparte el Grado en Ingeniería en Innovación de Procesos y Productos dual en la Escuela Universitaria del Instituto de Máquina-Herramienta de Elgoibar (IMH) adscrita a la Universidad del país Vasco. Según el IMH, durante el proceso de formación dual el estudiante adquiere un elevado grado de adecuación a la empresa donde se forma. Ello facilita que al finalizar los estudios un elevado número siga trabajando en ella y que el resto acceda con mayor facilidad a un puesto de trabajo gracias a los tres años de experiencia laboral que acredita.

El proceso se inicia con la solicitud de inscripción del estudiante al Grado dual que imparte la IHM. Los currículos de los alumnos admitidos son enviados a diferentes empresas según el perfil que han pedido. Posteriormente, los candidatos son entrevistados en la empresa y acuerdan la contratación. Las condiciones laborales están reguladas mediante un convenio de cooperación educativa entre la universidad y la empresa durante el primer año, a partir del cual se formaliza un contrato laboral en función del origen de acceso al grado. Para el alumnado procedente de bachillerato, durante los dos primeros años de formación en alternancia se firma un contrato de prácticas a tiempo parcial con vinculación formativa, siempre y cuando se cumplan las condiciones legales para su contratación. A partir del tercer año se negocia el contrato con la propia empresa. En cuanto al alumnado procedente de los ciclos formativos, durante los dos primeros años el contrato puede ser a tiempo parcial, si se cumplen las condiciones legales requeridas. A partir del tercer año se negocia el contrato con la propia empresa.

Volviendo al sistema universitario catalán, la iniciativa en el desarrollo de la formación dual en el sistema universitario recae en la Universitat de Lleida. En el curso 2012-2013 la Universitat de Lleida inició el Grado en Educación Primaria en formación en alternancia. Se trata de un modelo que combina dos escenarios desde el primer curso, el educativo en la universidad y el profesional en la escuela de educación primaria, donde se desarrolla un 40% de la actividad formativa presencial. En primer curso, el estudiante asiste a un centro escolar de la ciudad de Lleida; en segundo curso, a una de las zonas escolares rurales; en tercero, a un centro educativo de alta diversidad y, en cuarto curso, a un centro de la ciudad de Lleida o del ámbito rural (Coiduras *et al.*, 2015).

Posteriormente, en el curso 2014-2015 la UdL oferta el primer Máster dual en Dirección de Operaciones y Distribución (título propio). El máster está estructurado con una jornada laboral en la empresa de lunes a jueves, desde enero hasta diciembre,

y docencia en la universidad los viernes mañana y tarde y los sábados por la mañana. Con un doble acompañamiento por parte del tutor universitario y de empresa. En el curso 2015-2016 amplía la oferta con dos nuevos másteres en dual, uno de los cuales es el Máster Universitario en Ingeniería Informática, convirtiéndose así en la primera universidad de España en ofrecer formación dual en un título oficial de Máster. Las empresas colaboradoras ofrecen al alumnado una modalidad de contrato en prácticas a jornada completa de un año y medio de duración, la misma que el máster. Durante el periodo lectivo, el alumnado combina 4 horas por la mañana de formación y trabajo en la empresa, con 4 horas por la tarde de clases en la universidad. En los periodos no lectivos, el alumnado realizará la totalidad de la jornada en la empresa. También oferta el Máster en Dirección de Recursos Humanos y Desarrollo de Competencias (título propio).

Otras experiencias incipientes en formación dual universitaria son la que ofrece el *Europäische Wirtschaftsakademie* (EWA) de Madrid, que adapta el modelo de la *Duale Hochschule Baden-Württemberg* y colabora con la Universidad de Alcalá, para la obtención de los títulos *Bachelor of Arts* (BA) de la DHBW, y el Grado *Management in Industry* de la Universidad de Alcalá desde el año 2010.

Dada la experiencia de otros países europeos en los que el modelo de formación dual universitario, que combina el conocimiento, las competencias y la experiencia profesional, mejora las habilidades profesionales de los estudiantes, su empleabilidad y permite reducir la tasa de paro juvenil, el sistema universitario español debería impulsar el desarrollo de la formación dual en educación superior. Un incremento de la oferta de grados/másteres en esta vía de formación alternativa mejoraría la inserción laboral de los jóvenes universitarios y aumentaría la adecuación de los estudios a las necesidades de las instituciones/empresas.

Referencias

- Associació Catalana d'Universitats Públiques (2015). *Promoción y desarrollo de la formación dual en el sistema universitario catalán*. ACUP y Universitat de Lleida.
- Boudjaoui, M.; Clénet, J.; Kaddouri, M. (2015). "La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación". *Educar* (vol.51/2, p.239-258).
- Català, A.; Hurtado, A. (2003). *Educación en alternancia: un programa en expansión*. Comunicación presentada en el XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Vilanova i la Geltrú 23, 24 y 25 de julio de 2003.
- Coiduras, J.LL.; Isus, S.; Del Arco, I. (2015). "Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes". *Educar* (vol. 51/2, p.277-297).
- OCDE (2010). *Lernen für die Arbeitswelt*. OECD-Studien zur Berufsbildung. OECD-Publishing. Hrsg. Paris.
- OIT (2012). "Dar a los jóvenes las cualificaciones adecuadas para los empleos de hoy". *Revista Trabajo. Revista de la OIT* (n.74, p 13-15).

Universidades corporativas, formación estratégica para el éxito del negocio

Toni Ramos. Universitat Oberta de Catalunya

Desde el ámbito empresarial hace tiempo que se debate sobre el papel de las universidades, con relación a su interés por renovar la fuerza laboral con el mejor talento.

Mientras que los profesionales del sector educativo abogamos por formar personas capaces de tener un espíritu crítico y reflexivo, de captar información a partir de la cual generen nuevo conocimiento y de desarrollar unas competencias básicas que les permitan afrontar su futuro en un sentido amplio; seguramente, desde la perspectiva más mercantilista, el empresario requiere profesionales que detenten las competencias específicas propias del puesto de trabajo que pretende cubrir, en aras de conseguir la mayor rentabilidad en el menor espacio de tiempo.

Aunque el planteamiento sea un poco extremo, y con el convencimiento de que hay que buscar un equilibrio entre el objetivo de preparar personas para encarar con garantías su futuro, a la vez que los formamos para desempeñar un rol profesional, hay que reconocer que los tiempos de reacción de las empresas y los de las universidades no siempre coinciden.

Origen de las universidades corporativas

Las primeras universidades corporativas aparecen a finales de los años cincuenta en Estados Unidos. No es casual su origen, porque seguramente el pragmatismo del mundo anglosajón haya priorizado los modelos de educación basados en las competencias profesionales¹, en contraposición a las tendencias humanistas de otros países occidentales.

Empresas como General Electric, General Motors, McDonalds o Disney fueron pioneras en la creación de su propia universidad corporativa y, en general, aunque surgieran por diferentes motivos la mayoría de estas organizaciones comparten los mismos objetivos:

- Extender la cultura de la empresa a todos los trabajadores, transmitir los valores de la institución y fomentar el sentimiento de pertenencia.

- Obtener el máximo rendimiento de la inversión en formación, asociando sus objetivos a los del negocio.
- Desarrollar el talento: planes de carrera y/o itinerarios de formación.
- Mantener la competitividad en un entorno cada vez más cambiante.
- Iniciar y favorecer el cambio en la organización.

¿Qué es una universidad corporativa (UC)?

Es una entidad interna de la empresa que dirige la formación de los empleados desde un **enfoque estratégico** y con un propósito **alineado con los objetivos del negocio**².

Si el tradicional departamento de formación se preocupaba de detectar el *gap* entre las competencias de los trabajadores y su puesto de trabajo, la universidad corporativa tiene una visión a largo plazo, que se vincula de manera más estrecha a los objetivos globales de la organización, planificando la formación de los diferentes perfiles de sus profesionales (tanto de los actuales puestos de trabajo como de los previstos a futuro).

Una de las características de la universidad corporativa es el vínculo directo que tiene con la dirección de la empresa, mientras que los departamentos de formación tradicionales suelen depender del departamento de RR.HH.

Otro aspecto relevante, aunque no definitivo, es el número de empleados. No es casual que las universidades corporativas en nuestro país pertenezcan a grandes empresas. Crear una universidad corporativa supone una inversión importante y la necesidad de dotarse de una estructura y unos recursos sostenidos en el tiempo. Además, los programas formativos son rentables a partir de un volumen de alumnos determinado, las necesidades de formación de colectivos pequeños no suelen justificar el diseño de un gran programa de formación *ad hoc* recurrente en el tiempo, sino que más bien precisan de acciones puntuales de formación y de la matriculación de trabajadores en cursos realizados por otras entidades (siempre en el terreno de la inversión económica y su retorno).

En Europa, la EFMD (European Foundation for Management Development) concede la acreditación CLIP para identificar aquellas organizaciones que cumplen con su estándar, después de un proceso de consultoría tras el cual son reconocidas como universidades corporativas. En España están representadas por BBVA, Gas Natural Fenosa, Repsol y Santander.

Sin embargo, hay muchas empresas que presentan una estructura de dirección de la formación relacionada con los objetivos del negocio, una organización estable de profesionales dedicados a la gestión del talento, que se dirigen a un volumen importante de trabajadores y que, por diferentes motivos, no se autodenominan *universidad*. De hecho, en algunos casos incluso se ha cambiado el nombre, como por ejemplo BBVA, que la denomina CAMPUS, o Repsol con su CSF (Centro Superior de Formación).

La universidad corporativa es un elemento estratégico que sirve especialmente como palanca de cambio, para potenciar el crecimiento de la compañía y asegurar su sostenibilidad.

Recomendaciones para la creación de una UC

Son diversas las razones que pueden llevar a la constitución de una universidad corporativa: un rápido crecimiento de la organización, la presencia comercial y/o productiva en varios países, la necesidad de homogeneizar los servicios en las diferentes sedes y delegaciones, etc. Aunque la experiencia invita a seguir el mismo decálogo de pasos para la constitución de una universidad corporativa:

1. **Implicar a la dirección;** conseguir el compromiso de la Dirección General y su participación en el Consejo de Dirección. A partir de ahí se propondrá la dirección operativa.
2. **Elaborar el plan estratégico;** desde la visión de la empresa y partiendo de la misión y de los objetivos de la organización.
3. **Identificar a los alumnos;** aquellos grupos interesados en utilizar los servicios de formación para cubrir las necesidades de formación de sus equipos.

¹ "A corporate university can assist in developing the skills needed to manage a multinational corporation, while also assisting in creating consistency in organizational culture, focus, strategy, and even a common vocabulary" Shaw, Sue (2005). "The corporate university: Global or local phenomenon?" *Journal of European industrial training*, 29 (1), pp. 21-39.

² "A corporate university is any educational entity that is a strategic tool designed to assist its parent organization in achieving its goals by conducting activities that foster individual and organizational learning and knowledge". Allen, Mark (2002). *The Corporate University Handbook*. AMACOM.

4. **Diseñar una estructura interna;** siendo prudentes a la hora de dimensionar el equipo (es mejor comenzar con una estructura pequeña de organigrama plano y una previsión de crecimiento). El plan estratégico, el volumen de trabajadores y el mapa de competencias nos darán pistas.
5. **Desarrollar un modelo pedagógico;** que explique cómo se alcanzarán los objetivos a través de los servicios de formación: servicios que se van a ofrecer, metodología y recursos.
6. **Seleccionar proveedores y consultores;** suscribir acuerdos de colaboración con escuelas de negocios y con universidades tradicionales, e incluso con otras universidades corporativas (mejor si no comparten el mismo sector de actividad).
7. **Identificar los recursos;** qué medios materiales vamos a necesitar y qué tecnología se va a aplicar (cada vez toma más relevancia el uso de plataformas de formación *on-line* y su conexión con los sistemas de gestión de personal).
8. **Definir un plan de financiación;** normalmente las universidades corporativas se financian a través de dos vías, una corporativa y otra que proviene de las unidades de negocio a las que prestará servicio, las cuales deben contar con su propio presupuesto asignado para la formación de sus equipos.
9. **Diseñar el sistema de evaluación;** para la medición del rendimiento será fundamental monitorizar el progreso y comprobar que se consiguen los objetivos. Hay que aspirar a desarrollar los 4 niveles de Kirkpatrick (reacción, aprendizaje, conducta y resultados).
10. **Comunicar;** informar periódicamente sobre la consecución de los logros: los programas de formación y la mejora de resultados de las unidades de negocio a quienes se ofrecen. Tan importante es la comunicación de la actividad y sus resultados como el propio desarrollo del curso, si se pretende poner en valor.

Relación entre la universidad tradicional y la UC

A lo largo de la historia, el papel de las universidades ha ido evolucionando. Si bien en su origen la universidad tenía como principal misión preservar el conocimiento y transmitirlo a los alumnos, más adelante se convierte en el principal elemento de desarrollo de la ciencia y la investigación.

La universidad tradicional ofrece una formación de tipo generalista, no puede concentrar su enfoque en un área de negocio concreta o aspectos técnicos muy específicos de un sector, ya que la procedencia de sus alumnos es muy heterogénea y los prepara ofreciendo una buena base para el desarrollo de su futuro personal y profesional, no tanto para cubrir un puesto de trabajo específico (lo que supondría probablemente una limitación).

En cambio, la universidad corporativa se centra en los perfiles que cubrirán los puestos de trabajo de la empresa. Por eso, la UC no es una alternativa a la universidad tradicional, sino una continuación de la formación de las personas a lo largo de su etapa laboral, eso sí, muy relacionada con la empresa en la que trabaja, con sus procesos productivos y sus competencias técnicas asociadas.

La universidad tradicional no solo tiene que preparar para la vida profesional, tiene que preocuparse de que las personas desarrollen estrategias ante la incertidumbre y de que puedan ampliar las posibilidades laborales; mientras que la UC se preocupa de garantizar el futuro de la empresa a través del desarrollo de las competencias de los trabajadores y de la gestión del talento. Por eso no hay que entenderlas como una competencia, sino como estructuras que se complementan.

De hecho **es habitual la colaboración entre ambas**, ya sea a través de programas de formación universitaria adaptados a la empresa, en jornadas para captar talento, facilitando becas de estudios, acogiendo alumnos en prácticas o incluso creando equipos de investigación para crear prototipos y soluciones que respondan a alguna necesidad en la empresa.

La universidad corporativa, al desarrollar los planes de carrera para sus profesionales, primero tendría que analizar qué parte de esa formación ya está a disposición en una universidad tradicional, evitando así inversiones innecesarias. A la vez, tendrá que desarrollar por sí misma aquella formación específica que responde a necesidades de negocio, le sirve para diferenciarse competitivamente y no encuentra en una oferta pública disponible.

Por lo general, la colaboración entre la universidad tradicional y la universidad corporativa excede a la propia formación. Para ofrecer su servicio a la UC, la universidad tradicional puede:

- Aportar formadores y personal investigador.
- Identificar el talento.
- Aportar su bolsa de trabajo.
- Crear equipos de I+D mixtos.

- Potenciar la imagen de marca mediante el patrocinio o el mecenazgo.

De la misma forma, la universidad corporativa puede ofrecer información para actualizar los programas de las universidades tradicionales. Esto permitiría a la universidad tradicional anticiparse a los cambios y revisar las competencias a impartir en función de las nuevas necesidades en las organizaciones.

Principales conclusiones

- Hemos superado la discusión sobre la competencia entre la universidad tradicional y la universidad corporativa, porque sus objetivos son diferentes y porque ambas se pueden complementar.
- La UC significa extender la cultura de la empresa a toda la organización, compartir los valores, gestionar el talento, facilitar el cambio y, sobre todo, ser palanca de transformación al servicio de la estrategia de la empresa.
- Algunas organizaciones han evolucionado su modelo de universidad corporativa hacia una estructura que agrupa diferentes escuelas especializadas, principalmente: técnica, comercial, idiomas y liderazgo.
- Las UC necesitan un modelo de medición de su gestión que vaya más allá de la mejora de procesos y se centre en los resultados del negocio.
- Las universidades tradicionales comienzan a ofrecer grados de tres años, algo que probablemente responde a la adaptación a un mundo empresarial que cada vez cambia más rápido.
- En España, a causa de la crisis económica, desde el año 2009 muchas empresas han reducido su inversión en formación, aunque las grandes compañías han continuado apostando por ella para garantizar el futuro de sus empleados.
- Las universidades corporativas apuestan claramente por itinerarios de formación a largo plazo, asociados a los perfiles profesionales.
- La formación en las empresas se inclina principalmente por cinco ámbitos de conocimiento: las habilidades directivas, los idiomas, la formación comercial, las capacitaciones técnicas y las TIC.

Efecto de la crisis sobre la inserción laboral de los graduados en las universidades catalanas¹

Marc Saez y Maria Antònia Barceló. Grupo de Investigación en Estadística, Econometría y Salud (GRECS), Universitat de Girona y CIBER de Epidemiología y Salud Pública (CIBERESP)

Las estadísticas oficiales muestran que las personas que tienen un mayor nivel educativo tienen una menor tasa de paro y unas mayores tasas de actividad, entre otras. Así, según la Encuesta de Población Activa, en el primer trimestre de 2014, la tasa de paro de las personas de 25 a 44 años que tenían estudios superiores era del 16% mientras que la tasa de paro de las personas, en el mismo grupo de edad, que tenían, como máximo, estudios primarios era del 34% (es decir, 18 puntos de diferencia). La tasa de ocupación de este mismo grupo de edad, en el primer trimestre de 2014, era del 41% para los que tenían, como máximo, estudios primarios frente al 77% de los que tenían estudios superiores (36 puntos de diferencia) (AQU Catalunya, 2014). Por otra parte, según la Encuesta de Condiciones de Vida correspondiente a 2013, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social² para las personas (de 16 años o más) con estudios superiores era del 9,4%, frente al 27,1% de las personas que tenían, como máximo, estudios primarios (INE, 2013).

La crisis económica aumentó estas diferencias. Así, la diferencia en la tasa de paro de las personas que tenían estudios primarios respecto a las que tenían estudios superiores pasó de ser de 7 puntos en el primer trimestre de 2008 a 18 puntos en el primer trimestre de 2014 (AQU Catalunya, 2008).

Ahora bien, ¿la crisis económica afectó a los graduados universitarios más o menos que a los que no cursaron estudios universitarios?

Para contestar a esta pregunta, analizamos los efectos de la crisis sobre la inserción laboral de los graduados en las universidades catalanas. A partir de la información de tres ediciones de la Encuesta de Inserción laboral de la Agencia de Calidad Universitaria de Cataluña (AQU), 2008, 2011 y 2014, las cuales hacen referencia a los graduados en el curso 2003-2004, 2006-2007 y 2010-2011, respectivamente, analizamos no solo el impacto de la crisis sobre los graduados recientes (encuestados en 2014) en relación con

los graduados antes de la crisis (encuestados en 2008), sino que también comparamos el impacto sobre los graduados recientes con el impacto en otros sujetos que, compartiendo con los graduados características muy parecidas, no hubiesen realizado estudios universitarios.

Un problema metodológico que tuvimos que resolver radicaba en la no comparabilidad de los grupos analizados. Es decir, el efecto observado de la crisis sobre una determinada variable, por ejemplo la tasa de paro, podría no ser el efecto real. De hecho, solo sería el efecto real si no hubiesen existido diferencias entre los grupos a comparar (por ejemplo, graduados antes de las crisis y graduados recientes, o graduados recientes e individuos sin estudios universitarios). Pero, en nuestro caso, los individuos encuestados en el 2008 no son los mismos que los encuestados en el 2011 y estos tampoco son los mismos que los encuestados en el 2014. Es decir, los grupos no son comparables, por lo que, si no se corrige este problema, el efecto real de la crisis sobre la tasa de paro no sería igual al observado. Para corregirlo emparejamos los grupos (graduados recientes, otros graduados e individuos sin estudios universitarios), a fin y efecto de conseguir sujetos que compartiesen el máximo de características (véase Saez y Barceló, 2016).

En resumen, los resultados de la investigación fueron los siguientes:

La principal consecuencia de la crisis, como era imaginable, fue un aumento de la probabilidad de que el graduado estuviese en paro (un 21,30% mayor que antes de la ocurrencia de la crisis). Sin embargo, el impacto sobre el graduado fue mucho menor que sobre una persona con las mismas características del graduado pero sin estudios universitarios (en este caso la probabilidad de estar en paro era un 45,30% mayor que antes de la ocurrencia de la crisis).

La calidad de la ocupación, para los graduados que encontraron trabajo, se deterioró. En este sentido, disminuyó la probabilidad de tener una jornada a tiempo completo (un 14,1% menor) y aumentó la probabilidad de que la duración del contrato fuese menor al año (un 10,0% mayor).

Además, disminuyeron las ganancias anuales brutas. Hasta un 18,85% en el período 2011-2014.

La crisis aumentó la probabilidad de que un graduado continuase sus estudios (un 14,45% más que antes de la ocurrencia de la crisis), aunque este aumento se produjo, sobre todo, de 2008 a 2011.

Como consecuencia de esa precarización, se produjo una reducción (estadísticamente significativa) de la satisfacción del graduado respecto a las perspectivas de mejora y al nivel de retribución.

Por otro lado, también encontramos que el efecto de la crisis sobre las variables analizadas no fue igual para todos los graduados, sino que se vio modificado por una serie de factores (en orden decreciente de mayor efecto):

- el sexo: las mujeres sufrieron más el efecto de la crisis y, además, la diferencia con respecto a los hombres se amplió durante el período de crisis.
- el área y subárea de conocimiento: las áreas más afectadas fueron humanidades y ciencias sociales y las subáreas las relacionadas con la construcción (arquitectura, ingeniería civil, etc.).
- la universidad en la que se graduó: las más afectadas fueron las no metropolitanas (de Barcelona).
- la vía de acceso al primer trabajo: los servicios públicos de ocupación son los que tuvieron un mayor impacto (negativo) de la crisis.

¹ Resumen de un trabajo que recibió una de las ayudas de la Convocatoria de ayudas para la elaboración de estudios a partir de los resultados de la Encuesta de Inserción Laboral, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario Catalán (AQU), 2015.

² La población en riesgo de pobreza o exclusión social es aquella que está en alguna de estas situaciones: 1) En riesgo de pobreza (60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo); 2) En carencia material severa (con carencia en, por lo menos, 4 conceptos de una lista de 9); 3) En hogares sin ocupación o con baja intensidad en la ocupación (hogares en los que sus miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20% del total de su potencial durante todo el año de referencia).

En resumen, la crisis económica ha tenido un efecto significativo sobre la inserción laboral de los graduados en las universidades catalanas y, específicamente, sobre el paro, la ocupación, el índice de calidad de la ocupación, los salarios, la continuación de los estudios, la satisfacción con el trabajo y la empleabilidad de los graduados.

Referencias

AQU Catalunya (2008). *Tercer estudi d'inserció laboral dels graduats de les universitats catalanes. Primera valoració dels resultats*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català.

AQU Catalunya (2011). *Universitat i treball a Catalunya, 2011*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català.

AQU Catalunya (2014). *Universitat i treball a Catalunya, 2014*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català.

INE. *Encuesta de Condiciones de Vida. Año 2013*. Datos provisionales [Disponible en: www.ine.es/prensa/np811.pdf, último acceso el 23 de abril de 2017].

Saez M, Barceló MA (2016). "Efecto de la crisis en la inserción laboral de los graduados universitarios". *elButlletí 2016*; 81, abril 2016. [Disponible en: <http://www.aqu.cat/elButlletí/butlletí81/articulos2.html#.WQcNu1IrxE4>, último acceso el 23 de abril de 2017].