

Capítulo 3

Graduados universitarios y
mercado de trabajo

Introducción

Este tercer capítulo del informe, como en ediciones anteriores, se ocupa de la relación general existente entre los graduados universitarios y el mercado de trabajo y se compone de cuatro apartados. En el primero, en relación con los resultados de la población con estudios superiores en el mercado de trabajo, se analiza la situación actual y la evolución reciente de aspectos claves laborales, comparando a los titulados universitarios con el global de la población o aquellos que tienen un nivel de estudios relativamente inferior. Estos aspectos claves laborales serían cuestiones tales como la tasa de actividad, la tasa de ocupación y la tasa de paro, las ganancias obtenidas del trabajo realizado o el porcentaje de población adulta por nivel de formación. En un primer subapartado compara España con el conjunto de la Unión Europea, la OCDE y los principales países avanzados del mundo, a partir de la publicación *Education at a Glance 2011* de la OCDE y de las estadísticas más recientes de Eurostat. En un segundo subapartado se procede a analizar la situación para España y sus comunidades autónomas, a partir de los datos más recientes provenientes de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística.

El segundo apartado trata sobre la relación entre la oferta (realizada por las empresas) y la demanda (de los trabajadores) de puestos de trabajo en ocupaciones de alta cualificación. En primer lugar se presenta la situación actual y la evolución reciente del grado de ajuste o desajuste relativo que se produce

en estas ocupaciones. En concreto, dicho análisis se realiza mediante la comparación con el desajuste global español, a partir de la información del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), tanto para el conjunto de España como de las comunidades autónomas que la componen. Se analiza también qué porcentaje de aquellos que tienen estudios superiores acaban desempeñando tareas que no son de alta cualificación (sobreeducación), utilizando datos del SEPE para los contratados en los últimos años disponibles, en el ámbito de España y sus comunidades autónomas y también comparando la situación española con la de los principales países de la Unión Europea, en esta ocasión con datos de Eurostat, teniendo en cuenta el conjunto de trabajadores en activo en el último año disponible y la evolución reciente.

El tercer apartado del capítulo se ocupa del proceso de inserción laboral de los graduados universitarios. Al igual que en anteriores informes CYD, el epígrafe está compuesto por varios recuadros –tres en este caso– en los que se sintetizan algunos trabajos recientes sobre este proceso, en el ámbito, en este caso, de comunidad autónoma. Dos de estos trabajos, referidos a los egresados de Andalucía y de la Comunidad de Madrid, respectivamente, y publicados en 2011 por las respectivas consejerías de empleo regionales, en colaboración con las universidades públicas de su comunidad, utilizan para el estudio del proceso de inserción laboral de los egresados universitarios una metodología consistente en cruzar bases de datos

provenientes de las universidades, por un lado, y de los servicios públicos de empleo y de la Seguridad Social, por el otro lado, sobre dichos egresados, durante un periodo de 1 a 3 años desde que se graduaron en su universidad. El tercer recuadro se refiere al proceso de inserción laboral de los egresados de Galicia, fue publicado también en 2011 por la ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia) y la metodología usada es la de la encuesta a los egresados en el sistema dos años después de haberse titulado en la universidad, sobre aspectos de su proceso de inserción: situación laboral actual, vías usadas para insertarse, tiempo pasado hasta encontrar el primer empleo, tipo de trabajo que desempeñan en la actualidad: adecuación a lo estudiado, tipo de contrato y jornada, salario recibido, competencias requeridas, etc. La ACSUG lleva ya varias ediciones realizadas de este tipo de estudios lo que permite no tan solo revisar la situación más reciente sino también tener en cuenta cuál ha sido la evolución en los últimos años. De manera similar se está trabajando desde Cataluña por parte de la AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña). En este capítulo su presidente, Joaquim Prats, hace una presentación de los resultados de su último informe, publicado en 2011, sobre la situación actual de los egresados en 2007, así como refiere la evolución seguida por las principales variables de los procesos de inserción laboral en los cuatro trabajos que llevan ya realizados en esta última década. Esta presentación se puede encontrar en uno de los recuadros que

se incluyen al final de este capítulo. Finalmente este epígrafe incluye las principales medidas sobre empleabilidad universitaria que se ha previsto tomar próximamente en el contexto de la Estrategia Universidad 2015.

En el cuarto apartado del capítulo se trata el tema de la formación permanente, del aprendizaje a lo largo de la vida (o *lifelong learning*), desde una doble perspectiva: atendiendo a las actividades de aprendizaje

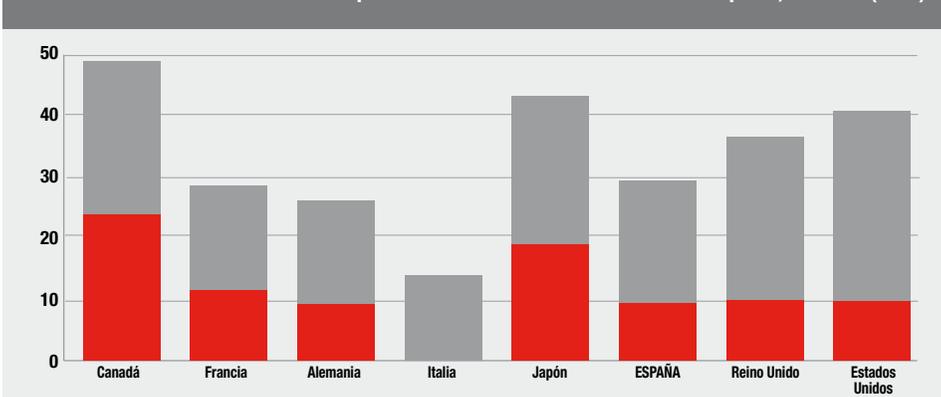
permanente que realiza la población adulta, y a la relación establecida entre las universidades y el *lifelong learning*. Respecto a la primera cuestión se compara España con los principales países avanzados del mundo, atendiendo a los datos de Eurostat y se presentan las principales características del plan de acción para el aprendizaje permanente que presentó el Gobierno a finales de 2011. En cuanto a la segunda cuestión se analiza la situación y evolución española reciente a

partir del estudio Compass, que tenía como objetivo analizar el grado de implantación de la Carta de las Universidades Europeas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida (*European Universities' Charter on Lifelong Learning*).

El capítulo incluye cinco recuadros: “Cartografiando la educación universitaria para adultos en Europa”, de Karsten Krüger; “Trabajar después de la universidad. La inserción laboral de los graduados

universitarios de Cataluña”, de Joaquim Prats; “El Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior”, de José-Ginés Mora; “Tercera misión de las universidades. El proyecto E3M”, de Andrés Carrión, José Miguel Carot y Stefano Boffo; y “Empieza Por Educar”, de Javier Roglá.

Gráfico 1. Población de 25 a 64 años en posesión de una titulación de enseñanza superior, año 2009 (en %)



● Educación terciaria no universitaria ● Educación terciaria universitaria

Fuente: *Education at a Glance 2011. OCDE.*

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

a. Comparación internacional

Según los datos del *Education at a Glance 2011*, el porcentaje de la población adulta española, de entre 25 y 64 años de edad, que estaba en posesión de una titulación de educación superior en el año 2009 era ligeramente superior al promedio de la OCDE (29,7% frente a 29,5%). En comparación con los países más avanzados del mundo, superaba a Italia, Alemania y Francia (gráfico 1)¹. Prácticamente dos terceras partes de estos graduados superiores españoles estaban en posesión de un título de educación universitaria; solamente en Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos tienen mayor importancia relativa que en España (de los países contemplados en el gráfico). Más en concreto, el 20,1% de la población de 25 a 64 años tenían un título universitario en España en 2009, porcentaje que vuelve a ser superior a los de Alemania, Francia e Italia, pero que queda lejos del de Canadá (25%), el Reino Unido (27%) o los Estados Unidos (algo mayor al 31%)². Como en otros años, la gran diferencia de España en el contexto internacional no se produce en el porcentaje de población con estudios superiores, sino en el de aquellos que tienen como máximo estudios obligatorios en comparación con los que tienen estudios postobligatorios no

Cuadro 1. Población de 25 a 64 años en posesión de una titulación superior, universitaria o no, por franjas de edad y por sexo, año 2009 (en %)

Educación superior no universitaria	25-34	35-44	45-54	55-64	Hombres	Mujeres
	Canadá	26,0	26,6	23,8	19,6	20,5
Francia	17,5	13,5	9,5	6,0	10,3	12,9
Alemania	6,8	9,8	10,5	9,7	10,7	8,0
Japón	23,9	23,4	18,6	11,0	10,4	27,8
ESPAÑA	13,2	11,4	7,2	4,1	10,5	8,5
Reino Unido	8,5	11,0	10,8	9,5	9,3	10,7
Estados Unidos	8,9	10,2	10,8	9,2	8,5	11,1
Educación superior universitaria	25-34	35-44	45-54	55-64	Hombres	Mujeres
	Canadá	30,1	29,1	21,4	21,1	24,7
Francia	25,7	18,8	12,7	12,0	16,9	17,6
Alemania	18,9	18,0	15,9	15,6	19,0	15,1
Italia	19,9	15,0	11,4	10,0	12,5	15,4
Japón	31,8	25,3	26,1	16,4	34,3	15,0
ESPAÑA	25,0	22,2	18,0	12,5	18,2	21,7
Reino Unido	36,3	28,0	23,3	19,2	27,4	26,3
Estados Unidos	32,1	32,9	29,1	31,7	30,4	32,3

Nota: Para Italia los datos de educación superior no universitaria son prácticamente nulos.

Fuente: *Education at a Glance 2011. OCDE.*

terciarios (bachillerato, ciclos formativos de grado medio y similar). En 2009, el primer porcentaje en España era del 48,2% (26,7% de promedio en la OCDE), una cifra tan elevada que en el contexto de la OCDE solamente era superada por las que se registraban en Portugal, Turquía y México.

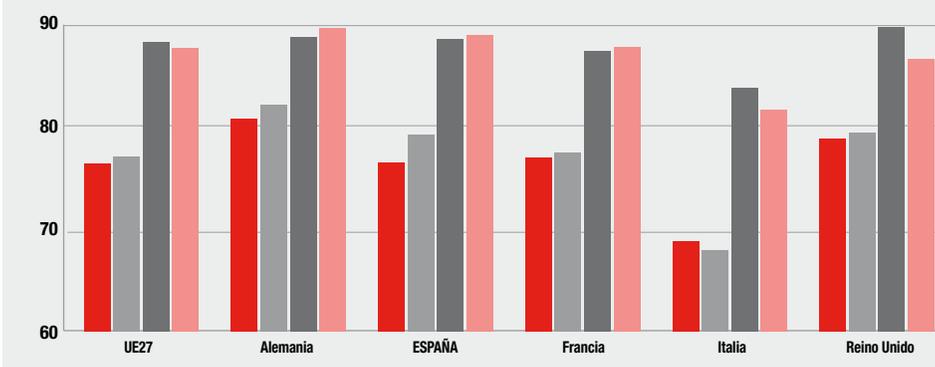
Como reverso, el porcentaje de adultos españoles con estudios postobligatorios aunque no terciarios (del 22%) era la mitad del que se daba en la OCDE, en promedio.

En el cuadro 1 se muestra la comparación internacional atendiendo a las diferencias

1. Con datos de Eurostat para finales de 2011, se seguía constatando un porcentaje mayor de población adulta en posesión de estudios superiores en España que en Alemania, Francia o Italia (31,7% frente a los valores respectivos del 27,9%, 29,7% y 14,9%). De hecho, España tenía un valor casi cinco puntos superior al de la UE27. Ahora bien, seguía encontrándose lejos del Reino Unido (36,4%).

2. En el caso concreto de la población en posesión de estudios de doctorado, el porcentaje alcanzado en España, del 0,58%, era inferior al de países más avanzados tales como Francia, Alemania, el Reino Unido o los Estados Unidos.

Gráfico 3. Tasa de actividad de la población de 25 a 64 años (en %)



● 2007 Total ● 2011 Total ● 2007 Ed. superior ● 2011 Ed. superior

Nota: El dato de 2007 es del cuarto trimestre y el de 2011, del tercer trimestre.

Fuente: Eurostat.

anteriormente. Y por franjas de edad, superaba a Francia, Alemania e Italia en el caso de los que están entre 35 y 54 años (en el caso de los más jóvenes –de 25 a 34 años– el valor español era mayor al de Alemania e Italia y en el de los de más edad –de 55 a 64 años– superaba al valor italiano y francés).

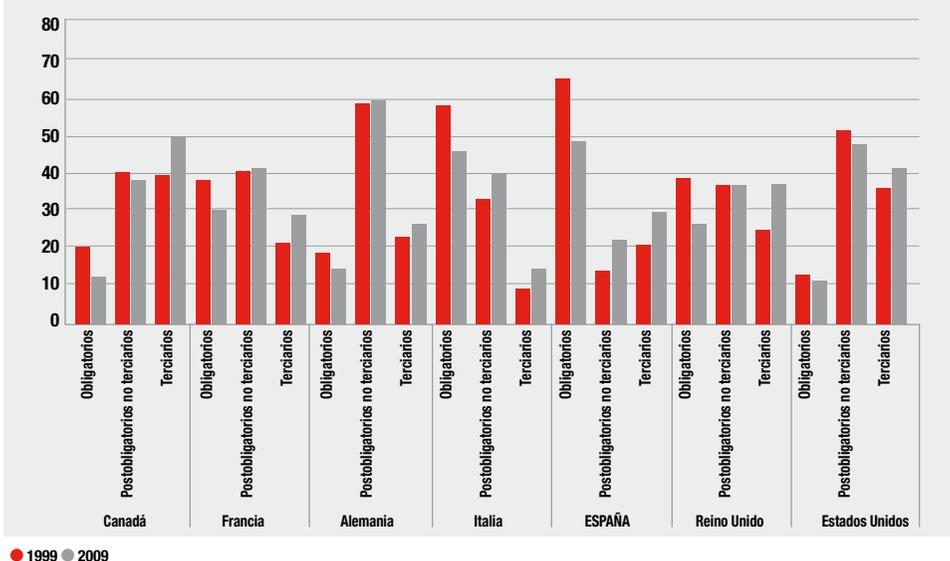
El porcentaje de población entre 25 y 64 años en posesión de una titulación de educación universitaria en España era en 2009 similar al de la OCDE y superior al de Alemania, Francia o Italia y además había avanzado más en la última década. En cambio, la población con sólo estudios obligatorios, como máximo, continuaba significando el 48% en España (por el 27% de la OCDE). Como reverso, el porcentaje de adultos españoles con estudios postobligatorios no terciarios (22%) era la mitad del de la OCDE.

Finalmente, se puede hacer mención a la evolución a medio plazo de este porcentaje de población en posesión de una titulación superior. Según se observa en el gráfico 2, no sólo España sino también los países más avanzados del mundo han observado un crecimiento del mismo. Ahora bien, el ascenso español solamente ha sido superado por el de Canadá y el Reino Unido. Por otro lado, tanto en España como en el resto de países considerados en el gráfico 2 se ha

dado también un descenso del peso relativo de la población adulta que solo tenían como máximo estudios obligatorios. En el caso español esta reducción relativa ha sido más importante que en el resto de países, lo que no ha sido óbice, no obstante, para seguir teniendo en 2009, la mayor proporción de población de 25 a 64 años con un nivel reducido de estudios. Finalmente, por lo que respecta a la evolución del porcentaje de población con estudios postobligatorios pero no terciarios, esta ha sido diversa, con descensos en los Estados Unidos y Canadá, cierta estabilidad en Francia, el Reino Unido y Alemania y ascensos de siete y ocho puntos porcentuales, respectivamente, en Italia y España. Esta buena evolución española, no obstante, no impide que en 2009 nuestro país vuelva a destacar por el mínimo valor del peso relativo que tiene la población con estudios máximos de bachillerato o ciclos formativos de grado medio, en comparación con los países más avanzados del mundo.

Los graduados superiores muestran mejores resultados en el mercado laboral que la población que tiene un nivel de estudios inferior, en forma de mayores tasas de actividad y ocupación y menores tasas de paro. Esto sucede para España y también para los países más avanzados del mundo. Además, la crisis económica ha afectado relativamente menos a los más formados, aunque la evolución ha sido muy negativa para todos. A continuación se utilizan los datos de Eurostat –que es quien ofrece la

Gráfico 2. Población de 25 a 64 años por nivel de formación alcanzado (en %). Periodo 1999-2009



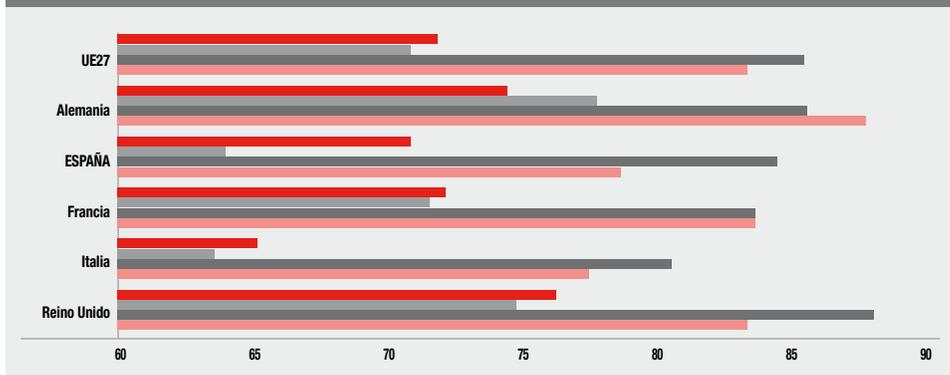
● 1999 ● 2009

Fuente: Education at a Glance 2011. OCDE.

que se producen por franjas de edad y por sexo. Por lo que respecta a esta última característica, se observa que en el caso de la educación superior universitaria en todos los países considerados, menos en Alemania, el Reino Unido y Japón, son las mujeres adultas de 25 a 64 años las que en más proporción tienen titulaciones de este tipo, en comparación con sus homónimos masculinos (datos del año 2009). En la educación superior no universitaria, en cambio, las excepciones las constituyen España y Alemania. Por franjas de edad, se observa que, en general, son las

generaciones más jóvenes las que están en mayor porcentaje en posesión de estudios superiores, ya sean universitarios o no. En España más del 20% de la población de 25 a 44 años posee un título universitario y más del 10% tiene titulaciones superiores no universitarias (del tipo del ciclo formativo de grado superior). En el contexto de la educación superior universitaria, España superaba en hombres solamente a Italia y Francia, mientras que en mujeres registraba un valor superior también a Alemania y Japón, además de los dos países señalados

Gráfico 4. Tasa de ocupación de la población de 25 a 64 años (en %)



● 2007 Total ● 2011 Total ● 2007 Ed. superior ● 2011 Ed. superior

Nota: El dato de 2007 es del cuarto trimestre y el de 2011, del tercer trimestre.

Fuente: Eurostat.

información más reciente disponible— referidos a la población con estudios superiores y al global de la población para comparar la situación y evolución reciente de España con la de la Unión Europea y sus principales países (Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido).

En el año 2011, España mostraba una tasa de actividad de los graduados superiores de 25 a 64 años mayor a la de la UE-27, pero la tasa de ocupación era inferior en unos cinco puntos; la tasa de paro era más del doble de la europea (casi el 12% por el algo más del 5%) y solo Grecia mostraba aún peores registros: de hecho, la tasa de paro de los graduados superiores españoles era claramente mayor a la tasa de paro global europea (en torno a cuatro puntos).

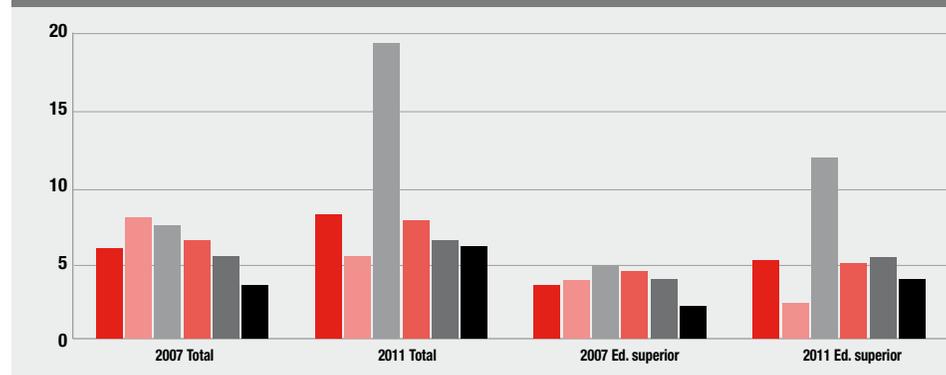
En los gráficos del 3 al 5 se muestran las tasas de actividad, ocupación y paro españolas en perspectiva europea. En los tres casos queda de manifiesto cómo tanto para España como para el resto de territorios considerados la tasa de actividad y ocupación de los graduados superiores son mayores que las del global de la población, mientras que la tasa de paro es más reducida relativamente. Atendiendo específicamente a los graduados superiores, España mostraba en 2011 una tasa de actividad mayor que la de la UE-27; de hecho, de los países considerados, solamente era superada por Alemania.

En cambio, la tasa de ocupación era claramente inferior (en torno a unos 5 puntos porcentuales), y, de los países considerados, solamente superaba, por poco, a la de Italia. La tasa de paro, en consecuencia, era claramente mayor en España que en la UE-27 (la más que doblaba, de hecho, con un 11,8% en España por el 5,1% europeo). Solo Grecia mostraba una peor tasa de paro que España, en el contexto de la Unión Europea, para la población con más estudios. La diferencia entre la tasa de actividad en España del global de la población y de los titulados superiores es mayor que la que se da en Alemania, Francia o Reino Unido; en tasa de ocupación la diferencia en España es la más elevada de todos los territorios considerados y en tasa de paro, ocurre algo similar (España, después de Alemania, es la que presenta en 2011 la mayor diferencia). En este sentido, la tasa de paro en España de los titulados superiores es casi un 40% inferior a la del global de la población, mientras su tasa de ocupación es un 23% superior y su tasa de actividad es mayor en un 12%³.

Por lo que respecta a la evolución seguida desde finales de 2007 hasta 2011, es decir, al periodo que se lleva acumulado de crisis económica, se observa que la evolución ha sido, en general, menos negativa para los más formados que para el conjunto poblacional. Este ha sido especialmente el caso de España, pero también de otros países como Francia, donde la tasa de paro ha crecido más para el conjunto de personas de 25 a 64

ofrece estos datos más detallados —a diferencia de la OCDE, cuya información más reciente, no obstante, se queda en 2009, y por tanto queda desfasada en el contexto actual de cambio rápido y negativo provocado por la crisis económica presente.

Gráfico 5. Tasa de paro de la población de 25 a 64 años (en %)



● UE27 ● Alemania ● ESPAÑA ● Francia ● Italia ● Reino Unido

Nota: El dato de 2007 es del cuarto trimestre y el de 2011, del tercer trimestre.

Fuente: Eurostat.

años que para aquellos que tienen un título de educación superior (en el caso de Alemania, el paro ha disminuido más entre los graduados en educación terciaria que entre el total de la población). En Italia y el Reino Unido, en cambio, se ha combinado un decrecimiento porcentual mayor de la tasa de empleo de los graduados superiores en relación con el global de población de 25 a 64 años con un aumento también superior de su tasa de paro.

Los resultados de la población con estudios superiores en el mercado de trabajo han sido mejores que los de aquellos con menos estudios, y también han sufrido menos deterioro relativo durante la presente crisis. Sin embargo la situación en España es particularmente negativa: la tasa de ocupación de los graduados superiores cayó un 7% y la tasa de paro se multiplicó por un factor de 2,45 entre 2007 y 2011 (valores respectivos para la UE-27 del 2,5% y de 1,45).

Paralelamente, se observa una peor evolución del mercado laboral en España tanto para los más formados como para el total poblacional en comparación con el resto de los países considerados, aunque la diferencia en el segundo caso es más intensa. Así, la tasa de ocupación cayó porcentualmente un 7% para los graduados superiores y casi un 10% para el conjunto de la población (mientras que en la UE-27 lo hacían, respectivamente, a

tasas del 2,1% y 2,5%). La tasa de paro, por su parte, se multiplicó por un factor de 2,45 en España para los graduados superiores, mientras que para el conjunto del país (personas entre 25 y 64 años) lo hacía por un factor del 2,6. Nuevamente, se observa en este caso un peor comportamiento en España en relación con el global de la Unión Europea (factores respectivos de 1,45 y 1,37). En cualquier caso, el deterioro del mercado laboral español ha sido tan grave que la tasa de paro que observaban los graduados superiores en el tercer trimestre de 2011, último disponible al redactar este apartado (del 11,8% por el 19,3% del total poblacional), era casi cuatro puntos porcentuales superior a la tasa de paro que, para la UE-27, registraba la totalidad de la población comprendida entre 25 y 64 años. Finalmente, por lo que respecta a la evolución de la tasa de actividad, por su parte, se combinan los países donde se ha reducido esta para los graduados en enseñanza terciaria (Italia y el Reino Unido), con aquellos que han registrado un ascenso (Alemania, España o Francia). En cambio, para el conjunto de la población solo hubo un descenso en Italia.

En el cuadro 2 se ofrece la situación de España en el contexto europeo, por lo que se refiere a los resultados laborales actuales de la población con estudios superiores según sexo y franja de edad, también comparándola con el global de la población. Nuevamente se observa el mejor comportamiento para los titulados superiores que para el global

3. Si se diferenciara dentro de la enseñanza terciaria entre aquellos con estudios superiores universitarios y no universitarios, también se observaría que los primeros registran mayores tasas de actividad y de ocupación que los segundos y menores tasas de paro relativas, y que su evolución durante la crisis económica ha sido ligeramente menos negativa. No obstante, Eurostat no

Cuadro 2. Tasa de actividad, ocupación y paro de la población de 25 a 64 años por sexos y franjas (amplias) de edad (en %), 2011

Tasa de actividad total	UE-27	Alemania	ESPAÑA	Francia	Italia	Reino Unido
Hombres	84,5	88,2	87,2	82,5	80,6	86,5
Mujeres	70,0	76,3	71,5	72,9	55,6	72,8
25-49	85,6	88,1	87,1	88,8	76,6	85,5
50-64	61,9	72,5	62,4	58,8	51,7	68,4
Tasa de actividad graduados superiores	UE-27	Alemania	ESPAÑA	Francia	Italia	Reino Unido
Hombres	91,5	92,9	92,0	91,4	86,7	91,1
Mujeres	84,7	86,1	86,5	85,1	77,9	82,7
25-49	91,9	93,2	91,7	93,3	83,9	91,3
50-64	77,6	83,8	79,5	71,8	75,9	75,6
Tasa de ocupación total	UE-27	Alemania	ESPAÑA	Francia	Italia	Reino Unido
Hombres	77,8	83,4	70,8	76,5	76,1	81,0
Mujeres	64,1	72,3	57,2	66,9	51,3	68,8
25-49	78,1	83,4	69,2	81,5	70,9	80,0
50-64	57,8	68,5	52,6	55,0	49,8	65,1
Tasa de ocupación graduados superiores	UE-27	Alemania	ESPAÑA	Francia	Italia	Reino Unido
Hombres	87,3	91,0	82,1	87,3	83,6	87,5
Mujeres	80,0	83,9	75,4	80,6	72,6	79,5
25-49	86,7	91,2	80,0	88,6	78,4	87,6
50-64	74,8	81,5	73,7	68,5	75,0	73,0
Tasa de paro total	UE-27	Alemania	ESPAÑA	Francia	Italia	Reino Unido
Hombres	7,9	5,5	18,8	7,2	5,5	6,3
Mujeres	8,4	5,3	20,0	8,3	7,7	5,5
25-49	8,7	5,3	20,5	8,2	7,4	6,5
50-64	6,6	5,6	15,7	6,5	3,6	4,8
Tasa de paro graduados superiores	UE-27	Alemania	ESPAÑA	Francia	Italia	Reino Unido
Hombres	4,6	2,1	10,7	4,5	3,5	4,0
Mujeres	5,6	2,6	12,8	5,4	6,9	3,8
25-49	5,6	2,1	12,8	5,0	6,6	4,1
50-64	3,5	2,7	7,3	4,6	1,2	3,4

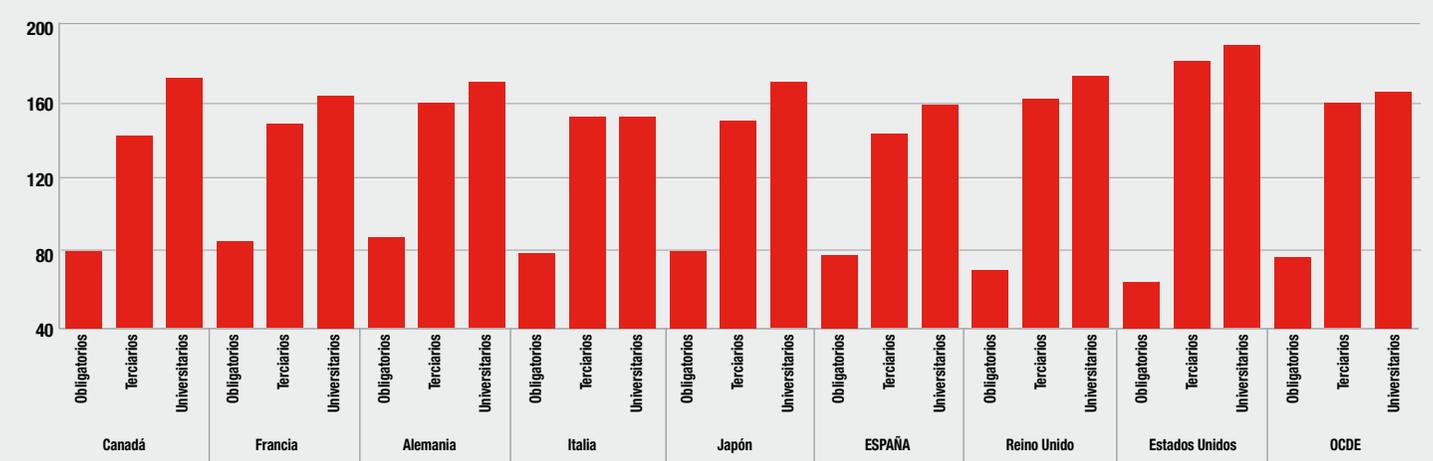
*Nota: El dato es del tercer trimestre.
Fuente: Eurostat.*

poblacional; esto ocurre para cada caso contemplado y en todos los territorios considerados. Por otro lado, también se observa en todos los países y territorios considerados que la tasa de actividad y la tasa de ocupación de los hombres son superiores a las de las mujeres y que las de los más jóvenes (25-49 años) superan a las de los más mayores (50-64). En el caso de considerar la tasa de paro, la situación es menos homogénea. En general, la tasa de paro de las mujeres supera a la de los hombres, pero sucede a la inversa en el Reino Unido, por ejemplo, o en Alemania (para el global de la población, no así para los que son graduados superiores). Y la tasa de paro de los que están entre 50 y 64 años es más baja que la del resto, excepto en Alemania.

Las ganancias relativas de los graduados universitarios en España seguían siendo en 2009 inferiores a las de los principales países del mundo, pese al mayor avance español entre 2004 y 2009. Así, un graduado universitario español ingresaba un 56% más que un titulado en educación postobligatoria no terciaria, por el 87% de los Estados Unidos, o el aproximadamente 70% de Canadá, Alemania, Japón o el Reino Unido.

Además de un mejor comportamiento en cuanto a tasa de actividad, ocupación y paro cuanto más nivel de estudios, también se observa una correlación positiva entre el nivel de ganancias y el de formación. En este caso, para comparar España con otros países en el contexto internacional se utilizan los datos

Gráfico 6. Ganancias de la población de 25 a 64 años según tipo de estudios, año 2009 (en %). Ganancias de la población con educación postobligatoria no terciaria = 100



Nota: Datos de 2007 en Japón y de 2008 en Canadá, España e Italia. En Italia, los estudios terciarios coinciden con los universitarios.
Fuente: Education at a Glance 2011. OCDE.

Cuadro 3. Ganancias de la población de 25 a 64 años con estudios universitarios, combinando algunas franjas de edad y sexo, año 2009 (en %). Ganancias de la población con educación postobligatoria no terciaria = 100

		25-64	25-34	55-64
Canadá	Hombres	172	131	208
	Mujeres	176	183	175
Francia	Hombres	171	143	207
	Mujeres	155	147	168
Alemania	Hombres	168	139	152
	Mujeres	165	136	178
Italia	Hombres	162	110	212
	Mujeres	142	119	168
Japón	Hombres	141	126	157
	Mujeres	191	171	225
ESPAÑA	Hombres	153	140	158
	Mujeres	170	171	170
Reino Unido	Hombres	160	149	163
	Mujeres	191	189	195
Estados Unidos	Hombres	198	173	193
	Mujeres	180	186	175
OCDE promedio	Hombres	168	145	181
	Mujeres	164	156	180

Nota: Datos de 2007 en Japón y de 2008 en Canadá, España e Italia. En Italia, los estudios terciarios coinciden con los universitarios.
Fuente: Education at a Glance 2011. OCDE.

que proporciona la publicación de la OCDE, *Education at a Glance 2011*. A este respecto, en el gráfico 6 se muestran las ganancias relativas de aquellos que tienen educación superior y de los que sólo tienen como máximo estudios obligatorios (se consideran las personas que obtienen ingresos de un trabajo remunerado) en comparación

con las de un graduado en educación secundaria postobligatoria (bachillerato, ciclo formativo de grado medio), las cuales se han igualado a 100. Los datos indican que España era, junto a Canadá, en 2009, el país (de los considerados en el gráfico) que menores ganancias diferenciales relativas presentaban los graduados en estudios

superiores (ingresaban en torno a un 40% más que los titulados en estudios secundarios postobligatorios, por el porcentaje del 57% en la OCDE). Y si se consideran las ganancias relativas de los titulados superiores universitarios, en concreto, el dato español solo superaba a Italia (estos graduados en España ganaban un 56% más, lejos del 85% de los Estados Unidos o del porcentaje alrededor del 70% de Canadá, Japón, Alemania o el Reino Unido). Es interesante hacer notar que en el último lustro, de todos los países considerados en el gráfico ha sido España el que ha experimentado el mayor incremento de las ganancias relativas de los titulados superiores (en 2004 el indicador era de 132 en contraposición al 141 de 2009, aumento de nueve puntos, que contrasta con el crecimiento inferior a dos puntos del conjunto de la OCDE o los descensos registrados en Francia e Italia; de hecho, el país –de los considerados en el gráfico– que más se acerca a España son los Estados Unidos, donde el indicador pasó del 172 al 179)⁴.

En el cuadro 3 se ofrece la información acerca de las ganancias relativas de los graduados superiores universitarios en comparación con las de los titulados en estudios postobligatorios no terciarios, combinando el sexo y algunas franjas de edad. En él se observa que la situación relativa inferior de España en el contexto internacional se debe, por sexos, a los hombres, ya que las mujeres

graduadas universitarias obtienen hasta un 70% más de ganancias por su trabajo que las graduadas en un nivel educativo inferior, indicador que es superior al promedio de la OCDE y al dato para países como Francia, Alemania e Italia. Aunque esta mejor situación relativa de las mujeres se debe más a las franjas de edad más jóvenes (una graduada universitaria de 25 a 34 años gana un 71% más en España que las mujeres, en esa franja de edad, tituladas en estudios postobligatorios no terciarios, por el 56% en la OCDE; mientras que para las mujeres de 55 a 64 años el indicador en España es similar, del 170, por el nivel de 180 del promedio de la OCDE). Para los hombres graduados universitarios, este hecho no se produce: es decir, los más mayores, de 55 a 64 años, ganan mucho más relativamente que los titulados de nivel inferior (un 58%), que lo que les ocurre a sus homónimos más jóvenes (indicador de 140). En ambos casos, este dato está alejado del promedio de la OCDE pero más para los más mayores. En este sentido, en todos los casos, las ganancias relativas diferenciales de los graduados universitarios crecen con la edad, salvo tres excepciones, que se dan para las mujeres en España y en Norteamérica (Canadá y los Estados Unidos).

Para acabar este apartado, finalmente, cabe resaltar que, al igual que ocurría en otros años, España presenta en el nivel de

4. La crisis económica actual ha provocado además de un crecimiento intenso del paro una reducción de los ingresos generalizada. El efecto que esto puede estar causando aún no es visible con estos datos, los más recientes que se poseen.

Cuadro 4. Porcentaje de la población española entre 25 y 64 años con estudios de nivel superior, según sexo, año 2011

	Total	Hombres	Mujeres
Estudios obligatorios	46,00	47,54	44,45
Estudios postobligatorios no terciarios	22,27	22,06	22,49
Enseñanza terciaria	31,73	30,40	33,06
Enseñanza terciaria no universitaria y universitaria no oficial	9,45	10,56	8,34
Enseñanza terciaria universitaria oficial	22,27	19,84	24,72
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	20,26	17,84	22,70
*Enseñanzas universitarias de primer ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	8,92	7,28	10,57
*Enseñanzas universitarias de primer y segundo ciclo, de sólo segundo ciclo y equivalentes	11,34	10,56	12,13
Estudios oficiales de especialización profesional	1,41	1,30	1,52
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	0,61	0,70	0,51

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

educación terciaria la mayor igualdad entre las ganancias que reciben hombres y mujeres por su trabajo, en relación con lo que pasa en el promedio de la OCDE y en los principales países avanzados del mundo. Así, en España, las mujeres graduadas superiores entre 25 y 64 años obtenían en 2009 un 86% de las ganancias de los hombres, por el porcentaje correspondiente del 72% de promedio de la OCDE. En cambio, para las mujeres con solo estudios obligatorios, la situación era muy similar en España y en la OCDE (cobraban unas tres cuartas partes de lo obtenido por un hombre)⁵.

b. España y sus comunidades autónomas

En el último trimestre de 2011 el porcentaje de población entre 25 y 64 años en posesión de un título de educación terciaria en España llegaba ya al 31,7%, según los datos de la Encuesta de Población Activa del INE. Aquellos que eran graduados superiores universitarios sumaban un 22,3% del total (un 9,4% eran titulados superiores no universitarios, por tanto), porcentaje idéntico al que suponían las personas de 25 a 64 años con una titulación postobligatoria pero no terciaria (bachillerato, ciclos formativos de grado medio y similar), lo que implica que un 46% de la población adulta en edad de trabajar en España solamente tenía como máximo estudios obligatorios en el cuarto trimestre de 2011. Por sexos, las mujeres poseían un mayor nivel de capital humano que los hombres, en el sentido de que era

Cuadro 5. Porcentaje de la población española entre 25 y 64 años con estudios de nivel superior, por franjas de edad, año 2011

	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64
Estudios obligatorios	37,83	34,63	36,22	41,83	45,94	53,07	61,22	70,65
Estudios postobligatorios no terciarios	24,82	25,29	23,66	23,33	24,04	21,88	18,74	12,32
Enseñanza terciaria	37,35	40,09	40,12	34,84	30,02	25,06	20,03	17,03
Enseñanza terciaria no universitaria y universitaria no oficial	10,97	13,64	12,63	10,89	9,05	6,39	4,54	3,55
Enseñanza terciaria universitaria oficial	26,38	26,45	27,50	23,95	20,97	18,66	15,50	13,49
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	24,22	23,79	25,46	21,66	18,85	16,84	14,23	12,20
*Enseñanzas universitarias de primer ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	10,97	10,49	10,56	9,42	7,46	7,70	6,67	6,55
*Enseñanzas universitarias de primer y segundo ciclo, de sólo segundo ciclo y equivalentes	13,25	13,30	14,89	12,24	11,39	9,14	7,56	5,65
Estudios oficiales de especialización profesional	2,05	2,11	1,47	1,43	1,38	1,14	0,64	0,61
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	0,11	0,54	0,57	0,86	0,73	0,69	0,63	0,68

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

superior su porcentaje de población altamente formada, como se muestra en detalle en el cuadro 4. En este sentido, donde más destacaban las mujeres frente a los hombres era en la posesión de titulaciones superiores universitarias: una de cada cuatro mujeres entre 25 y 64 años poseía a finales de 2011 dicha titulación, por un porcentaje inferior al 20% en los hombres.

Por otro lado y tal y como se muestra en detalle en el cuadro 5, atendiendo a las diversas franjas de edad, se observa que son los más jóvenes los que están más altamente formados. Así, por ejemplo, más del 40% de la población española entre 30 y 39 años tiene un título de educación superior,

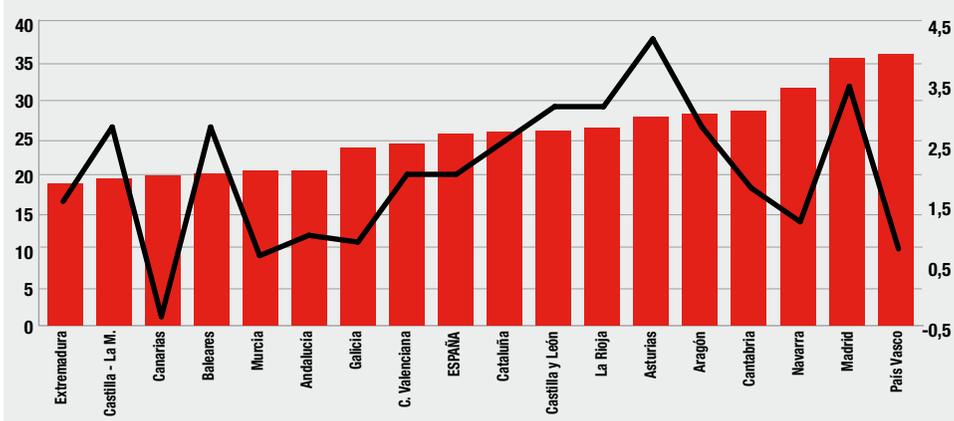
por el porcentaje correspondiente inferior al 20% para los de 55 y más edad. Aunque, en sentido contrario, también es verdad que entre los más jóvenes (de 25 a 40 años) sigue siendo demasiado elevado el porcentaje de personas que tiene como máximo estudios obligatorios (entre el 35-40%). Combinando edad y sexo, se encuentra que el porcentaje más elevado de población con estudios superiores se da para las mujeres de 35 a 39 años (algo más de un 45% de ellas está en posesión de dicha graduación en esa franja de edad).

En el último trimestre de 2011, el porcentaje de población entre 25 y 64 años con titulación universitaria

oficial llegaba ya al 22,3%. Por sexos, era mayor este porcentaje entre las mujeres que entre los hombres (24,7% frente a 19,8%), y por edad era máximo entre los que tenían entre 25 y 39 años (en torno al 27%). Por comunidades autónomas, un año más se confirma el liderazgo de las regiones del País Vasco, Madrid y Navarra en el nivel de formación de la población adulta en España.

Por comunidades autónomas, un año más se confirma que son las regiones del País Vasco, Madrid y Navarra las que tienen mayor proporción de población de 16 y más años en posesión de un título de educación

5. En todos los casos se comparan las ganancias derivadas anualmente de un trabajo a tiempo completo.

Gráfico 7. Porcentaje de la población española de 16 y más años con estudios de nivel superior, por comunidades autónomas (en %), año 2011 y variación 2007-2011 (puntos porcentuales)

● % con estudios de nivel superior ● Variación 2007-2011 (p.p.)

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de cada año. La variación en puntos porcentuales se representa en el eje de la derecha.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Cuadro 6. Tasa de actividad, ocupación y paro de la población española entre 25 y 64 años, por tipo de enseñanzas, año 2011 (en %)

	Tasa de actividad	Tasa de ocupación	Tasa de paro
TOTAL	79,80	63,21	20,79
Estudios obligatorios	71,27	51,17	28,21
Estudios postobligatorios no terciarios	83,89	66,74	20,45
Enseñanza terciaria	89,30	78,20	12,43
Enseñanza terciaria no universitaria y universitaria no oficial	88,93	74,97	15,70
Enseñanza terciaria universitaria oficial	89,46	79,57	11,05
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	89,13	79,09	11,26
*Enseñanzas universitarias de primer ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	87,66	77,02	12,14
*Enseñanzas universitarias de primer y segundo ciclo, de sólo segundo ciclo y equivalentes	90,29	80,72	10,60
Estudios oficiales de especialización profesional	91,92	81,61	11,21
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	94,82	90,76	4,28

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre del año.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

superior (en torno al 35% en las dos primeras y el 31,4% para la tercera, por el valor del 25,1% del conjunto español). Cantabria, Aragón, Asturias, La Rioja, Castilla y León y Cataluña, por ese orden, también mostraban un valor superior a la media española. En el extremo opuesto, vuelven a figurar (gráfico 7) Extremadura y Castilla-La Mancha, que, junto a los archipiélagos canario y balear, muestran un porcentaje de población de 16 y más años altamente formada inferior al 20% (entre el 20% y el 25% estarían Murcia, Andalucía, Galicia y la Comunidad Valenciana). Entre los años 2007 y 2011, esto es, durante la crisis económica que estamos padeciendo, el porcentaje de población con titulación superior solo ha descendido en Canarias,

mientras que ha crecido menos de un punto porcentual en Murcia y el País Vasco. Con un ascenso relativo inferior al español también figuran Galicia, Andalucía, Navarra, Extremadura y Cantabria. Por el contrario, es en Asturias, Madrid, La Rioja y Castilla y León donde se ha producido el mayor incremento de la población más formada: el porcentaje de personas de 16 y más edad con título superior ha aumentado en este periodo entre 3 y 4 puntos porcentuales. Finalmente, por sexos, se puede destacar que seis comunidades autónomas registraban un mayor porcentaje de población altamente formada entre los hombres que entre las mujeres, y que sucedía lo contrario en las restantes regiones. La diferencia a favor

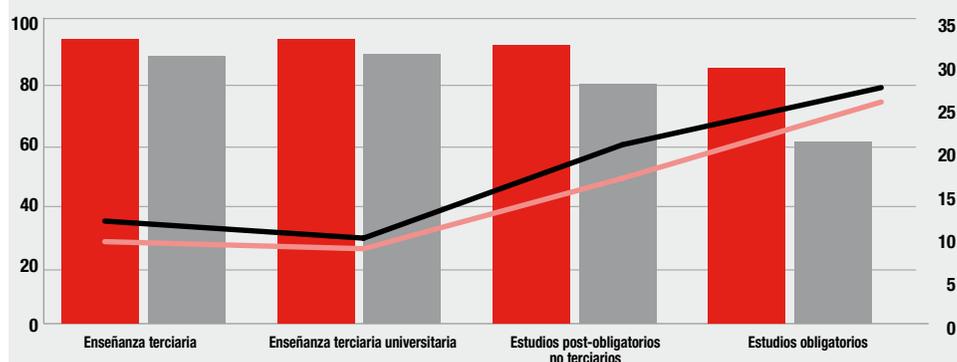
de los hombres es notable sobre todo en el País Vasco (un 37,5% de los hombres tienen titulación superior por el 31,6% de las mujeres), seguida de Aragón, Madrid o Cantabria (diferencia en torno a dos puntos porcentuales) y, en segundo término de Asturias (distancia de 1,2 puntos) y Andalucía (apenas unas décimas). En sentido contrario, las diferencias más notables a favor de las mujeres se producen en Baleares y Extremadura (distancia de más de tres puntos porcentuales), seguidas de Canarias y Castilla y León (diferencia de casi tres puntos).

Los graduados en enseñanzas terciarias, como ya se ha señalado en la comparación internacional, mostraban en España una tasa

de actividad y de ocupación superior a las de los que tenían como máximo estudios obligatorios y a las de los graduados en estudios postobligatorios no terciarios, y al mismo tiempo registraban también una tasa de paro inferior relativamente (en el cuadro 6 se muestran los resultados detallados para el cuarto trimestre de 2011). Lo mismo se puede aplicar si se compara, en este caso, los titulados en estudios universitarios oficiales y los graduados en educación superior no universitaria (o universitaria no oficial): más tasa de actividad y ocupación y menos tasa de paro para los primeros. En el último trimestre de 2011, en este sentido, aquellos que presentaban mejores valores de su tasa de paro eran los que tenían un doctorado (4,3%) seguidos de los graduados en enseñanzas universitarias de ciclo largo (10,6% por el 20,8% para el global de la población comprendida entre los 25 y 64 años de edad). En ambos casos y también para los licenciados en estudios oficiales de especialización profesional (másteres y similares) la tasa de actividad era superior al 90% y la tasa de ocupación sobrepasaba el 80%.

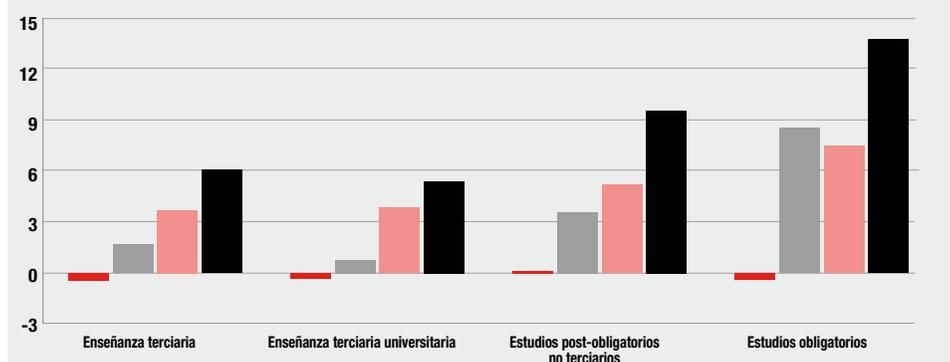
Atendiendo al nivel universitario, aquellos que mostraban a finales de 2011 un mejor comportamiento en el mercado de trabajo eran los doctorados (tasa de paro inferior al 5%) y, en segundo lugar, los licenciados e ingenieros (10,6%). También la evolución 2007-2011 menos negativa se ha registrado para estos dos colectivos.

Gráfico 8. Tasa de actividad y de paro de la población española entre 25 y 64 años, por sexo y por nivel de formación, año 2011 (en %).



● Hombres Tasa Actividad ● Mujeres Tasa de actividad ● Hombres Tasa Paro ● Mujeres Tasa Paro
 Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre. La tasa de paro se expresa en el eje de la derecha.
 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Gráfico 9. Evolución de la tasa de actividad y de paro de la población española entre 25 y 64 años, por sexo y por nivel de formación. Variación 2007-2011 en puntos porcentuales



● Hombres Tasa Actividad ● Mujeres Tasa de actividad ● Hombres Tasa Paro ● Mujeres Tasa Paro
 Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de cada año.
 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Cuadro 7: Evolución de los parados y de las tasas de ocupación y de paro entre 2007 y 2011, por tipo de enseñanzas. Población entre 25 y 64 años

	Variación tasa de ocupación (puntos porcentuales)	Variación tasa de paro (puntos porcentuales)	Factor por el que se ha multiplicado el número de parados
TOTAL	-7,73	13,35	2,97
Estudios obligatorios	-9,37	18,50	2,94
Estudios postobligatorios no terciarios	-9,66	13,38	3,15
Enseñanza terciaria	-6,29	7,62	2,86
Enseñanza terciaria no universitaria y universitaria no oficial	-7,96	10,44	3,30
Enseñanza terciaria universitaria oficial	-5,59	6,43	2,65
Enseñanza universitaria de primer y segundo ciclo	-5,72	6,56	2,54
*Enseñanzas universitarias de primer ciclo y equivalentes o 3 cursos completos de licenciatura o créditos equivalentes	-6,05	7,63	2,83
*Enseñanzas universitarias de primer y segundo ciclo, de sólo segundo ciclo y equivalentes	-5,50	5,77	2,34
Estudios oficiales de especialización profesional	-8,83	6,25	8,35
Enseñanza universitaria de tercer ciclo (doctorado)	-2,73	2,15	2,10

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

No tan sólo era en el cuarto trimestre de 2011 mejor la situación relativa en el mercado de trabajo de los graduados universitarios, sino que también se observa una menor incidencia relativa de la crisis económica en sus registros. Ello se puede comprobar con los datos ofrecidos en el cuadro 7: menor descenso de la tasa de ocupación y menor ascenso de la tasa de paro para los graduados en estudios superiores universitarios, con especial mención para aquellos titulados en estudios de ciclo largo (licenciados, ingenieros, arquitectos...) y para los que tenían un doctorado. En el caso concreto de la variación del número de parados, mientras que éste se ha prácticamente triplicado para el global de la población española entre 25 y 64 años, se ha

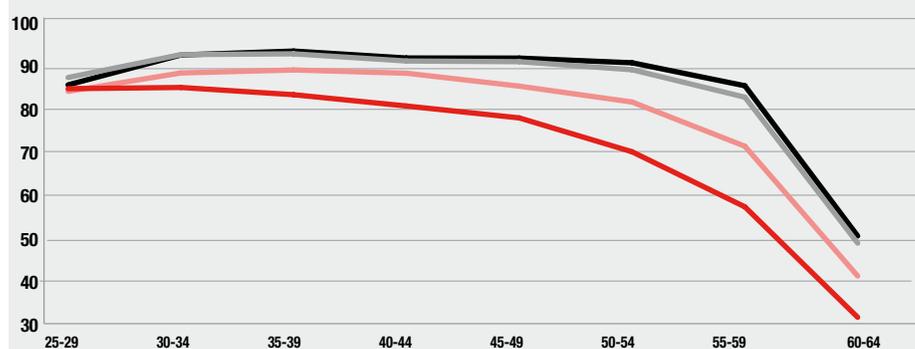
multiplicado por un factor inferior al 2,35 en el caso de los graduados universitarios en ciclo largo y se ha poco más que doblado (2,10 es el factor por el que se ha multiplicado) en el caso de los doctorados. Bien es verdad que estas cifras también son muy negativas pero, en comparación con el mercado de trabajo general español, el deterioro de las cifras laborales de los más formados se ve claramente atenuado. Tal vez parte de la explicación se deba a que mientras que para los graduados en estudios obligatorios (como máximo) o en estudios postobligatorios no terciarios, la tasa de actividad (es decir el porcentaje de activos sobre los potencialmente activos) ha ido creciendo, pese a la crisis, de manera significativa, no ha ocurrido lo mismo en el caso de los

graduados universitarios, entre los cuales incluso se ha producido un descenso en los últimos tiempos. Esto iría en paralelo al aumento de las cifras de personas que se han matriculado últimamente en estudios superiores y en otros tipos de estudios, como idiomas: ante las malas perspectivas laborales, una parte de la población –la más formada, especialmente– puede optar por continuar estudiando y volver a formar parte así de la población inactiva. Ante esta menor presión laboral, en términos relativos, comparado con el conjunto de la población, las cifras del mercado de trabajo de los que tienen más estudios, aunque negativas, no son tanto como las que se observan para el conjunto español.

A continuación se hace referencia a la situación actual y la evolución entre 2007 y 2011 de la tasa de actividad y de paro por géneros, según tipo de enseñanzas, en sentido amplio (gráficos 8 y 9). Tal y como se aprecia en el gráfico 8, son los hombres los que muestran tanto una mayor tasa de actividad como una menor tasa de paro en relación con las mujeres. Esto ocurre para los diferentes tipos de graduados. Ahora bien, entre los titulados superiores universitarios, la diferencia entre hombres y mujeres es mínima, tanto por lo que respecta a la tasa de actividad como a la tasa de paro. Del mismo modo se observa que la diferencia en tasa de actividad entre hombres según tipos de enseñanzas es mucho menor que las diferencias que se dan entre mujeres. En el gráfico 9 se observa la evolución en el periodo 2007-2011 de la tasa de actividad y de paro por sexos y nivel de formación. Mientras que para los hombres, la tasa de actividad ha disminuido, en general, para las mujeres se ha incrementado, aunque este crecimiento ha sido mínimo en el caso de las graduadas superiores universitarias (inferior a un punto porcentual). La tasa de paro ha aumentado tanto para hombres como para mujeres, da igual el nivel de estudios poseído, aunque la diferencia entre sexos en el aumento de la tasa de paro ha sido mínima en el caso de los graduados universitarios.

Atendiendo a la tasa de actividad y de paro por franjas de edad y por nivel de formación (gráfico 10) se observa, en primer lugar, cómo, para cualquier quinquenio de edad considerado, son los graduados superiores universitarios los que muestran tanto mayor tasa de actividad en el mercado laboral como menor tasa de paro. Y en segundo lugar,

Gráfico 10. Tasa de actividad y de paro de la población española entre 25 y 64 años, por franjas de edad y por nivel de formación, año 2011 (en %). Tasa de actividad



● Estudios obligatorios ● Estudios post-obligatorios no terciarios ● Enseñanza terciaria ● Enseñanza terciaria universitaria

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

también resulta claro cómo la tasa de paro es, en general, mayor cuanto más joven, para cualquier nivel de formación. En cuanto a la tasa de actividad, esta se mantiene elevada (entre el 85-95%) para los graduados superiores, hasta los 55 años, momento en el cual empieza a descender, mientras que en el caso de las personas con un nivel de estudios inferior, el descenso de la tasa de actividad comienza antes. En cuanto a la evolución durante la crisis 2007-2011, el cuadro 8 muestra la variación de ocupados y de la tasa de paro por franjas de edad y nivel de estudios poseídos, en sentido amplio. Por un lado se observa que independientemente de la franja de edad, la evolución ha sido menos negativa para los graduados universitarios que para aquellos que tenían estudios obligatorios como máximo o bien, postobligatorios no terciarios, ya sea con un menor aumento de la tasa de paro o bien sea con un mejor comportamiento del volumen de ocupados. Y por otro lado, por franja de edad, la evolución ha sido claramente más negativa para los jóvenes, da igual el nivel de formación poseído. La tasa de actividad, por su parte, ha sido para todas las franjas de edad mucho menos dinámica entre 2007 y 2011 para los graduados superiores universitarios que para el global de la población entre 25 y 64 años.

Los que tenían mayor nivel de formación en España registraban en 2010 un mejor nivel de ingresos y pasaban por menos dificultades económicas. La tasa de riesgo de pobreza o exclusión social era

Cuadro 8. Evolución entre 2007 y 2011 del número de ocupados y de la tasa de paro de la población española entre 25 y 64 años, por franja de edad y por nivel de formación

Variación en el número de ocupados (en %)	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64
Total	-32,54	-18,64	-6,26	-6,45	-0,77	6,13	5,59	3,74
Estudios obligatorios	-32,82	-25,63	-24,53	-21,04	-20,55	-10,60	-8,67	-3,06
Estudios postobligatorios no terciarios	-35,69	-18,02	-9,01	-8,17	9,26	19,92	40,04	18,71
Enseñanza terciaria	-30,27	-13,98	13,62	12,22	23,97	28,06	17,58	15,10
Enseñanza terciaria universitaria	-25,29	-15,93	15,79	15,10	20,74	24,00	18,10	14,99
Variación en la tasa de paro (puntos porcentuales)	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64
Total	17,97	15,39	14,04	13,42	12,06	10,43	11,21	8,65
Estudios obligatorios	23,45	22,09	19,83	20,01	18,09	16,35	13,97	11,13
Estudios post-obligatorios no terciarios	16,37	16,39	16,49	13,79	11,05	7,48	11,61	7,54
Enseñanza terciaria	13,20	9,35	8,55	6,61	5,83	3,25	5,98	2,69
Enseñanza terciaria universitaria	11,91	8,75	6,78	5,46	4,56	2,58	5,88	2,28

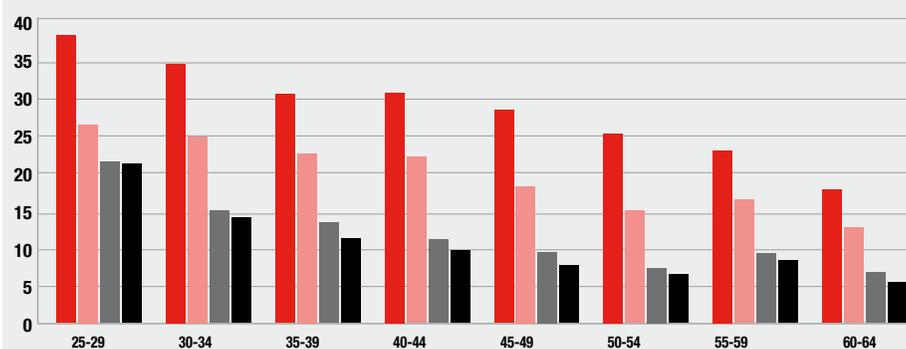
Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de cada año.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

del 12%, por el 30% de los que solamente tenían como máximo estudios obligatorios. El 15,4% declaraba llegar a fin de mes con dificultad o mucha dificultad, por el valor cercano al 40% de los menos formados, y el ingreso medio por persona en un hogar habitado por graduados superiores era de 14.000 euros por los 8.000 euros en el caso de la población con sólo estudios obligatorios.

Con los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida relativa a 2010 también se pone de manifiesto para España el hecho de que cuanto más nivel de formación se tenga, mejor nivel de ingresos se conseguirá, y

Gráfico 10. Tasa de actividad y de paro de la población española entre 25 y 64 años, por franjas de edad y por nivel de formación, año 2011 (en %). Tasa de paro



● Estudios obligatorios ● Estudios post-obligatorios no terciarios ● Enseñanza terciaria ● Enseñanza terciaria universitaria

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

menor probabilidad habrá pues de pasar por dificultades económicas. Así, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social para las personas de 16 y más años con estudios de nivel superior era del 12%, mientras que se encontraba por encima del 30% para los que solamente tenían como máximo estudios obligatorios. Asimismo, un 15,4% de los graduados superiores en edad de trabajar declaraban llegar a fin de mes con dificultad o mucha dificultad (un 24,4% adicional, con cierta dificultad), cuando el porcentaje correspondiente a los graduados en enseñanza obligatoria como máximo estaba en un valor cercano al 40% (y un 30% adicional declaraban llegar a final de mes con cierta dificultad). Finalmente, esta encuesta también ofrece datos sobre la renta neta anual media

por persona (dentro del hogar) según nivel de formación: aquellos que eran graduados superiores disfrutaban de un nivel promedio cercano a los 14.000 euros, por los poco más de 8.000 euros en el caso de aquellos que tenían como máximo estudios obligatorios, y tenían un nivel algo superior a 10.000 euros los que estaban en posesión de un nivel de formación secundaria postobligatoria⁶.

En el caso de las comunidades autónomas españolas, también se observan mejores registros en el mercado laboral para los graduados superiores que para el global de la población, en forma de mayor tasa de actividad y ocupación y menor tasa de paro. Asimismo, en la presente crisis, viendo las variaciones producidas entre finales de 2007

6. Los ingresos por persona se obtienen, para cada hogar, dividiendo los ingresos totales del hogar entre el número de miembros de dicho hogar.

Cuadro 9. Tasa de actividad de la población de 16 y más años, año 2011 (en %), y variación 2007-2011 (en puntos porcentuales) por comunidades autónomas y nivel de formación

	Estudios obligatorios		Estudios postobligatorios no terciarios		Estudios terciarios	
	2011	Variación 2007-2011 (puntos porcentuales)	2011	Variación 2007-2011 (puntos porcentuales)	2011	Variación 2007-2011 (puntos porcentuales)
Total nacional	46,1	0,36	70,0	-0,73	81,7	-0,44
Andalucía	49,0	1,79	68,8	2,05	79,1	-0,36
Aragón	39,7	-1,77	71,8	-3,44	83,8	-1,25
Asturias	34,9	0,53	62,8	-2,64	77,8	-1,16
Baleares	54,4	1,08	75,4	-0,87	78,3	-2,40
Canarias	53,0	1,99	72,3	3,97	80,1	-1,57
Cantabria	39,0	-1,96	68,5	3,67	78,6	-3,27
Castilla y León	38,9	-0,70	69,1	1,83	81,0	0,40
Castilla - La Mancha	47,3	1,85	71,1	-0,27	84,7	1,19
Cataluña	47,6	-1,00	72,6	-1,18	85,3	-1,43
Com. Valenciana	48,5	-0,44	69,3	-3,63	80,1	0,37
Extremadura	45,7	1,76	62,8	0,09	79,6	-4,01
Galicia	40,5	-0,41	68,6	0,01	82,4	1,75
Madrid	44,9	-0,54	70,1	-2,13	81,9	-1,10
Murcia	51,9	2,52	71,4	-2,21	83,7	0,95
Navarra	41,7	-0,02	70,0	-5,00	81,8	-0,05
País Vasco	36,3	-0,88	66,0	-0,63	81,9	1,33
La Rioja	42,6	-1,66	70,8	-5,44	84,1	1,45

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de cada año.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

y de 2011, también se constata una evolución menos negativa relativamente para los más formados, en forma de destrucción de ocupación y aumento del paro.

En el cuadro 9 se muestran las tasas de actividad de la población de 16 años y más por nivel de formación alcanzado, para el cuarto trimestre de 2011. En todas las comunidades, sin excepción, se alcanza el valor más elevado para los que son

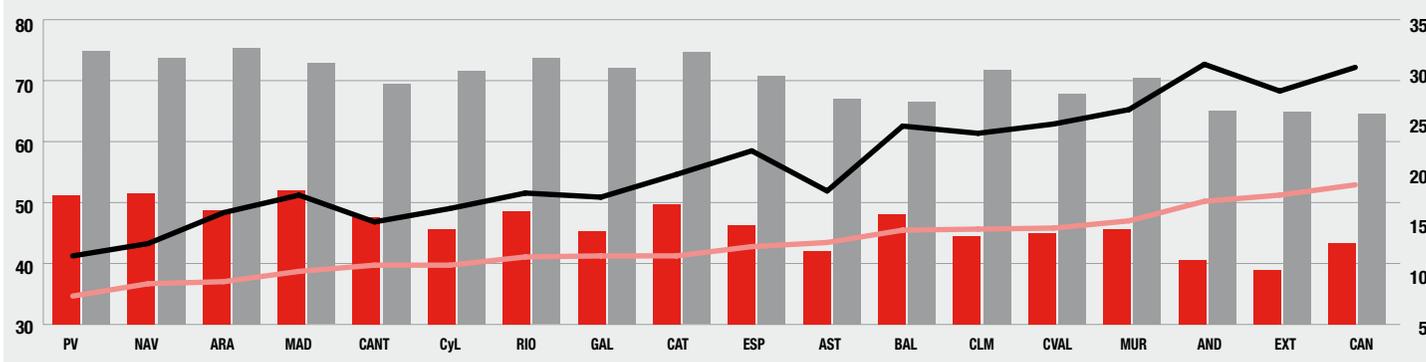
graduados superiores. Comparándolas entre ellas, se observa que un año más, la tasa de actividad más elevada para la población de 16 y más años en posesión de una formación de nivel superior se daba en Cataluña, a la que seguían Castilla-La Mancha y La Rioja. En el lado opuesto, con tasas de actividad inferiores al 80% estarían Asturias, Baleares, Cantabria, Andalucía y Extremadura. Por otro lado, en cuanto a la evolución en los cuatro años que llevamos

de crisis, hay que destacar que solamente en siete comunidades ha aumentado la tasa de actividad de la población más formada, y que el máximo incremento se ha dado en Galicia (tasa de actividad 1,75 puntos porcentuales mayor en 2011 que en 2007). Las restantes seis comunidades autónomas con variaciones positivas fueron La Rioja, el País Vasco, Castilla-La Mancha, Murcia, Castilla y León y la Comunidad Valenciana.

Por comunidades autónomas, las mayores tasas de ocupación para los graduados superiores se daban en Aragón, el País Vasco y Cataluña, mientras que las tasas de paro más elevadas tenían lugar en Canarias (19,5%), Extremadura (18,5%) y Andalucía (18%), y las menores en el País Vasco, Navarra y Aragón (10% o inferior). El mayor crecimiento de parados entre 2007 y 2011 se produjo en Navarra y Castilla-La Mancha y el mayor descenso de ocupados tuvo lugar en Canarias y Extremadura.

En el gráfico 11 se ofrecen los datos de tasa de ocupación y tasa de paro para la población con estudios superiores y el conjunto poblacional para el cuarto trimestre de 2011. En primer lugar se puede comentar que en todos los casos, sin excepción, los graduados superiores muestran una clara mayor tasa de ocupación que el global de la población y una menor tasa de paro. En segundo lugar, se puede indicar que las mayores tasas de ocupación para la población altamente formada se daban en Aragón, el País Vasco y Cataluña, con tasas en el entorno del 75%, mientras que en el extremo opuesto se encontraban Canarias, Extremadura y Andalucía (65%). Las diferencias más elevadas entre la tasa de ocupación del global de la población y de aquellos con estudios superiores sucedían en este caso en Aragón, Galicia y Castilla-La Mancha (más de 26 puntos de diferencia), a la vez que se hallaban justo en el otro extremo Canarias, Madrid y Baleares. En cuanto a la tasa de paro, se alcanzaba un máximo para los graduados superiores de Canarias (19,5%), Extremadura (18,5%) y Andalucía (18%), exactamente las

Gráfico 11. Tasa de ocupación y paro de la población de 16 y más años, año 2011 (en %) por comunidades autónomas. Comparación entre los que poseen estudios terciarios y el global de la población



● T.Ocupación total ● T.Ocupación est. terciarios ● T.Paro total ● T.Paro est. terciarios

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de 2007 y 2011. La tasa de paro se expresa en el eje de la derecha.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Cuadro 10. Variación en el número de ocupados y parados, 2007-2011 por comunidades autónomas. Comparación entre los que poseen estudios terciarios y el global de la población. Población de 16 y más años

	Var (%) 2007-2011 en número de ocupados totales	Var (%) 2007-2011 en número de ocupados con estudios terciarios	Factor por el que se ha multiplicado el número de parados totales	Factor por el que se ha multiplicado el número de parados con estudios terciarios
España	-13,04	0,34	2,74	2,76
Andalucía	-14,63	-2,46	2,38	2,18
Aragón	-12,33	1,45	3,31	3,98
Asturias	-11,29	4,37	2,34	2,63
Baleares	-12,14	4,56	2,99	3,85
Canarias	-16,24	-10,21	3,03	2,35
Cantabria	-10,93	-5,79	3,45	3,85
Castilla y León	-10,02	5,82	2,48	2,12
C. La Mancha	-10,92	8,19	3,34	4,43
Cataluña	-15,24	-0,25	3,08	3,34
C. Valenciana	-16,46	1,59	2,87	2,71
Extremadura	-14,04	-7,08	2,00	2,47
Galicia	-10,30	-1,07	2,49	2,26
Madrid	-10,75	3,36	2,98	3,32
Murcia	-14,31	-3,24	3,47	3,80
Navarra	-8,71	-1,67	3,29	4,61
País Vasco	-7,34	-2,49	2,20	2,43
La Rioja	-14,78	3,97	3,28	3,74

Nota: Los datos corresponden al cuarto trimestre de cada año.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

mismas regiones que también registran el nivel de paro más abultado para el conjunto de la población de 16 y más edad. El País Vasco y Navarra son las únicas comunidades que aún muestran una tasa de paro inferior al 10% para su población altamente formada (Aragón presenta un valor justo del 10,1%). Se puede señalar que en seis regiones se observa una diferencia de más de diez puntos porcentuales entre la tasa de paro de la población con estudios superiores y el global de la población en edad de trabajar (estas son las comunidades de Canarias,

Baleares, Extremadura, Andalucía, Murcia y la Comunidad Valenciana). El País Vasco, Navarra, Cantabria y Asturias estarían en el extremo opuesto.

Finalmente en el cuadro 10 se ofrece la evolución, entre finales de 2007 y finales de 2011, del volumen de ocupados y parados en las diversas comunidades autónomas, también comparando el global de la población de 16 y más años con los que están en posesión de una titulación superior. En todos los casos, la evolución ha sido menos

intensamente negativa para los segundos, con una menor caída de la ocupación (incluso, en algunos casos se han producido variaciones positivas: a saber, Aragón, la Comunidad Valenciana, Madrid, La Rioja, Asturias, Baleares, Castilla y León y Castilla-La Mancha) y con menor incremento de los parados (con cuatro excepciones: Canarias, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Galicia). En este sentido, los mayores descensos porcentuales de la ocupación entre los graduados superiores se han producido en Canarias, Extremadura y Cantabria (para el global de

la población de 16 y más edad, sin importar nivel de formación, han sido la Comunidad Valenciana, Canarias y Cataluña, y destacan Navarra y el País Vasco, en sentido contrario). Y los mayores incrementos de los parados entre los graduados superiores los encontramos en Castilla-La Mancha y Navarra (se han más que cuadruplicado), mientras que Castilla y León y Andalucía están entre las comunidades con menos incremento (aún así aquí también se han más que duplicado el número de parados con estudios superiores); para el global de la población, el mayor incremento del volumen de desocupados tuvo lugar en Murcia y Cantabria y el menor en Extremadura y País Vasco.

3.2 *Oferta y demanda de empleo de alta cualificación*

Como en informes CYD anteriores, en este apartado se analiza, en primer lugar, la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas, la demanda de empleo de dichos puestos, que será mayoritariamente realizada por la población altamente formada y el grado de ajuste o desajuste que se produce entre ambas, atendiendo a la información obtenida del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), y, en este caso, referida al año 2011⁷. En primer lugar se distingue entre puestos de alta y baja cualificación; y en segundo lugar, se entra en el detalle de los subgrupos de alta cualificación. Generalmente, la demanda supera con creces a la oferta realizada por las empresas. Este desajuste se puede traducir o bien en empleo no encajado, en el sentido de que población altamente formada acabe empleándose en puestos para los que no se requiere dicha formación, y/o en altas cifras de paro de la población con un elevado nivel de estudios.

En el año 2011, el número de empleos ofrecidos en el Servicio Público de Empleo Estatal registró un descenso del 15,5% respecto del 2010 (en comparación con el año 2007, año previo a la entrada en la crisis actual,

las ofertas han caído un 47% –38% en el caso de las de alta cualificación). El número de demandas aumentó un 4,2% (en el periodo 2007-2011 el ascenso fue del 29% –41,5% en el caso de las de alta cualificación).

Mientras que en el año 2010, respecto al 2009, el volumen de ofertas de trabajo presentadas en el SEPE creció ligeramente (un 1,9%), después de las caídas de los dos años previos, en el 2011 se produjo una nueva reducción, del 15,5%, que dejó el total de ofertas en la cifra de 512.003 (entre 2007 y 2011, estas ofertas disminuyeron un 47%). Por su parte, el número de demandas de empleo en el SEPE siguió la evolución contraria, disminuyendo en 2010 (un 6%) y volviendo a incrementar en 2011 (un 4,2%); en este último año, el total de demandas llegó a los 8,8 millones (entre 2007 y 2011, estas demandas aumentaron un 29%)⁸. En el año 2011 el 15,6% de las ofertas y el 15,2% de las demandas de empleo correspondían a puestos de alta cualificación (porcentajes en torno al 14% en ambos casos, el 2010⁹). Mientras que las ofertas de puestos de alta cualificación descendieron en el periodo 2007-2011 un 37,9%, las referidas a la baja cualificación lo hicieron

en un 48,4% (descensos del 6,1% y 17,1%, respectivamente, si se considera la variación del 2011 respecto del 2010). Por su parte, las demandas de empleo de alta cualificación aumentaron en el mismo periodo un 41,5%, mientras las de baja lo hicieron a una tasa del 27,1% (tasas respectivas anuales en 2011 del 12,6% y 2,9%). Si se calcula el nivel de desajuste entre demanda y oferta de empleo en España una vez se ha relativizado por el tamaño de la demanda de cada uno de los grupos ocupacionales, se constata que en 2011 el desajuste para los grupos de alta cualificación (en comparación con el desajuste global español) era inferior al valor alcanzado por los grupos de baja cualificación (índice de desajuste relativo del 99,85% para los primeros y del 100,03% para los segundos, habiendo igualado a 100 el desajuste global español). Desde que se inició la crisis económica actual, en 2008, este hecho se ha venido observando en todos los años (excepto en 2010 con índices respectivos correspondientes del 100,04% y 99,99%).

En el gráfico 12 y en el cuadro 11 se muestran, para el año 2011, respectivamente, los niveles de desajuste relativo entre oferta y demanda de empleo por grandes grupos de ocupación y los desajustes por

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

8. Cabe indicar que actualmente el papel de intermediario del SEPE es muy pequeño, ya que la mayor parte de las ofertas de empleo se canalizan por otras vías.

9. Hay que tener en cuenta no obstante que la clasificación ocupacional ha sufrido un cambio metodológico. Efectivamente, a partir de enero de 2011, la clasificación de ocupaciones que se utiliza es la nueva Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11),

aprobada por el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, que sustituye a la CNO-94, por lo que los datos de 2011 no son enteramente comparables con los de años anteriores.

Gráfico 12. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por grandes grupos de ocupación (desajuste global = 100). Año 2011



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

Cuadro 11. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por subgrupos principales dentro de los grandes grupos ocupacionales de alta cualificación (desajuste global = 100). Año 2011

11. PODER EJECUTIVO Y LEGISLATIVO Y DIRECCIÓN ADMÓN. PÚBLICA	105,11
12. DIRECTORES DPTOS. ADVOS. Y COMERCIALES	104,23
13. DIRECTORES DE PRODUCCIÓN Y OPERACIONES	101,19
14. DIRECTORES Y GERENTES ALOJAM, RESTAUR. Y COMERCIO	104,31
15. DIRECTORES Y GERENTES OTRAS EMPRESAS SERVICIOS NO CLASIF. BAJO OTROS EPÍGRAFES	102,31
A. DIRECTORES Y GERENTES	103,44
21. PROFESIONALES DE LA SALUD	99,91
22. PROFESIONALES ENSEÑANZA INFANTIL, PRIM., SECUND. Y POSTSECUNDARIA	103,01
23. OTROS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA	94,45
B. TÉCNICOS PROFESIONALES DE LA SALUD Y LA ENSEÑANZA	100,06
24. PROFESIONALES FÍSICAS, QUÍMICAS, MATEMÁTICAS E INGENIERÍAS	102,57
25. PROFESIONALES EN DERECHO	102,91
26. ESPEC. ORG. ADMÓN Y EMPRESAS Y COMERCIALIZACIÓN	99,82
27. PROFESIONALES TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	97,81
28. PROFESIONALES EN CIENCIAS SOCIALES	98,19
29. PROFESIONALES DE LA CULTURA Y EL ESPECTÁCULO	102,18
C. OTROS TÉCNICOS PROFESIONALES CIENTÍFICOS E INTELLECTUALES	100,85
31. TÉCNICOS DE LAS CIENCIAS Y DE LAS INGENIERÍAS	101,62
32. SUPERV. INGEN. MINAS, INDUS. MANUF. CONSTRUCCIÓN	100,88
33. TÉCNICOS SANITARIOS Y PROFESIONALES TERAPIAS ALTERNATIVAS	103,23
34. PROFESIONALES DE APOYO EN FINANZAS Y MATEMÁTICAS	98,01
35. REPRESENTANTES, AGENT. COMER. Y AFINES	92,44
36. PROFESIONALES DE APOYO GEST. ADVA; TÉCNICOS FUERZAS Y CUERPOS SEGURIDAD	101,46
37. PROFESIONALES DE APOYO SERV. JUR. SOC. CULT. DEPORTIVOS Y AFINES	95,10
38. TÉCNICOS TECNOLOGÍAS INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN -TIC-	101,41
D. TÉCNICOS, PROFESIONALES DE APOYO	98,71
TOTAL GRUPOS OCUPACIONES DE ALTA CUALIFICACIÓN	99,85

Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

subgrupos principales dentro de los grupos ocupacionales de alto nivel de cualificación. En el primer gráfico se puede observar, como se ha comentado con anterioridad, que el grado de desajuste en alta cualificación era inferior al que se daba en los grupos de baja cualificación. Dentro de estos últimos destacaban en 2011 con el mayor desajuste relativo entre oferta y demanda de empleo el grupo de operadores de instalaciones y maquinaria fija y montadores; el de conductores y operadores de maquinaria móvil, y el de trabajadores de los servicios de restauración y comercio. Mientras que con el menor desajuste se encontraban el grupo de trabajadores de los servicios de protección y seguridad, el de trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero, el de trabajadores de los servicios de salud y el cuidado de personas, y el de peones de la agricultura, pesca, construcción, industrias manufactureras y transportes.

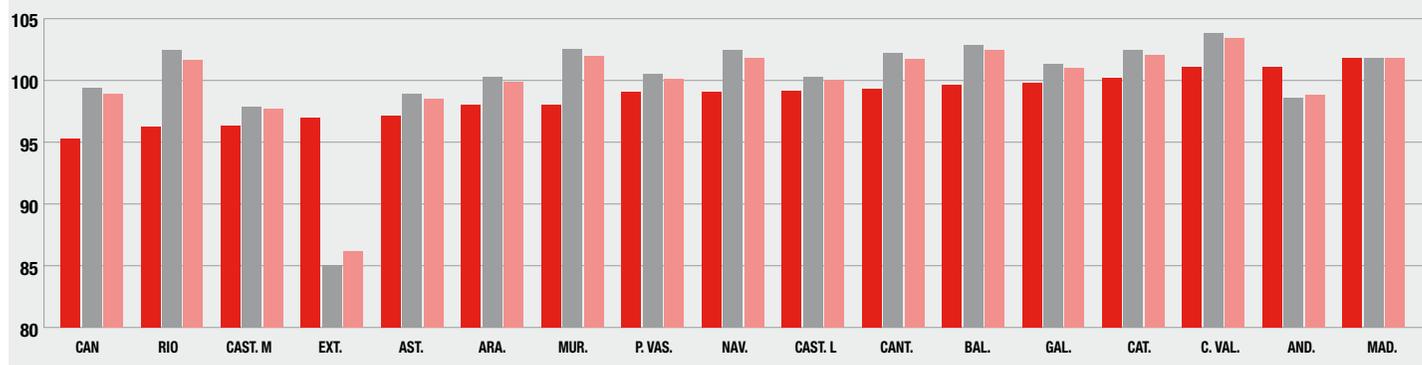
Dentro de los grupos de alta cualificación, es de destacar que el nivel de desajuste más reducido lo registraba el grupo de técnicos y profesionales de apoyo y el más elevado era el correspondiente a directores y gerentes, mientras que los técnicos y profesionales de la salud y la enseñanza y el grupo de otros técnicos y profesionales distintos a los anteriores tenían un índice entre el 100% y el 101% (más en concreto,

los primeros mostraban un desajuste del 100,1% y los segundos, otro del 100,9%).

Los grupos ocupacionales de alta cualificación presentaban un desajuste relativo entre oferta y demanda de empleo inferior a los de baja cualificación en el año 2011, atendiendo a los registros del Servicio Público de Empleo Estatal. Por subgrupos de alta cualificación, los menores desajustes relativos los presentaban los profesionales de ciencias sociales, tecnologías de la información, enseñanza no reglada y organización y comercialización; además de los técnicos de apoyo en finanzas y matemáticas, en servicios jurídicos, sociales, culturales, deportivos y afines y los representantes, agentes comerciales y similares.

En el cuadro 11, se presenta con algo más de detalle la situación de los grandes grupos ocupacionales de alta cualificación, según subgrupo principal. Es de destacar que dentro de los directores y gerentes, los subgrupos con más desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo (en comparación con el conjunto de España) son los relativos a la dirección de administraciones públicas, los directores y gerentes de empresas de alojamiento, restauración y comercio y los directores de

Gráfico 13. Desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo por comunidad autónoma y tipo de ocupación, 2011 (desajuste global español = 100)



● ALTA cualificación ● BAJA cualificación ● TOTAL
Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

departamentos administrativos y comerciales; el menor desajuste (101,2%) se da para los directores de producción y operaciones.

El desajuste cercano a la media que se constataba para el gran grupo ocupacional de técnicos y profesionales de la salud y la enseñanza se debe a la situación de los profesionales de la salud (índice de desajuste relativo inferior al conjunto de España) y al grupo de otros profesionales de la enseñanza (profesores de educación especial y profesores de enseñanzas no regladas, por ejemplo, de idiomas, informática y tecnologías de la información y la comunicación), ya que los profesores de enseñanzas regladas (desde primaria hasta el nivel universitario) presentaban un índice superior al promedio (del 103%). En la categoría de otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales, los tres subgrupos que mostraron mejor comportamiento en 2011, con un nivel de desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo inferior al desajuste del conjunto de España, fueron los profesionales de las tecnologías de la información, los profesionales de las ciencias sociales (como economistas, sociólogos, etc.) y los especialistas en organización de la Administración Pública y de las empresas y en comercialización. En el extremo opuesto, con un desajuste relativo superior al promedio, se situaron los tres restantes subgrupos, tal y como se puede comprobar en el cuadro anteriormente mencionado.

Finalmente, dentro del gran grupo de ocupación relativo a los técnicos y profesionales de apoyo, que es el que muestra mejor comportamiento de todos los grandes grupos ocupacionales de alta cualificación, la situación es muy positiva para tres subgrupos, con un índice de desajuste relativo entre oferta y demanda inferior al del conjunto español: estos subgrupos son, en concreto, el de profesionales de apoyo en finanzas y matemáticas, el de representantes, agentes comerciales y similares, y el de profesionales de apoyo de servicios jurídicos, sociales, culturales, deportivos y afines. En el extremo opuesto, destacan los técnicos sanitarios y profesionales de las terapias alternativas, con un índice de desajuste del 103,2%.

Por comunidades autónomas, los mayores desajustes relativos entre demanda y oferta de empleo de alta cualificación se daban en 2011 en Madrid, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Cataluña, y los menores en Canarias, La Rioja, Castilla-La Mancha, Extremadura y Asturias.

En el gráfico 13, por su parte, se muestra la situación en 2011 por comunidades autónomas. Igualando, como siempre, el desajuste español entre oferta y demanda de empleo a 100, se observa que un total de seis regiones españolas mostraban un desajuste inferior: Aragón, Canarias, Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha y Extremadura (es decir, en global, en estas comunidades no existía

—en relación con el conjunto español— tanto exceso de demanda de empleos por parte de los trabajadores en los servicios públicos de empleo en comparación con los puestos de trabajo ofertados en estos mismos servicios). La Comunidad Valenciana, Baleares y Cataluña figuraban en el extremo opuesto.

Como se ha comprobado, a escala nacional el nivel de desajuste relativo entre demanda y oferta de empleo era inferior para los grupos ocupacionales de alta cualificación que para los grupos de baja cualificación. Por regiones, este hecho se reproduce en todas ellas, excepto en Andalucía y, sobre todo, en Extremadura (la Comunidad de Madrid observa prácticamente el mismo nivel de desajuste para ambas clases de ocupaciones). Atendiendo a los grupos ocupacionales de alta cualificación, se constata que en 2011, las regiones que registraban el mayor nivel de desajuste relativo entre oferta y demanda de empleo eran Madrid, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Cataluña, esto es, las cuatro regiones protagonistas del sistema universitario español. En sentido contrario, el nivel de desajuste era relativamente reducido en Canarias, La Rioja, Castilla-La Mancha, Extremadura y Asturias.

Por su parte, en el caso de las ocupaciones de baja cualificación, los mayores desajustes relativos se daban en 2011 en la Comunidad Valenciana y Baleares, mientras que en el extremo opuesto (con un nivel de desajuste inferior al 100% que marca el conjunto español) estarían Extremadura, Castilla-La

Mancha, Andalucía, Asturias y Canarias. En comparación con 2010 se intuye¹⁰ un aumento del nivel de desajuste relativo global en Andalucía, Castilla-La Mancha, Galicia, Cataluña y Baleares, y un descenso acusado en el País Vasco; mientras que tomando concretamente las ocupaciones de alta cualificación, se observarían ascensos en el índice de desajuste entre oferta y demanda (siempre comparando este desajuste con el conjunto español de cada año) en Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura, Cataluña y la Comunidad Valenciana, y una acusada disminución, además de en el País Vasco, en Murcia y Castilla y León.

En el cuadro 12, finalmente, se muestra el detalle, para el año 2011 y para las distintas comunidades autónomas, de los índices de desajuste relativo que se dan entre oferta y demanda de empleo en los grandes grupos de ocupación de alta cualificación.

Normalmente la demanda de puestos de alta cualificación la realizan, en gran parte, aquellas personas que tienen un nivel superior de estudios, mientras que la oferta de puestos de alta cualificación viene determinada por la estructura productiva más o menos avanzada de una economía y, en consecuencia, por la necesidad que tengan las empresas de cubrir puestos con esas características, además de por la situación económica del momento: habrá menos necesidades de contratar trabajadores en épocas de crisis como la actual. El desajuste entre la

10. Se recuerda que la clasificación ocupacional ha cambiado de 2010 a 2011, por lo que la comparación se debe tomar con matices.

Cuadro 12. Desajuste entre demanda y oferta de empleo, por grandes grupos de ocupación de alta cualificación y comunidad autónoma (desajuste global español=100), año 2011

	DIRECTORES Y GERENTES	TÉCNICOS Y PROFESIONALES SALUD Y ENSEÑANZA	OTROS TÉCNICOS CIENTÍFICOS E INTELECTUALES	TÉCNICOS, PROFESIONALES DE APOYO
ANDALUCIA	104,22	99,67	102,17	100,88
ARAGÓN	97,33	96,27	100,70	96,82
ASTURIAS	100,07	96,26	99,58	95,56
BALEARES	103,82	99,17	98,09	100,27
CANARIAS	103,46	96,29	94,53	94,86
CANTABRIA	104,17	99,73	99,31	98,84
CASTILLA Y LEÓN	99,05	99,58	102,96	95,65
CASTILLA-LA MANCHA	98,54	97,50	98,41	94,08
CATALUÑA	104,58	102,32	100,54	98,79
COM. VALENCIANA	104,14	102,44	101,33	100,05
ESPAÑA	103,44	100,06	100,85	98,71
EXTREMADURA	88,67	99,88	98,33	94,12
GALICIA	104,09	99,71	100,56	98,96
LA RIOJA	102,44	94,93	97,92	94,79
MADRID	104,77	101,04	102,03	101,61
MURCIA	102,05	101,31	100,03	94,52
NAVARRA	99,73	99,88	101,35	96,06
PAIS VASCO	100,27	101,62	100,96	96,07

Fuente: *Elaboración propia con datos del SEPE.*

demanda por parte de los trabajadores y la oferta de empleos por parte de las empresas derivará, por un lado, en parados con alta cualificación y, por el otro, en empleo “no encajado”, que, en buena medida, se reflejará en el hecho de que personas con un nivel superior de estudios se emplearán en trabajos que no serán de alto nivel de cualificación (sobreeducación).

Con los datos de contratación del SEPE se puede comprobar qué porcentaje de aquellos que tenían estudios superiores

fueron contratados en el conjunto de España para realizar tareas consideradas de alta cualificación, esto es, tareas propias de directores y gerentes, de técnicos y profesionales científicos e intelectuales y de técnicos y profesionales de apoyo, y qué porcentaje fue contratado para desempeñar un puesto de trabajo de baja cualificación y por tanto, para el que no sería necesario tener un nivel de estudios tan elevado. Estos datos se pueden obtener para el año 2011, así como también se puede comprobar la evolución seguida en los últimos años caracterizados

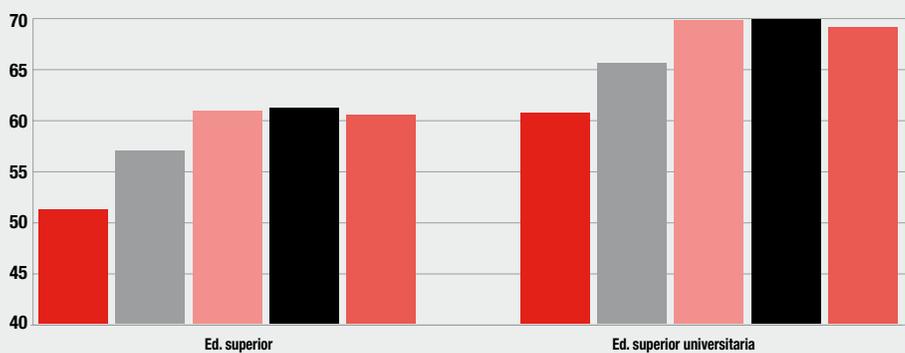
por una grave crisis económica que ha deteriorado en grado sumo las condiciones del mercado de trabajo español.

En el año 2011, el 31% de los graduados universitarios contratados en España empezaron a desempeñar tareas de grupos ocupacionales de baja cualificación. Este porcentaje ha disminuido en comparación con el año 2007, pero ha aumentado respecto al año precedente. De estos, la mayoría se ocupaban como empleados

contables y administrativos o como empleados de restauración, protección, personal y vendedores, aunque un 5% de los graduados universitarios se emplearon en ocupaciones elementales, para las que no se necesitan estudios (60.000 personas).

El 60,4% de los graduados superiores que fueron contratados en 2011 empezaron a desempeñar un trabajo de alta cualificación; esta cifra implica una ligera reducción respecto al año precedente, pero sigue siendo casi diez puntos porcentuales superior a la cifra que se alcanzaba antes de que comenzara la presente crisis económica (esto es, el año 2007). Si se atiende específicamente a aquellos que tenían estudios terciarios universitarios, el porcentaje correspondiente asciende al 69% (un punto inferior al dato de 2010, pero algo más de ocho puntos por encima de la cifra que se daba en 2007, tal y como se puede observar en el gráfico 14). En cambio, sólo un 37% de los graduados superiores no universitarios fueron contratados en 2011 para desempeñar una ocupación de alto nivel de cualificación. En cuanto a la evolución en los últimos años, de nuevo se observa que se ha producido un descenso respecto a 2010 (entonces el porcentaje correspondiente era del 38,3%), pero que ha habido un incremento si se compara con la situación de antes de la entrada en la crisis económica actual (30,5% en 2007). Por otro lado, si se distinguiera entre los titulados en ciclo largo o ciclo corto universitario, en 2011, igual que en años precedentes, se observaría una diferencia positiva a favor de los primeros; así, en dicho año el 70% de los graduados en segundo y tercer ciclo

Gráfico 14. Evolución del porcentaje de personas con estudios superiores que fueron contratadas en ocupaciones de alta cualificación



● 2007 ● 2008 ● 2009 ● 2010 ● 2011

Nota: Se refiere a los contratos iniciales y convertidos en indefinidos realizados.

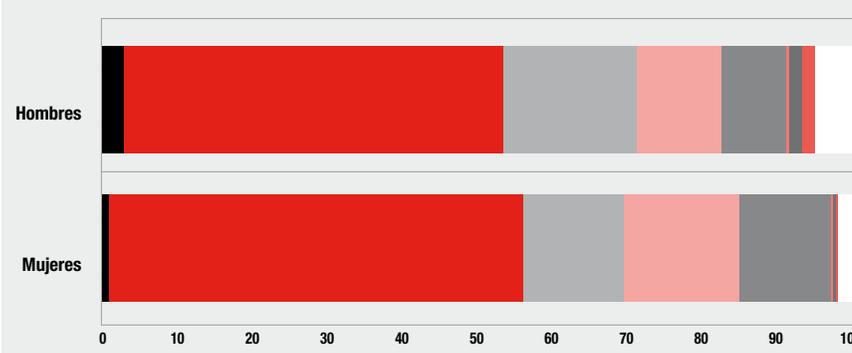
Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

universitario que fueron contratados pasaron a desempeñar ocupaciones de alta cualificación, por el 67,4% en el caso de considerar a los diplomados, ingenieros técnicos y similares contratados.

Como se ha comentado anteriormente, un 69% de los graduados universitarios contratados en 2011 empezaron a desempeñar ocupaciones de alta cualificación (más en concreto, algo más de las tres cuartas partes de ellos fueron contratados para puestos relativos al grupo ocupacional de técnicos y profesionales científicos e intelectuales; el 22% para el grupo de técnicos y profesionales de apoyo y un 2,3% para hacer de directores y gerentes). Ello quiere decir que algo más de tres de cada 10 fueron contratados para realizar trabajos para los que no se requería un nivel tan elevado de estudios. Dentro de estos, prácticamente 8 de cada 10, realizaban tareas de empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina o bien de trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores. Aunque un nada despreciable 15% de estos graduados universitarios contratados para puestos de baja cualificación empezaron a desempeñar ocupaciones elementales, para las que no sería necesario tener ningún nivel de estudios: tareas de limpieza, de repartidor, etc. (5% del total de graduados universitarios contratados, equivalente a casi 60.000 personas).

Diferenciando entre hombres y mujeres, se observa que entre los primeros el ajuste es ligeramente mejor que para las segundas si se atiende específicamente a los graduados superiores universitarios que fueron contratados en 2011, en el sentido que un 70% de ellos empezaron a ocuparse en puestos de alta cualificación por el porcentaje correspondiente para ellas del 68,3%. Hay diferencias, asimismo, significativas por sexo, cuando se tiene en cuenta qué tipo de graduados universitarios eran, si de primer ciclo (diplomados, ingenieros y arquitectos técnicos y similar) o bien de segundo y tercer ciclo (licenciados, ingenieros y arquitectos superiores, doctorados, etc). Así, el encaje fue mejor para los hombres en el segundo tipo y al revés sucedió para las mujeres. Efectivamente, en el caso de los hombres, el 64,3% de los graduados superiores universitarios de primer ciclo que fueron contratados en 2011 se ocuparon en puestos de alta cualificación, por el porcentaje correspondiente para las mujeres del 68,9%. Mientras que el 73,1% de los hombres titulados en segundo y tercer ciclo universitarios contratados en 2011 empezaron a trabajar de directores/gerentes, de técnicos y profesionales científicos e intelectuales o bien de técnicos y profesionales de apoyo (es decir, grupos ocupacionales de alta cualificación), por el porcentaje correspondiente de sus homónimas femeninas del 67,3%¹¹.

Gráfico 15. Porcentaje de personas con estudios universitarios terminados que fueron contratadas en 2011, según grandes grupos de ocupación y sexo



● DIRECTOR. GERENTES ● TEC. Y PROF. CIENT. E INT. ● TEC Y PROF DE APOYO ● EMP.CONT ADVOS ● REST.PROT. PERS.VEND ● AGRIC.FO. PESCA ● ART.MAN. CONST ● OP.MAQ. E INST.MONT. ● OCUPAC.ELEMENT

Nota: Se refiere a los contratos iniciales y convertidos en indefinidos. Los tres primeros grupos (directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo) son considerados grupos de alta cualificación, y el resto, de baja cualificación. Se excluyen ocupaciones militares, de peso relativo residual.

Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

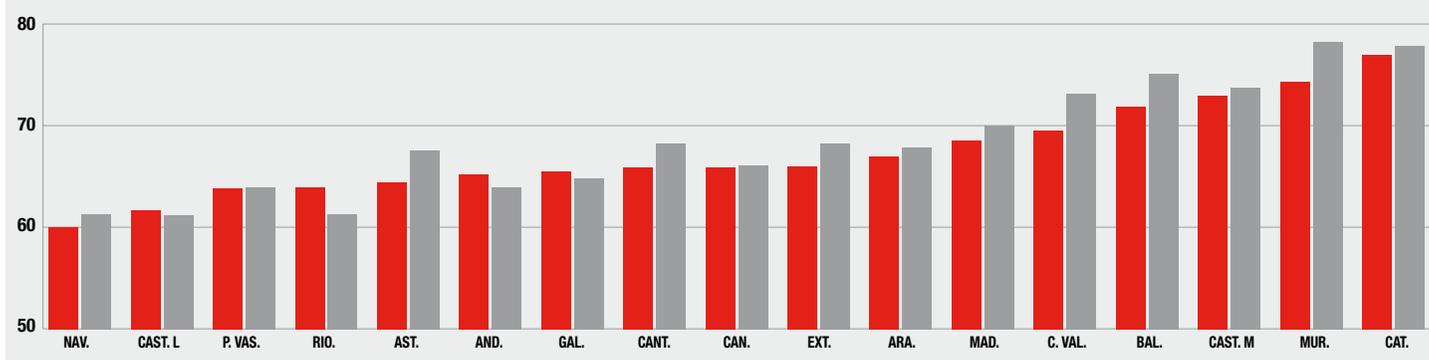
En el gráfico 15, se muestra el reparto según gran grupo de ocupación de los contratados titulados universitarios en 2011, separando a hombres y mujeres. En él se observa cómo las mujeres ocupaban en mayor medida que los hombres los puestos de técnicos y profesionales científicos e intelectuales, mientras que ocurría al contrario en el caso de los técnicos y profesionales de apoyo y para el grupo de directores y gerentes. Así, considerando específicamente el conjunto de titulados universitarios que fueron contratados en 2011 para desempeñar tareas de alta cualificación, se encuentra que prácticamente un 80% de las mujeres fueron empleadas para desempeñar un puesto en el grupo de técnicos y profesionales científicos e intelectuales (71% en el caso de los hombres), mientras que sólo un 1,3% fueron contratadas para desempeñar un puesto de directora o gerente (3,9% para los hombres) y un 19,2% adicional fueron empleadas como técnicas y profesionales de apoyo (más del 25% en el caso de los hombres graduados universitarios).

Atendiendo a los hombres y mujeres que eran titulados universitarios y que fueron contratados en 2011 para desempeñar oficios de baja cualificación (el 30% del total en el caso de los hombres y el 31,7% en el de las mujeres), se observa que prácticamente la mitad de las graduadas fueron contratadas para desempeñar tareas del grupo de empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina (oficios que, en

principio, podrían ser realizados por personas tituladas en educación secundaria superior: bachillerato, ciclos formativos de grado medio), y un 40% adicional se ocuparon en el grupo de trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores (un 11,5% desempeñaban ocupaciones elementales, de aquellas que no requieren tener estudios). En cambio, en los hombres, tuvieron menos peso relativo los dos primeros grupos (empleados contables y administrativos y empleados de restauración, protección, personal y vendedores) y más el tercero (un 21,5% de los graduados universitarios contratados para grupos ocupacionales de baja cualificación –que equivale a un 7% del total de titulados varones contratados en 2011– se emplearon en ocupaciones elementales), además de otros tales como el relativo a los trabajadores cualificados en agricultura, industria o construcción y al de operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores.

El mejor encaje por comunidades autónomas, esto es, el mayor porcentaje de graduados universitarios que fueron contratados en 2011 para desempeñar tareas de alta cualificación tuvo lugar, igual que en 2010, en Cataluña (77%), seguida de Murcia, Castilla-La Mancha y Baleares. En el extremo opuesto aparecen Navarra, Castilla y León, el País Vasco y La Rioja.

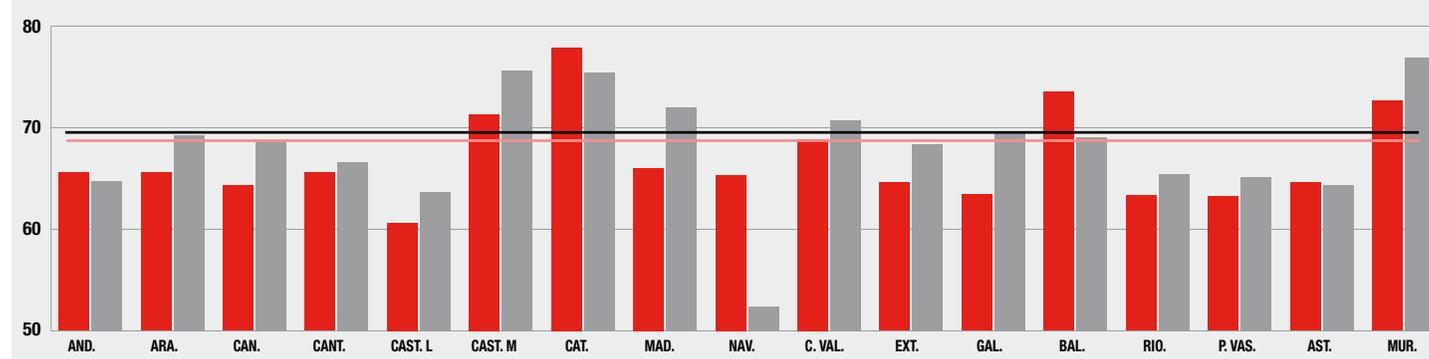
11. Una de las posibles causas explicativas de esto es la importancia relativa de la diplomatura de Enfermería, profesión mayoritariamente femenina y con buena inserción laboral.

Gráfico 16. Porcentaje de personas con estudios universitarios terminados que fueron contratadas en ocupaciones de alta cualificación. Por comunidades autónomas

● 2011 ● 2010

Nota: Se refiere a los contratos iniciales.

Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

Gráfico 17. Porcentaje de personas con estudios universitarios terminados que fueron contratadas en ocupaciones de alta cualificación. Por comunidades autónomas y sexos. Año 2011

● Mujeres ● Hombres ● Mujeres España ● Hombres España

Nota: Se refiere a los contratos iniciales.

Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

Por comunidades autónomas, y atendiendo específicamente a los graduados superiores universitarios, se encuentra para 2011 que el mejor encaje se produjo en Cataluña: allí, el 77% de los titulados universitarios contratados en ese año fueron empleados en ocupaciones de alta cualificación, el porcentaje más elevado de todas las comunidades autónomas españolas. De cerca seguían a Cataluña (porcentaje también superior al 70%) Murcia, Castilla-La Mancha y Baleares. Por el contrario (gráfico 16), los mayores porcentajes de contratados en 2011 que eran graduados universitarios y que empezaron a desempeñar un puesto de bajo nivel de cualificación se dieron en Navarra, Castilla y León, el País Vasco y La Rioja. En relación con el año previo, se produjeron incrementos del encaje, esto es, del porcentaje de contratados con elevado nivel de estudios que se emplearon en puestos de alto nivel de cualificación, en tan solo cuatro comunidades autónomas: por este orden, La Rioja, Andalucía, Galicia y Castilla

y León; y hubo disminuciones en el resto de comunidades, especialmente significativas en Baleares, Murcia y la Comunidad Valenciana.

Al analizar, en vez de la situación para los graduados universitarios, la que se da para los egresados en educación terciaria, en general, el porcentaje contratado para realizar trabajos de alta cualificación disminuye, ya que aquellos que son graduados superiores no universitarios son contratados en mayor medida que los universitarios para puestos de bajo nivel de cualificación. Es en Cataluña y en Madrid donde en mayor porcentaje los graduados en ciclos formativos de grado superior son contratados para realizar tareas de alta cualificación (valores respectivos del 43,3% y 47,7%, por el 37% español), mientras que en el extremo opuesto se hallan Navarra (con un 19,7%) y La Rioja (con un 21%). Y algo similar ocurre si, dentro de los titulados universitarios, nos fijamos en los graduados en estudios de segundo y tercer ciclo respecto

a los titulados en estudios de ciclo corto; aunque aquí son excepciones Cantabria y Cataluña, ya que un mayor porcentaje de diplomados, ingenieros técnicos y similares fueron contratados en 2011 para realizar tareas de alta cualificación en comparación con el dato que se da para los licenciados, doctores, ingenieros superiores y similares (datos respectivos en Cataluña del 79,2% y el 75,1%, y en Cantabria del 69,9% y el 63,2%). Junto a Cataluña, el máximo valor del encaje en 2011 para los graduados en segundo y tercer ciclo universitario se daba en Murcia, donde un 77,7% de dichos graduados fueron contratados para desempeñar ocupaciones de alta cualificación y en Castilla-La Mancha, con un valor correspondiente del 75,7% (dato para España del 70%). Y después de Cataluña y Cantabria, el mayor valor del encaje para los diplomados, ingenieros técnicos y similares se daba en Murcia –valor del 68,7%, por el 67,4% que se registraba en el conjunto español.

Por sexos y comunidades autónomas (gráfico 17), se observa que los mejores encajes se producen en la Comunidad Valenciana, Madrid, Cataluña, Murcia y Castilla-La Mancha, en el caso de los hombres: más graduados universitarios que fueron contratados en 2011 para desempeñar puestos de alta cualificación en relación con el resto de comunidades autónomas (en porcentaje del total); y en Castilla-La Mancha, Murcia, Baleares y Cataluña en el caso de las mujeres. En sentido contrario, los peores encajes tienen lugar en Navarra y, a mucha distancia, en Castilla y León en el caso de los titulados universitarios y en Castilla y León, el País Vasco y La Rioja, en el caso de las graduadas. Finalmente, es de destacar que en 2011, en todas las regiones menos en cuatro (Baleares, Cataluña, Asturias y, especialmente, Navarra) se observó que un mayor porcentaje de hombres titulados universitarios habían sido contratados para desempeñar puestos de alta cualificación, en comparación con las mujeres graduadas universitarias.

En el cuadro 13 se muestra en detalle, para las diversas comunidades autónomas, cómo se reparten los graduados universitarios que han sido contratados en 2011 por grandes grupos de ocupación, para el total y también para hombres y mujeres por separado. Hay cuestiones que llaman la atención, como por ejemplo que casi un tercio de los hombres graduados universitarios en Navarra fueron contratados en 2011 en ocupaciones elementales (Aragón, Castilla y León y La Rioja también muestran unos porcentajes correspondientes superiores al 10%); o que solo en Canarias, Madrid y Baleares el porcentaje de mujeres graduadas universitarias que fueron contratadas para ser

Cuadro 13. Porcentaje de personas con estudios universitarios terminados que fueron contratadas en 2011, según grandes grupos de ocupación, sexo y comunidad autónoma (en %)

		AND	ARA	CAN	CANT	CyL	CLM	CAT	MAD	NAV	CVAL	EXT	GAL	BAL	RIO	PV	AST	MUR
1	TOTAL	1,03	1,71	1,40	0,96	0,87	1,12	1,52	2,30	1,22	1,30	1,01	1,08	1,83	1,05	1,14	1,12	1,08
	Hombres	2,01	2,44	2,70	2,13	1,74	1,98	3,20	4,02	2,37	2,22	1,93	2,12	3,85	2,51	2,11	2,05	1,75
	Mujeres	0,86	0,82	1,07	0,59	0,61	0,84	0,81	1,49	0,73	0,67	0,90	0,77	1,36	0,35	0,50	0,66	0,54
2	TOTAL	47,33	50,09	51,51	55,09	46,72	57,12	62,77	48,23	48,15	56,33	52,83	48,54	62,36	47,74	48,71	51,28	67,74
	Hombres	44,50	51,79	49,28	48,14	47,45	57,73	55,79	47,84	35,63	50,59	48,71	49,71	52,30	48,77	46,80	46,86	62,52
	Mujeres	48,45	52,28	54,05	54,95	48,23	57,87	65,73	49,06	52,84	54,90	52,19	51,09	61,26	50,70	50,73	50,90	63,13
3	TOTAL	15,61	16,10	13,19	12,19	13,65	15,52	13,58	19,53	12,01	15,60	14,48	15,28	10,99	12,54	14,15	15,23	9,48
	Hombres	18,21	15,00	16,73	16,33	14,45	15,89	16,36	20,11	14,31	17,86	17,66	17,72	12,89	14,06	16,19	15,39	12,54
	Mujeres	16,22	12,44	9,19	10,03	11,75	12,59	11,35	15,44	11,76	13,29	11,50	11,54	10,89	12,23	11,99	13,04	8,93
4	TOTAL	12,57	12,57	13,48	12,62	12,99	10,02	10,36	16,32	9,17	13,09	12,97	13,74	12,83	11,90	12,49	10,26	10,49
	Hombres	9,73	8,94	11,60	11,74	9,83	6,85	10,23	13,36	5,78	11,41	10,19	10,40	13,32	9,67	11,04	9,34	9,58
	Mujeres	13,71	15,51	17,02	15,62	15,92	11,18	11,04	20,08	11,62	15,19	12,46	15,58	14,84	14,64	15,36	13,73	13,94
5	TOTAL	13,47	11,34	14,56	11,64	14,06	9,08	7,96	8,43	7,79	8,56	12,37	12,99	8,28	12,54	14,03	12,96	7,17
	Hombres	10,27	7,30	11,44	9,87	9,48	5,91	7,70	8,00	4,52	9,40	8,79	7,89	10,22	7,57	10,27	9,61	6,71
	Mujeres	14,38	13,84	13,91	14,55	14,16	13,22	8,64	10,26	10,11	12,91	17,32	16,83	9,36	12,65	15,71	16,56	10,01
6	TOTAL	1,31	0,16	0,17	0,04	0,48	0,23	0,05	0,06	0,05	0,12	1,13	0,16	0,10	0,80	0,07	0,04	0,18
	Hombres	1,30	0,23	0,45	0,20	0,44	0,36	0,10	0,12	0,07	0,21	1,59	0,56	0,28	0,81	0,10	0,06	0,32
	Mujeres	0,63	0,12	0,10	0,10	0,26	0,15	0,03	0,05	0,01	0,07	1,10	0,13	0,03	0,42	0,03	0,03	0,16
7	TOTAL	1,16	1,06	0,74	1,71	1,08	1,12	0,56	0,92	1,38	0,80	0,95	1,15	0,68	1,57	0,96	1,57	0,61
	Hombres	3,06	1,69	1,36	2,67	1,80	2,25	1,21	1,15	1,84	1,34	3,30	2,07	2,24	1,97	1,97	2,69	1,21
	Mujeres	0,27	0,32	0,22	0,35	0,42	0,39	0,42	0,41	0,38	0,35	0,78	0,51	0,32	0,76	0,48	0,85	0,34
8	TOTAL	0,82	0,73	0,65	1,37	1,23	0,54	0,43	0,64	1,49	0,81	0,72	1,07	0,52	1,60	1,84	2,25	0,34
	Hombres	2,02	1,81	1,10	1,59	2,43	1,06	1,04	0,91	2,72	1,09	2,02	2,40	1,31	1,88	2,80	6,93	1,01
	Mujeres	0,17	0,59	0,13	0,22	0,82	0,27	0,14	0,12	0,45	0,18	0,53	0,30	0,16	1,60	0,86	0,90	0,18
9	TOTAL	6,67	6,23	4,30	4,37	8,92	5,26	2,77	3,57	18,75	3,39	3,54	6,00	2,39	10,25	6,60	5,30	2,91
	Hombres	8,89	10,80	5,33	7,34	12,38	7,97	4,37	4,49	32,77	5,88	5,80	7,14	3,59	12,76	8,73	7,06	4,37
	Mujeres	5,31	4,09	4,30	3,59	7,77	3,49	1,85	3,10	12,10	2,44	3,20	3,24	1,77	6,65	4,35	3,32	2,77

Nota: Se refiere a los contratos iniciales. Los tres primeros grupos son considerados grupos de alta cualificación, y el resto, de baja cualificación. Se excluyen ocupaciones militares, de peso relativo residual. 1. Directores y gerentes; 2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales; 3. Técnicos y profesionales de apoyo; 4. Empl. contables, administrativos y otros empleados de oficina; 5. Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores; 6. Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero; 7. Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción; 8. Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores; 9. Ocupaciones elementales

Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

directoras o gerentes superó el 1% (cuando el valor más reducido en hombres es del 0,9% y se da en Castilla y León); o, finalmente, que casi cuatro de cada diez mujeres graduadas universitarias acabaron contratadas en 2011 para realizar tareas de empleadas contables, administrativas y similares, o bien de trabajadoras de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores o simplemente en ocupaciones elementales, como limpieza y similares, en Canarias, Castilla y León, el País Vasco o Galicia, lo que contrasta con el porcentaje correspondiente del 21,5% en Cataluña.

España era en 2011 el país de la Unión Europea que tenía mayor porcentaje de graduados superiores desempeñando tareas de bajo nivel de cualificación. Parte de esta mayor sobreeducación comparada se debe a que en España hay menor proporción de ocupaciones de alta cualificación: un 31,4% de los ocupados se localizaban en estos grupos en 2011, el quinto valor más reducido de todos los países europeos, detrás de Rumania, Bulgaria, Portugal y Grecia. En cambio el peso relativo de los graduados superiores entre la población adulta española era superior a la media europea en cinco puntos.

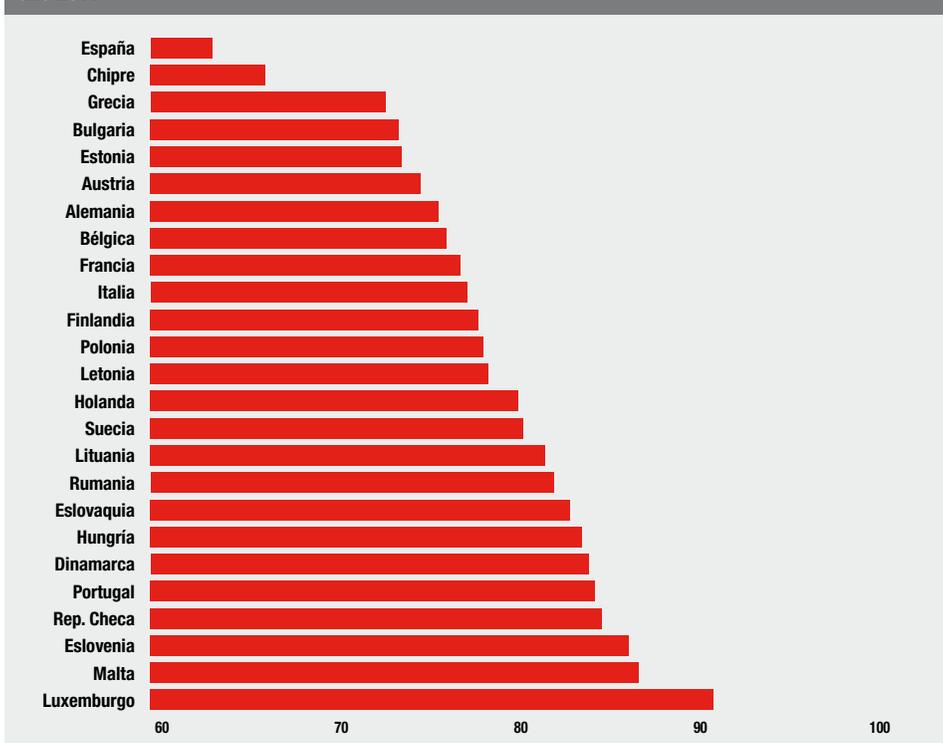
En términos de comparación internacional, se observa que España es el país de la Unión Europea que en 2011¹² tenía a un

menor porcentaje de graduados superiores desempeñando tareas de alta cualificación (directivos, profesionales científicos e intelectuales, técnicos y profesionales de apoyo): un 63,7%, que contrasta con el más del 90% de Luxemburgo y el valor entre el 85% y el 90% de Dinamarca, la República Checa, Hungría, Portugal, Malta, Eslovenia o Eslovaquia (Francia, Alemania o Italia tenían un porcentaje correspondiente de entre el 77% y el 79%), tal y como se puede observar en el gráfico 18. Desde que arrancó la crisis económica, en el año 2008, se ha observado en la mayor parte de países de la Unión Europea (y España no ha sido una excepción) una reducción en este porcentaje de personas altamente formadas que ocupan puestos de alta cualificación. Por sexos, en 2011, en España había ligeramente más proporción de hombres graduados superiores desempeñando puestos de alta cualificación que de mujeres (64,3% frente a 63,1%). Esto ocurre en el contexto de la Unión Europea para 12 países adicionales, además de España, entre ellos Francia e Italia.

Parte de esta mayor sobreeducación comparada de España respecto a los países de la Unión Europea se debe a que en España hay claramente una menor proporción de ocupaciones de alta cualificación, que son las proclives a ser desempeñadas por la población más formada. Así, un 31,4% los ocupados se localizaban en los grupos ocupacionales de alta cualificación en el caso español en 2011, lo que constituía el quinto valor más reducido de todos los países

ocupados en un momento determinado, no a los que han sido contratados en un periodo de tiempo concreto, que era el dato al que se hacía referencia anteriormente, con la información del SEPE.

Gráfico 18. Ocupados con estudios terciarios empleados en ocupaciones de alta cualificación (en %), año 2011



Nota: Era la situación en el tercer trimestre de 2011, no hay datos para el Reino Unido ni Irlanda. Fuente: Eurostat.

europeos, sólo superado, en ese sentido por Rumania, Bulgaria, Portugal y Grecia (porcentajes correspondientes en estos países inferior al 30%) y en contraste con los datos para Luxemburgo (58,2%), Suecia, Dinamarca y Holanda (entre 45% y 47%) o Francia y Alemania (43,7% y 40,3%, respectivamente). En cambio, como se comprobó anteriormente

en este mismo capítulo del presente informe, el peso relativo de los graduados superiores entre la población adulta española era superior a la media europea y al dato de países como Francia o Alemania.

12. Datos de tercer trimestre, los últimos disponibles en el momento de redactar este apartado. Cabe indicar además, que en la comparación internacional estamos teniendo en cuenta a la totalidad de los

Cuadro 14. Ocupados con estudios superiores empleados en los diferentes grandes grupos de ocupación, comparación internacional, año 2011 (en %), total y por sexos

	Directores y gerentes	Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	Técnicos, profesionales de apoyo	Contables, admón.	Empleados restauración, personales, vendedores	Trabajadores cualificados industria, construcción	Ocupaciones elementales	Otros
TOTAL								
España	7,36	40,32	16,03	13,01	10,73	5,90	3,01	3,65
Alemania	8,54	44,88	23,93	6,77	5,65	5,80	1,42	3,02
Francia	13,28	39,53	25,80	8,43	6,96	1,56	1,51	2,93
Italia	4,81	51,13	23,03	10,74	4,98	1,18	2,42	1,71
Hombres								
España	9,67	36,45	18,22	7,92	8,21	11,18	2,13	6,23
Alemania	11,13	45,49	19,23	4,93	4,23	9,50	1,10	4,39
Francia	16,08	41,27	23,86	4,18	5,92	2,60	1,48	4,62
Italia	6,80	53,42	22,47	7,58	3,11	1,75	1,97	2,90
Mujeres								
España	5,05	44,18	13,85	18,10	13,24	0,62	3,88	1,07
Alemania	5,07	44,05	30,22	9,22	7,54	0,86	1,85	1,18
Francia	10,70	37,92	27,60	12,36	7,92	0,59	1,54	1,37
Italia	2,93	48,97	23,56	13,71	6,74	0,65	2,85	0,59

Nota: Era la situación en el tercer trimestre de 2011.

Fuente: Eurostat.

En el cuadro 14 se muestra en detalle para España, en comparación con Francia, Alemania e Italia, los países más importantes de la Unión Europea de los que se tienen datos actualizados hasta 2011, cuál es la distribución por grandes grupos de ocupación de los empleados que tienen un nivel superior de estudios, atendiendo al total y también a los hombres y las mujeres. El hecho de que España tenga una menor proporción de ocupados altamente formados empleados en tareas de alta cualificación hace que, en comparación con los tres países considerados restantes, presente una proporción más elevada de titulados superiores situados en puestos de contables y administrativos,

de empleados de restauración, servicios personales y de seguridad o vendedores, de trabajadores cualificados en industria y construcción y de trabajadores de ocupaciones elementales. De estos grupos ocupacionales de baja cualificación, los hombres que son graduados superiores básicamente se emplean en el tercer grupo mencionado y las mujeres en los dos primeros.

Ante el incremento del paro en España por la crisis económica, que afecta especialmente con virulencia a los jóvenes, y dada también la existencia de una sobreeeducación elevada en nuestro país, en comparación con otros

países avanzados, se está produciendo en los años más recientes una emigración de trabajadores españoles cualificados al exterior. Efectivamente, desde que se inició la crisis en 2008, se calcula que el censo de españoles en el extranjero ha aumentado en más de 300.000 personas, con un crecimiento superior al 25%. Aunque no hay cifras oficiales, se estima que buena parte de estos emigrantes son jóvenes con un elevado nivel de estudios que se dirigen a países como Alemania, Francia o el Reino Unido en busca de oportunidades laborales.

3.3 *Inserción laboral de los graduados universitarios*

Como se viene remarcando en anteriores informes CYD, el estudio del proceso de inserción laboral de los graduados universitarios se enfrenta a la dificultad de su falta de globalidad y homogeneidad. Efectivamente, hay escasos estudios que valoren para el conjunto de España este proceso; en este sentido, el estudio más ambicioso y reciente (año 2006), es una macroencuesta de inserción laboral realizada en el marco del proyecto internacional REFLEX (“El profesional flexible en la sociedad del conocimiento”) a más de 5.000 titulados universitarios españoles, y que ya fue reseñado en anteriores ediciones del informe. Por el contrario, existen multitud de estudios parciales, con metodologías diversas, que tienen por finalidad seguir el proceso de inserción en el mercado de trabajo de un colectivo concreto de egresados, ya sea de una universidad, de determinados estudios en una universidad o varias, o de una comunidad autónoma concreta.

Atendiendo a este último aspecto, destaca en primer lugar, la importante labor que están haciendo agencias de calidad regionales, como la de Galicia (ACSUG, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia) y Cataluña (AQU, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña), al analizar la inserción laboral de los graduados de sus universidades a partir de encuestas exhaustivas a dichos egresados; encuestas, además, que se van repitiendo regularmente, lo que permite comprobar la dinámica en el tiempo de las diversas variables que se preguntan. En el

año 2011, ambas agencias han presentado la última edición de sus respectivos estudios (la sexta en el caso gallego y la cuarta en el catalán). En este Informe CYD 2011 se hace una breve referencia a ambos estudios. En este apartado del capítulo 3 se procede a resumir el relativo a la inserción laboral de los graduados universitarios en Galicia en el curso 2007-2008 dos años después de terminar su formación. Y en los recuadros que acompañan a este capítulo se incluye la colaboración del presidente de AQU y catedrático de la Universitat de Barcelona, Joaquim Prats, sobre la inserción laboral de los graduados universitarios en Cataluña.

En segundo lugar, se ha de mencionar también la labor que están llevando a cabo algunas consejerías de educación regionales, en colaboración con las universidades, sobre el estudio del proceso de inserción laboral de los egresados universitarios a partir de una metodología totalmente distinta a la mencionada con anterioridad, esto es, no a través de encuestas a los graduados, sino a partir de cruzar los datos procedentes de las universidades y de los servicios públicos de empleo y de la Seguridad Social sobre los mencionados egresados. En ese sentido, muy recientemente, en el año 2011 se han publicado sendos estudios, en esta línea, en Andalucía y la Comunidad de Madrid, sobre la inserción laboral de los graduados universitarios en sus comunidades autónomas respectivas. Ambos estudios son sintetizados brevemente también en este apartado del capítulo tercero del presente Informe CYD 2011.

Por otro lado, en el marco de la empleabilidad universitaria, se ha de destacar la presentación a mediados de 2011, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de un documento sobre la contribución del talento universitario en el futuro de la España 2020 en el que se hace hincapié en el hecho de que dentro del contexto de la Estrategia Universidad 2015, en el inmediato futuro serán prioritarias las acciones destinadas a mejorar la empleabilidad de los titulados universitarios españoles. Entre las medidas más importantes consideradas estaría la de vincular la aprobación de nuevos títulos universitarios, y la renovación de las acreditaciones ya concedidas a los títulos universitarios oficiales, a su adecuación al empleo. Para ello se ha previsto la realización de una encuesta de inserción laboral a escala nacional y autonómica en colaboración con las comunidades autónomas y el Instituto Nacional de Estadística y, a partir de sus resultados y de información complementaria, la incorporación de indicadores de inserción laboral de todas las titulaciones al Sistema Integrado de Información Universitaria, en el que ya se está trabajando y que tiene como objetivo proporcionar datos fiables, homogéneos y actualizados del sistema universitario español, estimulando así la transparencia. También está previsto llevar a cabo un informe anual del empleo universitario, en el que se realizaría un seguimiento y una evaluación de los nuevos titulados y de la percepción de su nivel de empleabilidad, lo que permitiría ofrecer recomendaciones para mejorar la inserción laboral de los estudiantes universitarios.

Otro de los objetivos planteados en el documento era el de aumentar las prácticas laborales de los estudiantes. En este contexto se aprobó a finales de año un real decreto específico para la regulación de las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios (RD 1707/2011, de 18 de noviembre) y en el marco del Campus de Excelencia Internacional, se ha previsto desarrollar programas mixtos universidad-empresa de prácticas de iniciación profesional que permitan a los universitarios alternar formación y empleo. Combinando la realización de prácticas con la movilidad internacional, destaca también la existencia de programas ya en marcha, que se incentivarán en el futuro, tales como el FARO y el ARGO. Mediante el primero de ellos pueden realizar prácticas los estudiantes universitarios en los últimos cursos en empresas de países europeos, norteamericanos (los Estados Unidos, Canadá) y asiáticos (China, Japón, Singapur o Corea del Sur, entre otros). Mediante el segundo programa pueden realizar prácticas en empresas los graduados universitarios y de nuevo, en este caso, el destino serían las empresas de los países europeos, los Estados Unidos, Canadá y algunos asiáticos (como China, Japón, Singapur o Corea del Sur).

También está previsto introducir medidas encaminadas a promover el espíritu emprendedor del universitario, por ejemplo, mediante la concesión de premios a los mejores proyectos de creación de empresas por parte de los estudiantes, y estableciendo mecanismos para promover la participación de entidades españolas (especialmente parques científicos y tecnológicos o institutos de I+D) como entidades receptoras europeas en iniciativas como Erasmus Jóvenes Emprendedores. Este programa fue lanzado por la Comisión Europea en colaboración con la Asociación Europea de Cámaras de Comercio y ofrece a los nuevos emprendedores la posibilidad de trabajar durante un periodo de hasta seis meses con un empresario experimentado en la pequeña y mediana empresa en otro país de la UE. También se impulsará el espíritu emprendedor de los estudiantes a través de convenios con las universidades para seleccionar y cofinanciar estancias de jóvenes emprendedores en empresas de base tecnológica.

Además, con el nuevo decreto que regula el doctorado (el RD 99/2011, de 28 de enero) y que abre la posibilidad de crear escuelas de doctorado, se prevé que aumente la

empleabilidad de los doctores a través de la colaboración con otras instituciones que realicen investigación, desarrollo e innovación, incluyendo las empresas y potenciando la realización de los estudios de doctorado y el desarrollo de la tesis doctoral en la empresa. Para mejorar la empleabilidad universitaria también se prevé potenciar los másteres impartidos en inglés, así como los másteres planificados conjuntamente con universidades extranjeras y se promoverán ayudas extraordinarias de movilidad internacional a los recién titulados con un alto rendimiento académico que deseen realizar estos másteres internacionales.

En cuanto a las medidas propuestas para potenciar la orientación a la empleabilidad en las universidades, está previsto, por ejemplo, incentivar el desarrollo de programas de orientación profesional y la realización de foros de empleo, e impulsar la creación de nuevas formas de acceso al primer empleo que ayuden a los recién titulados a tener su primera experiencia laboral mientras continúan formándose en los conocimientos y técnicas específicas de su campo. En este contexto, asimismo, está previsto favorecer la participación de las empresas en el ámbito universitario mediante

la participación de profesionales como docentes ocasionales fundamentalmente en los másteres profesionalizadores o la participación de estudiantes en las empresas mediante convenios de prácticas. También está previsto, según el documento antes mencionado, potenciar las actuaciones encaminadas a restablecer el equilibrio entre empleabilidad (papel de la universidad) y el empleo (generado por los sectores productivos), es decir, entre la demanda y la oferta de empleo, a través de nuevas políticas de comunicación que favorezcan el diálogo entre sectores, la identificación de nuevos yacimientos de empleo, la internacionalización de los titulados o la regionalización de los grados mediante mecanismos que favorezcan la especialización. Respecto a este último punto se impulsará la búsqueda de alianzas estratégicas mediante la agregación de universidades, se potenciará la especialización en función de las fortalezas de las universidades y la coordinación con los entornos productivos locales o regionales y se impulsará la diferenciación de la oferta académica en los campus. Y además de todo ello, se seguirá apostando por la formación a lo largo de la vida como instrumento esencial al servicio de la empleabilidad.

Situación laboral de los egresados universitarios en Andalucía

En el año 2011 se publicó el *Estudio de la situación laboral de las personas egresadas en Enseñanzas Universitarias en Andalucía. Promociones 2008-2009 y 2007-2008*, elaborado por el Observatorio Argos (Sistema de Prospección Permanente del Mercado de Trabajo de Andalucía) del Servicio Andaluz de Empleo. En él se analiza la situación laboral de las personas egresadas en primer y segundo ciclo (y también en estudios de postgrado) de las nueve universidades andaluzas, un año después de graduarse en la promoción 2008-2009, y se efectúa el seguimiento de la situación laboral de las personas egresadas en primer y segundo ciclo en la promoción 2007-2008 (es decir, se analiza su situación laboral dos años después de graduarse en la universidad). Para ello se cruzan los datos provenientes de los ficheros de gestión académica de las nueve universidades andaluzas, con la información obtenida del Observatorio Argos del Servicio Andaluz de Empleo (sobre demandas de empleo, colocaciones y contratos).

En cuanto a los egresados universitarios en estudios de grado en el curso 2008-2009 en las universidades andaluzas (28.426 personas), el estudio observa que a 30 de septiembre de 2010, el 48,4% estaban afiliados en alta laboral al sistema de la Seguridad Social. Por ramas de estudio, la situación era muy positiva relativamente para las ciencias de la salud: en la fecha mencionada el 80% de los egresados en titulaciones de ciclo largo (licenciaturas) y el 69% de los titulados en ciclo corto (diplomaturas) estaban dados de alta en la Seguridad Social. En el extremo opuesto, se encontraban los graduados en humanidades (porcentaje correspondiente del 30,1%). Atendiendo específicamente a los graduados universitarios en alta laboral, el estudio encuentra que el 7,1% son trabajadores autónomos. Por rama de estudio, destaca el alto porcentaje de trabajadores autónomos en las titulaciones cortas de ciencias experimentales (16,3%) y en las titulaciones largas de ciencias de la salud (13,3%), mientras que por titulaciones concretas destacan especialmente los diplomados en Odontología o Podología y los arquitectos. Por otro lado, la tasa de demanda de empleo a 30 de septiembre de 2010 era del 18,4%, esto quiere decir que prácticamente 20 de cada 100 egresados en el curso 2008-2009 en

las universidades andaluzas, un año después estaban inscritos en los servicios públicos de empleo como demandantes de trabajo. Mientras que los que constaban como parados registrados eran un 13,9% del total, dato relativo inferior al del conjunto de jóvenes de la comunidad andaluza. Tanto en uno como en otro caso, de manera lógica, aparecen los titulados en ciencias de la salud, con el menor porcentaje relativo, destacando en el extremo opuesto, los egresados en humanidades y en ciencias (en demandantes de empleo también destacaban los diplomados en ciencias sociales y jurídicas). La titulación con mayor porcentaje de personas paradas registradas –atendiendo a las que poseen un peso relevante en el total– es la licenciatura en Pedagogía, con casi la cuarta parte de egresados en 2008-2009 registrados como parados el 30 de septiembre de 2010. En el extremo opuesto, aparecen los licenciados en Medicina con sólo un 1% de parados registrados. Entre las titulaciones con mayor volumen de personas egresadas, el porcentaje de personas paradas oscilaba entre el 8% de Enfermería y el 22,5% de Psicología.

También el estudio aporta información sobre el primer contrato firmado por los graduados universitarios en el curso 2008-2009 una vez acabaron su formación superior. De los registros se obtiene que el tiempo medio que transcurrió desde la graduación hasta obtener el primer contrato fue de unos 136 días, aproximadamente unos 4 meses y medio: con máximo y mínimo para los egresados en ciencias de la salud (166 días para los licenciados y 124 para los diplomados). El 54% de los primeros contratos, por otro lado, implicaban movilidad laboral, en el sentido de encontrarse en un municipio distinto al de residencia del trabajador: la máxima movilidad se daba para los graduados en enseñanzas técnicas y los diplomados en ciencias de la salud (por encima del 60%). Respecto a la primera contratación post-titulación también el estudio encuentra que en dos de cada tres casos, el contrato era para desempeñar ocupaciones por debajo de las que les capacita su formación académica, esto es de nivel de cualificación intermedio o bajo (los de cualificación alta, en este estudio, se consideran, además de las fuerzas armadas, de poco peso relativo en el global, los directores y gerentes, los técnicos y profesionales científicos

e intelectuales y los técnicos y profesionales de apoyo pero únicamente aquellos dedicados a la sanidad, tales como especialistas en dietética, ópticos, fisioterapeutas, logopedas, podólogos, etc.). Los mayores índices de sobrecualificación se observaban, en ese sentido, en las titulaciones cortas de la rama de ciencias sociales y jurídicas y en magisterio, en las que aproximadamente 8 de cada 10 egresados firmaron su primer contrato para desarrollar tareas que no eran de alto nivel de cualificación. En sentido contrario, destacaban las titulaciones largas en ciencias de la salud por registrar el menor índice (10,6%). En cuanto a la calidad del primer empleo post-titulación, esta es, en general, baja, puesto que solo un 8,9% de contratos firmados son de tipo indefinido (aunque es más elevada que la del conjunto de contratados en Andalucía: tasa de contratación fija del 4,1%). Por rama de estudio, las titulaciones cortas en ciencias experimentales y las ingenierías superiores registraban la tasa de temporalidad menor, mientras que en el extremo opuesto se hallaban humanidades y magisterio. En cuanto a la duración de la jornada laboral, el 46,7% de los primeros contratos tras la graduación fueron a tiempo parcial. Las titulaciones largas en enseñanzas técnicas registraban el menor porcentaje de contrataciones a tiempo parcial, un 15,1% y el mayor índice se daba, de nuevo, para los graduados en humanidades (64,2%) y magisterio (68,5%). Finalmente, cabe indicar que la tipología de empresa que contrató por primera vez a los graduados superiores, una vez estos obtuvieron su titulación, era la de una sociedad limitada, pequeña (menos de 10 trabajadores) y de la rama del comercio.

Comparando mujeres y hombres en los diversos indicadores, la situación es bastante pareja, si bien los hombres muestran ligeros mejores resultados, en general; por ejemplo el 50,7% estaba en alta laboral en la Seguridad Social el 30 de septiembre del 2010 por el 47% de las mujeres y el porcentaje de parados registrados era del 15,1% para ellas por el 11,8% de ellos; o por ejemplo, la tasa de temporalidad y el porcentaje de contratos a tiempo parcial era también superior en el caso de las tituladas (atendiendo al primer contrato postgraduación): datos en el primer caso del 88,9% para ellos y el 92,3% para ellas, y en

el segundo caso del 37,5% para hombres y del 51,7% para mujeres.

La situación laboral de los graduados en estudios de máster oficial en las universidades andaluzas en el curso 2008-2009, a 30 de septiembre de 2010 era claramente mejor que la de los graduados en estudios de primer y segundo ciclo. Así, de los 2.578 egresados, el 66,5% estaba dado de alta en la Seguridad Social, casi 20 puntos por encima de los titulados en grado. Y también era más reducido el porcentaje de los que estaban inscritos como demandantes de empleo (el 12,3% por el 18,4%, tal y como se constató anteriormente) y de los parados registrados (el 9,5%, más de tres puntos inferior al dato de los titulados en estudios de primer y segundo ciclo). Y la situación laboral para los doctorados era incluso ligeramente mejor a la de los graduados en másteres oficiales puesto que el porcentaje de titulados en alta laboral un año después de terminar su formación era del 68,2%. De ellos, la inmensa mayoría estaban dedicados a la enseñanza universitaria (más de la mitad), a las actividades hospitalarias, a actividades de investigación y desarrollo y a servicios técnicos de ingeniería y otros tipos de asesoramiento técnico.

Finalmente, el estudio elaborado por Argos y publicado en 2011, también se ocupa de la situación de los titulados en estudios de primer y segundo ciclo universitario dos años después de graduarse (tomando la promoción de 2007-2008). Ello permite observar si su situación laboral es mejor que la de aquellos que solo llevan un año graduados. Si se toma el porcentaje de graduados dados de alta en el sistema de la seguridad social se observa que a 30 de septiembre de 2010 el valor era del 56,1% para los graduados en el curso 2007-2008, mayor que el dato para los egresados en 2008-2009, y por tanto, con un año en el mercado laboral después de titularse, que era del 48,4%, en comparación. También hay un menor porcentaje de demandantes de empleo dos años después de titularse (16,6% por el 18,4% que registraban a 30 de septiembre de 2010 los graduados de la promoción de 2008-2009), aunque bien es verdad que es mayor el porcentaje de parados registrados (15,4% frente al 13,9%).

Inserción laboral de los egresados en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid

En marzo de 2011 la Consejería de Empleo de la Comunidad de Madrid, con la colaboración de las seis universidades públicas madrileñas, publicó un estudio titulado *Inserción laboral de los egresados universitarios titulados en 2006 y 2007 en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid*. El objetivo general era analizar el acceso laboral de las personas que finalizan estudios universitarios en la región: el efecto laboral de los estudios universitarios, qué carreras universitarias llevan al alumno a una inserción más adecuada a su formación y/o con mejores condiciones laborales, y en definitiva, cuáles son las características básicas de los egresados universitarios desde el punto de vista del mercado de trabajo. Para realizar el estudio procedieron a cruzar los datos de distintas bases: por un lado, los remitidos por las universidades públicas madrileñas acerca de las características básicas de los egresados que iniciaron su último curso para la titulación en 2005-2006 ó 2006-2007 (la inmensa mayoría de titulados, así, son de los años 2006 y 2007), por otro lado, los obtenidos por los servicios públicos de empleo, acerca de los contratos y de las demandas de empleo registrados, y por último, los procedentes de la afiliación a la Seguridad Social. Se analiza, en este sentido, la situación laboral en agosto de 2010 y la trayectoria seguida hasta entonces de estos titulados en los años 2006 y 2007, por tanto, la situación y trayectoria entre tres y cuatro años después de obtener la graduación.

La gran mayoría de los titulados universitarios madrileños (72,7% de más de 48.000 observaciones) habían tenido algún contrato desde que finalizaron la titulación hasta agosto de 2010 (un 20,2% solo había suscrito un contrato en ese tiempo y un 52,5% había tenido más de un contrato). Para el resto no hay rastro de contratos suscritos: pueden ser los casos de inserción a través de cuenta propia, como los trabajadores autónomos, o los que estaban realizando tareas de becario; asimismo también estarían aquí los casos en los que el egresado se ha trasladado a otra comunidad autónoma o al extranjero o ha continuado estudios. En cuanto al tipo de los

contratos suscritos, el 54% había registrado algún contrato indefinido en el periodo que va desde que finalizaron los estudios hasta agosto de 2010 (el 46% sólo había tenido contratos temporales). Este porcentaje, según el estudio, es relativamente elevado si se compara con la información disponible sobre la globalidad de jóvenes madrileños. Por tipología de estudio, el mayor porcentaje de contratación estable se produce en el área de informática (más del 80% de los titulados ha disfrutado de un contrato indefinido) seguidos de los ingenieros dedicados a la mecánica, electrónica y similar (72,3%) y de los de las licenciaturas y diplomaturas relacionadas con el comercio y la administración de empresas (69,2%).

Respecto a la adecuación de los contratos de trabajo a la formación poseída, se observa que en un 54,6% de los casos se había firmado al menos un contrato en el que se pasaba a desempeñar una ocupación de alto nivel de cualificación (directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo dedicados, en este caso, a la sanidad, tales como especialistas en dietética, ópticos, fisioterapeutas, logopedas, podólogos, etc., a los que se suman las ocupaciones relacionadas con las fuerzas armadas, de un peso relativo mínimo en el total). Por tipología de estudios, destacan, con un porcentaje correspondiente de más del 80% aquellos licenciados y diplomados en los campos de la salud, la arquitectura y los ingenieros dedicados a la mecánica, la electrónica y similares.

En cuanto a la caracterización del primer contrato de trabajo suscrito por los titulados universitarios madrileños egresados en 2006 y 2007, cabe indicar que en un 22,2% de las ocasiones fue de carácter indefinido y que en un 10,2% adicional fue temporal pero con una duración prevista de más de un año. De nuevo, es el área de informática la que presenta un mayor porcentaje de primeros contratos indefinidos (el 55,3%), seguida de la de matemáticas y estadística (35,5%) y de los ingenieros relacionados con la mecánica y electrónica (33%), así como los de los de las licenciaturas y

diplomaturas relacionadas con el comercio y la administración de empresas (30%). Más del 36% de estos contratos era adecuado al nivel de formación de los egresados, es decir, era para desempeñar ocupaciones de alta cualificación. Más de la mitad (54,2%) de los titulados que se insertaron en el mercado laboral mediante contrato de trabajo accedieron a su primer contrato en un periodo de tiempo inferior a seis meses desde que se graduaron y un 17,2% adicional lo disfrutó antes del año. Por áreas de estudio, destacan los diplomados en turismo, los arquitectos y los ingenieros.

Por lo que respecta a las demandas de empleo registradas, el 42,1% de los titulados de las universidades públicas de Madrid en 2006 y 2007 había figurado alguna vez como inscrito en el servicio público de empleo regional madrileño como demandante de trabajo en el periodo comprendido entre su titulación y agosto de 2010. En este sentido, la inscripción como demandante de empleo en este servicio público es voluntaria (excepto para los perceptores de prestación por desempleo, que es obligatoria) y es compatible con el trabajo (se pueden apuntar personas que buscan un empleo más acorde con sus expectativas y necesidades). De estos demandantes de empleo, tres cuartas partes permanecieron menos de un año dados de alta como demandantes. En cuanto al paro registrado, se tiene el que el 31,2% de los egresados madrileños constó como parado en el servicio público de empleo entre su graduación en 2006 ó 2007 y agosto de 2010. La mayoría de ellos, un 42,9%, en concreto, solo estuvo inscrito como parado durante un periodo de 3 meses o menos.

Finalmente, en cuanto a la situación a agosto de 2010 de los egresados universitarios madrileños en 2006 y 2007 (en universidades públicas) según consta en el registro de la Seguridad Social, se observa que prácticamente un 71% estaba dado de alta. De estos, solamente el 5% estaba afiliado al régimen especial de trabajadores autónomos y el resto estaba dado de alta en el régimen general de la Seguridad Social. Estos porcentajes son muy

disímiles con los del conjunto de afiliados de la Comunidad de Madrid (peso relativo entorno al 13% en el primer caso, el de autónomos, y 84% en el segundo) aunque atendiendo específicamente a los jóvenes madrileños, son bastante similares. Las áreas de estudio con mayor presencia de trabajadores autónomos eran arquitectura, veterinaria y salud. El resto de los titulados analizados –el 29%– no estaba dado de alta en agosto de 2010 (último día de julio de 2010, para ser exactos) aunque una inmensa mayoría (el 83%) lo habían estado en el pasado. A finales de julio de 2010 se encontraban inscritos como demandantes de empleo 4.845 egresados de los que figuran como parados 3.173, el 6,5% del total de egresados, cifra muy inferior al paro correspondiente a la globalidad de jóvenes madrileños entre 25 y 35 años.

Inserción laboral de los titulados universitarios en Galicia

En el ámbito gallego, la ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia) llevó a cabo un primer estudio sobre la inserción laboral de los graduados universitarios en las universidades de Vigo, A Coruña y Santiago de Compostela entre los años 1996 a 2001. A ese estudio, publicado en 2004, les siguieron otros cuatro en los que se analizaba, respectivamente, la situación de la inserción laboral de los graduados en 2001-2003, en 2003-2005, en 2005-2006 y en 2006-2007. En el año 2011, la ACSUG publicó, pues, el que es ya su sexto estudio sobre el proceso de inserción laboral llevado a cabo por los graduados universitarios en las universidades gallegas. En él se analiza la situación de los que se graduaron en el curso 2007-2008, dos años después de que se produjera dicha titulación (con 4.830 entrevistados, más de la mitad de la población potencial), y se presenta la evolución seguida a lo largo de la última década en este proceso de inserción. En este recuadro se realiza una breve exposición de las principales conclusiones del estudio. Los objetivos específicos del mismo eran, igual que en anteriores ediciones, la percepción de los titulados sobre la formación en la universidad (si hicieron prácticas durante la carrera, sus consideraciones sobre el plan de estudios, itinerario académico, etc.), las características del proceso de búsqueda de empleo (tiempo que se tarda en encontrar trabajo, el uso y eficiencia de las vías para buscar empleo, etc.) y por último, la situación en el mercado de trabajo de los titulados y sus condiciones laborales, para obtener datos sobre cuestiones tales como la importancia de los distintos factores para obtener un empleo, las competencias, los conocimientos y las aptitudes necesarias para el desarrollo del trabajo, el grado de satisfacción con el empleo y el cumplimiento de las expectativas que tenían, el salario medio o el tipo de contrato en el puesto de trabajo actual.

Atendiendo a la situación de los egresados universitarios en Galicia en el curso 2007-2008, dos años después de graduarse en la universidad, desde el punto de vista concreto del mercado laboral, cabe decir que el 61,9% se encontraba trabajando,

mientras un 28,3% seguía estudiando (ya fuera otra titulación de grado universitario, un máster oficial, una titulación de postgrado propia o bien, estudios de doctorado) y un 26% preparaba oposiciones (algunos de ellos realizaban varias de estas opciones, por lo que la suma de los tres porcentajes supera el 100%). Por áreas de estudio, el mayor porcentaje de graduados que contaba con un trabajo se encontraba en la rama de ciencias de la salud (81,4%); en segundo lugar, ya a distancia, la rama de ingeniería y arquitectura (67,6%), mientras que en el extremo opuesto se encontraban artes y humanidades (menos del 50%). La inmensa mayoría de los que estaban trabajando (un 85,9%) lo hacían en la propia comunidad gallega, un 13,7% estaban en otra comunidad autónoma española, y solamente un 0,5% estaba trabajando en el extranjero (los licenciados en filología y traducción, de manera lógica, y los ingenieros y arquitectos, eran los que en más proporción trabajaban en el exterior, en este sentido).

Las vías más utilizadas en la búsqueda del primer empleo fueron Internet, en primer lugar, seguida por la candidatura espontánea (enviar currículums a las empresas) y, en tercer lugar, la red de contactos personales, familiares y amistades. Ahora bien, las vías de búsqueda más efectivas, esto es, las que les posibilitaron encontrar su primer empleo, fueron, en primer lugar, la red de contactos personales, familiares y amistades (el 21,5% de los graduados encontraron así su primer trabajo posttitulación), en segundo lugar Internet (19,2%) y en tercer lugar la vía de la candidatura espontánea (14,7%). Los resultados por ramas de estudio son bastante similares. En relación al tiempo que los titulados tardan en encontrar su primer empleo, cabe indicar que el periodo medio fue de 5,32 meses, aunque esta media baja hasta los 3,19 meses para los ingenieros y arquitectos, a los que siguen los titulados universitarios en ciencias de la salud (tardan prácticamente cuatro meses), mientras que los que más tiempo necesitaron para encontrar su primer empleo post-titulación fueron los dedicados a artes y humanidades y a las titulaciones de las ramas de las ciencias sociales más

enfocadas a la sociología (más de siete meses y medio). Visto de otra manera, el 57,3% de los titulados superiores gallegos encontraron su primer empleo en 3 meses o menos (más del 63% para graduados en ingeniería y arquitectura, ciencias de la salud y titulaciones de la rama de ciencias sociales más relacionadas con la empresa).

Entre el momento de la graduación de los titulados en el curso 2007-2008 y hasta mediados de 2010, que es cuando se produjo la encuesta, los egresados gallegos firmaron, en promedio, 4,1 contratos con 2,1 empresas diferentes. La tipología más común de empresa que tenía contratados a los titulados superiores en Galicia eran las de más de 250 trabajadores (37,1% de ellos trabajaban allí), seguidas por las de entre 10 y 49 asalariados (21,4%). En cuanto a la antigüedad en el puesto de trabajo, casi la mitad (47%) de los graduados en el sistema universitario gallego en el curso 2007-2008 que estaban trabajando a mediados de 2010 llevaba como mucho 12 meses en el puesto (un 28%, en concreto, llevaba seis meses o menos) y solo un 20% llevaba ya dos años trabajando, es decir que prácticamente lo habían hecho desde que terminaron los estudios universitarios.

El 78,4% de los egresados universitarios gallegos que trabajaban a mediados de 2010 lo hacían a jornada completa; los ingenieros y arquitectos y los graduados en ciencias de la salud, lo hacían en un porcentaje en torno al 90%; en sentido contrario, destacaban, con un porcentaje correspondiente de poco más del 60% los titulados en artes y humanidades y los graduados en sociología y similar. El 91,5% de los titulados que trabajaba, lo hacía por cuenta ajena y de ellos la inmensa mayoría (el 97,5%) trabajaba con un contrato laboral. De estos contratos, solo el 36,6% era indefinido, mientras que el resto de contratos eran temporales, en prácticas, de becario, etc., (por ramas de enseñanza, el porcentaje más elevado de contratación fija se daba para los titulados en ciencias sociales y jurídicas, área de empresa y derecho). El 8,5% de los egresados universitarios gallegos en el curso 2007-

2008 que trabajaban a mediados de 2010 lo hacían por cuenta propia (son los titulados en derecho y los graduados en artes y humanidades los que en más proporción trabajaban por su cuenta, aunque el peso relativo no superaba el 22% en ningún caso). En el trabajo que tenían a mediados de 2010, la gran mayoría de los titulados universitarios gallegos de la promoción de 2007-2008, algo más del 40%, cobraban un salario que estaba comprendido entre 1.000 y 1.500 euros al mes; mientras que en torno al 22,5% percibían más de 1.500€ y el resto menos de 1.000€. El salario medio, en este sentido, sería de 1.180€, con máximos para los graduados en ciencias de la salud (1.462€) e ingeniería y arquitectura (prácticamente 1.300 euros) y el mínimo (inferior a mil euros) se daba para los titulados en artes y humanidades.

Por otro lado, el porcentaje de titulados que creía que su puesto de trabajo se adecuaba mucho o bastante a la titulación que cursó es de casi un 80%, con un máximo próximo al 95% en ciencias de la salud. Un 38,3% de los egresados pensaba que para desempeñar su puesto de trabajo sería muy o bastante necesario formación específica adicional a la poseída (los máximos se daban para ciencias de la salud, ciencias e ingeniería y arquitectura). En relación con esto, un 59% de los titulados consideraba que los conocimientos adquiridos durante la titulación eran de bastante o mucha utilidad para el desempeño de su trabajo (los porcentajes máximos se daban para los titulados en ciencias de la salud y en artes y humanidades y en sentido contrario destacaban los egresados en ciencias sociales y jurídicas, área de empresa y derecho).

Las competencias más valoradas por los egresados gallegos de la promoción del 2007-2008 como importantes para el buen desempeño en su puesto de trabajo eran por este orden, la capacidad para el aprendizaje, la motivación, la capacidad para resolver problemas, la capacidad de comunicación oral/escrita y la capacidad de asumir responsabilidades. En el extremo opuesto aparecen otras competencias como

cultura general, creatividad, capacidad de liderazgo y conocimiento de idiomas. Existen algunas diferencias por rama de enseñanza: así, en ciencias de la salud aparece entre las competencias más valoradas los conocimientos prácticos en su campo; en ciencias sociales y jurídicas (área de derecho) aparece la lealtad y honestidad, y en artes y humanidades aparece la capacidad de trabajo independiente (en las áreas de bellas artes y similares) y el conocimiento de idiomas (en las áreas de filología y traducción); y entre las competencias menos valoradas aparecen los conocimientos de informática, citados por los graduados en ciencias de la salud y en filología y traducción, la capacidad de trabajar bajo presión para los titulados en ciencias sociales (área de sociología y similar) y para los egresados en artes y humanidades, o el pensamiento crítico para los titulados en ciencias sociales, carreras de periodismo, comunicación audiovisual, publicidad, turismo o gestión

de la administración pública. En cuanto a la valoración del egresado sobre su situación laboral, cabe destacar que un 72,5% se siente bastante o muy satisfecho de cómo le consideran en su empresa; en cambio, solo un 46,4% cree que tiene bastantes o muchas posibilidades de ascender en su empresa. En cuanto a la percepción del grado de estabilidad en su trabajo actual, un 44,4% se siente muy o bastante seguro. Mientras que la satisfacción por el nivel retributivo es reducida; así un 32% considera que su salario es nada o poco adecuado (un 42,1% se muestra satisfecho con el mismo). Más del 90% de los titulados en las universidades gallegas en el curso 2007-2008 volvería a cursar estudios universitarios. De ellos, el 81,6% volvería a elegir la misma titulación y el 87% volvería a cursar estudios en la misma universidad. Por rama de conocimiento, los titulados de ciencias de la salud son los que presentan un mayor porcentaje de respuestas positivas.

Atendiendo a la evolución en el tiempo del proceso de inserción laboral de los egresados en las universidades gallegas, se constata cómo la crisis ha empezado a hacer mella, ya que el porcentaje de graduados que trabajaba dos años después de conseguir sacarse la titulación ha ido cayendo desde un máximo del 71% para los del curso 2003-2005 (en 2007) a un mínimo del 58% para los egresados de 2007-2008 (en 2010). Los egresados que trabajan por cuenta propia han crecido levemente en el transcurso de la última década, después de comenzar perdiendo importancia relativa a principios de la misma (así, de los egresados de la promoción 2007-2008 en 2010 trabajaban por cuenta propia el 8,5%, por el 7,8% de los de la promoción 2002-2003 y el 6,8% de los de la 2005-2006). De los que trabajaban por cuenta ajena con contrato, el porcentaje de los que disfrutaban de un contrato indefinido ha ido disminuyendo desde que se iniciara la crisis económica: efectivamente desde el máximo del 41%

para los de la promoción 2005-2006 (en su situación laboral de mediados de 2008) se ha pasado al 36,5% constatado en el último estudio. Finalmente, también parece que se observa el impacto de la crisis en el salario obtenido por los egresados universitarios gallegos. Así, en los primeros estudios sobre el proceso de inserción laboral se observa un incremento continuado del salario medio mensual neto (con la serie deflactada por el nivel de precios de cada periodo para poder comparar en términos reales, a precios constantes): desde los 977€ de los titulados en el periodo 2001-2003 (situación a mediados de 2005) hasta los 1.186 de la promoción de 2005-2006; mientras que en los dos siguientes estudios, realizados ya en periodo de crisis económica, se detecta primero un práctico estancamiento (promoción de 2006-2007: 1.189€) y posteriormente, una ligera reducción de este indicador: 1.179,94€ del último estudio sobre la situación en 2010 de la promoción egresada en el curso 2007-2008.

3.4 *Formación permanente*

La sociedad y el mundo económico actual están totalmente inmersos en un entorno marcado por la globalización, por la presencia creciente y poderosa de las tecnologías de la información y la comunicación, por la importancia del progreso tecnológico y los rápidos cambios que se expresan en los procesos productivos y la forma de organizarse y funcionar. A esto hay que añadir la grave crisis económica internacional que se está experimentando ya desde hace cinco años. En este entorno es cada vez más crucial la capacidad para actualizar (y/o adquirir nuevas) competencias, conocimientos, habilidades; es decir, la capacidad para aprender continuamente, a lo largo de la vida, de manera permanente. El aprendizaje permanente se erige pues, como condicionante para mejorar la productividad y competitividad de nuestra economía y para incrementar la empleabilidad de los trabajadores.

En ese sentido, el *lifelong learning* se podría definir como “toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”. Este concepto, en este sentido, incluiría cualquier tipo de educación y formación – realizada a cualquier edad– ya sea formal, no formal o informal. La educación de tipo formal se referiría a actividades de carácter

intencional y planificado, proporcionadas por instituciones de educación regladas, y conducentes a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidas. La educación y formación no formal, por su parte, aludiría a aquellas actividades educativas organizadas, planificadas y estructuradas pero que no conducen a la obtención de un título reconocido. Estas actividades normalmente suelen incluir cursos más cortos que los reglados y pueden ser iniciados por razones personales o de trabajo (serían ejemplos seminarios, conferencias, clases particulares recibidas, cursos de idiomas en academias o de informática y nuevas tecnologías, o los cursos formativos en el trabajo). La educación y formación de tipo informal, finalmente, se relacionaría con actividades que se realizan con la intención de aprender, pero están menos organizadas y estructuradas que las actividades no formales, no se realizan acudiendo a instituciones educativas, y se refieren básicamente al aprendizaje autodidacta y al obtenido a través de la experiencia laboral y personal. Además, muy relacionado con la formación permanente estaría el tema de la validación y el reconocimiento de los resultados del aprendizaje independientemente de la manera de obtenerlos, ya fueran por vías no formales o informales¹³.

Este concepto de formación permanente ha estado presente desde el nacimiento

del Proceso de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999) conducente al Espacio Europeo de Educación Superior, y en él se ha profundizado en los subsiguientes comunicados de los ministros europeos de educación superior. Asimismo el concepto también ha acompañado a la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea, desde el año 2000. En este sentido, uno de los objetivos que se marcó la UE en dicha Estrategia, en el ámbito de la educación y la formación, fue el de avanzar en la participación activa de la población adulta en actividades relacionadas con el aprendizaje permanente, a lo largo de la vida. En concreto, el objetivo era el de conseguir que en 2010 al menos un 12,5% de la población adulta de la Unión Europea, es decir, aquella entre 25 y 64 años, participase de manera habitual en actividades de educación y formación (*lifelong learning*) a través del seguimiento de cursos ya fueran formales o no formales. Este indicador se valora a partir de la información de la *Labour Force Survey* (LFS) de Eurostat.

Según la *Labour Force Survey* de Eurostat, en España, un 10,8% de la población entre 25 y 64 años cursaba estudios en 2010, indicador superior al de la Unión Europea y al de países como Francia, Italia o Alemania. El porcentaje correspondiente para los graduados superiores era del 19,3%, solo superado en el contexto de la UE

13. Para facilitar dicha validación es muy útil el establecimiento de un marco de cualificaciones. Muy recientemente, en 2011, se ha aprobado el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, en

este sentido. En un recuadro que se incorpora al final del presente capítulo José-Ginés Mora presenta las características fundamentales de dicho marco.

Cuadro 15. Población entre 25 y 64 años que cursa estudios, total, por sexos y por franjas de edad. Año 2010 (en %)

	Total	Mujeres	Hombres	25-34	35-44	45-54	55-64
UE-27	9,1	10,0	8,3	15,2	9,1	7,4	4,5
UE-15	10,4	11,4	9,4	17,1	10,4	8,6	5,5
Alemania	7,7	7,6	7,7	16,9	6,6	5,3	3,0
ESPAÑA	10,8	11,6	10,0	17,5	10,6	7,9	5,0
Francia	5,0	5,4	4,6	8,6	5,4	4,1	1,9
Italia	6,2	6,5	5,9	13,0	5,3	4,3	2,5
Reino Unido	19,4	22,4	16,4	24,4	21,2	18,4	13,0
Finlandia	23,0	27,1	18,0	33,7	25,4	21,6	13,0
Suecia	24,5	31,1	18,9	33,5	25,3	22,7	16,6
Dinamarca	32,8	39,3	26,3	44,2	33,0	30,5	24,4

Fuente: Eurostat. Labour Force Survey.

por siete países: Dinamarca, Suecia, Finlandia, el Reino Unido, Eslovenia, Austria y Holanda.

En el año 2010, en España, el 10,8% de la población entre 25 y 64 años cursaba estudios, atendiendo a la información procedente de la *Labour Force Survey* de Eurostat¹⁴ dato que es superior al de la Unión Europea (en casi dos puntos) y también al de la UE-15 (10,4%), pero que no alcanza el objetivo fijado en la Estrategia de Lisboa que era del 12,5%. En el periodo 2005-2010 el porcentaje español ha permanecido bastante estable, lo que contrasta con la ligera reducción experimentada en el conjunto de la Unión (en torno a medio punto porcentual). El dato español superaba al de Francia, Italia o Alemania, aunque seguía quedando lejos del porcentaje presentado por el Reino Unido (cerca al 20%) y los países nórdicos: Finlandia, Suecia y Dinamarca (valores respectivos del 23%, 24,5% y 32,8%).

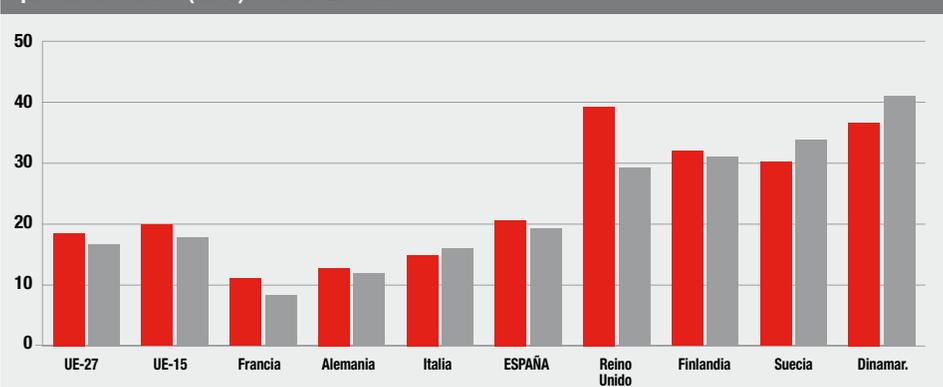
En este sentido, el indicador europeo ELLI (*European Lifelong Learning Index*) arrojaría las mismas conclusiones, esto es, España superaría ligeramente al conjunto de la Unión Europea pero quedaría lejos de los países más adelantados en este aspecto, que serían también los países nórdicos. El ELLI es un indicador extenso y global que expresa el estado de la situación del aprendizaje permanente en Europa, considerando una amplia gama de actividades en distintos ámbitos, como el educativo, el comunitario,

el laboral y el del hogar, y en distintas ópticas, como la educación formal, el aprendizaje profesional, el desarrollo personal y el de la cohesión social. En este índice de valoración, en el año 2010 España alcanzaba una puntuación de 46 puntos, por los 45 puntos de la media europea (tomando en este caso 23 países¹⁵) y, en cambio estaba alejado de los países líderes en esta clasificación que eran los nórdicos: Dinamarca, con un valor de 76 y Suecia con un valor de 71, seguidos por Holanda, valor de 66, y Finlandia (65). El Reino Unido vendría a continuación, pero con un indicador ya por debajo de los 60 puntos.

Siguiendo con el indicador de la LFS de Eurostat, por sexos, se observa que las mujeres entre 25 y 64 años destacaban por cursar estudios en más proporción que los hombres, ya fueran estudios de tipo formal o no formal (en España el 11,6% frente al 8,3%). Sólo Alemania y Grecia, de todos los países de la UE-27 incumplían esta norma: allí los hombres adultos cursaban estudios en más proporción que las mujeres. Por edad, también se observa que cuanto más joven, en más proporción se siguen estudios, es decir, aprendizaje a lo largo de la vida. Así, en el caso español, en el año 2010, el 17,5% de los que estaban entre 25 y 34 años participaban en actividades de educación y formación, por el 10,6% de los que están entre 35 y 44 años, el 7,9% de los comprendidos entre 45 y 54 años y el 5% de aquellos que tenían más de 54 y menos de 65 años de edad. Tanto en la UE como en los principales países europeos

componen a partir del promedio de las cuatro encuestas trimestrales que se realizan. Los datos del año 2010 son los más recientes disponibles en el momento de redactar este apartado. No se toman datos trimestrales del 2011 ya que este tipo de

Gráfico 19. Evolución de la proporción de población con nivel de estudios superior, entre 25 y 64 años, que cursa estudios (en %). Periodo 2005-2010



● 2005 ● 2010

Fuente: Eurostat. Labour Force Survey.

(Alemania, Francia, Italia, el Reino Unido) y también en los nórdicos (Finlandia, Suecia, Dinamarca) se cumple dicha norma, tal y como se observa en el cuadro 15.

Por nivel de estudios, también se observa que a mayor grado de formación de la población adulta, mayor porcentaje realiza actividades educativas y formativas. Así, en España, en 2010, el 19,3% de la población de 25 a 64 años que tenía un nivel de estudios terciario, realizaba actividades educativas, cuando el porcentaje correspondiente para el total de la población en dicha franja de edad era, según se constató anteriormente, del 10,8%. Comparado con el dato para el conjunto de la Unión Europea y los principales países europeos, las conclusiones son similares a las enunciadas anteriormente: España observaba un indicador más positivo que el del global de la UE-15 (18,1%), y también superaba a países como Francia, Alemania o Italia, pero a su vez era superado por los países nórdicos y el Reino Unido (en estos últimos el porcentaje de población adulta con estudios superiores que realiza actividades de aprendizaje se mueve en un rango del 29% al 34%, con la excepción de Dinamarca, donde el indicador alcanzaba en 2010 un valor superior al 41%). Si en el contexto de la UE-27 España ocupaba la posición décima en este indicador considerando el global de la población de 25 a 64 años, teniendo en cuenta específicamente a aquellos con estudios superiores, su posición en el *ranking* subiría a la octava, siendo superada, a parte de por el Reino

Unido, Finlandia, Suecia y Dinamarca, por los países de Eslovenia, Austria y Holanda.

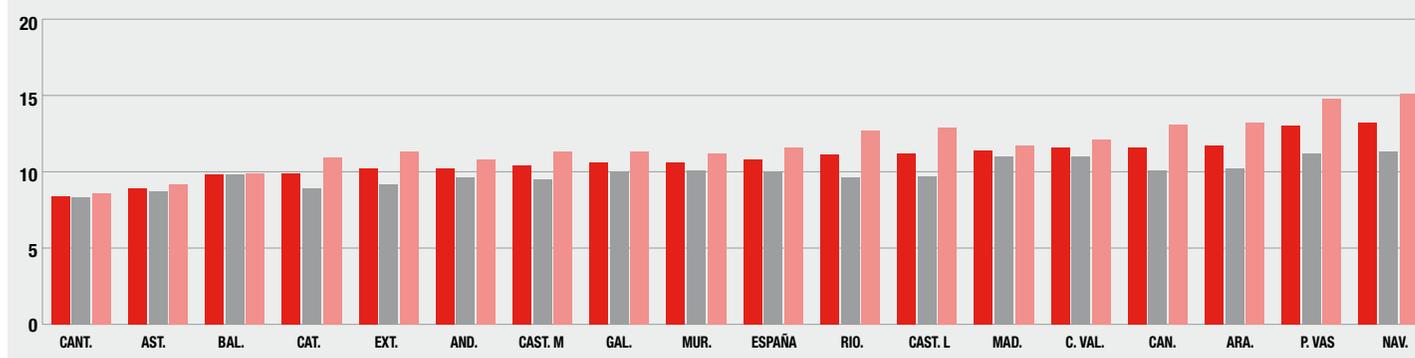
Por sexos, para los graduados superiores también se observa que la proporción de adultos que sigue cursando estudios era mayor en mujeres que en hombres (en el caso español, porcentajes respectivos del 20,7% y del 17,7%, frente a los valores del 20,1% y 15,9% de la UE-15, por tanto más diferencia relativa a favor de España en hombres), y por edades de nuevo se tiene que cuanto más jóvenes, más población, en porcentaje del total, realiza actividades educativas y formativas (y en este caso, el dato para los que están entre 25 y 34 años se dispara mucho: en 2010 llegaba a casi el 30% en España, pero caía por debajo del 20% para la siguiente década: la de 35 a 44 años). En cuanto a la evolución en los últimos años del porcentaje de población adulta con un nivel de formación superior que está cursando estudios (gráfico 19), cabe indicar que en España se produjo un descenso de casi un punto y medio, pero que, en todo caso, esta disminución fue inferior a la registrada por el conjunto de la Unión Europea y está en línea con la tendencia seguida en la mayoría de los países europeos (de hecho, de todo el territorio de la Unión, solo en 10 países se incrementó dicho porcentaje entre el 2005 y 2010, y en 17 disminuyó o se mantuvo; los países donde creció el porcentaje de población adulta altamente formada que sigue actividades educativas fueron Grecia, Portugal, Chipre, Italia, República Checa,

14. Una de las cuestiones que se plantea en la LFS, en este sentido, es si en las cuatro semanas previas al momento de realizar la encuesta, la persona entrevistada ha estado cursando estudios, ya sea de tipo formal o no formal. Los datos anuales se

datos están sujetos a una fuerte variabilidad según el momento del año (no es lo mismo preguntar en la época estival que en otoño sobre si se cursa estudios).

15. No había datos de Irlanda, Chipre, Lituania y Malta.

Gráfico 20. Población entre 25 y 64 años que cursa estudios, por comunidades autónomas españolas, total y por sexos. Año 2010 (en %)



● Total ● Hombres ● Mujeres
Fuente: Eurostat. Labour Force Survey.

Estonia, Luxemburgo, Austria y los dos líderes europeos, Suecia y Dinamarca).

Por comunidades autónomas se observa que los mayores porcentajes de población adulta, entre 25 y 64 años, que cursaban estudios en 2010, ya fueran de tipo formal o no formal, se daban en Navarra y el País Vasco mientras que Cantabria y Asturias se encontraban en el extremo opuesto.

Atendiendo a la proporción de la población adulta (entre 25 y 64 años) que cursaba estudios en España en el año 2010, por comunidades autónomas, se observa (gráfico 20) que los máximos valores se daban en Navarra y el País Vasco (porcentaje ligeramente superior al 13%), mientras que Cantabria y Asturias se encontraban en el extremo opuesto (con un valor de este porcentaje inferior al 9%), seguidas de Baleares y Cataluña (entre el 9% y el 10%). Por sexos, en todas las comunidades autónomas, al igual que pasa en el conjunto del país, se observa que fueron las mujeres las que en mayor proporción que los hombres realizaron actividades educativas de formación. En Madrid, Baleares, Cantabria y Asturias es donde se produjeron las diferencias relativas menores, en ese sentido. En términos de evolución, cabe destacar, finalmente que en cinco regiones españolas se ha registrado un descenso del porcentaje de población adulta que sigue estudios: estas comunidades son en concreto Galicia, Asturias, el País Vasco, Extremadura y Madrid (atendiendo específicamente a los hombres a las anteriores se les uniría Navarra y Murcia, y atendiendo a las mujeres, Cantabria), mientras que el ascenso relativo fue significativo en

Baleares, Cataluña y La Rioja (en mujeres, destaca también Navarra y en hombres Cantabria y Castilla-La Mancha).

En el contexto de la Unión Europea las regiones con más porcentaje de población adulta que sigue actividades educativas de formación son, en primer lugar, cinco regiones danesas, con Hovedstaden, que contiene la capital de Dinamarca, Copenhague, a la cabeza (36,1%); en segundo lugar, Aland, en Finlandia (27,1%); en tercer lugar Inner London, en el Reino Unido (26,7%) y a continuación estarían las suecas Västsverige –que contiene la ciudad de Gotemburgo– y Estocolmo (porcentajes respectivos del 26,4% y 26,3%).

El Consejo de Ministros de la Unión Europea adoptó, en mayo de 2009, el nuevo marco para la cooperación europea en educación y formación. Los objetivos establecidos en la nueva estrategia de educación y formación 2020 actualizan algunos de los definidos en la anterior estrategia 2010, e incorporan otros nuevos. El primero de los objetivos consiste en hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y el punto de referencia ahora es que al menos un 15% de los adultos en edades comprendidas entre 25 y 64 años participen en aprendizaje permanente en el horizonte del año 2020. En el caso español, tal y como se desprende del Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente (véase recuadro en este mismo apartado), el objetivo es más ambicioso puesto que se marca que el porcentaje de población adulta que siga formación permanente quede en el 20% en el año 2020. A corto plazo, en el período 2012-2014 se propone romper la tendencia al estancamiento observado en los años más recientes y alcanzar una tasa de participación del 12%.

En el horizonte de 2020 se calcula que solo el 15% de los puestos de trabajo en Europa serán de baja cualificación. En España el porcentaje de adultos con sólo como máximo estudios obligatorios es prácticamente el triple de ese porcentaje actualmente: de ahí la importación del aprendizaje permanente de los adultos en los próximos años.

El Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) ha calculado que a escala europea, en el horizonte de 2020, los puestos de trabajo de bajo nivel de cualificación habrán descendido hasta significar el 15% del total, aquellos empleos con un nivel intermedio de cualificación subirán hasta el 50%, mientras que el restante 35% corresponderá a puestos de trabajo de alto nivel de cualificación. Si se toma la correspondencia con el nivel de estudios, podríamos establecer que los empleos de bajo nivel de cualificación serían realizados por aquellos que tuvieran el nivel de estudios obligatorios como máximo, los de cualificación intermedia por personas con un nivel de estudios postobligatorios no terciarios y los de alta cualificación por trabajadores con un nivel de formación superior.

En ese sentido, y atendiendo a las cifras que se han comentado en el primer apartado del presente capítulo, España estaría en peor situación en comparación con el conjunto de la Unión Europea, ya que el peso relativo de los que solo tienen estudios obligatorios era prácticamente el triple del nivel que Cedefop marca para 2020 de puestos de trabajo de bajo nivel de cualificación (menos del doble

en el caso europeo). En el reverso estaría la situación de los graduados en educación postobligatoria no terciaria: con un peso inferior a la cuarta parte del total en España en la actualidad y la necesidad de elevarlo hasta el 50% para el horizonte de 2020 (nivel que prácticamente ya alcanza el conjunto de la UE). Donde España estaría más preparada en ese sentido sería en la educación terciaria: actualmente España ya casi alcanzaría la cifra del 35% (que es el porcentaje de puestos de trabajo de alta cualificación previstos para 2020), mientras que la Unión Europea estaría relativamente más atrasada.

En cualquier caso, España necesitaría fundamentalmente elevar la cualificación de las personas con menos nivel de estudios: la formación permanente de las personas adultas y los procesos de validación y reconocimiento de los conocimientos y competencias adquiridas mediante aprendizaje no formal e informal, se muestran claves para conseguir el objetivo.

El Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente 2012-2014

Este plan fue gestado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con la intención de coordinar y promover sinergias entre los distintos ámbitos en los que se trabaja sobre la formación permanente de las personas adultas y el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante aprendizaje no formal e informal o a partir de la experiencia personal y profesional.

En este sentido, en el ámbito del sistema educativo, la oferta de educación para personas adultas está contenida en el capítulo IX de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. En la actualidad el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su ámbito de gestión, y los departamentos de Educación de las comunidades autónomas, a través de centros públicos, centros privados o a través de convenios con entidades sin ánimo de lucro imparten enseñanzas, regladas y no regladas, para personas adultas en el nivel básico (alfabetización), en el nivel inicial (formación en competencias básicas necesarias para iniciar la educación secundaria) y en educación secundaria, dirigida a la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria. También imparten cursos en enseñanzas postobligatorias: bachillerato y formación profesional, y se ocupan de la preparación para las pruebas de acceso a ciclos de grado medio y grado superior de formación profesional, al graduado en educación secundaria obligatoria, o a la universidad para mayores de 25 años, así como ofrecen programas de cualificación profesional inicial, formación en el uso de las TIC, aprendizaje de lenguas extranjeras, o español y lenguas cooficiales para foráneos, etc. Estas enseñanzas se imparten en la modalidad presencial en los centros de educación de personas adultas (CEPAs) y en algunos institutos de educación secundaria (IES), y en la modalidad de distancia o de teleformación, por las comunidades autónomas, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el CIDEAD (Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia) y Aula Mentor¹⁶.

En el ámbito laboral existe una oferta de formación para el empleo, que incluye tanto la formación para trabajadores ocupados como para desempleados. Está regulado por el Real Decreto 395/2007, e incluye tanto la formación que las empresas organizan para sus trabajadores, como la que se oferta a través de los planes de los agentes sociales, de carácter sectorial o intersectorial, a los que acceden gratuitamente los trabajadores empleados. Asimismo, existe una oferta de acciones formativas dirigidas preferentemente a desempleados, mediante convenios entre los servicios públicos de empleo y distintas instituciones, en el ámbito estatal o autonómico.

En el ámbito municipal es destacable el papel que representan las corporaciones locales en las acciones educativas de sus ciudadanos, tanto de carácter no formal como informal, ofertadas por medio de instrumentos como universidades populares o aulas de personas adultas. Y además, existen ofertas de formación para la población adulta proporcionadas por iniciativas de otras entidades públicas (como las universidades) y privada, especialmente sin ánimo de lucro (obras sociales de cajas de ahorros, asociaciones, etc.).

El Plan establece que la dispersión y superposición de todas estas ofertas formativas existentes aconsejan una acción de Gobierno que permita, sobre la base de la coordinación de los recursos disponibles, dar un salto cualitativo en la participación de personas adultas en aprendizaje permanente. El Plan de Acción está dirigido al conjunto de la población, para que pueda aumentar sus competencias profesionales, personales o sociales, complementando las adquiridas durante su paso por el sistema educativo en su etapa escolar inicial. No obstante, el Plan de Acción establece como prioridad la atención a colectivos con baja o nula cualificación, a los que se deben ofrecer nuevas oportunidades para la integración social y laboral, en particular a la población adulta que carece de las competencias

básicas correspondientes a la enseñanza obligatoria, a la población activa que carece de acreditación de su cualificación profesional, a los jóvenes que no obtuvieron el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria al finalizar la ESO y a los jóvenes que abandonaron prematuramente los estudios.

El Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente para el periodo 2012-2014 que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó a finales de 2011 constaba de ocho ejes estratégicos que englobaban 25 acciones concretas a desarrollar. Los ocho ejes estratégicos eran los siguientes:

1. Desarrollar mecanismos que faciliten la reincorporación de la población adulta al sistema educativo para obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
2. Generalizar el reconocimiento de competencias profesionales, como mecanismo para aumentar la cualificación de la población activa, en particular la de los trabajadores poco cualificados.
3. Establecer nuevas vías de acceso a la formación profesional, y hacer compatible el trabajo y el estudio para los jóvenes que lo abandonan prematuramente.
4. Reforzar la actualización y la adquisición de nuevas competencias profesionales para afrontar con éxito el cambiante mercado laboral.
5. Promover el acceso de las personas adultas al bachillerato, a la formación profesional y a la universidad.
6. Ofrecer educación y formación, formal y no formal, a personas en riesgo de exclusión social como estrategia de apoyo a la superación de situaciones de pobreza y marginación.
7. Difundir entre la ciudadanía las posibilidades de la formación permanente.
8. Establecer mecanismos para la mejora de la calidad y la evaluación periódica de la implementación de las políticas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, con participación de todos los agentes implicados.

En cuanto al primer eje estratégico, el Plan destaca que la sociedad española demanda de modo creciente el dominio de las competencias básicas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, ya que sin ellas se corre un serio riesgo de exclusión del mercado laboral. Atraer a las personas adultas sin ESO a la educación y la formación es una necesidad y una responsabilidad de las Administraciones. De modo particular este eje pretende ofrecer solución preferentemente a dos colectivos: las personas adultas que obtuvieron el Graduado Escolar de la Ley General de Educación de 1970, que no les permite acceder a ciclos de formación profesional de grado medio (CFGM) y personas adultas que han cursado la ESO, pero que sólo cuentan con el Certificado de Estudios Primarios, lo que limita su progresión académica y profesional. Dentro de este eje estratégico se incluían tres acciones, que eran: a) duplicar la oferta de Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA), lo que significaría llegar a las 325.000 personas en las distintas modalidades de oferta presencial, a distancia y mediante teleformación; b) establecer la certificación de competencias básicas para colectivos sin ESO, en los centros de educación de personas adultas (CEPAs), ya que los colectivos antes citados requieren conocer su punto de partida de cara a su reincorporación a la ESPA; así el Plan de Acción prevé establecer mecanismos para la acreditación de competencias básicas, obtenidas por haber cursado estudios primarios o la ESO, o adquiridas de modo no formal o informal; y c) potenciar y mejorar las pruebas libres para la obtención del Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Respecto al segundo eje, el Plan destaca el papel clave que ha de desarrollar el reconocimiento y la validación del aprendizaje no formal e informal en la estrategia del aprendizaje permanente, con el objetivo de establecer el punto de partida y potenciar la formación profesional y la actualización de competencias que permita avanzar hacia

16. Aula Mentor es un proyecto que depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y que ofrece formación abierta, flexible y a distancia a través de Internet. Se basa en el funcionamiento de dos infraestructuras: las aulas mentor, con

equipamiento informático conectado a Internet para el seguimiento de los cursos y las mesas de trabajo, entornos virtuales de estudio y comunicación, alojados en el servidor mentor para tutores y alumnos. Los cursos se dirigen a jóvenes y adultos

que quieran actualizar conocimientos desde un punto de vista laboral y personal. Se caracteriza por su flexibilidad total: los alumnos comienzan el curso cuando lo deseen, eligen su propio itinerario formativo, y además pueden interrumpir el curso

cuando sea necesario y retomarlo más tarde. Pueden presentarse cuando crean conveniente al examen presencial para obtener un certificado.

títulos de formación profesional o certificados de profesionalidad que avalen oficialmente los conocimientos de los integrantes de la sociedad. En España se cuenta con el Real Decreto 1224/2009, que ha dado lugar al programa Acredita-T¹⁷. La orientación es fundamental, en este sentido, para lograr la incorporación de las personas adultas a los procesos de reconocimiento. Dentro de este segundo eje, se incluyen cuatro acciones: a) designar centros para atención permanente a personas adultas sin ESO que quieran solicitar el reconocimiento de competencias profesionales; b) ofertar formación complementaria a los usuarios del procedimiento de reconocimiento de competencias profesionales. El objetivo es facilitar que las personas adultas que obtengan el reconocimiento de partes de un título de FP o de un certificado de profesionalidad a partir del reconocimiento y validación de sus competencias profesionales puedan completar las unidades de competencia restantes, para obtener la titulación completa y para ello se ofertará formación complementaria, de modo flexible y modular; c) establecer convenios con entidades de la sociedad civil para estimular la participación de personas adultas en el reconocimiento de competencias profesionales especialmente entre las de más edad y las de menor formación, es decir los colectivos que menos utilizan la formación permanente; y d) desarrollar mecanismos de coordinación para facilitar en el territorio las convocatorias de reconocimiento de

competencias profesionales.

En el tercer eje, se pretende enfocar adecuadamente la atención hacia un colectivo importante en riesgo de exclusión, compuesto por los jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin la titulación básica, mediante el desarrollo de acciones y ofertas formativas que garanticen la consecución de las competencias básicas y favorezcan su integración social y laboral. El acceso a los ciclos formativos de grado medio (CFGM) de FP es posible a través de las pruebas de acceso, en la medida en que se hayan alcanzado las competencias básicas que permitan seguir con éxito esos estudios. Y además recientemente se ha aprobado una nueva vía de acceso a los CFGM, para quienes hayan superado los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial (PCPI). Paralelamente es necesario facilitar la compatibilidad de estudio y trabajo, especialmente para los jóvenes que acceden a ciclos de FP. Las dos acciones concretas que este eje presenta serían: a) aumentar la oferta de PCPI; b) reforzar las becas para posibilitar la continuidad de los estudios y fomentar contratos a tiempo parcial para compatibilizar trabajo y estudios en ciclos de formación profesional.

Respecto al cuarto eje estratégico, el Plan establece que es necesario proporcionar a la población activa, con o en búsqueda de empleo, las mejores condiciones posibles para el mantenimiento de sus competencias

profesionales o para la adquisición de otras nuevas que le permitan optar a sectores productivos distintos de aquellos para los que se formaron inicialmente, ya que la salida de la crisis económica vendrá previsiblemente asociada a una demanda de mayores niveles de cualificación y a la aparición de sectores productivos distintos de los tradicionales. Este cuarto eje se compone asimismo de dos acciones concretas: a) extender la formación para el empleo como herramienta de actualización profesional; y b) establecer programas de formación para el empleo dirigidos a la recualificación hacia nuevos sectores productivos.

En cuanto al quinto eje, el Plan de Acción establece que es necesario proporcionar a las personas adultas acciones y ofertas formativas que permitan hacer realidad el deseo de subir un peldaño en el desarrollo de su carrera académica y profesional, favoreciendo su integración social y laboral. Aquí se incorporan cuatro acciones específicas. Estas son:

a) Potenciar la formación preparatoria para el acceso a ciclos de formación profesional. Se potenciará la formación en competencias básicas (lingüística, matemática, digital...) para personas adultas que quieran acceder a ciclos de FP, de modo que puedan cursarlos con aprovechamiento, sin estar en posesión del título de Graduado en ESO o del título de Bachillerato. Está

previsto promover esta oferta en los centros educativos, y específicamente en los CEPAs, así como mediante teleformación, a través del Cidead y de las Aulas Mentor, en colaboración con las administraciones educativas.

b) Ofertar cursos para la obtención del título de Bachillerato para titulados de ciclos de grado medio de formación profesional. Esta nueva oferta se difundiría mediante una guía con las pasarelas, convalidaciones y formación complementaria necesaria para obtener el título de Bachillerato. En particular se prevé establecer adecuaciones de las modalidades de bachillerato para personas adultas (nocturno, semipresencial y a distancia) para reducir el tiempo necesario para obtener el título.

c) Desarrollar las vías de acceso a estudios universitarios para mayores de 40 y 45 años. El Plan reconoce que la participación activa de las universidades en la formación a lo largo de la vida, se traduce en una atención a las necesidades de actualización profesional, así como a la demanda social de acceso a la universidad para aquellos que no han tenido oportunidad de realizar o culminar estudios universitarios. A este respecto, entre otras medidas, además de las ya tradicionales y generalizadas pruebas de acceso para mayores de 25 años, las universidades están desarrollando las vías de acceso previstas para mayores de 40 años y de 45 años, en las que se reconocerá la

17. El RD 1224/2009, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o por vías no formales de formación, ha establecido que las administraciones educativas y laborales realicen convocatorias para que los ciudadanos puedan demostrar sus conocimientos y habilidades a través de un completo proceso de evaluación, obtener una acreditación oficial y convalidarla por la parte correspondiente de un ciclo formativo de grado medio o superior o bien un certificado de profesionalidad. La evaluación y la acreditación han de tener como referentes las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que estén incluidas en los títulos de formación profesional y en los certificados de profesionalidad. Cada unidad de competencia será la unidad mínima de acreditación. En relación a esto, el certificado de profesionalidad es un documento que acredita a un trabajador en una cualificación profesional del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, cuya definición, elaboración y actualización corre a cargo de INCUAL (Instituto Nacional de Cualificaciones). Son emitidos por el Servicio Público de Empleo Estatal o, en su caso, por las comunidades autónomas, y tienen validez en todo el territorio nacional. En este sentido, en

2011, el Consejo de Ministros aprobó, mediante el programa Acredita-T, la distribución entre las comunidades autónomas de un crédito de veinte millones de euros que ha permitido empezar a llevar a cabo durante ese año el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales. El Ministerio de Trabajo se sumó con cuatro millones de euros adicionales. Se estima que pueden beneficiarse del programa Acredita-T unas 60.000 personas en toda España. Las primeras convocatorias, las del 2011, estuvieron centradas en acreditar competencias relacionadas con los perfiles profesionales de educación infantil, implantación de la Ley de Dependencia, hostelería y turismo, y reparación y mantenimiento de vehículos. Además, las comunidades autónomas han podido incorporar otros sectores que en sus correspondientes ámbitos territoriales se consideren prioritarios. Para la evaluación se ha formado a 3.000 asesores.

18. El RD 1892/2008 ha regulado el procedimiento a seguir para que accedan a estudios universitarios aquellas personas (mayores de 40 años) que tengan experiencia laboral y profesional en una concreta enseñanza, pero no dispongan de una titulación que les habilite para incorporarse por las vías habituales. En primer lugar es necesario acreditar esta experiencia laboral o profesional

en relación con el estudio universitario de grado para el que se solicita el acceso. La convocatoria es anual y solo se puede solicitar acceso para un único centro de estudio. La superación del proceso de admisión únicamente es válida para acceder al curso académico inmediatamente posterior. Por lo tanto, si se quiere acceder a la universidad en cursos posteriores deberá repetirse el proceso de admisión. El proceso de admisión se estructura en dos fases: la primera es la fase de valoración de la experiencia acreditada (en base a la información y a la documentación presentada por el candidato en el momento de formalizar la matrícula). Y la segunda es la fase de entrevista personal. En función de los resultados obtenidos en las dos fases se valorará la madurez e idoneidad del candidato para seguir con éxito el estudio de grado escogido. Cada universidad publicará la oferta de estudios de grado a los que se puede acceder mediante la vía de mayores de 40 años. Se reservará el 1% de las plazas del estudio de grado ofertado. Además, el RD 1892/2008 presentó también como novedad una vía adicional para acceder a la universidad a aquellas personas mayores de 45 años. Para ello se ha de superar una prueba de acceso y realizar una entrevista personal. La prueba de acceso, una vez superada, tiene validez indefinida, en cambio la entrevista personal, obligatoria y con resolución

final Apto, solo tendrá validez durante el año en que se realiza y para acceder a un solo centro-estudio. La prueba de acceso es igual para todos los candidatos y tiene como objetivo determinar la madurez e idoneidad de los candidatos para poder cursar estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de comprensión y de expresión escrita en español y lenguas cooficiales. Se reservará el 1% de las plazas del estudio de grado ofertado. Anteriormente ya existía la vía de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Éstos han de superar una prueba de acceso que consta de dos partes: la fase general, que es igual para todos los candidatos. Tiene como objetivo determinar la madurez e idoneidad de los candidatos para poder cursar estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de comprensión y de expresión escrita en español y lenguas cooficiales, y el conocimiento de una lengua extranjera. Y la fase específica, que se estructura en cinco opciones posibles vinculadas a las cinco ramas de conocimiento donde se ubican los títulos universitarios de grado. Se reserva entre el 1% y 3% de las plazas de los grados ofertados en esta modalidad para este tipo de personas.

experiencia profesional¹⁸. Se potenciará la preparación de estas pruebas en los IES y en los CEPAs. Las universidades colaborarán con los CEPAs e IES para ofertar formación que facilite la superación de las pruebas de acceso a la universidad, tanto en el establecimiento de un currículo y un formato común de los cursos para el acceso, como en el desarrollo de materiales educativos específicos y en la participación de sus profesores en la actividad docente.

d) Potenciar el aprendizaje permanente en las universidades. El Plan reconoce que las universidades se han incorporado a la dinámica del aprendizaje permanente, ofertando cada vez más formación para la actualización de competencias de sus egresados, o de aquellas personas que desean adquirir nuevas competencias de nivel universitario. Esta oferta de las universidades ha de ser flexible, sin que necesariamente conduzca a una titulación oficial. El Plan pretende promover la expansión de estas ofertas formativas, su reconocimiento y su coordinación, especialmente con otras en el ámbito local para el uso compartido de instalaciones, materiales y profesores.

Por lo que atañe al sexto eje estratégico, el Plan establece que hay un importante número de personas en riesgo de exclusión por determinadas circunstancias, caso de emigrantes recién llegados sin dominio del idioma, jóvenes en fracaso escolar, con dificultades de aprendizaje y de entornos desestructurados o mayores solos para los que una oferta educativa es clave, junto a otras medidas, para mejorar sus condiciones de inserción social. A este eje se incorporan tres acciones concretas: a) reforzar las competencias lingüísticas para inmigrantes; b) incrementar la oferta de competencias básicas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y c) promover ofertas específicas para la adquisición de competencias personales y sociales. Este tipo de acciones se ofertarán por medio de los CEPAs, la formación para el empleo, Aulas Mentor y a través de la colaboración con asociaciones y organizaciones de la sociedad civil.

El séptimo eje estratégico pretende fomentar la participación en actividades de educación y formación de los ciudadanos, especialmente los de más edad y menos nivel de formación, difundiendo el interés del aprendizaje permanente, e informando sobre las diferentes alternativas y opciones

existentes. En este sentido, el Plan de Acción establece que la formación permanente se va a ver reforzada por la aprobación del Marco Español de Cualificaciones, relacionado con el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), que permitirá que las personas, empresarios e instituciones puedan identificar los conocimientos, destrezas y competencias, más allá de las fronteras regionales o nacionales. Este punto de referencia permitirá establecer correspondencias entre lo aprendido en diferentes lugares, países, sistemas educativos o sectores productivos, a través de aprendizajes no formales e informales. Es de esperar que este marco facilite la progresión en educación y formación, al ser utilizado como referencia para la validación y el reconocimiento de los resultados del aprendizaje, haciendo hincapié en las competencias adquiridas a lo largo de la vida. Respecto a este eje estratégico se incluyen dos acciones específicas: a) realizar campañas de difusión ciudadana sobre las posibilidades del aprendizaje permanente; b) establecer un punto central de información, telefónico y telemático.

El último eje estratégico se refiere a la necesidad de que la formación permanente

de personas adultas sea un servicio de calidad, en respuesta a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, estimulando así una mayor demanda. Entre las medidas necesarias para ello figura dedicar especial atención a la calidad del personal (profesores, formadores, personal de orientación, directores de centros y personal administrativo), o disponer de mecanismos de evaluación periódica de la aplicación del Plan, para lo cual resulta imprescindible disponer de datos básicos que permitan realizar un seguimiento del sector. Más en concreto, este último eje incorpora cinco acciones diferentes: a) establecer perfiles profesionales y regular la formación necesaria para formadores en el sector del aprendizaje permanente; b) fomentar proyectos de innovación dirigidos al desarrollo de métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje y a la producción de materiales y recursos didácticos para la formación permanente; c) acreditar a las empresas o entidades proveedoras de la formación permanente; d) realizar conferencias periódicas para efectuar balances de las políticas implementadas; y e) establecer una estructura estatal para la recogida y explotación de datos en el sector del aprendizaje permanente.

Los avances más notorios en España para transformar sus universidades en instituciones enfocadas al *lifelong learning* se han dado en el ámbito legislativo: por ejemplo, la LOMLOU de 2007 por primera vez establece claramente el aprendizaje permanente a lo largo de la vida como parte de la misión de las universidades; el RD 1892/2008 amplía el acceso a la universidad a los mayores de 45 años y a los mayores de 40 con experiencia profesional, y el RD 861/2010 posibilita reconocer hasta el 15% de los créditos en estudios oficiales en base a la experiencia laboral y profesional acreditada u otros estudios superiores en enseñanzas oficiales o en títulos propios.

Por otro lado, en este apartado del Informe CYD se suele tradicionalmente hacer mención

también al papel de las universidades en el tema del aprendizaje a lo largo de la vida. En el reciente estudio *Compass (Collaboration on Modern(izing) Policies and Systematic Strategies on Lifelong learning)* coordinado por la red europea de formación permanente EUCEN (*European Continuing Education Network*) y que tenía como objetivo analizar el grado de implantación de la Carta de las Universidades Europeas sobre la Formación Permanente (*European Universities' Charter on Lifelong learning*), se establece la evolución que ha seguido en España la relación entre universidades y formación permanente en las últimas décadas y la situación en la que se está en la actualidad (Romano, 2011). En este sentido, se indica que el comienzo de la impartición de cursos de formación permanente en las universidades españolas data de la década de 1980, y que fue en la década de 1990 cuando este tipo de formación se desarrolló

y fortaleció, dando respuesta a la demanda de un perfil de estudiantes diferente a los típicos universitarios: jóvenes de 18 a 24 años que estudiaban a tiempo completo. En la década de 2000 se ha incrementado de manera muy importante el número y tipo de programas de formación permanente en la universidad española: desde programas de postgrado de tipo profesionalizador para los graduados universitarios, cursos especializados para profesionales, cursos a medida que respondan a las necesidades de formación de las empresas, hasta cursos de idiomas o de extensión cultural para los mayores. Los programas de formación permanente en las universidades españolas han sido realizados de manera voluntaria por éstas y autofinanciados básicamente a través de las tasas que paga el alumnado. El aprendizaje a lo largo de la vida no ha sido integrado en las políticas y documentos institucionales de gobiernos y universidades

hasta fechas muy recientes, aunque también es cierto que todavía las medidas aprobadas en estas políticas y documentos no han sido implementadas totalmente en la práctica.

En la actualidad, la estrategia de las universidades españolas respecto al *lifelong learning* contempla la formación permanente como una actividad externa, que forma parte de su tercera misión, y que está básicamente orientada al mercado de trabajo, a la formación de profesionales. Otros tipos de cursos de formación permanente no estarían tan claramente incluidos en una estrategia global del aprendizaje permanente a lo largo de la vida en las universidades españolas. En cualquier caso, las actividades de formación permanente no están todavía en una posición central y prioritaria en las estrategias institucionales universitarias. Y aunque la Carta de las Universidades Europeas sobre la Formación Permanente es desconocida

para las mayorías de las universidades españolas y las autoridades con competencias en la educación superior, la mayor parte de sus compromisos se han incorporado recientemente a las políticas y legislaciones nacionales.

Referidas a la formación permanente universitaria, destacan últimamente algunas políticas clave como la Estrategia Universidad 2015, en la que se incluye como prioritario el aprendizaje a lo largo de la vida, al ser incluido como uno de los dos ejes de la misión de docencia. La formación permanente, pues, en lo que se refiere a la Estrategia 2015, se configura entre los ámbitos y líneas de actuación principales. También se le concede esta importancia en el plan de acción 2010-2011, que marca los objetivos educacionales para la década de 2010-2020 en España. Uno de estos objetivos es la regulación de la formación permanente en las universidades y el desarrollo de un programa para promoverla, un nuevo modelo de becas y ayudas para ampliar el acceso a la universidad de la población con menos recursos y el fortalecimiento de los servicios de asesoramiento y consejo a los estudiantes. Finalmente, también se constata la prioridad de la formación permanente, en este caso, en el ámbito del reconocimiento y validación de los resultados del aprendizaje previo, con el

desarrollo reciente del Marco Español de las Cualificaciones para la Educación Superior.

De hecho, los avances más notorios en las políticas universitarias relativas al *lifelong learning* han tenido lugar en el ámbito legislativo, con la aprobación de la Ley Orgánica de Modificación de la LOU de 2007, que por primera vez establece claramente el aprendizaje a lo largo de la vida como parte de la misión de las universidades, y la aprobación de varios decretos como el RD 1509/2008 sobre el Registro de Universidades, Centros y Títulos, en el que por primera vez se permite que los títulos propios de formación permanente de las universidades sean inscritos en el registro oficial, lo que implica establecer condiciones y criterios, tales como la verificación y certificación de los títulos que quieran ser registrados; el Real Decreto 1892/2008, que regula las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, y que implica como novedad la posibilidad de acceder por vías particulares a los mayores de 45 años y a los mayores de 40 años con experiencia laboral y profesional en una concreta enseñanza¹⁹; o el RD 861/2010, modificador del RD 1393/2007, que establece la organización de la educación universitaria, y que en el ámbito de la formación permanente

introdujo un cambio muy destacable: la posibilidad de reconocimiento de créditos en estudios oficiales en base a la experiencia laboral y profesional acreditada, a otros estudios superiores en enseñanzas oficiales o en títulos propios. Este reconocimiento se limita a un 15% del total del plan de estudios oficial, aunque en el caso de los títulos propios se podrían reconocer un porcentaje mayor o incluso un reconocimiento en su totalidad. También es destacable, asimismo, la creación de la Comisión de Formación Continua dentro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (con un papel importante de la RUEPEP - Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente) con el objetivo de realizar un documento donde se recogiera la naturaleza y características de la formación permanente y el papel de las universidades en este concepto, y estableciera propuestas de planificación, homogeneización, regulación, etc. A partir de este documento se llegó a un acuerdo sobre las universidades y la formación permanente en España en julio de 2010, en el pleno del Consejo de Universidades, cuestión que ya fue reseñada en el *Informe CYD 2010*.

Las universidades españolas se están mostrando también muy activas en el establecimiento de asociaciones con empresas públicas y privadas y con los

gobiernos regionales y locales para desarrollar programas de formación permanente. En este sentido, de los 10 compromisos de la Carta de las Universidades Europeas sobre la Formación Permanente, el establecimiento y desarrollo de asociaciones sobre formación permanente con los actores regionales y locales, sería en el que mejor se estarían empleando las universidades españolas. En el sentido opuesto estaría el reconocimiento del aprendizaje previo, el asegurar la autonomía y desarrollar incentivos para que las universidades prioricen el *lifelong learning* y el actuar como un modelo para las instituciones dedicadas al aprendizaje a lo largo de la vida²⁰. El proyecto Compass establece que la mayoría de las instituciones universitarias europeas son, en general, conscientes de la Carta de las Universidades Europeas sobre la Formación Permanente, (83%), pero sólo el 28% de las universidades han trabajado activamente en ella. En el caso de los gobiernos nacionales y regionales parecía que había menos conciencia, en general. Las redes universitarias sobre el *lifelong learning* han adquirido un papel positivo en el impulso del desarrollo de políticas a nivel institucional y nacional. Pero de todas maneras, la aplicación del *lifelong learning* dentro de las estrategias se mantiene más en el plano teórico, no habiendo sido todavía plenamente implementada en la realidad. La falta de

19. Véase nota al pie anterior.

20. A través de esta carta las universidades europeas se comprometen a incorporar los conceptos de ampliación del acceso a la universidad y aprendizaje permanente a sus estrategias; a proporcionar educación y aprendizaje a una población estudiantil diversificada; a adaptar los programas de estudio para mejorar la participación ciudadana; a proporcionar una orientación adecuada y un servicio de asesoramiento, a reconocer el aprendizaje previo, a incorporar

el *lifelong learning* en la cultura de la calidad; a fortalecer los enlaces entre investigación y docencia en una perspectiva de aprendizaje permanente; a consolidar las reformas de Bolonia destinadas a promover marcos de aprendizaje flexibles; a desarrollar asociaciones a todos los niveles para proporcionar programas relevantes, y a actuar como modelos de conducta de las instituciones de aprendizaje permanente. Y las universidades, asimismo, instan a los gobiernos a que se comprometan en el reconocimiento del

aprendizaje permanente como un gran beneficio para los individuos y la sociedad; a promover la equidad social y una sociedad del conocimiento inclusiva; a incluir los objetivos de aprendizaje permanente en sus sistemas de control de calidad nacionales; a apoyar el desarrollo de unos servicios de orientación y asesoramiento adecuados; a reconocer el aprendizaje previo; a eliminar los obstáculos legales que impiden a los alumnos potenciales incorporarse al aprendizaje permanente; a garantizar la necesaria autonomía

y los incentivos a las universidades para que se dediquen al *lifelong learning*; a fomentar la cooperación, especialmente a escala regional entre los diferentes actores; a informar y alentar a los ciudadanos a aprovechar las oportunidades de aprendizaje permanente que ofrecen las universidades; y a actuar como modelos a seguir para los instituciones dedicadas al aprendizaje permanente.

financiación en un contexto de recortes presupuestarios está constituyendo, además, en la actualidad un problema añadido.

Estudios europeos diversos muestran la dificultad del cambio profundo cultural y organizativo que implica para las universidades pasar de una situación en la que simplemente ofrecían cursos de formación continua a otra en la que el *lifelong learning* se encuentre en el centro de sus actividades prioritarias y esté incrustada en sus estrategias institucionales. Los recortes presupuestarios en la financiación que está provocando la crisis actual constituyen un problema añadido.

Otros ejemplos de estudios recientes sobre la relación de las universidades y la formación permanente en el ámbito europeo, además del Compass, serían el Sirius (*Shaping Inclusive and Responsible University Strategies*) o el Allume (*A Lifelong learning University*

Model for Europe). En el primero de ellos, los principales objetivos eran ayudar a las universidades a desarrollar y fortalecer sus estrategias acerca del aprendizaje a lo largo de la vida, implementar y testar los compromisos adoptados en la Carta de las Universidades Europeas sobre la Formación Permanente, divulgar ejemplos de buenas prácticas en este sentido y contribuir con recomendaciones políticas de cara al futuro. Sintéticamente, entre los resultados se puede destacar que los compromisos que suponen un mayor desafío para las universidades son el de incorporar los conceptos de ampliación del acceso y del aprendizaje permanente (*lifelong learning*) en las estrategias institucionales; en relación con ello, la adaptación de los programas de estudios para asegurar que estos están diseñados para ampliar la participación en la universidad y atraer, por tanto, a los adultos de vuelta a la universidad; el de proporcionar servicios apropiados de orientación y asesoramiento; el de reconocer el aprendizaje previo, y el de incorporar el *lifelong learning* en la cultura de verificación de la calidad.

En cuanto a los factores externos a los que las universidades han de enfrentarse, entre los más importantes destacarían el marco legal, la política de acceso y apertura de la universidad a la participación ciudadana, la financiación sostenible –y más en una época de crisis como la que se está viviendo–, el hacer que el aprendizaje esté centrado en el alumno y reconocer, en este contexto, el aprendizaje previo alcanzado por él independientemente de la manera mediante la cual lo ha logrado (vías no formales o informales). Y en cuanto a los factores internos que presentan mayores desafíos destacarían el de proporcionar incentivos para atraer a nuevos tipos de estudiantes, proporcionar servicios de asesoramiento para tipos de estudiantes concretos, desarrollar un plan interno de implementación involucrando a académicos y estudiantes, mejorar la flexibilidad en la provisión de los programas de estudios y ampliar el acceso a la universidad, incluyendo el reconocimiento del aprendizaje previo. En general, que las universidades participen activamente en el *lifelong learning* implica

un cambio de mentalidad y cultural, se trata de mover la formación permanente desde la periferia hacia el centro de la estrategia institucional, e involucrar y obtener un compromiso en esa tarea de las plantillas y el alumnado.

En el proyecto Allume el objetivo también era ayudar a las universidades, de un modo concreto y práctico, a elaborar una visión, una misión y un plan de acción destinado a adaptar su organización para llegar a ser una universidad enfocada en el aprendizaje a lo largo de la vida, esto es, ayudar a las universidades a desarrollar una estrategia acerca del *lifelong learning* dentro de su institución. También en este estudio se pone de manifiesto que el paso de las universidades desde ser simplemente proveedores de formación continua hasta ser universidades enfocadas en el aprendizaje a lo largo de la vida supone un profundo cambio cultural y organizativo.

Recapitulación

Del tercer capítulo del Informe CYD 2011, que se ocupa en términos generales de la relación existente entre los graduados universitarios y el mercado de trabajo y de su evolución reciente, se puede recapitular lo siguiente:

Del primer apartado, sobre los resultados que obtienen los graduados superiores en el mercado laboral, tanto desde el punto de vista internacional, comparando España con los países más avanzados del mundo, como atendiendo a los resultados más recientes de España y de sus comunidades autónomas:

- El porcentaje de población entre 25 y 64 años que está en posesión de una titulación de educación universitaria en España era en 2009 similar al de la OCDE (en torno al 20%) y superior al de Alemania, Francia o Italia y además había avanzado más en la última década. Aún así, aún se encontraba alejada del dato para Canadá, los Estados Unidos o el Reino Unido (25-30%).
- En cambio, la población con solo estudios obligatorios, como máximo, significaba en 2009 el 48% en España (por el 27% de la OCDE), pese al avance relativo español en la última década. En paralelo, el porcentaje de adultos españoles con estudios postobligatorios no terciarios (22%) era la mitad del de la OCDE.
- Las mujeres entre 25 y 64 años estaban en más proporción que los hombres en posesión de titulaciones universitarias en España. Esto hace que España superara, de los países del G-7, en hombres solamente a Italia y Francia, mientras que en mujeres registraba un valor superior también al de Alemania y Japón. Por edad, la mejor situación relativa española se producía para los que tenían entre 35 y 44 años.
- En España y en el conjunto de la Unión Europea los graduados superiores muestran una mayor tasa de actividad y de empleo que los menos formados, así como una menor tasa de paro. En este sentido, la tasa de paro en España de los titulados superiores era en 2011 casi un 40% inferior a la del global de la población, mientras su tasa de ocupación era un 23% superior y su tasa de actividad un 12% mayor.
- La diferencia entre la tasa de actividad en España del global de la población y de los titulados superiores era mayor que la que se da en Alemania, Francia o el Reino Unido; en tasa de ocupación la diferencia en España superaba a los anteriores países y además a Italia y en tasa de paro solo la superaba Alemania, atendiendo a los países principales de la Unión Europea.
- Comparando España con el conjunto de la Unión Europea en el año 2011, se observa que nuestro país tenía una tasa de actividad de los graduados superiores de 25 a 64 años mayor a la de la UE-27, pero la tasa de ocupación era inferior en unos cinco puntos.
- La tasa de paro de los graduados superiores en España era en 2011 más del doble de la europea (casi el 12% por el algo más del 5%) y, del territorio de la UE, solo Grecia mostraba aún peores registros. De hecho, la tasa de paro de los graduados superiores españoles era claramente mayor a la tasa de paro global europea (diferencia de cuatro puntos porcentuales).
- La población con estudios superiores ha sufrido menos deterioro relativo en el mercado de trabajo durante la presente crisis en comparación con el global de la población. Aunque la evolución para los graduados superiores españoles ha sido mucho peor que la registrada en la UE: la tasa de ocupación cayó un 7% y la tasa de paro se multiplicó por un factor de 2,45 entre 2007 y 2011 (valores respectivos para la UE-27 del 2,5% y de 1,45).
- Las ganancias relativas de los graduados universitarios en España seguían siendo en 2009 inferiores a las de los principales países del mundo, pese al mayor avance español entre 2004 y 2009. Así, un graduado universitario español ingresaba un 56% más que un titulado en educación postobligatoria no terciaria, por el 87% de los Estados Unidos, o el aproximadamente 70% de Canadá, Alemania, Japón o el Reino Unido. España presenta en el nivel de educación terciaria la mayor igualdad entre las ganancias que reciben hombres y mujeres por su trabajo, en comparación con la OCDE y los principales países avanzados del mundo
- En el último trimestre de 2011, el porcentaje de población entre 25 y 64 años con titulación universitaria oficial llegaba ya al 22,3%. Por sexos, era mayor este porcentaje entre las mujeres que entre los hombres (24,7% frente a 19,8%) y por edad era máximo entre los que están entre 25 y 39 años (en torno al 27%). Combinando

edad y sexo, se encuentra que el porcentaje más elevado de población con estudios universitarios se da para las mujeres de 35 a 39 años (prácticamente un tercio).

- Atendiendo al nivel universitario, aquellos que mostraban a finales de 2011 un mejor comportamiento en el mercado de trabajo eran los doctorados (tasa de paro inferior al 5%) y, en segundo lugar, los licenciados, arquitectos e ingenieros (10,6%). También la evolución 2007-2011 menos negativa se ha registrado para estos dos colectivos: se multiplicaron sus parados por un factor de 2,1 y 2,3 respectivamente, mientras que los desempleados se triplicaron para el global de la población.
- Entre 2007 y 2011, por franjas de edad, se observa una peor evolución de la tasa de paro para los graduados universitarios más jóvenes (de edades entre 25 y 34 años), que observaron un descenso de ocupados, frente al aumento de los de edades superiores, y un mayor incremento de la tasa de paro.
- Los que tenían un nivel de formación superior en España registraban en 2010 un mejor nivel de ingresos y pasaban por menos dificultades económicas. El 15,4% declaraba llegar a fin de mes con dificultad o mucha dificultad por el valor cercano al 40% de los menos formados, y el ingreso medio por persona en un hogar habitado por graduados superiores era de 14.000 euros por los 8.000 euros en el caso de la población con solo estudios obligatorios.
- Por comunidades autónomas, un año más se observa que las que tienen una mayor proporción de población con estudios superiores son el País Vasco, Madrid y Navarra. En sentido contrario destacan Extremadura, Castilla-La Mancha, Canarias y Baleares.

- Las tasas de paro más elevadas para los graduados superiores se daban a finales de 2011 en Canarias (19,5%), Extremadura (18,5%) y Andalucía (18%), y las menores en el País Vasco, Navarra y Aragón (10% o inferior). El mayor descenso de ocupados entre 2007 y 2011 tuvo lugar en Canarias y Extremadura.

Del segundo apartado, relativo a la oferta y demanda de alta cualificación y al desajuste entre el nivel de formación de los trabajadores y la cualificación del puesto de trabajo que desempeñan:

- Entre 2007 y 2011, el número de empleos ofrecidos por las empresas al Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) para gestión registró un descenso del 47% (38% en el caso de las ofertas en ocupaciones de alta cualificación). El número de demandas de los trabajadores en el SEPE registró, por el contrario, un aumento del 29% (41,5% en el caso de las de alta cualificación).
- Si se calcula el nivel de desajuste entre demanda y oferta de empleo en el SEPE una vez se ha relativizado por el tamaño de la demanda de cada uno de los grupos ocupacionales, se constata que en 2011 el desajuste para los grupos de alta cualificación (en comparación con el desajuste global español) era inferior al valor alcanzado por los grupos de baja cualificación (índice de desajuste relativo del 99,85% para los primeros y del 100,03% para los segundos, habiendo igualado a 100 el desajuste global español). Desde que se inició la crisis económica actual, en 2008, este hecho se ha venido observando todos los años (excepto en 2010).

- Por subgrupos de alta cualificación, presentaban en 2011 desajustes relativos inferiores al conjunto español los profesionales de ciencias sociales, de ciencias de la salud, de las tecnologías de la información y comunicación, de la enseñanza no reglada y de la organización y comercialización (por lo que respecta al grupo de técnicos y profesionales científicos e intelectuales); y los técnicos en finanzas y matemáticas, en servicios jurídicos, sociales, culturales, deportivos y afines y los representantes, agentes comerciales y similar (por lo que respecta al grupo de técnicos y profesionales de apoyo).
- Por comunidades autónomas, los mayores desajustes relativos entre demanda y oferta de empleo de alta cualificación se daban en 2011 en Madrid, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Cataluña, y los menores en Canarias, La Rioja, Castilla-La Mancha, Extremadura y Asturias. En todas las regiones españolas se observaba un menor nivel de desajuste relativo para las ocupaciones de alta cualificación que para las de baja, con las excepciones de Andalucía y Extremadura.
- En el año 2011, el 69% de los graduados superiores universitarios que fueron contratados empezaron a desempeñar un trabajo de alta cualificación; esta cifra implica una ligera reducción respecto al año precedente, pero es casi ocho puntos porcentuales superior a la cifra que se alcanzaba antes de comenzar la presente crisis económica (esto es, el año 2007). Por comunidades autónomas, el mayor porcentaje se registró en Cataluña (77%), seguida de Murcia, Castilla-La Mancha y Baleares. En el extremo opuesto aparecían Navarra, Castilla y León, el País Vasco y La Rioja.

- Del 31% de los graduados superiores universitarios que fueron contratados en España en 2011 para realizar una actividad de bajo nivel de cualificación, la mayor parte de ellos fueron empleados como contables y administrativos (13,6%) o como empleados de restauración, protección, personal y vendedores (10,7%), aunque un nada desdeñable 5% se contrataron para realizar ocupaciones elementales, para las que no se necesita ningún tipo de estudios (unas 60.000 personas).
- España era en 2011 el país de la Unión Europea que tenía menor porcentaje de graduados superiores ocupados en tareas de alto nivel de cualificación (un 63,7%) que contrasta con el más del 90% de Luxemburgo y el valor entre 85% y 90% de Dinamarca, la República Checa, Hungría, Portugal, Malta, Eslovenia o Eslovaquia (Francia, Alemania o Italia tenían un porcentaje correspondiente de entre el 77% y el 79%).
- Parte de esta mayor sobreeducación comparada se debe a que en España hay menor proporción de ocupaciones de alta cualificación: un 31,4% de los ocupados se localizaban en estos grupos en 2011, el quinto valor más reducido de todos los países europeos, detrás de Rumania, Bulgaria, Portugal y Grecia. En cambio el peso relativo de los graduados superiores entre la población adulta española era superior a la media europea en cinco puntos.
- Por sexos, hay una menor sobreeducación para los hombres que para las mujeres (en hombres el 64,3% de los graduados superiores ocupados lo están en empleos de alta cualificación frente al 63,1% de las mujeres). Los hombres graduados superiores que desempeñan tareas de

bajo nivel de cualificación se emplean mayoritariamente en ocupaciones cualificadas de la industria y construcción, y las mujeres lo hacen mayoritariamente como contables y administrativas o como empleadas de restauración, servicios personales o vendedoras. Un 2% de los hombres y un 4% de las mujeres graduadas universitarias ocupadas desempeñan tareas elementales, datos superiores a los de Alemania, Francia o Italia.

- Ante el incremento del paro en España y dada también la existencia de una sobreeeducación elevada en nuestro país, en comparación con otros países avanzados, se está produciendo en los años más recientes una emigración de trabajadores cualificados desde España al exterior. En los últimos cuatro años el censo de españoles en el exterior ha crecido más de un 25%; se estima que buena parte de ellos son jóvenes con un elevado nivel de estudios.

Del apartado 3.3, sobre el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios, y a partir de los estudios revisados:

- Está previsto que en el futuro inmediato la empleabilidad tenga un papel clave en el marco de la Estrategia Universidad 2015. Entre las medidas más importantes emprendidas estaría la de vincular la aprobación de nuevos títulos universitarios, y la renovación de las acreditaciones ya concedidas, a su adecuación al empleo, la de aumentar las prácticas laborales de los estudiantes y la de introducir medidas encaminadas a promover el espíritu emprendedor del universitario.

- Por lo que respecta a los estudios de inserción laboral presentados, se puede destacar que la situación de los egresados universitarios era más favorable que la del conjunto de los jóvenes. Por ejemplo, los parados de la promoción de 2007 en Cataluña a principios de 2011 eran el 8% del total, inferior en 7 puntos a la tasa de paro de las personas sin estudios universitarios en edades equivalentes, o en el caso madrileño en 2010 había un 6,5% de parados de la promoción de 2006 y 2007, muy inferior también al paro de los jóvenes en esa comunidad.
- También se constatan mejores indicadores en el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios de más nivel académico. Así, en el caso andaluz se observa que los egresados en el máster oficial en el curso 2008-2009, a 30 de septiembre de 2010, estaban en mayor porcentaje dados de alta en la seguridad social (el 66,5%), casi 20 puntos por encima de los titulados en grado. Y también era más reducido el porcentaje de los que estaban registrados como parados (el 9,5% frente al 13,9%).
- Por áreas de estudio, en general, se observa una mejor inserción en el caso de las ciencias de la salud, en el sentido de más adecuación de lo estudiado con el empleo que desempeñan, mayor porcentaje de titulados trabajando, o más salario. En el extremo opuesto aparecen con asiduidad los titulados de la rama de artes y humanidades.
- La vía de inserción más efectiva sigue siendo la de los contactos (personales, familiares, amistades) tanto en Galicia como en Cataluña, aunque en el transcurso de la última década ha crecido muchísimo el uso y la eficacia de Internet, que se sitúa ya como la segunda vía para obtener un empleo.

- En general, en los estudios de inserción laboral revisados se observa una relativa baja tasa de graduados universitarios que están desarrollando tareas por cuenta propia dos/tres años después de finalizar sus estudios universitarios: 4,7% en Cataluña, 8,5% en Galicia, 5% en Madrid o 7,1% en Andalucía.
- En los estudios del proceso de inserción laboral de los graduados universitarios de Galicia y Cataluña (varios en la última década) se puede observar cómo está empezando ya a afectar la crisis económica: menor porcentaje de personas que están trabajando dos o tres años después de terminar su titulación (situación en 2010 y 2011), menor porcentaje de contratados de forma estable, mediante un contrato a tiempo indefinido, y estancamiento e incluso descenso del salario medio recibido.

Del último apartado del capítulo, sobre la formación permanente:

- Según la *Labour Force Survey* de Eurostat, en España un 10,8% de la población entre 25 y 64 años cursaba estudios en 2010, indicador superior al de la Unión Europea y al de países como Francia, Italia o Alemania, aunque inferior al objetivo marcado por la Estrategia de Lisboa (del 12,5%).
- El porcentaje correspondiente para los graduados superiores era del 19,3%, sólo superado en el contexto de la UE por siete países: Dinamarca, Suecia, Finlandia, el Reino Unido, Eslovenia, Austria y Holanda.
- Por sexos, la proporción de adultos con formación superior que sigue cursando estudios era mayor en mujeres que en hombres (20,7% frente a 17,7%), y por edades cuanto más jóvenes, más población, en porcentaje del total, realiza actividades

educativas y formativas (el dato para los que están entre 25 y 34 años es de casi el 30%).

- Por comunidades autónomas los mayores porcentajes de población adulta, entre 25 y 64 años, que cursaba estudios en 2010, ya fueran de tipo formal o no formal, se registraban en Navarra y el País Vasco (más del 13%) mientras que Cantabria y Asturias se encontraban en el extremo opuesto (menos del 9%). En el contexto europeo las regiones con mayores porcentajes eran las danesas, con Hovedstaden, que contiene la capital de Dinamarca, Copenhague, a la cabeza (36,1%).
- El nuevo objetivo marcado por la Unión Europea es alcanzar en el año 2020 el 15% en la participación de la población adulta de 25 a 64 años en actividades de educación y formación. En el caso español, tal y como se desprende del Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente 2012-2014, el objetivo es más ambicioso puesto que se marca que este porcentaje se sitúe en el 20% en el año 2020.
- En el horizonte de 2020 se calcula que solo el 15% de los puestos de trabajo en Europa serán de baja cualificación. En España el porcentaje de adultos con sólo como máximo estudios obligatorios es prácticamente el triple de ese porcentaje actualmente; en cambio el 50% de los trabajos necesitarán una cualificación intermedia y el peso relativo de los graduados en educación postobligatoria no terciaria es actualmente en España inferior al 25%.
- España necesitaría así elevar la cualificación de las personas con menos nivel de estudios: la formación permanente de las personas adultas y los procesos de validación y reconocimiento de los

conocimientos y competencias adquiridas mediante aprendizaje no formal e informal, se muestran claves para conseguir el objetivo.

- Con la finalidad de coordinar y promover sinergias entre los diferentes ámbitos en los que se trabaja sobre la formación permanente de las personas adultas y el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante aprendizaje no formal e informal o a partir de la experiencia personal y profesional: educación de adultos en el sistema educativo, formación para el empleo en el ámbito laboral, otras iniciativas: municipales, en universidades, en entidades privadas, etc., el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lanzó a finales de 2011 el Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente 2012-2014.
- El Plan de Acción está dirigido al conjunto de la población, para que pueda aumentar sus competencias profesionales, personales o sociales, complementando las adquiridas durante su paso por el sistema educativo en su etapa escolar inicial. No obstante, el Plan de Acción establece como prioridad la atención a colectivos con baja o nula cualificación. El Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente para el periodo

2012-2014 consta de ocho ejes estratégicos que engloban 25 acciones concretas a desarrollar.

- En las acciones del quinto eje estratégico se incluye el papel de las universidades. El Plan reconoce que la participación activa de las universidades en la formación a lo largo de la vida se traduce en una atención a las necesidades de actualización profesional, así como a la demanda social de acceso a la universidad para aquellos que no han tenido oportunidad de realizar o culminar estudios universitarios.
- A este respecto, el Plan pretende potenciar la preparación de las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años, de 45 años y de 40 años con experiencia profesional, en los institutos de enseñanza secundaria y en los centros de educación de personas adultas. Y promoverá la expansión de las ofertas de formación permanente de las universidades, su reconocimiento y su coordinación, especialmente con otras en el ámbito local para el uso compartido de instalaciones, materiales y profesores.
- El aprendizaje a lo largo de la vida no ha sido integrado en las políticas y documentos institucionales de gobiernos y universidades hasta fechas muy recientes, aunque también

es cierto que todavía las medidas aprobadas en estas políticas y documentos no han sido implementadas totalmente en la práctica.

- En la actualidad, la estrategia de las universidades españolas respecto al *lifelong learning* considera la formación permanente como una actividad externa, que forma parte de su tercera misión, y que está básicamente orientada al mercado de trabajo, a la formación de profesionales. En cualquier caso, las actividades de formación permanente no están todavía en una posición central y prioritaria en las estrategias institucionales universitarias.
- Aunque la Carta de las Universidades Europeas sobre la Formación Permanente es desconocida para las mayorías de las universidades españolas y las autoridades con competencias en la educación superior, la mayor parte de sus compromisos se han incorporado recientemente en las políticas y legislaciones nacionales.
- De hecho, los avances más notorios en España para transformar sus universidades en instituciones enfocadas en el *lifelong learning* se han dado en el ámbito legislativo: por ejemplo, la LOMLOU de 2007 por primera vez establece claramente el aprendizaje a lo largo de la vida como parte

de la misión de las universidades, el RD 1892/2008 amplía el acceso a la universidad a los mayores de 45 años, y los mayores de 40 con experiencia profesional y el RD 861/2010 posibilita reconocer hasta el 15% de los créditos en estudios oficiales sobre la base de la experiencia laboral y profesional acreditada u otros estudios superiores en títulos propios de postgrado.

- En cualquier caso, las dificultades no son tan solo de las universidades españolas, ya que estudios recientes europeos muestran la dificultad del cambio profundo cultural y organizativo que implica para las universidades pasar de una situación en la que simplemente ofrecían cursos de formación continua a otra en la que el *lifelong learning* se encuentre en el centro de sus actividades prioritarias y esté incrustado en sus estrategias institucionales. Los recortes presupuestarios en la financiación que está provocando la crisis son un problema añadido.

Referencias bibliográficas y webgráficas

- ACSUG (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia) (2011): *Estudio de la Inserción Laboral de los Titulados en el Sistema Universitario de Galicia, 2007-2008*.
- Brunner, L (2011): "An approach to the European *Lifelong learning* University. The SIRUS Project. The complicated road from concept to strategy and from strategy to implementation". Ponencia presentada en el X Encuentro de la Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Permanente, en Valencia, marzo 2011.
- Dirección General de Empleo, Comunidad de Madrid (2011): *Egresados universitarios. Inserción laboral de los titulados en 2006 y 2007 en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid*.
- EUCEN (2011): *ALLUME (A lifelong Learning University Model for Europe). Final report. Public part*.
- Fundación CYD: *Informe CYD. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*, varios años.
- <http://ec.europa.eu/eurostat/> Labour Force Survey
- <http://www.ine.es/> Encuesta de Población Activa (EPA)
- <http://www.oecd.org/> Education at a glance 2011. OECD indicators.
- <http://www.sepe.es/> e información facilitada por el Servicio Público de Empleo Estatal
- <http://www.ruepep.org/>
- <http://www.eucen.net/>
- <http://compass.eucen.eu/>
- Romano, Ch. (2011): National Report. Spain Trends and recommendations
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2011a): *La contribución del talento universitario en el futuro de la España 2020. Internacionalización, Excelencia y Empleabilidad*.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2011b): *El aprendizaje permanente en España, incluye el Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente. Nuevas oportunidades para aprender*.
- Servicio Andaluz de Empleo, Observatorio Argos (2011): *Estudio de la situación laboral de las personas egresadas en Enseñanzas Universitarias en Andalucía. Promociones 2008-2009 y 2007-2008*.
- Smidt, H. y A. Sursock (2011): *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. EUA publications.

Cartografiando la educación universitaria para adultos en Europa

Karsten Krüger, Fundación CYD

La sociedad europea ha cambiado profundamente en las últimas décadas hacia una sociedad del conocimiento envejecida, como lo demuestran:

- El incremento del envejecimiento de la población, ante el que los gobiernos han reaccionado con un cambio en las políticas económicas y sociales, retrasando generalmente la edad de jubilación, dificultando estrategias de jubilación anticipada y prolongando así la duración real de la vida laboral de la población europea.
- El crecimiento de la proporción de personas que tienen un certificado equivalente a la educación superior. Solamente entre 2000 y 2007 el porcentaje de la población entre 15 y 74 años que tiene una titulación de este tipo (ISCED 5-6) en la Unión Europea ha pasado del 20,6% al 25,1%.
- Las dinámicas sociales y económicas requieren una actualización constante del conocimiento, de las competencias y de las habilidades de las personas a lo largo de su vida social y laboral.
- Las dinámicas sociales y económicas hacia una sociedad del conocimiento globalizada incrementan los riesgos sociales y laborales a los que están expuestas las personas.

En este contexto socioeconómico agravado por la actual crisis económica, uno de los desafíos importantes es:

¿Cómo se puede organizar la actualización constante de las competencias y habilidades de la población?

Esta cuestión está en la agenda europea desde hace ya muchos años como demuestra la apuesta por el “aprendizaje permanente” considerando que es una de las vías principales para asegurar la competitividad de la economía europea. La nueva estrategia EUROPE 2020 de la Unión Europea (UE), y con anterioridad la Declaración de Lisboa, insiste en que el aprendizaje es un factor clave para la competitividad en la economía globalizada, pero también para la cohesión social en la UE.

Los sistemas de educación superior no son ajenos a esta estrategia y uno de sus desafíos consiste en:

- abrir sus programas para nuevos colectivos, especialmente los estudiantes adultos (más de 25 años);
- diseñar trayectorias nuevas y flexibles de formación y experiencia profesional para acceder a la educación superior;
- configurar entornos de aprendizaje flexible, conciliando la vida familiar y laboral con los procesos de aprendizaje formal;

- adaptar los métodos didácticos a las características de los estudiantes adultos.

En el proyecto THEMP –cofinanciado por la UE en su programa de *lifelong learning*– varias entidades investigadoras, coordinadas por la Fundación CYD, están analizando las estrategias de aprendizaje permanente en el ámbito de la educación superior en siete países europeos preguntando por el rol de las universidades en estos sistemas.

La educación de adultos tiene una larga tradición en los países europeos. Repasando su historia se pueden identificar tres corrientes:

- Educación general: ofrece una segunda oportunidad a aquellos que no han podido seguir las trayectorias educativas tradicionales para acceder a la formación profesional reglada o la educación superior. Un buen ejemplo en los sistemas universitarios son las pruebas de acceso a la educación reglada para adultos.
- Educación sociocultural: ofrece complementos educativos generales para aquellos que no tienen acceso a la educación superior reglada. Se trata de una educación más general como la *Liberal Adult Education* del Reino Unido en el siglo XIX, la *Volkshochschule* en Alemania, o los programas de alfabetización. Un ejemplo actual son las ofertas de cursos universitarios para mayores.
- Educación profesional continua: enfocada a mejorar el rendimiento de los trabajadores en el puesto de trabajo o su posición en el mercado laboral. Este tipo de programa existe en diferentes formas en muchas universidades e instituciones de educación superior.

Esta diversidad de actividades se enmarca hoy en día en la estrategia europea de aprendizaje permanente, que se ha convertido en una pieza angular de la política social y económica orientada a la “activación”. Dado que el aprendizaje permanente ofrece la posibilidad de actualizar constantemente las competencias, capacidades y aptitudes de la mano de obra, y adaptar de esta forma su empleabilidad, este concepto es muy atractivo tanto para los responsables políticos como para los responsables empresariales. De hecho el aprendizaje permanente se ha convertido en un eje transversal de las políticas de empleo, sociales y asimismo de las políticas educativas-formativas de la UE.

Sin embargo, la percepción por parte de los estados miembros de esta estrategia ha sido desigual, lo cual

queda reflejado en las interpretaciones de lo que significa el aprendizaje permanente: se trata de un concepto que se aplica, en principio, a cualquier tipo de aprendizaje, formación y educación que un ciudadano pueda realizar a lo largo de su vida. Pero en algunos países este término ha quedado relegado a la formación y educación continua para los ciudadanos de baja cualificación formal para mejorar sus oportunidades en el mercado laboral (por ejemplo Holanda, pero también España) y facilitar su inclusión social. Y se observa en muchos países el uso indiscriminado de diferentes términos alternativos como formación continua, educación continua o educación para adultos. Por lo tanto, parece más apropiado hablar de la educación terciaria para adultos (a partir de 25 años) con respecto a la oferta educativa de cualquier tipo de institución de educación superior y de la educación universitaria para adultos ofrecida por las universidades.

En este breve recuadro no podemos facilitar una cartografía exhaustiva de la educación universitaria para adultos de los siete países objeto del estudio, sino algunas pinceladas de la complejidad de este paisaje y razonar sobre la importancia de la educación universitaria para adultos.

Los datos estadísticos de Eurostat ilustran la situación actual de la educación para adultos en la UE y los 7 países analizados (tabla 1 y 2):

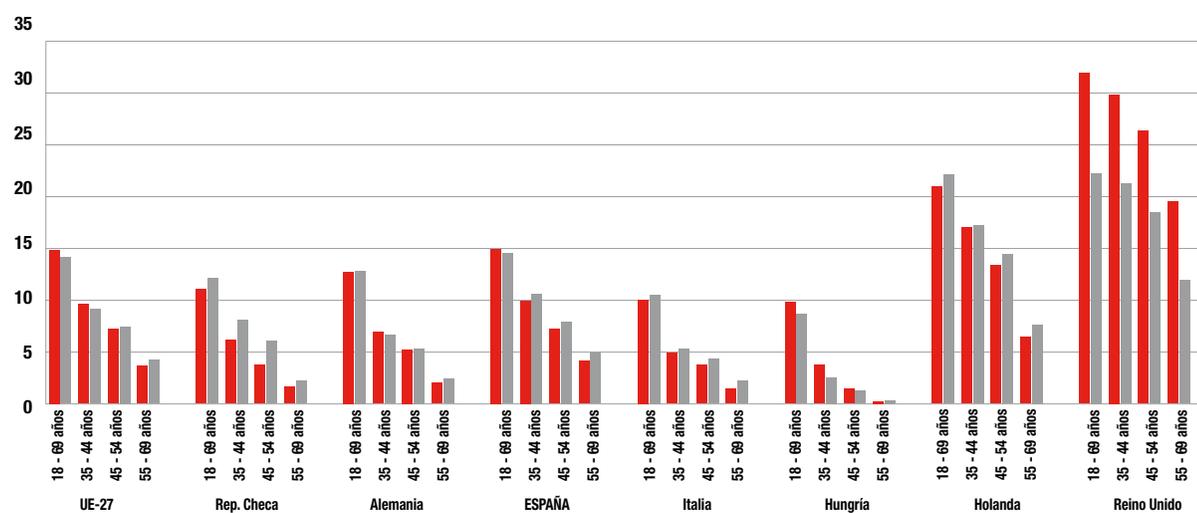
Los datos muestran que la educación para adultos tiene una implementación desigual en los estados miembros de la UE. En el Reino Unido y Holanda la participación es la más elevada de los 7 estados miembros y muy superior al promedio europeo. España muestra indicadores similares al promedio de la UE. Los otros cuatro países tienen indicadores por debajo del promedio europeo.

Desde el año 2005 hasta el año 2010, en la UE la ratio de participación ha bajado del 14,8% al 14,1%. También en Hungría y España la ratio ha bajado en este periodo. En todos los demás estados miembros, esa ratio ha crecido. También se observa que en todos los estados miembros analizados, como también en la UE, la participación de las personas mayores de 35 años está muy por debajo del promedio y disminuye con la edad.

La segunda tabla muestra que en todos los estados miembros y en el conjunto de la UE-27 la participación de personas de alto nivel educativo, es decir de nivel 5-6 de la clasificación

1. El nivel 5-6 de la clasificación ISCED se corresponde con un nivel de educación superior, mientras que el nivel 3-4 se refiere a personas con cualificación equivalente a la formación profesional.

Tabla 1. Participación en actividades educativas y formativas por grupo de edad (en % del grupo de referencia en los años 2005 y 2010)



● 2005 ● 2010

Fuente: Eurostat. Base de datos Lifelong Learning. Labour Force Survey consultado 18/03/2012.
Nota: Los datos del Reino Unido del año 2005 son considerados no fiables por Eurostat.

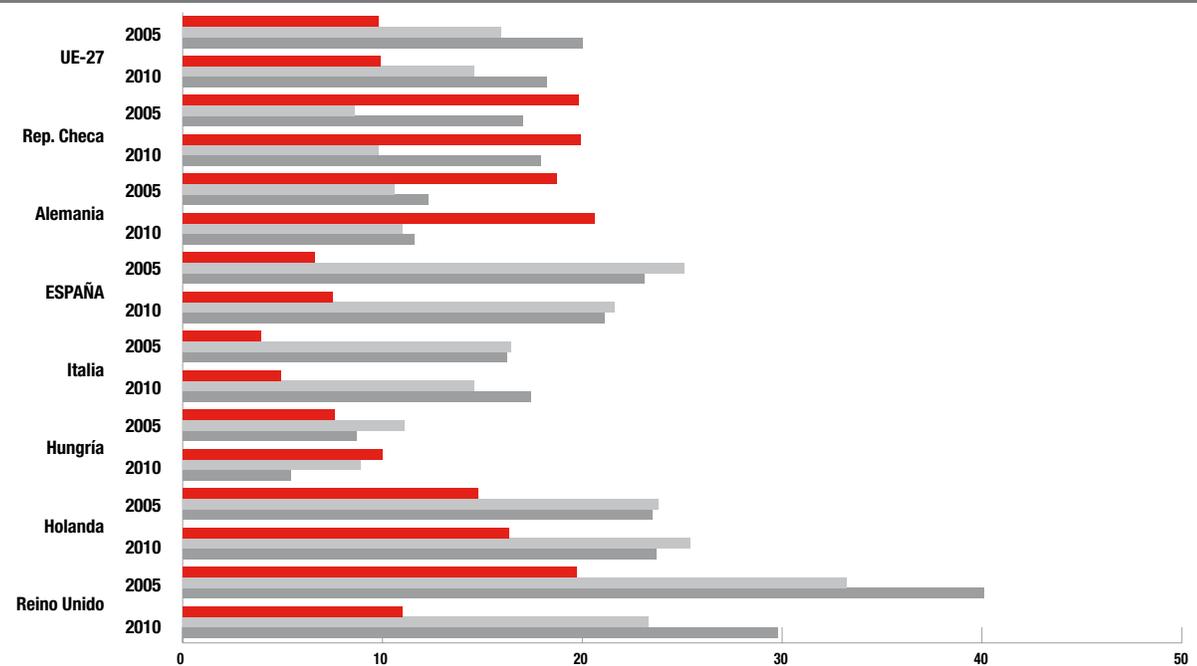
ISCED¹, es elevada comparada con la de los otros dos niveles ISCED. En otras palabras, en las actividades educativas y formativas participan en general gente que tienen menos de 40 años y que tienen un nivel educativo correspondiente al ISCED 5-6, o al menos 3-4. Eso indica que hay un mercado para la oferta de la educación terciaria para adultos, que en la mayoría de los estados miembros analizados muestran un potencial de crecimiento. Los datos evidencian también, que el grupo de edad de más de 45 años tiene un nivel insuficiente de participación en las actividades educativas y formativas.

Un factor que dificulta la descripción de este paisaje reside en el hecho de que la educación y formación terciaria es un área entrecruzada del sistema educativo y del sistema económico, es decir el mercado laboral. En este sentido debe responder tanto a los requerimientos educativos y formativos como a las exigencias del mercado laboral. A esto hay que añadir que el concepto de “aprendizaje permanente” concibe la educación para adultos también como medida de políticas sociales (políticas de activación).

Centrándonos solamente en la vertiente profesionalizadora de la educación terciaria para adultos, se aprecia que su desarrollo no se puede separar de la formación y educación profesional. En la mayoría de los países como la República Checa, Alemania, Holanda e Italia existe una formación profesional superior que se imparte en instituciones de la enseñanza superior no-universitaria, como escuelas superiores de arte y de música, pero también escuelas profesionales superiores. Es decir, en estos países hay una separación más o menos clara entre la educación profesional superior y la educación universitaria. A esta diversidad institucional de la enseñanza superior hay que añadir la aún mayor diversidad y complejidad de los sistemas de formación y educación continua. Eso significa que las universidades son solamente una entre varias instituciones que ofrecen educación terciaria para adultos y generalmente no son las más importantes. Por ejemplo, en Alemania se estima que solo el 5% de este mercado está cubierto por la oferta de las universidades.

El hecho de que el aprendizaje permanente no solo es un instrumento educativo-formativo sino cada vez más un instrumento de políticas sociales y económicas, conlleva que en muchos países las responsabilidades estén distribuidas entre varios ministerios. En general, el ministerio responsable de la educación y formación², mientras que el ministerio responsable del mercado laboral y asuntos sociales tiene la competencia sobre la educación y formación no formal como, por ejemplo, la formación para parados. A esto hay que añadir, que en muchos estados miembros la gestión de

Tabla 2. Participación en actividades educativas y formativas por nivel educativo (en % del grupo de referencia en los años 2005 y 2010)



● niveles 0-2 ● niveles 3-4 ● niveles 5-6

Fuente: Eurostat. Base de datos Lifelong Learning. Labour Force Survey consultado 18/03/2012.
Nota: Los datos del Reino Unido del año 2005 son considerados no fiables por Eurostat.

2. La agencia europea CEDEFOP define aprendizaje formal como aquel “que tiene lugar en entornos organizados y estructurados [...] y que se designa explícitamente como formación [...] La formación o aprendizaje formal presupone intencionalidad por parte del alumno.” Y aprendizaje no formal es el “derivado de actividades planificadas pero no designadas explícitamente como programa de formación”. Y finalmente está el

aprendizaje informal definido como “resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio. No se halla organizado ni estructurado en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos. Los aprendizajes informales carecen por regla general de intencionalidad por parte del alumno.”

la educación superior y de la formación tanto formal como no formal está descentralizada. En Alemania las competencias políticas respectivas están en manos de las regiones. Algo similar se puede decir de España. En el Reino Unido tampoco se puede hablar de un sistema único y homogéneo, sino diferenciado según países (Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte).

En los países analizados se observan distintas formas de financiación de las actividades de educación para adultos, incluida la educación terciaria. En general se puede distinguir entre:

- Fondos públicos. Incluye la financiación directa de las universidades o programas específicos, como por ejemplo en Inglaterra el *Workforce Development Programme del Higher Education Funding Council for England (HEFCE)* que ha financiado, entre 2008 y 2011, con 150 millones de libras diversos programas de educación profesionalizadora para adultos. También incluye la financiación de actividades formativas a través de las contribuciones a la Seguridad Social por parte de los trabajadores y de las empresas u otros fondos gubernamentales destinados a financiar actividades formativas para parados o empleados, como es el caso de España, donde este fondo está gestionado por el Ministerio de Trabajo o sus instituciones. Otro ejemplo es Italia, donde el Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales distribuye los fondos públicos entre las regiones y provincias autónomas. Y en Alemania, la agencia laboral estatal, bajo la responsabilidad del Ministerio de Trabajo, contribuye de forma sustancial a la financiación de actividades formativas para parados. También incluimos aquí diversos fondos públicos en los países del Reino Unido a pesar de que sean gestionados por entidades privadas. En todos los países, el Fondo Social Europeo tiene un papel importante en la formación profesional continua, especialmente en la formación para parados. También se incluye aquí la posibilidad de deducir impuestos por haber participado en actividades formativas (por ejemplo, en Holanda) o los cheques formativos (en Italia).
- Fondos semipúblicos. Hace referencia a fondos gestionados por la Administración pública junto con asociaciones

patronales y/o sindicatos, o solamente por estos actores sociales pero monitorizados por el gobierno. Estos fondos se alimentan generalmente de contribuciones de las empresas y de los trabajadores. Este tipo de fondos tripartitos se encuentra en España (la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo), en Italia (Fondos Colectivos interprofesionales - *Joint Interprofessional Funds*) y en Hungría (Fondos de Mercado Laboral - *Labour Market Fund*). También en Holanda hay un acuerdo colectivo para financiar la formación profesional continua a través del Fondo para la Educación y el Desarrollo (*Education and Development Funds - O & O Fondeen*).

- Fondos privados. Incluye tanto la financiación por parte de las empresas de sus programas corporativos o de la matrícula de programas externos, como la financiación por parte de los estudiantes de la matrícula. Aquí incluimos también la creación de universidades corporativas, que en algunos países como Alemania tienen cierta relevancia.

Resumiendo, los sistemas de educación para adultos son altamente complejos y diversificados en la UE así como en sus estados miembros. Estos sistemas responden a tres necesidades diferentes:

- a) ofrecer una segunda oportunidad educativa y formativa en los sistemas de educación formal. Este tema se debate actualmente dentro de la estrategia para incrementar la permeabilidad de los subsistemas educativos;
- b) ofrecer complementos educativos generales, y
- c) ofrecer formación profesional continua funcionalmente orientada o a los procesos laborales en las empresas o a las necesidades de los mercados laborales.

Comparado con los sistemas de educación formal, la educación para adultos está más regulada por los mecanismos de mercado, facilitando una oferta flexible a las demandas del mercado laboral, es decir, orientada tanto a las necesidades de las empresas como a los individuos, ofreciéndoles una formación complementaria para mejorar sus oportunidades en el mercado laboral. La educación para adultos parece también más flexible con respecto a

la financiación del sistema, y combina los ingresos de una variedad de fuentes como son fondos públicos, fondos semipúblicos y fondos privados tanto de empresas como de estudiantes.

Los datos estadísticos del aprendizaje permanente del Eurostat indican que la demanda viene sobre todo de personas cualificadas y altamente cualificadas. Por lo tanto, surge la cuestión del rol de las universidades en los sistemas de la educación para adultos.

El análisis de la situación de la educación universitaria para adultos indica que en estos estados miembros de la UE, las universidades, generalmente, no han asumido aún “la educación para adultos” como una de sus misiones principales. Sin embargo, la tendencia hacia una generalización de la educación superior, para lo cual España es un buen ejemplo, incrementa los desfases entre la educación superior reglada y las exigencias de los mercados laborales dado que la educación superior tiene que dar respuesta a una creciente diversidad de mercados laborales. Intentar resolver este dilema dentro de la educación superior reglada se parece a la búsqueda del “santo Grial”. Pero la educación universitaria adulta podría ser un instrumento para adaptar de forma flexible las cualificaciones universitarias de las personas a las exigencias de los mercados laborales. Aunque eso implica intensificar las relaciones con las empresas y otros actores interesados. Las universidades deben avanzar hacia nuevas formas de cooperar en redes de aprendizaje con el propósito de diseñar programas apropiados para los estudiantes adultos con experiencia profesional, pero también de desarrollar herramientas para detectar necesidades de aprendizaje y evaluar la efectividad social de los programas de educación universitaria para adultos. Y la promoción de la educación universitaria para adultos debe estar acompañada de formas innovadoras de financiación para que tengan un impacto social en las regiones y los estados miembros de la UE.

Trabajar después de la universidad. La inserción laboral de los graduados universitarios de Cataluña

Joaquim Prats, Presidente de AQU Catalunya y Catedrático de la Universitat de Barcelona

Entre los indicadores más valorados y representativos de los estudios de formación profesional y de carreras universitarias tienen especial relevancia los de inserción laboral. Estos constituyen un elemento fundamental para valorar la relación existente entre la oferta formativa y la demanda del mercado laboral. Es cierto que este vínculo viene condicionado, de manera determinante, por la situación del mercado de trabajo que, generalmente, tiene una relación íntima con la coyuntura económica. Pero observando las tendencias y los niveles de inserción de los graduados de las diferentes titulaciones, es posible ampliar el conocimiento sobre la mayor o menor idoneidad de las diferentes carreras universitarias. La utilidad de estos estudios permite, además, tener datos significativos para mejorar los programas de formación y poder diseñar estrategias de orientación profesional al final de los estudios secundarios postobligatorios.

La Encuesta de Inserción Laboral de AQU Catalunya

Si hay en España una base de datos fiable que permite conocer el grado de inserción laboral de los universitarios es la que, desde el año 2001, publica la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU Catalunya). Se trata de las conclusiones de una encuesta que se realiza trienalmente entre los graduados de las universidades catalanas a los tres años de obtener el título de licenciado o diplomado. Son ya cuatro oleadas con un número de encuestados superior al cincuenta por cien de los que concluyeron sus estudios. La última encuesta se refiere a los veintiocho mil estudiantes que habían acabado la carrera en el 2007; de todos estos, durante el mes de enero y marzo de 2011, se entrevistó a más de dieciséis mil. Este amplio trabajo de campo permite disponer de información detallada, titulación por titulación, con un nivel de confianza muy elevado.

Los resultados se refieren únicamente a los titulados de las universidades catalanas, pero, con las debidas correcciones, es posible extrapolar las conclusiones al conjunto de los graduados del sistema universitario español. Es lo que indican algunas observaciones realizadas con estudios de este tipo en distintas universidades del resto del Estado.

¿Qué resultados se han obtenido en el estudio presentado por AQU? ¿Trabajan los titulados en profesiones de su nivel de estudios al cabo de los tres años de haber finalizado la carrera? ¿Qué diferencias hay entre hombres y mujeres? ¿Cómo encontraron el primer trabajo?, etc. No es posible en

un recuadro responder a estas y a muchas otras cuestiones que ofrece el estudio, por lo que me referiré, tan solo, a algunas conclusiones del trabajo de AQU Catalunya. El estudio completo, y las anteriores ediciones, pueden ser consultados en su web (<http://www.aqu.cat/>).

El nivel de inserción

Nueve de cada diez personas graduadas están empleadas o tienen un trabajo estable por cuenta propia (89%). Algunos, tres de cada cien, siguen estudiando o no buscan trabajo. Se declaran en paro obligado un ocho por ciento, porcentaje que, siendo alto, es muy inferior a la tasa general y más bajo que el de las personas sin estudios universitarios de edades equivalentes (siete puntos porcentuales). Respecto al estudio anterior la desocupación ha crecido en cinco puntos, mucho si consideramos que la tasa de paro era ligeramente superior al tres o cuatro por cien en las dos ediciones anteriores.

El paro afecta de manera desigual según los ámbitos de conocimiento. Los titulados en ciencias de la salud tienen casi pleno empleo. Las ingenierías y las ciencias sociales, un buen nivel de inserción, mientras que los que han cursado algunas de las carreras de humanidades (Bellas Artes, Geografía, Historia y Filosofía) tienen una tasa de paro más elevada. Estos datos corroboran lo que ya se había observado en las encuestas anteriores: los estudios universitarios favorecen la empleabilidad de sus graduados y, pese al impacto de la crisis económica, que ya era evidente en el año en el que se realizó la encuesta (2011), el porcentaje de personas en paro es sensiblemente inferior al de las de la misma edad que no poseen este nivel de estudios. Tener un título universitario,

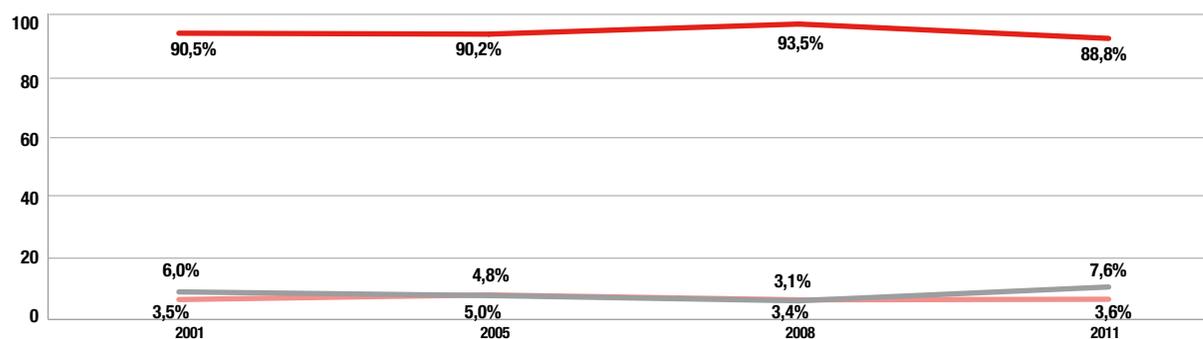
de acuerdo con los testimonios aportados por los mismos encuestados, facilita, también en tiempos de crisis, acceder de manera rápida a trabajos más bien cualificados y con una mejor retribución y estabilidad.

La contratación en el sector público o en el privado depende mucho de la tipología de la titulación. La mayoría trabajan en el sector privado (67,2%), y son los graduados en ingenierías los que encuentran una mayor ocupación en empresas privadas (85,7%) frente a carreras como Magisterio que se emplean mayoritariamente en el sector público (72%).

Adecuación entre estudios y trabajo

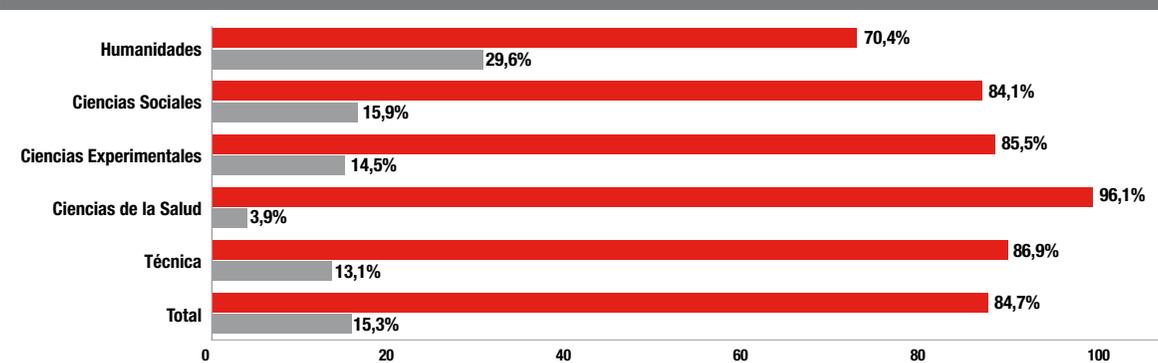
A ocho de cada diez personas graduadas se les exigió la titulación universitaria para acceder a su puesto de trabajo y son más del ochenta por ciento (84%) los que realizan trabajos con funciones propias de una titulación superior, aunque no siempre ligada a la carrera universitaria que aportaron para conseguir el empleo. Los que tienen una adecuación menor entre estudios y actividad laboral son los de las carreras de humanidades, y son estas titulaciones las que menos garantizan que el trabajo realizado tenga un nivel que exija estudios universitarios (un 30% trabajan en puestos que no exige titulación superior). La mayor adecuación entre estudios y profesión es en las carreras de Medicina y Enfermería debido a la existencia de marcos normativos que regulan la entrada en los puestos de trabajo. De los graduados en ciencias de la salud se puede decir que todas las personas encuestadas desarrollan funciones de nivel universitario.

Situación laboral. Evolución 2001-2011



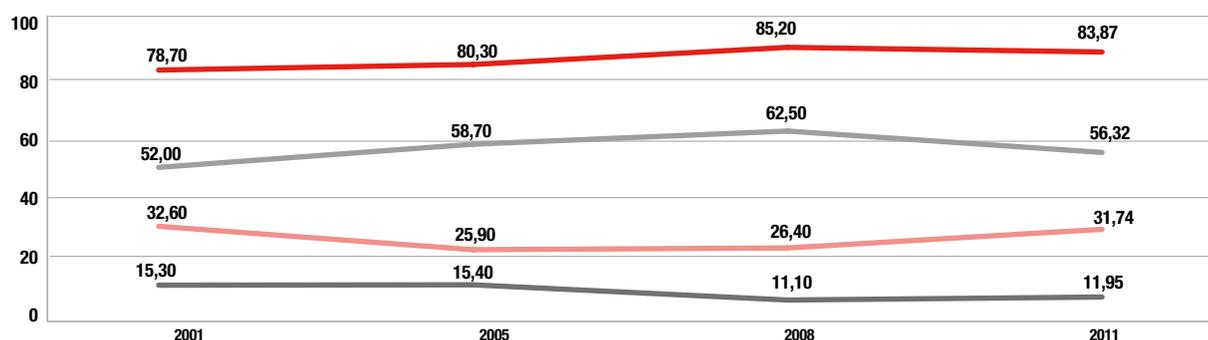
● Ocupados ● Parados ● Inactivos

Adecuación tipo de trabajo-titulación 2011 por áreas



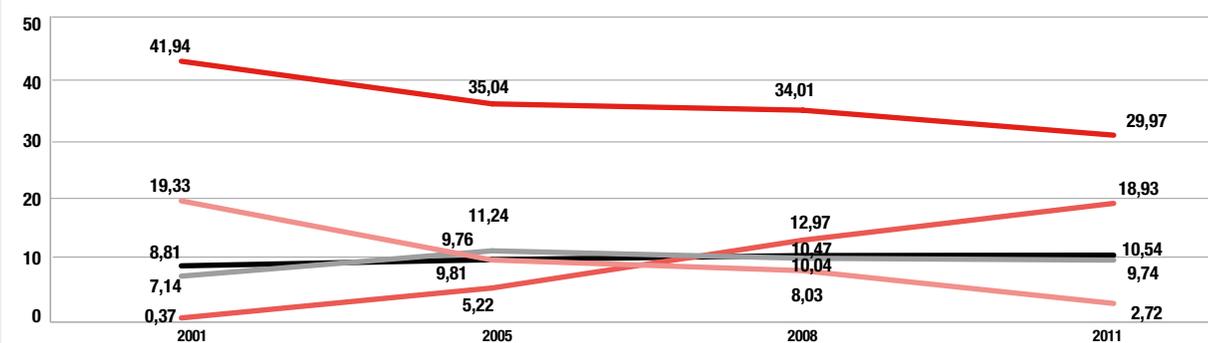
● Funciones de nivel universitario ● Funciones de nivel no universitario

Adecuación tipo de trabajo-titulación. Evolución 2001-2011 (en %)



● Total funciones de nivel universitario ● Máxima adecuación ● Mínima adecuación ● Resto

Vías de inserción. Evolución 2001-2011 (en %)



● Contactos (personales, familiares) ● Anuncios en prensa ● Servicios de la universidad (bolsa de trabajo, observatorio...) ● Internet ● Prácticas de estudios

La actual coyuntura económica no ha afectado drásticamente la adecuación de la inserción laboral de la población encuestada: si se tiene en cuenta la evolución de la población que desarrolla funciones de nivel universitario, este porcentaje baja poco más de un punto porcentual respecto a ediciones anteriores.

Tipo de contrato y camino para obtenerlo

La mitad de los ocupados poseen un contrato fijo. En comparación con la encuesta del 2008, se observa un ligero incremento en la inestabilidad contractual, con un aumento de 2 puntos de la contratación temporal y una bajada de 4 puntos de los contratos fijos. Si se analiza la evolución desde el 2001, queda patente que se ha producido un decrecimiento sostenido del ya reducido porcentaje de graduados que se declaran autónomos. La proporción ha pasado del 9,8% de hace diez años al 4,7% actual.

El principal camino para encontrar trabajo son, como en ediciones anteriores, los contactos personales (un 30% se emplean gracias a la familia, amigos o conocidos), aunque esta vía ha ido reduciéndose en favor de Internet que, en la encuesta de 2011, ya ocupa la segunda posición como medio de conectar con los empleadores. Hay que destacar el papel residual que tienen los anuncios en la prensa escrita que, de ocupar el segundo puesto en el 2001 (19%), en la última edición no alcanza ni un tres por ciento.

La calidad de la inserción

La calidad de la inserción laboral está determinada, en gran parte, por la tipología de las distintas titulaciones. Se mide por varios factores entre los que destacan el nivel salarial, el tipo de contrato y la adecuación entre estudios y trabajo. Los titulados en carreras de ciencias sociales, como Derecho, Empresariales, Económicas, Ciencias Políticas, etc., presentan un comportamiento más heterogéneo, con casos de máxima calidad por la adecuación en contraste con otras situaciones en las que las condiciones son más precarias. Los maestros de educación primaria e infantil se han insertado en condiciones bastante favorables en la promoción estudiada. Los que tienen peor calidad de inserción en el ámbito de las ciencias sociales son los licenciados en Periodismo, Psicología y Pedagogía.

El sector que tiene una calidad más baja es el de los licenciados en carreras de humanidades, fundamentalmente por la inadecuación de lo estudiado con el trabajo que realizan que, como se ha comentado, es, en un tercio de los ocupados, de nivel inferior al que es propio de una titulación superior. Con características parecidas, aunque no tan negativas, se pueden incluir los titulados en Biología y otras carreras relacionadas, tanto en lo que se refiere a las condiciones de acceso como a la estabilidad y nivel salarial.

En el estudio de 2011, al igual que en los tres precedentes, los titulados en Medicina y Enfermería tienen un nivel de inserción muy aceptable aunque, como ocurre con las profesiones docentes, las posibilidades de promoción profesional o de ocupación de puestos de responsabilidad, que están muy abiertas en algunas carreras de ciencias sociales, en estos trabajos suelen estar muy limitadas por la regulación del sector y por el tipo de trabajo realizado. Estos sectores se ven penalizados por el proceso de ocupación de un puesto estable, siempre en el sector público, que les exige periodos dilatados de sustituciones y de interinidad.

Las áreas técnicas (ingenierías en la mayor parte) tienen como aspectos más positivos en la calidad de la inserción el alto nivel retributivo y la facilidad para ocupar puestos de responsabilidad en las empresas, generalmente de gestión o en labores directivas. Los sectores con mejor comportamiento son los relacionados con la información y la comunicación y con las tecnologías avanzadas de producción. Los que tienen un nivel más bajo en la calidad de la inserción son los de las áreas relacionadas con la agricultura.

¿Hay diferencias entre hombres y mujeres en la calidad de la inserción?

No se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en la calidad de la inserción siempre que los comparemos en un mismo estudio. Esta característica ya fue observada en la encuesta de 2008. La diferencia en la tasa de ocupación entre hombres y mujeres no alcanza un punto porcentual y es a favor de las mujeres (89,1% versus 88,4%). Respecto a lo que hace tres años, la reducción de esta tasa ha sido de 4 puntos para las mujeres y de 5 puntos para los hombres. La razón hay que buscarla en la mayor incidencia de la crisis en áreas técnicas (con titulados mayoritariamente

de género masculino), mientras que profesiones muy feminizadas, con porcentajes absolutamente mayoritarios de mujeres como Enfermería y Magisterio, han mantenido un nivel alto de ocupación.

Esta realidad contrasta con datos para la población general como los que provienen de la Encuesta de Población Activa (EPA) del primer trimestre del 2011 (franja de edad entre 25 y 54 años), en la que la diferencia del nivel de ocupación es de 10 puntos a favor de los hombres. Un análisis más profundo que considere un mayor número de indicadores (estabilidad en el empleo, promoción interna, tipo de jornada, nivel salarial básico, etc.) permite llegar a la misma conclusión: que no existen diferencias sustanciales siempre que nos refiramos a la misma tipología de estudios.

Si en la mayoría de las titulaciones no existen prácticamente diferencias en lo que se refiere a las tasas de paro y a la estabilidad laboral, sí que pueden observarse diferencias en el nivel de temporalidad. Los hombres tienen menos contratos temporales en 5 de las 25 subáreas analizadas en el estudio de AQU. También existen algunas diferencias salariales en unas mismas categorías y en funciones directivas, en las que los hombres están mejor posicionados.

Son muchas más las conclusiones que se desprenden del estudio de AQU Catalunya: niveles retributivos, satisfacción en el trabajo, tiempo en encontrar empleo, resultados por titulaciones, etc., que no abordamos en este recuadro pero que pueden ser consultadas en la página de AQU en Internet. Los datos ofrecidos y los que pueden encontrarse en los diferentes informes sobre las encuestas anteriores desmienten el derrotismo de los que fustigan a diario nuestras universidades y a los que afirman que tenemos demasiados estudiantes en nuestras facultades. Deja sin

razón a los que indican que se debería adelgazar a las universidades en beneficio de la formación profesional de grado superior. Cuando lo cierto es que el aumento necesario y deseable de este nivel de la educación superior (FP) debe hacerse sobre la base de conseguir que gran parte de los estudiantes que abandonan los estudios después de la ESO o durante el bachillerato, puedan seguir formándose en estas etapas profesionalizadoras de la educación secundaria postobligatoria.

Debe reconocerse que hay un margen de mejora en los estudios universitarios y que hay que acercar las exigencias específicas y transversales del mercado de trabajo a la formación que se recibe en las carreras universitarias. Ello sin olvidar la necesaria formación cultural y cívica de los estudiantes. Pero lo que queda claro es que la universidad no es una fábrica de parados sino de ocupados. Y no es esa la información que se transmite.

El Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior

José-Ginés Mora, Institute of Education, University of London

¿Qué es un marco de cualificaciones?

Un marco de cualificaciones (MC) es una estructura en niveles que permite ubicar a un individuo según el grado de competencias que posee. Un MC se define mediante un conjunto de descriptores que definen el nivel de aprendizaje que se vincula a cada nivel del MC. Por ejemplo, un descriptor de aprendizaje ligado al segundo nivel (bachelor, grado, etc.) en el Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior afirma que el que tiene este nivel debe tener “la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”. Un MC da coherencia formal al cambio metodológico desde un modelo de enseñanza en el que el alumno es receptor pasivo al paradigma de enseñanza/aprendizaje que fundamenta el Proceso de Bolonia y otras tendencias formativas, donde el estudiante debe ser el centro del proceso de aprendizaje.

El objetivo de un MC es doble. Por un lado informar a la propia sociedad: a los estudiantes sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel y a los empleadores sobre cuáles son las competencias de quienes emplean. Por otro lado, un MC permite la movilidad internacional y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación simplificando la comprensión del gran abanico de títulos y niveles que existen en los diferentes países.

En principio, un MC abarca todo el espectro de cualificaciones, desde las que se obtienen en la enseñanza obligatoria hasta las que se obtienen en el nivel superior de la enseñanza universitaria y de la formación profesional. El uso de resultados del aprendizaje para describir los niveles de cualificación facilitará la validación del aprendizaje llevado a cabo fuera de las instituciones oficiales de educación y formación aunque en todo caso, la validación de las cualificaciones debe ser el resultado de un proceso de evaluación y validación realizado por un organismo competente. Es importante resaltar que un MC sólo tiene sentido cuando sus niveles están certificados por algún organismo aceptado por todas las partes. Ha de tenerse presente que un MC lleva implícita la certificación de los niveles y esto ha de ser reconocido internacionalmente para que los MC tengan utilidad real.

El Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES)

La adopción de un marco de cualificaciones es una de las partes más ambiciosas del Proceso de Bolonia. El MC-EEES se definió ya durante los primeros años del Proceso de Bolonia. Sus puntos clave ya estaban propuestos en los informes preparatorios de la Declaración de Bolonia y se han ido detallando en una serie de reuniones posteriores hasta que se presentó en el año 2005 en la reunión de ministros de los países “Bolonia”.

El MC-EEES (que en España se llama MECES, Marco Español de la Educación Superior) consta de 4 niveles de cualificaciones, cada uno de ellos definido de manera genérica según los aprendizajes que deben adquirir los egresados de cada nivel, haciendo referencia a un determinado número o intervalo de créditos ECTS. Estos son los niveles:

Las cualificaciones de “primer ciclo”, que se llaman grado en España y bachelor en otros países del EEES, se otorgan a los graduados que cumplan los siguientes requisitos:

- Que hayan demostrado suficiente conocimiento y entendimiento en un programa de estudios posterior a la educación secundaria y basado principalmente en libros de texto que incluyan algunos aspectos avanzados de su área de estudio.
- Que sean capaces de aplicar este conocimiento y entendimiento de una manera que se corresponda con la de las personas activas en esta área, con las habilidades precisas para elaborar y sostener un criterio adecuado y resolver los problemas planteados en el área.
- Que tengan la capacidad suficiente para recoger e interpretar datos útiles para llegar a opiniones que incluyan una reflexión acerca de sus implicaciones sociales, científicas o éticas.
- Que sepan comunicar informaciones, ideas, problemas y soluciones a otras personas, especialistas o no en el tema.
- Que hayan desarrollado una capacidad suficiente para seguir aprendiendo lo que necesiten en el futuro, con un alto grado de autonomía.

Estas cualificaciones de grado requieren no menos de 180 y no más de 240 créditos ECTS, es decir, normalmente estudios de no menos de 3 años, y no más de 4.

Las cualificaciones del segundo ciclo, “máster” en España y en muchos otros países, se otorgan a graduados que cumplan los siguientes requisitos:

- Deben haber demostrado conocimientos y entendimiento de su campo de estudio que amplíe y profundice los conocimientos del primer ciclo. Deben mostrar, asimismo, la posibilidad de desarrollar o aplicar ideas de manera original, a menudo en un contexto de investigación, de un problema o de un tema relacionado con su campo de estudio que se les plantee.
- Deben ser capaces de aplicar sus conocimientos, entendimiento y habilidad para resolver problemas en ámbitos nuevos y no familiares, y en contextos más amplios (o multidisciplinarios) relacionados con su campo de estudio.
- Deben tener la habilidad suficiente para combinar conocimientos y manejar la complejidad de su campo de estudio, y ser capaces de formular opiniones con base a una información limitada o incompleta. Esas opiniones deben incluir una reflexión acerca de la responsabilidad social y ética que implica la aplicación de su conocimiento y opiniones.
- Deben ser capaces de comunicar sus conclusiones, junto con el conocimiento y razonamiento en que se basen, de manera clara a individuos y a grupos, sean especialistas o no.
- Deben mostrar capacidad de seguir aprendiendo por iniciativa propia y de una manera autónoma.

Estas cualificaciones de máster requieren entre 90 y 120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 (que se debería aplicar solamente en el caso de estudiantes que hayan cursado 240 créditos en la fase de grado).

Las cualificaciones de tercer ciclo corresponden al nivel del doctorado y se otorgan a graduados que cumplan los requisitos siguientes:

- Deben haber demostrado un conocimiento sistemático de un campo de estudios, así como poseer las aptitudes y los métodos de investigación utilizados en el campo.
- Deben haber demostrado capacidad para concebir, diseñar, implementar y adaptar un progreso sustancial en la investigación en su campo de estudio, manteniendo e impulsando la necesaria honestidad académica.

- Deben haber hecho una contribución que amplíe la frontera del conocimiento en su campo, basada en una investigación original que les permita producir una obra sustancial digna de publicarse en revistas nacionales o internacionales que exijan una evaluación previa por parte de especialistas.
- Deben ser capaces de hacer análisis críticos, evaluaciones y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Deben ser capaces de comunicarse con sus pares, con la comunidad académica en general y con la misma sociedad acerca de los resultados obtenidos en su campo de especialización.
- Deben estar preparados para fomentar en sus contextos académicos y profesionales los avances tecnológicos, sociales o culturales que correspondan a las necesidades de una “sociedad del conocimiento”.

Para el doctorado no se ha fijado a escala europea ni duración ni intervalo de créditos ECTS. Solamente se ha afirmado que no debería superar 3 años a tiempo completo.

Existen además cualificaciones que corresponden a un ciclo corto, que exigen la superación de un programa corto de educación superior, generalmente con orientación técnica, y que se cursa típicamente en instituciones no universitarias (escuelas, centros profesionales, técnicos, etc.). Estas titulaciones podrían corresponder en España a la educación profesional superior y a estudios de algunos ámbitos artísticos. En varios países de Europa hay más estudiantes en estas ramas no universitarias de la educación superior que en las universidades. Por ello es muy importante crear un espacio adecuado para estas titulaciones en el MC-EEES. Este nivel se otorga a graduados que cumplan los siguientes requisitos:

- Deben haber demostrado conocimiento y entendimiento en un campo de estudios que requiere la superación previa de los estudios secundarios generales. Este conocimiento y entendimiento se adquiere típicamente con libros de texto de nivel avanzado y proporciona una base para la vida laboral en un campo específico. Posibilita un desarrollo

personal y la posibilidad de cursar ulteriores estudios que lleven al nivel del primer ciclo completo (es decir del grado).

- Deben ser capaces de aplicar su conocimiento y entendimiento en ámbitos ocupacionales concretos.
- Deben tener la capacidad de encontrar y utilizar datos para formular respuestas a problemas concretos y abstractos bien definidos.
- Deben ser capaces de comunicar sus conocimientos, destrezas y actividades a sus pares, a supervisores y a clientes.
- Deben mostrar la capacidad suficiente para profundizar en el conocimiento de su propio campo o para emprender estudios de duración más larga con cierta autonomía.

Estos estudios de ciclo corto tienen una duración típica de unos 2 años y su carga estándar es de unos 120 créditos ECTS.

Hay que remarcar algunas cuestiones para clarificar el MC-EEES, de modo que se pueda entender mejor y utilizar con el rigor y la flexibilidad adecuados:

- Lo único que se fija a escala europea en el Marco son unos niveles basados en competencias genéricas (que se deben leer de forma comparativa entre los distintos niveles) y en intervalos de créditos ECTS. No crean de ninguna manera una nueva categoría de eurotitulaciones, sino que se deben aplicar a las titulaciones nacionales de todo tipo en el ámbito de la educación superior.
- Dentro de cada nivel del Marco existe margen para fijar la nomenclatura, la orientación (más o menos generalista o especializada, profesional o académica, nacional, europea o internacional, teórica o aplicada), el contenido y los métodos de aprendizaje de cada programa y de cada institución. Al mismo tiempo que se promueve un marco, en el EEES se quiere fomentar una gran diferenciación entre los programas de cada uno de los niveles señalados, para que no todos

sean equivalentes o estén concebidos para los mismos tipos de estudiantes.

- Los MC no son meras “escalas de cualificaciones”, sino que adquieren su pleno sentido solamente si se subraya que corresponden a itinerarios de aprendizaje que deben permitir moverse entre los distintos niveles. Se pretende que los MC permitan diseñar itinerarios que, mediante el reconocimiento de conocimientos y competencias ya adquiridos y la activación de pasarelas para remediar los huecos de educación y formación de una persona, le permitan acceder a otro nivel o a otra área. Para ello es necesario que desaparezcan las barreras entre los diferentes segmentos del sistema educativo, para que cada persona se pueda aprovechar de todas las oportunidades que estén a su alcance, cualquiera que haya sido su itinerario previo. Eliminar las barreras y construir pasarelas no significa en absoluto que cualquier individuo se puede mover desde donde está hacia donde quiera ir sin que haya condiciones ni requisitos que debe cumplir. Lo que implica es que nada es imposible para quién tenga las competencias y la voluntad necesarias, pero no elimina, en los sistemas de educación superior, ni las diferencias entre los niveles ni las exigencias de calidad fijadas por los especialistas. Se trata esencialmente de flexibilizar el sistema educativo manteniendo y mejorando su calidad.

Es también importante señalar que este MC-EEES ha sido el primero que se ha adoptado en Europa, pero que deberá en su momento integrarse en un marco europeo de cualificaciones más global, que contenga y abarque a todas las cualificaciones de cualquier nivel (por ello se habla en inglés del “*overarching*” *European Qualifications Framework*, o de EQF “*for Lifelong Learning*”). El modelo de EQF-LLL que se ha diseñado a escala europea incluye 8 niveles, de los que los 4 superiores corresponden a la educación superior y los 4 primeros corresponden a la educación previa. En la actualidad los países de Europa están diseñando o han diseñado ya sus marcos nacionales de cualificaciones (*National Qualifications Framework, NQF*) que abarcan todos los niveles educativos y se ajustan a la realidad del sistema de educación y formación propio de cada país. En España se ha llamado MECU y esta en fase de puesta en marcha.

Tercera misión de las universidades. El proyecto E3M

Andrés Carrión, Universitat Politècnica de València, José Miguel Carot, Universitat Politècnica de València y Stefano Boffo, Instituto Superior Mario Boella (Turín)

La tercera misión de las universidades es un tema de actualidad, casi se podría decir de moda. Y sin embargo no es un tema nuevo (Martin y Etzkowitz, 2000). Durante la segunda mitad del siglo XX las universidades, además de investigar e impartir docencia, han tenido una proyección creciente en la economía y en la sociedad. Pero ni siquiera podemos limitar esa proyección y contribución a este periodo, pues desde su constitución las universidades han hecho contribuciones a la sociedad, no sólo en aspectos puramente académicos.

Esa tendencia se ha convertido en un punto esencial en la forma de entender el papel de las universidades en un mundo en el que el conocimiento es el eje de tantas actividades económicas, y en el que la presión social está haciendo que la tercera misión sea vista como algo esencial a la universidad, objeto de políticas específicas y tanto demandador como generador de recursos (Molas-Gallart *et al.*, 2002).

En ese marco, desde el año 2009 hasta el 2012, se ha desarrollado un proyecto de investigación con financiación del *Lifelong Learning Programme* de la Comisión Europea, titulado *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission (E3M)*. En su desarrollo se ha realizado una profunda reflexión sobre la naturaleza de la tercera misión, la forma en la que puede ser medida y los modos en que las universidades europeas están respondiendo a esta demanda social.

En este recuadro se van a revisar objetivos y resultados del proyecto, para aportar argumentos a un debate que afecta a la propia razón de ser de la institución universitaria: el servicio a la sociedad.

El proyecto E3M. Objetivos y etapas

El equipo de investigación del proyecto E3M estuvo formado por investigadores de ocho instituciones europeas de siete países. Coordinadas por la Universitat Politècnica de València, participaron las universidades de Helsinki (Finlandia), Krems (Austria), Oporto (Portugal), Maribor (Eslovenia) y León (España), el Instituto de Tecnología de Dublín (Irlanda) y el Instituto Superior Mario Boella, de Turín (Italia). Se contó además con dos asesores permanentes, procedentes de la Universidad de Cambridge y del Institute of Education de Londres.

Los objetivos del proyecto fueron la definición de un conjunto de indicadores de tercera misión para las universidades europeas, el estudio de una metodología de *ranking* para el *benchmarking* entre instituciones europeas activas en tercera misión y la identificación de buenas prácticas en el área.

Ello significó buscar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la tercera misión?
- ¿Qué actividades forman parte de ella?
- ¿Cómo podemos medirla?
- ¿Qué están haciendo las universidades europeas en tercera misión?

Tercera misión: dimensiones y procesos implicados

Para responder a las dos primeras cuestiones se hizo un trabajo de conceptualización sobre la naturaleza y los componentes de lo que llamamos tercera misión, que no pretendía establecer definiciones canónicas sino servir como base para el posterior trabajo de medición de la tercera misión. No obstante, pese al carácter operativo de la definición manejada, el resultado se alinea bien con los enfoques de otros autores (Molas-Gallart *et al.*, 2002) (que obviamente fueron considerados).

Se identificaron tres grandes áreas de actividad dentro de la tercera misión, a las que denominamos dimensiones: educación continua (CE por sus siglas en inglés, *continuing education*), transferencia de tecnología e innovación (TTI por sus siglas en inglés, *technology transfer and innovation*) y compromiso social (SE por sus siglas en inglés, *social engagement*).

En cada una de ellas se realizó un trabajo de identificación de los procesos implicados, no para definir modelos orgánicos de funcionamiento de las instituciones, tan variados dentro del ámbito europeo, sino para reconocer grandes áreas de actividad dentro de cada dimensión. A modo de ejemplo, la figura 1 muestra los procesos correspondientes a *social engagement*.

Indicadores de tercera misión

A partir de la identificación de procesos, se estableció una primera lista de indicadores que daba una imagen completa, al cubrir todas las áreas de las actividades de tercera misión. El problema de una imagen completa es que a veces no resulta útil por lo excesivamente amplia y/o por la dificultad que puede conllevar obtener determinada información.

Se inició un proceso de depuración, contraste y ajuste del conjunto de indicadores que permitiera disponer de un grupo mucho más reducido de indicadores, factibles y útiles para los gestores.

Se empleó una metodología de consulta expertos, con un esquema tipo Delphi, en la que participaron veinte expertos de Europa y los Estados Unidos, y que en tres rondas sucesivas redujeron el número de indicadores de 96 a 51 (17 para CE, 19 para TTI y 15 para SE). En el proceso de selección se consideraron la relevancia, factibilidad, validez, fiabilidad y

Figura 1. Procesos de *social engagement*

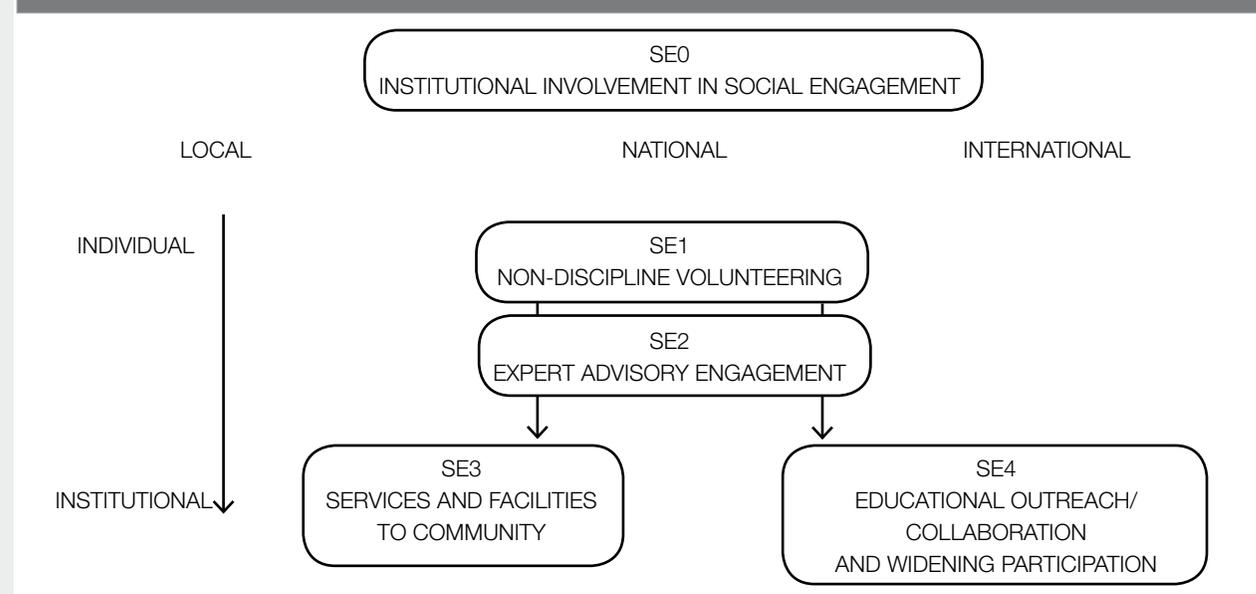


Tabla 1. Indicadores de tercera misión

Indicadores de CE
Inclusión de CE en misión/política/estrategia de la institución
Existencia de un plan institucional de CE
Existencia de un plan de garantía de calidad en CE
Número total de programas activos en CE al año
Número de programas impartidos con reconocimiento en el sistema de educación superior
Numero de programas de CE impartidos en acuerdo con empresas públicas/privadas
Porcentaje de programas internacionales de CE
Porcentaje de programas de CE impartidos financiados externamente
Número total de créditos ECTS de los programas impartidos
Número de créditos ECTS matriculados
Número de matriculados en programas de CE
Porcentaje de créditos ECTS matriculados en CE respecto a ECTS matriculados totales
Porcentaje de títulos otorgados respeto al número de matriculados en CE
Satisfacción de los estudiantes
Satisfacción de <i>stakeholders</i> clave
Tasa media de terminación de los programas de CE
Porcentaje de programas de CE acreditados externamente
Indicadores de TTI
Inclusión de TTI en misión/política/estrategia
Existencia de un plan institucional de TTI
Número de licencias/opciones/asignaciones a start-ups, spin-offs o empresas
Ingresos totales procedentes de comercialización del conocimiento
Número de <i>start-ups/spin-offs</i> creadas
Número de proyectos de innovación en que participan personas de la institución
Número de acuerdos de I+D+i, contratos/proyectos de colaboración con socios no académicos
Porcentaje del presupuesto de la institución procedente de contratos/proyectos de colaboración con socios no académicos
Número de contratos de consultoría
Porcentaje de estudiantes de postgrado/investigadores postdoc directamente financiados o cofinanciados por empresas públicas/privadas
Número de laboratorios/edificios cofinanciados o compartidos
Número de compañías que participan en cursos de desarrollo profesional (CPD)
Número de empleados con posiciones temporales fuera de la academia
Número de empleados de organizaciones no académicas con posiciones temporales en la institución
Número de tesis de postgrado/proyectos con codirectores no académicos
Número de publicaciones conjuntas con no académicos
Número de personas de la institución que participan en entidades profesionales, técnicas o normativas
Número de entidades externas que invierten en la actividad de la institución

Tabla 1. Indicadores de tercera misión (Continuación)

Número de premios o galardones de prestigio obtenidos, otorgados por el sector público o privado
Indicadores de SE
Inclusión de SE en misión/política/estrategia
Existencia de un plan institucional de SE
Asignación presupuestaria a SE
Porcentaje de académicos implicados en SE
Número de eventos abiertos al público
Número de iniciativas de investigación con impacto directo en la comunidad
Coste de las horas de personal y estudiantes dedicadas a servicios de SE
Número de personas que usan las instalaciones y servicios
Número de proyectos relacionados con <i>educational outreach</i>
Número de personas implicadas en <i>educational outreach</i>
Porcentaje del presupuesto de la institución dedicado a <i>educational outreach</i>
Numero de participantes (externos) en programas de <i>educational outreach</i>
Número de actividades para grupos de población de especial interés
Número de representantes de la comunidad en órganos de la institución
Valor de becas/donaciones/contratos procedentes de socios comprometidos en SE

comparabilidad de cada indicador, con especial atención a las dos primeras. Muchos indicadores fueron eliminados, algunos modificados y otros agregados a sugerencia de los expertos consultados. La tabla 1 muestra el conjunto final de indicadores

Aunque considerando por separado cada dimensión el número de indicadores no es excesivo, al combinarlos todos resulta seguramente un número todavía demasiado grande de indicadores, al menos para que sean útiles a los niveles altos de gerencia y a responsables de toma de decisiones a nivel político. Por ello, en la fase final del proyecto se definió un conjunto de indicadores estratégicos de tercera misión, formado por sólo cuatro. El primero tiene carácter transversal, y recoge el compromiso institucional con la tercera misión en un sentido amplio. Los otros tres, uno por cada una de las dimensiones definidas, tratan de recoger un aspecto relevante del desempeño de la universidad en esa área (véase la tabla 2).

Tabla 2. Indicadores estratégicos de tercera misión

General	Compromiso institucional con la tercera misión Presencia explícita de alguna mención al "servicio a la sociedad" en la misión o estrategia de la Institución.
Educación continua (CE)	Presencia de la educación continua (CE) Proporción de estudiantes de CE respecto a la actividad docente total (porcentaje de estudiantes a tiempo completo equivalentes)
Transferencia de tecnología e innovación (TTI)	Ingresos por TTI Proporción de los recursos totales de la institución derivados de contratos de investigación/desarrollo, proyectos de colaboración con socios no académicos, actividad comercial en TTI, etc.
Compromiso social (SE)	Valor de las actividades de SE Valor medio, por persona, del tiempo dedicado a prestar servicios a la comunidad.

Buenas prácticas en tercera misión

La heterogeneidad de las instituciones universitarias europeas, sus diferencias en enfoque, prioridades, entorno socioeconómico en que actúan, etc., hacen muy difícil llegar a identificar un conjunto de “mejores prácticas”, porque deberíamos automáticamente preguntarnos mejores para quién, en qué momento y en qué circunstancias.

Con todo, el tema es importante y se ha trabajado en la búsqueda de buenas prácticas en tercera misión. Para ello se realizaron seis visitas de estudio a universidades europeas reconocidas por su alto nivel en al menos una de las tres dimensiones. Fueron visitadas las universidades de Turku (Finlandia), Cambridge (Reino Unido), Politècnica de València, Széchenyi István de Győr (Hungria), el Instituto Politécnico de Turín (Italia), y el Instituto de Tecnología de Dublín (Irlanda).

En cada visita se entrevistó a responsables y técnicos en las distintas dimensiones de la tercera misión y se conocieron los programas y enfoques con que cada institución aborda el servicio a la sociedad. Así mismo se obtuvo un *feedback* sobre los indicadores propuestos, su factibilidad e interés para la institución.

De forma resumida, las principales enseñanzas que se obtuvieron de estas visitas indicaban una serie de ítems asociados al buen hacer de las instituciones.

El primero podría denominarse “reconocimiento”, haciendo referencia al reconocimiento institucional de las actividades de tercera misión. No se trata únicamente de que se realicen declaraciones de compromiso con la sociedad, sino de aspectos mucho más tangibles como la inclusión de la tercera misión en los objetivos y estrategias institucionales, la asignación de recursos para programas de tercera misión o la valoración de estas actividades para la carrera profesional del personal universitario (académico o no).

El segundo sería la “comunicación”, y es en parte consecuencia del anterior. La visibilidad que esa comunicación daría, tanto en el interior de la propia institución como hacia la sociedad, contribuiría a la valoración de la tercera misión y a que, en la mentalidad colectiva, tomara carta de naturaleza como misión natural de la universidad.

El tercer elemento, también consecuencia del reconocimiento institucional, es la “financiación y autonomía” para las actividades de tercera misión. La inclusión de la tercera misión en los esquemas de la institución facilitaría la correcta asignación de recursos, así como, en su caso, el reconocimiento del aporte de recursos que estas actividades generarán. Al mismo tiempo la autonomía y el espacio para la libre iniciativa se consideran esenciales.

Un cuarto ítem sería denominado “personas”, y resalta la importancia de la implicación de los miembros de la institución. La valoración de esta dimensión de la actividad universitaria por parte de la institución también generaría una mayor disposición de los miembros de la misma para implicarse en ellas, al convertirse en parte de sus obligaciones hacia la sociedad. Disponer de personas con capacidad para ejercer como interfaz entre la universidad y la comunidad se revela como esencial.

El último elemento sería la “constancia en el propósito”. Es necesario que se establezcan programas a medio y largo plazo y que se mantenga el esfuerzo durante su desarrollo, asegurando recursos y compromiso.

Otros resultados del proyecto

Además de los resultados mencionados, el proyecto E3M ha generado otros productos, en su mayor parte orientados a la comunicación hacia los interesados en tercera misión y a gestores universitarios.

Se ha creado una página web para la comunicación de informaciones sobre tercera misión, no sólo del proyecto E3M sino de cualquier procedencia. Asociada a la misma se está constituyendo una base de datos de instituciones implicadas en tercera misión, con la idea de que pudiera llegar a convertirse en fuente de información y medio para *benchmarking* institucional (aunque esto queda realmente fuera del alcance del proyecto).

Así mismo, en febrero de 2012 se realizó en Dublín la conferencia final del proyecto, con el título *Universities' Third Mission: Indicators and Good Practices*. Se contó con la presencia de un centenar de especialistas de todo el mundo, cuyos aportes y comentarios en una sesión final de trabajo ayudaron a completar y perfilar un documento sobre políticas para la tercera misión. Este documento, denominado provisionalmente *Green Paper. Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education* fue presentado en la conferencia final y definitivamente publicado a finales de marzo de 2012.

En opinión de los socios del proyecto, este *Green Paper* debería ser el resultado más trascendente del proyecto E3M, al compendiar las principales enseñanzas obtenidas, y orientar y dirigir esa información hacia gestores universitarios y personas e instituciones con responsabilidad política en educación superior, actuando como arranque de una valoración creciente de la tercera misión.

REFERENCIAS

- [1] Martin, B. y Etkowitz, H. (2000): “The origin and evolution of the university species”, VEST, vol. 13, nos. 3-4.
- [2] Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A. y Duran, X. (2002). *Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russell Group Universities*. SPRU, University of Sussex.

Empieza Por Educar

Javier Roglá, Director General Fundación Empieza Por Educar, socio de la red internacional de Teach for All

Empieza Por Educar es una iniciativa sin ánimo de lucro que tiene como misión contribuir a eliminar, en colaboración con otros, las desigualdades educativas mediante la transformación de graduados universitarios excepcionales en profesionales efectivos y motivadores y en agentes del cambio del mañana, para que algún día todos los niños y niñas puedan ser dueños de su futuro.

El fracaso escolar en nuestro país, a pesar del esfuerzo de Administraciones, profesores, comunidad educativa y familias, afecta a uno de cada tres niños y niñas. Existe además una fuerte relación entre el fracaso escolar y el origen social del alumnado. Una relación que implica que un niño o niña con un origen social modesto tenga muchas más probabilidades de fracasar escolarmente, como consecuencia de evidentes desigualdades socioeconómicas y educativas.

En Empieza Por Educar entendemos que este fracaso es, ante todo, un fracaso social, de todos, y que además es un fracaso sistémico y como tal tiene muchas causas, muchas aristas: bajas expectativas, políticas públicas, falta de recursos, y un largo etcétera. Además, creemos que como parte de la sociedad tenemos un deber de contribuir a la solución del problema; que todos los niños y niñas son capaces de desarrollar las habilidades necesarias para decidir su futuro, si reciben el apoyo necesario; que la profesión de profesor es una de las más prestigiosas y fundamentales en la sociedad y que, a pesar de las circunstancias, un profesor puede tener un impacto transformador en la vida de sus alumnos, y que las capacidades y habilidades de un profesor transformador son las mismas que tienen los agentes del cambio en cualquier ámbito social.

En base a esto, proponemos un programa de dos años para graduados universitarios que demuestren competencias de compromiso, logro, perseverancia, humildad, colaboración y capacidad relacional, en el cual se comprometen a colaborar profesionalmente en centros de ESO donde sean necesarios más recursos, y seguir, en paralelo, un exigente programa de formación en pedagogía y liderazgo: cómo generar y mantener altas expectativas y una visión para el grupo-clase, cómo involucrar a estudiantes y familias en esa visión y que se la hagan suya, cómo planificar el tiempo en base a esos objetivos, cómo ejecutar eficazmente, cómo mejorar continuamente y cómo perseverar.

El impacto que esperamos tiene dos componentes: por un lado, esperamos que durante el programa, los participantes tengan, en colaboración con otros profesores, un impacto transformador en sus alumnos: en su aprendizaje, sus aspiraciones y su acceso a oportunidades; por el otro lado, esperamos que después de los dos años, los participantes en el programa se conviertan en agentes del cambio en las distintas áreas donde

decidan proseguir su carrera profesional y que contribuyan a mejorar la educación desde un punto de vista sistémico. Empieza Por Educar, que es miembro de la red Teach For All, una red que componen 22 miembros de otros tantos países que tienen en marcha programas de las mismas características y que comparten mejores prácticas, seleccionó en 2010 a su primera promoción de 28 participantes de entre más de 2.000 candidatos en un proceso que se compone de tres fases: una solicitud online que se tarda entre 3 y 5 horas en rellenar y que cubre tanto experiencia académica, extraacadémica y profesional como varios ensayos; un día en el centro de evaluación con hasta otros 11 candidatos y con al menos 4 evaluadores en el que se realizan distintas estaciones: dar una minilección, realizar una dinámica de grupo ambientada en un claustro, hacer una prueba analítica... ; y una entrevista personal. Durante este proceso, que tarda varios meses, evaluamos cada competencia clave al menos dos veces.

La formación que proporciona Empieza Por Educar está enfocada a desarrollar las habilidades y competencias de los participantes para que tengan un alto impacto en sus estudiantes en tres dimensiones: en sus resultados académicos, en sus aspiraciones y en su acceso a oportunidades. Para ello, los participantes reciben una amplia formación inicial, previa a su incorporación a los centros de ESO, y continua en paralelo a su práctica docente; además son tutorizados durante los dos años del programa por un profesor experimentado. Nuestro modelo está basado en la observación de mejores prácticas docentes (aquellas que tienen mayor impacto en el desempeño y las oportunidades de sus alumnos) y tienen, además de en la formación, en la evaluación y transparencia dos pilares fundamentales: nuestros participantes son observados y evaluados en función de su desempeño en el aula y los resultados de sus alumnos, lo cual nos permite darles apoyo y formación adicional en función de sus necesidades.

Tras su selección, los participantes en el programa reciben, durante 6 semanas entre julio y agosto, una formación intensiva no remunerada de más de 350 horas de trabajo y que combina teoría y práctica –a tal efecto organizamos una escuela de verano gratuita para estudiantes de la ESO que necesiten refuerzo escolar y no se lo puedan costear. Tras este periodo, en septiembre se incorporan a los centros de ESO donde trabajarán durante dos cursos en colaboración con los demás profesores y durante los cuales seguirán recibiendo formación y apoyo. En el primer curso, aquellos participantes que no dispongan del Máster de Formación del Profesorado (MFP), lo cursan en paralelo a su participación en el programa. Durante los dos cursos, Empieza Por Educar sigue formando a sus participantes y les apoya con la figura del tutor, que es un profesional docente con experiencia de al menos 10 años y que, a tiempo completo, tiene a su cargo a 10 participantes para los que ejerce de *coach*. Fomentamos

tanto el que se observen las prácticas de los participantes como que estos observen prácticas de otros compañeros o de otros profesores para reflexionar sobre la propia práctica e identificar mejores prácticas; asimismo, incentivamos que los participantes compartan entre ellos y entre otros docentes tanto las cosas que les funcionan como sus obstáculos para que todos aprendan de todos.

Entre su trabajo, preparar las clases y la formación que reciben (tanto por la universidad en el MFP como por parte de Empieza Por Educar), el compromiso de los participantes es de 60-70 horas semanales durante los dos años de programa. Durante el programa los participantes desarrollan sus capacidades de trabajo en equipo, comunicación, gestión de personas y de grupos, planificación... y también refuerzan su compromiso en la lucha contra las desigualdades educativas. La experiencia internacional (miles de jóvenes han participado o están participando en programas parecidos en más de 20 países) nos dice que más de dos terceras partes de los participantes siguen vinculados directamente a la educación tras el programa. Además multitudes de ellos lanzan iniciativas educativas y sociales –un ejemplo conocido son las escuelas KIPP, que fueron fundadas por *alumni* de Teach For America.

Este es un programa que es complementario a los muchos esfuerzos de la comunidad educativa y a otros, que tiene una dimensión reducida, y que tiene una íntima relación con la universidad en tres dimensiones:

- 1) canalización de talento universitario,
- 2) formación de participantes y
- 3) desarrollo de estudiantes preuniversitarios.

En efecto, colaboramos con muchas universidades que nos ayudan a difundir el programa entre sus alumnos y exalumnos para sensibilizarlos sobre el problema educativo y para fomentar candidaturas al programa y también colaboramos en el diseño del programa formativo complementario al MFP, en virtud de un convenio con el Ministerio de Educación en su programa de Campus de Excelencia Internacional. Por otro lado, nuestra labor con los alumnos es la de su desarrollo en las dimensiones de aprendizaje, aspiraciones y acceso a oportunidades, trabajando en las competencias y mentalidades que les permitan ser dueños de su futuro: competencias de expresión, de sentido crítico, de perseverancia... Esperamos en los próximos años solidificar las relaciones con los distintos agentes de la comunidad educativa en beneficio de la lucha contra las desigualdades educativas y concretamente con las universidades, tanto en la canalización de talento universitario hacia la lucha contra las desigualdades educativas, como en la formación del profesorado, y, en el caso de que los estudiantes a los que impactamos elijan proseguir con estudios universitarios, para que lo hagan con las capacidades y mentalidades necesarias para tener éxito en sus carreras y para contribuir al desarrollo de la comunidad universitaria.

