



2. La inserción laboral
de los graduados
y la formación
continua

Introducción

En el capítulo 2 se analiza la relación entre la formación superior y el mercado de trabajo, el ajuste entre demanda y oferta de alta cualificación, la situación de la inserción laboral de los estudiantes con nivel de educación superior y la formación continua universitaria. El objetivo general del capítulo es valorar el ajuste cuantitativo que existe entre graduados y ofertas de empleo, así como el ajuste cualitativo existente entre la formación adquirida por los graduados y los requerimientos de conocimientos de las empresas, subrayando el importante papel de la formación continua como herramienta para la reducción de los desajustes.

En el apartado 2.1 del capítulo se analiza la relación entre la población con estudios superiores y el empleo. En anteriores ediciones del Informe CYD se examinó la información proporcionada por el IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas) sobre capital humano para el periodo 1964-2004. En esta edición, ante la falta de datos actualizados de dicha fuente, se usa la información del año 2005 de la *Encuesta de Población Activa*, del INE, a partir de la cual se analiza la participación de los graduados universitarios en la población y en el

mercado laboral, considerados en su totalidad, así como diferenciando por género, edad y comunidad autónoma. Del mismo modo, se compara a España con otros países de la OCDE por lo que respecta a la relación entre la población con estudios superiores y el mercado de trabajo.

En el apartado 2.2 se cuestiona si esta masa de capital humano altamente cualificado se corresponde con las ofertas de puestos de trabajo empresariales. Gracias a la información del INEM (Instituto Nacional de Empleo), es posible evaluar el grado de ajuste o desajuste entre la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas y la demanda de empleo por parte de la población con un nivel de formación superior. Además, con datos del INE de 2005 se puede aproximar en qué medida el posible desajuste se traduce en una sobreeducación de los trabajadores (es decir, de personas altamente formadas que trabajan en puestos inferiores a sus conocimientos) o en un incremento de la población con estudios superiores que está desempleada. Esta información, igual que en anteriores ediciones, se dispone por comunidades autónomas y grupos ocupacionales.

Asimismo, como novedad respecto al Informe CYD 2005, se dispone también de información muy detallada del portal virtual de empleo Infojobs. La base de datos de dicho portal permite analizar la oferta y demanda de empleo y su grado de ajuste o desajuste diferenciando por diversas características y tanto por lo que respecta al total de puestos de trabajo ofrecidos y demandados (a nivel de España y de comunidad autónoma) como a los puestos de trabajo que se podrían catalogar de alta cualificación, esto es, considerando aquellos casos en los que hay una exigencia de tener una titulación universitaria en las ofertas realizadas por las empresas y aquellos candidatos que cumplen con dicho requisito (también diferenciando a nivel de España y por regiones españolas). En la actualidad, la Fundación CYD, con la colaboración de Infojobs, está procediendo a la explotación y análisis de dicha base de datos para el año 2005, que conducirá a la elaboración de un informe específico sobre el tema. En este Informe CYD 2006 se adelanta parte de los resultados a los que se está llegando. En concreto, se presenta la serie de resultados referidos al conjunto de España para el total de puestos de trabajo

ofrecidos y demandados y para los que se refieren a un nivel universitario.

En el apartado 2.3 se analiza el proceso de inserción laboral de los titulados universitarios y el grado de ajuste entre sus conocimientos reales y los demandados por las empresas. En primer lugar, se presentan las acciones que está planeando ANECA como parte del Observatorio Universitario de Inserción Laboral: por un lado, la realización de la encuesta de inserción laboral de carácter internacional denominada REFLEX y, por el otro, un proyecto destinado a analizar la inserción laboral de los graduados universitarios españoles a partir de la información localizada en las bases de datos de las unidades de empleo de las universidades

españolas. En segundo lugar, se analiza brevemente, mediante recuadros, una serie de estudios parciales sobre el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios que se han publicado recientemente en la página web de dicho Observatorio Universitario de Inserción Laboral, y que tienen que ver con las universidades públicas del País Vasco, la Autónoma de Madrid y la privada Cardenal Herrera CEU, de Valencia; así como con la totalidad de los egresados gallegos. También se resumen tres trabajos adicionales. El primero versa sobre las competencias profesionales de los titulados de la Universidad Miguel Hernández de Elche. En el segundo se analiza el punto de vista de las empresas sobre los graduados de la Universitat Politècnica de Catalunya. Y el tercer

estudio trata sobre los servicios de prácticas y empleo de las universidades de la Comunidad de Madrid.

Finalmente, el apartado 2.4 trata la situación de la formación continua, que integra el conjunto de actividades formativas no regladas, realizadas, en su mayoría, con posterioridad a la formación reglada cursada en el sistema educativo. Este tipo de formación está adquiriendo una importancia creciente, ya que constituye una herramienta fundamental para lograr la adaptación, especialización y reciclaje de los conocimientos. Sin embargo, en España la formación continua universitaria presenta un alto grado de heterogeneidad, habida cuenta de la elevada autonomía de

las universidades. En este sentido, en el inmediato futuro, con la oficialidad de los másters en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, será necesario redefinir dicha formación continua. En el apartado se hace referencia a este aspecto, además de revisar dos estudios: el primero sobre los criterios para evaluar institucionalmente la formación permanente, y el segundo sobre la comparación de las unidades de gestión de la formación continua universitaria en España y Europa. Asimismo se incluye una comparación estadística entre España y los principales países de la OCDE por lo que respecta a la participación de la población en estudios no reglados de aprendizaje permanente.

2.1 *Formación superior y mercado de trabajo*

En este apartado se trata de analizar el comportamiento de la población con estudios superiores en el mercado laboral y de compararlo con el que se observa para las personas con estudios primarios o secundarios. En los anteriores informes CYD, este apartado se realizó con los datos proporcionados por el IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas). Concretamente, en el Informe CYD 2004 se utilizaron las series históricas 1964-2001 de capital humano, y en el Informe CYD 2005 se amplió la información incluyendo los datos del periodo 2001-2004. Ante la falta de datos actualizados procedentes del IVIE, en este apartado del Informe CYD 2006 se usará información derivada del INE (Instituto Nacional de Estadística). Se analizan los resultados de la *Encuesta de Población Activa (EPA)* del año 2005, basados en una nueva metodología.¹ Analizar este apartado con información procedente de una fuente diferente a los anteriores informes CYD y con una metodología nueva, del propio año 2005, limita y dificulta el análisis de la evolución en el tiempo, ya que no se cuenta con datos homogéneos.

¹ Las razones de esta última revisión fueron la necesidad de adecuarse a la nueva realidad demográfica y laboral española, debido especialmente al aumento del número de extranjeros residentes; la incorporación de la nueva normativa europea siguiendo las directrices

Según la información del INE, en el año 2005 la población de 16 y más años en posesión de una titulación superior universitaria era del 15,5%. Si se le sumaran las personas con titulación superior no universitaria (formación profesional de grado superior, por ejemplo), esta participación llegaría al 22%.

En el año 2005, la población en edad de trabajar (con 16 años o más) que estaba en posesión de una titulación superior era del 22%. En este concepto de enseñanza superior no sólo se engloban los estudios universitarios de primer, segundo y tercer ciclo, sino también otros tipos de estudios postsecundarios no universitarios² (de peso menor). El 44,1% de la población de más de 15 años estaba en posesión de estudios secundarios, el 31,8% tenían estudios primarios y el resto eran personas sin estudios. Si se adoptara una definición más estrecha de educación superior, que sólo tuviera en cuenta los estudios universitarios de primer y segundo ciclo, el porcentaje sería del 14,9%, que sumado al de los que están en posesión de titulaciones de másters y postgrados y de doctorado, daría un total del 15,5%.

de la Oficina Estadística de la Unión Europea (Eurostat); y, por último, la introducción de mejoras en el método de recogida.

² En concreto, los estudios de formación profesional específica de grado superior, estudios que ofrecen una titulación equivalente a la universitaria pero

Si la diferencia se hace por sexos, la proporción de personas con estudios superiores era ligeramente superior entre los varones que entre las mujeres (22,6% por el 21,5%). Ahora bien, si sólo se toman en consideración los estudios universitarios de primer y segundo ciclo, el porcentaje de mujeres resulta comparativamente superior (15,5% frente al 14,1% de los hombres). Y si se añaden los que tienen título de postgrado, máster y doctorado, el peso relativo mayor sigue correspondiendo a las mujeres, aunque la diferencia se estrecha (16% frente al 15% de los hombres) debido a lo que ocurre con las titulaciones de doctorado: el 0,6% de los hombres de 16 y más años tienen dicha titulación por el 0,3% de las mujeres.

En el caso de las personas entre 25 y 29 años, la proporción de titulados superiores universitarios era del 28,1%, porcentaje máximo que va disminuyendo conforme se consideran estratos de edad más amplios.

También se puede considerar la proporción de personas de 16 años y más, con formación superior,

que están englobados dentro de las enseñanzas de régimen especial, y un conjunto de enseñanzas que se rigen por disposiciones legislativas específicas.

diferenciándola por edades. Si se hace este análisis, se observa que el máximo valor se alcanzaba para las personas entre 25 y 29 años, ya que el 40,9% de las mismas estaba en posesión de un título de educación superior (28,1% si sólo se tienen en cuenta los títulos universitarios). El porcentaje de las personas que están entre 30 y 34 años y el de las que están entre 35 y 39 es del 38,6% y 33% (26,2% y 22%, respectivamente, si tienen estudios universitarios) y el descenso aumenta en personas de más edad, hasta alcanzar una participación inferior al 20% para aquellos de un rango de 50 años o más (15,5% para titulación universitaria). Por sexo y edad, aunque el 35,7% de los hombres entre 25 y 29 años tienen titulación superior por un 46,3% de las mujeres (pesos respectivos del 23,1% y del 33,9% si se considera más específicamente las titulaciones universitarias), a partir de los 45 años, el porcentaje de hombres con titulación superior (24,9%) ya supera al de las mujeres (21,1%), y ello también ocurre en las titulaciones universitarias específicas (18,1% y 17,6%).

Desde el punto de vista territorial, las comunidades del País Vasco, Madrid y Navarra son las que cuentan con una mayor proporción de población con estudios

Cuadro 1. Distribución de la población de 16 y más años según nivel de estudios y comunidad autónoma española, 2005 (en %)

	Total	Analfabetos	Ed. primaria	Ed. secundaria	Ed. terciaria
Castilla-La Mancha	100,0	4,2	37,7	43,0	15,1
Extremadura	100,0	4,6	32,8	47,3	15,3
Balears (Illes)	100,0	1,6	28,2	53,9	16,2
Andalucía	100,0	3,9	33,7	44,7	17,7
Murcia (Región de)	100,0	3,3	33,3	45,3	18,1
Canarias	100,0	2,6	28,5	49,1	19,8
Galicia	100,0	2,0	34,0	43,5	20,6
Comunidad Valenciana	100,0	1,8	28,0	49,6	20,6
Castilla y León	100,0	0,9	39,4	38,9	20,9
Total Nacional	100,0	2,2	31,8	44,1	22,0
Aragón	100,0	1,2	34,6	41,6	22,7
Cataluña	100,0	2,0	32,9	42,0	23,1
Rioja (La)	100,0	0,5	36,9	39,5	23,1
Asturias (Principado de)	100,0	0,8	32,1	43,6	23,5
Cantabria	100,0	0,5	31,4	44,5	23,6
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	0,5	30,9	39,9	28,7
Madrid (Comunidad de)	100,0	1,0	26,2	43,4	29,4
País Vasco	100,0	0,5	28,4	38,5	32,6

Fuente: INE

terciarios. También Cantabria, Asturias, La Rioja, Cataluña y Aragón se hallan por encima de la media española.

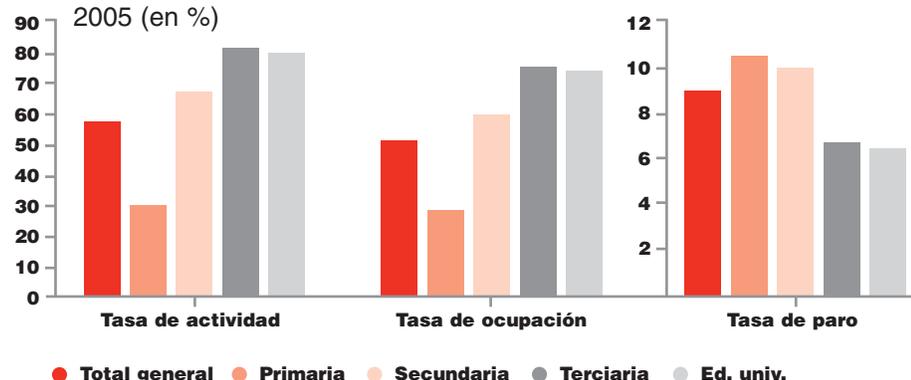
Como se constataba en el anterior Informe CYD, en éste, y con información del INE para 2005, también se observa que las comunidades autónomas con mayor porcentaje de personas con un nivel de educación superior eran el País

Vasco, Madrid y Navarra (32,6%, 29,4% y 28,7%, respectivamente, por el 22% de la media nacional). También por encima de la media española estaban las regiones de Cantabria, Asturias, La Rioja, Cataluña y Aragón, mientras que el menor porcentaje se alcanzaba en Castilla-La Mancha y Extremadura, en torno al 15%.

En el año 2005, según los datos de la EPA, del INE, se observa claramente

que la tasa de actividad va en aumento según la formación alcanzada. Las personas con estudios superiores (en sentido amplio) tenían una tasa de actividad del 81,7% en el año 2005 por el 67% que tenían los individuos con educación secundaria y el 30,4% de los que realizaron enseñanza primaria. Si se considera específicamente la tasa de actividad de los que habían realizado estudios universitarios, ésta se situaba en el

Gráfico 1. Tasa de actividad, ocupación y paro por niveles de estudio, 2005 (en %)



Fuente: INE

Cuadro 2. Tasa de actividad, ocupación y paro por niveles de estudio y sexo, 2005 (en %)

		Tasa de actividad	Tasa de ocupación	Tasa de paro
Total general	Total	57,4	52,1	9,2
	Hombres	68,8	63,9	7,0
	Mujeres	46,4	40,8	12,2
Educación primaria	Total	30,4	27,2	10,5
	Hombres	44,4	40,6	8,5
	Mujeres	18,7	16,0	14,4
Educación secundaria	Total	67,0	60,2	10,1
	Hombres	78,0	72,2	7,4
	Mujeres	55,1	47,3	14,2
Educación terciaria	Total	81,7	76,2	6,8
	Hombres	84,4	79,9	5,3
	Mujeres	78,9	72,3	8,3
*Educación universitaria	Total	81,2	76,0	6,4
	Hombres	83,4	79,1	5,2
	Mujeres	79,2	73,2	7,6

Fuente: INE

81,2% (81% para diplomados, licenciados y similares, 90,3% para los que siguieron másters y postgrados y 84% para los doctorados).

La población con estudios terciarios registró unas mayores tasas de actividad y de empleo y menores tasas de paro que la media española.

Este mejor comportamiento relativo en el mercado de trabajo de la población con mayor formación también lo observamos si en vez de analizar la tasa de actividad

examinamos la tasa de ocupación o de paro. La tasa de ocupación para los que tenían estudios superiores (en sentido amplio) era del 76,2% por el 60,2% de los que poseían educación secundaria y el 27,2% de los que únicamente tenían educación primaria. Si sólo se considera dentro de la educación superior a los que tienen estudios universitarios, la tasa era del 76% (75,6% para los que tenían estudios de primer y segundo ciclo universitario, 86,3% para los poseedores de másters y postgrados y 82,6% para los que tenían estudios de doctorado). En el caso de la tasa

de paro, los resultados son similares: menores cuanto mayor es el nivel de formación alcanzado. La tasa de paro que registraban los que habían seguido enseñanzas terciarias era del 6,8%, por el 10,5% y 10,1% respectivamente de los que tenían educación secundaria y primaria. La tasa de paro de los que específicamente tenían estudios universitarios era del 6,4% (6,6% para los diplomados, licenciados y afines, 4,4% para los titulados en másters y postgrados y tan sólo el 1,7% para los doctorados).

Como se hizo al considerar la población en edad de trabajar según su nivel educativo, también en el caso de la tasa de actividad, ocupación y paro se pueden analizar sus diferencias por sexo y edad.

Aunque los resultados de las mujeres en el mercado laboral en cuanto a tasas de actividad, empleo y paro son peores que los de los varones, la diferencia es mínima si se considera específicamente la población con estudios universitarios.

Respecto a la diferencia por géneros, los resultados de las mujeres en el mercado laboral respecto a tasa de actividad, ocupación y desempleo son inferiores a los de los hombres. Esto ocurre a nivel general y también si se tiene en cuenta la educación superior y universitaria. En cualquier caso, las diferencias por géneros en el caso de la educación superior son claramente menores que en educación primaria y secundaria (cuadro 2). La diferencia en las tasas de actividad de hombres y mujeres con estudios primarios es de 25,7 puntos, y con educación secundaria de 22,9 puntos, mientras que en educación terciaria esta diferencia es de tan sólo 5,5 puntos (4,2 si se consideran específicamente los estudios universitarios). Y algo parecido ocurre con la tasa de

Cuadro 3. Tasa de actividad, ocupación y paro por niveles de estudio y edad, 2005 (en %)

TASA ACTIVIDAD	Total	Ed. primaria	Ed. secundaria	Ed. terciaria	Ed. universitaria
Total	57,4	30,4	67,0	81,7	81,2
16-19	28,9	33,2	27,8	64,4	34,6
20-24	67,0	78,9	66,1	67,6	57,0
25-29	84,9	76,8	84,5	87,4	85,9
30-34	85,0	76,0	82,8	90,6	91,7
35-39	82,7	74,4	79,8	91,1	92,2
40-44	81,2	73,2	79,6	90,3	91,7
45-49	77,5	66,8	77,3	91,9	92,0
50-54	70,1	59,2	72,1	88,6	90,0
55-59	56,2	48,5	58,7	78,6	80,8
60-64	34,1	29,9	37,8	50,8	54,6
65-69	4,7	2,9	6,4	18,2	21,5
70 y mas	1,0	0,8	1,3	4,4	5,3

TASA OCUPACIÓN	Total	Ed. primaria	Ed. secundaria	Ed. terciaria	Ed. universitaria
Total	52,1	27,2	60,2	76,2	76,0
16-19	20,5	21,7	20,1	52,8	34,6
20-24	55,6	64,0	54,9	56,1	46,2
25-29	75,4	64,9	75,3	78,0	76,2
30-34	78,1	66,2	75,4	85,0	86,1
35-39	76,3	64,5	73,1	86,6	88,1
40-44	75,4	65,7	73,7	86,0	87,6
45-49	72,4	60,0	72,4	88,4	88,8
50-54	65,9	54,6	67,7	86,3	87,9
55-59	52,6	45,0	54,6	76,1	78,1
60-64	32,1	28,0	35,7	48,8	52,7
65-69	4,5	2,8	6,2	17,8	21,0
70 y mas	1,0	0,8	1,3	4,4	5,3

TASA PARO	Total	Ed. primaria	Ed. secundaria	Ed. terciaria	Ed. universitaria
Total	9,2	10,5	10,1	6,8	6,4
16-19	29,1	34,6	27,9	17,9	nd
20-24	17,0	18,8	16,8	17,1	18,9
25-29	11,2	15,5	10,9	10,8	11,3
30-34	8,1	12,9	8,9	6,2	6,1
35-39	7,7	13,3	8,5	4,9	4,5
40-44	7,1	10,1	7,4	4,8	4,5
45-49	6,6	10,2	6,4	3,8	3,5
50-54	6,0	7,9	6,1	2,6	2,4
55-59	6,3	7,2	7,0	3,2	3,3
60-64	5,7	6,1	5,4	4,0	3,5
65-69	3,1	3,5	2,7	2,1	2,3
70 y mas	1,2	1,9	0,8	0,0	0,0

Fuente: INE

ocupación y la tasa de paro. En el caso concreto de la tasa de paro, se observa que las mujeres con educación primaria y secundaria presentan una tasa que es prácticamente el doble que la de los hombres, mientras que la diferencia para las personas con educación universitaria es de tan sólo 2,4 puntos. Por otro lado, la participación en el mercado laboral de las mujeres con mayor formación es bastante superior a la de las mujeres con menos estudios. Así, mientras que la tasa de actividad de las universitarias es de casi el 80%, la de las mujeres con estudios primarios no llega al 20% y la de las que tienen estudios secundarios ronda el 55%. Asimismo se observa que la tasa de paro de las mujeres universitarias es prácticamente la mitad que la de las mujeres con estudios primarios o secundarios.

Por edades, y atendiendo a las franjas que tienen más relación con el mercado de trabajo (25-60 años). Se observa en todas ellas que los resultados de variables como tasa de actividad, ocupación y paro tienen un mejor comportamiento para las personas con educación terciaria (y, sobre todo, universitaria) que para las que han cursado educación primaria y secundaria. Así, por ejemplo, la

tasa de actividad de los titulados universitarios entre 30 y 54 años nunca baja del 90% y se sitúa entre el 80 y el 90% en las franjas de 25 a 29 años (cuando hay alumnos que aún no han acabado sus estudios de primer y segundo ciclo o preparan másters, postgrados y doctorados) y de 55 a 59 años. En cambio, la tasa de ocupación ronda el 86-88% entre los 30 y 54 años para los que tienen educación universitaria y la tasa de paro es menos de la mitad en estas franjas de edad centrales que la que presentan los que solamente tienen estudios primarios. Si se comparan los indicadores de la educación terciaria en sentido amplio y de la universitaria, más en concreto, por franjas de edad se observa que la tasa de actividad y ocupación entre los 16 y los 24 años es pequeña, ya que buena parte de la población se dedica básicamente a terminar sus estudios para luego crecer paulatinamente desde los 25 años, hasta alcanzar las cotas máximas en la franja de entre 45 y 49 años, e ir descendiendo posteriormente poco a poco, una vez que se comienza a entrar en una fase cercana a la jubilación. Entre los 16 y los 24 años se observa que existen mayores tasas de actividad y ocupación entre la población con educación terciaria general que entre

Cuadro 4. Tasa de actividad, ocupación y paro por niveles de estudio y comunidad autónoma española, 2005 (en %)

	Tasa de actividad				Tasa de ocupación				Tasa de paro			
	Total	Prim.	Secund.	Terc.	Total	Prim.	Secund.	Terc.	Total	Prim.	Secund.	Terc.
Total Nacional	57,4	30,4	67,0	81,7	52,1	27,2	60,2	76,2	9,2	10,5	10,1	6,8
Andalucía	54,3	34,7	63,4	79,1	46,8	29,0	53,9	71,9	13,8	16,3	15,0	9,0
Aragón	56,6	24,1	69,9	83,9	53,3	22,2	65,5	80,2	5,8	7,9	6,2	4,3
Asturias	48,1	18,5	56,0	75,6	43,2	17,1	50,0	67,8	10,2	7,6	10,8	10,3
Baleares	62,7	33,7	73,0	83,6	58,2	30,3	67,9	78,6	7,2	10,1	6,9	6,0
Canarias	59,4	37,4	66,3	80,8	52,4	32,7	57,5	74,3	11,7	12,5	13,3	8,0
Cantabria	54,7	24,4	62,6	81,1	50,1	22,7	56,6	75,0	8,5	7,2	9,6	7,5
Castilla y León	52,5	25,6	65,9	80,0	47,9	23,7	59,9	72,8	8,7	7,4	9,1	8,9
Castilla-La Mancha	54,0	31,4	68,5	82,3	49,1	28,1	61,9	77,0	9,2	10,3	9,6	6,5
Cataluña	61,3	33,6	71,5	86,0	57,0	31,0	65,8	82,1	7,0	7,9	8,0	4,6
Comunidad Valenciana	58,6	27,2	69,0	80,7	53,5	24,6	62,3	75,2	8,8	9,4	9,6	6,8
Extremadura	51,6	26,3	64,2	79,8	43,5	21,2	53,8	70,7	15,8	19,3	16,2	11,4
Galicia	53,0	24,0	64,9	80,7	47,8	22,1	58,3	72,1	9,9	7,9	10,1	10,6
Madrid	62,4	33,1	68,2	81,4	58,1	30,6	62,8	77,2	6,8	7,6	7,9	5,2
Murcia	57,8	35,4	68,4	80,5	53,2	32,1	62,8	75,4	8,0	9,4	8,2	6,3
Navarra	59,6	27,3	67,4	84,0	56,2	25,7	63,2	79,9	5,6	6,0	6,2	5,0
País Vasco	56,9	21,5	62,2	82,3	52,7	19,4	57,0	77,4	7,3	9,8	8,3	5,9
La Rioja	59,4	32,6	71,9	81,7	55,7	30,7	66,9	77,3	6,2	5,8	7,0	5,3

Fuente: INE

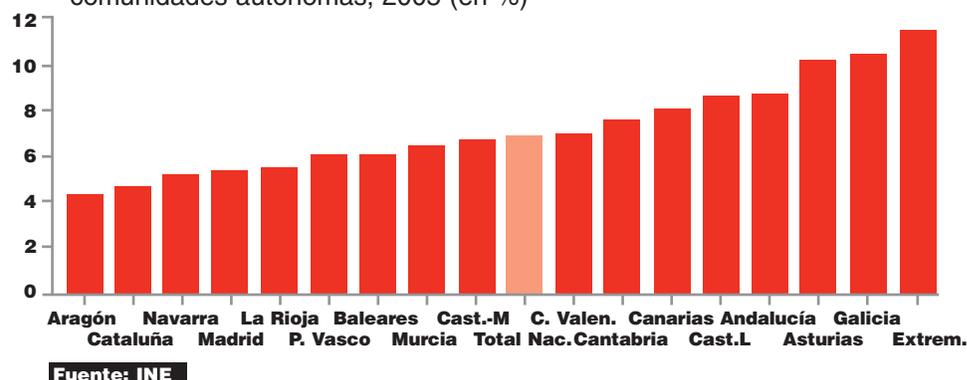
las personas que han realizado enseñanzas universitarias en concreto. La razón se debe a la mayor duración de los estudios universitarios que en comparación con las enseñanzas de formación profesional de grado superior, que es el otro gran componente de la educación terciaria general, según es definida internacionalmente. En el

caso de la tasa de paro, es bastante similar e incluso superior para los jóvenes de hasta 30 años con educación terciaria que para la población general, y no es hasta la franja de edad de los 30 a los 34 años cuando empieza a destacar el menor nivel de desempleo para los que tienen educación superior.

Por comunidades autónomas, cabe destacar que el lugar en el que es mayor la tasa de actividad y ocupación de la personas con educación terciaria es Cataluña (86% y 82,1%, respectivamente), seguida de Navarra, Aragón, Baleares y el País Vasco, mientras que las regiones con una tasa menor son Asturias, Andalucía y Extremadura (que en

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

Gráfico 2. Tasa de paro de las personas con estudios terciarios por comunidades autónomas, 2005 (en %)



ningún caso sobrepasan el 80% en tasa de actividad ni el 75% en tasa de ocupación). También es interesante observar que las menores diferencias en tasas de actividad y ocupación entre personas con estudios primarios y terciarios se dan en Canarias, Andalucía, Murcia, Madrid, La Rioja, Baleares y Castilla-La Mancha, mientras que las mayores diferencias, claramente por encima de la media del conjunto español, tienen lugar en el País Vasco y Aragón.

Las menores tasas de paro en el año 2005 para las personas con educación terciaria se registraron en Aragón, Cataluña, Navarra, Madrid y La Rioja, donde los registros no sobrepasaron el valor del 5,5%.

La menor tasa de paro para las personas con educación terciaria se registra en Aragón (tasa de paro del 4,3% por el 5,8% del conjunto de la región) y Cataluña (4,6% por el 7% del conjunto de la comunidad catalana). Por detrás de estas regiones, destacan Navarra, Madrid y La Rioja, donde las personas con educación terciaria tienen una tasa de paro entre el 5-5,3%. En sentido contrario, la población con estudios superiores de Extremadura, Galicia

y Asturias tiene tasas de paro superiores a la media nacional conjunta (del 9,2%). Finalmente, cabe decir que aquellas regiones donde más diferencia hay entre las tasas de paro de la población con alta formación y de la que sólo posee educación primaria son Extremadura y Andalucía (donde una persona con educación superior tiene hasta 7 puntos menos de paro que alguien con educación primaria). En sentido contrario, se observa que en cuatro regiones: Cantabria, Castilla y León, Asturias y Galicia, la tasa de paro de las personas con educación primaria es inferior a la de los que tienen un nivel superior de estudios.

Si se realiza la comparación internacional y se analiza la situación de España en la OCDE, se obtienen resultados similares.³ Es decir, a más nivel educativo, mejor comportamiento en el mercado de trabajo, en el sentido de mayor tasa de actividad y empleo y menor tasa de paro. Las mayores diferencias se pueden observar básicamente en los nuevos países miembros de la Unión Europea, tales como Hungría, Polonia o la República Checa. Por ejemplo, en este último caso, los que tienen una educación de nivel superior se enfrentan a una tasa de paro de sólo el 2% por la tasa de desempleo del

23% de alguien que tiene como máximo estudios primarios. Si se compara España con la media de la Unión Europea-15 y la OCDE, se observa que la diferencia en las tasas de actividad de una persona con educación primaria y otra con educación universitaria es ligeramente inferior en el caso español. Así, la diferencia es de 23,7 puntos mientras que en la UE-15 es de 25 y de 24,7 en la OCDE. Lo mismo ocurre, aunque con cierta mayor evidencia en el caso de la tasa de ocupación.⁴ Una persona con educación terciaria en España registra una tasa de ocupación 24,4 puntos mayor que la que experimenta alguien que tiene como máximo educación primaria, pero esta diferencia es de aproximadamente 27 puntos en la UE-15 y en la OCDE. En consecuencia, las diferencias en tasa de paro entre nivel terciario y primario son también inferiores en el caso español. Así, mientras que un titulado en educación terciaria tiene una tasa de paro 3,7 puntos inferior que la de alguien con educación primaria, la diferencia en la UE-15 es de 4,7 puntos y en la OCDE de 6,4 puntos.

La tasa de actividad mayor para una persona con educación superior se da en Islandia, Noruega, Portugal y Suiza (con tasas superiores al

90%), mientras que la menor (en torno al 80%) se registra en Corea del Sur. La tasa de actividad de la OCDE y de la UE-15 es inferior a la española para las personas que tienen educación terciaria (88,1% en el caso europeo y 87,2% en la OCDE, por el 88,3% que registra España). En el caso de la tasa de ocupación, el valor mayor se da en Islandia, Suiza y Noruega, y el menor en Turquía, Corea del Sur y Japón. En esta ocasión, el indicador de la tasa de ocupación española para los que tienen educación superior es inferior al que se observa en la UE-15 y en la OCDE (81,9% frente a un valor en torno al 84% tanto a nivel europeo como de la OCDE). Finalmente, la tasa de paro menor para una persona con educación superior se registra en Islandia (1%), seguida de Hungría, República Checa, Irlanda, Reino Unido, Nueva Zelanda y Noruega (todas con una tasa inferior al 2,5%), mientras que en sentido contrario el mayor valor se da en Turquía (8,2%) y en España (7,3%), a las que sigue de cerca Grecia (6,9%). El que la tasa de paro española para las personas con educación superior sea tan alta obedece al hecho de que la tasa de paro general en nuestro país también era, en 2004, una de las más altas del entorno de la OCDE (OCDE, 2006).

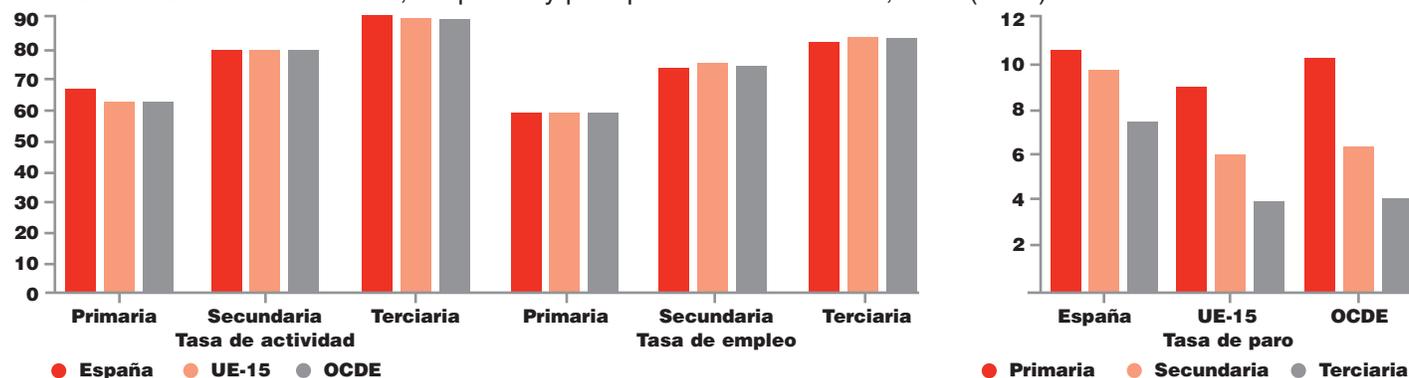
³ Se recuerda en este punto que el análisis de la participación de los graduados superiores en el total de población española y la comparación con otros países ya se llevó a cabo en el apartado 1.1. a.

⁴ Cabe indicar que la población en edad de trabajar es definida por el INE como aquellas personas con 16 y más años, mientras que a nivel internacional se define expresamente como la población entre 16 y

64 años. Además, en este caso concreto de la tasa de actividad y ocupación por niveles de estudio, al igual que ocurría en el apartado 1.1. a para la participación de los graduados superiores en la

población, se toma en cuenta específicamente la franja de edad entre los 25 y 64 años, a diferencia del INE, que recoge toda la población con una edad de 16 y más años.

Gráfico 3. Tasa de actividad, ocupación y paro por niveles de estudio, 2004 (en %)



Fuente: OCDE, *Employment Outlook*, 2006

Cuadro 5. Tasa de actividad, ocupación y paro por niveles de estudio y países de la OCDE, 2004 (en %)

	Tasa de actividad			Tasa de ocupación			Tasa de paro		
	Primaria	Secundaria	Terciaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
Australia	64,6	82,0	85,7	60,6	78,8	83,3	6,2	3,9	2,8
Austria	56,6	76,7	85,0	52,2	73,9	82,5	7,8	3,8	2,9
Bélgica	55,4	77,7	86,9	49,4	73,1	84,1	11,7	6,9	3,9
Canadá	63,3	80,5	85,8	57,1	76,7	82,2	9,9	6,1	4,7
Rep. Checa	55,0	79,9	88,1	42,3	74,8	86,4	23,0	6,4	2,0
Dinamarca	67,2	83,8	89,9	62,0	79,7	86,5	7,8	4,8	3,9
Finlandia	64,7	80,8	88,7	57,0	74,2	84,5	12,0	8,2	4,7
Francia	67,8	81,5	87,1	59,6	75,4	81,7	12,1	7,6	6,2
Alemania	61,1	78,2	87,5	48,6	69,5	82,7	20,5	11,2	5,5
Grecia	62,0	76,4	88,5	56,8	69,0	82,4	8,4	9,7	6,9
Hungría	41,4	74,6	84,5	36,9	70,9	82,7	10,8	5,0	1,9
Islandia	83,1	90,3	94,2	80,5	87,7	93,3	3,1	2,8	1,0
Irlanda	61,1	78,2	87,9	57,2	75,7	86,1	6,4	3,2	2,1
Italia	56,0	77,7	86,5	51,6	73,5	82,3	7,8	5,3	4,8
Japón	71,3	77,8	82,3	66,7	73,6	79,2	6,7	5,4	3,7
Corea Sur	68,1	72,5	78,9	66,4	70,1	76,7	2,6	3,5	2,9
Luxemburgo	62,4	71,2	85,7	59,3	68,5	83,2	5,0	3,8	3,0
México	66,0	65,6	84,8	64,8	63,8	82,2	1,9	2,8	3,0
Holanda	62,6	80,8	88,1	59,0	77,7	85,6	5,7	3,9	2,8
N. Zelanda	68,0	84,0	86,0	65,1	82,0	83,9	4,2	2,4	2,4
Noruega	64,4	82,0	91,5	62,1	78,9	89,3	3,6	3,8	2,4
Polonia	51,9	74,3	87,8	37,5	61,3	82,3	27,8	17,4	6,2
Portugal	76,8	85,1	92,1	71,9	80,3	88,0	6,4	5,6	4,4
Eslovaquia	42,0	82,3	87,8	22,0	70,3	83,6	47,7	14,6	4,8
ESPAÑA	64,6	80,7	88,3	57,5	73,0	81,9	11,0	9,5	7,3
Suecia	71,6	85,7	89,2	67,0	80,7	85,4	6,5	5,8	4,3
Suiza	71,2	82,9	92,2	66,1	79,8	89,7	7,2	3,7	2,8
Turquía	54,6	68,5	81,9	50,1	61,5	75,2	8,1	10,1	8,2
Reino Unido	56,8	82,4	89,6	53,0	79,4	88,8	6,6	3,7	2,2
EEUU	63,1	77,2	84,7	56,5	72,8	82,0	10,5	5,6	3,3
UE-15	63,1	79,8	88,1	57,5	74,9	84,4	9,0	6,2	4,3
OCDE	62,5	79,0	87,2	56,6	74,2	83,9	10,3	6,2	3,9

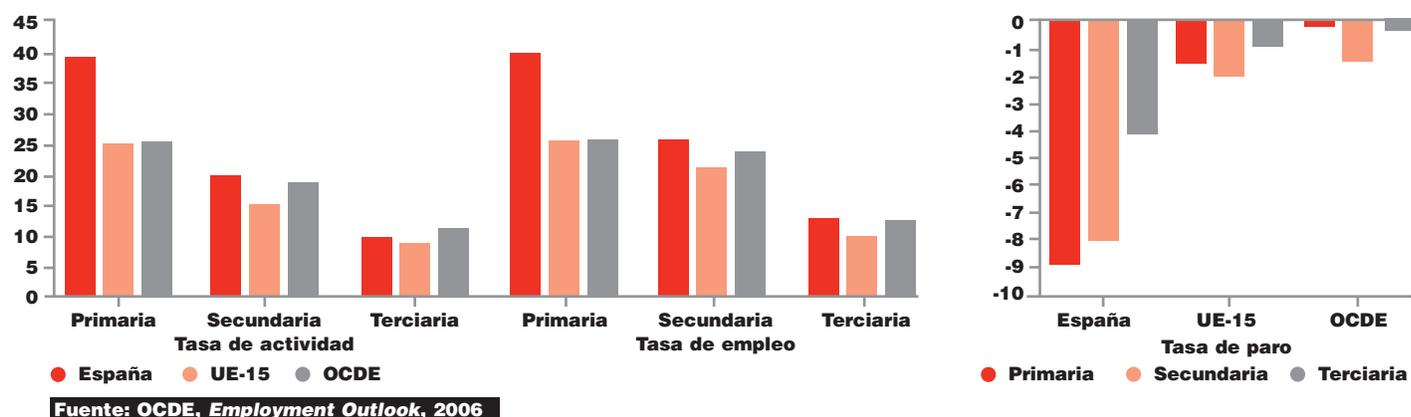
Fuente: OCDE, *Employment Outlook*, 2006

Tal como se indica en Eurydice (2005), aunque alguien con educación superior tiene mejores registros que los que no alcanzan dicho nivel, esto no significa que los jóvenes graduados superiores tengan facilidades para encontrar empleo e insertarse en el mercado laboral. Así, en la UE-25, la tasa de desempleo entre los graduados superiores que están entre 25 y 34 años es el doble de la que tienen los que se hallan entre 35 y 44 años. Esta dificultad por la que atraviesan los jóvenes graduados hace que en ocasiones se hayan de emplear en trabajos para los cuales estén sobrecualificados y hayan de aceptar en la mayoría de casos trabajos temporales, en los que es más vulnerable su posición y mayor su inestabilidad (aunque la tasa de temporalidad suele ser aún más elevada para los que tienen educación primaria, y no así para los de secundaria). Sólo con el paso del tiempo, estas dificultades tienden a disminuir.

En el contexto de la OCDE, el mayor descenso de la diferencia en la tasa de actividad y empleo entre hombres y mujeres al aumentar el nivel educativo se produjo en 2004 en Turquía, México, España, Grecia e Italia.

La inserción laboral de los graduados y la formación continua

Gráfico 4. Tasa de actividad, ocupación y paro por niveles de estudio (en %). Diferencia entre hombres y mujeres.



Fuente: OCDE, *Employment Outlook*, 2006

Habitualmente, las mujeres tienen peores resultados en tasa de actividad, empleo y paro que los hombres independientemente de su nivel de cualificación. Ahora bien las diferencias entre hombres y mujeres tienden a disminuir a medida que aumenta el nivel educativo. En este sentido, es interesante comprobar, como se muestra en el cuadro 6, que el mayor descenso de la diferencia entre hombres y mujeres al aumentar el nivel educativo en el caso de la tasa de actividad y la tasa de empleo se produce en Turquía, México, España, Grecia e Italia, países más tradicionales, donde hasta épocas recientes el papel de la mujer ha estado más relegado en el mercado de trabajo, y donde el tener una titulación superior es clave para animarse a participar en él. En sentido contrario, en Corea del Sur y Japón la diferencia en tasas de actividad y ocupación entre hombres y mujeres no disminuye y, en algunos casos, incluso aumenta con el nivel de educación. Y en otros países como Finlandia o Francia, o de nuevos miembros de la UE-25 como Hungría o República Checa, la diferencia entre sexos en tasas de actividad o empleo es similar por niveles educativos. En el caso de la tasa de paro, también la diferencia entre hombres y mujeres es menor si ambos tienen niveles educativos elevados. Esto se ve claramente en el caso de España, donde las mujeres

Cuadro 6. Tasa de actividad, ocupación y paro según países de la OCDE, 2004 (en %). Diferencia entre hombres y mujeres

	Tasa de actividad			Tasa de ocupación			Tasa de paro		
	Primaria	Secundaria	Terciaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
Australia	25,5	18,7	12,1	23,1	19,1	11,7	1,2	-1,5	0,1
Austria	20,1	13,4	5,1	18,7	13,4	5,7	-0,2	-0,6	-0,9
Bélgica	25,6	17,3	8,8	25,9	17,8	8,1	-4	-3,6	-0,3
Canadá	23	13,2	7,9	20,9	11,6	7,6	-0,1	0,2	-0,1
Rep. Checa	18,5	15,9	13,6	12,8	17,5	13,1	2,4	-3,4	0,3
Dinamarca	16,2	9,5	3	15,8	10	2,7	-1,3	-1,2	0,3
Finlandia	6,7	7,6	3,7	7,1	7	4,5	-2	0	-1,1
Francia	16,9	10,6	7,8	16	12,9	7,3	-1,7	-4	-0,1
Alemania	28,3	12,5	7,1	18,3	10,3	7,2	6,7	1,1	-0,6
Grecia	39,6	27	8,8	41,4	31,5	13,3	-8,9	-9,7	-5,8
Hungría	13,3	14	8,6	10,7	13,9	9,1	2,8	-0,8	-0,9
Islandia	12,7	9,2	3,5	9,7	9,6	2,1	3,2	-0,7	1,5
Irlanda	39,6	26,1	10,4	36	24,9	10,2	2	0,4	0
Italia	38,7	18,8	9,1	38,2	19,8	10,8	-5,2	-2,6	-2,5
Japón	30,1	31,1	29,2	26	29,1	28,5	3,4	0,2	-0,6
Corea Sur	23,7	33,5	33,1	22,1	31,6	32,1	1,6	1	0,2
Luxemburgo	24	27	13,9	24,9	28	15	-3,4	-3	-1,8
México	53,3	36,2	20,4	52,3	35,3	19,8	0,1	-0,3	-0,1
Holanda	29,8	13,3	6,9	29	13,3	6,2	-1,4	-0,8	0,5
N. Zelanda	22,2	16,1	11,3	22	16,4	11,3	-1,1	-0,9	-0,4
Noruega	17,4	9,1	3,4	15,9	8,1	2,9	1,5	0,7	0,5
Polonia	18,8	14,5	5,4	14,2	14,3	5,7	-1	-3,2	-0,6
Portugal	17,9	3,8	1,5	18,3	5,6	1,3	-2	-2,3	0,1
Eslovaquia	19,2	13,7	9,7	8	13,9	9,1	4,6	-2,7	0,4
ESPAÑA	38,4	19,5	7,5	39,3	23,7	10,8	-8,8	-7,6	-4,4
Suecia	13,8	5,7	2	13,3	5,1	0,9	-0,5	0,4	1,2
Suiza	20,7	15,6	10	20,2	15,3	10,8	-1,4	-0,3	-1,2
Turquía	59,5	56,4	17,3	53,4	54	18,2	3,6	-8,1	-3,1
Reino Unido	15,7	11,4	4,5	13,2	11	3,8	2,8	-0,1	0,7
EEUU	25,6	12,9	11	24,6	11,2	10,3	-2,8	1,2	0,3
UE-15	24,8	14,9	6,7	23,7	15,7	7,2	-1,8	-2,3	-1
OCDE	25,2	17,8	9,9	23	17,9	10,1	-0,3	-1,8	-0,6

Fuente: OCDE, *Employment Outlook*, 2006

tienen 4,4 puntos más de tasa de paro que los hombres en niveles superiores, y 8,8 en educación primaria. Doce países muestran una tasa de desempleo mayor para los hombres que para las mujeres con enseñanza terciaria, y se alcanzan valores elevados en Islandia y Suecia. En sentido contrario, son Grecia, España, Turquía o Italia los países donde las mujeres con educación superior tienen una mayor tasa de paro relativa en comparación con los hombres.

En España, las personas que tienen titulación universitaria ganan de media un 41% más que las que tienen como máximo educación secundaria. En comparación con otros países de la OCDE, España es una de las naciones donde es menor esta diferencia.

Además del buen comportamiento en el mercado de trabajo en cuestiones como la tasa de actividad, empleo o paro, también aquellas personas con educación superior que están ocupadas perciben mayores ganancias que las que tienen estudios primarios o secundarios. Eso ocurre en todos los países cuyos datos aparecen en el cuadro 7. En el caso concreto de España, aquellos que tienen como máximo estudios

Cuadro 7. Ganancias medias anuales por nivel educativo (nivel secundario = 100), personas entre 25 y 64 años

	Primaria	Secundaria	Terciaria	*Ed. Universitaria
Australia (2001)	77	100	132	142
Bélgica (2003)	89	100	130	148
Canadá (2002)	79	100	136	161
Dinamarca (2002)	88	100	124	126
Finlandia (2002)	95	100	150	180
Francia (2002)	84	100	150	167
Alemania (2003)	87	100	153	163
Hungría (2003)	80	100	235	235
Irlanda (2000)	87	100	149	163
Italia (2002)	78	100	153	153
Corea del Sur (2003)	67	100	141	156
Luxemburgo (2002)	79	100	146	166
Holanda (2002)	84	100	148	Nd
N. Zelanda (2003)	77	100	128	150
Noruega (2002)	85	100	137	135
España (2001)	78	100	129	141
Suecia (2003)	92	100	135	146
Suiza (2003)	76	100	158	168
Reino Unido (2003)	69	100	162	178
Estados Unidos (2003)	70	100	183	191

Fuente: OCDE, *Education at glance*, 2005

primarios obtienen de media un 22% menos de ganancias que alguien con estudios secundarios, mientras que los que poseen estudios terciarios consiguen prácticamente un 30% más, que se convierte en un 41% si se considera específicamente a los titulados universitarios. En comparación con otros países, España es una de las naciones donde menor es esta diferencia de ganancias entre

estudios universitarios y secundarios. De hecho, de los considerados en el cuadro 7, solamente Dinamarca y Noruega registran un menor índice. Asimismo, en sentido contrario, es en Hungría, Estados Unidos, Finlandia y Reino Unido donde mayores son las ganancias relativas de los universitarios en relación a los que tienen educación secundaria: más del doble en Hungría, prácticamente el

doble en el país norteamericano y un 80% más en Finlandia y Gran Bretaña.

Si se considera la población entre 35 y 44 años, la discriminación en ganancias de las mujeres en relación a los hombres es inferior para las universitarias españolas que para las de buena parte de países OCDE.

Por otro lado, cabe destacar que, si se tiene en cuenta el género, las mujeres tienen unas ganancias menores que las de los hombres, sea cual sea su nivel de formación, aunque en buena parte de los países se detecta que la diferencia en ganancias relativas por sexos es mucho menor en el caso de que las personas tengan educación universitaria que si tienen un nivel menor de formación. En España, por ejemplo, se observa que, en el caso de estudios primarios, un hombre gana de media casi el 40% más que una mujer, mientras que en los estudios universitarios este porcentaje está sobre el 20%, casi igual que en el caso de estudios secundarios y muy por debajo de los estudios terciarios no universitarios, como, básicamente, la formación profesional de grado superior, en la que un hombre ingresa un 30% más que una mujer. En cualquier caso, en España esta discriminación de ganancias por sexos para las mujeres universitarias es menor que la que se observa en otros países como Estados Unidos, Reino Unido, Francia o Alemania. No obstante, estos resultados son los que se obtienen para la población entre 35 y 44 años. Si se tuviese en cuenta a las

Cuadro 8. Ganancias por nivel educativo y por género (ganancias medias anuales de las mujeres como porcentaje de las de los hombres, 35-44 años)

	Primaria	Secundaria	Terciaria no univ.	*Ed. universitaria
Australia (2001)	59	59	63	64
Bélgica (2003)	67	72	79	77
Canadá (2002)	50	59	64	65
Dinamarca (2002)	77	72	74	65
Finlandia (2002)	72	68	68	65
Francia (2002)	70	76	78	69
Alemania (2003)	46	60	51	56
Hungría (2003)	88	90	85	64
Irlanda (2000)	50	63	64	69
Italia (2002)	69	65	Nd	71
Corea del Sur (2003)	49	44	59	76
Luxemburgo (2002)	79	92	83	78
Holanda (2002)	51	60	Nd	Nd
N. Zelanda (2003)	68	61	62	58
Noruega (2002)	60	61	65	63
España (2001)	61	78	70	79
Suecia (2003)	73	72	72	66
Suiza (2003)	53	50	61	58
Reino Unido (2003)	47	53	61	65
Estados Unidos (2003)	67	65	70	62

Fuente: OCDE, *Education at glance*, 2005

personas de más edad, en la franja de 55 a 64 años, se observaría que entonces las mujeres españolas con nivel universitario cobran aproximadamente la mitad que los

hombres, el nivel más bajo de todos los países considerados en el cuadro 8. Esto demuestra la progresiva mejora en nuestro país de la situación de las mujeres respecto de

los hombres y, especialmente, en el caso de las mujeres universitarias.

2.2 *Oferta y demanda de empleo de alta cualificación*

Al igual que en la anterior edición del Informe CYD, en este apartado se incluye el análisis de la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas; la demanda de empleo por parte de la población formada y el grado de ajuste o desajuste que se produce entre ambas. Para ello se usan los datos proporcionados por el Servicio Público de Empleo Estatal (INEM) para el periodo comprendido entre mayo de 2005 y abril de 2006 (ambos inclusive).⁵ Asimismo, también se valora en este apartado, y como novedad respecto al Informe CYD 2005, el grado de ajuste y desajuste entre la oferta y demanda

de empleo, total y universitario, basándose en la amplia información proporcionada por Infojobs (portal virtual de empleo), para el año 2005.

En el caso de los datos proporcionados por el SPEE-INEM, e igual que se hizo en el Informe CYD 2005, se trata de analizar el desajuste global existente y comparar la situación de los puestos de alta y baja cualificación en el marco más general de la clasificación por grupos ocupacionales que se muestra en el cuadro 9. Seguidamente se presenta el detalle exhaustivo de lo que ocurre en los diferentes subgrupos de alta cualificación (cuadro 10). En todos los

casos, la información ha sido facilitada tanto para España como para las comunidades autónomas españolas.⁶

Generalmente, la demanda supera con creces a la oferta realizada por las empresas. Este desajuste se puede traducir o bien en empleo no encajado, en el sentido de que población altamente formada acabe trabajando en puestos para los que no se requiere dicha formación superior, y/o en altas cifras de paro de la población con un elevado nivel de estudios, lo cual también será analizado en este epígrafe.

Cuadro 9. Grupos ocupacionales (clasificación general)

- | | |
|---|--|
| 0 | Fuerzas armadas |
| 1 | Dirección de empresas y administraciones públicas |
| 2 | Técnicos y profesionales científicos e intelectuales |
| 3 | Técnicos y profesionales de apoyo |
| 4 | Empleados de tipo administrativo |
| 5 | Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio |
| 6 | Trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca |
| 7 | Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, excepto integrantes de grupo 8 |
| 8 | Operadores de maquinaria e instalaciones, montadores |
| 9 | Trabajadores no cualificados |

Fuente: INEM

⁵La razón de usar este periodo es que a partir de mayo del 2005 se cambió la metodología para computar las estadísticas, y a partir de entonces se utilizó el nuevo sistema de información denominado SISPE (Sistema de Información de los Servicios

Públicos de Empleo, estatal y autonómicos). Por ello se ha procedido a considerar los datos de empleo surgidos según esta nueva fórmula en los primeros 12 meses de funcionamiento de la misma (mayo 2005 -abril 2006).

⁶Se asume que los puestos de trabajo de alta cualificación son los relativos a dirección de empresas y AAPP, 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, ya sea estudios universitarios de primer, segundo y tercer ciclo o similar, o ciclos formativos de grado superior.

Igual que se constató en anteriores informes CYD, se vuelve a observar un mayor desajuste relativo entre demandas y ofertas de trabajo en ocupaciones de alta cualificación que en las de baja cualificación, aunque la diferencia parece haber descendido en relación a años anteriores.

En el periodo comprendido entre mayo de 2005 y abril de 2006 se presentaron en los servicios públicos de empleo un total aproximado de un millón de ofertas de puestos de trabajo para su gestión, que eran demandadas por aproximadamente 6,5 millones de personas. A los puestos de trabajo de alta cualificación correspondió el 14,6% de las demandas de los potenciales trabajadores y el 12,5% de las ofertas, y el resto, a ofertas y demandas de baja cualificación, por lo que se vuelve a constatar, tal como sucediera en anteriores informes CYD, que existe un mayor desajuste relativo, en el sentido de un mayor exceso de demandas por parte de los trabajadores para los puestos ofrecidos, en el caso de los empleos de alta cualificación que en los de de baja. No obstante, si se

Cuadro 10. Grupos de ocupaciones de “alta cualificación” (clasificación detallada)

<p>1 Dirección de empresas y de las administraciones públicas</p> <p>A Dirección de las administraciones públicas y de empresas de 10 o más asalariados</p> <p>10 Poder ejecutivo y legislativo y dirección de las administraciones públicas, dirección de organizaciones de interés</p> <p>11 Dirección de empresas de 10 o más asalariados</p> <p>B Gerencia de empresas con menos de 10 asalariados</p> <p>12 Gerencia de empresas de comercio con menos de 10 asalariados</p> <p>13 Gerencia de empresas de hostelería y restauración con menos de 10 asalariados</p> <p>14 Gerencia de otras empresas con menos de 10 asalariados</p> <p>C Gerencia de empresas sin asalariados</p> <p>15 Gerencia de empresas de comercio sin asalariados</p> <p>16 Gerencia de empresas de hostelería sin asalariados</p> <p>17 Gerencia de otras empresas sin asalariados</p> <p>2 Técnicos y profesionales científicos e intelectuales</p> <p>D Profesiones asociadas a titulaciones de 2º y 3er ciclo universitario y afines</p> <p>20 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería</p> <p>21 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad</p> <p>22 Profesiones asociadas en la enseñanza</p> <p>23 Profesionales del derecho</p> <p>24 Profesionales de organización, ciencias sociales y humanas</p> <p>25 Escritores, artistas y otras profesiones asociadas</p> <p>E Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines</p> <p>26 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería</p> <p>27 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, excepto ópticos, fisioterapeutas y asimilados</p> <p>28 Profesiones asociadas en la enseñanza</p> <p>29 Otras profesiones asociadas a una titulación de 1er ciclo</p> <p>3 Técnicos y profesionales de apoyo</p> <p>F Técnicos y profesionales de apoyo</p> <p>30 Técnicos de ciencias físicas, químicas e ingeniería</p> <p>31 Técnicos de ciencias naturales y sanidad</p> <p>32 Técnicos en educación infantil, instructores de vuelo, navegación y conducción de vehículos</p> <p>33 Profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales</p> <p>34 Profesionales de apoyo en gestión administrativa</p> <p>35 Otros profesionales de apoyo</p>
--

Fuente: INEM

Cuadro 11. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por grupos ocupacionales, periodo mayo 2005-abril 2006

Grupo ocupacional	Índice
Dirección de empresas y administraciones públicas	112,0
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	106,3
Técnicos y profesionales de apoyo	98,5
Empleados de tipo administrativo	104,9
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y comercio	104,4
Trabajadores cualificados en la agricultura y la pesca	88,0
Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, excepto integrantes de grupo siguiente	92,3
Operadores de maquinaria e instalaciones, montadores	100,8
Trabajadores no cualificados	100,9
Fuerzas armadas	100,7
ALTA CUALIFICACIÓN	102,8
BAJA CUALIFICACIÓN	99,5
TOTAL	100,0

Fuente: INEM

comparara el desajuste observado en el periodo considerado con los de anteriores años, se observaría un cierto descenso de este exceso de demanda de puestos de alta cualificación, debido básicamente al incremento de los puestos ofertados que requieren dicho nivel, y, en menor medida, a un crecimiento más lento de la demanda de esta clase de puestos.⁷

En el cuadro 11 se ofrece la situación por grandes grupos ocupacionales del grado de desajuste entre demanda y oferta en España una vez se ha relativizado por el tamaño de la demanda de cada uno de los grupos. Así, se constata, para el periodo analizado –de mayo del 2005 a abril del 2006–, que, si el desajuste global español es 100, el que presentan los puestos de alta cualificación llega a

102,8 por el 99,5 de los de baja cualificación. Aunque no sean estrictamente comparables, por estar calculados con metodología diferente, se puede mencionar que, en relación a los datos del 2004 (recogidos en el Informe CYD 2005), y en línea con lo referido en el párrafo anterior, el desajuste relativo ha descendido en el caso de la alta cualificación (102,8 por el 105,4 de 2004) y ha

aumentado ligeramente en los grupos ocupacionales de baja cualificación. Dentro de las ocupaciones de alta cualificación, el desajuste superior a la media se debe al grupo de dirección de empresas (de poco peso en el total de demandas y ofertas) y a técnicos y profesionales científicos e intelectuales, mientras que el grupo de técnicos y profesionales de apoyo presenta un desajuste relativo del 98,5%, inferior a la media, cosa que no ocurría en el año 2004, en que se observaba un desajuste del 104%.

El desajuste relativo entre demandas y ofertas de trabajo es ligeramente superior para los licenciados y doctores que para los diplomados. En los primeros, el mayor desajuste se produce en los profesionales del derecho, y el menor, en ciencias de la salud. Y en diplomados y afines, los correspondientes a ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingenierías técnicas presentan un desajuste relativo inferior a la media española general.

⁷En este sentido, en el Informe CYD 2005 se hacía referencia a que el 8,8% de la oferta de puestos de trabajo era de alta cualificación (por el 12,5% del periodo mayo 2005-abril 2006) y el 13,6% de la

demanda de los potenciales trabajadores correspondía a dichos puestos (por el 14,6% reportado en este informe).

En el cuadro 12 se ofrece el detalle de los puestos de trabajo de alta cualificación. En él se puede observar, en el apartado de técnicos y profesionales científicos e intelectuales, que el desajuste relativo es ligeramente mayor para los licenciados y doctores que para los diplomados (106,8 para los primeros y 105,5 para los segundos). Dentro de los primeros, los profesionales del derecho y los escritores, artistas y similares son los que registran el mayor desajuste relativo entre demanda y oferta de puestos de trabajo, mientras que, en sentido contrario, los doctores y licenciados en ciencias de la salud tienen un desajuste claramente menor al del conjunto de graduados en segundo y tercer ciclo. Por lo que respecta a los diplomados, ingenieros técnicos y afines, se observa un desajuste relativo incluso inferior al de las ocupaciones de baja cualificación en el caso de los asociados a ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingenierías técnicas (índice de desajuste del 94,8), mientras que los profesionales de la enseñanza son los que presentan un mayor desajuste relativo, cercano al 112. Finalmente, en técnicos y profesionales de apoyo, la mayor parte del desajuste inferior a la media se debe a lo que sucede en

Cuadro 12. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por grupos ocupacionales de alta cualificación, mayo 2005-abril 2006.

Grupo ocupacional	Índice
1 Dirección de empresas y de las administraciones públicas	112,0
A Dirección de las administraciones públicas y de empresas de 10 o más asalariados	111,9
10 Poder ejecutivo y legislativo y dirección de las administraciones públicas, Dirección de organizaciones de interés	Nd
11 Dirección de empresas de 10 o más asalariados	111,9
B Gerencia de empresas con menos de 10 asalariados	112,7
12 Gerencia de empresas de comercio con menos de 10 asalariados	116,1
13 Gerencia de empresas de hostelería y restauración con menos de 10 asalariados	113,6
14 Gerencia de otras empresas con menos de 10 asalariados	110,4
C Gerencia de empresas sin asalariados	111,7
15 Gerencia de empresas de comercio sin asalariados	Nd
16 Gerencia de empresas de hostelería sin asalariados	Nd
17 Gerencia de otras empresas sin asalariados	111,7
2 Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales	106,3
D Profesiones asociadas a titulaciones de 2º y 3er ciclo universitario y afines	106,8
20 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería	108,3
21 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad	102,3
22 Profesiones asociadas en la enseñanza	103,0
23 Profesionales del derecho	110,9
24 Profesionales de organización, ciencias sociales y humanas	108,0
25 Escritores, artistas y otras profesiones asociadas	110,8
E Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines	105,5
26 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería	94,8
27 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, excepto ópticos, fisioterapeutas y asimilados	102,5
28 Profesiones asociadas en la enseñanza	111,9
29 Otras profesiones asociadas a una titulación de 1er ciclo	105,5
3 Técnicos y profesionales de apoyo	98,5
F Técnicos y profesionales de apoyo	98,5
30 Técnicos de ciencias físicas, químicas e ingeniería	105,2
31 Técnicos de ciencias naturales y sanidad	110,6
32 Técnicos en educación infantil, instructores de vuelo, navegación y conducción de vehículos	105,3
33 Profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales	73,2
34 Profesionales de apoyo en gestión administrativa	107,2
35 Otros profesionales de apoyo	98,1
TOTAL PUESTOS DE ALTA CUALIFICACIÓN	102,8
TOTAL	100,0

el apartado de profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales, que registra un desajuste relativo entre demanda y oferta que es inferior en prácticamente un 30% a la media española.⁸

Desde el punto de vista territorial, las regiones con un mayor desajuste entre demanda y oferta de trabajo en puestos de alta cualificación son el País Vasco, Cantabria, Navarra, Castilla y León y Madrid.

En el cuadro 13 se observa que un total de 10 regiones españolas tienen un desajuste superior a la media de España en puestos de trabajo de alta cualificación (especialmente elevado en el País Vasco, Cantabria, Navarra, Castilla y León y Madrid). Por el contrario, Cataluña, Canarias, Extremadura, Asturias, Comunidad Valenciana, Galicia y Castilla-La Mancha presentan un menor exceso relativo de demanda de puestos de alta cualificación (en relación a la oferta de dichos puestos realizada por las empresas) que la media española. Navarra, Castilla y León y Madrid se caracterizan también por compaginar este exceso superior a la media en la demanda de

Cuadro 13. Desajuste entre demanda y oferta de empleo, periodo mayo 2005-abril 2006. (España=100)

Alta cualificación		Baja cualificación		TOTAL	
PAÍS VASCO	111,1	CANTABRIA	112,3	CANTABRIA	111,9
CANTABRIA	109,3	CANARIAS	110,2	CANARIAS	108,6
NAVARRA	108,7	RIOJA	107,8	PAÍS VASCO	108,1
CASTILLA Y LEÓN	107,4	PAÍS VASCO	106,5	RIOJA	107,0
MADRID	105,7	ASTURIAS	104,3	ASTURIAS	102,5
MURCIA	104,2	ANDALUCÍA	102,0	ANDALUCÍA	102,0
ANDALUCÍA	103,8	COM. VALENCIANA	101,7	NAVARRA	101,8
BALEARES	103,4	CATALUÑA	101,6	MURCIA	101,5
RIOJA	102,5	MURCIA	101,3	CASTILLA Y LEÓN	101,4
ARAGÓN	102,4	BALEARES	100,1	CATALUÑA	101,2
ESPAÑA	100,0	ESPAÑA	100,0	COM. VALENCIANA	100,3
CATALUÑA	99,1	CASTILLA-LA MANCHA	99,8	BALEARES	100,3
CANARIAS	98,1	CASTILLA Y LEÓN	99,8	ESPAÑA	100,0
EXTREMADURA	97,9	NAVARRA	99,4	MADRID	96,5
ASTURIAS	95,0	EXTREMADURA	96,0	EXTREMADURA	95,9
COM. VALENCIANA	91,8	MADRID	93,4	CASTILLA-LA MANCHA	95,2
GALICIA	87,5	ARAGÓN	87,7	ARAGÓN	90,5
CASTILLA-LA MANCHA	63,2	GALICIA	84,0	GALICIA	84,9

Fuente: INEM

ocupaciones de alta cualificación con un exceso relativo inferior al español en la demanda de puestos de baja cualificación; mientras que el País Vasco y Cantabria registran de igual modo un desajuste relativo superior a la media también en ocupaciones que exigen bajo nivel de formación.

A continuación se entra en el detalle de los grupos ocupacionales de alta

cualificación desde el punto de vista territorial. El análisis se centra, así, en la categoría profesional de técnicos y profesionales científicos e intelectuales (grupo 2), que son los que están específicamente asociados a titulaciones de primer, segundo y tercer ciclo universitarios y afines (subgrupos D y E).

Las comunidades autónomas españolas con un desajuste relativo superior entre demanda (por parte de los trabajadores) y oferta (de puestos de trabajo por parte de las empresas) son, tanto para el subgrupo D como E, el País Vasco y Navarra. Otras regiones que también muestran un desajuste relativo superior a la media en ambos subgrupos son Cantabria, Castilla y León, Murcia, Aragón

⁸Más en concreto, esto se debe a la situación de Castilla-La Mancha, que en esta categoría presenta una oferta de puestos de trabajo por parte de las empresas superior a la demanda de los trabajadores.

y Andalucía, mientras que Madrid registra un desajuste superior al promedio en profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario y, en cambio, en la categoría E (profesiones de primer ciclo universitario) presenta un ajuste

superior a la media. Un caso similar sucede con Baleares, aunque esta comunidad queda, a diferencia de Madrid, por debajo del desajuste medio español en el conjunto de técnicos y profesionales científicos e intelectuales. Extremadura y Asturias

están en la misma situación que Baleares, pero a la inversa (con un desajuste relativo superior en profesiones asociadas a primer ciclo –categoría E– y un ajuste mejor en la categoría D). Castilla-La Mancha, Cataluña, La Rioja, Comunidad

Valenciana, Canarias y Galicia se caracterizan por tener un desajuste relativo inferior al promedio español en ambos subgrupos D y E.

En el cuadro 15 se especifica de manera más detallada, dentro de las

Cuadro 14. Desajuste entre demanda y oferta de empleo, mayo 2005-abril 2006, por categorías de puestos de alta cualificación

1	2	3	D	E					
RIOJA	106,2	PAÍS VASCO	108,9	CANTABRIA	114,6	PAÍS VASCO	108,8	PAÍS VASCO	109,0
NAVARRA	105,4	NAVARRA	106,7	PAÍS VASCO	114,0	NAVARRA	105,2	NAVARRA	108,7
BALEARES	104,2	CANTABRIA	105,3	CASTILLA Y LEÓN	110,6	MADRID	104,5	CASTILLA Y LEÓN	107,8
PAÍS VASCO	104,2	CASTILLA Y LEÓN	105,0	NAVARRA	110,4	MURCIA	104,0	CANTABRIA	107,5
CATALUÑA	103,3	MURCIA	103,4	RIOJA	109,1	CANTABRIA	103,8	ANDALUCÍA	104,0
MADRID	103,2	MADRID	102,7	MADRID	109,0	ARAGÓN	103,0	ASTURIAS	103,7
CANTABRIA	102,8	ANDALUCÍA	102,7	BALEARES	108,2	CASTILLA Y LEÓN	102,4	MURCIA	102,5
CANARIAS	101,2	ARAGÓN	102,4	ANDALUCÍA	105,6	ANDALUCÍA	101,7	ARAGÓN	101,8
ESPAÑA	100,0	ESPAÑA	100,0	MURCIA	105,5	BALEARES	100,1	EXTREMADURA	101,6
MURCIA	99,5	EXTREMADURA	99,5	ASTURIAS	103,4	ESPAÑA	100,0	ESPAÑA	100,0
ARAGÓN	97,7	BALEARES	98,3	ARAGÓN	102,5	CASTILLA-LA MANCHA	99,9	MADRID	98,4
CASTILLA Y LEÓN	97,1	CASTILLA-LA MANCHA	98,0	CANARIAS	102,4	COM. VALENCIANA	98,7	CATALUÑA	97,5
ANDALUCÍA	96,3	CATALUÑA	97,1	CATALUÑA	100,5	RIOJA	97,8	CASTILLA-LA MANCHA	96,2
COM. VALENCIANA	94,8	RIOJA	97,0	ESPAÑA	100,0	EXTREMADURA	97,2	RIOJA	96,0
GALICIA	94,8	COM. VALENCIANA	94,9	EXTREMADURA	94,6	CATALUÑA	96,8	BALEARES	94,7
CASTILLA-LA MANCHA	94,5	CANARIAS	94,1	COM. VALENCIANA	89,2	CANARIAS	94,7	CANARIAS	93,1
ASTURIAS	93,8	GALICIA	88,5	GALICIA	86,7	GALICIA	90,1	COM. VALENCIANA	88,0
EXTREMADURA	89,0	ASTURIAS	88,5	CASTILLA-LA MANCHA	22,9	ASTURIAS	75,4	GALICIA	86,1

Fuente: INEM

1. Dirección de empresas y de las administraciones públicas

2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales

D. Profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario y afines

E. Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines

3. Técnicos y profesionales de apoyo

Cuadro 15. Desajuste entre demanda y oferta de empleo, mayo 2005-abril 2006, por categorías de puestos de alta cualificación (continuación)

D. Profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario y afines.

20		21		22		23		24		25	
PAÍS VASCO	107,2	PAÍS VASCO	112,7	PAÍS VASCO	112,4	CANTABRIA	107,2	PAÍS VASCO	107,8	PAÍS VASCO	105,1
CANTABRIA	106,6	NAVARRA	112,6	CAST.-L	111,0	ARAGÓN	105,9	CAST.-L	106,0	NAVARRA	104,3
NAVARRA	104,2	CANTABRIA	106,2	MADRID	110,9	PAÍS VASCO	105,1	NAVARRA	105,4	C. VALEN.	104,2
ASTURIAS	104,1	ASTURIAS	105,8	MURCIA	110,0	MADRID	104,9	MADRID	104,0	CATALUÑA	102,0
CAST.-L	103,8	ANDALUCÍA	105,6	CANTABRIA	109,0	CAST.-L	104,4	MURCIA	102,6	BALEARES	101,9
CATALUÑA	103,5	ARAGÓN	104,4	ARAGÓN	107,8	CATALUÑA	103,7	ARAGÓN	101,4	MADRID	100,8
ARAGÓN	103,1	CAST.-M	104,3	BALEARES	106,9	NAVARRA	103,6	CANTABRIA	100,3	ANDALUCÍA	100,8
ANDALUCÍA	102,9	MURCIA	104,2	RIOJA	106,8	MURCIA	103,4	ESPAÑA	100,0	ESPAÑA	100,0
MURCIA	102,0	BALEARES	103,7	CAST.-M	105,3	ANDALUCÍA	103,2	RIOJA	99,7	EXTREM.	99,4
EXTREM.	101,7	CATALUÑA	103,5	C. VALEN.	105,1	CAST.-M	101,6	CATALUÑA	99,4	MURCIA	97,1
MADRID	101,0	C. VALEN.	100,9	ANDALUCÍA	104,3	ESPAÑA	100,0	ANDALUCÍA	98,4	CAST.-L	97,0
BALEARES	100,7	MADRID	100,2	NAVARRA	101,8	RIOJA	97,1	ASTURIAS	97,3	CANARIAS	96,7
RIOJA	100,5	ESPAÑA	100,0	CANARIAS	100,5	ASTURIAS	96,4	CAST.-M	97,1	ASTURIAS	95,5
ESPAÑA	100,0	EXTREM.	98,0	ESPAÑA	100,0	EXTREM.	95,6	C. VALEN.	97,1	GALICIA	94,9
CAST.-M	98,6	CANARIAS	94,4	EXTREM.	99,9	CANARIAS	95,4	BALEARES	95,1	ARAGÓN	93,3
CANARIAS	97,0	CAST.-L	87,6	GALICIA	97,7	C. VALEN.	95,0	EXTREM.	93,7	CANTABRIA	93,2
GALICIA	91,3	RIOJA	82,4	CATALUÑA	81,9	BALEARES	89,7	GALICIA	93,1	CAST.-M	90,9
C. VALEN.	88,9	GALICIA	75,3	ASTURIAS	3,1	GALICIA	68,6	CANARIAS	88,9	RIOJA	90,8

Fuente: INEM

20 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería

21 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad

22 Profesiones asociadas en la enseñanza

23 Profesionales del derecho

24 Profesionales de organización, ciencias sociales y humanas

25 Escritores, artistas y otras profesiones asociadas

E. Profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario y afines

26		27		28		29	
PAÍS VASCO	121,8	NAVARRA	114,5	CASTILLA Y LEÓN	103,8	NAVARRA	109,1
CANTABRIA	119,2	PAÍS VASCO	112,8	EXTREMADURA	103,6	PAÍS VASCO	109,0
NAVARRA	115,0	CASTILLA Y LEÓN	109,6	ASTURIAS	103,3	CASTILLA Y LEÓN	108,3
CASTILLA Y LEÓN	114,5	ASTURIAS	109,1	MADRID	103,1	CANTABRIA	107,7
ARAGÓN	112,6	MURCIA	109,1	ANDALUCÍA	103,0	MADRID	106,2
CATALUÑA	111,2	ANDALUCÍA	108,7	CANTABRIA	102,6	ARAGÓN	104,2
MADRID	110,3	CANTABRIA	106,3	PAÍS VASCO	102,5	RIOJA	102,9
ASTURIAS	107,0	GALICIA	105,9	MURCIA	102,1	MURCIA	102,0
ANDALUCÍA	101,8	ESPAÑA	100,0	BALEARES	101,6	COM. VALENCIANA	100,6
EXTREMADURA	100,5	CASTILLA-LA MANCHA	98,6	NAVARRA	100,6	ANDALUCÍA	100,5
ESPAÑA	100,0	CANARIAS	96,5	COM. VALENCIANA	100,5	ESPAÑA	100,0
BALEARES	98,6	EXTREMADURA	95,2	ARAGÓN	100,4	ASTURIAS	99,6
RIOJA	98,1	ARAGÓN	93,0	ESPAÑA	100,0	EXTREMADURA	95,7
CASTILLA-LA MANCHA	97,0	COM. VALENCIANA	92,1	CATALUÑA	98,2	CATALUÑA	93,8
CANARIAS	95,9	CATALUÑA	90,1	CASTILLA-LA MANCHA	97,2	BALEARES	91,0
MURCIA	91,7	BALEARES	89,1	CANARIAS	96,4	CASTILLA-LA MANCHA	89,4
GALICIA	71,4	RIOJA	86,6	RIOJA	95,3	CANARIAS	85,3
COM. VALENCIANA	45,5	MADRID	61,6	GALICIA	78,8	GALICIA	80,4

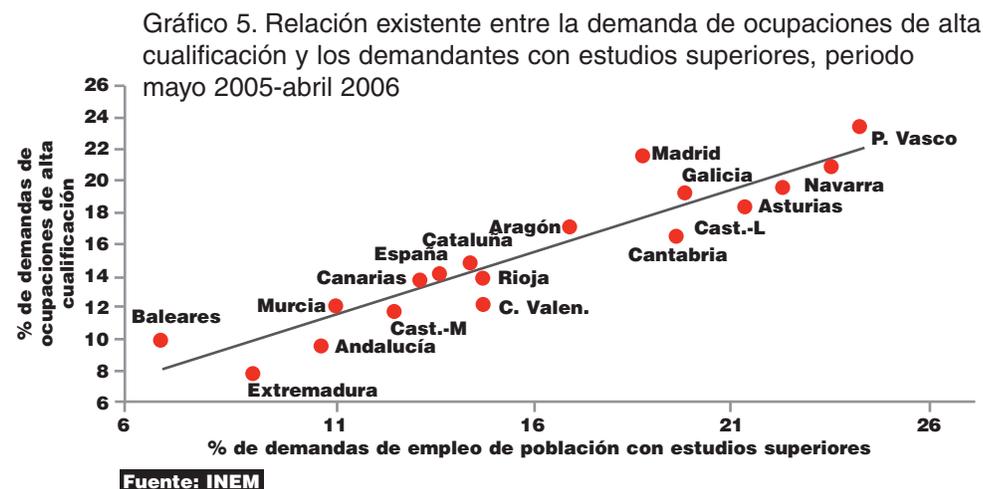
Fuente: INEM

26 Profesiones asociadas en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingeniería

27 Profesiones asociadas en ciencias naturales y sanidad, excepto ópticos, fisioterapeutas y asimilados

28 Profesiones asociadas en la enseñanza

29 Otras profesiones asociadas a una titulación de 1er ciclo



categorías D y E, la situación relativa de las regiones españolas para cada subgrupo. Lo más destacado sería que en ciencias físicas, químicas, matemáticas e ingenierías, tanto para graduados en primer ciclo, como para segundo y tercero, las comunidades autónomas que cuentan con un desajuste relativo inferior al promedio español son la Comunidad Valenciana, Galicia, Canarias y Castilla-La Mancha.⁹ En ciencias naturales y sanidad, son Extremadura, Canarias y La Rioja las que presentan un menor desajuste relativo en comparación con España, tanto si se tiene en cuenta a diplomados, como a licenciados y doctores.¹⁰ Por otro lado, Cataluña y Galicia son las regiones que muestran un mejor ajuste en relación al promedio español en la categoría de profesionales de primer, segundo y tercer ciclo universitario asociados a la enseñanza.¹¹ Finalmente, también se puede destacar lo que ocurre en otras categorías, como las relacionadas con licenciados y doctores de derecho u organización, ciencias sociales y humanas. En el primer caso, destaca Galicia, que tiene un desajuste relativo entre demanda y oferta que es aproximadamente un 30% inferior al español. En el caso de los

profesionales de organización, ciencias sociales y humanas, el índice de desajustes presenta relativamente poca variabilidad, y va de un mínimo del 88,9 en Canarias a un máximo del 107,8 en el País Vasco.

La relación entre la demanda de empleos de alta cualificación y la población con estudios superiores se ofrece en el gráfico 5, donde se muestra la elevada correlación existente entre el porcentaje de las demandas de empleo de los grupos ocupacionales 1, 2 y 3 con el porcentaje de trabajadores demandantes con estudios de nivel superior (técnicos y profesionales de ciclos formativos de segundo grado, diplomados y similares y licenciados, doctorados y afines). Así pues, se puede afirmar que la población que ha alcanzado estudios de formación superior determina la demanda de empleos de alta cualificación. Mientras que, por otro lado, la estructura productiva condiciona la oferta de empleos de alta cualificación y en última instancia las contrataciones que se produzcan. El desajuste entre la demanda de los trabajadores y la oferta de empleos de alta cualificación por parte de las empresas derivará o bien en paro de

alta cualificación o bien en empleo “no encajado”.

Para aproximarse a estos dos fenómenos, también a nivel territorial por comunidades autónomas, en el Informe CYD 2005 se usaban datos proporcionados por el INEM de colocaciones por grupos ocupacionales y nivel de estudios, así como datos desagregados de paro registrado. En las nuevas estadísticas que aquí se están utilizando (basadas en la metodología SISPE) no se dispone de la primera información mencionada desagregada (esto es, colocaciones por comunidades autónomas y por grupos ocupacionales y/o nivel de estudios), por lo cual no se puede establecer la aproximación aludida. No obstante, sí que se pueden utilizar los datos de la *Encuesta de Población Activa*, del INE, del año 2005 para estudiar de manera aproximada la incidencia territorial de dichos fenómenos. A partir de dicha encuesta se pueden obtener los datos desagregados por regiones españolas de los ocupados por nivel de estudios y ocupación desempeñada.¹² Para aproximar el empleo “no encajado” se procede a calcular el porcentaje de puestos de trabajo de alta cualificación que están cubiertos en el año 2005

y compararlo con el porcentaje de trabajadores con nivel superior de estudios. Si la segunda cifra supera a la primera, querrá decir que hay población con estudios superiores que estaba desempeñando en el año 2005 ocupaciones de menor nivel (sobreeducación). Y, en caso contrario, significará que había personas desarrollando puestos de trabajo para los que se requeriría mayor formación de la que ellos poseían (subcualificación).

Con datos del INE, para el año 2005 se observa una cierta sobreeducación de la población española. Esto se reproduce en 13 de las 17 comunidades autónomas, y con especial intensidad en el País Vasco, Navarra, Cantabria y Asturias.

Según el cuadro 16, se observa que en el año 2005, en el conjunto de España, existía una cierta sobreeducación, ya que si bien el 32,2% de los ocupados tenían nivel de estudios superior, sólo poco más del 30% desempeñaban ocupaciones propias de ese nivel de estudios superior. Por regiones, esto se reproduce en la mayoría de las comunidades autónomas, con

⁹ Es de destacar a la Comunidad Valenciana, que presenta un desajuste que es prácticamente la mitad del que hay a nivel español en esta categoría (en el caso de diplomados y afines).

¹⁰ En diplomados, además, hay que destacar Madrid, donde el desajuste entre demanda y oferta es aproximadamente un 40% inferior al desajuste medio español en esta categoría.

¹¹ En graduados en primer ciclo, destaca por encima de todo la posición de Asturias, donde el período considerado se produce prácticamente una igualación de la demanda de trabajo por parte de los candidatos y de los puestos de trabajo ofrecidos por las empresas

¹² En este caso se refiere al conjunto de todos los ocupados en el 2005, no a los que se colocaron en dicho año, que era lo que se obtenía con los datos del INEM.

Cuadro 16. Aproximación al empleo no encajado, 2005

	Empleados de alta cualif. (% del total)	Ocupados con estudios super. (% del total)	Diferencia
País Vasco	38,3	47,8	-9,6
Navarra	34,6	40,7	-6,2
Cantabria	29,7	35,3	-5,6
Asturias	32,2	36,8	-4,6
Rioja	28,5	32,1	-3,5
Castilla y León	28,2	31,7	-3,5
Aragón	31,6	34,2	-2,5
Galicia	28,6	31,0	-2,5
Canarias	25,7	28,0	-2,3
España	30,8	32,2	-1,4
Madrid	37,8	39,1	-1,3
Murcia	24,7	25,7	-1,0
Cataluña	32,3	33,3	-0,9
Com. Valenciana	28,3	29,0	-0,7
Andalucía	27,9	27,2	0,7
Extremadura	26,3	25,0	1,4
Castilla-La Mancha	25,5	23,7	1,8
Baleares	25,9	21,9	4,0

Nota: Los valores negativos muestran que el peso de los que en 2005 estaban empleados en ocupaciones de alta cualificación (dirección de empresas y administración pública, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo) era menor que el porcentaje de ocupados con nivel superior de estudios (en sentido amplio, esto es, considerando, además de los graduados universitarios, a los titulados de formación profesional de grado superior y afines); por tanto, había sobreeducación en esa categoría y en esa comunidad autónoma, y viceversa.

Fuente: INE

excepción de Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía, regiones que, junto a Murcia, se caracterizan por ser las que poseen el menor porcentaje de población altamente formada de España. En sentido contrario, las regiones donde

parecen padecer con mayor fuerza el fenómeno de sobreeducación son el País Vasco, Navarra, Cantabria y Asturias. Además de estas regiones, La Rioja, Castilla y León, Aragón, Galicia y Canarias también se caracterizan por tener una

sobreeducación relativa superior a la media española, mientras que en Madrid, Murcia, Cataluña y la Comunidad Valenciana, pese a registrarse también una cierta sobrecualificación, ésta es inferior a la del promedio español.

La incidencia de la sobrecualificación es claramente mayor en España que en la Unión Europea-25 para la población joven comprendida en el tramo de edad entre 25 y 34 años.

Si se compara la situación de España con la de los países de la UE-25, según Eurydice (2005) y el *Labour Force Survey*, de Eurostat, lo que se observa es que aunque la situación española es mejor que la de la media europea y que la de la mayor parte de países por lo que respecta a la menor incidencia de la sobreeducación en el global de ocupados, la situación cambia radicalmente si se tiene en cuenta a la población más joven, entre 25 y 34 años. En este caso, la incidencia de la sobrecualificación es claramente mayor en España que en la Unión Europea-25. Menos del 40% de la población con estudios superiores en esa franja de edad ocupa puestos de directivos o de profesionales y técnicos científicos e intelectuales, mientras que en el caso de la UE-25 el porcentaje está en torno al 50% y supera claramente el 60% en países como Holanda, Portugal, Luxemburgo o nuevos miembros como República Checa, Hungría, Polonia, Eslovenia o Eslovaquia.¹³

¹³ En España, al igual que en el resto de países de la UE-25, pero en nuestro país de manera mucho más acusada, los jóvenes graduados en educación superior encuentran difícil empezar a trabajar en puestos acordes con su titulación, y en bastantes casos se conforman con ocupaciones para las que

están sobrecualificados. No es hasta que adquieren experiencia en el mercado laboral y pasan los años, que comienzan a ocupar de manera clara el tipo de ocupaciones para las que se han formado

El desajuste entre demanda y oferta de puestos de trabajo de alta cualificación en comunidades como el País Vasco, Navarra, Aragón o La Rioja parece deberse sobre todo al empleo no encajado, ya que la tasa de paro de la población formada es muy pequeña.

Como se ha mencionado anteriormente, el desajuste entre oferta y demanda de puestos de alta cualificación también se puede traducir en paro de la población con estudios superiores. Siguiendo la información de la EPA del INE para el 2005, en el cuadro 17 se ofrece el dato, para las diferentes comunidades autónomas, tanto del porcentaje de la población parada que tenía un nivel de formación superior (formación profesional de segundo grado, diplomado, licenciado, doctorado y afines universitarios), como de la tasa de paro de dicha población. En el cuadro se observa cómo este porcentaje referido era relativamente elevado y claramente superior a la media española en el País Vasco, Asturias, Navarra, Galicia, Castilla y León o Cantabria. En cambio, en sentido contrario, destaca la baja proporción de parados altamente formados en Castilla-La Mancha,

Cuadro 17. Porcentaje de población parada con estudios superiores y tasa de paro de dicha población, 2005

Territorio	%población parada con estudios superiores	Territorio	Tasa de paro (en %)
Castilla-La Mancha	16,3	Aragón	4,3
Andalucía	16,7	Cataluña	4,6
Extremadura	17,1	Navarra	5,1
Canarias	18,5	Madrid	5,2
Baleares	19,3	Rioja	5,3
Murcia	20,0	País Vasco	5,9
Cataluña	21,3	Baleares	6,0
Comunidad Valenciana	22,4	Murcia	6,4
España	23,2	Castilla-La Mancha	6,5
Aragón	25,0	España	6,8
Rioja	27,2	Com. Valenciana	6,9
Madrid	29,7	Cantabria	7,5
Cantabria	31,3	Canarias	8,0
Castilla y León	32,7	Castilla y León	8,9
Galicia	33,8	Andalucía	9,0
Navarra	36,5	Asturias	10,4
Asturias	37,2	Galicia	10,6
País Vasco	37,8	Extremadura	11,5

Fuente: INE

Andalucía, Extremadura, y los archipiélagos canario y balear. Asimismo se puede observar cómo la tasa de paro para la población formada era mínima en Aragón, Cataluña, Navarra, Madrid o La Rioja, con una incidencia general de la tasa de paro menor que la de España, mientras que los mayores valores se daban justamente en los territorios

con peor comportamiento relativo del mercado de trabajo, esto es, Extremadura, Galicia, Asturias, Andalucía y Castilla y León.

Del cuadro 16 y 17 parecería concluirse que el desajuste entre demanda y oferta de alta cualificación en comunidades como el País Vasco, Navarra, Aragón o La Rioja se

debería más al empleo no encajado, ya que la tasa de paro de la población formada en estas comunidades es muy pequeña en términos absolutos y es relativamente menor a la media española. Aun así, el porcentaje de parados que tienen estudios superiores en estas regiones, y especialmente en las dos primeras, es elevado, debido a que es

precisamente en estas comunidades donde hay más proporción de población altamente formada. También en Cataluña, o en menor medida en Madrid, incidiría más el empleo no encajado que el paro de la población con estudios superiores, debido a la baja incidencia en estas regiones del paro en general. Por otro lado, en otras regiones, como Extremadura o Andalucía, no se da el fenómeno de empleo no encajado y, en cambio, la tasa de paro de la población con estudios superiores es claramente mayor que la media española, aunque en términos porcentuales el porcentaje de parados con estudios superiores se encuentre entre los menores de España.

La información proporcionada por el INEM permite analizar la oferta de puestos de trabajo por parte de las empresas, la demanda por parte de los trabajadores, y su grado de ajuste o desajuste en lo relativo a la diferenciación por ocupación, lo cual nos permite distinguir entre puestos de alta cualificación y baja y, dentro de los primeros, entrar en un análisis detallado por subgrupos. La información proporcionada por la base de datos del portal virtual de empleo Infojobs (www.infojobs.net) es más amplia y permite analizar la

oferta y demanda de empleo y su grado de ajuste o desajuste diferenciando por muchas más características que la meramente ocupacional, tanto por lo que respecta al total de puestos de trabajos ofrecidos y demandados (a nivel de España y de comunidad autónoma) como a los puestos de trabajo que se podrían catalogar de alta cualificación, esto es, considerando aquellos casos en los que existe una exigencia de tener una titulación universitaria en las ofertas realizadas por las empresas y teniendo en cuenta a aquellos candidatos que cumplen con dicho requisito. En la actualidad, la Fundación CYD, con la colaboración de Infojobs, está procediendo a la explotación y análisis de dicha base de datos para el año 2005, que conducirá a la elaboración de un informe específico sobre el tema. En este Informe CYD 2006 se adelanta parte de los resultados, referidos al conjunto de España para el total de puestos de trabajo ofrecidos y demandados y para los que se refieren a un nivel universitario.

Analizando los datos de Infojobs del año 2005 se evidencia un claro exceso de graduados universitarios inscritos para optar a las

vacantes de puestos de trabajo de nivel universitario ofrecidas por las empresas, de tal manera que cada vacante tenía a unas 95 personas postulando por ella.

En el año 2005, en el portal Infojobs se contabilizaron un total de 491.294 ofertas de trabajo realizadas por empresas, el 22% de las cuales requería que el candidato dispusiese de titulación universitaria. En cada una de dichas ofertas se podía requerir a personas que cubrieran una o varias vacantes, de tal manera que el total de vacantes ascendió a un número superior (1.692.285); de éstas, menos del 13% eran específicamente para graduados universitarios. Por su parte, 2.931.738 personas facilitaron su curriculum vitae a Infojobs y, por tanto, se postularon como demandantes de trabajo (candidatos) en el sistema; de éstos, prácticamente la mitad tenían una titulación universitaria. A su vez, estas personas tenían la posibilidad de inscribirse como demandantes de un puesto de trabajo concreto, bajo una oferta concreta, y, de hecho, podían realizar este proceso tantas veces como les interesase una oferta determinada, por lo que el número total de inscritos ascendió a 34.478.815 en el año 2005 (20

millones de los cuales tenían titulación universitaria). Como se puede comprobar, igual que sucedía con los datos del INEM, el número de personas que se inscriben como demandantes de trabajo supera ampliamente el número de vacantes y esto ocurre en mayor medida en el caso de los que tienen titulación universitaria. Así, si a nivel general había unas 20 personas postulando por cada vacante, en el caso específico de los graduados universitarios, el ratio subía a un valor cercano a 95.

Existe un mayor exceso relativo de demandantes de empleo cuando se trata de puestos que exigen titulación de licenciado o ingeniero superior que cuando son vacantes para diplomados o ingenieros técnicos.

A continuación se procede a analizar para España, y tanto para el global de inscritos y vacantes como para los referidos específicamente al nivel universitario, en qué casos este exceso mencionado supera la media o es inferior a la misma, y para ello se analizan las vacantes e inscritos distribuidos según diferentes características, como los estudios mínimos requeridos/poseídos, la

categoría profesional, el tipo de contrato, la jornada laboral o la retribución salarial.

Desde el punto de vista del nivel de estudios se observa que el desajuste menor entre demandas y ofertas de trabajo, claramente por debajo de la media española, se produce en los niveles educativos más bajos (los que no tienen estudios o los que tienen graduado escolar), y que el mayor desajuste relativo¹⁴ se da en los niveles educativos superiores. Entre estos últimos, el exceso de demanda por parte de los trabajadores es menor en el caso de los ingenieros técnicos y los diplomados que en el de los licenciados, ingenieros superiores o doctorados. Lo mismo ocurría analizando los datos del INEM.

Las categorías profesionales con un menor desajuste entre oferta y demanda de nivel universitario son tecnología y, en segundo lugar, sanidad y arquitectura, según los datos de Infojobs para el 2005. Las de mayor desajuste son: secretariado, periodismo, control de calidad y diseño-creatividad.

Respecto al perfil o categoría profesional, resulta relevante destacar

¹⁴De manera análoga a lo que se realizó para analizar la información del INEM, el desajuste relativo está calculado tomando en cada categoría de cada clasificación la diferencia entre vacantes e inscritos, ponderada por el número total de inscritos en esa categoría y comparándola con el total de las

Cuadro 18. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por nivel de estudio, 2005

Nivel de estudio	Índice general	Índice para titulados universitarios
Sin estudios	68,0	na
Graduado escolar	95,4	na
FP1	99,7	na
FP2	99,1	na
BUP/COU	98,2	na
Ciclo formativo de grado superior	101,6	na
Cursando: Diplomado	100,8	na
Cursando: Ingeniero técnico	101,7	na
Cursando: Ingeniero superior	102,6	na
Cursando: Licenciado	102,7	na
Diplomado	101,6	99,6
Ingeniero técnico	100,3	98,2
Ingeniero superior	102,4	100,3
Licenciado	102,6	100,5
Doctorado	103,1	101,0
Total	100,0	100,0

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

que un total de 13 perfiles presentan un desajuste claramente inferior a la media si se consideran las vacantes e inscritos de nivel universitario, siendo especialmente destacable el caso de la tecnología; en segundo término, sanidad y arquitectura; y, ya en menor medida, otros perfiles como telecomunicaciones, finanzas y seguros. En un nivel cercano al promedio se encontrarían las categorías de consultoría-asesoría,

categorías de dicha clasificación, que se ha igualado a un índice 100. Así, si en una categoría determinada de una clasificación concreta se obtiene un índice mayor a 100, significará que esa categoría registra un desajuste relativo superior a la media, y viceversa en caso contrario.

educación-formación e Internet. En el lado opuesto, los diez perfiles con un desajuste relativo mayor entre inscritos y vacantes son, por este orden: secretariado, periodismo, control de calidad, diseño-creatividad, comunicación-publicidad, administración, marketing, servicios sociales-ONG, logística-distribución e investigación-desarrollo. En el caso general, un total de 11 perfiles presentan un desajuste relativo entre

vacantes e inscritos inferior a la media, destacando especialmente las áreas de seguridad-vigilancia y la de atención al cliente.

Seguidamente, se analizan las características de los puestos de trabajo ofrecidos por las empresas en Infojobs en 2005 y las correspondientes a las inscripciones realizadas por los candidatos, esto es, el tipo de contrato de trabajo

Cuadro 19. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por categoría profesional, 2005

Categoría profesional	Índice general	Índice para titulados universitarios
Administración	103,5	100,8
Administraciones públicas	100,8	99,3
Arquitectura	101,9	98,5
Atención al cliente	93,2	100,2
Comercial - Ventas	96,6	99,8
Compras	103,5	100,4
Comunicación - Publicidad	102,9	100,8
Construcción - Mantenimiento	96,9	98,6
Consultoría - Asesoría	103,1	100,0
Contabilidad	103,9	100,5
Control de calidad	103,7	100,9
Dirección - Gerencia	103,9	100,3
Diseño - Creatividad	104,3	100,9
Educación - Formación	102,2	100,0
Finanzas	102,1	99,4
Ingenieros - Técnicos	103,3	100,1
Internet	97,6	100,0
Investigación y Desarrollo	102,7	100,6
Legal	104,0	100,4
Logística - Distribución	98,3	100,7
Marketing	101,7	100,7
Otras	96,4	100,5
Periodismo	104,8	100,9
Recursos Humanos - Personal	104,1	100,6
Sanidad	100,9	97,8
Secretariado	104,2	100,9
Seguridad - Vigilancia	88,8	100,5
Seguros	98,8	99,4
Servicios Sociales - ONG	102,4	100,7
Tecnología	96,7	96,4
Telecomunicaciones	96,9	99,1
Traducción	102,5	99,9
Turismo - Restauración - Hostelería	99,5	100,4
Total	100,0	100,0

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

considerado, la jornada laboral y el salario mínimo bruto anual. Por lo que respecta al tipo de contrato, tres clases muestran un desajuste relativo entre vacantes e inscritos inferior a la media (a nivel universitario), con mención especial a la categoría de freelance/autónomo, seguida del contrato de obra y servicio y del contrato indefinido, el más importante en términos de volumen, ya que cuenta aproximadamente con el 50% de las vacantes y el 45% de los inscritos universitarios. En relación al global de España, hay una clara diferencia, ya que en este caso en la categoría de contrato indefinido se observa un desajuste relativo superior al promedio.

En contratación indefinida, jornada a tiempo completo y niveles salariales altos, el exceso de demanda por parte de los trabajadores (graduados universitarios) en relación a las vacantes ofrecidas por las empresas es relativamente menor que si se considera el global de vacantes e inscritos.

Por lo que atañe a la jornada laboral, a nivel universitario se observa un desajuste relativo inferior al promedio en las jornadas a tiempo completo y también en el caso de ser indiferente. Respecto a la jornada a tiempo completo ocurre algo similar a lo comentado anteriormente respecto al contrato indefinido. Por una parte, este desajuste relativo inferior al promedio que se observa a nivel universitario contrasta con el desajuste por encima de la media que se registraba al considerar el conjunto de vacantes e inscritos. Y, por el otro, cabe decir que es la categoría más importante en volumen, puesto que en torno al 85% de las vacantes a titulados universitarios era de este tipo y el 80% de los graduados se inscribían en ofertas de empresas que concedían dicho tipo de jornada.

También es diferente el comportamiento si se consideran las vacantes a graduados universitarios e inscritos titulados universitarios que si se considera el conjunto de vacantes e inscritos en el caso de tener en cuenta el salario. Así, si en el caso general el desajuste era inferior cuanto menor fuesen las ganancias brutas anuales mínimas a percibir por el trabajador (al menos en el rango entre 6.000 y 30.000

Cuadro 21. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por contrato laboral, 2005

Tipo de contrato laboral	Índice general	Índice para titulados universitarios
Indefinido	102,1	99,4
Fijo-Discontinuo	99,2	100,3
Prácticas / Becario	103,0	100,4
Temporal	100,6	100,4
Freelance / Autónomo	95,1	98,0
Por Obra o Servicio	94,9	99,8
Cobertura de vacaciones	99,4	100,0
Cobertura de maternidad	103,7	100,6
Total	100,0	100,0

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

Cuadro 22. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por tipo de jornada laboral, 2005

Tipo de jornada laboral	Índice general	Índice para titulados universitarios
Completa	101,3	99,9
Parcial - Mañana	101,6	100,7
Parcial - Tarde	93,4	100,3
Parcial - Noche	94,0	100,7
Parcial - Indiferente	96,3	100,4
Intensiva - Mañana	101,0	100,1
Intensiva - Tarde	88,5	100,3
Intensiva - Noche	97,2	100,3
Intensiva - Indiferente	93,9	100,0
Indiferente	93,8	99,9
Total	100,0	100,0

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

euros), en el caso de los titulados universitarios, ocurre exactamente lo contrario (al menos en el rango entre 6.000 y 24.000 euros de ganancias mínimas brutas anuales): se va de más a menos desajuste relativo al ir de menos a más salario ofrecido. Por tanto, nuevamente, al igual que ocurría en la contratación indefinida y en la jornada a tiempo completo, parece que en niveles salariales altos el exceso de demanda por parte de los trabajadores (graduados universitarios) en relación a las vacantes ofrecidas por las empresas es relativamente menor.

Cuadro 23. Desajuste relativo entre vacantes e inscritos por salario bruto anual mínimo, 2005

Salario bruto anual mínimo	Índice general	Índice para titulados universitarios
6.000 €	96,9	100,5
12.000 €	100,6	100,1
18.000 €	101,8	99,7
24.000 €	102,8	99,6
30.000 €	103,2	99,7
36.000 €	102,9	99,7
42.000 €	103,4	99,6
48.000 €	103,6	99,8
54.000 €	103,4	99,9
60.000 €	104,1	100,1
72.000 €	103,3	99,5
90.000 €	102,1	99,2
120.000 €	104,3	100,4
150.000 €	101,6	100,6
180.000 €	96,8	99,0
240.000 €	101,6	99,5
Total	100,0	100,0

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

2.3 *La inserción laboral*

La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) ha puesto en marcha recientemente un observatorio de inserción laboral de los graduados universitarios. Los objetivos concretos que persigue son proporcionar información sobre la inserción y la situación laboral de los graduados; obtener información tanto de estos egresados como de los empleadores sobre la adecuación de los perfiles de los graduados a las demandas del sector productivo y, asimismo, facilitar a las universidades instrumentos y datos de referencia que permitan realizar un contraste nacional e internacional.

Para la consecución de dichos objetivos se han planificado una serie de proyectos y líneas de actuación a desarrollar entre 2005 y 2008. Destaca especialmente la puesta en marcha de una macroencuesta de inserción laboral, en el contexto del proyecto internacional REFLEX y el inicio de un proyecto destinado a analizar la inserción laboral de los graduados universitarios a partir de la información localizada en las bases de datos de las unidades de empleo de las universidades españolas. Asimismo, la ANECA ha participado en la creación de la página web del Observatorio Universitario de

Inserción Laboral, que tiene entre sus objetivos poner a disposición del público información revisada sobre la inserción laboral y el mercado de trabajo de los titulados universitarios, así como sobre metodologías de análisis de esta realidad (www.insercionlaboral.net).

REFLEX (2004-2007) se puede considerar una continuación del anterior proyecto CHEERS –ya analizado en el Informe CYD 2004–, donde se estudiaba la inserción laboral de los graduados en el curso 1994-1995, cuatro años después de su graduación, en 11 países europeos (entre ellos España) y Japón. En esta misma línea, los objetivos principales del actual proyecto REFLEX son, entre otros, obtener resultados actualizados en el área de la educación superior y del empleo de los graduados universitarios en Europa, analizar el rol que desempeñan diversas aptitudes o competencias específicas y genéricas en las diferentes fases de la carrera profesional de los graduados universitarios y proporcionar un análisis empírico sobre la idoneidad de las políticas seguidas en la educación superior en Europa.

En el proyecto con los servicios de empleo de las universidades

españolas participan 43 instituciones universitarias, que forman cuatro grupos de trabajo. El primero de ellos tiene como misión elaborar un informe de la situación actual de las bases de datos de las unidades de empleo de las universidades. Este informe será el punto de partida para que el resto de grupos realicen las siguientes fases de desarrollo del proyecto, que acabarán por traducirse en un informe de resultados 2006, una guía de buenas prácticas en el diseño y gestión de las bases de datos y un modelo que establezca la relación entre el Observatorio de ANECA y los servicios de empleo para el intercambio de información sobre la inserción laboral de los graduados universitarios.

A principios del 2006 comenzó a funcionar el portal www.insercionlaboral.net. Además de ANECA, colaboraron en su creación las agencias de calidad autonómicas de Castilla y León, Cataluña, Galicia y Andalucía y el CEGES. Este portal tiene como objetivo proporcionar herramientas metodológicas, principalmente a las universidades, para el análisis del mercado laboral de sus titulados, y poner a disposición de todos los interesados información revisada sobre la inserción laboral y el

mercado de trabajo de los titulados universitarios, así como sobre metodologías de análisis de esta realidad. A julio de 2006, la página web del Observatorio Universitario de Inserción Laboral superaba ya los 230 documentos y contaba con más de 900 usuarios registrados.

Tal y como ya se mencionó en el Informe CYD 2005, el análisis de las fortalezas y debilidades de la educación universitaria en relación con el proceso de inserción laboral de sus estudiantes se enfrenta a la falta de estudios y análisis que, de forma global, valoren este proceso, tanto desde el punto de vista de los alumnos como de las empresas. Frente a ello, en España existen multitud de estudios parciales que tienen por finalidad seguir el proceso de inserción en el mercado de trabajo. Los proyectos recientes emprendidos por la ANECA parecen apuntar a una dirección más integrada y global. Sin embargo, los resultados finales de estos proyectos aún no están disponibles, por lo que en este informe se optará por examinar brevemente algunos de los trabajos más recientes de carácter parcial y territorial que se han ido incluyendo en el portal de inserción laboral al que se ha aludido anteriormente.

Entre los trabajos que se han publicado en esta web hasta julio de 2006 se pueden citar los estudios de inserción laboral de las universidades públicas del País Vasco, de la Autónoma de Madrid y de la privada Cardenal Herrera CEU, de Valencia; un estudio de la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), sobre la inserción laboral de los graduados del sistema universitario gallego, además de tres trabajos adicionales que versan, en primer lugar, sobre las competencias profesionales de los titulados de la Universidad Miguel Hernández, de Elche; en segundo lugar, sobre el punto de vista de las empresas acerca de los graduados de la Universitat Politècnica de Catalunya; y, finalmente, un tercer estudio que trata sobre los servicios de prácticas y empleo de las universidades de la Comunidad de Madrid. Los trabajos específicos de inserción laboral serán comentados brevemente de manera conjunta a continuación y expuestos individualmente en forma de recuadros. Por otra parte, de los tres trabajos adicionales contemplados se hará una pequeña síntesis en el tramo final de este apartado 2.3.

La principal vía para encontrar trabajo es la de los contactos personales, mientras que son muy pocos los graduados que se insertan en el mercado laboral de manera emprendedora mediante el autoempleo.

Por lo que atañe a los cuatro estudios referidos a la inserción laboral de los graduados universitarios, que se analizan individualmente en los recuadros posteriores, cabe destacar una serie de coincidencias que también se pueden observar en el cuadro 24. En primer lugar, que la gran mayoría de los egresados están ocupados entre dos y cuatro años después de graduarse (con un porcentaje que va del 56% en los casos en que la consecución de la titulación es más reciente en el tiempo hasta el 83% cuando ya han pasado aproximadamente cuatro años). En segundo lugar, se puede destacar que el método más efectivo para encontrar un empleo suele ser el de los contactos personales, esto es, a través de la familia, amigos y conocidos. Quedarían en un segundo plano otras vías, como las autocandidaturas (envío del currículum vitae a las empresas); mientras que se observa un

crecimiento importante de la utilización de las nuevas tecnologías –Internet– para la búsqueda de trabajo. Apelar a la oficina de empleo estatal o autonómico o a las bolsas de trabajo universitarios no son medios demasiado utilizados. En tercer lugar, se observa que el porcentaje de graduados que se insertan laboralmente a través del autoempleo suele ser muy pequeño (inferior al 10% en la mayoría de casos). De igual manera, la proporción de titulados que aceptan cambiar de residencia y comunidad autónoma por motivos laborales es reducida (menos del 15% de los titulados ha cambiado de residencia por motivos de trabajo). En cuarto lugar, en cuanto a las condiciones obtenidas en el lugar del trabajo, predomina en buena parte el contrato temporal y el cobro de salarios en torno a los 1.000 euros mensuales.

Se constata una mejor inserción relativa para los graduados en enseñanzas técnicas y ciencias de la salud (más sueldo o funciones más acordes con lo estudiado) y peores condiciones relativas para las mujeres que para los hombres (menos estabilidad y salario).

Cuadro 24. Características de los estudios de inserción laboral analizados (en %)¹⁵

UAM		UPV		C. Herrera		Galicia	
Situación laboral		Situación laboral		Situación laboral		Situación laboral	
Ocupados	67,2	Ocupados	83	Ocupados	71	Ocupados	55,7
Inactivos	21,4	Inactivos	4	Inactivos	11	Preparan oposic.	27,7
Parados	11,4	Parados	12,9	Parados	5,3	Sigue estudiando	29,7
				Ns/Nc	12,7		
Principales vías		Principales vías		Principales vías		Principales vías	
Contactos	25,1	Contactos	28	Contactos	35	Contactos	31,2
Autocandidatura	22,2	Autocandidatura	20	Internet	17	Autocandidatura	19,3
Internet	18,7	Anuncios prensa	11				
Tipo contrato		Tipo contrato		Tipo contrato		Tipo contrato	
C. temporal	56,1	C. temporal	40	C. temporal	29	C. temporal	49
C. indefinido	26,2	C. indefinido	48	C. indefinido	40	C. indefinido	22,1
Otros	17,7	Otros	12	Otros	31	Otros	28,9
Salario mensual		Salario mensual		Salario mensual		Salario mensual	
>1500 €	6,4	>1.500 €	17	>1.500 €	13	>1.500 €	5,2
<900 €	53,6			<1.000 €	27	<1.000 €	72,4
Autónomos	3,1	Autónomos	3,6	Autónomos	18	Autónomos	7,7
Mov. geográfica	4,8	Mov. geográfica	11,1	Mov. geográfica	14	Mov. geográfica	12,8

Fuente: Elaboración propia a partir de Observatorio de Empleo de la Universidad Autónoma de Madrid (2005), Universidad del País Vasco (2005), Universidad Cardenal Herrera-CEU (2006) y Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, ACSGUG (2006)

Por ramas de enseñanza, se observa que los graduados en titulaciones de enseñanzas técnicas y ciencias de la salud son los que realizan tareas más acordes con lo estudiado, además de percibir salarios más elevados y tener empleos relativamente más estables (en el lado opuesto estarían los graduados en humanidades). Y por género, se observa que en general las mujeres con titulación superior suelen recibir un salario relativamente inferior al de los hombres graduados en el mismo nivel y que, asimismo, suelen firmar en una proporción relativa más elevada contratos temporales.

¹⁵ Hay que tener en cuenta que el año de graduación y el tiempo que ha pasado hasta que se hace la encuesta es distinto. Así en la UAM se analiza a los graduados de 2003, un año y medio después de la graduación; en la UPV son los graduados de 2001,

entre 3 y 4 años después de acabar los estudios; en la Universidad Cardenal Herrera-CEU los titulados de 2003, tres años después, y en el caso del estudio gallego, se analiza la situación a finales del año 2004 de los que acabaron en 2002 y 2003.

Observatorio de Empleo de la Universidad Autónoma de Madrid (2005)

El estudio versa sobre la situación laboral de los graduados en el curso 2002-2003, un año y medio aproximadamente después de su efectiva graduación (el estudio se llevó a cabo entre noviembre del 2004 y mayo del 2005). El número total de titulados entrevistados fue de 1.642 personas pertenecientes a 37 titulaciones distintas. La muestra se seleccionó de forma proporcional entre sexos y diferentes titulaciones, siendo el error muestral medio del estudio del +/- 2%. De estos titulados, prácticamente el 89% habían accedido ya al mercado laboral en el momento de realizar la entrevista y tres cuartas partes de los mismos habían tenido contacto con el mercado de trabajo antes de finalizar sus estudios, de tal manera que habían estado compaginando trabajo y estudios. Respecto al momento de realizar la entrevista, para el colectivo de activos, es decir, para aquellos que no habían continuado estudiando, la tasa de empleo se situaba en el 85,4% y la de paro en el 14,6%. Aproximadamente dos de cada 10 titulados continuaban estudiando un año y medio después de acabar la carrera, bien preparando oposiciones y similares, bien cursando

estudios de máster o postgrados o bien realizando el doctorado.

Respecto al método de buscar trabajo, una cuarta parte de los titulados habían accedido a su último empleo a partir de los contactos con familiares, amigos y conocidos. En el 22,2% de los casos se había obtenido el empleo a partir de apuntarse o inscribirse previamente en una empresa, por ejemplo enviando el currículum vitae (autocandidatura o candidatura espontánea). La tercera vía de acceso fue Internet, fuente usada por casi el 20% de los titulados, mientras que el resto de las vías de acceso tuvieron una importancia menor. En cuanto a la movilidad geográfica, es muy bajo el porcentaje de los graduados que desempeñan su actividad en otra comunidad autónoma (solamente el 4,8%) y, de hecho, esta movilidad ha ido descendiendo en el tiempo.

E igualmente bajo es el porcentaje de graduados que está desarrollando su trabajo de manera autónoma (solamente el 3,1% de los egresados de la muestra está autoempleado).

A la hora de contratar al titulado las empresas se fijan en los estudios que

posee así como en el conocimiento de idiomas y de informática. La mayoría de los graduados han sido contratados en el último empleo a través de contratos temporales (el 56,1%), mientras que un poco más de la cuarta parte han accedido a un contrato indefinido, y aproximadamente el 15% están en prácticas o son becarios. El salario mensual neto percibido por los graduados es en general inferior a 1.200 euros (tan sólo cerca de un 20% recibe más de 1.200 euros al mes por su trabajo). Las mujeres perciben un salario inferior relativamente al de los hombres, mientras que es superior el porcentaje de contratación temporal (así, el 60% de las mujeres recibían un salario inferior a 900 euros al mes por el 44% de los hombres y el 61% de las mujeres tenían contratación temporal por el 48% de los varones).

La gran mayoría de los encuestados se muestran satisfechos con su puesto de trabajo, aunque casi el 40% afirma que el trabajo desempeñado no tiene nada que ver o muy poco con los estudios cursados (el porcentaje es mínimo en titulaciones relacionadas con ciencias de la salud). En cuanto a la formación que

los titulados han recibido en la UAM, el 83,7% se considera satisfecho, especialmente con la formación teórica y con las competencias cognitivas, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, aunque el 40% considera que los estudios cursados han sido nada o poco útiles a la hora de encontrar un trabajo satisfactorio. La mayoría de los graduados han cursado también inglés (el 90%) y consideran aceptable el dominio de esta lengua. En cambio, son minoría los que han estudiado lenguas diferentes del inglés. Los titulados también consideran que acceden al mercado laboral con un buen conocimiento informático. La formación complementaria de los titulados adquiere gran importancia, ya que siete de cada diez titulados han asistido a cursos de formación especializada para ampliar sus conocimientos profesionales, ya sea durante el curso de sus estudios de primer y segundo ciclo o bien posteriormente. Casi la mitad de los titulados consideran que estos cursos de especialización les han sido bastante o muy útiles.

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (2005)

Se analiza la situación laboral de los graduados en 2001 en el año 2005, es decir aproximadamente cuatro años después de acabar la carrera. Se realizaron un total de 7.000 encuestas a graduados pertenecientes a 65 titulaciones. El error medio muestral fue del 0,45%, aunque en humanidades, experimentales y ciencias de la salud, estuvo en torno al 1,5-2%. El 83% de los graduados analizados estaban ocupados, el 12,9% estaba en paro y el 4% inactivo. La mayor proporción de activos se encuentra en las enseñanzas técnicas, mientras que los inactivos en ciencias experimentales casi alcanzan el 10% (son los que más suelen dedicarse a prolongar los estudios). En cuanto a la tasa de empleo, destacan los graduados en ciencias de la salud (el 93% de los que acabaron la carrera están trabajando cuatro años después) mientras que la menor tasa se observa en ciencias experimentales y humanidades (en torno al 75%). De igual modo se observa que la menor tasa de paro se da en ciencias de la salud, seguida de las enseñanzas técnicas (del 4% en las primeras y del 9% en las segundas) mientras que, en sentido contrario, la tasa de paro de ciencias experimentales y de humanidades ronda el 20%. Al mismo tiempo, el periodo de búsqueda del primer empleo también es superior en el caso de experimentales o humanidades (el 30-40% de los graduados obtuvieron trabajo en un año o más) que en enseñanzas técnicas o ciencias de la

salud (más de la mitad de los graduados ya trabajaba antes de que pasaran tres meses desde su graduación).

La vía principal de acceso al mercado de trabajo fue la de los contactos (familia, amigos y conocidos), que se usó en casi el 30% de las ocasiones, mientras que en segundo lugar aparece la autocandidatura, esto es, el envío de currículums a empresas (20% de los casos), quedando ya por detrás el uso de la prensa, es decir, contestar anuncios de las empresas en la prensa (11% de los casos), los servicios de la universidad/bolsas de empleo públicas o Internet. Por otro lado, el porcentaje de graduados que empezaron a trabajar a partir del autoempleo, es decir, instalándose como autónomos, es de tan sólo el 3,6%.

En el caso del empleo encajado, es decir, el asociado a nivel universitario, que serían las ocupaciones de dirección, gerencia, técnicos científicos e intelectuales, técnicos y profesionales de apoyo o jefes de operarios, se observa que los mejores resultados se dan para los graduados en enseñanzas técnicas y ciencias de la salud donde en torno al 93-97% de los titulados están desempeñando su trabajo en algunas de estas categorías, mientras que el menor porcentaje de encaje se da en ciencias económicas-jurídicas, donde hay poco más de un 50%. Si, en cambio, se observa el porcentaje de los graduados que realizan específicamente funciones

universitarias en su puesto de trabajo, el porcentaje baja al 59%, y de nuevo los máximos valores se dan en ciencias de la salud y enseñanzas técnicas y los mínimos (por debajo del 50%) en ciencias económicas y jurídicas y en humanidades.

En cuanto a tipo de contrato y nivel salarial, hay una diferencia importante entre hombres y mujeres. Así, mientras que casi el 60% de los hombres graduados en 2001 gozan de un contrato indefinido cuatro años después, el porcentaje de mujeres en esa misma situación es inferior al 40%. Por ramas de enseñanza, el porcentaje mayor de contratación indefinida se da en las enseñanzas técnicas, seguidas de las ciencias jurídicas-económicas, mientras que es en ciencias de la salud y ciencias sociales donde hay un menor porcentaje de empleo estable. En el caso de las ganancias, el 17% de los graduados percibían más de 1.500 euros al mes, porcentaje que subía al 31% en el caso de los titulados en enseñanzas técnicas y al 25% para los de ciencias de la salud y estaba en torno al 10% en ciencias experimentales y sociales, jurídicas y económicas. Nuevamente se observa una clara diferencia, en este caso entre hombres y mujeres, ya que si el salario medio de un titulado varón era de 1.240 euros al mes, el de la mujer apenas superaba los 1.000 euros. El peso de la jornada a tiempo parcial es muy reducido (el 84% de los graduados realizaban su jornada a tiempo

completo). Sin embargo, por sexos, se observa una mayor incidencia del empleo a tiempo parcial en las mujeres y especialmente en la rama de ciencias sociales y humanidades (participación en torno al 35%).

Por lo que atañe a la movilidad geográfica, el porcentaje de personas graduadas que tuvieron que cambiar de residencia para aceptar el puesto de trabajo fue de poco más del 10%, con un máximo de casi el 20% en ciencias de la salud y un mínimo por debajo del 10% en ciencias sociales, jurídicas y económicas. En referencia a las competencias, los graduados dan la mayor valoración a los conocimientos teóricos y a la formación práctica que adquirieron en su tiempo de estudios universitarios, mientras que el menor valor se obtiene en idiomas e informática. En general, consideran que la formación recibida en teoría y práctica es más que suficiente en relación a la utilidad y repercusión de dichas competencias en el mercado de trabajo, mientras que en sentido contrario consideran muy útil para su puesto de trabajo la competencia en la toma de decisiones y solución de problemas, análisis y síntesis, y creatividad, y valoran como poco adecuada la formación recibida al respecto en la universidad. Algo similar ocurre en el caso de las competencias de idiomas, informática o gestión de tiempo y documentación.

Universidad Cardenal Herrera-CEU (2006)

El análisis se basa en los graduados de la promoción de 2003 y su situación laboral a principios del año 2006. En total se procedió a enviar el cuestionario a 881 graduados distribuidos de manera homogénea entre las diversas titulaciones de dicha universidad. El índice de respuesta fue del 42,12%. Prácticamente tres de cada cuatro graduados obtuvieron experiencia laboral durante la realización de los estudios. El 50% de los alumnos realizaron prácticas en su área de estudio dentro de la propia universidad y en torno al 20-25% realizaron otros tipos de trabajo. Las prácticas que los egresados pudieron realizar de la mano de la universidad son calificadas como muy o bastante importantes para luego conseguir un puesto de trabajo (en concreto, aproximadamente el 85% de los egresados son de esta opinión).

Por lo que respecta a la situación laboral, cabe decir que el 71% de los

graduados en 2003 está trabajando tres años después, el 11% sigue estudiando (cursos de postgrado y similar o preparación de oposiciones), el 5,3% están en paro y el resto no contesta. Dentro de los ocupados, cabe destacar que una parte están desarrollando una actividad por cuenta propia, de autónomo (el 9% de los titulados del 2003 han creado una empresa y el 18% afirma trabajar por cuenta propia). En cuanto al periodo de tiempo transcurrido hasta la inserción laboral, más del 80% ya consigue trabajo antes de seis meses después de acabada la carrera y, de hecho, buena parte de los universitarios (entre un 20-30%) suele enlazar prácticas y empleo, de tal manera que continúan en la empresa que les contrató para hacer las prácticas.

En cuanto a los métodos de búsqueda de empleo utilizados, el principal es la red de contactos personales: familia, amigos y conocidos (lo han usado la

mitad de los titulados), seguido de Internet o de la prensa escrita, así como de los servicios que ofrece la universidad. En cualquier caso, es la red de contactos personales la que más eficacia ha tenido a la hora de procurar un empleo a los titulados, cosa que ha sucedido en el 35% de los casos. En el 17% de las ocasiones, el trabajo fue obtenido mediante Internet, que es la segunda opción más efectiva. En cambio, el uso de la prensa se muestra poco práctico, ya que solamente procuró un puesto de trabajo en el 5% de las ocasiones, mientras que mediante el uso de las unidades de empleo público tanto estatal como autonómico solamente consiguió trabajo un 1% de los egresados, por el 7% en el caso de usar la unidad de empleo de la propia universidad.

El 78% de los titulados contestan que desempeñan trabajos propios o muy relacionados con sus estudios. En

cuanto a la movilidad geográfica, el porcentaje de personas que han tenido que cambiar de residencia por motivo de trabajo es muy reducido (14%). Por lo que hace referencia al tipo de contrato, el 40% goza de una contratación indefinida y otro 40% o tiene contrato temporal, contrato por obra, en prácticas, o tiene becas, es decir, contratos que implican una baja estabilidad. Por lo que respecta a las ganancias, el 54% cobra más de 1.000 euros al mes (en concreto, el 41% cobra entre 1.000 y 1.500 euros; y el 13% más de 1.500 euros al mes). El 27% recibe menos de 1.000 euros y el resto no contesta a dicha cuestión.

Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, ACSUG (2006)

Se trata de un estudio sobre la inserción de los titulados del sistema universitario gallego, es decir, de las universidades de Vigo, A Coruña y Santiago de Compostela, del periodo 2001-2003 (graduados en el curso 2001-2002 y en el 2002-2003). Este análisis es una continuación de otro estudio publicado en 2004, en el que se hacía un seguimiento similar a los graduados en el periodo 1996-2001. El estudio de campo se llevó a cabo a finales del año 2004, por lo que los graduados llevaban potencialmente en el mercado de trabajo en torno a 1,5-2,5 años desde que finalizaron los estudios. En el mes de junio de 2004, el 55,7% de los titulados gallegos estaba trabajando (en torno al 30% del total de graduados preparaba oposiciones y otro 30% seguía estudiando). Los porcentajes más elevados por áreas de estudio se daban en ciencias de la salud y enseñanzas técnicas (entre el 70-75% de los titulados trabajaban en junio de 2004), mientras que la menor proporción tenía lugar entre los graduados de humanidades y de estudios sociales y jurídicos (menos del 50%). En este último caso, buena parte de los egresados se dedican a preparar oposiciones, mientras que entre los

primeros son mayoría los que se dedican a prolongar sus estudios (másters, postgrados y doctorados, pero también otras titulaciones de primer y segundo ciclo). El motivo que ofrecen los egresados que adoptan esta opción de prolongar sus estudios es el de estar mejor preparados para encontrar posteriormente empleo. Los que más siguen estudios de másters y postgrados son los graduados en ciencias económicas, mientras que en doctorado destacan los titulados en humanidades (a excepción de los filólogos), ciencias experimentales y ciencias de la salud.

En cuanto al tipo de trabajo desempeñado, el 92,3% son trabajadores por cuenta ajena y sólo el 7,7% son autónomos en el momento de la encuesta. El porcentaje, sin embargo, superaba el 10% en el caso de graduados en ciencias jurídicas, en enseñanzas técnicas y en humanidades (sin considerar filólogos). Por lo que atañe a la movilidad geográfica, cabe destacar que solamente el 12,8% de los ocupados estaba trabajando fuera de la comunidad autónoma gallega. En cuanto al tipo de contrato suscrito por los que trabajaban por cuenta ajena, solamente eran indefinidos el 22,1%, mientras que

casi la mitad tenían un contrato eventual y el resto estaban en prácticas, eran becarios o bien estaban en otra situación similar. Los titulados del área de la ciencias de la salud eran los que registraban un menor porcentaje de contratos indefinidos y los que más eran los de enseñanzas técnicas, ciencias económicas y jurídicas (economía, derecho y similares) y los filólogos. El 80% siguen jornada a tiempo completo y aproximadamente el 20% a tiempo parcial. Este porcentaje último se eleva hasta casi el 40% en el caso de los filólogos y cae hasta el 10% o menos para los titulados en enseñanzas técnicas. En cuanto a la retribución percibida, el 72,4% recibían de media menos de 1.000 euros al mes, el 22,4% percibía entre 1.000 y 1.500 euros y el resto (5,2%) más de 1.500. Los graduados de ciencias de la salud, seguidos muy de cerca por los de enseñanzas técnicas, son los que más cobraban (prácticamente la mitad cobraba más de 1.000 euros al mes), mientras que, en sentido contrario, los que menos cobraban relativamente eran los de humanidades y, en segundo lugar, los de ciencias sociales (sociología, psicología y similares). Por otro lado, a la pregunta de si trabajaban en un puesto

de trabajo acorde con la titulación cursada, la puntuación media que se obtiene es de 3,5 en una escala de 1 a 5. Por áreas de conocimiento, la puntuación más alta corresponde a ciencias de la salud, seguida de enseñanzas técnicas, y la menor proporción corresponde a humanidades y ciencias jurídicas.

Por otro lado, también se preguntaba a los egresados su opinión sobre su estancia en las universidades gallegas. En cuanto a la facilitación de prácticas en empresas, solamente se otorga un aprobado a las universidades gallegas en las áreas de ciencias de la salud y ciencias sociales (psicología, sociología y similares). Sin embargo, todos los alumnos piensan que es muy importante para la inserción laboral el haber realizado prácticas, excepto los graduados de humanidades y los de ciencias jurídicas (derecho y similares). Por otro lado, sólo las ciencias de la salud logran el aprobado por parte de los titulados universitarios gallegos en cuanto a la incorporación de nuevas tecnologías en las enseñanzas. En cambio, en otro orden de cosas, fueron los graduados en ciencias económicas y enseñanzas técnicas los que

necesitaron más apoyo externo para sacar adelante los estudios. Menos del 40% de los encuestados compaginó trabajos y estudios, y dichos trabajos eran normalmente esporádicos o a tiempo parcial (solamente el 17% de los titulados compaginó sus estudios con un trabajo a tiempo completo). Las áreas de enseñanza en que más se produjo dicha compaginación fueron las enseñanzas técnicas, las ciencias económicas y las ciencias sociales (psicología, sociología, etc.), mientras que las menores proporciones tenían lugar en ciencias de la salud y experimentales. Aunque ninguna de las áreas aprueba en lo que se refiere a la correspondencia entre el trabajo seguido durante la carrera por el alumno y el estudio cursado, había más relación en las enseñanzas técnicas y en ciencias sociales como turismo o periodismo.

En cuanto a la búsqueda de empleo, las vías más usadas para tal fin fueron la autocandidatura (enviar currículums a las empresas), seguida de Internet, el uso de los servicios públicos estatal y gallego de empleo, y la prensa (respuesta a anuncios de trabajo publicados por las empresas). Muy cerca, en quinto lugar, se situaba el uso de los contactos personales (familias, amigos, conocidos). Ahora bien, la vía

más efectiva para obtener empleo es el uso de los contactos personales. En el caso de los graduados de las universidades gallegas en el periodo 2001-2003, prácticamente uno de cada tres consiguió su empleo a través de amigos, familiares o conocidos. El 19,3% lo consiguió mediante la autocandidatura, la vía más usada. Y casi el 10% lo hizo a través de la prensa o bien a través de los servicios públicos de empleo. El uso de los contactos tiene un peso mayor a la media en la obtención del primer empleo en el caso de ciencias jurídicas (derecho y similares), mientras que la autocandidatura importa más relativamente en ciencias de la salud que los contactos personales, así como también es aquí más elevada que la media la proporción de empleos encontrados a través de oposición y uso de bolsas de trabajo de instituciones especializadas. Asimismo se puede mencionar que el uso de Internet es más efectivo que la media para los graduados de ciencias económicas y los de ciencias de la información o diplomados en turismo.

El tiempo empleado desde la graduación hasta la obtención del empleo fue relativamente corto, ya que prácticamente dos de cada tres

graduados ya estaban trabajando antes de seis meses después de acabados los estudios y prácticamente el 90% tenían empleo antes de un año. Los que primero encuentran empleo son los graduados en enseñanzas técnicas (aproximadamente el 60% lo encuentra antes de que transcurran tres meses desde la graduación) mientras que los que más tardan son los titulados en ciencias experimentales. Para los titulados lo más importante a la hora de obtener empleo es tener experiencia laboral, estar dispuesto a movilizarse geográficamente, mantener una buena actitud en la entrevista de trabajo o incluso el tipo de titulación estudiada (aparte de la suerte y de ser constantes en la búsqueda de empleo); en cambio, piensan que una de las cosas menos importantes es el expediente académico que se haya obtenido en la carrera.

También se analizan en este estudio las competencias profesionales que los egresados del sistema universitario gallego creen que les serán requeridas. Y las más importantes para ellos resultan ser, por este orden, la capacidad de comunicación oral y escrita, la lealtad y honestidad, la capacidad de aprendizaje, la capacidad de trabajar en equipo, la motivación, la adaptabilidad y la capacidad para

resolver problemas. Por áreas de estudio no se observan grandes diferencias, excepto que para los de ciencias de la salud son más importantes que para la media los conocimientos teóricos en su campo, o para los filólogos es más importante, lógicamente, el conocimiento de idiomas.

Finalmente, en cuanto a la valoración general de los egresados, cabe decir que el cumplimiento de las expectativas que tenían al inicio de la carrera de la línea profesional a seguir merece una puntuación de 2,9 en un índice de 1 a 5, cifra que roza el aprobado, siendo los del área de ciencias de la salud los que se muestran más satisfechos en cuanto a cumplimiento de expectativas, seguidos de los de enseñanzas técnicas. La mayoría de los graduados opina que sería necesaria más información, dentro de la universidad, sobre la búsqueda de empleo. En cualquier caso, entre un 80% y un 90% volvería a cursar los mismos estudios y en la misma universidad.

Para finalizar el apartado de inserción laboral de este Informe CYD 2006, se hace una breve síntesis de los estudios sobre competencias profesionales de los titulados en la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH); sobre el punto de vista de las empresas relacionadas con el entorno politécnico y que han contratado a graduados en la Universitat Politècnica de Catalunya; y, finalmente, sobre los servicios de prácticas y empleo de las universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid (SPE).

Por parte de los graduados se observa una deficiencia relativa de algunas competencias requeridas por los empleadores, tales como la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica o la comunicación oral y escrita.

Por lo que respecta al primero de los estudios, cabe decir que se llevó a cabo en el curso 2004-2005 y que pretendía valorar en 21 competencias transversales cuál era el grado de requerimiento empresarial, cuál era el grado de adquisición por parte del titulado durante su estancia en la UMH y, por tanto, examinar hasta qué punto existe un ajuste o desajuste. Para ello, se realizó una encuesta

a 288 graduados en la UMH, que habían obtenido su titulación antes de junio de 2004; y a 91 empresas que habían contratado a graduados de la UMH.

El grado de adecuación general encontrado en el conjunto de las 21 competencias fue del 80,7%, con lo cual quedaría un margen de mejora de aproximadamente el 20% restante. La adecuación general es ligeramente inferior a la media en las escuelas politécnicas, donde se ofrecen enseñanzas técnicas, y ligeramente superior en el resto. Las competencias donde hay un mayor grado de correspondencia entre lo exigido por los empresarios y lo poseído por los alumnos son las de habilidad para trabajar de forma independiente, habilidades de gestión de información, capacidad de análisis y síntesis, motivación por alcanzar metas y capacidad para generar nuevas ideas. En cambio, donde hay menos coincidencia entre la valoración de la necesidad de la competencia por parte de empresarios y la valoración del grado de aprehensión de dicha competencia por parte del titulado es en los capítulos de compromiso ético, resolución de problemas, capacidad de organizar y planificar, capacidad de aplicar los conocimientos a la

práctica, motivación por el trabajo, responsabilidad en dicho trabajo y capacidad de comunicación oral y escrita.

Las empresas valoran que el candidato posea conocimientos avanzados de inglés y que haya realizado anteriormente prácticas en empresas, así como que tenga disponibilidad para la movilidad geográfica.

El segundo de los estudios mencionados, el Observatorio de la Empresas 2003-2004, fue llevado a cabo en diciembre del 2005 por la Asociación de Amigos de la Universitat Politècnica de Catalunya. En concreto, llevaron a cabo tanto entrevistas personalizadas a 53 empresas como un análisis descriptivo de las aproximadamente 1.400 ofertas de trabajo que llegaron a su Oficina de Orientación e Inserción Laboral, para, a partir de ello, analizar el punto de vista de las empresas relacionadas con el entorno politécnico y de las que han contratado a graduados de la Universitat Politècnica de Catalunya.

Entre las conclusiones del estudio podemos destacar que las empresas valoran mucho el conocimiento

avanzado del inglés, es decir, que se posea un nivel solvente para poder tratar con clientes o delegaciones, y, asimismo, que suelen apreciar que en el currículum del candidato se incluyan la realización de prácticas en empresas y que hayan tenido experiencia profesional con contrato laboral. También son tenidos en cuenta aspectos tales como la polivalencia, la motivación, la iniciativa y el espíritu emprendedor, que sean competentes profesionalmente y se adapten rápido a la empresa, la flexibilidad horaria o la capacidad de comunicación y de trabajo en equipo, y se valora más que tengan un perfil de capacidades y competencias adecuado que la posesión de una excesiva especialización. Por lo que se refiere a la movilidad geográfica, las empresas detectan que no hay excesivos problemas en los viajes puntuales y con retorno inmediato, pero sí en conseguir personas dispuestas a cambiar su lugar de residencia por motivos laborales.

Finalmente, se sintetiza el trabajo llevado a cabo en 2006 por parte de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las universidades de Madrid (ACAP) sobre los servicios de prácticas y empleo (SPE) universitarios de la Comunidad de

Madrid. En él se realizaron tres estudios parciales: un primer análisis sobre los servicios de prácticas, orientación profesional e inserción laboral que ofrecen las universidades madrileñas recopilando la información a través de sus respectivas páginas webs; un segundo análisis sobre el funcionamiento de los SPE mediante la entrevista y encuestas a estas unidades, y, finalmente, un tercer análisis consistente en una encuesta a los universitarios, tanto a los estudiantes potenciales usuarios como a usuarios o ex usuarios de los servicios de dichos SPE.

Los servicios de prácticas y empleo universitarios se ocupan básicamente de la gestión de las prácticas de los estudiantes en empresas y de intermediar entre las demandas y ofertas de empleo a los recién graduados, mientras que es menor la realización de actividades formativas para desarrollar habilidades que mejoren las posibilidades de inserción laboral o para asesorar sobre el autoempleo.

Entre las conclusiones del estudio cabe destacar la constatación de que los servicios de prácticas y empleo de

las universidades suelen ocuparse mayoritariamente de la gestión de las prácticas de los estudiantes en empresas y de la gestión de demandas y ofertas de empleo a los recién graduados, mientras que es menor la realización de actividades formativas para desarrollar habilidades y competencias para mejorar las posibilidades de inserción laboral, o para asesorar sobre el autoempleo y creación de empresas. De los encuestados, casi un 60% ha tenido que hacer prácticas obligatorias como parte de su titulación y, en casi tres de cada cuatro ocasiones, la gestión ha sido llevada a cabo a través de los servicios de prácticas y empleo de su universidad. En el caso de las prácticas voluntarias y de la bolsa de empleo, dirigidas a alumnos en el último año de estudio o a recién titulados, los SPE realizan meramente una función de intermediación, puesto que reciben y difunden las ofertas de prácticas o empleo y canalizan dichas ofertas a los candidatos con perfiles adecuados.

También los SPE realizan, aunque de manera bastante secundaria, acciones de orientación, asesorando a los nuevos titulados sobre becas, oposiciones, cursos de

especialización, o sobre cómo buscar empleo. Aún es menos común realizar acciones de formación como enseñar a organizar un buen currículum vitae, prepararse para la entrevista personal, etc., o de formación para el autoempleo y la creación de empresas. Estas actividades podrían ser útiles para la formación en competencias transversales, como la capacidad de comunicación oral y escrita o el trabajo en equipo, que cada vez son más demandadas por las empresas. Otro de los puntos débiles de los SPE de las universidades madrileñas sería la realización de estudios prospectivos, por ejemplo, de estudios generales sobre el mercado de trabajo universitario y sobre el éxito o no del proceso de inserción laboral de los graduados universitarios.

Por otro lado, los servicios de prácticas y empleo universitarios no suelen ser muy conocidos por los potenciales usuarios (sólo un 50% conocían dichos servicios), y cuando éstos están informados se debe sobre todo a los comentarios de algún compañero o profesor. Asimismo, entre los que tenían constancia de su existencia, menos de la mitad conocían acciones tales como las de formación para el acceso

al mercado de trabajo, mientras que aproximadamente un 75-80% estaban al corriente de que estos SPE gestionaban las prácticas en empresa y la bolsa de empleo para recién titulados o alumnos en último curso.

2.4 Formación continua

Ya desde la década de los sesenta y setenta, tanto desde la UNESCO como desde la OCDE o la Unión Europea, se ha ido poniendo énfasis en el concepto de aprendizaje permanente o de formación a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Actualmente, este concepto es clave tanto en la estrategia europea para el empleo como en el Espacio Europeo de Educación Superior. En un mercado globalizado, cada vez más competitivo, con una importancia creciente de las nuevas tecnologías y los rápidos cambios sociales, culturales y económicos que se propician, resulta imprescindible elevar el nivel de capital humano e ir actualizando y renovando conocimientos, especializarse en aquello que demanda la sociedad, para no quedar al margen del mercado laboral. Para ello sirve el *lifelong learning* o formación a lo largo de la vida. Más en concreto, desde el punto de vista de este apartado, nos interesan las acciones de formación continua que llevan a cabo las universidades para mejorar los conocimientos, competencias y cualificaciones de las personas con posterioridad a la formación reglada cursada en el sistema educativo.

En España, el creciente interés por introducir estudios de postgrado

y educación continua en las universidades se produjo en la década de los noventa. En 1991 las universidades firmaron un convenio para intentar homogeneizar criterios acerca de estos estudios. Sin embargo, la nota común ha sido, en la práctica, la heterogeneidad entre universidades e incluso dentro de la misma universidad, así como la proliferación de numerosos programas.¹⁶ Según los datos del curso 2004-2005 proporcionados en octubre de 2006 por la CRUE en su publicación *La Universidad española en cifras*, se distingue hasta 4.310 tipos diferentes, aproximadamente un 60% más que titulaciones de primer y segundo ciclo universitario (o de doctorado) para 96.000 alumnos (por más de un millón entre primer y segundo ciclo).

Ante la oficialidad de los másters en el postgrado que se contempla en el Espacio Europeo de Educación Superior, es preciso establecer un posicionamiento común y homogéneo por lo que respecta a la formación continua universitaria.

En el inmediato futuro, ante la oficialidad de los másters en el postgrado que contempla la

normativa sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, el debate se centra en cómo realizar la transición desde los títulos propios y la formación continua existente hasta ahora en las universidades españolas, o si ambas opciones deben coexistir. De hecho, sobre este tema versó el último encuentro de RUEPEC (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación continua), celebrado en Salamanca en junio de 2006. En las conclusiones de dicho encuentro, según se recoge en las ponencias, las universidades participantes se comprometieron entre otras cuestiones a buscar criterios de homogeneidad para lograr un posicionamiento común sobre los títulos propios y la formación permanente dentro del nuevo contexto que supone el Espacio Europeo de Educación Superior; potenciar las características fundamentales de este tipo de formación, esto es, la flexibilidad, la orientación a las demandas y necesidades del mercado o la búsqueda de la excelencia de los docentes, equilibrando la parte académica con la experiencia de las personas que desarrollan puestos de responsabilidad en el ámbito profesional; presentar una información clara, completa y precisa de la oferta mediante un marketing

¹⁶ Estas cuestiones fueron ya explicadas en detalle en el Informe CYD 2005.

diferenciador que resalte los valores de cada tipo de título para el mercado, así como potenciar el nombre y valor añadido que las unidades gestoras pueden desempeñar en ese aspecto; definir claramente las pasarelas entre los títulos propios y los oficiales; o potenciar la calidad mediante un sistema de indicadores, acreditaciones y certificaciones específicas que evalúen tanto la oferta como la gestión de la misma.

Para conseguir todo ello, entre otras cosas, se propone iniciar un proceso de revisión de las características de la actual formación continua universitaria que conduzca a un nuevo y único convenio interuniversitario de estudios propios y educación continua que suponga un posicionamiento común y homogéneo.

Para evaluar institucionalmente la formación permanente que se realiza desde las universidades, se tendrían que establecer criterios que valoraran tanto el diseño, planificación y gestión de la formación continua como el desarrollo de la formación y los resultados derivados la misma.

Una de las cuestiones apuntadas fue la de evaluar la calidad de la actividad de formación continua desarrollada. El trabajo de Moscoso (coord.) (2005) supone una propuesta en este sentido. En él se establece como objetivo identificar los principales criterios y evidencias que tendrían que utilizarse para un proceso de evaluación institucional de la formación y el aprendizaje permanente que llevan a cabo las universidades. Y se propone establecer criterios tanto por lo que respecta al diseño, planificación y gestión de la formación y el aprendizaje permanente, como al desarrollo de la formación y los resultados de la misma.

Por otro lado, otra de las cuestiones importantes que tiene que ver con la formación continua es la que se refiere a la unidad gestora de dicha formación. En este sentido, en el Informe CYD 2005 se revisó un estudio cuyo objetivo era analizar una serie de indicadores para determinar la situación actual de las unidades de gestión de los estudios de postgrado y de formación continua en España, es decir, analizar el grado de calidad que imprimen a la gestión diaria de este tipo de estudios. En el presente Informe CYD 2006 se procede a revisar un trabajo que es continuación

de aquél –Mora (dir.) (2005)–, y que se centra en la comparación de las unidades de gestión de la formación continua españolas con las de diversas instituciones europeas de países tales como Reino Unido, Portugal, Estonia, Finlandia, Noruega y Suecia, a las que se les realizó una encuesta similar a la destinada a las unidades españolas.

Tanto en España como en Europa, la unidad de gestión de la formación permanente universitaria más común es la de tipo interno especializado, aunque la importancia relativa era mayor en España.

En cuanto a los resultados del estudio comparativo, cabe indicar, en primer lugar, que en general, tanto en España como en Europa, las unidades universitarias de gestión de la formación continua eran unidades internas especializadas, aunque la importancia relativa era mayor en España (dos terceras partes eran de este tipo), mientras que tenían una importancia relativa menor las unidades no especializadas (con una participación del 11% en España y del 35% en Europa). Por el contrario, las unidades externas tienen una importancia similar, con un peso entorno al 25% en ambos casos.¹⁷

Las unidades de gestión de la formación continua europeas realizan en mayor medida que las españolas funciones tales como el análisis de la demanda o el seguimiento de los egresados, tienen más y mejor definidos los puestos de trabajo y en un mayor número de casos poseen la gestión de aulas presenciales o informáticas.

Tanto en España como en Europa la tarea menos frecuente de las unidades de gestión de los cursos de postgrado y formación continua es la de gestión de bolsa de trabajo, que solamente se lleva a cabo en aproximadamente un tercio de las unidades, mientras que el 100% de las unidades de gestión llevan a cabo el servicio de tramitación. Otras tareas habitualmente realizadas son las de promoción y publicidad, información de contenidos y certificados. En cambio, donde se observa una mayor diferencia entre las unidades europeas y españolas es en el análisis de la demanda, que es realizado por el 100% de las unidades europeas y por poco más de la mitad de las españolas. Diferencia que también destaca en la participación en el diseño académico y el seguimiento de los egresados.

¹⁷ En este sentido las unidades internas especializadas se refieren al caso en que la formación permanente se explota a través de departamentos, centros o similares, pero donde hay un fuerte soporte centralizado a través de una

unidad administrativa interna totalmente especializada en las tareas relacionadas con la formación continua y que se encarga de un amplio número de funciones.

Por el contrario, las unidades españolas realizan más habitualmente que las europeas la gestión de becas.

Otras cuestiones a destacar serían, en el caso de la satisfacción del personal, que mientras que las unidades europeas realizan en todos los casos medidas de esta índole basadas en entrevistas periódicas, en el caso español sólo la mitad de las unidades las llevan a cabo y básicamente con carácter esporádico. En cuanto al plan de formación del personal, las unidades españolas se apoyan más relativamente que las europeas en planes específicos, en vez de confiar en el plan general de la universidad. La forma más usual de comunicación dentro del grupo de trabajo de las unidades de gestión es la de las reuniones de carácter general o específico, tanto en el caso europeo como en el español; ahora bien, en Europa se suele usar más la intranet como medio de comunicación que en el caso español, donde sólo aproximadamente una de cada cuatro unidades la emplea (por tres de cada cuatro en el caso europeo). Otra diferencia clara sería que todas las unidades de gestión europeas analizadas por el estudio tienen definidos los puestos de trabajo,

mientras que en el caso español el porcentaje es relativamente más bajo, del 60%. Y también que entre el 70-80% de las unidades europeas gestionan aulas presenciales e informáticas frente al porcentaje español del 35% en las primeras y del 5% en las segundas.

En comparación con los países nórdicos como Dinamarca, Finlandia o Suecia y con Estados Unidos, España se caracteriza por tener una presencia relativa claramente inferior de personas con estudios superiores realizando formación continua (21% del total frente al 60-65%).

Para finalizar este apartado de formación continua, se puede hacer referencia a la posición de España en relación a otros países de nuestro entorno, siguiendo la información recabada de Eurostat y la OCDE. Según estos datos, un 31% de las personas altamente cualificadas en la UE-25 habían seguido en 2003 algún tipo de formación estructurada, intencional y planificada pero no reglada (educación no formal), mientras que el porcentaje equivalente para España era solamente del 21%. Si la comparación se realiza no con la

Cuadro 25. Tasa de participación en la educación no formal por nivel de formación, personas de 25 a 64 años (en %)

	Superior	Media	Baja
Bélgica	35	19	9
Rep. Checa	27	12	4
Dinamarca	61	44	31
Alemania	25	11	4
Estonia	27	11	nd
Grecia	13	5	1
España	21	13	5
Francia	35	20	11
Italia	14	7	2
Irlanda	24	14	7
Chipre	45	17	4
Letonia	33	11	3
Lituania	20	5	nd
Luxemburgo	36	16	5
Hungría	10	5	2
Malta	25	23	6
Holanda	15	12	6
Austria	45	26	9
Polonia	32	8	2
Portugal	30	18	5
Eslovenia	49	22	7
Eslovaquia	41	20	7
Finlandia	60	37	24
Suecia	64	45	30
Reino Unido	56	34	11
UE-25	31	16	7

Fuente: Eurostat, *Labour Force Survey*, módulo de Lifelong Learning

media de la Unión Europea sino con los países europeos con indicadores más elevados, como Dinamarca, Finlandia o Suecia, la diferencia ya pasa a ser de prácticamente 40 puntos. En una situación inferior a la española se encuentran países como Italia, Grecia, Holanda o algunos nuevos miembros como Hungría o Lituania. Es más, el porcentaje de población con un nivel de formación relativamente reducido que sigue estudios de formación continua en los países nórdicos antes mencionados es superior a la participación de la población con estudios superiores en España (cuadro 25). Los datos de la OCDE respecto de la educación no formal y relacionada con el lugar de trabajo ofrecen resultados similares y además permiten observar lo que ocurre también en otros países diferentes a los de la UE-25. Así, se constata que la participación en este tipo de formación de los estadounidenses con educación terciaria es similar a la de los países nórdicos (en torno al 60%), e igual sucede en otro país no perteneciente a la UE-25 como Suiza.

Por lo que respecta al estatus del trabajador, España se caracteriza por

tener un claro menor porcentaje de personas ocupadas realizando cursos de formación (el 12% de los ocupados por el 21% en la UE-25 y entre el 50-53% en los países nórdicos). En cambio, el porcentaje de personas desempleadas e inactivas que siguen cursos no formales de educación es similar en España y la UE-25 (en torno al 16% de los desempleados y un 6% de los inactivos). Por lo que respecta a la educación no formal para los que están ocupados, los que más participan relativamente son los que ocupan puestos no manuales y altamente cualificados, ya que el 30% de estos trabajadores habían seguido educación no formal en la UE-25 en el año 2003. Nuevamente, España queda lejos de esta participación, ya que en dicho año solamente el 19% de sus trabajadores no manuales y altamente cualificados habían llevado a cabo algún tipo de formación. Y la diferencia respecto a los países nórdicos vuelve a ser muy grande (en Dinamarca, Finlandia o Suecia el porcentaje respectivo estaba en torno al 65%). En cambio, nuevamente, a España sólo la superan por abajo países como Grecia, Italia, Holanda o Hungría.

Conclusiones

En este capítulo se ha analizado la relación entre la formación superior y el mercado de trabajo (apartado 2.1), el ajuste entre demanda y oferta de empleo de alta cualificación (2.2), la inserción laboral de los graduados universitarios (2.3) y la formación continua (2.4). Entre las conclusiones, destacarían las siguientes:

- Según la información del INE, en el año 2005, en España, la población de 16 y más años en posesión de una titulación superior universitaria es del 15,5%. Por géneros, la proporción de personas con estudios superiores es ligeramente mayor entre las mujeres que entre los hombres (16% frente al 15%). Por comunidades autónomas, el mayor porcentaje de personas con un nivel de educación superior se da en el País Vasco, Madrid y Navarra. También están por encima de la media española las regiones de Cantabria, Asturias, La Rioja, Cataluña y Aragón.
- La población con estudios terciarios registra unas mayores tasas de actividad y empleo (en torno a 24 puntos superiores) y unas menores

tasas de paro que la media de la población (aproximadamente inferior en tres puntos). Además, las personas con titulación universitaria ganan de media un 41% más que las que tienen como máximo educación secundaria.

- Los resultados de las mujeres en el mercado laboral respecto a tasa de actividad, ocupación y desempleo son inferiores a los de los hombres. Pero las diferencias se acortan sobremanera en educación superior. De hecho, en el contexto de la OCDE, España es uno de los países donde es mayor el descenso de la diferencia en tasa de actividad y empleo entre hombres y mujeres al aumentar el nivel educativo.
- Las demandas de empleo de los trabajadores superan ampliamente las ofertas realizadas por las empresas, tanto si el análisis se hace con información del INEM como de Infojobs. Y este desajuste, al igual que se constataba en anteriores informes CYD, es superior para las ocupaciones de alta cualificación que para las de bajo nivel de formación.
- El desajuste relativo entre demandas y ofertas de trabajo es ligeramente mayor para los licenciados, doctores

y similares que para los diplomados o ingenieros técnicos.

Territorialmente, diez regiones españolas tienen un desajuste superior a la media de España en ocupaciones de alta cualificación; entre ellas destacan el País Vasco, Cantabria, Navarra, Castilla y León y Madrid.

- La incidencia de la sobrecualificación es claramente mayor en España que en la Unión Europea-25 para la población joven, entre 25 y 34 años (menos del 40% de la población con estudios superiores ocupa puestos de directivos o profesionales y técnicos científicos e intelectuales, por el 50% de la UE-25).
- Por categoría profesional, los menores desajustes entre oferta y demanda de titulados universitarios se dan especialmente en el área de tecnología, seguida de sanidad y arquitectura, y, en segundo término, de telecomunicaciones, finanzas y seguros.
- Por características del puesto de empleo ofrecidas por las empresas y solicitadas por los trabajadores mediante su inscripción a las vacantes, se observa un claro menor desajuste relativo para titulados universitarios en relación al conjunto de la población en jornada a tiempo completo, con contrato indefinido y salarios elevados.
- La principal vía para entrar en el mercado de trabajo son los contactos personales, mientras que cada vez es más importante el uso de Internet para encontrar empleo. Asimismo es muy escasa la incidencia e importancia relativa de los autónomos y la movilidad geográfica.
- Las mujeres con titulación universitaria suelen recibir un salario inferior al de sus homónimos masculinos y suelen registrar contratos temporales en una proporción mayor; al mismo tiempo, también se constata que los graduados en enseñanzas técnicas y ciencias de la salud son los que realizan trabajos más acordes con sus conocimientos, además de ser los que obtienen mayores ganancias.
- Por parte de los graduados se observa una deficiencia relativa de algunas competencias requeridas por los empleadores, tales como la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica o la capacidad de comunicación oral y escrita; también se detectan carencias de conocimientos avanzados de inglés y en la disponibilidad a cambiar de residencia.
- Por lo que hace referencia a los servicios de prácticas y empleo universitarios, se observa que básicamente se ocupan de gestionar las prácticas obligatorias de los estudiantes y de intermediar demandas y ofertas de empleo a los recién graduados, mientras que es menor la realización de actividades formativas para desarrollar habilidades y competencias o el asesoramiento en creación de empresas.
- En formación continua la nota distintiva hasta la fecha es la existencia de un elevado número de títulos propios de postgrado y formación continua de carácter marcadamente heterogéneo, algo que tendrá que cambiar en el inmediato futuro, ante la oficialidad de los másters y postgrados que contempla la normativa sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Es necesario incidir en la evaluación institucional de la formación continua universitaria y para ello habría que establecer criterios tanto por lo que respecta al diseño, planificación y gestión del aprendizaje permanente, como al desarrollo de la formación y los resultados de la misma.
- Las unidades de gestión de la formación continua universitaria

españolas en comparación con las europeas se caracterizan por una menor realización de tareas como el análisis de la demanda, la participación en el diseño académico y el seguimiento de los egresados, y por poseer en menor número de casos la gestión de aulas presenciales o informáticas.

- En España es reducida la participación relativa de sus ciudadanos en estudios de formación continua. Así, en comparación con países nórdicos como Dinamarca, Finlandia o Suecia o con Estados Unidos, España se caracteriza por tener un claro menor porcentaje de personas con estudios superiores realizando formación continua (participación del 21% en España por el 60-65% de los países nórdicos y de EEUU).

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid, ACAP (2006): *Estudio sobre los servicios de Prácticas y Empleo (SPE) de las universidades de la Comunidad de Madrid.*
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, ACSUG (2006): *Estudo da inserción laboral dos titulados no sistema universitario de Galicia, 2001-2003.*
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2006): *La Universidad Española en cifras, 2006.*
- Fundación CYD (2004), *Informe CYD 2004*
- Fundación CYD (2005), *Informe CYD 2005*
- Mora, J.G. (dir.) (2005): *Análisis y diseño de estrategias para el desarrollo del aprendizaje permanente en Europa. El caso de la educación continua universitaria en el EEES y la definición de indicadores de desarrollo de la vinculación universitaria en el EEES a través del aprendizaje. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, EA2005-0201.*
- Moscoso, P. (coord.) (2005): *Modelo de evaluación de la actividad que desarrollan las universidades en el ámbito de la formación y el aprendizaje permanente. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, EA2005-0028.*
- Observatorio de Empleo de la Universidad Autónoma de Madrid (2005): *La inserción laboral de los titulados de la Universidad Autónoma de Madrid del curso 2002/2003.* Vicerrectorado de Información e Inserción Laboral.
- OCDE (2005): *Education at a Glance. OECD indicators, 2005*
- OCDE (2006): *Employment outlook 2006. Boosting jobs and incomes.*
- Oficina d'Orientació i Inserció Laboral. Associació d'Amics de la UPC. Universitat Politècnica de Catalunya (2005): *Observatorio de las empresas 2003-2004.*
- Universidad Cardenal Herrera-CEU (2006): *Encuesta de Inserción Laboral de Titulados. Promoción 1998-2003.*
- Universidad de País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2005): *Encuesta de Inserción Laboral. Promoción 2001.*
- Universidad Miguel Hernández. Observatorio Ocupacional (2006): *Competencias profesionales en los titulados UMH*
- <http://www.ruepec.org/>
- <http://www.ine.es/>
- <http://www.aneca.es/>
- <http://www.insercionlaboral.net/>
- <http://www.inem.es/>
- <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex>
- <http://www.infojobs.net/>
- <http://www.ceges.upv.es/>
- <http://ec.europa.eu/eurostat/>

Observatorio ANECA sobre la actividad profesional de graduados universitarios

Eduardo Coba Arango, Coordinador General de ANECA

¿Por qué es necesario?

La Agencia tiene entre sus competencias la de evaluar para verificar la correcta adaptación de los planes de estudio a los objetivos del proceso de convergencia, es decir, la verificación del cumplimiento de las especificaciones de partida: la calidad de un programa.

Por ello, se hace estratégicamente necesario crear una herramienta que proporcione información útil y contrastada, para distintas audiencias, sobre la inserción y situación laboral de los egresados universitarios.

Son varias las razones que pueden justificar la necesidad de realizar estos trabajos, pero la especificidad de las agencias de calidad estriba en que son instituciones cuyo objetivo diferencial es apoyar a los procesos de evaluación y acreditación, por lo que no pueden quedarse en un primer nivel de información sobre la situación, tiempo de inserción, salarios, etc. (estudios meramente estadísticos), sino que deben analizar la relación entre la demanda de formación por parte del mercado laboral y los contenidos de formación de los programas (son estudios de educación), de manera que proporcionen información a las unidades evaluadas que les ayude a establecer planes de mejora y posibles modificaciones en el desarrollo del plan de estudios.

Objetivos del Observatorio

Los objetivos que debe perseguir dicho Observatorio, dentro del marco de proporcionar apoyo a los procesos de evaluación y acreditación, son:

1. Disponer de un sistema estable que permita analizar la situación laboral de los graduados universitarios españoles y su relación con la formación recibida.

2. Proporcionar información periódica a los actores involucrados sobre la situación del mercado laboral y la integración de los universitarios.
3. Proporcionar herramientas metodológicas a las universidades para el análisis del mercado laboral de sus titulados.

Características del Observatorio

Esta herramienta surge en un momento en el que hay muchas iniciativas ya consolidadas, y por lo tanto existen experiencias importantes que hay que aprovechar, como por ejemplo las llevadas a cabo por instancias nacionales como el INE y el MEC, o autonómicas como las de las agencias de calidad de Cataluña y Galicia, y la multitud de estudios propios de las universidades.

Por ello, las principales características que deben identificarlo son:

1. Debe generar información nueva y fiable. Si se limita a generar información que ya existe o que es aportada desde otras iniciativas, sólo se estarán redundando los esfuerzos.
2. Debe colaborar y consensuar. Reconociendo la existencia de muchas iniciativas previas en el tiempo, no existe ninguna que se haya desarrollado en el mismo marco geográfico que ANECA ni que pretenda incidir especialmente en analizar la relación entre los contenidos de la formación recibida y las demandas de formación requeridas por el mercado laboral. Por ello, una de sus características básicas es que debe ayudar a aunar y rentabilizar, esfuerzos e iniciativas previas.
3. Debe ponerse al servicio de la sociedad: ciudadanos, universidades, comunidades autónomas, MEC y/o empresas. Es decir, debe proporcionar, desde los mismos datos de base, información útil y fácilmente interpretable para cada uno de los destinatarios.

4. Puede patrocinar actividades a petición del sector. Sobre todo aquellas que ayuden a la mejora de los sistemas que proporcionan la información base de los procesos de estudio y análisis.
5. Debe ser estable. Sus objetivos son a medio y largo plazo.

Utilidad del Observatorio

La principal utilidad que ANECA puede aportar desde su posición diferencial es consensuar una metodología que aporte al resto de los actores información de referencia sobre el conjunto del sistema universitario, además de la posibilidad de integrar dicha metodología en los propios estudios de dichos actores, con el doble objetivo de aportar la comparabilidad mencionada y de permitir profundizar en el análisis de objetivos específicos de cada institución.

Para ello, y siendo más específicos, el Observatorio debe ser útil para:

- Proporcionar información sobre la inserción y situación laboral de los egresados, tanto de análisis como de prospectiva.
- Facilitar a las universidades instrumentos y datos de referencia que permitan el contraste, nacional e internacional.
- Colaborar con las universidades en el diseño de dichos instrumentos.
- Apoyar a las universidades en la puesta en marcha de procesos propios.
- Obtener información de egresados y empleadores sobre la adecuación de los perfiles de egreso a las demandas del sector productivo.
- Puede ser punto de encuentro y consenso de los agentes: formadores, empleadores, clientes, etc.

Actores y herramientas

Es fácil identificar a los principales actores: los egresados universitarios y sus empleadores. Lo que ya no es tan fácil es identificarlos individualmente, localizarlos y analizar su aporte de información correctamente, lo cual exige un esfuerzo mayor que el teóricamente previsto, así como intentar aprovechar el conocimiento y el camino recorrido por los más pioneros.

Sin embargo, existen otros colectivos cuyo aporte de información es igualmente valioso y que pueden ayudar a completar o interpretar la información obtenida de los actores principales: la opinión de los profesores, las expectativas de los alumnos de últimos cursos, la experiencia del personal que trabaja en las unidades de empleo de las universidades, el historial laboral del que disponen otras instituciones, etc.

Por su parte, las herramientas a utilizar para obtener la información son las ampliamente conocidas encuestas y los grupos de discusión, a los cuales se debe apoyar con mecanismos que permitan coordinar y optimizar las metodologías a usar con los distintos actores, de tal forma que se creen sistemas posibles, estables y que permitan la comparabilidad.

Líneas de actuación

La Agencia tiene planificados una serie de proyectos a desarrollar entre 2005 y 2008, cuya revisión y aplicación periódica permitirán consolidar el Observatorio.

Estos proyectos se han ordenado temporalmente, en función de las oportunidades existentes en el entorno y de la necesidad de realimentación de la información de unos actores a otros. Así, la interacción directamente con el colectivo de empleadores, uno de los más complejos de localizar e interpretar, se ha dejado para los dos últimos años del periodo, una vez que el conocimiento del resto permita delimitar claramente las necesidades de información. En todo caso, y por

oportunidad del entorno, en el año 2006 se está analizando la demanda de los empleadores a través de las ofertas que envían a los servicios de empleo.

Las principales líneas de actuación en marcha o en fase de diseño son:

1. Encuestas a graduados.

ANECA decidió participar en 2004 en el proyecto REFLEX, estudio de inserción laboral auspiciado por la UE y desarrollado por el mismo grupo de expertos internacionales que realizó el CHEERS, el cual aportará a finales del 2006 información sobre las demandas de formación del mercado laboral y su relación con los programas de formación de la cohorte de egresados 1999-2000, disponiendo de información comparable con los resultados de más de 16 países, principalmente europeos. De forma singular, en España esta encuesta ha sido ampliada, y realizada en colaboración con las comunidades autónomas de Andalucía y Castilla y León, con el objetivo de analizar las posibles diferencias entre grupos de titulaciones. En ella participan 48 universidades que representan al 80% de los egresados de dicho año.

Sin embargo este proyecto, al ser un proyecto diseñado para conseguir información comparable de un grupo de países, no ha podido diseñarse para que tenga una adaptación plena para cada uno de ellos, aunque en el desarrollo del proyecto español se hayan introducido pequeñas variantes que respondan mejor a nuestro sistema universitario.

Pero es evidente que esta experiencia será muy útil para el posterior diseño de la que debería ser la futura “encuesta de inserción laboral de egresados universitarios de ANECA”, y que ha generado una iniciativa no prevista inicialmente, conducente a identificar las mejores prácticas de las universidades para mantener el contacto con los graduados y mejorar las tasas de respuestas de éstos.

2. Proyecto con los servicios de empleo de las universidades.

Este proyecto, iniciado a finales de 2005 y en el que participan 43 universidades, tiene por objetivo estratégico a medio plazo establecer el marco de colaboración entre ANECA y las distintas unidades de empleo, creando una estructura para el intercambio de información que permita analizar de forma periódica cuáles son las competencias demandadas por el mercado laboral para las distintas titulaciones universitarias.

Para ello, durante el año 2006 se han creado 4 grupos de trabajo, uno común que ha trabajado desde enero hasta junio y que ha servido de especificador común de los otros 3, que trabajan durante el segundo semestre y que presentarán sus resultados en noviembre de 2006. Otros resultados, además del indicado antes, serán analizar las bases de datos de estos servicios con el objetivo de intentar determinar el Informe 2006 de factores y competencias de las titulaciones relacionados con la inserción laboral, e identificar actividades actuales y modelos de buenas prácticas de los servicios de empleo, para establecer criterios de evaluación e indicadores que permitan la posterior evaluación de la gestión de los mismos. Este último objetivo ha surgido a demanda de las universidades.

Seguramente, la dispar situación y forma de gestionar de las bases de datos actuales será un factor que dificultará la elaboración del informe 2006 a la hora de obtener resultados muy precisos, pero aportará una información de diagnóstico útil para trazar el camino a recorrer.

3. Portal Observatorio Universitario de Inserción Laboral: Estudios y herramientas metodológicas (www.insercionlaboral.net).

La idea parte de las conclusiones del seminario “El uso de los estudios sobre inserción laboral en la mejora de las universidades” desarrollado en Segovia entre los días 27 y 29 de octubre de 2004, y es recogida por ANECA, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, la Agencia per la

Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, el Centro Andaluz de Prospectiva y el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior, que son las instituciones que han diseñado y creado el portal “Observatorio Universitario de Inserción Laboral: Estudios y herramientas metodológicas”.

Esta página web, que salió a la red en febrero de 2006, pretende ser una herramienta útil para profesionales o especialistas en el campo de los estudios sobre la inserción laboral y mercado de trabajo de los titulados universitarios.

El portal se ha creado para albergar documentos, enlaces a páginas de entidades vinculadas a la inserción laboral de los titulados y eventos de la materia. Asimismo, cuenta con un motor de búsqueda

que permite encontrar información específica por titulaciones, universidad, año de creación, promoción, institución que lo ha publicado, ámbito geográfico de estudio, etc.

4. Otras líneas de actuación

Bajo el principio de colaboración con otras instituciones, desde 2005 se ha trabajado en la exploración de las posibilidades de cruzar información de bases de datos de varios organismos respecto a los historiales académicos y laborales. Esta acción se materializará en un proyecto que se iniciará a finales de 2006.

Y, como proyectos menos desarrollados o en fase de diseño, existen los de la creación de grupos de discusión de titulados, profesores, alumnos y personal de unidades de empleo.

Conclusiones

Disponer de información fiable y contrastada sobre la vida laboral de los egresados universitarios es una necesidad estratégica tanto para la mejora de los programas de formación del primer nivel de la enseñanza superior, como para poder diseñar con éxito la posible formación continua de los ex alumnos de grado, a lo largo de su vida.

Y estos mecanismos y herramientas serán mejores, en tanto en cuanto sean diseñados y desarrollados sobre los principios de consenso, colaboración, coordinación, utilidad y calidad.

La validación de la experiencia adquirida en la universidad

Michel Feutrie, Universidad de Ciencia y Tecnología de Lille

Francia ha dotado a cada ciudadano de un nuevo derecho,¹ mediante la introducción de nuevos artículos en el seno de la Ley de modernización social, con fecha 17 de enero de 2002, así como con diversos decretos y numerosos textos reglamentarios: el derecho de poder reconocer, mediante un certificado oficial, la experiencia acumulada a lo largo de la vida o de la trayectoria profesional de una persona.

La preocupación en relación a la validación de la experiencia adquirida (VEA) no es una novedad en Francia. Desde hace casi veinte años, algunos textos han permitido establecer de forma progresiva un marco que ha alcanzado una gran trascendencia. Dichos textos son principalmente tres:

- 1985: decreto que permitía el acceso a todos los niveles de enseñanza superior, sin necesidad de poseer los títulos requeridos normalmente, tomando como base la experiencia personal y profesional, así como una eventual exención de alguna etapa determinada (este texto continúa vigente);
- 1991: ley que permitía la concesión de una parte del diploma o título, de asignaturas o módulos, basándose en la experiencia profesional. Esta ley sólo incluía diplomas profesionales de nivel secundario expedidos por el Ministerio de Educación y diplomas de enseñanza superior expedidos por los Ministerios de Agricultura y de Juventud y Deportes (esta ley fue derogada y sustituida por la ley de 2002);
- 2002: ley que permite la concesión de un certificado oficial,² teniendo como única referencia la experiencia personal y profesional adquirida.

Este último texto supone una profunda ruptura con la práctica llevada a cabo hasta la fecha.

- Primer elemento de ruptura: a partir de este momento, la ley abarca todos los tipos de certificado:³ diplomas, títulos y certificados profesionales.

- Segundo elemento de ruptura: puede tenerse en cuenta el conjunto de la experiencia; por supuesto la experiencia profesional, pero también la personal, que puede resultar positiva si está relacionada con los objetivos marcados por el certificado que desea obtener el candidato. La persona debe contar con una experiencia mínima de tres años.
- Tercer elemento de ruptura: la formación deja de ser requisito imprescindible para obtener un certificado. Los textos legislativos crean un nuevo modo de acceder a ellos: la experiencia, paralelamente a la formación inicial o continua.
- Cuarto elemento de ruptura: el jurado de las validaciones asume un papel relativamente nuevo, el de indicador. En caso de que no concedan la totalidad del certificado solicitado por el candidato, deben señalar la trayectoria que éste necesita cumplir para obtenerlo. Esta trayectoria complementaria puede ser de tipo formativo, requerir trabajos personales o un prolongamiento de la experiencia.
- Quinto elemento de ruptura: el procedimiento se convierte en todo un dispositivo, de hecho:
 - el Estado ha creado una Comisión Nacional de Certificados Profesionales, encargada de registrar todos los certificados contemplados por la ley en el Listado Nacional de Certificados Profesionales (RNCP, por sus siglas en francés, www.cncp.gouv.fr); asimismo, ha organizado y financiado un dispositivo nacional de información-orientación-consejo con la ayuda de las regiones;
 - la mayoría de las regiones ha decidido prestar ayuda financiera a los candidatos a la VEA, sobre todo a quienes soliciten empleo;
 - las grandes empresas y organizaciones profesionales experimentan con el acoplamiento de la VEA a su política de formación o de gestión de recursos humanos;
 - en general, cabe señalar que la VEA tiende a mezclarse con el conjunto de dispositivos de formación para adultos.

Por lo tanto, la ley plantea una nueva obligación al conjunto de organismos públicos o privados que conceden uno o varios certificados oficiales: proponer el reconocimiento de la experiencia adquirida e instaurar un dispositivo que permita a los candidatos ejercer este derecho. La nueva situación concierne a las universidades y, de forma general, al conjunto de los centros superiores. El decreto con fecha de 24 de abril de 2002 ha definido los modos de aplicar el nuevo derecho en la enseñanza superior.

Lo que dice el decreto...

El decreto mencionado se refiere a todos los centros de enseñanza superior: universidades, escuelas de ingenieros, así como escuelas de comercio y gestión. El consejo de administración de cada centro debe fijar las reglas internas de procedimiento, en particular el modo de nombramiento del jurado de validación y, si corresponde, los procedimientos específicos para determinados diplomas expedidos por el centro. El jurado de validación será designado por el rector de la universidad o el director de la escuela; deberá estar constituido por el mismo número de hombres y de mujeres, por una mayoría de profesores del centro y al menos por un representante del ámbito profesional (que no debe pertenecer a la empresa en la que trabaja o ha trabajado el candidato).

¿Cuál es la situación actual?

Actualmente, puede considerarse que la mayoría de centros de enseñanza superior han adoptado de forma global el procedimiento de validación de la experiencia adquirida, aunque algunos con gran reticencia o dificultades. Este resultado se debe, en gran medida, a la implicación de instancias como la Asociación nacional de directores de servicios de formación continua y la Conferencia de rectores de universidad. Con la ayuda del Fondo Social Europeo, se ha aplicado

un plan para financiar la implantación de la VEA. A su vez, se ha creado un dispositivo para formar a las diversas partes (secretarías de acogida de los candidatos, acompañantes de los candidatos a la VEA, miembros del jurado, responsables de centros), y se ha propuesto una ayuda para poder disponer de expertos que faciliten la aplicación de dispositivos internos.

Sin embargo, el grado de implicación, la amplitud y la calidad de las respuestas ante la demanda del público varían mucho según el centro.

En 2004 (últimas estadísticas disponibles), más del 90% de los centros implantaron dispositivos de VEA. Las universidades han concedido a 16.860 personas la validación de su experiencia adquirida:

- 13.695 decisiones favorables de 18.506 expedientes examinados según el decreto de 1985;
- y 3.165 decisiones favorables de 4.563 expedientes depositados de conformidad con la VEA.

El número de expedientes examinados aumenta progresivamente; el 59 % corresponde al nivel licenciatura, y el 41 %, al nivel máster. Aproximadamente dos tercios de los candidatos tienen entre 30 y 45 años. Pero es importante (y sin duda sorprendente) constatar que el 43 % de las decisiones comportan la concesión de la totalidad de los diplomas. Esto demuestra que las supuestas reticencias de los profesores no son tan importantes como se podía temer en un principio.

¿Cuáles son las consecuencias de esta perspectiva introducida por la VEA?

He identificado 5 consecuencias.

1. Un cambio radical de la lógica de la evaluación

Las universidades tienden mucho a reproducir en la VEA los esquemas de la formación inicial y continua. La pregunta que se plantea es saber si con la VEA entramos en una nueva lógica de evaluación de la experiencia o si seguimos poniendo en correspondencia

la experiencia con programas de formación y organizaciones pedagógicas tradicionales. En el primer caso, medimos los resultados del proceso de aprendizaje (*learning outcomes*) independientemente de sus centros y modalidades; en el segundo caso, estimamos si los conocimientos transmitidos (*inputs*) han sido asimilados.

La VEA obliga a revisar nuestro concepto de evaluación. El punto de partida, el dato, la materia prima es la actividad concreta, podemos decir única, llevada a cabo por un individuo.

En el sistema tradicional de evaluación, se reconoce la experiencia en función de "l'amount", es decir, del programa. El profesor, formador u organismo posee el certificado que define las reglas del juego de la evaluación, las modalidades, los sistemas y los criterios de "notación". Domina el conjunto de procesos, al tratarse de una lógica de formación basada en la transmisión de conocimientos de alguien que sabe frente a alguien que no sabe.

En las evaluaciones que toman como base la experiencia, nos situamos, al menos parcialmente, en lo inesperado, y el poder de evaluar se redistribuye. Efectivamente, es el candidato quien posee los elementos que servirán de base para la evaluación. El papel del jurado cambia. Recuerda las reglas, propone modalidades y sistemas de evaluación y comprueba que las capacidades del candidato están al nivel esperado para que le sea concedido el certificado. Pero es el candidato quien elige el tipo de pruebas y la argumentación que desea desarrollar, y el jurado parte de estos parámetros para tomar su decisión. Por lo tanto, estamos ante una situación "positiva".

2. Un enfoque individualizado

El principio de la individualización orienta y organiza el conjunto de procesos de la VEA. Se trata de franquear la paradoja citada por numerosos comentaristas de textos VEA: evaluar con normas generales conocimientos informales que emanan de experiencias necesariamente singulares. La VEA necesita un enfoque

individualizado porque la experiencia de cada uno es única y porque resulta difícil dar respuestas idénticas, preconcebidas, incluso cuando los candidatos ocupan los mismos puestos de trabajo en los mismos ámbitos profesionales o asumen las mismas responsabilidades. La experiencia de cada uno es ante todo el resultado de un proceso individual de incorporación, voluntaria o involuntaria, de todos los recursos puestos intencionadamente o no a su disposición. Cada uno estructura su experiencia de distinto modo. Y, en nuestra fase de evaluación, es preciso examinar las "huellas de competencias" fruto de la experiencia y de la manera de asimilar los recursos propuestos por su entorno, de articularlos, organizarlos y, en su caso, explotarlos en sus actividades profesionales o sociales.

3. Una lógica del desarrollo

La iniciativa del candidato tiene lugar en un momento concreto de su trayectoria personal y profesional, y para el jurado es importante poder comprender la dinámica de esta actuación. La validación no radica simplemente en constatar unos resultados, sino en evaluar un proceso, una progresión, una maestría en evolución, un incremento de las responsabilidades y niveles de intervención.

El jurado también se posiciona ante un proyecto, una perspectiva. El objetivo no consiste en conceder únicamente un diploma a un candidato, sino en la posibilidad, más allá de este momento privilegiado, de continuar progresando en el ámbito profesional y personal, de darle los instrumentos y las metodologías que le permitan tomar conciencia de su nueva experiencia a medida que se desarrolle (es decir, de sobrepasar la etapa de un aprendizaje pasivo para sumergirse en un aprendizaje proactivo y adoptar una actitud voluntarista), de aportarle bases teóricas que impedirán que las evoluciones de su entorno le sorprendan. Un enfoque de este tipo requerirá más adelante un trabajo sobre el proyecto si éste no está suficientemente afianzado, ausente inclusive. En caso de necesitar una trayectoria complementaria, supone un trabajo de descontextualización, formalización, conceptualización de los conocimientos de acción que

posee el candidato con el fin de darles sentido, jerarquizarlos, cotejarlos, criticarlos y hacerlos transferibles a otras situaciones (otros contextos u otros niveles de complejidad).

En este sentido, la VEA puede ser parte integrante de una perspectiva de formación continua, utilizando sucesiva y progresivamente los dispositivos de validación.

4. Una reescritura de los documentos descriptivos de formación

Nuestros dispositivos universitarios de formación describen esencial y casi exclusivamente programas y contenidos académicos. Y desafortunadamente es improbable que el trabajo llevado a cabo durante la licenciatura-máster-doctorado altere significativamente este modo de presentación. Este tipo de descripción es completamente inútil para la VEA. La VEA parte de lo demostrado en situaciones concretas. Éstas son variadas, dispersas y están relacionadas con la organización del trabajo o con modalidades específicas de acción. Por lo tanto, hay que poder acercar a un individuo las competencias comprobadas concretamente e intentar descontextualizarlas de las capacidades que pretendemos transmitir a nuestros estudiantes en el marco de nuestras formaciones. ¿Qué queremos que nuestros estudiantes sean capaces de hacer al final del proceso de formación? ¿Con qué nivel de especialización? ¿Con qué nivel de responsabilidad?

Por lo tanto, esto requiere que los profesionales de la enseñanza hagan un trabajo de reflexión sobre sus dispositivos de formación y sobre la fase de construcción consciente o inconsciente activada para que los estudiantes sean operativos en el mercado laboral. Observamos que la mayoría de estos programas ha sido bien ideada y es, al fin y al cabo, bastante eficaz en la creación de capacidades profesionales, aunque los profesores no suelen ser muy conscientes de ello. De hecho, el análisis de los expedientes y la entrevista con el jurado de las validaciones suele concienciar y sorprender a dichos profesores.

5. Un concepto globalizador y un proceso concebido en continuidad

La VEA representa un concepto globalizador y un proceso concebido en continuidad desde la acogida hasta la aceptación de las validaciones. Los jurados de las validaciones (y no los de los diplomas) parten de un dato, la experiencia como resultado de un proceso alimentado permanentemente, la analizan y relacionan con referencias hasta que toman una decisión según una nueva lógica, y conceden un certificado total o parcial. En el caso de un certificado parcial, identifican la trayectoria complementaria que el candidato deberá seguir y comprueban su adquisición posteriormente.

Lo que nos enseña la experiencia llevada a cabo desde hace cuatro años es el papel primordial del dispositivo de acompañamiento de los candidatos. En la mayoría de las universidades, se han creado centros de validación (el anexo 1 describe el caso de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Lille) que han recurrido a “profesionales” capaces de ayudar al candidato a expresar su experiencia, a hacerla legible para un jurado y a establecer las relaciones necesarias con las exigencias del certificado que desean obtener.

Por otra parte, en el ámbito organizativo y administrativo, la implantación de la VEA modifica el calendario tradicional de la universidad. En teoría, los candidatos pueden presentarse e inscribirse en todo momento, los jurados de las validaciones no son necesariamente anuales (algunas universidades han adoptado el principio de jurados individuales). En caso de validación parcial, hay que poder aportar respuestas ajustadas a tiempo. Todo esto obliga a los centros a adoptar funcionamientos más flexibles que pueden hacer evolucionar su oferta tradicional a largo plazo.

Conclusión: nuevas cuestiones

Se plantean cuestiones relacionadas con la aceptabilidad por parte del entorno de la formación, no sólo del principio de la validación (que está globalmente más o menos adquirido), sino también de las rupturas que comporta en los conceptos y las prácticas. La

empresa, los encargados de la selección de personal y los técnicos de recursos humanos no tienen necesariamente una opinión positiva sobre estos diplomados cuya experiencia no encaja en los marcos habituales de referencia.

Hay cuestiones que remiten a la posibilidad que representa la VEA como única vía de acceso a un certificado para un número significativo de candidatos. Los primeros datos registrados parecen indicar al mismo tiempo un incremento de la demanda, pero ¿se mantendrá ésta a lo largo del tiempo? ¿Acaso la VEA no se trata de una simple “llamarada” e incumbe a una población “que sólo esperaba esto”? ¿Qué sucederá cuando esta población se agote? ¿Existe una posibilidad de perennidad?

Actualmente sólo podemos aportar un principio de respuesta y emitir una hipótesis sobre la posible evolución de la relación entre formación y trabajo. En tal caso, la VEA constituiría un elemento que estructura trayectorias personales y profesionales y articula la transición entre la formación formal y la actividad. La experiencia podría definirse como el núcleo central del desarrollo de cada uno, concebido como una continuidad donde la experiencia es el verdadero momento de formación, preparado y seguido por la confrontación necesaria con los conocimientos académicos. La perspectiva del desarrollo de una economía cada vez más exigente en actualizar los conocimientos y capacidades más allá de una simple adaptación, impone la hipótesis de que las trayectorias de los activos requerirán idas y vueltas frecuentes entre formación y trabajo. Los periodos de formación constituirán etapas de reflexión, formalización y adquisición de nuevas referencias basadas en la experiencia adquirida.

En general y más allá de la valoración personal, lo que constituye para los individuos el centro de esta iniciativa es la organización y gestión de sus trayectorias personales y profesionales, de ahí la triple necesidad de legibilidad (lo que remite a los dispositivos de información y orientación), transparencia (lo que remite

a la aclaración y explicación de las metodologías y criterios de decisión) y acompañamiento. La iniciativa propuesta por los dispositivos de VEA pretende introducir continuidad en una discontinuidad aparente o percibida como tal; es decir, pretende:

- concienciar, nombrar y asimilar lo que cada uno ha aprendido (incluso podríamos decir aprender lo que hemos aprendido), ayudar a asimilar esta experiencia en su diversidad, así como en su continuidad, a menudo en su coherencia, y convertirla en un instrumento útil de desarrollo personal;
- dar sentido a la diversidad de experiencias a las que un individuo se somete en el trabajo o la vida cotidiana, en la esfera pública o privada, así como situar, jerarquizar, construir coherencia en lo que parece desjuntado, de alcance variable, o que se considere incluso poco importante o sin interés;
- organizar, basándose en un proyecto, en una perspectiva de evolución personal y profesional, y poner al servicio del proyecto personal y/o profesional esta lectura compartida con otros actores (entre los cuales está el jurado) de una experiencia individual.

La VEA no es tan sólo la etapa de acompañamiento y evaluación; se inscribe en la duración e implica continuidad y progresión.

ANEXO 1. EL PROCEDIMIENTO IMPLANTADO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LILLE. (Procedimiento adoptado por el consejo de administración del 28/06/2002)

1. Se ha creado un Centro de validación de la experiencia adquirida

- Su creación y puesta en funcionamiento es un elemento clave del contrato de constitución firmado entre la Universidad de Ciencia y Tecnología de Lille y el Ministerio.
- Constituye uno de los elementos de la política de acogida y gestión de las trayectorias de adultos que regresan a la universidad.
- Pretende hacer legible y coherente la iniciativa de la VEA impulsada por la universidad.
- Propone una gestión de calidad.
- Trata las demandas iniciales de los candidatos.
- Para tramitar cada demanda, el Centro designa a un acompañante (que dispondrá de un pliego de condiciones) vinculado a la Universidad de Ciencia y Tecnología de Lille, preparado y formado para esta misión, y también solicita la colaboración de un tutor.

2. Las misiones del Centro de VEA

- Ser un lugar de comunicación e información sobre la iniciativa de la VEA propuesta por la Universidad de Ciencia y Tecnología de Lille.
- Ser un lugar de ayuda para elaborar expedientes de validación.
- Preparar y organizar las reuniones del jurado de las validaciones.
- Aplicar las indicaciones del jurado, es decir, remitir las consignas a los equipos pedagógicos o profesores-tutores.
- Evaluar regularmente los resultados de la acción del Centro desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

3. Modalidades de funcionamiento

Principios de constitución de los jurados

- Se constituye un jurado específico para cada candidato o grupo de candidatos, cuando las demandas de validación atañen al mismo sector y se presentan en el mismo período.

- El jurado está integrado por una mayoría de profesores investigadores.
- Su objetivo es estar constituido por el mismo número de hombres y de mujeres.
- Está formado por:
 - un grupo variable que incluye a profesores de la formación correspondiente al diploma (entre los cuales el tutor que ha participado en la elaboración del proyecto) y a un “profesional” (escogido según disposición de los profesionales del sector)
 - un presidente de jurado escogido por el rector de la universidad o su representante, de una lista cerrada (4 o 5 colegas) revisada cada año, que incluye a personas con una gran experiencia en validación de la experiencia.
- El jurado es designado por el rector de la universidad.

Funcionamiento del jurado

- El tutor y el acompañante convocan la reunión del jurado cuando estiman que el expediente del candidato está listo o que el candidato no puede ir más allá en la elaboración de su expediente. Entonces, redactan una nota de síntesis que servirá de base (junto con el expediente) para la deliberación del jurado. Esta nota se notifica al jurado en una reunión previa.
- El jurado es convocado con la máxima antelación; el objetivo es que el jurado se reúna todo el año.
- El candidato cumple las formalidades de inscripción en la universidad.
- Desarrollo de la reunión del jurado:
 - El jurado discute la nota de síntesis puesta por el tutor y acompañante.
 - Profundiza o comprueba, en su caso, ciertos puntos con la ayuda del expediente del candidato.
 - Identifica los puntos por profundizar durante la entrevista con el candidato.
 - Entrevista al candidato (lo cual no debe ser un examen oral).
 - Delibera.
 - Notifica sus decisiones al candidato.
 - El presidente del jurado transmite al rector de la universidad sus decisiones; el rector informa al candidato.

Decisiones y seguimientos de las decisiones

- En caso de que el jurado conceda la totalidad del diploma, el servicio de exámenes registra el resultado y prepara la expedición del diploma.
- En caso de que el jurado conceda una parte del diploma:
 - El servicio de exámenes registra las atribuciones parciales de asignaturas o créditos.
 - El jurado de las validaciones indica las trayectorias complementarias que el candidato debe adquirir y las modalidades respectivas de adquisición.

¹ Este derecho no está reservado a personas de nacionalidad francesa, sino que se aplica a toda persona que desee obtener un diploma o título francés basándose en su experiencia.

² En Francia existen tres tipos de certificados oficiales:

- los diplomas y títulos expedidos en nombre del Estado por un Ministerio, principalmente el Ministère de l'Éducation Nationale;
- los títulos expedidos por organismos públicos o privados, previamente sometidos a examen por una comisión especializada, la Commission Nationale de la Certification

- El tutor y el acompañante se encargan de estas modalidades y del seguimiento del progreso del candidato (en especial, de resolver los problemas pedagógicos, administrativos y financieros surgidos durante esta etapa –es lógico pensar que, tratándose de un procedimiento y de decisiones individualizadas y nuevas en el ámbito de la formación profesional, el candidato pueda encontrarse con dificultades importantes, al menos en un periodo inicial).

Professionnelle. Deben estar inscritos en el listado nacional de certificados profesionales (Répertoire National des Certifications Professionnelles, RNCP);

- los certificados expedidos por los gremios profesionales: certificados de calificación profesional (Certificat de Qualification Professionnelle, CQP).

³ Sin embargo, los certificadores pueden solicitar la exención para diplomas y títulos de sanidad, defensa o seguridad.

- Cuando estimen que el candidato ha cumplido el documento de condiciones propuesto, ponen una nueva nota de síntesis que el jurado de las validaciones del ámbito o formación correspondiente examina al reunirse.
- El jurado transmite su decisión al servicio de exámenes para que se registre y expida el diploma.

Toulouse Business School, la experiencia de una enseñanza superior de dos campus y dos países

Olivier Benielli, Director ESEC - Toulouse Business School

El modelo Business School francés, en la formación tras el bachillerato

Toulouse Business School es una importante escuela de negocios francesa, tanto por su tamaño como por el nivel de sus programas y de su pedagogía. Unas cualidades reconocidas por las diferentes acreditaciones internacionales obtenidas a lo largo de estos 6 últimos años, y por el último ranking del *Financial Times*, en el que se la sitúa en 15ª posición, dentro de la categoría de escuelas con un programa de más de 200 alumnos.

En Francia, la enseñanza superior en el campo del *management* y de la administración de empresas, se organiza por razones históricas en dos ramas distintas. Con la fuerte demanda de mandos formados específicamente en unos métodos de decisión y gestión de empresas, y ante la negativa de la universidad para asumir una docencia que consideraba insuficientemente noble, las cámaras de comercio han tomado la responsabilidad de crear y gestionar las escuelas de comercio, hoy en día *Grandes Écoles de Management*. 50 años más tarde, la universidad francesa ha desarrollado también programas de este tipo a través de los *Instituts d'Administration des Entreprises* (IAE). Estos organismos públicos, que aglutinan el parque empresarial de cada región, asumen así una misión de servicio público en la educación superior.

Hoy en día existen 29 *Grandes Écoles de Management*, federadas en la *Conférence des Grandes Écoles*, que integra asimismo a las escuelas de ingeniería.

Dichas Écoles organizan diferentes programas de formación de pregrado *bachelor* en tres años, seguidos de un máster de dos años (de tres para algunos públicos específicos), así como de másters especializados y numerosos programas de formación de

postgrado (los famosos MBA y otros programas de formación continua). Agrupan a unos 60.000 alumnos, 1.600 profesores titulares y 800 *visiting professors*, con un presupuesto global de 622 millones de euros.

Tres ideas claves articulan el proyecto pedagógico de estas escuelas: una firme vocación profesional en la docencia, una visión internacional y multicultural del campo empresarial, y una focalización en el desarrollo personal de cada alumno.

El éxito de estas escuelas de negocios viene determinado por un modelo pedagógico centrado en la *employabilité* de los alumnos (literalmente: las aptitudes para ser empleado), junto con la previa selección de éstos mediante un exigente concurso nacional. Este éxito se traduce en una alta cotización de estos perfiles en los procesos de selección y provoca una demanda de ingreso cada vez más fuerte y a escala internacional.

La necesaria internacionalización

La condición de estudios internacionales y la competitividad cada vez más importante entre las Business School hace que el aspecto internacional sea hoy un factor clave de éxito en un mercado global.

Superando el clásico esquema de desarrollo de acuerdos múltiples con otras universidades de todo el mundo, Toulouse Business School decidió muy pronto lanzarse a una modalidad alternativa de internacionalización: tener un campus propio en otro país para implantar su modelo más allá de sus fronteras.

Se eligió Barcelona, por coherencia geográfica y por complementariedad socioeconómica, integrándose en la futura Euroregión pirenaica-mediterránea. El proyecto se

desarrolló en colaboración con la Cámara de Comercio Francesa de Barcelona para asegurar la implantación de la escuela en la realidad empresarial local.

Esto ofrece numerosas ventajas sobre el modelo clásico de intercambio, con el alumno acogido en otra institución, pero conserva gran parte de las virtudes del mismo.

La continuidad del proyecto pedagógico compatible con la inmersión internacional

La integración de la visión internacional en el proyecto pedagógico de Toulouse Business School se materializa en la obligación de cursar un mínimo de 6 meses de estudios en el extranjero en el ciclo máster y 1 año en el ciclo *bachelor*. Además de la mejora de las competencias lingüísticas, la inmersión en un sistema de valores culturales y un tipo de interrelación diferente acelera la madurez de los estudiantes y promueve su apertura intelectual.

En los programas centrados en la *employabilité*, se exige al alumnado el desarrollo de unas competencias específicas (trabajo por proyecto, autonomía, organización y habilidades relacionales) además del dominio de los fundamentos académicos. La cantidad de horas de trabajo personal hacen que los tres años del *bachelor* o los dos del máster sean muy intensos para el estudiante, que debe asimilar rápidamente contenidos y experiencia práctica. En unos programas donde parte del éxito reside en el seguimiento del proyecto personal del estudiante, la continuidad de dicho modelo pedagógico en otro país ofrece la ventaja de poder mantener este apoyo, necesario durante toda la duración del programa. La continuidad del proyecto pedagógico en otro país añade otra ventaja relacionada con la vocación profesional: la de mantener

una pedagogía de proyecto y de experimentación que no siempre se corresponde con los métodos impartidos en las universidades.

En cuanto a la vida estudiantil, cabe destacar que se desarrollan unas relaciones duraderas entre los alumnos de la Business School, por el tipo de trabajos que deben realizar y por la intensa actividad asociativa que reina en la escuela. Estas relaciones serán la base de sus redes de *networking* en sus futuras carreras profesionales y participa en el desarrollo del ambiente “*École*” que los alumnos buscan mantener a lo largo de todos sus estudios.

Desde la perspectiva de una Business School como institución, disponer de un campus en el extranjero cambia los esquemas de organización porque obliga a una visión radicalmente diferente. En un sistema de “partenariado” lo internacional está gestionado por un departamento de relaciones internacionales específico. En un modelo “bi-paises”, todos los departamentos deben integrar en su reflexión y su modo de gestión la realidad de otro campus en otro país. Se inicia una dinámica de fertilización que conduce a concebir todos los proyectos, por definición, como multiculturales. Se entra así en la lógica de una empresa moderna, esto es: multicultural, globalizada. Se transforman al mismo tiempo profundamente los programas en el país de origen, porque esta concepción impacta directamente en las actividades pedagógicas de Francia.

En conclusión, el campus en el extranjero ofrece todas las ventajas de unos estudios en otro ámbito cultural y profesional, conservando las principales líneas del proyecto profesional y la continuidad de un ambiente concreto.

Las dificultades y las cuestiones claves

La explicación precedente podría llevar al lector a pensar que el traslado de la fuerza de producción pedagógica a un país extranjero basta para generar el valor añadido que podemos esperar de tal modelo. La

experiencia nos enseña que es más bien lo contrario, y que esta logística es una condición necesaria pero nunca suficiente.

Un simple copiar y pegar de estructura no se sostiene a medio plazo. El modelo requiere, por lo tanto, de varios aspectos fundamentales para poder generar ese buscado valor añadido.

En primer lugar, el campus implantado debe funcionar como institución integrada en el tejido universitario local. Sería artificial desarrollar nuestro programa en un país extranjero exclusivamente para nuestros estudiantes franceses. La visión internacional es más un tema de apertura intelectual que una cuestión de competencias lingüísticas. La diversidad cultural debe formar parte de esa apertura que representa el año de estudio fuera del país de origen. Es además una ventaja competitiva tanto en el mercado inicial (el de los estudiantes de bachillerato) al que se ofrece esta diversidad multicultural, como en el mercado final (las empresas en búsqueda de nuevos talentos), que busca un tipo de alumno preparado lingüística y culturalmente para los entornos internacionales.

La implantación en Barcelona requiere, por tanto, de una organización específica de atención y captación de estudiantes locales para promover un modelo de educación superior distinto del modelo catalán pero acorde con y enfocado sobre la globalización social y económica.

En segundo lugar, no es posible generar calidad académica si no se crea y anima un proyecto pedagógico apropiado para el campus de Barcelona y que sea a la vez coherente con el proyecto de Toulouse Business School.

Los métodos y temarios de los programas de Toulouse Business School deben ser adaptados tanto al público como a las características del nuevo entorno socioeconómico. Por ello, el claustro está constituido por profesores españoles, franceses y anglosajones.

Una pedagogía propia a través de un equipo docente local

Se debe mantener el equilibrio entre la valorización de las diferencias culturales que influyen en la manera de enseñar y producen diversidad, y la necesidad de mantener activas las grandes líneas del proyecto pedagógico de Toulouse Business School.

El *management* adecuado de un claustro de profesores locales (paralelo a los profesores de Toulouse y a los *visiting professors*) es clave para el buen funcionamiento de la producción docente. Hacer que todos vayan en la misma dirección, evitando una superposición de pedagogías individuales, es un factor clave para lograr la excelencia académica requerida por el grupo.

El futuro nos conduce a ofrecer a otras universidades e instituciones locales o extranjeras participar en el proyecto barcelonés asociado a este esquema de una institución multicampus en los sectores que les interesen: producción pedagógica, investigación, políticas de relación con la empresa, etc. La aportación de estas instituciones permitiría que todos aprovecharan las múltiples ramificaciones de lo que se constituiría como una densa red de proyectos comunes, que enriquecieran sus propios programas y organizaciones y que hicieran realidad un modelo vanguardista de enseñanza superior de *management*, en el corazón de la Europa del Sur.

