

# Capítulo 2.

## Graduados universitarios y mercado de trabajo





## Introducción

El segundo capítulo del *Informe CYD 2017* está compuesto, como en anteriores ediciones, por cuatro apartados. El primero de ellos se ocupa de los graduados universitarios, su evolución y su perfil personal y de estudios, tanto de grado, como de máster oficial. También se dedica un subapartado a las tesis doctorales. Asimismo se incluye un análisis del desempeño académico de los egresados en grado y máster, en términos de la tasa de idoneidad y graduación, esto es, el porcentaje que logra titularse en el periodo teórico de estudios (o un curso más, como máximo). Finaliza con una comparación de los egresados universitarios españoles en perspectiva internacional, respecto a los países de nuestro entorno.

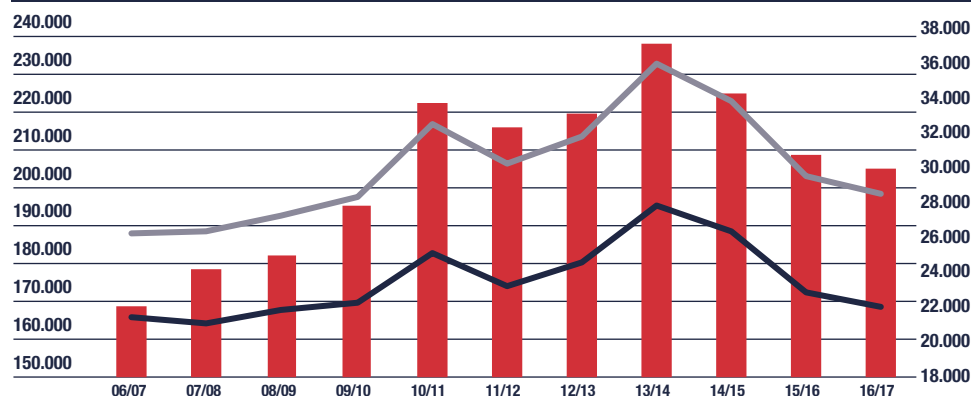
El segundo apartado se ocupa de los resultados en el mercado laboral de la población con estudios superiores, situación actual y evolución, en términos de, por ejemplo, tasa de actividad, empleo y paro o características de los ocupados (tasa de temporalidad o ingresos obtenidos, entre otras), incluyendo información de España, en el contexto de la Unión Europea, así como de

las comunidades autónomas españolas. El tercer apartado se compone de dos subepígrafes principales, uno primero sobre la demanda y oferta de empleo en ocupaciones de alta cualificación y el desajuste que se produce entre ambas, con información del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) para España y sus regiones y uno segundo sobre sobrecualificación, esto es, el grado en el que la población altamente formada se acaba ocupando en trabajos de baja cualificación. Esto se analiza con información del SEPE para España y sus comunidades autónomas y también se incluye la situación española en perspectiva internacional con datos de Eurostat y, más generales, de la OCDE.

El último apartado se compone de dos subapartados. El primero, sobre inserción laboral de graduados universitarios, incluye, en primer lugar, una comparación internacional de España en perspectiva europea, en términos de la evolución de la tasa de empleo y paro de los jóvenes, de 20 a 34 años, que han finalizado sus estudios superiores en los últimos tres o cinco años. En segundo

lugar, se incorporan sendos recuadros sobre los últimos resultados de las encuestas de inserción laboral de egresados en grado y máster oficial que se realizan periódicamente en Cataluña y Galicia, así como su evolución reciente. El segundo subapartado versa sobre la formación permanente que realiza la población adulta y en él se presentan los resultados de España, en perspectiva europea, que arroja la última *Adult Education Survey* de Eurostat, relativa a 2016 y de reciente publicación. Esta es una encuesta cuatrienal sobre el seguimiento en el último año de actividades educativas y formativas por parte de la población de 25 a 64 años. El capítulo finaliza con la inclusión de cuatro recuadros. Estos son: “The role of higher education in knowledge society”, de Adela García-Aracil; “Trayectoria laboral, satisfacción y expectativas sobre el futuro profesional de los titulados universitarios de máster en España”, de Francisco Michavila, Jorge M. Martínez y Martín Martín-González; “De Erasmus a Erasmus+: 30 años de éxitos en España”, de Pablo Martín González, y “Tendencias de la formación universitaria”, de Jordi Olivella y Carme Riera.

Gráfico 1. Evolución de los egresados universitarios en grado

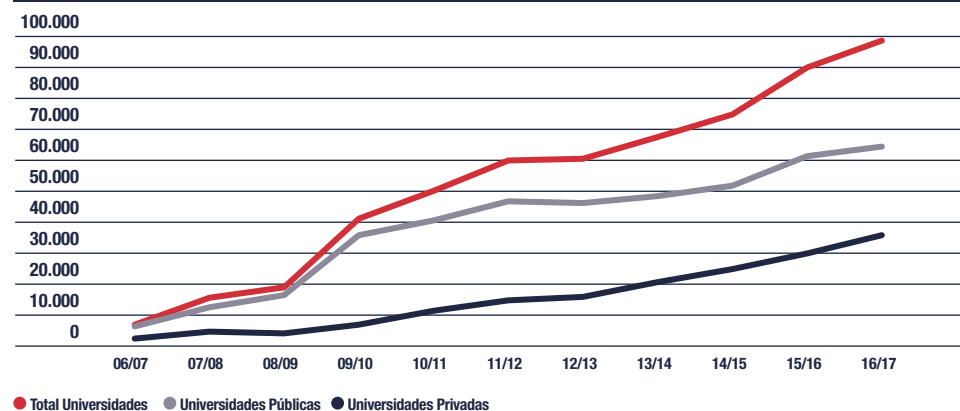


● Universidades Privadas ● Total Universidades ● Universidades Públicas

**Nota:** Los de las privadas se expresan en el eje de la derecha.

**Fuente:** Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gráfico 2. Evolución de los egresados universitarios en máster oficial



● Total Universidades ● Universidades Públicas ● Universidades Privadas

**Fuente:** Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

## 2.1 Graduados universitarios

### Egresados en grado y máster oficial

El número de graduados en estudios de grado y primer y segundo ciclo en el curso 2016-2017 fue de 198.568 personas (solo un 6% de los egresados eran aún de los extintos estudios de ciclo). Esta cifra supone un descenso del 2,3% respecto a la del curso precedente. Ya se llevan tres cursos consecutivos con variaciones negativas, y respecto a la cifra de 2013-2014, el número de egresados es actualmente menor en más de 35.000 personas en términos absolutos (desde la década pasada no se observaba un dato tan reducido). Por tipo de universidad, solo en las privadas no presenciales, muchas de ellas de muy reciente creación, se produjo un incremento de los egresados en el curso 2016-2017 respecto al curso anterior. El descenso, si se diferencia entre públicas y privadas, fue similar (-2,3% frente a -2,5%) y en ambas se lleva ya tres cursos consecutivos con variaciones negativas (gráfico 1). Diferenciando entre presenciales y no presenciales, el decrecimiento de las segundas fue menor, por la ya comentada buena coyuntura de las privadas no presenciales (variación del -2,3% para las primeras y -1,6% para las no presenciales). El peso relativo en el total de egresados de las universidades privadas creció desde el 11,8% del curso 2006-2007 al 15,3% de 2016-2017, mientras que el incremento relativo de las no presenciales fue inferior, pasando del 4,2% al 5,5%.

Radicalmente opuesta es la evolución de los egresados en máster oficial (gráfico 2), que no han dejado de crecer desde el inicio de este tipo de estudios, en el curso 2006-2007. En 2016-2017 el crecimiento anual fue del 10%, llegando ya la cifra absoluta a casi 100.000 titulados. De hecho, desde su nacimiento, y excepto en 2012-2013, en todos los cursos se ha experimentado una tasa de crecimiento de dos dígitos. Diferenciando entre públicas y privadas, el dinamismo en la última década ha sido, en términos generales, mucho más intenso en las segundas y así fue también en el curso 2016-2017, con sendas variaciones para las públicas y privadas del 5% y 20,5%. Lo mismo sucede si se compara a las universidades a distancia con las presenciales (incremento de los egresados del 18,2% para las primeras y del 8,2% para las segundas), lo cual se debió a las privadas no presenciales (peso en el total de egresados de más del 15%), ya que en la pública no presencial, esto es, la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) se produjo un descenso. En este sentido, tanto el peso relativo de las universidades no presenciales, como el de las privadas, eran superiores para los graduados en máster oficial que para los de grado, 17,6% para las primeras y 35,3% para las privadas (en ambos casos, dichos porcentajes eran claramente superiores a los de hace una década, del 0,2% y 13%, respectivamente)<sup>1</sup>.

### Perfil de los egresados en grado y máster oficial

Entre los egresados, tanto de grado como de máster oficial, y en cuanto a las características personales, se puede afirmar, en primer lugar, que las mujeres eran clara mayoría, tal y como se muestra en el cuadro 1. Además, en el último lustro se produjo un incremento de su peso relativo sobre el total, en torno al medio punto porcentual tanto en grado como en máster. Por otro lado, desde el punto de vista de la edad, el porcentaje de egresados de más de 25 años ha disminuido si se compara el curso 2016-2017 con el 2011-2012. Aún así más de una tercera parte de los egresados en grado y el 62,4% de los de máster pasaban de los 25 años en 2016-2017. En cuanto a la nacionalidad, hay un contraste muy claro entre el grado y el máster: en el primer caso solo el 3,5% de los egresados eran extranjeros y, en cambio, en máster, en torno a uno de cada cinco. El incremento en el último lustro ha sido claro, de casi dos puntos porcentuales en grado y de más de tres en el máster. En este último caso, cabe destacar que más del 60% de los extranjeros eran de países de América Latina y el Caribe. Desde el punto de vista de la rama de conocimiento, tanto en grado como, sobre todo, en máster, la máxima protagonista, si se atiende al peso relativo que suponen sus egresados sobre el total, era la rama de ciencias sociales y

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

**Cuadro 1. Perfil de los egresados en grado y máster oficial, evolución en el último lustro (en %)**

	2011-2012		2016-2017	
	Grado	Máster oficial	Grado	Máster oficial
<b>Personal</b>				
Mujeres	57,9	56,6	58,4	57,0
Más de 25 años	46,1	71,7	34,1	62,4
Nacionalidad extranjera	1,9	16,9	3,5	20,3
<b>De estudios</b>				
Ciencias sociales y jurídicas	53,4	55,2	48,1	63,3
Ingeniería y arquitectura	22,6	12,1	19,0	12,6
Artes y humanidades	7,1	10,6	8,2	7,2
Ciencias de la salud	11,3	12,8	19,1	11,7
Ciencias	5,6	9,3	5,6	5,2

Fuente: Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

jurídicas en el curso 2016-2017, seguida de ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud, ambas con un peso muy parecido (en torno al 19% en grado y 12-13% en máster), y las ramas con menos protagonismo eran artes y humanidades (en torno al 7-8%) y ciencias (algo más del 5% del total de egresados, tanto en grado como en máster oficial). En el último lustro, y, en primer lugar, respecto al grado, han disminuido su peso relativo ciencias sociales y jurídicas (más de cinco puntos) e ingeniería y arquitectura (casi cuatro), se ha mantenido ciencias y ha aumentado la participación relativa de artes y humanidades y, sobre todo, ciencias de la salud. En el caso del máster, en segundo lugar, los cambios han sido, sin embargo, justamente los opuestos: incremento de la participación relativa en el total de egresados de ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura y descenso en el resto. En el caso del grado, más en detalle, por campos de estudio, se puede resaltar la pérdida de importancia relativa en el total de egresados de administración de empresas, arquitectura, pedagogía o informática y la ganancia de educación infantil y primaria, medicina, enfermería o derecho, campos de carácter vocacional y que tradicionalmente suelen ser muy demandados por los estudiantes.

Por tipo de universidad, cabe señalar que, en términos generales, y tanto en grado como en máster oficial, en lo que respecta al perfil de estudios, la rama de ciencias sociales y jurídicas estaba claramente sobrerrepresentada en las universidades a distancia respecto a las presenciales, mientras que esta y la de ciencias de la salud lo estaban en las universidades privadas, en comparación con las públicas, al ser, justamente, sus titulaciones las que

**Cuadro 2. Los 24 principales ámbitos de graduación del alumnado de grado universitario y de máster oficial (en % del total de egresados), curso 2016-2017**

Grado	% s/total egresados	% de mujeres	Máster oficial	% s/total egresados	% de mujeres
Dirección y administración	9,3	53,2	Formación de docentes de educación secundaria y formación profesional	22,2	60,5
Formación de docentes de enseñanza primaria	8,4	69,8	Dirección y administración	9,0	48,9
Derecho	7,3	57,4	Derecho	8,0	55,0
Formación de docentes de enseñanza infantil	5,4	94,2	Ciencias de la educación	4,9	81,6
Enfermería	5,1	80,8	Salud (otros estudios)	3,4	79,4
Maquinaria y metalurgia	4,2	22,7	Salud y seguridad laboral	3,2	50,5
Psicología	3,6	75,5	Psicología	2,6	82,7
Terapia y rehabilitación	3,5	63,6	Maquinaria y metalurgia	2,4	22,5
Medicina	3,4	65,7	Ciencias políticas	1,9	60,1
Electrónica y automática	2,6	19,3	Sociología, antropología y geografía social y cultural	1,9	68,7
Aprendizaje de segundas lenguas	2,6	77,3	Medicina	1,8	65,6
Tecnologías de la información y las comunicaciones	2,4	14,7	Finanzas, banca y seguros	1,8	41,1
Arquitectura y urbanismo	2,2	49,9	Terapia y rehabilitación	1,7	68,6
Ingeniería civil y de la edificación	2,0	34,6	Arquitectura y urbanismo	1,5	53,7
Marketing y publicidad	2,0	67,0	Marketing y publicidad	1,4	68,1
Viajes, turismo y ocio	1,8	71,2	Trabajo social y orientación	1,3	80,9
Trabajo social y orientación	1,7	84,0	Contabilidad y gestión de impuestos	1,3	49,1
Periodismo y comunicación	1,7	62,2	Periodismo y comunicación	1,3	66,6
Actividades físicas y deportivas	1,7	19,1	Ingeniería civil y de la edificación	1,2	35,5
Sociología, antropología y geografía social y cultural	1,6	56,5	Economía	1,2	45,4
Economía	1,6	45,8	Electrónica y automática	1,2	19,8
Bellas artes	1,6	70,2	Aprendizaje de segundas lenguas	1,1	77,1
Biología	1,5	64,4	Historia y arqueología	1,0	42,8
Técnicas audiovisuales y medios de comunicación	1,4	53,5	Enfermería	0,9	77,1

Fuente: Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

son más demandadas por los estudiantes. Respecto al perfil personal, por otro lado, las mujeres tenían una participación porcentual más elevada en las universidades a distancia que en las presenciales y en las universidades privadas en comparación con las públicas. En cuanto a la edad, los menores de 26 años tenían

mucha mayor presencia en las universidades públicas que en las privadas y, sobre todo, en las universidades presenciales en comparación con las de a distancia. Finalmente, los egresados de nacionalidad extranjera tenían mayor presencia relativa en las universidades privadas que en las públicas, y en las presenciales en comparación

con las de modalidad a distancia. En el cuadro 2 se presentan los 24 principales ámbitos de graduación del alumnado de grado y máster oficial, en el curso 2016-2017, así como el porcentaje que representaban las mujeres sobre el total de egresados de cada ámbito.

Para finalizar, se puede indicar que en el curso 2016-2017 casi dos terceras partes de los titulados en grado y antiguos ciclos en las universidades presenciales españolas salieron de tan solo cuatro regiones: Madrid (22%), Andalucía (17,4%), Cataluña (15,9%) y la Comunidad Valenciana (11,1%). Si se les suma Castilla y León, el porcentaje llega al 73,5%. Si se atiende a los egresados en máster oficial, el nivel de concentración aún sería superior, puesto que entre las cuatro regiones mencionadas anteriormente se reúne al 71,1% de los egresados (Madrid: 27,8%, Cataluña: 18,1%, Andalucía: 12,7% y Comunidad Valenciana: 12,1%), porcentaje que sube al 77,5% si se les suma Castilla y León. Respecto a la situación de un lustro antes, el nivel de concentración en estas cinco regiones ha aumentado, especialmente en el grado (en torno a un punto porcentual).

## Tesis doctorales

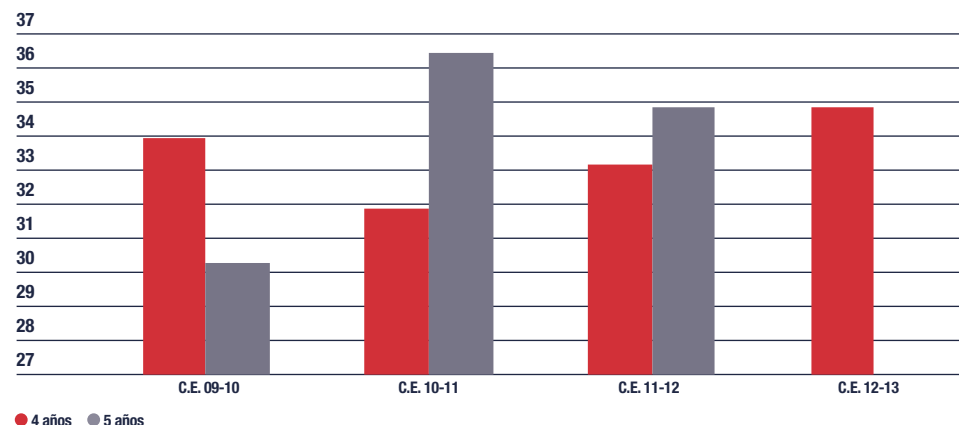
Igual como sucediera en el año precedente, en 2016 también se registró<sup>2</sup> un gran incremento en el número de tesis doctorales leídas en las universidades españolas, del 36,4% (20.049 en valores absolutos), incluso más elevado que el del 2015 (29,9%). El motivo de estas tasas de crecimiento tan altas es que los doctorados que siguen regulaciones anteriores a la del Real Decreto 99/2011 están extinguiéndose. De hecho, los de regulaciones anteriores a la del Real Decreto 1393/2007 ya se extinguieron en febrero de 2016, mientras que para los que siguen la regulación de 2007 la fecha límite de defensa de tesis era septiembre de 2017. Ante este hecho, los

2. Según los datos de la Estadística de Tesis Doctorales, Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

que aún seguían doctorados con regulaciones anteriores a la de 2011 han tenido que acelerar su lectura de tesis, si no querían tener que pasar a programas regulados por el Real Decreto 99/2011, más exigente, en términos de seguimiento y supervisión, plazos (cinco años como máximo, prórrogas incluidas, ocho si se realiza a tiempo parcial) o requisitos a cumplir, como haber publicado algún artículo en revistas académicas.

Teniendo esta consideración en mente, cabe indicar que en 2016, por tipo de universidad, el 91,4% de las tesis se leyeron en universidades públicas presenciales; el 6,2%, en privadas presenciales y el resto, en universidades no presenciales y especiales. En comparación con el año 2010 el peso relativo de las primeras disminuyó dos puntos porcentuales, a favor del resto, especialmente privadas presenciales. En 2016, el 50,4% de los doctorandos que leyeron su tesis fueron mujeres (a principios de década las mujeres eran aún menos de la mitad). Por estratos de edad, prácticamente una cuarta parte de los que leyeron la tesis doctoral en 2016 tenían entre 30 y 34 años, un 21,4% adicional estaba comprendido entre los 35 y los 39 años de edad y un 26,8% tenían entre 40 y 49 años; solamente un 8,9% eran menores de 30 años. En comparación con los datos de un lustro antes, este último porcentaje se había reducido más de diez puntos porcentuales, mientras que el peso relativo de los que estaban comprendidos entre 35 y 49 años era superior en quince puntos porcentuales. Ello estaría en consonancia con la extinción de los doctorados que siguen regulaciones anteriores a la de 2011, cuyos alumnos tienen,

Gráfico 3. Tasas de idoneidad según cohorte de entrada (C.E.) y duración del grado (%)



**Nota:** La tasa de idoneidad de la cohorte de entrada en 2012-2013 en grados de cinco años aún no está disponible, ya que los últimos datos son los del curso 2015-2016.

**Fuente:** Anuario de indicadores universitarios. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

lógicamente, más edad. Finalmente, se puede indicar que el 22,5% de los que leyeron su tesis doctoral en 2016 tenían nacionalidad extranjera, en torno a un punto porcentual menos que a principios de década. Esta disminución puede relacionarse con el hecho de que los doctorandos de nacionalidad española eran clara mayoría entre los aún adscritos a los programas de doctorado en fase de extinción. Entre los de nacionalidad extranjera, algo más de seis de cada diez eran de países de América Latina y el Caribe.

Casi siete de cada diez tesis leídas en el año 2016 pertenecían a tan solo cuatro ámbitos de estudio, ciencias (27,6%) – con mención especial a ciencias físicas, químicas, geológicas y ciencias de la vida–, artes y humanidades (15,5%), salud y servicios sociales (15%) –destacando Medicina– y ciencias sociales, periodismo y documentación (11,3%). Algo más de las tres cuartas partes de las tesis leídas fueron redactadas en castellano y en torno al 16%, en inglés (el resto se realizaron en otros idiomas, incluidos los cooficiales de las distintas comunidades autónomas españolas). El tiempo transcurrido entre el comienzo de la etapa de formación del investigador y la lectura de tesis fue algo superior a seis años, en promedio, para las tesis doctorales leídas en 2016. El 43,2%, de hecho, había tardado más de cinco años en realizar la lectura (el 16,5% había tardado una década o más). En comparación, hace un lustro, no llegaba ni al 22% el porcentaje que tardaba más de cinco años en leer la tesis doctoral. Nuevamente afectaría, en este dato, el proceso de extinción de los antiguos programas de doctorado

anteriores al regulado por el Real Decreto 99/2011. Finalmente, atendiendo a las tesis leídas en 2016 en universidades presenciales, el 67% se defendieron en cuatro regiones: Madrid (22,5%), Cataluña (18,2%), Andalucía (15%) y la Comunidad Valenciana (11,3%). Esta concentración, comparada con un lustro antes, había caído algo más de un punto porcentual.

## Desempeño académico: tasa de idoneidad y tasa de graduación

### Grado

La tasa de idoneidad se define como la proporción de estudiantes que finaliza la titulación en el tiempo teórico previsto. Los últimos datos disponibles en el momento de redactar este apartado, relativos al curso 2015-2016, nos indican que de la cohorte de entrada en grados de cuatro años en el curso 2012-2013 solamente el 34,9% pudo egresar cuando tocaba, es decir, en 2015-2016. El mismo porcentaje se registró para la cohorte de entrada en 2011-2012 en grados de cinco años: no llegaban al 35% los que habían podido titularse en el tiempo teórico previsto. La evolución disponible se recoge en el gráfico 3: en el caso del grado de cuatro años de duración teórica prevista, la tasa de idoneidad se ha movido en los últimos cursos entre el 32% y el 35%, con tendencia al ascenso en los últimos tres; mientras que en los grados de cinco, la tasa de idoneidad más elevada se registró para la cohorte de entrada en el curso 2010-2011, pero no llegó ni al 37%. La tasa de graduación, por su parte, se define como

el porcentaje de estudiantes que finaliza la titulación en, como máximo, el tiempo teórico previsto más un curso más. Los últimos datos disponibles muestran una tasa del 47% para la cohorte de entrada en el curso 2011-2012 en grados de cuatro años y del 50,2% para la cohorte de entrada en 2010-2011 en grados de cinco años de duración teórica prevista. Mientras que la segunda cifra creció más de cinco puntos porcentuales respecto a la del curso precedente (datos del 2014-2015 para la cohorte de entrada en 2009-2010), la primera subió menos de un punto (datos del 2014-2015 para los que ingresaron en el 2010-2011).

En el cuadro 3, se ofrecen los últimos datos disponibles de tasa de idoneidad y graduación, según características, como el género del titulado, el tipo de universidad en la que ha estudiado y el ámbito de estudio. En síntesis, por género, el desempeño de las mujeres fue claramente superior al de los hombres: la menor diferencia era de 8,5 puntos porcentuales, y se dio para la tasa de idoneidad en grados de cinco años y la mayor, de más de 18 puntos, se registró para los de cuatro: en 2015-2016, el 43,4% de las mujeres que habían empezado en el estudio en el curso 2012-2013 se habían podido graduar en el tiempo previsto, frente a tan solo uno de cada cuatro hombres. Por tipo de universidad, los mejores resultados se dieron para los egresados de las universidades privadas presenciales. Así, en grados de cuatro años de duración, según los últimos datos disponibles, el 53,5% logró graduarse en el tiempo previsto y el 64,2% en el tiempo previsto más un curso adicional, como máximo, frente a los datos correspondientes del 34,6% y del 47,9%, respectivamente,

**Cuadro 3. Tasas de idoneidad y graduación en estudios de grado, curso 2015-2016, según características (%)**

	Cohorte de entrada 2010-2011	Cohorte de entrada 2011-2012	Cohorte de entrada 2011-2012	Cohorte de entrada 2012-2013
	5 años de duración teórica	4 años de duración teórica	5 años de duración teórica	4 años de duración teórica
	Graduación	Graduación	Idoneidad	Idoneidad
Hombres	42,0	37,1	29,5	25,0
Mujeres	55,1	55,3	38,0	43,4
Univ. públicas presenciales	49,0	47,9	33,8	34,6
Univ. públicas no presenciales	na	8,6	na	4,3
Univ. privadas presenciales	52,6	64,2	37,6	53,5
Univ. privadas no presenciales	na	34,3	na	15,9
Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, y veterinaria	54,4	20,4	34,4	8,7
Artes y humanidades	na	45,8	na	32,9
Ciencias	33,3	41,2	na	28,6
Ciencias sociales, periodismo y documentación	15,5	45,5	na	33,7
Educación	30,5	70,9	na	59,9
Informática	19,8	20,6	na	12,4
Ingeniería, industria y construcción	11,9	29,7	10,7	15,7
Negocios, administración y derecho	nd	39,0	na	26,1
Salud y servicios sociales	60,2	71,4	41,8	63,1
Servicios	nd	48,8	na	37,8

**Nota: na es no aplicable. nd es no disponible.**

**Fuente: Anuario de indicadores universitarios. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.**

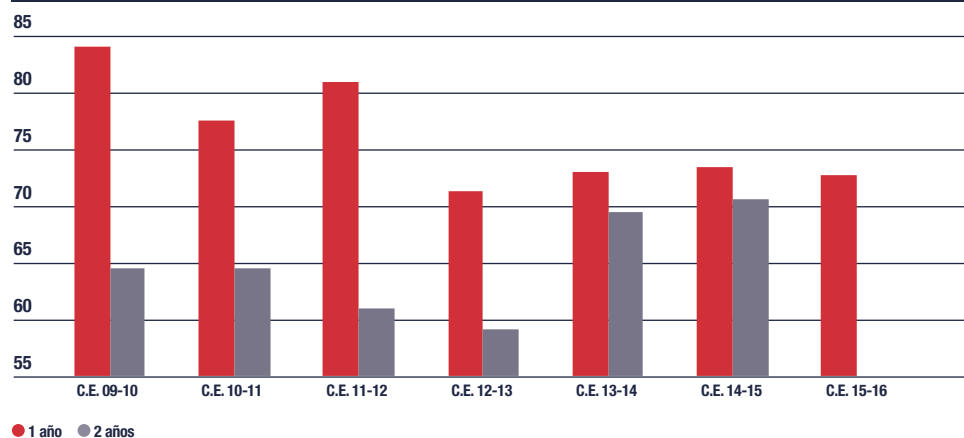
de las públicas presenciales. Igual sucedió para los estudios de cinco cursos, aunque en este caso, las diferencias relativas fueron menores. Claramente los peores resultados se dieron para las universidades no presenciales. Finalmente, por ámbitos de estudio, los mejores resultados se dieron para los de salud y educación y los peores, para ingeniería, industria y construcción e informática, además del ámbito relativo al sector primario y veterinaria. Así, por ejemplo, en grados de cuatro años de duración, mientras que en torno al 60-63% de los alumnos consiguieron

titularse en justamente cuatro años en salud y educación y algo más de siete de cada diez lo hizo en como máximo cinco cursos; los datos respectivos para el ámbito de ingeniería, industria y construcción fueron del 15,7% y 29,7% y para informática del 12,4% y 20,6%.

Atendiendo a las universidades presenciales, por comunidades autónomas, y respecto a los datos de los grados de cuatro cursos de duración, los mayoritarios y de los que se dispone de información para las 17 regiones españolas, por otro lado, observamos que las

tasas de idoneidad más elevadas en el curso 2015-2016, por encima del 40%, se dieron en Navarra (48,6%), el País Vasco (44,4%), Castilla y León (42,5%), Cataluña (41,4%) y La Rioja (40,1%); mientras que los menores valores se registraron en Asturias y Canarias: en ambas regiones únicamente el 26,9% de los que ingresaron en 2012-2013 habían conseguido titularse cuando correspondía, esto es, cuatro cursos después, en 2015-2016. También mostraron valores por debajo del 31%, Baleares (29,1%), Castilla-La Mancha (30,3%) y Andalucía (30,7%). En el caso de considerar la

Gráfico 4. Tasas de idoneidad según cohorte de entrada (C.E.) y duración del máster oficial (%)



**Nota:** La tasa de idoneidad de la cohorte de entrada en 2015-2016 en másteres oficiales de dos años aún no está disponible, ya que los últimos datos son justamente los del curso 2015-2016.

**Fuente:** Anuario de indicadores universitarios. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

tasa de graduación, las mismas cinco regiones repitieron con los valores más elevados: Navarra (60,7%), el País Vasco (57,5%), La Rioja (56,5%), Castilla y León (56,1%) y Cataluña (el 55,8% de los que empezaron en 2011-2012 habían conseguido titularse en el curso 2015-2016, por tanto, en cuatro cursos más uno adicional, como máximo). Los valores más reducidos se dieron en Canarias (36,5%), Asturias (40,3%), Castilla-La Mancha (40,6%), Andalucía (42%) y Cantabria (42,8%). Respecto a los resultados sobre la tasa de idoneidad, Baleares saldría de las cinco con registros más reducidos y entraría en su lugar Cantabria.

### Máster oficial

La tasa de idoneidad en los estudios de máster oficial fue superior a la constatada para el grado. En el curso 2015-2016, de los que habían entrado en másteres oficiales de un año, el 72,7% habían podido titularse, mientras que de los que empezaron en un máster de dos años en el curso 2014-2015, el 70,5% se pudo graduar en 2015-2016. Como se puede observar en el gráfico 4, el que la tasa de idoneidad sea inferior para los másteres oficiales de dos años que para los de uno es algo que se ha venido repitiendo en los últimos cursos, si bien en los dos últimos parece que se produce cierta convergencia, al reducirse la tasa de idoneidad de los de un año y aumentar la de los de dos. En cualquier caso, el dato más reducido de la serie es del 59% y se dio para la cohorte de entrada en el curso 2012-2013 en másteres de dos años, cifra claramente mayor que la más elevada que encontrábamos en grado (y que

Cuadro 4. Tasas de idoneidad y graduación en estudios de máster oficial, curso 2015-2016, según características (%)

	Cohorte de entrada 2013-2014	Cohorte de entrada 2014-2015	Cohorte de entrada 2014-2015	Cohorte de entrada 2015-2016
	2 años de duración teórica	1 año de duración teórica	2 años de duración teórica	1 año de duración teórica
	Graduación	Graduación	Idoneidad	Idoneidad
Hombres	74,2	80,8	66,7	70,2
Mujeres	75,8	84,7	74,6	74,6
Univ. públicas presenciales	72,1	86,0	70,3	74,3
Univ. públicas no presenciales	44,8	58,2	28,9	35,3
Univ. públicas especiales	97,0	85,3	95,3	73,1
Univ. privadas presenciales	84,7	77,6	74,7	70,9
Univ. privadas no presenciales	63,2	80,3	71,6	72,4
Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, y veterinaria	67,9	82,9	54,6	76,4
Artes y humanidades	71,8	78,9	68,1	64,5
Ciencias	77,4	91,5	72,0	85,0
Ciencias sociales, periodismo y documentación	64,3	80,3	74,0	67,2
Educación	72,4	91,7	61,0	79,5
Informática	69,7	64,5	61,6	53,9
Ingeniería, industria y construcción	71,7	77,3	60,3	62,7
Negocios, administración y derecho	79,7	72,4	79,0	63,5
Salud y servicios sociales	80,0	87,1	75,9	79,5
Servicios	75,8	76,3	62,2	71,0

**Fuente:** Anuario de indicadores universitarios. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

era del 36,5%, véase el gráfico 3). La tasa de graduación, por su parte, considerando el porcentaje que egresa en el tiempo teórico del estudio más un curso más, como máximo, según los últimos datos disponibles, ascendió al 83% para los másteres de un año de duración (cohorte de entrada en el curso 2014-2015) y al 75% para los de dos (ingreso en el estudio en 2013-2014).

Igual que en el grado, los registros de tasas de idoneidad y de graduación fueron mejores para las mujeres que para los hombres con independencia de la duración del estudio de máster oficial, así como para los egresados de privadas presenciales (junto a los de las universidades especiales), por tipo de institución, aunque, en este caso, solo en másteres de dos años de duración (en los

de un año, los mejores registros se dieron para las universidades públicas presenciales). Finalmente, atendiendo a los ámbitos de estudio, el de salud estuvo en todos los casos entre los tres con mejores tasas de idoneidad y graduación (cuadro 4).

Por comunidades autónomas, y atendiendo a las universidades presenciales, en el curso



2015-2016 las mayores tasas de idoneidad para másteres oficiales de un año de duración se dieron, por este orden, en Navarra, Castilla y León, Asturias, el País Vasco y La Rioja, con un dato por encima del 80%, estando en el lado opuesto, con registros por debajo del 70%, de mayor a menor, Cantabria, Madrid, Cataluña, Extremadura y Baleares. Si se considera la tasa de graduación, las mismas regiones mencionadas anteriormente con los valores más elevados repitieron, con la única salvedad de que entró en este caso Aragón por La Rioja. Mientras que entre las de peor resultado repitieron tres de las cinco: en este caso Cantabria y Cataluña salieron y entraron Andalucía y Canarias. En el caso de los másteres oficiales de dos años de duración, los mejores valores fueron los de Baleares, Navarra, el País Vasco, La Rioja y Asturias (por encima del 80%) y los más reducidos, por debajo del 70%, los de Aragón, Extremadura, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Cantabria y Castilla y León, por orden descendente. En el caso de considerar la tasa de graduación, repitieron entre las regiones con peor dato Cataluña y la Comunidad Valenciana y entre las que tenían un valor más elevado, Baleares, Navarra y el País Vasco.

## Comparación internacional

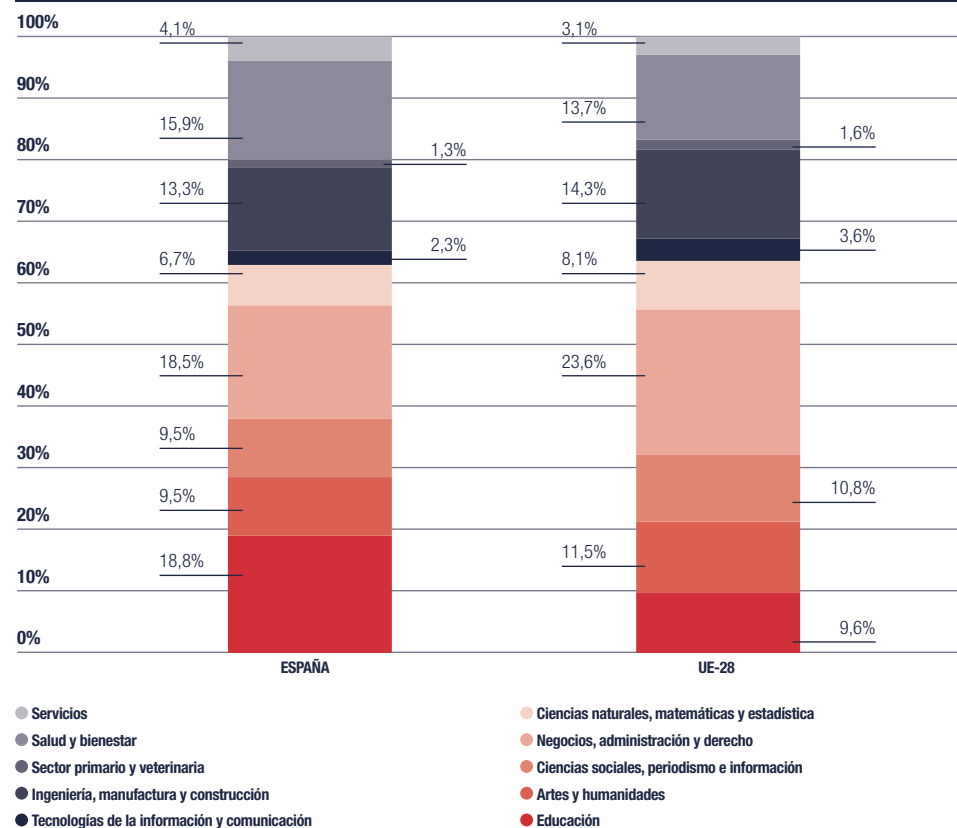
Siguiendo los datos de Eurostat, los graduados universitarios en España, considerando tanto egresados en estudios de grado como de máster oficial y doctorado, representaban en 2016 el 4,02% de la población entre 20 y 34 años de edad (frente al 3,26% de hace cuatro años). Si se considera específicamente a los graduados que estaban en esa franja de edad, su peso relativo sobre el total de dicha población joven

era del 3,45% (cifra también claramente mayor que la de hace cuatro años, del 2,78%). En ambos casos, la ratio especificada estaba en un nivel intermedio-bajo en el contexto de los países de la Unión Europea (12º-13º más reducido).

Con los datos ofrecidos por Eurostat, se puede caracterizar, por otro lado, el perfil de los egresados universitarios españoles, en comparación internacional, en términos de género y distribución por edad. En primer lugar, la proporción de mujeres en España en 2016 era del 57,9%, el décimo valor más reducido de los 28 países de la Unión, aunque, en comparación con las grandes economías europeas, esto es Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido, el valor español solo se veía superado por el italiano, en un punto porcentual. Entre 2013 y 2016, según la información extraída de Eurostat, solo diez países, además de España, observaron un ascenso de la proporción que significaban las mujeres sobre el total de graduados universitarios; el ascenso en nuestro país fue el cuarto más elevado. En lo referente a la distribución por edad, y si atendemos a la proporción que representan los de menos de 30 años sobre el total de graduados universitarios, España, con un valor del 75,6% en 2016, se encontraba, en el contexto de los países de la Unión Europea, en una posición intermedia. Entre 2013 y 2016, 18 países de la UE registraron un ascenso del porcentaje de graduados universitarios de menor edad (por debajo de los 30 años), siendo España el que experimentó el décimo incremento más elevado.

En el gráfico 5 puede observarse la distribución de los egresados universitarios

Gráfico 5. Distribución de los graduados universitarios por grandes áreas de conocimiento, comparación España y UE, año 2016



**Nota:** Están considerados conjuntamente los egresados de grado, máster oficial y doctorado.  
**Fuente:** Eurostat.

españoles, en 2016, por campo científico, en comparación con la de la agregación de los países de la Unión Europea. Lo más destacable es, por un lado, el claro mayor peso relativo en España, de casi el doble, del ámbito de la educación y, en segundo lugar, aunque en mucha menor medida, del campo de la salud. Por el otro, la menor importancia comparada del área relacionada con los negocios, la administración y el derecho; artes y humanidades, o las asociadas a los campos STEM<sup>3</sup> (22,4% en España y 26% en la UE). Solo en Chipre había un mayor porcentaje de graduados en el campo de la educación en 2016 que en España, de los 28 países de la UE. En sentido contrario, en el conjunto de las áreas STEM España era en 2016 el décimo país con menor proporción del total de graduados universitarios (quinto con un porcentaje más reducido en el caso específico de las tecnologías de la información y comunicación); Alemania, con el 36,1% de los egresados pertenecientes a los campos STEM, era la nación líder europea, seguida por Finlandia (29,5%), Rumania (28,8%),

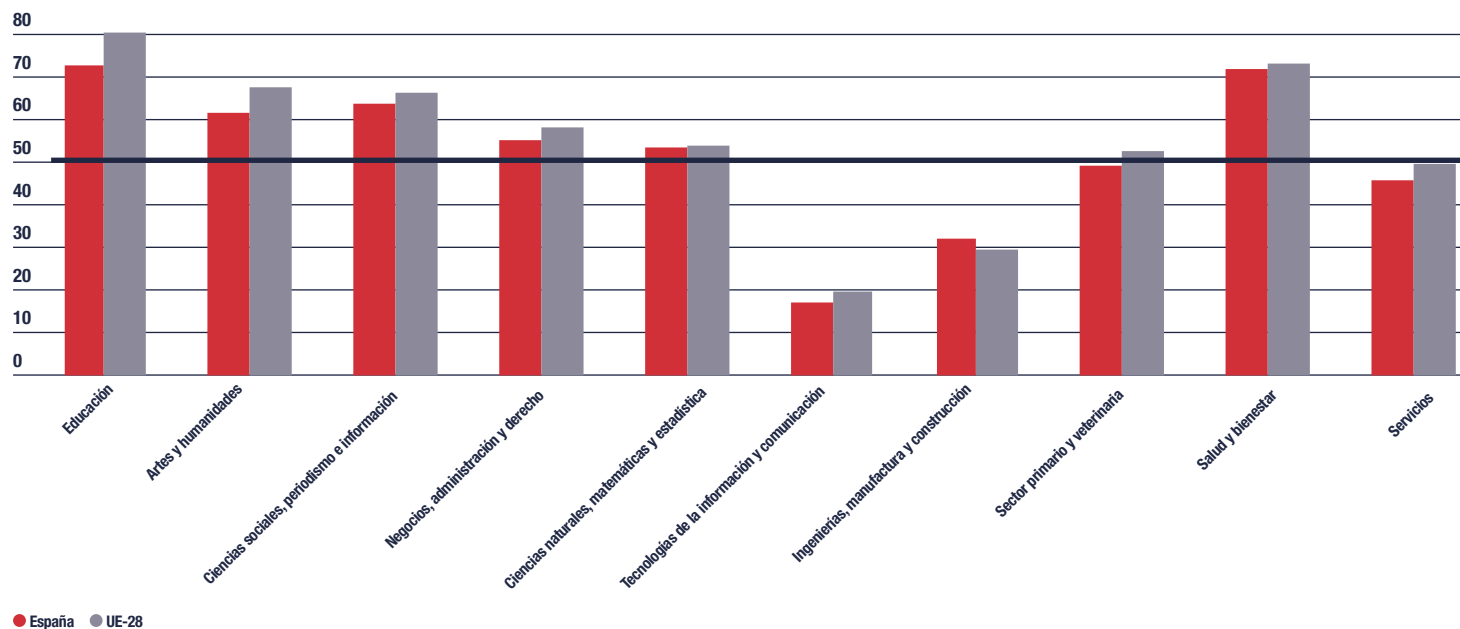
3. Acrónimos en inglés de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

Grecia (28,2%) y Portugal (27,9%). En este sentido, cabe destacar que la mayor parte de los estudios que se han realizado sobre perspectivas futuras de generación de empleo de alta cualificación han puesto de relieve la importancia de dichos ámbitos STEM<sup>4</sup>.

Desde otra perspectiva también se puede analizar la ratio entre el número de graduados universitarios en los campos STEM y la población de 20 a 34 años, que aproximaría la intensidad relativa de generación, por parte de los diferentes sistemas educativos superiores, de conocimientos de alta cualificación y con mejores perspectivas de ocupación. Los datos más recientes en el momento de redactar este apartado, referentes a 2016, nos indican también que España estaba relativamente atrasada en el contexto de la Unión Europea (véase el mapa de la página siguiente). Efectivamente, de los 28 países de la UE, España registraba el décimo valor más reducido (9 por mil), por debajo de la cifra del conjunto de la UE (11,3) y claramente lejos de las naciones líderes, con un dato superior a 14

4. Véanse, por ejemplo, al respecto, los trabajos realizados por CEDEFOP.

Gráfico 6. Porcentaje que representan las mujeres en el total de egresados universitarios, por grandes áreas de conocimiento, comparación España y UE, año 2016



● España ● UE-28

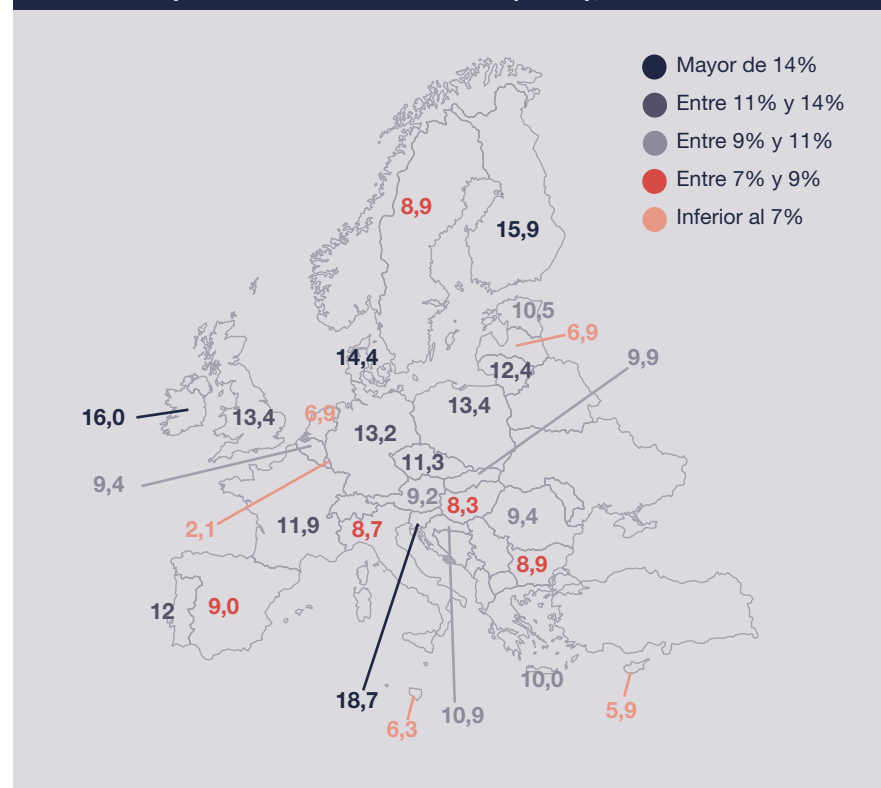
**Nota:** Están considerados conjuntamente los egresados de grado, máster oficial y doctorado.  
**Fuente:** Eurostat.

por mil, que eran Dinamarca, Finlandia, Irlanda y Eslovenia. En los últimos cuatro años el dato español se ha incrementado en casi un punto; incremento que se localiza entre los 10 más elevados de los países de la Unión Europea, aunque ha sido superado por los de países como Francia y Alemania, además de las cuatro naciones líderes antes mencionadas, con lo cual la distancia respecto a los principales países de la UE se ha ensanchado.

Finalmente, en el gráfico 6 se muestra el porcentaje que significaban en 2016 las mujeres en el total de egresados universitarios por grandes áreas de conocimiento, tanto en España como en la Unión Europea. En primer lugar, se ha de destacar que en ambos casos las mujeres eran amplia mayoría en los ámbitos de educación y salud y, en menor

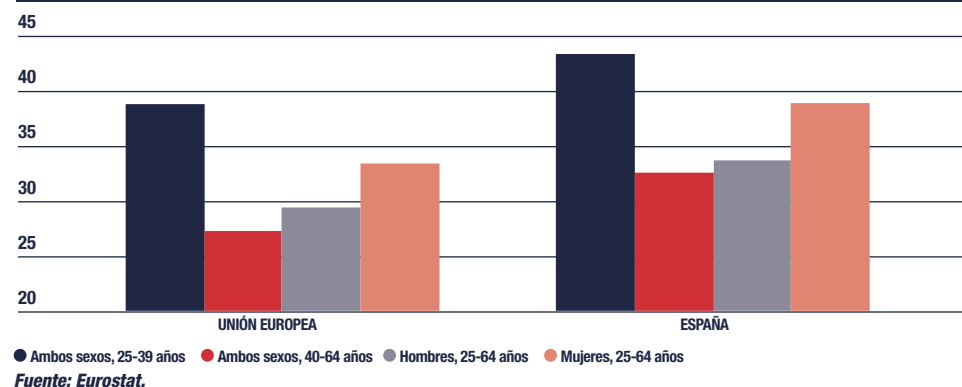
medida, en artes y humanidades y ciencias sociales, periodismo e información, mientras que eran clara minoría, especialmente, en las ingenierías y en el campo relacionado con las tecnologías de la información y comunicación. En segundo lugar, las mujeres solamente tenían una mayor presencia relativa en España que en la UE entre los graduados universitarios del ámbito de las ingenierías (casi un tercio en España frente al peso relativo inferior al 30% en el conjunto de la UE), y ocurría al contrario en el resto, observándose las diferencias más elevadas, por encima de seis puntos porcentuales, en artes y humanidades y en educación.

Ratio entre los graduados universitarios en campos STEM y la población de 20 a 34 años (miles), año 2016



**Nota:** Están considerados conjuntamente los egresados de grado, máster oficial y doctorado.  
**Fuente:** Eurostat.

Gráfico 7. Porcentaje de población con titulación de nivel superior, 2017, comparación España-UE por generación y sexo



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

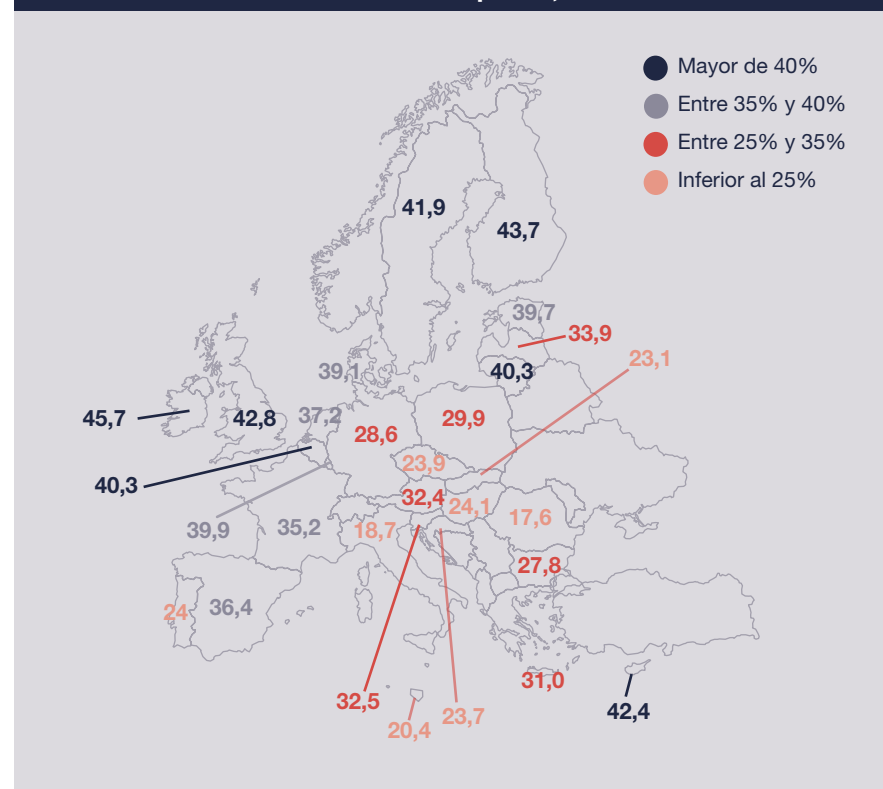
### Nivel de formación de la población adulta

En el año 2017, el 36,4% de la población española entre 25 y 64 años de edad estaba en posesión de una titulación de nivel superior<sup>5</sup>, cinco puntos porcentuales por encima del valor para el conjunto de la Unión Europea. De hecho, el dato español era el duodécimo más elevado de los 28 países que conforman actualmente dicha UE (véase el mapa de la derecha). En la última década este porcentaje ha subido poco más de siete puntos porcentuales en España (casi ocho en la UE), constituyendo el undécimo país con menor dinamismo de los 28 países de la Unión. Por edad, la generación más joven posee en mayor proporción estudios de nivel superior que los más mayores, mientras que, por género, son las mujeres las que registran el porcentaje más elevado. Esto ocurre en España y en la Unión Europea en 2017 (gráfico 7) y, de hecho, en los 28 países de la UE, siendo únicamente excepciones Finlandia en el primer caso (entre la generación de 40 a 64 años había, en proporción, ligeramente más graduados superiores que en la de 25 a 39 años) y Alemania y Austria en el segundo (más proporción de hombres que de mujeres con titulaciones de nivel superior).

Un año más, por otro lado, España sobresale, sin embargo, en la proporción de población adulta con solamente estudios obligatorios, como máximo, y, en sentido

5. Esto es, o bien se había graduado en estudios universitarios o bien en un ciclo formativo de grado superior.

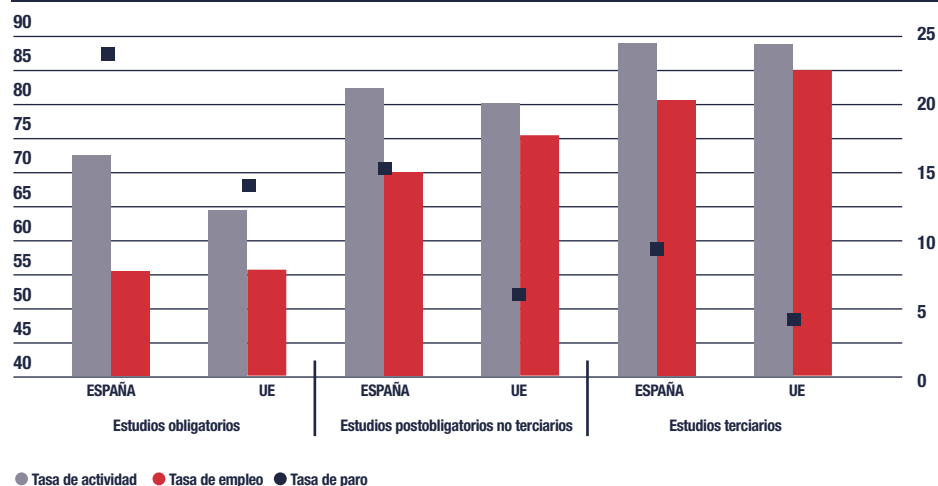
Porcentaje de la población adulta, de 25 a 64 años, con una titulación de nivel superior, año 2017



contrario, en la de aquellos con estudios secundarios postobligatorios no terciarios, esto es, bachillerato o ciclos formativos de grado medio. Efectivamente, en el primer caso, el porcentaje alcanzado por España en 2017, del 40,9%, era el tercero más elevado y contrastaba con el 22,5% de la

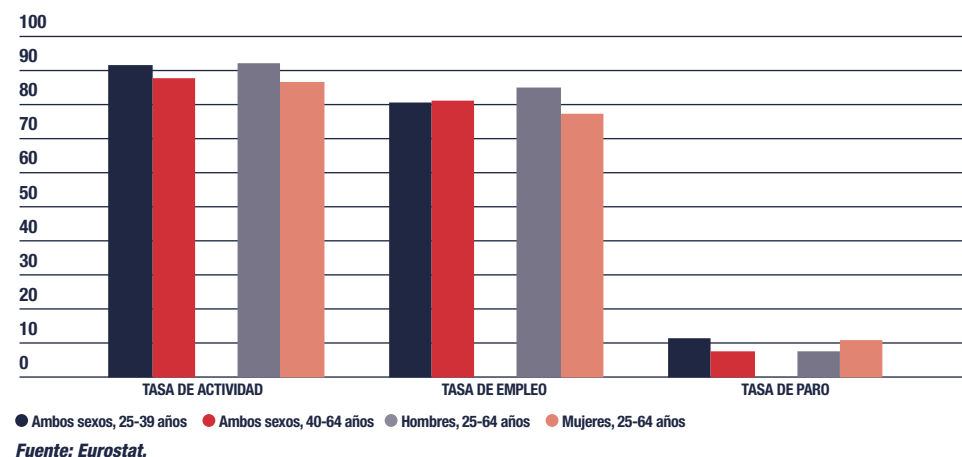
Unión Europea. Por otro lado, España era el país europeo con un menor porcentaje de población adulta con estudios secundarios postobligatorios no terciarios. Su 22,7% contrastaba con el 46,1% de la UE. Lo más preocupante es que en la generación más joven, de 25 a 39 años, se reproduce el

Gráfico 8. Tasa de actividad, empleo y paro, población de 25 a 64 años, por niveles educativos, 2017 (en %)



● Tasa de actividad ● Tasa de empleo ● Tasa de paro  
**Nota:** La tasa de paro se expresa en el eje de la derecha.  
**Fuente:** Eurostat.

Gráfico 9. Tasa de actividad, empleo y paro de los graduados superiores, por generación y sexo, 2017 (en %)



**Fuente:** Eurostat.

Cuadro 5. Evolución de la tasa de actividad, empleo y paro (%) y tasa de variación anual acumulativa del número de activos, ocupados y parados (%). Comparación España y UE-28, población graduada superior, de 25 a 64 años

	Tasa de actividad		Número de activos	
	UE	España	UE	España
2007	88,4	89,0	2007-2013	3,5
2013	88,6	89,8	2013-2017	2,7
2017	89,1	89,3	2007-2017	3,2
	Tasa de empleo		Número de ocupados	
	UE	España	UE	España
2007	85,2	84,7	2007-2013	3,1
2013	83,4	76,4	2013-2017	3,1
2017	85,3	80,9	2007-2017	3,1
	Tasa de paro		Número de parados	
	UE	España	UE	España
2007	3,6	4,8	2007-2013	12,4
2013	5,9	14,9	2013-2017	-5,5
2017	4,2	9,3	2007-2017	4,9

**Fuente:** Eurostat.

problema. El 32,9% tenía en 2017 como máximo estudios obligatorios en España, el tercer valor más elevado, frente al 16,8% de la UE; mientras que el 23,7% estaba titulado en estudios secundarios postobligatorios no terciarios, frente al 44,4% de la UE. Este 23,7% era el valor más bajo de toda la UE.

## Tasa de actividad, empleo y paro

La tasa de actividad y empleo de la población suelen ser más elevadas conforme más alto es el nivel de estudios poseído, a la vez que la tasa de paro suele ser más reducida. Así se desprende del gráfico 8, donde se muestra el caso de España y la UE para el año 2017.

En perspectiva internacional, la tasa de actividad de los graduados superiores españoles en 2017 es muy similar a la de la Unión Europea, dos décimas superior, de hecho (89,3% frente a 89,1%), pero la tasa de empleo es claramente inferior, en casi cinco puntos (80,9% frente a 85,3%) y la tasa de paro es más del doble que la europea (9,3% para nuestro país y 4,2% para la UE). En el contexto de los 28 países de la Unión, mientras que España está en una posición intermedia en tasa de actividad de los graduados superiores, registra una muy reducida tasa de empleo y la segunda mayor tasa de paro, siendo únicamente superada, y de manera clara, por Grecia (15,7%), que es el país de la UE que más intensamente ha

padecido la última crisis económica 2008-2013.

En el gráfico 9, por su parte, se ofrece la tasa de actividad, empleo y paro de los graduados superiores en España en 2017, diferenciando por sexos y por generaciones. Respecto a la primera característica, se observa que la tasa de actividad y empleo masculina supera a la femenina, mientras que la tasa de paro de las mujeres es mayor que la de los hombres. Esto ocurre también en el conjunto de la Unión Europea, así como en la mayor parte de sus 28 países. Respecto a la segunda característica, la tasa de actividad de la generación más joven, de 25 a 39 años, es superior a la de los de 40 a 64 años, la tasa

de empleo es bastante similar, aunque inferior para los más jóvenes, y la tasa de paro es claramente menor para los de más edad.

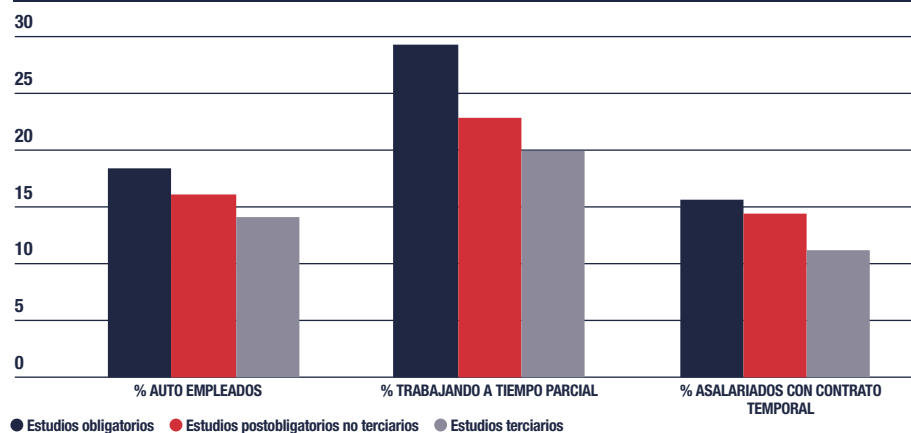
Por lo que se refiere a la evolución en la última década (cuadro 5), la oscilación española, en paralelo a la crisis económica 2008-2013 y la posterior recuperación, ha sido muy intensa, mucho más que para el conjunto de la UE y la mayor parte de sus países. Así, por ejemplo, mientras que la tasa de empleo de los graduados superiores de la Unión Europea se ha movido en el 83%-85%, la española ha pasado de casi el 85% en 2007 a poco más del 76% en 2013 para luego ascender a prácticamente el 81% en 2017. En el caso de la tasa de paro, el incremento en la UE durante la crisis ha sido de poco más de dos puntos porcentuales, frente a los 10 puntos de España, mientras que el retroceso de dicha tasa en los años de recuperación no llega a los dos puntos en la Unión y fue de más de cinco puntos en España. En términos del número de parados, se observa un incremento anual acumulativo del 12,4% en el conjunto de la Unión, frente al casi el doble de España (24,4%) durante la crisis. En la recuperación posterior también ha sido más intenso el descenso español: de casi el 10% anual acumulativo en comparación con el 5,5% europeo. En cuanto al número de activos graduados superiores, también se puede indicar, finalmente, que mientras que en la época de recesión, España fue el décimo país con menor dinamismo, en el periodo 2013-2017 ha sido el tercero con un incremento más débil, detrás de Alemania y Letonia (dejando aparte a Luxemburgo, el único con una variación negativa), lo que explica que la tasa de actividad

**Cuadro 6. Evolución de la tasa de actividad, empleo y paro (%) y tasa de variación anual acumulativa del número de activos, ocupados y parados (%), población graduada superior, por generación y sexo, 2017**

		Ambos sexos, 25-39 años	Ambos sexos, 40-64 años	Hombres, 25-64 años	Mujeres, 25-64 años
Tasa de actividad	2007	86,8	76,4	92,7	85,3
	2013	85,8	76,3	92,2	87,5
	2017	87,5	68,8	92,0	86,9
Tasa de empleo	2007	77,8	63,8	89,2	80,4
	2013	85,2	73,4	79,9	73,2
	2017	87,9	75,5	85,0	77,5
Tasa de paro	2007	4,0	3,7	3,8	5,8
	2013	9,2	8,4	13,4	16,4
	2017	6,6	13,5	7,7	10,9
Número de activos	2007-2013	0,2	6,3	2,1	3,8
	2013-2017	-3,2	5,4	0,7	1,9
	2007-2017	-1,2	5,9	1,5	3,0
Número de ocupados	2007-2013	-2,1	4,8	0,3	1,8
	2013-2017	-1,4	6,6	2,3	3,5
	2007-2017	-1,8	5,5	1,1	2,5
Número de parados	2007-2013	21,6	30,1	25,8	23,4
	2013-2017	-13,1	-5,3	-12,3	-8,1
	2007-2017	6,3	14,6	8,9	9,7

Fuente: Eurostat.

**Gráfico 10. Características principales de los ocupados por nivel educativo, población de 25 a 64 años. España, 2017**



Fuente: Eurostat.

haya disminuido medio punto frente al avance de la misma intensidad de la UE. La fuga de talento, que ya se empezó a vislumbrar en las postrimerías de la crisis, podría ser una de las razones, junto al descenso en valor absoluto de la población graduada superior en la franja de 25 a 39 años. Como se observa en el cuadro 6, el número de activos graduados superiores jóvenes está cayendo en España en los últimos cuatro años a razón de un 3,2% anual acumulativo, frente al crecimiento superior al 5% en la generación más mayor.

En este sentido, en el cuadro 6 se ofrece la evolución en la última década de la tasa de actividad, empleo y paro para los graduados superiores españoles según sexo y generaciones, así como del número de activos, ocupados y parados. Atendiendo a estos dos últimos indicadores, se puede observar que, por sexos, el dinamismo en el incremento de la ocupación ha sido superior para las mujeres, tanto durante el periodo de crisis como de recuperación posterior, y que los hombres han reaccionado más intensamente a los ciclos en el caso de los parados: mayor

ascenso de parados entre los hombres que entre las mujeres en el periodo 2007-2013 (25,8% frente al 23,4% anual acumulativo) pero también claro mayor descenso porcentual entre 2013 y 2017 (-12,3% frente a -8,1%). El número de activos graduados superiores entre las mujeres, por su parte, ha crecido durante la última década el doble que entre los hombres. Por generaciones, mientras que el número de ocupados graduados superiores no ha parado de descender, más, obviamente, durante la crisis que durante la recuperación posterior en la de 25 a 39 años, el ascenso entre los de 40 y 64 años ha sido elevado (casi del 5% anual acumulativo en el periodo 2007-2013 y del 6,6% en el 2013-2017). En el caso de los parados, sin embargo, durante la crisis aumentaron porcentualmente más los más mayores que los más jóvenes, mientras que el descenso posterior del número de desempleados durante la recuperación está siendo más intenso entre la generación joven, lo cual se debe a la evolución opuesta del número de activos: intensa en la generación mayor durante toda la década pasada y débil y con tendencia al descenso en la de 25 a 39 años.

### Características principales de los ocupados

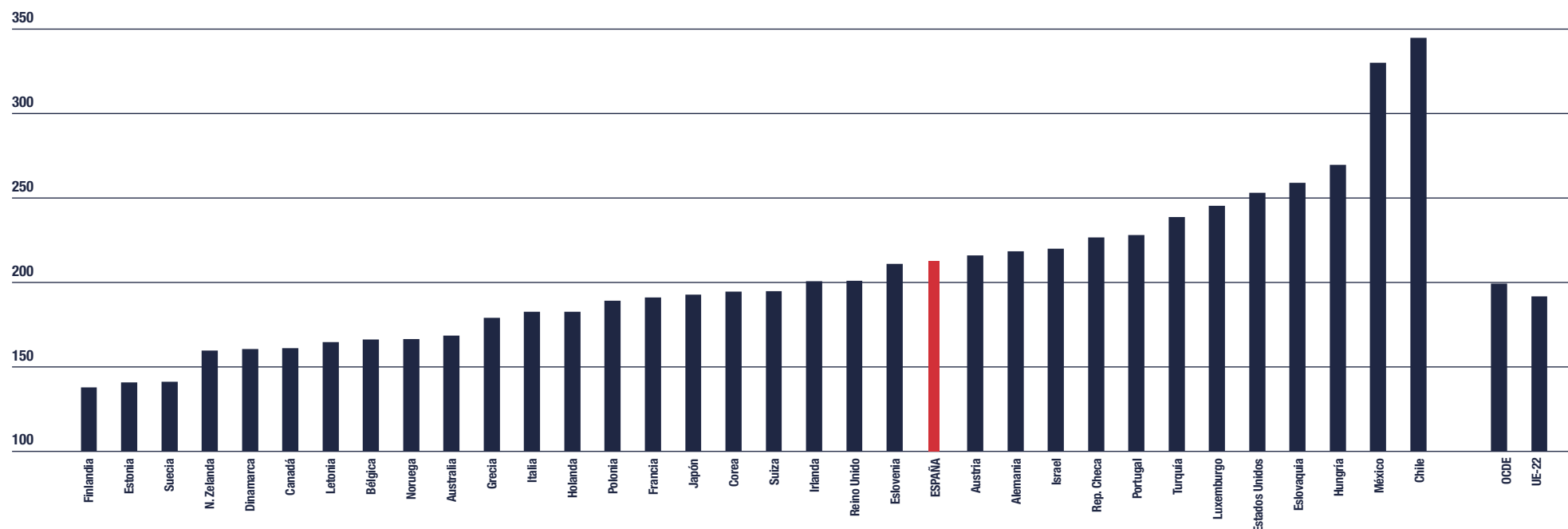
La calidad del empleo de los ocupados, en términos de trabajar por cuenta ajena y no tener que auto emplearse, trabajar a

tiempo completo, y disponer de un contrato indefinido, en el caso de los asalariados, es mayor conforme mayor es el nivel educativo del trabajador y viceversa (véase gráfico 10 para España y para el año 2017).

En perspectiva internacional, el porcentaje de graduados superiores auto empleados es muy similar en España y en la Unión Europea en el año 2017 (14,3% frente a 14,4%), inferior el de aquellos que trabajan a tiempo parcial (11,3% frente a 15,9%) y, en cambio, mucho mayor el porcentaje de los contratados temporalmente (de hecho, el dato español es de casi el doble, 20,2% frente a 10,5%). En comparación con los 28 países de la Unión, la posición española está en un nivel intermedio-alto en porcentaje de auto empleados y de trabajadores a tiempo parcial, y sobresale en porcentaje de graduados superiores asalariados con contrato temporal, al registrar el valor más elevado de los 28, algo que también sucede para el global español, independientemente de su nivel de estudios (población de 25 a 64 años).

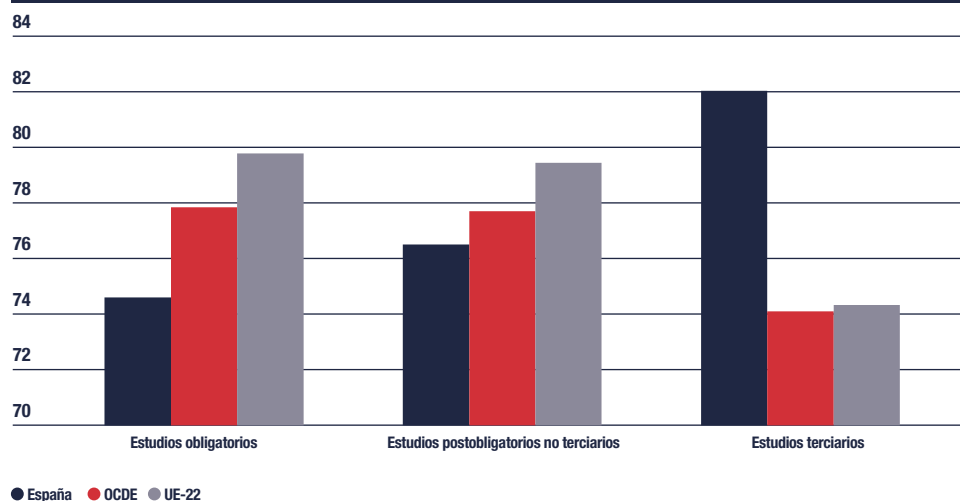
Por lo que respecta a la evolución durante la última década, el porcentaje de graduados superiores autoempleados ha crecido tres décimas en España, justo lo opuesto que en el conjunto de la UE, mientras que la proporción de trabajadores ocupados a tiempo parcial y la de asalariados con

Gráfico 11. Ingresos anuales procedentes del empleo, graduados superiores, 2015, población de 25 a 64 años (educación obligatoria = 100)



Fuente: Education at a Glance 2017. OCDE.

Gráfico 12. Ingresos anuales procedentes del empleo de las mujeres respecto a los de los hombres, por nivel educativo. Comparación España-OCDE-UE-22. Población de 25 a 64 años (trabajo a tiempo completo), 2015



● España ● OCDE ● UE-22

Fuente: Education at a Glance 2017. OCDE.

contrato temporal han seguido una evolución totalmente deudora del ciclo económico. Efectivamente, tanto en España como en la UE, durante el periodo recesivo 2007-2013 aumentó el porcentaje de graduados superiores ocupados en trabajos a tiempo parcial (España estuvo entre los cinco países donde mayor aumento se produjo), mientras que se redujo en la recuperación posterior, pero en menor intensidad, de tal manera que en el cómputo global de la década se ha producido un incremento, esto es, en 2017 había un mayor porcentaje de graduados

superiores empleados a tiempo parcial que en 2007.

Por otro lado, tanto en España como en la UE, se ha producido durante la crisis un retroceso del porcentaje de graduados superiores asalariados con contrato temporal y un avance en la recuperación 2013-2017. El primer movimiento fue particularmente intenso en nuestro país, al caer casi cinco puntos porcentuales. Y algo similar ha ocurrido en la recuperación posterior, con un avance de la tasa de temporalidad para los graduados

superiores en España de 2,4 puntos frente al 0,4 de la UE. Esta mayor intensidad se relaciona con el hecho de que en el mercado laboral español la flexibilidad en la creación y destrucción de empleo la aportan, desde su implantación en 1984, los contratos temporales de empleo, cuyo ajuste y amortización resulta más fácil y menos costoso para la empresa que uno indefinido: de ahí que en crisis la mayor parte de la reducción de empleo sea en temporales y se reduzca su peso relativo en el total, al contrario que en expansión. En la última década, periodo 2007-2017, el peso relativo de los asalariados graduados superiores con contrato temporal sobre el total de asalariados con titulación de nivel superior cayó en España algo más de dos puntos, frente a la práctica estabilidad en la UE.

Las ganancias derivadas del trabajo realizado también son superiores conforme se incrementa el nivel educativo. Así, con los datos de la publicación de la OCDE Education at a Glance 2017, relativos al año 2015, la prima salarial por tener estudios terciarios en España, respecto al nivel de estudios postobligatorios no terciarios, era del 52,5%, ligeramente por debajo de la del conjunto de la OCDE (55,6%) y muy similar a la registrada por los 22 países que forman parte simultáneamente de la OCDE y de la Unión Europea, UE-22 (52,6%). En cambio la prima salarial por tener estudios terciarios, respecto al nivel de enseñanza obligatoria, era

mayor en nuestro país: un graduado superior ingresaba por su trabajo más del doble (un 113,7% más para ser exactos), frente al escasamente doble de la OCDE (100,2%) y al menos del doble (92,5%) de la UE-22. Este dato español era, de hecho, el decimotercero más elevado de los 34 países de los que se dispone de información (gráfico 11). Desde otra perspectiva, un tercio aproximadamente de los graduados superiores en España obtenían unos ingresos por su trabajo que significaban más de dos veces la mediana de los ingresos<sup>6</sup> de todos los trabajadores del país (considerando siempre la población de 25 a 64 años). Este porcentaje era inferior a la cuarta parte en la OCDE y la UE-22, en promedio (23,6% y 21,5%, respectivamente). Por sexos, era menor la discriminación salarial de las mujeres con titulación superior en España que en la OCDE y la UE-22, algo que no se daba, sin embargo, en los niveles educativos inferiores, como se puede apreciar en el gráfico 12. Así, atendiendo a las ganancias obtenidas por el trabajo a tiempo completo, los ingresos de una graduada superior en España equivalían al 82% de los ingresos de los graduados superiores, frente al dato del 74% aproximadamente tanto de la OCDE como de la UE-22.

6. La mediana de los ingresos se refiere al ingreso que divide el conjunto de ingresos observados, ordenados de menor a mayor, en dos mitades idénticas.

**Cuadro 7. Tasa de variación anual acumulativa 2014-2017 del número de activos, ocupados y parados (%), población graduada superior de 16 y más años, por comunidades autónomas**

	Activos	Ocupados	Parados
Andalucía	1,80	4,69	-10,54
Aragón	0,27	2,44	-18,95
Asturias	0,68	3,04	-14,08
Baleares	3,53	5,76	-15,41
Canarias	3,48	5,83	-6,20
Cantabria	1,67	3,15	-8,69
Castilla y León	0,11	2,24	-14,68
Castilla-La Mancha	-0,76	1,69	-12,85
Cataluña	2,01	3,60	-12,25
Com. Valenciana	1,57	3,54	-9,51
Extremadura	-0,62	0,83	-7,70
Galicia	2,15	3,66	-7,41
Madrid	0,05	1,51	-12,57
Murcia	1,97	4,53	-14,03
Navarra	1,66	2,43	-7,11
País Vasco	1,17	2,41	-10,97
La Rioja	-0,38	0,66	-9,14

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

## Comunidades autónomas españolas

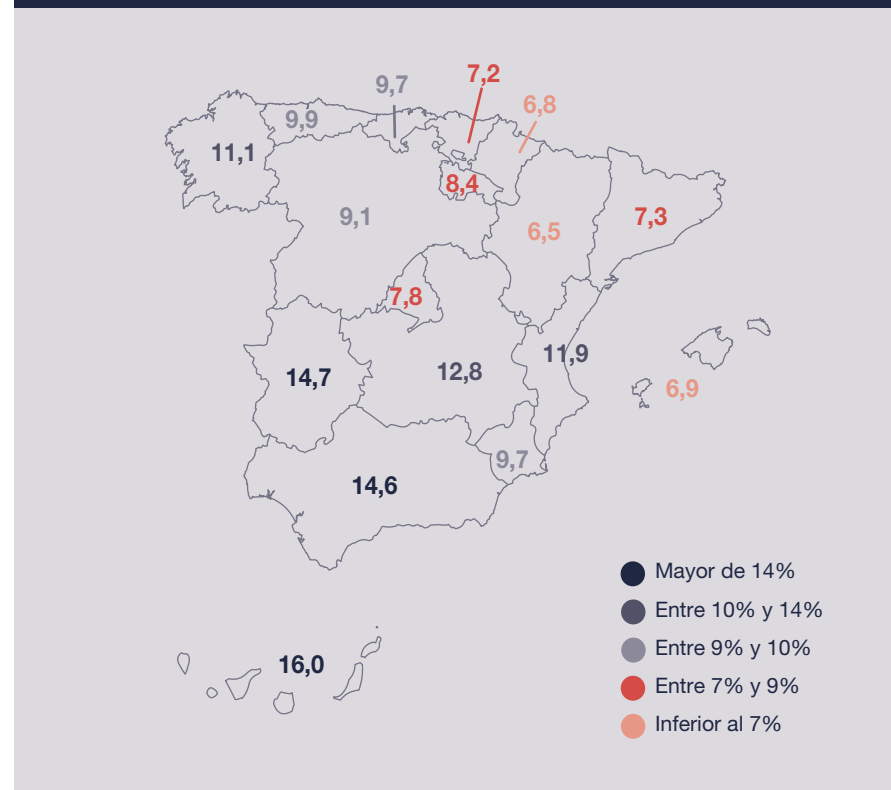
La población más formada, por regiones españolas, se encontraba en el año 2017 en Madrid, el País Vasco y Navarra, por este orden, ya que en torno al 35% de la población de 16 y más años, en el caso de la comunidad navarra y del 38% en el de la vasca y madrileña, estaba en posesión de una titulación de nivel superior. Cataluña, Cantabria y Asturias les seguirían con un porcentaje correspondiente en torno al 31-32%. En el otro extremo, con valores entre el 20% y el 24% se encontraban Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía y Murcia. En los últimos cuatro años, solo Madrid y La Rioja han registrado descensos en este indicador, mientras que los mayores incrementos, de más de dos puntos porcentuales, se han dado en Baleares, Asturias, Canarias y Cataluña.

Igual como ocurre para el conjunto del país, también en las comunidades autónomas se observa que los que están más formados registran una mayor tasa de actividad y empleo que los menos formados y una menor tasa de paro. En el año 2017, atendiendo específicamente a los graduados superiores de 16 y más años, las tasas de actividad en España oscilan entre el menos del 79% de Asturias, Andalucía, Cantabria y Castilla y León y el más del 82% de La Rioja, Castilla-

La Mancha y Cataluña; las tasas de empleo, por su parte, van desde el menos del 70% de Andalucía, Canarias, Asturias y Extremadura a los máximos por encima del 76% de Aragón, Navarra y Cataluña. Finalmente, en el mapa de la derecha se ofrecen las tasas de paro de los graduados superiores en las 17 comunidades autónomas españolas en el año 2017. En él se observa que las diferencias son muy pronunciadas. Así, Aragón, Navarra y Baleares, en un extremo, registran una tasa de paro entre el 6,5% y el 7%, mientras que en el otro, destacan Andalucía y Extremadura, con valores alrededor del 15%, y Canarias, con una tasa de paro para sus graduados superiores del 16%.

Finalmente, en el cuadro 7 se muestra la evolución en el periodo 2014-2017 del número de activos, ocupados y parados graduados superiores en las distintas comunidades autónomas. El periodo 2014-2017 se caracteriza por ser una etapa de recuperación económica después del episodio de crisis profunda acaecido entre 2008 y 2013. Pues bien, las regiones que mayor aumento de ocupados han registrado en esta recuperación han sido Canarias y Baleares, con un incremento por encima del 5% anual acumulativo, seguidas de cerca por Murcia y Andalucía. En cambio, el dinamismo ha sido muy débil en La Rioja y Extremadura, con incrementos inferiores al 1%. Precisamente

**Tasa de paro de los graduados superiores, población de 16 y más años, año 2017**



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

estas dos regiones, acompañadas por Castilla-La Mancha, han sido las únicas que han observado un descenso de activos graduados superiores (considerando siempre la población de 16 y más años) entre 2014 y 2017. En el lado opuesto, destacan Canarias y Baleares, con incrementos anuales acumulativos superiores al 3%, seguidas por Cataluña y Galicia, por encima del 2%. Por otro lado, las cuatro regiones con un menor descenso del número de graduados superiores en situación de desempleo han sido Canarias, Navarra, Galicia y Extremadura. En la primera ha sido a pesar del fuerte aumento de la ocupación y debido al intenso incremento de los activos, situación opuesta a la extremeña, donde, como se ha señalado, los activos han disminuido y, si está entre las menos dinámicas en bajada del paro, es por el poco aumento que se ha registrado en la ocupación. Las cinco regiones, en el lado opuesto, con un mayor descenso del número de parados graduados superiores han sido Aragón, Baleares, Castilla y León, Asturias y Murcia<sup>7</sup>.

7. Para más información sobre las comunidades autónomas, se remite a la publicación *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica*, que publica la Fundación CYD al inicio de cada año.

## 2.3 Oferta y demanda de empleo de alta cualificación

### Desajuste entre oferta y demanda

Como es habitual, este tercer apartado del segundo capítulo del Informe CYD se compone de dos subapartados. En el primero, más breve, se analiza cuál es la oferta de puestos de trabajo de alta cualificación realizada por las empresas, según consta en los registros del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) –entendida como nuevas altas de oferta producidas durante el año<sup>8</sup>–, cuál es la demanda de dichos puestos, según la misma fuente (nuevas altas de demanda), y cuál es el nivel de ajuste o desajuste que se produce entre ambas<sup>9</sup>. En el segundo, se evalúa el grado en el que la población altamente formada se acaba ocupando en trabajos de baja cualificación (sobrecualificación), dado que normalmente la demanda de puestos de alta cualificación supera a la oferta.

En primer lugar, respecto a las nuevas altas de puestos de trabajo ofrecidos para gestión en el SEPE, cabe resaltar que en 2017 se ha producido un notable incremento, del 12,6%. Diferenciando entre los puestos de alta y baja cualificación se constata, además, que

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

9. 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.

dicho aumento ha sido claramente mayor para los primeros (del 25,9% frente al 10,2%). De esta manera, el peso relativo que supone la oferta de puestos de alta cualificación respecto al total ha subido en 2017 casi dos puntos porcentuales, hasta el 17,1%. Por el lado de la demanda, se observa una cierta estabilidad, aunque las nuevas altas de demanda de puestos de cualificación elevada han aumentado (0,2%) y se han reducido las de baja (-0,4%). El peso relativo de las demandas de puestos de alta cualificación respecto al total se ha mantenido así en el 17,3%, la misma cifra que en 2016. El número de demandas supera ampliamente al volumen de ofertas de empleo y esto ocurre para cada grupo y subgrupo ocupacional, en general, algo que es habitual en situaciones de elevado desempleo. Para comparar el desajuste que se produce entre las ofertas y demandas de empleo en dichas agrupaciones, se utiliza como indicador la diferencia entre la oferta y la demanda de empleo en cada grupo/subgrupo, relativizándola por el tamaño de la demanda (esto es, dividiendo dicha diferencia por la demanda), y, a continuación, se expresa dicho indicador de desajuste en función del desajuste global español, que se iguala a un índice 100.

Los resultados para el año 2017 se ofrecen en el cuadro 8, así como su variación respecto al año anterior, y tanto para los principales grupos de ocupación como para el detalle de los subgrupos ocupacionales dentro de los grupos de alta cualificación. En primer lugar, se puede destacar que aunque el desajuste relativo en el conjunto de los grupos

ocupacionales de alta cualificación ha seguido siendo superior en 2017 a los de baja, la diferencia se ha reducido, pasando de 0,85 en 2016 a 0,11 puntos porcentuales. En segundo lugar, por grupos principales de ocupación, se constata que en 2017 los que han mostrado mayor desajuste, en comparación con el global español, entre las nuevas altas de oferta y demanda de empleo son, por este orden, los de ocupaciones militares, directores y gerentes, trabajadores de los servicios de restauración y comercio, empleados de oficina que no atienden al público y trabajadores no cualificados de los servicios. Estos cinco son, además, los que han observado un mayor empeoramiento del desajuste respecto al año anterior. En el otro extremo, siete grupos han registrado un desajuste inferior al español, en orden ascendente, trabajadores cualificados del sector primario; peones del sector primario, la industria, la construcción y los transportes; trabajadores de los servicios de protección y seguridad; trabajadores cualificados de la construcción; empleados de oficina que atienden al público; técnicos y profesionales de apoyo; y trabajadores cualificados de la industria manufacturera. Destacan, por otro lado, con la mayor mejora en dicho nivel de desajuste respecto al 2016 los trabajadores de los servicios de protección y seguridad, los trabajadores cualificados de la construcción, los conductores y operadores de maquinaria móvil, y los técnicos y profesionales de apoyo.

Finalmente, en tercer lugar, por subgrupos ocupacionales dentro de los grupos de alta cualificación, han destacado en 2017 con el



**Cuadro 8. Desajuste relativo entre nuevas altas de demanda y oferta de empleo, año 2017, por grupos principales de ocupación y subgrupos de alta cualificación (desajuste global español en cada año = 100)**

	2017	Variación respecto a 2016 (puntos porcentuales)
11 PODER EJECUTIVO Y LEGISL. Y DIRECC. ADMÓN PÚBLIC.	104,70	1,1
12 DIRECTORES DPTOS. ADVOS. Y COMERCIALES	105,44	1,2
13 DIRECTORES DE PRODUCCIÓN Y OPERACIONES	102,06	1,6
14 DIRECT. GER. ALOJAM, RESTAUR. Y COMERCIO	105,64	0,6
15 DIRECT. Y GERENT. OTRAS EMPRESAS SERVICIOS	104,03	0,7
<b>A. DIRECTORES Y GERENTES</b>	<b>104,55</b>	<b>1,2</b>
21 PROFESIONALES DE LA SALUD	98,14	-1,1
22 PROF. ENSEÑ. INFANTIL, PRIM. SEC. Y POSTSECUNDARIA	104,17	0,5
23 OTROS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA	95,68	0,2
<b>B. TÉC. PROF. DE LA SALUD Y LA ENSEÑANZA</b>	<b>100,46</b>	<b>-0,1</b>
24 PROF. FÍSICAS, QUÍMI. MATEMÁT. E INGENIERÍAS	99,92	-1,3
25 PROFESIONALES EN DERECHO	102,65	-0,8
26 ESPEC. ORG. ADMON Y EMPRESAS Y COMERCIALIZACIÓN	100,29	-0,3
27 PROF. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	97,45	-0,5
28 PROFESIONALES EN CIENCIAS SOCIALES	98,71	-1,6
29 PROF. DE LA CULTURA Y EL ESPECTÁCULO	104,02	0,3
<b>C. OTROS TÉC. PROF. CIENTÍF. E INTELLECTUALES</b>	<b>100,55</b>	<b>-0,8</b>
31 TÉC. DE LAS CIENCIAS Y DE LAS INGENIERÍAS	97,32	-4,3
32 SUPERV. INGEN. MINAS, INDUS. MANUF. CONSTRUCCIÓN	99,50	-1,3
33 TÉC. SANIT. Y PROF. TERAPIAS ALTERNATIVAS	104,41	0,7
34 PROF. DE APOYO EN FINANZAS Y MATEMÁTICAS	95,86	-3,1
35 REPRESENTANTES, AGENT. COMER. Y AFINES	96,43	2,6
36 PROF. APOYO GEST. ADVA; TÉC. F. Y C. SEGURIDAD	102,63	-0,6
37 PROF. APOYO SERV. JUR. SOC. CULT. DEPORTIVOS Y AFINES	98,78	-0,2
38 TÉC. TECNOLOG. INFORMAC. Y COMUNICACIONES (TIC)	101,77	-0,3
<b>D. TÉCNICOS; PROFESIONALES DE APOYO</b>	<b>99,26</b>	<b>-0,9</b>
<b>ALTA CUALIFICACION</b>	<b>100,09</b>	<b>-0,6</b>
E. EMP. OFICINA QUE NO ATIENDEN PÚBLICO	103,44	0,5
F. EMP. OFIC. QUE ATIENDEN AL PÚBLICO	98,74	0,3
G. TRABAJ. SERVIC. RESTAUR. Y COMERCIO	104,41	0,8
H. TRABAJ. SERVIC. SALUD Y CUIDADO PERSONAS	100,10	-0,1
I. TRABAJ. SERVICIO PROTECCION Y SEGURIDAD	97,12	-1,5
J. TRABAJ. CUALIF. SECTOR AGRÍC/GANAD/FOR/PESQUERO	87,31	0,1
K. TRABAJ. CUALIF. CONSTRUC. EXC. OPERADORES DE MÁQUINAS	98,42	-1,3
L. TRABAJ. CUALIF. INDUST. MANUF, EXCEPTO OPERADORES DE INSTAL. Y MÁQUINAS	99,90	-0,8
M. OPERAD. INSTALAC, MÁQUIN. FIJAS, Y MONTADORES	101,02	-0,8
N. CONDUCT. Y OPERADORES DE MAQUIN. MÓVIL	101,50	-1,0
O. TRABAJ. NO CUALIF. SERV. (EXCEPTO TRANSPORTES)	102,46	0,7
P. PEONES AGRIC/PESCA/CONSTRUC/INDUS. MANUF./TRANSPORTES	96,76	0,1
Q. OCUPACIONES MILITARES	105,90	2,5
<b>BAJA CUALIFICACION</b>	<b>99,98</b>	<b>0,1</b>

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

mayor desajuste relativo, más de un 4% por encima del global español, los siguientes: directores y gerentes de alojamientos de restauración y comercio; directores de los departamentos administrativos y comerciales; poder ejecutivo y legislativo y dirección de administraciones públicas; técnicos sanitarios y profesionales de las terapias alternativas, y profesores de enseñanza infantil, primaria,

secundaria y postsecundaria. Mientras que los cinco subgrupos con un desajuste relativo más reducido han sido los otros profesionales de la enseñanza (los relacionados con la enseñanza no reglada, es decir aquellos que imparten idiomas, informática, y formación no reglada, en general), los profesionales de apoyo en finanzas y matemáticas; los representantes, agentes comerciales y afines;

**Cuadro 9. Desajuste relativo entre nuevas altas de demanda y oferta de empleo, año 2017, por comunidades autónomas (desajuste global español = 100)**

	TOTAL	Baja cualificación	Alta ↑ cualificación	DIRECT. Y GERENT.	TÉCNIC. Y PROF. SALUD Y ENSEÑAN.	OTROS TÉCNIC. CIENT. E INTELLECT.	TÉCNICOS; PROFES. DE APOYO
Cantabria	98,73	99,61	94,74	104,62	96,55	96,03	92,35
Cataluña	100,06	101,19	95,04	105,31	98,53	90,62	95,27
Baleares	102,34	103,45	95,18	103,95	91,18	90,26	98,92
Aragón	93,47	92,78	96,49	92,77	96,26	98,68	95,26
Com. Valenciana	102,46	103,49	96,86	103,62	102,12	101,79	90,84
Extremadura	89,75	88,94	97,07	92,99	97,52	100,92	94,47
Navarra	99,22	99,78	97,15	98,92	99,08	100,41	92,37
Canarias	102,02	102,70	97,66	103,51	97,00	97,49	97,77
La Rioja	101,37	101,95	97,87	103,44	91,54	100,69	98,59
Murcia	97,93	97,90	98,15	100,92	100,66	100,68	94,36
Castilla-La Mancha	99,02	98,91	99,63	93,96	99,32	101,11	99,11
<b>ESPAÑA</b>	<b>100,00</b>	<b>99,98</b>	<b>100,09</b>	<b>104,55</b>	<b>100,46</b>	<b>100,55</b>	<b>99,26</b>
Asturias	100,65	100,64	100,70	101,93	96,85	102,78	101,01
Andalucía	99,53	99,36	100,80	105,38	101,02	98,97	101,65
Castilla y León	100,07	99,74	101,56	104,72	97,01	103,75	102,52
Galicia	101,41	101,26	102,00	102,29	98,74	103,26	102,34
Madrid	101,81	101,10	103,97	106,51	102,36	104,80	103,58
País Vasco	102,74	101,64	104,41	106,29	105,07	104,98	103,49

Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

los técnicos de las ciencias y las ingenierías, y los profesionales de las tecnologías de la información. Respecto a 2016, la mayoría ha mejorado su nivel de desajuste. Son excepciones los diversos subgrupos dentro de los directores y gerentes; los técnicos y profesionales de la enseñanza; los técnicos sanitarios y profesionales de las terapias alternativas; los profesionales de la cultura y el espectáculo, y los representantes, agentes comerciales y afines. Los que más han mejorado el desajuste son los técnicos de las ciencias y las ingenierías, los profesionales de apoyo en finanzas y matemáticas y los profesionales en ciencias sociales.

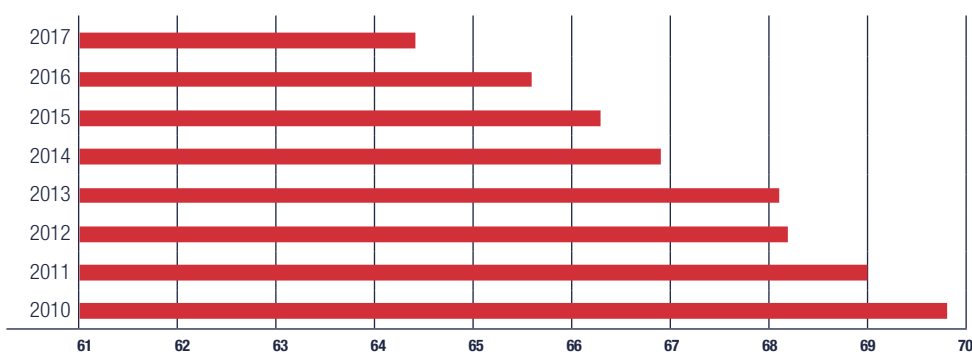
Por comunidades autónomas, Madrid y el País Vasco son las que han mostrado en 2017 el mayor desajuste entre las nuevas altas de oferta y demanda de empleo de alta cualificación, justamente las dos regiones con mayor capital humano, si se aproxima este por el porcentaje de población con titulación de nivel superior. Cantabria, Cataluña y Baleares han destacado, en el otro extremo, con el menor nivel de desajuste relativo. Respecto a 2016, en ocho de las 17 regiones se han producido empeoramientos de este nivel

de desajuste: las dos Castillas, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia y el País Vasco. Por otro lado, las tres que más han mejorado dicho desajuste son la Comunidad Valenciana, Baleares y Andalucía. En el cuadro 9 se puede observar con algo más de detalle, por grupos principales de ocupación dentro de los de nivel de cualificación elevado, dicho desajuste, así como el desajuste global y el del conjunto de las ocupaciones de baja cualificación.

## Sobrecualificación

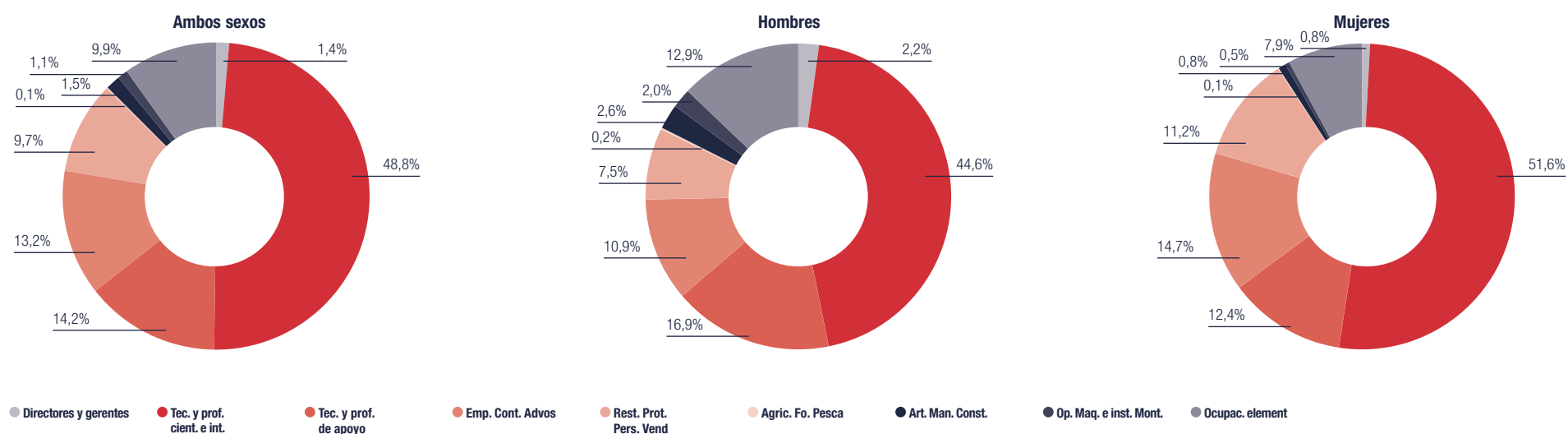
La demanda de puestos de alta cualificación –realizada habitualmente por aquellos que son graduados superiores– supera, generalmente, la oferta de dichos puestos por parte de las empresas, que normalmente viene determinada por la estructura productiva de una economía y la coyuntura económica, en el bien entendido de que una estructura avanzada y una situación de expansión supondrán una mayor demanda de trabajadores altamente cualificados. El desajuste implica la existencia, por un lado, de graduados superiores en paro y, por el

**Gráfico 13. Contratos realizados con graduados universitarios para desempeñar tareas de alta cualificación (%)**



Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

**Gráfico 14. Contratos realizados con graduados universitarios por principales grupos ocupacionales, 2017**



**Nota: Se excluye el grupo de "ocupaciones militares", de peso relativo residual. Los grupos de alta cualificación son los de directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo.**  
Fuente: Elaboración propia con datos del SEPE.

otro, de graduados superiores trabajando en empleos para los que no se necesita un nivel tan elevado de estudios (sobrecualificación). Como el primer tipo de implicación ya ha sido tratada en el anterior apartado del capítulo, en este subapartado se pone la atención en la segunda.

En este contexto se puede indicar, en primer lugar, que en el año 2017 el 35,6% de los contratos de trabajo<sup>10</sup> que se han firmado con graduados universitarios han sido para desempeñar ocupaciones encuadradas en los grupos que hemos denominado de baja

cualificación, por lo tanto, grupos ajenos a los de directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo, lo que supone un incremento de 1,2 puntos porcentuales respecto a la cifra del año precedente y 5,4 puntos respecto a la de 2010. Efectivamente, como se puede apreciar en el gráfico 13, el porcentaje de los contratos realizados con graduados universitarios para desempeñar tareas de alta cualificación está disminuyendo año tras año desde principios de la presente década.

Por sexos, también en 2017, como ha ocurrido en el último lustro, la

sobrecualificación, así entendida, ha afectado más a los hombres que a las mujeres. De esta manera, en el caso de los hombres, el 36,3% de los contratos firmados en 2017 han sido para desempeñar tareas de baja cualificación frente al 35,2% de las mujeres. En el gráfico 14 se ofrece, más en detalle, la distribución de los contratos de trabajo realizados con graduados universitarios en 2017 según su encuadre en los principales grupos ocupacionales, tanto para ambos sexos, como para hombres y mujeres. En él se observa que el 23% de los contratos firmados por titulados universitarios en 2017 han sido para desempeñar tareas de empleados contables y administrativos o bien de empleados de los servicios de restauración,

personales, protección y vendedores (18,5% para los hombres y 25,9% para las mujeres), tareas para las que no se necesitaría un nivel tan elevado de estudios, en principio, e incluso casi un 10% (algo más de 170.000 contratos, en términos absolutos) han sido para realizar ocupaciones elementales (13% para ellos y 8% para ellas), para las cuales no haría falta tener estudios<sup>11</sup>. Por comunidades autónomas, brevemente, se puede indicar que en el año 2017 la menor sobrecualificación se ha vuelto a dar para Navarra y Cataluña,

11. Hay que matizar que casi un tercio de los contratos de trabajo firmados en 2017 por graduados universitarios ha tenido una duración inferior al mes (en torno al 40% para aquellos con un nivel menos elevado de estudios).

**Cuadro 10. Porcentaje de los ocupados graduados superiores empleados en ocupaciones de baja cualificación**

	Posición ocupada	2007	Posición ocupada	2017
<b>Unión Europea</b>	--	<b>21,4</b>	--	<b>23,2</b>
Luxemburgo	1	2,0	1	3,2
Malta	3	7,6	2	12,6
Portugal	8	14,0	3	14,4
Hungría	7	12,0	4	14,8
Rep. Checa	2	6,7	5	15,0
Croacia	9	14,1	6	15,2
Eslovenia	4	8,5	7	15,4
Dinamarca	12	14,7	8	15,9
Holanda	10	14,3	9	16,5
Suecia	13	15,1	10	16,7
Letonia	15	16,8	11	18,9
Finlandia	16	18,2	12	19,3
Alemania	19	21,4	13	19,5
Rumania	6	10,3	14	19,6
Polonia	14	16,0	15	20,4
Bélgica	22	22,1	16	20,5
Italia	11	14,4	17	20,6
Estonia	25	27,0	18	22,5
Eslovaquia	5	9,7	19	22,5
Francia	18	21,3	20	22,6
Lituania	20	21,5	21	23,1
Bulgaria	21	21,7	22	24,4
Reino Unido	24	23,9	23	25,9
Austria	23	23,0	24	29,3
Irlanda	26	32,3	25	31,1
Grecia	17	21,2	26	33,4
Chipre	27	33,8	27	35,7
<b>España</b>	<b>28</b>	<b>34,9</b>	<b>28</b>	<b>37,1</b>

Fuente: Eurostat.

en el sentido de registrar la más elevada proporción de contratos firmados con titulados universitarios para realizar ocupaciones de alta cualificación. A estas regiones les siguen Madrid, la Comunidad Valenciana y Canarias. Mientras que en el otro extremo, un año más, aparece Castilla y León, con la mayor sobrecualificación, en este contexto, seguida por Extremadura, Cantabria, Murcia y Aragón.

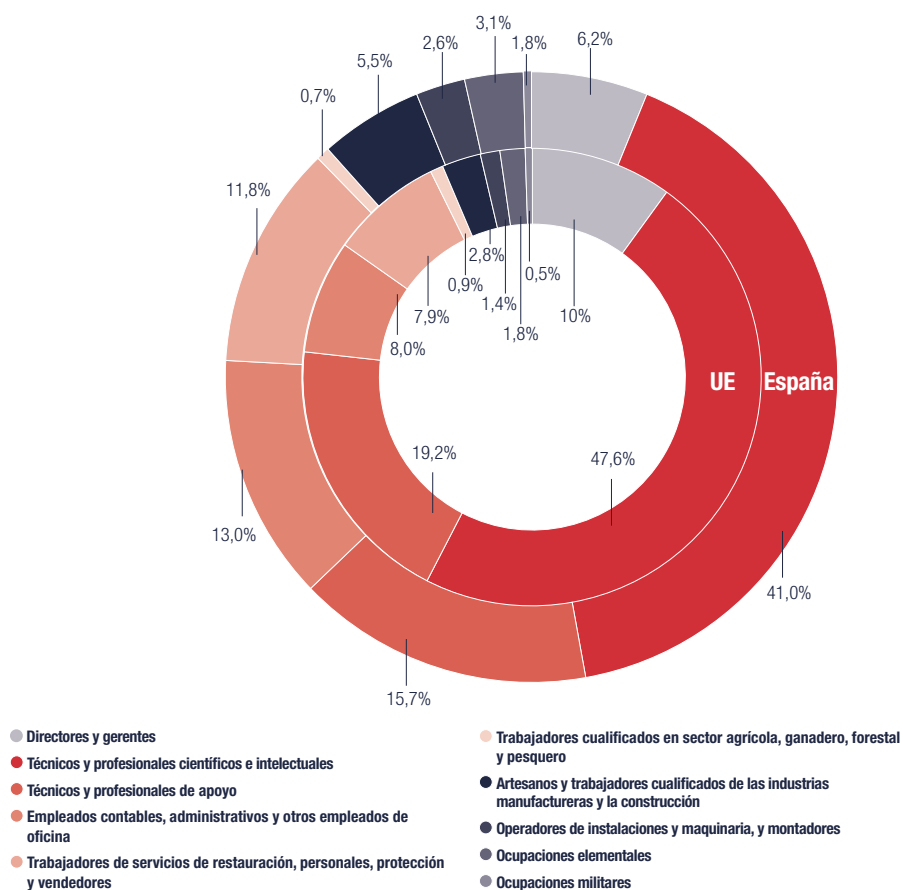
### Sobrecualificación: comparación internacional

Como viene siendo habitual en la última década, España era en 2017 el país de los 28 de la Unión Europea que menos porcentaje registraba de

graduados superiores ocupados en tareas de alta cualificación (esto es, directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo). Desde el otro punto de vista, del total de graduados superiores que estaban ocupados en 2017 en España, el 37,1% desempeñaba sus tareas en ocupaciones de baja cualificación<sup>12</sup>. El país que más se le acercaba, Chipre, estaba a un punto y medio porcentual, mientras que el dato para el conjunto de la UE era del 23,2%. En el otro extremo, el 85% y más de los graduados

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

**Gráfico 15. Porcentaje de los ocupados con estudios superiores empleados en cada uno de los grupos ocupacionales, 2017**



Fuente: Eurostat.

superiores con empleo en Luxemburgo, Malta, Portugal, Hungría y la República Checa se dedicaban a ocupaciones de alta cualificación. En la última década, la mayor parte de los países europeos han registrado un aumento de la sobrecualificación (cuadro 10). En el gráfico 15, por su parte, se muestra con más detalle la situación en 2017 de España, en comparación con la Unión Europea, atendiendo a la distribución por grupos ocupacionales de los graduados superiores que estaban trabajando en 2017. En los tres grupos de alta cualificación, el porcentaje que ocupaba la UE era mayor que el español, observándose la mayor diferencia para los técnicos y profesionales científicos e intelectuales (casi siete puntos) frente a los cuatro del grupo de directores y gerentes y los tres y medio de los técnicos y profesionales de apoyo. En el otro lado, el porcentaje de graduados superiores empleados como trabajadores administrativos y vendedores era unos nueve puntos mayor en nuestro país.

En este contexto de la sobrecualificación, cabe referirse asimismo a los trabajos de la OCDE acerca de los desajustes generales de cualificaciones y competencias que se producen en los mercados de trabajo de los diferentes países de la organización. Respecto a los primeros, en el cuadro 11 se ofrece el desajuste producido por sobrecualificación e infracualificación, que va referido al porcentaje del total de trabajadores que tienen una cualificación mayor o menor que la indicada para el trabajo que realizan. Mientras que el desajuste del área de estudio se refiere al porcentaje de trabajadores que está trabajando en una área diferente a la de su especialización. Según los datos incluidos en el mencionado cuadro, España sería uno de los países con más desajustes: el tercero en el caso de la sobrecualificación (estaba en un nivel intermedio en el de infracualificación) y el décimo con un mayor desajuste por área de

**Cuadro 11. Porcentaje del total de ocupados que están sobrecualificados, infracualificados y trabajando en una área distinta a la de su especialización, 2015**

	Desajuste de área de estudio	Desajuste de cualificaciones	
		Infracualificación	Sobrecualificación
Alemania	20,7	19,9	17,4
Austria	26,2	15,8	19,5
Bélgica	27,7	24,2	10,3
Dinamarca	29,7	20,3	13,5
Eslovaquia	37,0	7,3	12,5
Eslovenia	nd	15,0	10,1
<b>ESPAÑA</b>	<b>34,6</b>	<b>19,2</b>	<b>22,4</b>
Estonia	33,8	18,8	17,7
Finlandia	23,1	20,9	7,4
Francia	34,3	23,4	11,6
Grecia	38,7	21,0	23,1
Holanda	32,1	26,0	13,0
Hungría	29,6	14,0	15,6
Irlanda	35,1	30,5	13,1
Islandia	31,8	16,8	20,3
Italia	35,4	17,7	21,1
Letonia	32,7	17,9	13,0
Luxemburgo	22,8	15,2	14,4
Noruega	29,1	23,3	12,1
Polonia	nd	13,5	9,5
Portugal	35,0	17,7	25,0
Reino Unido	39,8	24,7	14,8
Rep. Checa	31,3	7,9	8,1
Suecia	35,6	22,6	14,2
Suiza	12,9	23,5	13,0
<b>OCDE promedio</b>	<b>30,8</b>	<b>19,1</b>	<b>14,9</b>

Nota: nd es no disponible.

Fuente: OECD Skills for Jobs Database.

estudio. Por lo que respecta a los desajustes de competencias, los trabajadores en el mercado laboral español se caracterizaban por sus déficits en habilidades cognitivas como razonamiento o capacidad para resolver problemas complejos y numéricos<sup>13</sup>, así como en habilidades sociales y comunicativas o competencias básicas en comprensión lectora, escritura o cálculo; por el contrario hay un superávit de competencias físicas, manuales y rutinarias, como resistencia, fuerza física o control de movimientos.

Estas cuestiones y otras se tratan en el informe reciente de la OCDE *Getting Skills Right: Spain*, presentado en el segundo trimestre de 2018, donde también se pone de manifiesto la polarización existente en el mercado laboral español en cuanto a la necesidad de cualificaciones y competencias, con un alto porcentaje relativo de trabajos que requieren o bien altos niveles educativos o solo educación primaria. En este último caso, el informe destaca que dicho porcentaje, del 25%, es el mayor de toda la OCDE pero queda sobrepasado por la existencia de un porcentaje aún mayor de candidatos con educación básica, muchos de ellos personas que perdieron su empleo cuando el pinchazo de la burbuja inmobiliaria. En el segundo caso, el porcentaje de trabajadores con educación superior ha crecido tanto en España que también sobrepasa la necesidad de las empresas, de ahí el alto nivel de sobrecualificación español.

13. En este sentido, caber recordar que, según la OCDE y su estudio PIIAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la población adulta) las competencias de los graduados universitarios españoles se mostraban similares o incluso inferiores a las de bachilleres o titulados en formación profesional de países como el Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia, Suecia, Finlandia, Japón u Holanda. En este sentido pudiera parecer que la posible sobrecualificación no sería tal sino más bien sobretitulación.

Por otro lado, el alto desajuste existente por áreas de educación refleja, entre otras cuestiones, los reducidos incentivos que tienen estudiantes e instituciones educativas y formativas de responder a las necesidades del mercado de trabajo, lo que supone que muchas empresas tengan dificultades para encontrar lo que necesitan a pesar de una alta oferta de candidatos cualificados. Asimismo, el informe indica que España genera información suficiente, en muchos casos, para valorar las necesidades de cualificaciones y competencias, pero los datos generados son poco divulgados y poco usados relativamente, en términos generales, para la toma de decisiones políticas<sup>14</sup>.

También realiza una serie de recomendaciones para España en este contexto, entre las que se puede destacar la necesidad de destinar más gasto público a las políticas activas de empleo (en concreto, de formación y asesoramiento para la búsqueda de empleo), incrementar la flexibilidad en la provisión de formación permanente, aumentar el peso relativo de la formación dual, que combine estudios y aprendizaje en el puesto de trabajo, como los programas de formación profesional dual que se vienen realizando en España desde 2012, que recomienda reforzar, ya que llegan a poca población y tienen una importancia residual en comparación con el Reino Unido, Alemania o Suiza, a pesar de mejorar claramente los indicadores de inserción laboral o, finalmente, estimular la necesidad de altas cualificaciones a través de aumentar la inversión en investigación, desarrollo e innovación y el desarrollo de políticas industriales que potencien la industria 4.0 y la digitalización de la economía.

14. Se cita explícitamente los recientes informes sobre inserción laboral de graduados universitarios realizados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y por el Instituto Nacional de Estadística, a los que se alude en el apartado 2.4.a) de este Informe CYD.

## 2.4 Inserción laboral de los graduados universitarios y formación permanente

### Inserción laboral de los graduados universitarios

Como se puso de manifiesto en anteriores ediciones de este Informe CYD, el análisis detallado del proceso de inserción laboral de los graduados universitarios en España se ha enfrentado tradicionalmente a la falta de datos homogéneos que abarcasen todo el sistema y que se reprodujeran de manera recurrente en el tiempo. Lo más reciente de lo que se dispone, en este sentido, es la información aportada por dos estudios publicados ya hace más de dos años, uno primero liderado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, basado en los datos sobre la vida laboral de los afiliados a la Seguridad Social, cruzados con los datos de los graduados universitarios del Ministerio y que permiten extraer, por ejemplo, variables como la tasa de afiliación, el grupo de cotización, la base de cotización (ingresos) o el tipo de contrato y la jornada laboral en el caso de los afiliados por cuenta ajena. El segundo, encabezado por el Instituto Nacional de Estadística, es la “Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios (EILU)”. Ambos estudios iban referidos al proceso de inserción laboral de la promoción de 2009-2010 y su situación en el mercado de trabajo en 2014<sup>15</sup>. Sus

15. En el estudio del Ministerio también se consideraba la situación laboral en 2011, 2012, 2013, esto es, entre uno y tres años después de titularse, e incluía a graduados de grado y antiguos ciclos, máster y doctorado (solo los primeros en el caso de la encuesta del INE). Estos estudios han servido de base para análisis posteriores, siendo uno de los más recientes el publicado en el segundo trimestre de 2018 por la Fundación BBVA

**Cuadro 12. Tasa de actividad, empleo y paro de los jóvenes de 20 a 34 años que han conseguido su título de educación superior en los últimos 3 y 5 años (%). Comparación de la evolución en España y la Unión Europea**

		Últimos 3 años	2007	2013	2017
Tasa de actividad	UE		93,1	92,8	92,6
	España		94,6	92,6	93,9
Tasa de empleo	UE		84,2	78,5	82,8
	España		85,7	63,7	74,7
Tasa de paro	UE		9,6	15,4	10,6
	España		9,4	31,1	20,4
		Últimos 5 años	2007	2013	2017
Tasa de actividad	UE		93,5	92,9	92,7
	España		94,6	93,6	93,4
Tasa de empleo	UE		86,1	80,9	84,4
	España		87,0	69,1	77,3
Tasa de paro	UE		8,0	13,0	9,0
	España		8,1	26,1	17,2

Fuente: Eurostat.

resultados ya fueron ampliamente reseñados en Informes CYD previos y dado que no se dispone de actualizaciones, en el momento de redactar este apartado<sup>16</sup>, en este Informe CYD 2017 se ha optado por centrarse en los estudios más recientes aparecidos en dos regiones españolas que se han mostrado

e IVIE “Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: formación universitaria versus entorno”, en que se procede a la explotación de los microdatos de la EILU (unas 30.000 observaciones) y también del banco de datos del estudio de inserción laboral del Ministerio, que, aunque no ofrezca microdatos, sí permite trabajar con información asociada a las diferentes universidades, algo que no ofrece la EILU.

16. Del estudio del Ministerio está prevista una nueva edición, correspondiente a los egresados en el curso 2013-2014. De la EILU no se han hecho actualizaciones, ni están previstas.

pioneras en el análisis detallado del proceso de inserción laboral de los graduados de su sistema universitario, Cataluña y Galicia, a las que se dedican sendos recuadros en este subapartado.

Por otro lado, en términos de comparación internacional, en el contexto de la Unión Europea, Eurostat ofrece información sobre la tasa de actividad, empleo y paro de la población joven, de 20 a 34 años, que no sigue estudiando ni formándose, según los años que hace que ha finalizado su titulación superior<sup>17</sup>. Los resultados indican, en primer

17. Universitaria o de ciclo formativo de grado superior (en la clasificación ISCED, los grupos del 5 al 8).

lugar, que la tasa de empleo es mayor y la tasa de paro inferior cuantos más años han pasado desde la graduación superior. Ello ocurre en la práctica totalidad de los países de la Unión Europea, incluido España (son excepciones, en 2017, en tasa de paro Finlandia y en tasa de empleo, Bulgaria, República Checa, Estonia, Eslovaquia y Finlandia). En tasa de actividad, en cambio, hay mayor diversidad.

En segundo lugar, cuando se compara a España con el resto de países de la Unión Europea, ocurre algo similar a lo observado para el total de la población que es graduada superior, esto es, que España se encuentra entre los países con menos tasa de empleo y más tasa de paro. Tanto en tasa de empleo como de paro, y tanto si se considera a los que se han graduado

en los últimos tres o cinco años, España solo mejoraba los registros de Chipre, Croacia, Italia y Grecia. Mientras que en tasa de actividad, nuestro país estaba en una posición intermedia, superando, de hecho, el dato de la Unión Europea, especialmente en el caso de los que se han graduado en los últimos tres años (cuadro 12).

En tercer lugar, respecto a la evolución que ha tenido lugar en la última década, España ha pasado, como se muestra en el mencionado cuadro, de tener en 2007 una tasa de empleo superior a la de la UE, tanto para los graduados superiores titulados en los últimos tres años (especialmente) como en los últimos cinco, a estar entre los cinco peores en 2013, mientras que en la recuperación posterior, a pesar de que España ha estado entre los

cuatro países con un mayor aumento en la tasa de empleo, sigue estando en 2017 entre los cinco con una menor tasa, aunque bien es verdad que la diferencia con la UE se ha estrechado (en unos siete puntos porcentuales para los que se titularon en los últimos tres años y en torno a cinco para los que lo hicieron en los últimos cinco).

En el caso de la tasa de paro ha ocurrido algo muy similar. En 2007 la tasa de paro española estaba pegada a la de la UE: en el caso de los que se graduaron en los últimos tres años, la española solo era dos décimas superior y una décima mayor la de los que se titularon dentro del último lustro. En 2013, en cambio, dicha tasa de paro española más que doblaba la de la UE en uno y otro caso. En la recuperación posterior, desde 2013, a pesar de que España

ha estado entre los cinco países con un mayor descenso de la tasa de paro, en 2017 sigue estando entre los cinco con mayor tasa de paro. La diferencia con la UE, no obstante, se ha reducido (en seis y cinco puntos, respectivamente, para los titulados en los últimos tres y cinco años). Los cambios en la tasa de actividad durante la última década, por su parte, han sido menores.

## Inserción laboral de los graduados universitarios en Cataluña

En Cataluña, la AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña) lleva más de una década realizando sistemáticamente de manera periódica estudios de inserción laboral de sus graduados universitarios, a partir de encuestas, lo que le ha permitido tener una información longitudinal detallada, desde el punto de vista del titulado, del proceso de inserción en el mercado laboral. La encuesta, que comenzó a realizarse en 2001, lleva ya seis ediciones (2001, 2005, 2008, 2011, 2014 y 2017), por lo que respecta a los titulados de grado y similar, y dos (2014 y 2017) por lo que atañe a los egresados en máster oficial<sup>1</sup>.

La última encuesta realizada a los titulados en grado y antiguos ciclos, se dirigió, a comienzos del 2017, a los egresados en el curso 2012-2013<sup>2</sup>. El número total de encuestados fue de 17.458, el 51,6% de los titulados posibles. Por lo que se refiere al máster, el objeto de estudio fueron las promociones de graduados de los cursos 2011-2012 y 2012-2013 y se pudo encuestar finalmente al 45,3% del total, lo que equivale a 8.747 personas. En la encuesta se preguntaba por factores relacionados con el empleo, como si se está trabajando, en paro o inactivo en el momento de la encuesta; por la calidad del empleo, como la adecuación de los estudios al trabajo, el tipo de contrato o las ganancias obtenidas; y también sobre las competencias, nivel obtenido en la universidad y utilidad para el trabajo que realiza, lo que permite ver dónde hay más y menos déficits competenciales.

Los principales resultados para los titulados en grado y antiguos ciclos se muestran en el cuadro 1, donde se presentan los indicadores de inserción laboral más importantes, por rama de conocimiento, para el estudio de 2017, así como la evolución general seguida en las tres últimas ediciones del estudio, las tres, precisamente, que incluían a todo el sistema universitario catalán, también a las universidades privadas<sup>3</sup>. En el mencionado cuadro, por un lado, se observa que los mejores resultados de inserción laboral se registran, en general, en el área de ingeniería y arquitectura, estando en el otro extremo, artes y humanidades. Así sucede, por ejemplo, si nos fijamos en el porcentaje de empleados: máximo del 93,2% para los de la rama de ingeniería y arquitectura y mínimo del 82,6% para artes y humanidades. Atendiendo a los que trabajaban, el porcentaje de aquellos que no desarrollaban funciones relacionadas con un nivel universitario, es decir, que estaban claramente sobrecualificados iba de un mínimo del 12-13% para los de ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud al máximo de más de 1 de cada 3 de artes y humanidades. La máxima proporción, por otra parte, de contratados indefinidos y la mínima de temporales se registraba también para los ingenieros: del 61,8% y 21,4%, respectivamente; mientras que por lo que respecta

1. También se ocupa de los doctores que forma el sistema universitario catalán, que han sido objeto de cuatro estudios de inserción laboral (ediciones de 2008, 2011, 2014 y 2017), pero que no se incluyen en el presente recuadro.  
2. Excepto Medicina, que se tomó el curso 2009-2010.  
3. Se consideran las universidades presenciales.

**Cuadro 1. Indicadores principales de inserción laboral, titulados en el sistema universitario catalán en grados y antiguos ciclos**

	Artes y humanidades 2017	Ciencias sociales y jurídicas 2017	Ciencias 2017	Ciencias de la salud 2017	Ingeniería y arquitectura 2017	2011	2014	2017
% ocupados	82,6	89,7	84,7	89,5	93,2	88,8	84,8	89,3
% funciones no universitarias	33,7	17,2	25,1	13,3	12,5	15,3	22,0	20,0
% indefinidos	38,8	54,0	38,4	36,6	61,8	55,5	48,3	49,9
% temporales	39,6	34,5	44,7	46,2	21,4	31,3	35,0	35,2
% autónomos	15,2	8,8	3,6	13,3	13,9	8,5	11,2	10,9
% a tiempo completo	59,6	78,8	77,5	63,4	92,3	84,5	74,5	76,7
% de hasta mileurista	40,7	20,4	21,8	26,0	8,6	12,3	21,9	19,8
% de más de dosmileurista	19,4	37,7	37,0	34,4	65,7	46,4	37,8	42,9
% trabajando en el extranjero	4,8	2,5	5,2	3,4	5,0	2,6	3,0	3,6

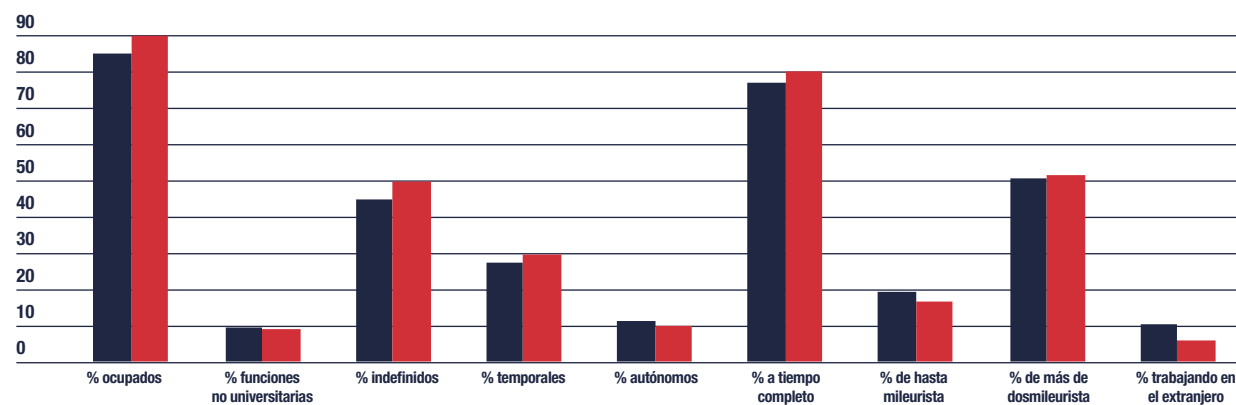
**Nota:** Los datos de ganancias (% de hasta mileurista y % de más de dosmileurista) se refieren a los que trabajan a tiempo completo y son brutos anuales, divididos por 12 meses.  
**Fuente:** AQU.

a la jornada laboral, el 92,3% de los titulados en 2013 en ingeniería y arquitectura que trabajaban en 2017 lo hacían a tiempo completo, frente al mínimo inferior al 60% de los graduados en artes y humanidades. En cuanto a las ganancias percibidas, y atendiendo a aquellos que trabajaban a tiempo completo, específicamente, los que cobraban mensualmente en bruto más de 2.000 euros significaba el 65,7% del total en ingeniería y arquitectura frente al 19,4% de los titulados en artes y humanidades. En sentido contrario, los porcentajes correspondientes respectivos de hasta mileurista eran del 8,6% y 40,7%. Finalmente, se puede mencionar que donde había porcentualmente más autónomos era entre los graduados en artes y humanidades (15,2%), estando en el lado opuesto los de ciencias (3,6%), mientras que los que trabajaban en el extranjero eran muy pocos porcentualmente, oscilando desde el 5% aproximadamente de los graduados en ciencias e ingeniería y arquitectura al 2,5% de los de ciencias sociales y jurídicas (menos de un 8% trabajaban, de hecho, en otras regiones españolas, lo cual supone que casi 9 de cada 10 trabajaban en Cataluña). En relación, también se puede indicar que siete de cada 10 titulados encontró trabajo, según se desprende de la encuesta de 2017, en menos de tres meses, mientras que la vía mayoritaria de acceso fue la de los contactos personales y familiares (unos cuatro de cada diez), seguido de Internet (dos de cada diez). Algo más de siete de cada diez encuestados se declara satisfecho con la carrera que estudió y volvería a repetir si fuera atrás en el tiempo, con un máximo del 80% para los que estudiaron ciencias de la salud (más del 90% para el ámbito de Medicina) y un mínimo del 68% para artes y humanidades.

Por otro lado, por lo que concierne a la evolución, y, en primer lugar, en cuanto al porcentaje de ocupados, se observa que el dato de 2017, del 89,3%, supone una mejora respecto al de 2014 de casi cinco puntos porcentuales, tras la caída de cuatro

puntos que se registró desde el estudio de 2011 al 2014. Por lo que se comprueba que la tasa de empleo de los graduados universitarios catalanes ha tenido un comportamiento totalmente procíclico en lo que se lleva de década (crisis, descenso; recuperación, desde 2014, aumento). Atendiendo a aquellos que estaban trabajando en el momento de la encuesta, dos de cada 10, en el estudio de 2017, no desarrollaban tareas universitarias, por lo tanto, estaban claramente sobrecualificados. Este porcentaje ha bajado respecto al estudio de 2014 (dos puntos porcentuales), lo que contrasta con el fuerte aumento observado desde 2011 a 2014 (de casi siete puntos). Otra vez, pues, la evolución ha estado marcada por el ciclo económico claramente. Por lo que respecta a la estabilidad laboral, de aquellos titulados en el año 2013 que estaban trabajando en 2017, uno de cada dos disfrutaba de un contrato indefinido, mientras que el 35,2% tenían un contrato temporal (el resto eran becarios, autónomos y similar). Respecto a 2014, la temporalidad se ha estancado y el porcentaje de indefinidos ha subido cerca de dos puntos, en paralelo a período de recuperación que estamos viviendo. Comparando los datos del estudio de 2011 con los de 2014, en cambio, el efecto de la crisis es evidente al registrarse un aumento de la temporalidad de unos cuatro puntos y una reducción de la contratación indefinida de siete puntos. El porcentaje que trabajaba a tiempo completo, del 76,7%, también se ha recuperado ligeramente, si se comparan los resultados del estudio de 2017 con el de 2014 (poco más de dos puntos porcentuales), tras experimentar una descenso de diez puntos si comparamos la situación en 2014 de los titulados tres años antes con la de la promoción 2006-2007 en el año 2011. De nuevo, pues, el comportamiento en esta década se ha mostrado totalmente procíclico. Lo que también ocurre, de manera muy clara, con las ganancias. Así, el porcentaje de aquellos que son como mucho mileurista entre los que estaban trabajando en 2017 y se habían titulado

Gráfico 1. Indicadores principales de inserción laboral, titulados en el sistema universitario catalán en máster



● 2014 ● 2017

**Nota:** Los datos de ganancias (% de hasta mileurista y % de más de dosmileurista) se refieren a los que trabajan a tiempo completo y son brutos anuales, divididos por 12 meses.

**Fuente:** AQU.

tres años antes en las universidades catalanas (del 19,8%) ha bajado dos puntos y el de aquellos que ganaban más de 2.000 euros brutos mensuales (del 42,9%) ha subido cinco puntos porcentuales si se compara con el estudio de 2014. Entre el estudio de 2011 y 2014, en cambio, el porcentaje de los que menos ganaban había subido casi 10 puntos y el de los que más ingresaban había bajado cerca de nueve. Finalmente, cabe destacar que el porcentaje de los que trabajaban por cuenta propia (eran autónomos) era bastante reducido, del 10,9%, prácticamente la misma cifra que en el estudio de 2014 y cerca de tres puntos por encima del de 2011; mientras que era ínfimo el porcentaje que trabajaba en el extranjero, aunque en comparación con los dos estudios previos ha aumentado ligeramente.

En el gráfico 1 se muestran los principales indicadores de inserción laboral para los egresados en másteres oficiales en las universidades presenciales catalanas, datos del estudio 2017 y su comparación con los del 2014. En primer lugar, cabe destacar que, en relación a los titulados de grado y similar, los de máster observaban una mayor proporción de ocupados (diferencia en torno a dos puntos porcentuales) entre los egresados tres años antes. Entre los que trabajaban, por otro lado, la proporción de los que no realizaban funciones de carácter universitario, es decir, que estaban claramente sobrecualificados, era menos de la mitad en el caso de los egresados en máster (9%), mientras que también había en menor proporción (cinco puntos de diferencia) contratados temporales, aunque el porcentaje de indefinidos era similar (en torno a la mitad de los ocupados); el porcentaje de autónomos era también parecido (en torno a un punto menor para los egresados de máster). La proporción que trabajaba a tiempo completo era casi cinco puntos mayor para los de máster que para los de grados y también era superior el porcentaje de los que trabajaban en el extranjero (5,9% frente al 3,6% de los egresados en grado, aunque si solo se tuviera en cuenta a aquellos egresados en máster que tienen nacionalidad española, el porcentaje que trabajaba en el extranjero sería

idéntico), así como en regiones españolas diferentes a la catalana (13,8%). Finalmente, en cuanto a las ganancias, los egresados en máster cobraban más: así, el porcentaje de hasta mileurista era más de tres puntos inferior y el de más de dosmileurista, casi nueve puntos mayor (42,9% en el grado y 51,8% en el máster). Por ramas de enseñanza, las diferencias serían muy similares a las ya explicadas para los titulados en grado, igual que ocurre con la evolución 2014-2017: esto es, en esta fase de recuperación económica ha aumentado la proporción de ocupados, 3-4 años después de acabar el máster y, entre los que trabajan, hay una mejor adecuación, más proporción de contratados indefinidos y trabajando a tiempo completo, así como un mayor porcentaje de más de dosmileurista y menos de hasta mileurista. En cambio, difiere la evolución, respecto a la presentada para los egresados en grado, por lo que se refiere a la proporción que está trabajando en el extranjero, que disminuyó en el caso de los titulados en máster, del 10,4% al 5,9%, aunque si solo se considerara a los nacionales, dicho descenso sería de apenas tres décimas.

Finalmente, la encuesta pedía a los titulados que valoraran el nivel de formación recibido en la universidad en una serie de competencias, así como la utilidad para el trabajo que desarrollaban (considerando el caso concreto de aquellos que estaban trabajando en empleos de nivel universitario). De la diferencia entre ambas valoraciones se pueden obtener las posibles carencias de competencias en la formación universitaria de los graduados en Cataluña. En el caso del estudio sobre los graduados en grado y similar en 2012-2013 y su situación en 2017 se proponían hasta 14 competencias. En primer lugar, cabe destacar que las competencias que resultaban más útiles para el trabajo eran, por este orden, el trabajo en equipo (7,5 en una escala que iba de 0 a 10), la capacidad para resolver problemas (7,2), la capacidad para tomar decisiones (7,1), tener un pensamiento crítico (7,1) y la expresión escrita (6,9) y oral (6,8). Los idiomas y la formación teórica y práctica eran las competencias menos usadas. En segundo lugar,

consideraban que las competencias donde mejor les había preparado su paso por la universidad eran el trabajo en equipo y la formación teórica (6,8 sobre 10, en ambos casos), seguidas por el desarrollo del pensamiento crítico (6,5), la expresión escrita (6,3) y la capacidad para resolver problemas (6,1). En las últimas posiciones aparecían los idiomas (3,7 sobre 10), la informática (también suspendía con un 4,9) y la capacidad de liderazgo (5). Atendiendo a la diferencia entre las valoraciones otorgadas por los encuestados al nivel de formación alcanzado gracias a la universidad y la utilidad en el trabajo de las competencias propuestas, sólo una competencia, la formación teórica, alcanzaba un superávit de formación: el nivel que les había dado su paso por la universidad era superior al necesario en el trabajo; en el resto había déficits. Los seis mayores se daban en idiomas (aquí de manera muy clara), las habilidades informáticas, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad de liderazgo, la capacidad de gestión y la capacidad para resolver problemas. De estas seis competencias, como se ha mencionado más arriba, la capacidad para tomar decisiones y la capacidad para resolver problemas estaban entre las más importantes para el trabajo. Si se comparan los resultados de 2017 con los de 2011 se observa que ha habido un incremento de la valoración, por parte de los titulados, del nivel de formación que les otorga su paso por la universidad en la serie de competencias propuestas, en paralelo a la implantación completa del Espacio Europeo de Educación Superior y los nuevos grados en contraposición a los antiguos estudios de ciclo (diplomaturas, licenciaturas e ingenierías superiores y técnicas), aunque, como se ha comprobado, los déficits formativos en competencias siguen subsistiendo.

En el caso del estudio sobre los titulados en másteres oficiales en los cursos 2011-2012 y 2012-2013 y su situación en 2017, se proponían once competencias. De ellas, las más útiles para el trabajo eran tener un pensamiento crítico (valoración de 6,9 en una escala que iba de 0 a 10), la autoevaluación y autoaprendizaje (6,7), la responsabilidad ética y social (6,6) y las capacidades de comunicación y documentación (ambas con un 6,4). El inglés y la formación teórica y práctica eran las competencias menos usadas. Por otro lado, las competencias en las que mejor les había preparado su paso por la universidad eran la formación teórica, la capacidad de documentación y tener un pensamiento crítico (valoración de 6,7, las tres). En el otro lado, con un claro suspenso, el inglés (3,2 sobre 10). La diferencia entre el nivel de formación alcanzado gracias a la universidad y la utilidad en el trabajo de las competencias propuestas arrojaba solo tres superávits: en formación teórica, sobre todo, en capacidad de documentación y en formación práctica. En sentido contrario, en las restantes ocho competencias, existían déficits de formación: el más elevado, de manera clara, se daba en inglés, quedando en segundo lugar, ya a distancia, los registrados en responsabilidad ética y social, capacidad para solucionar problemas, creatividad e innovación y autoevaluación y autoaprendizaje.



## Inserción laboral de los graduados universitarios en Galicia

La ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia) lleva realizando estudios de inserción laboral de los egresados en las universidades gallegas, a partir de encuestas, desde 2001. Después de un primer proyecto piloto en el que se analizaba la situación de los egresados en primer y segundo ciclo entre los cursos académicos 1996-1997 y 2000-2001, se procedió a realizar un par de ediciones de carácter bianual (correspondientes a las cohortes de 2001-2003 y 2003-2005) para, desde hace aproximadamente una década, ofrecer anualmente estudios de inserción laboral de los titulados en grado y antiguos ciclos en el sistema universitario gallego (promociones 2005-2006 y posteriores). La última edición, publicada en 2017, se refiere a los egresados en grado y similar del curso 2012-2013 y su situación laboral a finales del año 2015. En total, ACSUG ha realizado, pues, once informes para los egresados en grado y similar. Además, desde el año 2013 analiza el proceso de inserción laboral de los titulados en másteres oficiales; el informe publicado más recientemente es ya el cuarto y va referido a la promoción del curso 2012-2013 y su situación laboral a principios de 2016.

En el presente recuadro se presentan los resultados más destacables de las últimas ediciones en el momento de redactar este apartado, esto es, las relativas a la promoción del curso 2012-2013, tanto por lo que atañe al estudio relativo a los titulados en grado como al referido a los egresados de máster oficial, así como la evolución mostrada en los últimos años por los principales indicadores de inserción laboral, teniendo en cuenta que se analiza la situación laboral de los titulados al cabo de 2-3 años de egresar. Pues bien, en el último estudio se pudo encuestar, en el caso de los egresados en grado y similar, al 53,3% de los titulados de la promoción de 2012-2013, lo que dio lugar a un muestra total de 4.473 personas, mientras que en el caso de los egresados en máster oficial, dicho porcentaje fue del 70,8%, equivalente a una muestra de 1.723 individuos. Como se puede comprobar en el cuadro 1, el porcentaje de los que trabajaban en el momento de realización de la encuesta era superior al 70% en ambos casos, aunque más elevado para los egresados en máster que en grado (diferencia de algo más de tres puntos porcentuales). También dichos titulados en máster habían tardado menos en encontrar empleo que los graduados en grado, los cuales habían usado preferentemente como vías de búsqueda de empleo Internet, la candidatura espontánea y los contactos (personales, familiares o amistades), por ese orden, siendo la más efectiva esta última, a corta distancia de la vía de Internet, quedando en tercer lugar la candidatura espontánea (casi el 40% había encontrado su empleo mediante los contactos e Internet -en torno al 20% cada una de ellas- frente al 15% de la candidatura espontánea).

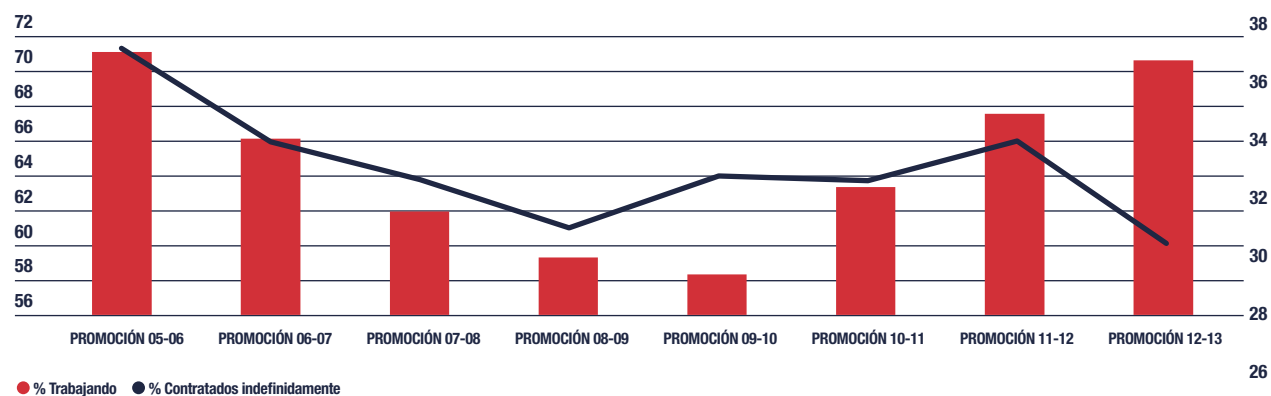
De los que trabajaban, muy pocos lo hacían en el extranjero, solo el 5% en el caso de los titulados en grado y aún menos,

**Cuadro 1. Principales indicadores de inserción laboral. Graduados en grado y máster oficial en el sistema universitario gallego en el curso 2012-2013, situación a finales de 2015/principios de 2016**

	Grado	Máster oficial
% trabajando	70,6	73,9
Tiempo medio en encontrar empleo después de graduación (meses)	9,5	7,4
% trabajando en el extranjero	5,0	2,4
Adecuación (%)	63,5	63,6
% trabajando por cuenta propia	13,6	11,2
% asalariados con contrato fijo	30,5	35,6
% asalariados con contrato temporal	32,7	40,9
% becarios o en prácticas	22,2	11,9
Salario mensual neto (€)	1.086,6 €	1.251,7 €
Satisfacción (%)	72,6	77,1

Fuente: ACSUG.

**Gráfico 1. Evolución de la proporción que está trabajando y de éstos, de los que están contratados indefinidamente. Graduados en grado y antiguos ciclos en el sistema universitario gallego, situación 2-3 años después de graduarse**

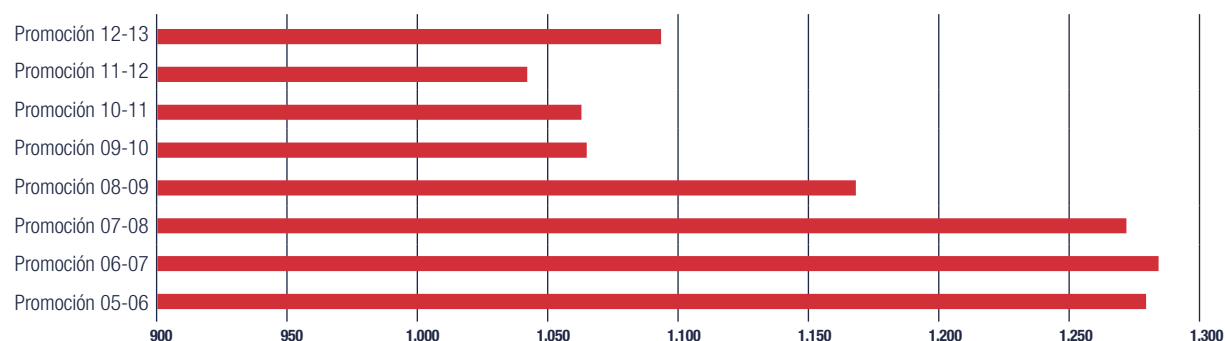


Nota: El porcentaje de contratados indefinidamente se expresa en el eje de la derecha.  
Fuente: ACSUG.

el 2,4%, en el de los egresados en máster. Fuera de Galicia, pero dentro de España, trabajaban, por otro lado, el 16,7% de los primeros y el 10,8% de los segundos, esto es, los titulados en máster oficial estaban en mayor medida que los egresados en grado trabajando en su propia comunidad autónoma dos años y medio después de graduarse. Respecto a la situación profesional, los titulados en grado trabajaban en mayor medida que los de máster por cuenta propia así como, sobre todo, de becarios o en prácticas, mientras que también es de destacar que los titulados en máster disfrutaban en mayor medida de un contrato indefinido que los de grado (diferencia superior a los cinco puntos porcentuales). El salario mensual neto recibido por su trabajo era mayor para los titulados en máster que en grado, siendo la diferencia de 165 euros. En cualquier caso, ni unos ni otros superaban los 1.300 euros netos al mes. Por lo que respecta a la satisfacción con los estudios cursados, ésta era algo mayor para los egresados en máster oficial, ya que el 77% volvería a estudiar el mismo máster que cursaron si volvieran atrás en el tiempo, mientras que, en cambio, dicho

porcentaje era inferior al 73% en el caso de los titulados en grado. Respecto a estos últimos sí es verdad que más de nueve de cada diez volverían a realizar estudios universitarios si volviera atrás en el tiempo, aunque de ellos casi uno de cada cinco escogería otra titulación de grado distinta a la cursada. De los que repetirían titulación, este 73% del total de titulados encuestados, más del 85% la volverían a cursar en la misma universidad en la que lo hicieron. Respecto a la adecuación entre el trabajo que desempeñan y la titulación cursada, esta es muy similar para los egresados en grado y en máster oficial, si atendemos al porcentaje que informa de que está realizando funciones de nivel universitario y específicas de su titulación de grado, y al de los que declaran que su trabajo está relacionado con el máster cursado (algo, bastante o muy relacionado). Finalmente, también se puede destacar que los titulados de grado manifestaban que las cinco competencias que más utilidad tenían para su trabajo eran, por este orden, la capacidad para el aprendizaje, la motivación, la capacidad para resolver problemas, la capacidad de comunicación oral y escrita y la adaptabilidad.

**Gráfico 2. Evolución del salario neto mensual que ingresan por su trabajo. Graduados en grado y antiguos ciclos en el sistema universitario gallego, situación 2-3 años después de graduarse**



**Nota: El salario está expresado en términos reales, esto es, deflactado por el índice de precios al consumo. Fuente: ACSUG.**

En los gráficos 1 y 2, por su parte, se muestra la evolución que han seguido algunas de las variables clave de inserción laboral, según se desprende de los resultados de los ocho últimos estudios que ha realizado la ACSUG, por lo que respecta a la inserción de los graduados de grado y antiguos ciclos del sistema universitario gallego. Dichas variables clave se refieren al porcentaje que estaba trabajando 2-3 años después de graduarse; de los que trabajaban, qué porcentaje lo hacía siendo asalariado con un contrato fijo; y el salario neto mensual recibido por su trabajo. En la evolución de estas variables se puede apreciar con cierta claridad la influencia de la última crisis económica, la de 2008-2013 (también de la recuperación posterior) y las consecuencias que ha traído en forma de devaluación interna salarial. Efectivamente, el porcentaje de titulados trabajando en torno a 2-3 años después de acabar la carrera superaba con holgura el 70% para los de la promoción de 2005-2006, para ir descendiendo para las promociones posteriores, alcanzando el suelo para la del curso 2009-2010 (situación a finales de 2012) e ir recuperándose poco a poco después, alcanzando de nuevo una proporción superior al 70% para la promoción 2012-2013 (situación laboral a finales de 2015). En el caso del porcentaje de trabajadores indefinidos también se observa una reducción, en este caso, hasta la promoción de 2008-2009 para ir, débilmente, creciendo después. En este sentido, los resultados del último estudio truncan con esa recuperación, al suponer una caída de tres puntos porcentuales y medio en comparación con el porcentaje de contratados indefinidamente que se apreciaba en el estudio del año anterior, referente a la promoción de 2011-2012. Ello ha sido debido al crecimiento del porcentaje de titulados que trabajaban como becarios o en prácticas (de 6,5 puntos).

La evolución del salario neto mensual recibido por el trabajo realizado (considerado a precios constantes) refleja claramente el proceso de devaluación salarial vivido por la economía española a raíz de la crisis. Así, si las tres primeras promociones contempladas cobraban más de 1.250 euros netos al mes en torno a dos años y medio después de sacarse la carrera, la de 2008-2009 ingresaba poco más

de 1.150 euros a finales de 2011 y peor fue para las tres siguientes promociones, con poco más de 1.000 euros, en una época en la que ya estaba plenamente en vigor la reforma laboral de 2012 que ayudó mucho a acelerar la devaluación interna salarial en España. Solo en el último estudio, sobre la situación laboral a finales de 2015 de la promoción 2012-2013 de titulados en grado se observa una ligera recuperación.

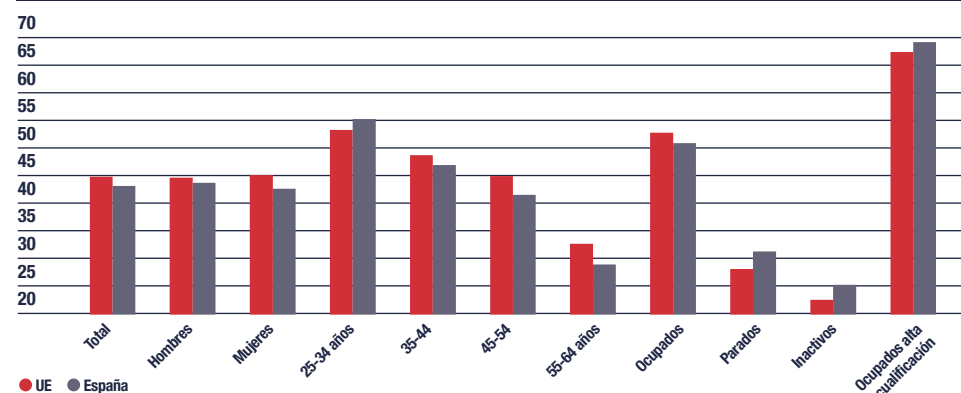
Respecto a otras variables, cabe indicar, en primer lugar, que el tiempo que pasa desde la graduación hasta conseguir un empleo se ha ido ampliando, desde los menos de seis meses, en promedio, para las tres primeras promociones contempladas hasta los más de nueve meses de las últimas dos. En segundo lugar, el porcentaje de titulados trabajando en el extranjero, aunque sigue siendo muy reducido, ha ido aumentando en el tiempo (menos del 1% para las tres primeras promociones frente al 5% de la última). En tercer lugar, la jornada a tiempo parcial ha aumentado su importancia relativa, de tal manera que si para las primeras tres promociones, en torno al 18-22% de los titulados que trabajaban lo hacía a jornada parcial, para las últimas había ascendido hasta significar casi el 30%. Finalmente, se puede indicar que el grado de satisfacción con la titulación realizada se ha mantenido bastante estable, moviéndose entre el 65% y el 75% el porcentaje de titulados que volverían a cursar la misma carrera que eligieron en su momento<sup>1</sup>.

1. En el caso de los graduados en máster, solo se dispone de cuatro ediciones de inserción laboral, por lo que la evolución en el tiempo queda más diluida. Además, la primera edición se refiere a la situación laboral en 2013 de los egresados de tres promociones, la de 2007-2008, 2008-2009 y 2009-2010, por lo que se analiza la situación tres, cuatro y cinco años, respectivamente, después de egresar y no es enteramente comparable con las posteriores, en ese sentido, donde se analiza una sola promoción de alumnos y su situación en el mercado laboral unos tres años después de egresar. Además, el primer estudio se refiere a 2013, por lo tanto, justo saliendo de la crisis, por lo que dichos cuatro estudios son ya correspondientes a la recuperación económica en la que actualmente nos hallamos inmersos, y no incluye el periodo previo de crisis. Así las cosas, la variabilidad que se observa en las diferentes variables de inserción laboral es escasa.

Finalmente, se puede apuntar que, por ramas de enseñanza, los resultados de las encuestas de inserción laboral de los egresados en el sistema universitario gallego apuntan en la misma dirección que otros estudios de inserción laboral que se han realizado en el contexto español y europeo, esto es, que los mejores registros en las variables clave de inserción laboral se dan, en general, para los titulados en las ramas de ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud, en forma de mayor porcentaje trabajando en el momento de realizar la encuesta, mayor estabilidad en el empleo, mejor adecuación entre lo estudiado y el trabajo que desempeña o un salario más elevado, estando en el lado opuesto los egresados en artes y humanidades. Más en concreto, y para el caso de los titulados en grado y antiguos ciclos, se observa que el porcentaje de los que trabajaban unos dos años y medio después de acabar la carrera alcanzaba los máximos registros para los graduados de ciencias de la salud (83%) e ingeniería y arquitectura (72,8%) y el mínimo, por debajo del 50%, para artes y humanidades (sin incluir filologías, a las que el estudio considera aparte)<sup>2</sup>. Por lo que respecta a la adecuación, los mejores valores volvían a observarse en las ramas de ciencias de la salud e ingeniería y arquitectura (el 92,2% y 81,3%, respectivamente, desempeñaban en sus trabajos tareas de nivel universitario), estando en el otro extremo, de nuevo, artes y humanidades, con un porcentaje inferior al 50%. En cuanto a la jornada laboral, de nuevo destacaban positivamente ciencias de la salud e ingeniería y arquitectura, con más del 80% de los titulados que trabajaban haciéndolo a jornada completa, mientras que más de la mitad, en cambio, de los titulados de artes y humanidades, así como de las titulaciones de ciencias sociales y jurídicas que tienen que ver con la educación, psicología y similar trabajaban a tiempo parcial. Los de artes y humanidades eran los que en más proporción trabajaban por cuenta propia (más de uno de cada cinco), mientras que en el otro extremo, el porcentaje era solo del 8,7% para los egresados en ciencias de la salud. Justo estos últimos (junto a los titulados en derecho, políticas y similar) eran los que en menos proporción estaban contratados indefinidamente, aunque ello se relaciona con el hecho de que los titulados en Medicina, una de las carreras más importantes de la rama, aún estarían en la etapa de médico interno residente, que por definición no supone contrato indefinido. En el otro lado, el mayor porcentaje contratado indefinidamente se registraba para los titulados en ciencias sociales y jurídicas, modalidad de negocios (ADE, Economía y similar) con un porcentaje superior al 45%. Finalmente, los salarios más elevados lo registraban los titulados de ciencias de la salud (casi 1.300 euros netos al mes) e ingeniería y arquitectura (prácticamente 1.200 euros) y los menores, por debajo de 900 euros, se daban para los titulados en artes y humanidades y en titulaciones de educación, psicología y similar.

2. Son datos del estudio de inserción laboral de los titulados en grado y antiguos ciclos en el curso 2011-2012 y su situación en el mercado laboral a finales de 2014, ya que del estudio más reciente aún no se disponían, en el momento de redactar este recuadro, de datos detallados por ramas de conocimiento.

**Gráfico 16. Porcentaje de población adulta, de 25 a 64 años, que realizaron actividades educativas y formativas de tipo formal y no formal en los 12 meses anteriores a la encuesta, año 2016. Comparación España-UE, según características personales de la población**



Fuente: Eurostat. Adult Education Survey.

## Formación permanente

Recientemente Eurostat ha publicado los datos de una nueva edición de la *Adult Education Survey* (AES), la correspondiente al año 2016, en lo que constituye ya la tercera, tras la AES 2007 (prueba piloto) y la AES 2011. En esta encuesta, de carácter cuatrienal, se pregunta a la población adulta de 25 a 64 años por las actividades educativas y formativas realizadas en los 12 meses previos a la encuesta. Se trata de una de las principales fuentes de datos específicas sobre formación permanente que existe en la Unión Europea. En este subapartado del capítulo se presentan los principales resultados de España en la última AES, en comparación europea, así como los cambios acaecidos respecto a la anterior edición, la de 2011<sup>18</sup>.

Según los resultados de la AES 2016, en los 12 meses anteriores a la realización de la

encuesta, el 43,4% de la población española de 25 a 64 años había realizado actividades educativas y formativas, ya fueran de tipo formal como no formal. El dato era inferior en prácticamente dos puntos porcentuales al de la Unión Europea, y el noveno más bajo de los 27 países de la UE de los que se dispone de información. Los países líderes eran Holanda y Suecia con casi el 65%. De los grandes países europeos, España solo superaba a Italia y era superado a su vez por el Reino Unido, Alemania y Francia, con un indicador en el entorno del 51-52%. Respecto a los datos de la AES 2011, no obstante, la posición relativa española había mejorado, en el sentido de que la distancia con la UE era entonces de casi tres puntos y la que nos separaba de los países líderes, de casi 35 puntos, frente a los poco más de 20 de 2016. El cambio producido en España, un aumento de casi seis puntos, entre el valor de la AES 2011 y la AES 2016, fue el décimo más elevado de los países de la UE (ascenso inferior a cinco puntos en el conjunto de la Unión).

Por sexos, según la AES 2016, los hombres en España realizaban en más proporción actividades educativas y formativas de tipo formal y no formal que las mujeres (la diferencia era de algo más de un punto porcentual), lo que contrasta con el dato de la UE (gráfico 16). No obstante, entre la AES 2011 y la AES 2016 se ha incrementado más el porcentaje de mujeres adultas que realizan formación permanente en España que de hombres (algo más de seis puntos frente a poco más de cinco), por lo que la diferencia por sexos se ha estrechado. En ambos casos, dicho aumento fue superior al registrado por la UE. Por estratos de edad, cuanto más joven, en más porcentaje se realiza actividades

educativas y formativas de tipo formal y no formal. La diferencia entre la generación más joven, de 25 a 34 años, y la más mayor, de 55 a 64 años, era en 2016 más elevada para España que para la UE (casi 27 puntos frente a poco más de 20); de hecho, la posición relativa española en el contexto de los países de la UE era peor en el estrato de más edad (décimo valor más reducido) que en el de 25 a 34 años (decimotercer dato más bajo). En este último, el valor español superaba al de la UE, caso contrario del resto de estratos. La diferencia se ha ampliado entre la AES 2011 y la AES 2016, ya que entre los jóvenes españoles ha aumentado más el porcentaje de los que siguen actividades de formación permanente que entre los más mayores (ascenso inferior a seis puntos entre los de 45 y más, frente a los casi 8 de los de menos de 45 años). En todos los estratos de edad, el incremento español fue superior al de la UE.

Por situación profesional, los empleados realizaban en mayor proporción actividades educativas y formativas de tipo formal y no formal que los parados y estos superaban a los inactivos. Ello sucedía en la UE, en España y en la mayor parte de los países europeos, según la información que se desprende de la AES 2016. La diferencia entre los ocupados y el resto en España, respecto a la UE, era más reducida, de tal manera que mientras que en empleados el dato español era el noveno más bajo de los países de la UE, en parados era el noveno más elevado y en inactivos el octavo mayor, siendo en ambos casos el valor español más elevado que el de la UE. Respecto a los resultados de la AES 2011 es de destacar que ha sido el colectivo de empleados el que ha registrado un mayor incremento en la proporción que realiza

formación permanente (octavo mayor ascenso de los países de la UE, de hecho), con lo que las diferencias en España en 2016 según situación profesional, entre los ocupados y el resto, se han ensanchado.

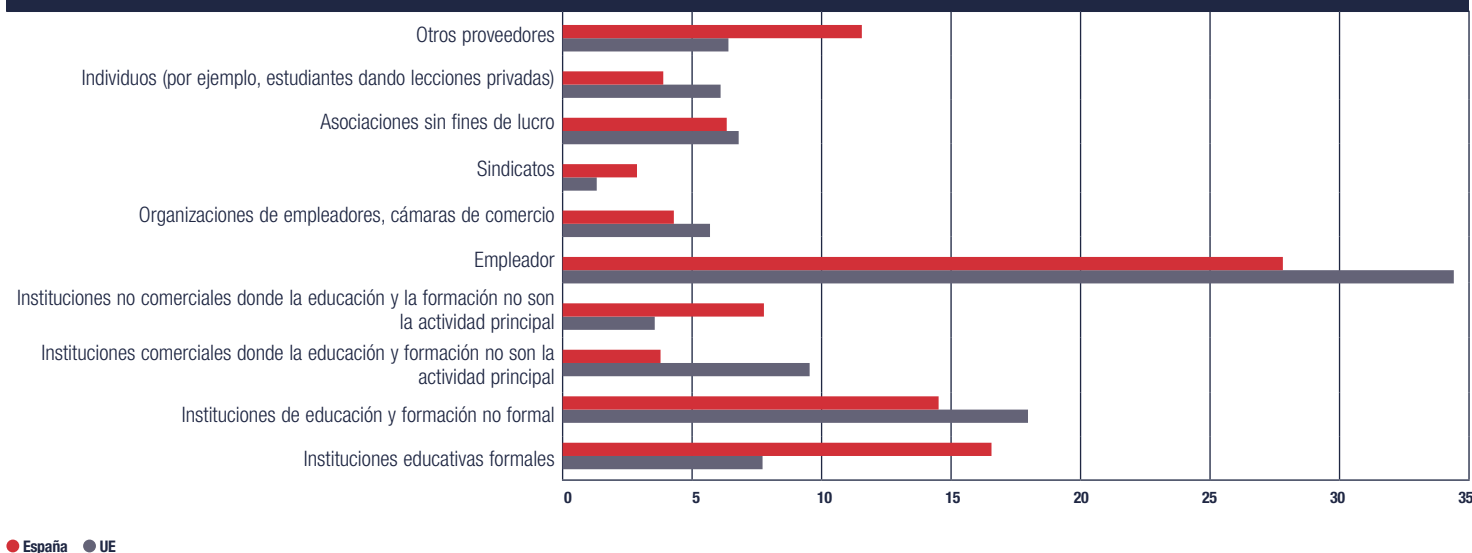
Atendiendo a los ocupados, en concreto, y al tipo de empleo que desempeñan, tanto en España como en todos los países de la UE son los empleados en ocupaciones de alta cualificación los que en mayor proporción realizan actividades educativas y formativas de tipo formal y no formal. La diferencia a favor de este tipo de empleados era mayor en el caso español que en el del conjunto de la UE (casi 19 puntos frente a menos de 15), habiendo, de hecho, en 2016, más proporción de ocupados de alta cualificación en España que realizaban actividades educativas y formativas de tipo formal y no formal que en la UE, como se aprecia en el gráfico 16. Justo sucedía al revés en 2011, y es que el incremento producido en España en la proporción de ocupados de alta cualificación que siguen actividades de formación permanente ha sido la segunda más elevada de los países de la UE.

Finalmente, por tipo de actividad, formal o no formal, cabe indicar que España era el quinto país de la UE con más proporción de adultos que seguían actividades educativas y formativas de tipo formal (9,8%, cuatro puntos por encima de la UE). Mientras que en el caso de considerar las actividades de formación permanente de tipo no formal era el octavo país con menor proporción (39,1% frente al 42,6% de la UE)<sup>19</sup>. En comparación con los

18. En el *Informe CYD 2013* se presentó la edición de 2011, así como las diferencias producidas respecto a la de 2007, que se recuerda que tenía un carácter más provisional y que sirvió como prueba piloto. Asimismo, hay que matizar que la comparación entre las encuestas 2011 y 2016, al cambiar, en algunos casos, la metodología o la clasificación de base, como ocurre con el nivel educativo, ha de ser tomada con cautela. En el subapartado se hace referencia a la educación de tipo formal y no formal, conjuntamente, salvo indicación de lo contrario, dejando fuera del análisis el aprendizaje de tipo informal. En este sentido, la educación formal se refiere a actividades de carácter intencional y planificado, proporcionadas por instituciones de educación regladas, y conducentes a la obtención de diplomas y cualificaciones oficiales. La educación y formación no formal, por su parte, alude a aquellas actividades educativas organizadas, planificadas y estructuradas pero que no conducen a la obtención de un título oficial y que pueden ser llevadas a cabo tanto por las instituciones de educación regladas como por otros centros. El aprendizaje informal, por su parte, consiste en adquirir conocimientos de forma menos organizada y estructurada que la educación no formal y sin acudir a ninguna institución educativa, es decir, se corresponde con el aprendizaje autodidacta.

19. La suma de actividades no formales, por un lado, y formales, por el otro, no suma el 43,4% indicado al principio del apartado, ya que hay adultos que realizaron ambos tipos de actividades en los 12 meses anteriores a la realización de la encuesta.

Gráfico 17. Porcentaje de las actividades de educación y formación de tipo no formal según tipo de proveedor, año 2016. Comparación España-UE



● España ● UE

Fuente: Eurostat. Adult Education Survey.

resultados de la AES 2011, mientras que la proporción de adultos siguiendo actividades educativas y formativas de tipo formal creció en España, en contraste con el descenso de la UE, en el caso de las actividades de tipo no formal el aumento fue algo inferior (cinco puntos frente a seis).

El tiempo promedio dedicado a las actividades de educación y formación de tipo formal y no formal en España fue en 2016 de 148 horas, el cuarto dato más elevado de los países de la UE (el dato para el conjunto de la UE fue de 119 horas). En relación a la AES 2011, dicho tiempo promedio se ha reducido en la mayoría de los países. España, con un descenso de 28 horas, superior al de la UE (de 12), fue el país que registró la décima mayor caída. Si se diferencia entre actividades de tipo formal y no formal, las primeras conllevaban un mayor tiempo promedio de instrucción que las segundas en todos los países de la UE, siendo España el país que registraba la tercera menor diferencia, no obstante. De tal manera que era el cuarto país europeo con menor tiempo promedio dedicado a actividades educativas y formativas de tipo formal y el segundo con más horas promedio de formación permanente de tipo no formal. En relación a los registros de la AES 2011 España ha experimentado una reducción de las horas promedio de instrucción tanto en actividades de tipo formal (cuarto país con mayor descenso) como (muy escasamente) en el caso de las de tipo no formal.

Según la AES 2016 el porcentaje de población adulta de 25 a 64 años realizando actividades educativas y formativas de tipo no formal y relacionadas con el empleo fue en España del 32,3%, el octavo valor más reducido de los 27 países de la UE que ofrecen información al respecto; el dato en la UE alcanzaba el 35,8%. El 28% seguía actividades de tipo no formal relacionadas con el empleo y financiadas por el empleador, el décimo valor más reducido de la UE y a tres puntos porcentuales de la UE. Respecto a la AES 2011, el porcentaje creció en España menos de cuatro puntos frente a los cinco de la UE (3,5 puntos y 4,4, respectivamente, si se tiene en cuenta las actividades financiadas por el empleador). De estos datos se puede inferir que la gran mayoría de las actividades de formación permanente de tipo no formal relacionadas con el empleo son financiadas por el empleador, aunque el dato español, cercano al 87%, era el séptimo más reducido de los países de la UE.

También la *Adult Education Survey* ofrece datos sobre los proveedores de las actividades educativas y formativas de tipo no formal. En el caso español, en 2016 el proveedor más importante relativamente fue el empleador, quedando en un segundo lugar las instituciones de educación formal, como, por ejemplo, las universidades, y en tercera posición las instituciones de educación no formal, como academias. Respecto a los datos que se desprenden de la AES

2011, justamente los empleadores y las instituciones de educación de tipo formal, como las universidades, han sido los que más han incrementado su importancia relativa en España, en ambos casos situándose entre los tres países de la UE con mayor ascenso. En comparación con la Unión Europea (gráfico 17), en 2016 las instituciones de educación formal jugaban en España un claro mayor papel protagonista, mientras que ocurría lo contrario, pese al aumento de su protagonismo en España, con los empleadores. De los 27 países de la Unión Europea que dan datos al respecto, en 2016 solamente en cuatro, Finlandia, Lituania, Dinamarca y Malta, tenían más importancia relativa que en España como proveedora de formación de tipo no formal las instituciones de educación formal, como las universidades, cuando en 2011 España estaba entre los 10 países donde eran menos importantes.

La principal razón para no realizar actividades de formación permanente era en 2016, tanto para España como para los diferentes países de la Unión Europea, la creencia de que no se necesitaba más nivel educativo y formativo del poseído. Más allá de esa razón, los principales obstáculos eran las responsabilidades familiares y la programación/horario de las actividades formativas, quedando en un cuarto lugar el coste de la actividad. En estos tres casos, España aparecía entre los doce países que más lo citaban como obstáculo principal. Al revés ocurre con razones como la falta de

oferta, esto es, no encontrar ninguna actividad que se adaptara a las propias necesidades o la falta de apoyo del empleador o las autoridades públicas. Las mujeres, respecto a los hombres, citaban en mucha mayor medida como obstáculo para realizar formación permanente las responsabilidades familiares, aunque la diferencia era inferior en España que en la UE.

La población adulta entre 25 y 64 años de edad que era graduada superior seguía en mayor medida que el conjunto poblacional actividades educativas y formativas de tipo formal y no formal. Ello ocurría en España y en el resto de países de la Unión Europea, siendo la diferencia española muy similar a la que se registraba en el conjunto de la UE (de poco más de 20 puntos porcentuales). El porcentaje de graduados superiores en España siguiendo formación permanente era en 2016 del 63,8% (noveno dato más reducido de los 27 países de la UE que ofrecen información e inferior al valor del 65,7% de la UE). Como se puede apreciar en el mapa de la página siguiente, España quedaba muy alejada del aproximadamente 80% de Holanda y Suecia y el más del 75% de Austria, siendo además superada por los grandes países europeos, como Francia, Italia, Alemania y el Reino Unido. Respecto a 2011, la situación española ha mejorado, en el sentido de que ha podido reducir la diferencia con el conjunto de la UE en prácticamente dos puntos, y ha sido el quinto país de la UE con mayor incremento (seis puntos).

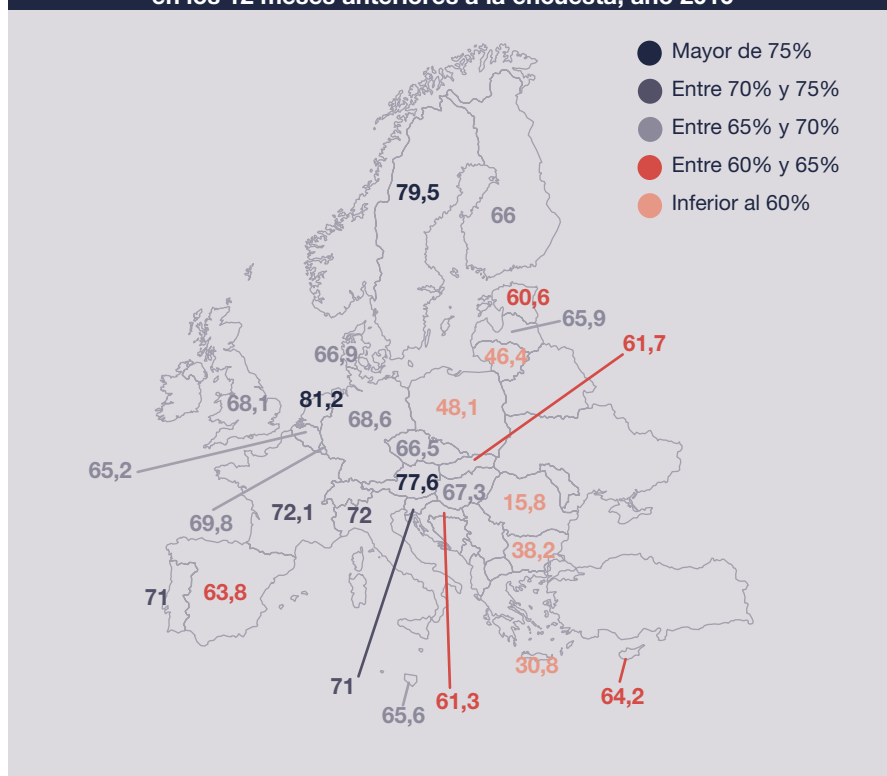
**Cuadro 13. Porcentaje de población adulta, de 25 a 64 años, graduada superior que realizaron actividades educativas y formativas de tipo formal y no formal en los 12 meses anteriores a la encuesta, año 2016, según características**

	España	UE	Posición entre 27 países UE	Diferencia con AES 2011	España. Total población
Actividades de tipo formal y no formal	63,8	65,7	19	6,1 (4,4)	43,4
Actividades de tipo formal	17,7	10,1	4	5 (-0,9)	9,8
Actividades de tipo no formal	57,0	61,9	22	5,1 (6,1)	39,1
Actividades de tipo no formal relacionadas con el empleo	49,0	54,0	22	3,3 (5,2)	32,3
Actividades de tipo no formal relacionadas con el empleo y financiadas por el empleador	42,3	48,2	21	4 (4,7)	28,0
Tiempo medio (horas) empleado en actividades formales y no formales	168	132	5	-29 (-16)	148
Tiempo medio (horas) empleado en actividades formales	283	366	21	-134 (-18)	284
Tiempo medio (horas) empleado en actividades no formales	116	86	2	-2 (-6)	106

**Nota:** Diferencia con AES 2011, en puntos porcentuales (entre paréntesis, el dato para la UE).

**Fuente:** Eurostat. Adult Education Survey.

**Porcentaje de población adulta, de 25 a 64 años, graduada superior que realizaron actividades educativas y formativas de tipo formal y no formal en los 12 meses anteriores a la encuesta, año 2016**



**Fuente:** Eurostat. Adult Education Survey.

Los datos de la *Adult Education Survey* ofrecen, asimismo, información específica para los graduados superiores sobre el porcentaje que realiza actividades de formación permanente según tipo, formal o no formal, tiempo medio destinado a estas actividades, o actividades de tipo no formal relacionada con el trabajo (y financiada por el empleador). En el cuadro 13 se ofrece la síntesis de los resultados, comparándolos con los obtenidos por el global poblacional, con los graduados superiores de la UE y el cambio producido respecto a 2011. Del mismo modo permite disponer de datos sobre los principales obstáculos que se han encontrado para realizar formación permanente. Acerca de este particular se puede mencionar que los graduados superiores se quejaban más que el global poblacional del coste de la formación permanente y de la programación/horario. Respecto a los graduados superiores del conjunto de la UE, veían en mayor medida como un obstáculo aparte del coste, las responsabilidades familiares que habían de compatibilizar.

## Recapitulación

Del primer apartado, sobre egresados universitarios, se puede recapitular lo siguiente:

- En el curso 2016-2017 se ha vuelto a registrar una reducción de los titulados en grado en el sistema universitario español. Es ya el tercer curso consecutivo en el que se produce, y el número de egresados actual (198.568) es inferior en más de 35.000 personas al de 2013-2014. En cambio, los graduados en máster oficial no han dejado de crecer desde su creación en 2006-2007 y alcanzan ya la cifra de 99.413 personas.
- La participación relativa en el total de egresados de las universidades privadas ha crecido hasta representar ya en 2016-2017 el 15,3% en grado y el 35,3% en máster. También ha avanzado, aunque menos, el peso relativo de las universidades a distancia (5,5% y 13%, respectivamente).
- En cuanto al perfil personal del egresado, las mujeres son mayoría (58,4% en grado y 57% en máster), los titulados de más de 25 años significan el 34,1% en grado y el 62,4% en máster y los de nacionalidad extranjera solo son el 3,5% en grado pero uno de cada cinco en máster. En el último lustro se ha incrementado la participación relativa de las mujeres, de los de nacionalidad extranjera y de los egresados más jóvenes (25 años y menos).
- Por ramas de enseñanza, tanto en grado como, sobre todo, en máster, destaca ciencias sociales y jurídicas, seguida de ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud, ambas con un peso similar; las ramas con menos protagonismo son artes y humanidades y ciencias. En el último

lustro han disminuido su peso relativo ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura en grado, justo lo opuesto de máster.

- En el curso 2016-2017 casi dos terceras partes de los titulados en grado en las universidades presenciales españolas proceden de tan solo cuatro regiones: Madrid, Andalucía, Cataluña y la Comunidad Valenciana. El nivel de concentración en máster es mayor, ya que entre las cuatro se localiza al 71,1% de los egresados. En el último lustro el nivel de concentración ha crecido ligeramente, tanto en grado como en máster.
- La tasa de idoneidad, esto es, el porcentaje de estudiantes que se gradúan en el tiempo teórico estipulado en la titulación, rondaba en el curso 2015-2016, último disponible, el 35% en grado, tanto si se consideran los de cuatro cursos (cohorte de entrada 2012-2013) como los de cinco (entrada en 2011-2012). Los registros de la tasa de graduación eran del 47% y 50%, respectivamente (porcentaje de estudiantes que finalizan la titulación en, como máximo, el tiempo teórico previsto más un curso más).
- En máster, los valores son claramente superiores. Así, la tasa de idoneidad en másteres de un año era del 72,7% en el curso 2015-2016 y en los de dos, del 70,5% (cohorte de entrada 2014-2015). Mientras que las tasas de graduación respectivas eran del 83% y 75%.
- Son mejores los datos de desempeño académico de las mujeres que de los hombres; por tipo de universidad, las mayores tasas de idoneidad y graduación las han registrado los egresados de

universidades privadas presenciales, en general, y por ámbitos de estudio, los de salud y educación.

- Por comunidades autónomas, atendiendo a sus universidades presenciales, el mayor porcentaje de egresados en el tiempo teórico estipulado se ha registrado en Navarra, el País Vasco, Castilla y León, Cataluña y La Rioja, por este orden (todas por encima del 40%) en grados de cuatro años y en el caso de considerar el máster, tanto de uno como de dos años, destacan Navarra, el País Vasco, La Rioja y Asturias (ambas cifras por encima del 80%).
- En comparación internacional, la ratio entre el total de egresados universitarios y la población entre 20 y 34 años era en España del 4% en 2016, un valor intermedio-bajo en el contexto de la UE.
- Entre los egresados, la proporción de mujeres, del 58%, era el décimo valor más reducido de la UE-28, aunque, en comparación con las grandes economías europeas, Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido, el valor español solo se veía superado por el italiano. Entre 2013 y 2016, el incremento español en la participación relativa de las mujeres ha sido el cuarto más elevado.
- Por edad, y si atendemos a la proporción que representan los de menos de 30 años, España, con un valor del 75,6% en 2016, se encontraba en una posición intermedia. Entre 2013 y 2016 experimentó el décimo incremento más elevado.
- Respecto a la distribución por campo científico de los egresados, lo más destacable es, por un lado, el claro mayor peso relativo en España que en la UE del ámbito de la educación y, en menor

medida, de la salud. Por otro lado, la menor importancia comparada del área de los negocios, la administración y el derecho; artes y humanidades; o las asociadas al área STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas): 22,4% frente al 26% de la UE.

- En el conjunto de las áreas STEM España era en 2016 el décimo país con menor proporción del total de graduados universitarios; Alemania, con el 36,1%, era la nación líder europea.

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

- En el año 2017, el 36,4% de la población española entre 25 y 64 años estaba en posesión de una titulación de nivel superior, duodécimo valor más elevado de los 28 países de la UE y cinco puntos porcentuales por encima del conjunto de la UE. Sin embargo, el porcentaje de adultos con solo estudios obligatorios era el tercero más alto (40,9% frente al 22,5% de la UE) y el de aquellos con estudios postobligatorios no terciarios (bachillerato, ciclos formativos de grado medio) era el más reducido (22,7% frente a 46,1%).
- La tasa de actividad de los graduados superiores españoles en 2017 era muy similar a la de la Unión Europea, pero la tasa de empleo era claramente inferior (80,9% frente a 85,3%) y la tasa de paro era más del doble (9,3% para nuestro país y 4,2% para la UE). En el contexto de sus 28 países, mientras que España estaba en una posición intermedia en tasa de actividad, registraba la cuarta menor tasa de empleo y la segunda mayor tasa de paro.

- La evolución en la última década, en paralelo a la crisis económica 2008-2013 y la posterior recuperación, ha sido mucho más intensa en España que en la UE y la mayor parte de sus países. La tasa de empleo de los graduados superiores de la Unión Europea se movió en el 83%-85%, mientras que la española pasó de casi el 85% en 2007 a poco más del 76% en 2013 para luego ascender al 81%.
- En la tasa de paro, el incremento en la UE durante la crisis fue de poco más de dos puntos porcentuales, frente a los 10 puntos de España, mientras que el retroceso en los años de recuperación no llega a los dos puntos en la Unión frente a los más de cinco de España.
- Igual que la tasa de actividad y empleo crece con el nivel educativo y la de paro baja, en cuanto a las características principales de los ocupados, la calidad del empleo, en términos de trabajar por cuenta ajena y no tener que autoemplearse, trabajar a tiempo completo, disponer de un contrato indefinido, en el caso de los asalariados, o los ingresos por el trabajo realizado, es mayor conforme mayor es el nivel educativo.
- El porcentaje de graduados superiores autoempleados era muy similar en España y en la Unión Europea en el año 2017 (14,3% frente a 14,4%), inferior el de aquellos que trabajaban a tiempo parcial (11,3% frente a 15,9%) y mucho mayor el porcentaje de los contratados temporalmente (de hecho, el dato español era el más elevado de los 28 países de la UE y casi el doble que el del conjunto de la UE, 20,2% frente a 10,5%).
- Por lo que respecta a la evolución durante la última década, cabe destacar que, tanto en España como en la UE, durante el periodo

recesivo 2007-2013 aumentó el porcentaje de graduados superiores ocupados en trabajos a tiempo parcial y disminuyó el de temporales, al revés de lo ocurrido en la recuperación posterior.

- España estuvo entre los cinco países donde más creció el porcentaje de trabajadores a tiempo parcial durante la crisis, mientras que fue el país con mayor caída de la temporalidad en la crisis pero también el de mayor ascenso en la recuperación. Esta mayor intensidad se relaciona con el hecho de que en el mercado laboral español la flexibilidad la aportan los contratos temporales de empleo.
- Según los datos de *Education at a Glance 2017*, relativos al año 2015, la prima salarial por tener estudios terciarios en España, respecto al nivel de estudios postobligatorios no terciarios, era del 52,5%, ligeramente por debajo de la que se daba en el conjunto de la OCDE (55,6%). En cambio la prima salarial por tener estudios terciarios, respecto al nivel de enseñanza obligatoria, era mayor en nuestro país (113,7% frente a 100,2%).
- Un año más, la población más formada, por regiones españolas, se encontraba en 2017 en Madrid, el País Vasco y Navarra, por este orden, ya que en torno al 35%-38% de su población de 16 y más años estaba en posesión de una titulación de nivel superior.
- Las tasas de empleo de los graduados superiores iban desde el menos del 70% de Andalucía, Canarias, Asturias y Extremadura a los máximos por encima del 76% de Aragón, Navarra y Cataluña. Y las de paro oscilaban entre el 6,5%- 7% de Aragón, Navarra y Baleares, a los valores alrededor del 15% y más de Andalucía, Extremadura y Canarias.

Del tercer apartado, sobre el desajuste entre la oferta y demanda de empleo de alta cualificación y la sobrecualificación, se destaca lo siguiente:

- En el año 2017 se ha producido un notable aumento de las nuevas altas de puesto de trabajo de alta cualificación ofrecidos para gestión en el Servicio Público de Empleo Estatal, del 25,9%. Las nuevas altas de demanda de dichos puestos por parte de los trabajadores ha crecido de manera similar a la del año anterior.
- Así, el desajuste relativo entre oferta y demanda de empleo de alta cualificación ha disminuido respecto a 2016, aunque dicho desajuste, en relación con el global español, ha seguido siendo superior en los grupos ocupacionales de alta cualificación que en los de baja.
- Como en años anteriores, dentro de los grandes grupos de ocupación de alta cualificación, el que mostraba menos desajuste relativo era el de técnicos y profesionales de apoyo, y el de mayor desajuste era el de directores y gerentes. Respecto al año anterior, solo este último mostró un incremento del nivel de desajuste relativo.
- Por subgrupos ocupacionales dentro de los grupos de alta cualificación, han destacado en 2017 con el menor desajuste relativo, los otros profesionales de la enseñanza (los relacionados con la enseñanza no reglada, es decir aquellos que imparten, por ejemplo, idiomas e informática); los profesionales de apoyo en finanzas y matemáticas; los representantes, agentes comerciales y afines; los técnicos de las ciencias y las ingenierías; y los profesionales de las tecnologías de la información.
- Por comunidades autónomas, Madrid y el

País Vasco son las que han mostrado en 2017 el mayor desajuste entre las nuevas altas de oferta y demanda de empleo de alta cualificación, justamente las dos regiones con mayor porcentaje de población con titulación de nivel superior. Cantabria, Cataluña y Baleares han destacado, en el otro extremo, con el menor nivel de desajuste relativo.

- El 35,6% de los contratos de trabajo que se han firmado a lo largo del año 2017 con graduados universitarios han sido para desempeñar ocupaciones de baja cualificación. La sobrecualificación, así entendida, se incrementó 1,2 puntos porcentuales respecto a la cifra del año precedente y 5,4 puntos respecto a la de 2010. Por comunidades autónomas, la menor sobrecualificación se ha vuelto a dar para Navarra y Cataluña.
- En el contexto internacional, como viene siendo habitual en la última década, España es el país de los 28 de la Unión Europea que menos porcentaje registra de graduados superiores ocupados en tareas de alta cualificación (directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo). En 2017, el 37,1% del total de ocupados con titulación superior estaba desempeñando en España un puesto de baja cualificación, frente al 23,2% de la UE.
- El porcentaje de graduados superiores empleados como trabajadores administrativos y vendedores es en España unos nueve puntos mayor que en la UE (25% frente a 16%).
- El comparativamente muy elevado nivel de sobrecualificación español se debería, por un lado, a que su estructura productiva no

es capaz de generar suficientes puestos de trabajo de alta cualificación. Así, en 2017 España estaba entre los cinco países de la UE con menos porcentaje del total de empleados ocupados en tareas de alta cualificación. Y, por el otro, a que su generación de graduados superiores es notable (duodécimo país de la UE).

- En términos más generales, con datos de la OCDE de 2015, el 22,4% de los trabajadores españoles estaban sobrecualificados para el trabajo que desempeñaban, tercer valor más elevado de los países OCDE (14,9%, en promedio), y casi un 35% estaba trabajando en un área distinta a la de su especialización, décimo valor más alto (y casi cuatro puntos por encima del dato de la OCDE en promedio).

Del cuarto apartado, sobre inserción laboral de los graduados universitarios y formación permanente, se destaca lo siguiente:

- En perspectiva internacional, en el contexto de la Unión Europea, Eurostat ofrece información sobre la tasa de actividad, empleo y paro de la población de 20 a 34 años, que no sigue estudiando ni formándose, según los años que hace que han finalizado su titulación superior. Los resultados indican que la tasa de empleo es mayor y la tasa de paro menor cuanto más años han pasado desde la graduación superior. Ello ocurre en la práctica totalidad de los países de la Unión Europea, incluido España.

- Tanto en tasa de empleo como de paro, y tanto si se consideran a los que se han graduado en los últimos tres o cinco años, España ha registrado el quinto peor registro en 2017 en el contexto UE-28. Mientras que en tasa de actividad está en una situación intermedia, superando, de hecho, el dato de la Unión Europea.
- Los estudios de inserción laboral de los graduados universitarios de grado y máster en Cataluña y Galicia que se han analizado permiten extraer las siguientes conclusiones:
  - Los principales indicadores de inserción laboral, como porcentaje de egresados trabajando pocos años después de acabar los estudios, adecuación entre lo estudiado y el trabajo desempeñado, porcentaje de contratados indefinidos y a tiempo completo o ingresos obtenidos por el trabajo desempeñado eran mayores para los graduados en máster oficial que en grado.
  - Asimismo, dichos indicadores eran mejores, por ramas de enseñanza, para los que se habían graduado en titulaciones de ingeniería y arquitectura o, en segundo lugar, ciencias de la salud, estando en el otro extremo artes y humanidades.
  - La evolución en el tiempo de estos indicadores ha sido claramente deudora de los ciclos: empeorando en la época de crisis y mejorando en la posterior recuperación.

- La vía de los contactos personales e Internet eran las más efectivas para encontrar empleo; el porcentaje de trabajadores por cuenta propia no superaba ni en Galicia ni en Cataluña el 15%; y eran menos del 5% los que trabajaban en el extranjero, aunque la proporción subió en los últimos años debido a la crisis.
- En el estudio catalán se pone de manifiesto los déficits competenciales existentes en idiomas o en la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones, si se atiende a la diferencia entre la valoración del nivel conseguido gracias a la universidad y el nivel que se necesita en el trabajo.
- Por lo que respecta a la formación permanente, la última edición de la *Adult Education Survey* de Eurostat, sobre las actividades educativas y formativas realizadas en los 12 meses previos a la encuesta, indica que el 43,4% de la población española de 25 a 64 años y el 63,8% de los graduados superiores en dicha franja de edad había realizado actividades educativas y formativas, ya fueran de tipo formal como no formal.
- En ambos casos, el dato español era dos puntos inferior al de la UE y el noveno menor valor de los países de la UE. Respecto a los datos de 2011, España mejoró, siendo el décimo (población total) y quinto país (graduados superiores) con

un mayor incremento del porcentaje de población adulta formándose.

- Respecto a los proveedores de formación de tipo no formal, las instituciones de educación formal, como las universidades, tenían en 2016 una importancia relativa muy elevada en España. Solo en cuatro países tenían más peso relativo que en España. Este hecho es relevante, dado que en 2011 España estaba entre los 10 países donde dichas instituciones eran menos importantes relativamente como proveedoras de formación de tipo no formal.



# The role of higher education in knowledge society

**Adela García-Aracil**  
**INGENIO (CSIC-UPV)**

**Spanish Council for Scientific Research & Universitat Politècnica de València**

The European Union has adopted the goal of becoming the world's most competitive and dynamic knowledge-based society and considers knowledge production and diffusion as the engine of social and economic progress (COM, 2003, 2010). Higher Education (HE) institutions, which includes all universities, are regarded as having a profound influence on the realization of this goal. They are portrayed as vital sources of knowledge, seedbeds for innovation, and engines of growth, that make major contributions to the economic, social and cultural development of societies.

It is important to recognize that the term knowledge society includes a much wider range of phenomena than simply the relation between HE and the labour market. It indicates a complex situation whereby knowledge increasingly shapes all spheres of life and becomes the most important factor affecting economic growth (World Bank, 2002). Given the breadth of this notion, it is hardly surprising that there are different conceptions of what the knowledge society is and the role in it of HE.

It is necessary to reflect seriously on what the university's mission is that is, its social aim that gives it meaning. The mission of the universities has always been to seek for and share knowledge and to provide education for professionals in order to improve the life of society and provide solutions to social problems. However, the role of HE institutions continues to be a subject of argument. Collini (2012: 3) says: 'Universities across the world in the twenty-first century find themselves in a paradoxical position. Never before in human history have they been so numerous or so important, yet never before have they suffered from such a disabling lack of confidence and loss of identity'. Therefore, the role of HE in the development of society goes beyond the different specific objectives, and presupposes reflection on the ideal of humanity and society: 'HE should be preparing humanity to deal with contemporary issues that, in their complexity, represent clear threats to sustainable ways of being' (Bawden, 2008: 65).

In recent decades, more attention has been paid to the impact of HE on economic development and technological progress than on social cohesion. Although some research studies consider social cohesion and democratic citizenship as a positive effect of HE, they addressed it as a secondary issue and as a positive externality of the key objective of increasing human capital. In this context, it is relevant to analyse the impacts of HE on different dimensions of life. The impact of HE is multilevel and multidimensional. On the one hand, HE impacts directly on the lives and well-being of every individual human-being and on all the dimensions of her/his life: work, politics, social and cultural activities, cognitive and affective development, health condition, etc. On the other hand,

the impact of HE is social and intergenerational. It benefits society at large by increasing economic development, social participation, social capital, and democratic systems, and reducing criminality. It is intergenerational because the effect of having educated parents has an influence on the possibilities of the child, including her/his physical and health development (OECD, 2010).

In this context, there are some clear parallels between the new demands (COM, 2010; EU, 2011) and the Barnett's (2000) notion of a radically unknowable world and super-complexity in society and economy. To meet the new demands, the HE system should: be cosmopolitan; go beyond institutions; be guided by the principles of collaboration not competition; seek critically to reflect and meet the goals of all in society; enable virtual organization and delivery; build links across and beyond institutional barriers; exploit new technology; be oriented to exploit synergies; enable transdisciplinary and multidisciplinary approaches; develop new partnerships; support creativity across all disciplines and practices; be daring, confident and forward looking; promote freedom of speech; engage in criticism, risk, debate and dialogue; and be responsive to the needs and desires of the community.

These ideas reflect Barnett's claim that HE must continue to provide society with what it always has had – the reflective components of life and learning (Barnett, 2000). Thus, the institutions that assume this role must take on the tasks of producing insights (through research that responds to societal needs) and reflection (through a pedagogy of challenge, contestability and critique). Rather than acquiescing with the narrow foci of consumer demand and economic productivity realized through competition, HE is being challenged to provide a broader engagement – to provide economic as well as citizenship, environmental, and social and cultural development (Monteiro et al., 2017). Therefore, HE seemingly, under these new demands, is charged to confront and meet the challenges of a society constituted by difference and conflict, and to respond with actions and ideas that critically engage and encourage this diversity.

The nature of knowledge and the ability to know the world under these new demands – which stress 'contestation', 'fragility', 'innovation' and 'creativity' – are indicating that the modern societies' demands are underpinned by a desire for a diversity of values, opinions and paradigms. These attributes and activities will be acquired by students through an awareness of difference, engagement with conflict, and a search for collaboration across disciplines, incorporating transdisciplinarity (Lozano & Escrich, 2017). Echoing one of Barnett's central tenets, this collaboration must be brave

enough to engage with the context within which HE exists, an engagement that crosses institutions, industries, modes of communication and national borders (Barnett, 2000). This suggests a world in flux – that is not constrained and ordered, but rather is critically engaged and augmented.

Future graduates, at the heart of these new demands, will need to be creative, critical, innovative and entrepreneurial, to experience a well-being, and be collaborative and connected. This person will necessarily be critical in the realms of knowledge, action and self-reflection, with engagements that span the epistemological, economic, social, individual and international. Therefore, the demands of this modern society signal that students must embody a reflective and productive ability in various spheres of society, personal well-being and interpersonal care: what could be described as the flexible professional (Allen & Van der Velden, 2011)

The literature provides no immediate answers to the question of what the flexible professional looks like, or how HE institutions will produce this new kind of professional. This, in turn, implies that the role of HE institutions cannot be understood as delivering a simple 'recipe'. The attributes of the flexible professional cannot just be taught in a HE institution and applied within society; the production of these individuals must take account of the complex interactions between the economic environment (labour market situation, income levels, development potential) and the social environment (social affiliation structures and networks, interpersonal relationships), alongside the organization's physical and cultural environment.

Notions of 'super-complexity' in society and the economy suggest greater divisions of labour and a further fragmentation of the academic disciplines in universities (Clark, 1996). Notions of 'flexibility' in professional life suggest a greater emphasis on generic 'transferable' skills in the workplace and inter-disciplinarity and integration in the university. However, there are ambiguities in the effects of technological and organizational changes on the skill requirements of the labour force, the mismatch between the skills being provided by education and training and those needed by employers, the impact of the economic downturn on sectors which previously offered low-skilled work to young people, and demographic trends (García-Aracil & Van der Velden, 2008). 'The new competencies that employers value in the knowledge economy have to do with oral and written communications, teamwork, peer teaching, creativity, envisioning skills, resourcefulness, and the ability to adjust to change. Many of these competencies involve social, human, and intercultural skills that are not normally taught in science-or technology-based disciplines' (World Bank 2002: 30).

In this sense, it is necessary to clarify and amplify the definition of competence in order to increase flexibility in the graduate labour market and enable a well-functioning society. The competence approach is based on a utilitarian perspective and focused primarily on the labour market. It is considered that this mainstream perspective applied to HE would be improved and enriched through the contribution of the capability approach according to which the goal of education is to increase people's agency (empowerment) to enable them to be the authors of their own lives (Lozano et al., 2012). Therefore, in a pluralistic and dynamic world it is neither possible nor appropriate to propose a closed list of competencies. In this context, intensive work on identification and evaluation of the adequacy of competencies to different cultural realities is required.

Moreover, it will be essential to assess the impact of competencies in different dimensions of human life. The skills of formulation, synthesis, analysis, and argumentation can be developed in a wide variety of curricula and mix of pedagogical approaches. The competencies of 'teamwork', the 'ability to work in interdisciplinary teams', or 'the capacity to apply knowledge in practice' are key elements of the convergence to the European Higher Education Area. The 'ability to use knowledge and information interactively' and the 'ability to use technology interactively' are two key competencies for successful life and well-functioning society. All these competencies are relevant that aim to increase the contribution of HE to expand the opportunities and quality of the lives of young people around the globe (Lozano et al., 2012). However, it is interesting to go a step further and complement this competence approach with the capability approach.

In the capability approach the aim of education is to develop each individual's capacity to be 'fully human' (Nussbaum, 2002: 290). In *Cultivating Humanity*, Nussbaum (1997) proposes three overarching capacities that are essential for the cultivation of humanity in the world: the capacity for critical examination of one-self and one's traditions; the ability to see oneself not simply as a citizen of some local region or group, but also, and above all, as a human being bound to all other human beings by ties of recognition and concern; and, the narrative imagination. This last refers to the ability to think about what it would be like to be in the shoes of some other person than oneself (Nussbaum, 1997). Related specifically to HE, Melanie Walker proposes a list of eight basic capabilities that every HE institution should foster: (i) practical reason, (ii) educational resilience, (iii) knowledge and imagination, (iv) learning disposition, (v) social relations and social networks, (vi) respect, dignity and recognition, (vii) emotional integrity, and (viii) bodily integrity (Walker, 2006; Watts & David, 2006). These capabilities should be central to any HE process that seeks to enhance humanity, effective autonomy and well-being (Boni & Lozano, 2007).

In order to achieve these competencies and capabilities it is important to have adequate learning resources and teaching capacity to cultivate student achievement. But opportunity is as important as the means of developing these characteristics:

an environment that promotes freedom of thought and speech is essential for nurturing a cadre of self-motivated, responsible thinkers (classroom and collaborative activities help enrich social capacity and develop an inclination toward orderliness). That is, through the transmission of democratic values and cultural norms, HE contributes to the promotion of civic behaviours, nation building and social cohesion (Nussbaum, 2010). This, in turn, supports the construction and strengthening of social capital, generally understood as the benefits of membership in a social network that can provide access to resources, guarantee accountability, and serve as a safety net in times of crisis. The institutions, relationships, and norms that emerge from HE are essential instruments for the quality of a society's interactions, which underpin economic, political and social development (World Bank, 2002).

The complementarity between competencies and capabilities it is not only a theoretical matter, it is also a practical one. Graduates who have been exposed to major changes in work tasks report that their work requires a higher level of negotiating skills, ability to mobilize the capacities of others, alertness to new opportunities, coordinating skills, ability to assert authority, ability to perform well under pressure, ability to come up with new ideas and solutions, ability to work productively with others, and ability to use computers and the internet than graduates working in more stable jobs (Allen & Van der Velden, 2011). The key competencies for professional success and civic competence are strongly related. Professional education (as competition) and global citizen education (as cooperation) are often seen as oppositional, but may be practised somewhat synthetically by HE institutions (García-Aracil & Albert, 2017).

Developing these competencies and capabilities in HE institutions is a way to empower the young to become active agents in their lives (personal and professional) and to develop graduates' abilities to act as agents of change in their social contexts. Without doubt one of the central attributes of an efficient professional and autonomous citizen is the capacity to adapt to a plural and dynamic context, but also to create these changes. This means that young graduates should be flexible and able to adapt, but strong enough to forge their own paths through a complex world, and HE institutions should be aware of these essential demands.

## References

- Allen, J., & van der Velden, R. (eds) (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht University.
- Bawden, R. (2008). The educative purpose of higher education for human and social development in the context of globalization, in *GUNI Series of social commitment of Universities*, 3. Higher education in the world, 65-73.
- Boni, A., & Lozano, J. F. (2007). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54, 819-831.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Philadelphia, PA: Society for Research into

Higher Education and Open University Press.

- Clark, B.R. (1996). Substantive Growth and Innovative Organization: New Categories for Higher Education Research, In: *Higher Education: The Consequences of Change for Graduate Employment*, 32(4), 417-430.
- Collini, S. (2012). *What are Universities For?* Penguin Books, London.
- COM, European Commission, (2003). *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, Communication from the Commission, COM (2003) final.
- COM, European Commission, (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM (2010) 2020 of 3.3.2010.
- García-Aracil, A., & Albert, C. (2017). Signalling and Credentialism, *Higher Education*. In: *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, 108, 1-16. doi:10.1007/978-94-017-9553-1\_108-1.
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for Young European Higher Education Graduates: Labor Market Mismatches and Their Payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239.
- EU, (2011). *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide*, European Union Regional Policy, September 2011.
- Lozano, J.F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competences in Higher Education: a critical perspective from the Capability Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147.
- Lozano, J.F., & Escrich, T. (2017). Cultural Diversity in Business: A Critical Reflection on the Ideology of Tolerance. *Journal of Business Ethics*, 142: 679-696.
- Monteiro, S., Franco, A. R., Lopes Soares, D., García-Aracil, A., & Almeida, L. S. (2017). Beating the Odds in University, *Labor Market and Life: The Role of Higher Education in Times of Socioeconomic Change*. In González-Pienda, J.A., Bernardo, A., Núñez, J.C., & Rodríguez, C. (eds). *Factors Affecting Academic Performance. Education in a Competitive and Globalizing World*. Nova Science Publishers: New York, pp: 295-308.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why democracy needs the Humanities*. New Jersey, Princeton University Press.
- OECD (2010). *Improving health and social cohesion through education*, OECD Publishing.
- Walker, M. (2006). *Higher education Pedagogies*. Berkshire. The society for research into Higher Education and Open University Press.
- Watts, M., & David B. (2006). Enhancing students' capabilities? UK higher education and the widening participation agenda. In S. Deneulin, M. Nebel and N. Sagovsky (eds.) *Transforming Unjust Structures*, Springer, Dordrecht.
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. A World Bank Report*, Washington, DC: The World Bank.

# Trayectoria laboral, satisfacción y expectativas sobre el futuro profesional de los titulados universitarios de máster en España

Francisco Michavila, Jorge M. Martínez, Martín Martín-González  
Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid

## 1. Introducción

El Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU) ha presentado recientemente la segunda edición de su "Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios", donde se analiza la trayectoria laboral y el impacto de las competencias y los estudios realizados en el empleo de los titulados universitarios en España. Esta segunda edición se dedica a los estudios de máster, mientras que la primera se ocupó de los de grado (incluidas las titulaciones equivalentes de la anterior estructura de enseñanzas). El Barómetro de máster ha contado con la participación de 50 universidades españolas públicas y privadas, tanto presenciales como semipresenciales y a distancia. Se encuestó, entre mayo y julio de 2017, a 6.738 personas que habían finalizado sus estudios en el curso 2013-2014, lo que supone un 14,28% de la población total.

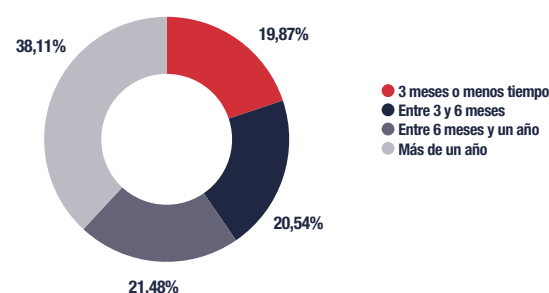
Esta segunda edición del Barómetro recoge, como el anterior, un total de 373 variables clasificadas en seis grandes grupos: sociodemográficas, estudios universitarios, competencias, servicios universitarios de empleo, empleo y variables específicas de las universidades. El informe general se centró en once aspectos que se consideraron especialmente relevantes: satisfacción con los estudios, satisfacción con el empleo, métodos de enseñanza y aprendizaje, expectativas laborales, servicios universitarios de empleo, competencias genéricas, factores relevantes en la contratación, ajuste entre los estudios y el empleo, métodos de búsqueda de empleo, criterios para seleccionar un puesto de trabajo, y trayectoria y situación laboral.

Este recuadro presenta y analiza algunos de los resultados obtenidos en relación con la trayectoria laboral. Más concretamente, aborda los siguientes aspectos: situación laboral tras finalizar el máster, tiempo hasta obtener un empleo, tipo de contrato, salario y satisfacción en el último empleo, expectativas sobre el futuro profesional en los próximos cinco años, y factores relevantes para la contratación.

## 2. Trayectoria laboral

En primer lugar, cabe destacar que la mayor parte de los titulados de máster de la cohorte analizada ha trabajado desde

Gráfico 1. Tiempo que han pasado los titulados en desempleo desde la finalización del máster

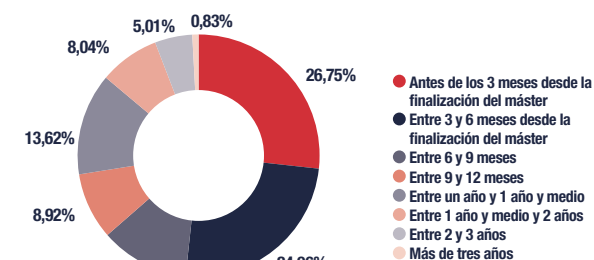


Fuente: Elaboración propia a partir de Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (2018).

su finalización (93,27%). De estos, algo más del 50% ha tenido más de un empleo (51,26%), mientras que el 48,74% ha tenido un único empleo. Por otra parte, el 49,51% nunca ha estado en situación de desempleo desde que finalizó dichos estudios. Entre el 50,49% restante que sí ha estado en desempleo alguna vez, casi el 40% ha pasado más de un año en esta situación —un 15,71% del total de la muestra—, siendo, por lo tanto, poco más del 60% los que han estado menos de un año en el paro.

En el momento de la entrevista, el 82,74% de la muestra tenía un empleo, siendo el desempleo del 15,03%. Teniendo en cuenta que, como se expone en el párrafo anterior, el 50,49% ha estado desempleado en algún momento durante los tres años que han pasado desde que finalizaron el máster, estos resultados podrían apuntar a una mejoría de la situación laboral a lo largo de los primeros años de la carrera profesional, aunque la cifra continúa siendo elevada. Por otra parte, también cabe señalar que la tasa de actividad se incrementa notablemente conforme aumenta el nivel educativo de la población. Así, los resultados del Informe *Education at a Glance 2016* de la OCDE indican que para los titulados con un nivel de educación por debajo de secundaria superior dicha tasa es del 54%, para los de secundaria superior y postsecundaria no terciaria del 69%, y para los estudiantes de educación terciaria del 80%. Dentro de este último grupo, este valor es del 79%

Gráfico 2. Tiempo que tardan los titulados de máster en encontrar el primer empleo tras el máster



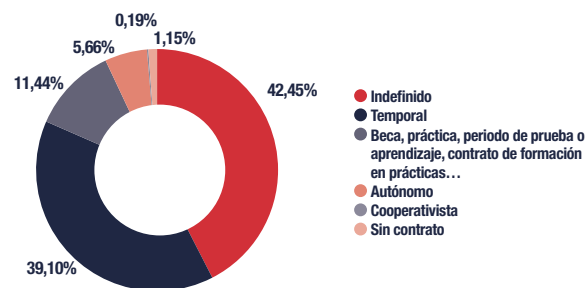
Fuente: Elaboración propia a partir de Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (2018).

para los titulados de grado y del 82% para los de máster<sup>1</sup>. De la misma forma, dicho informe muestra que las tasas de desempleo (para las personas de entre 25 y 34 años) pasan del 30,5% para los que tienen estudios inferiores a secundaria superior, al 20,8% para los que tienen secundaria superior o postsecundaria no terciaria y al 16% para aquellos que tienen educación terciaria.

El Barómetro también recoge el tiempo que tardan en obtener el primer empleo tras el máster. El 44,84% de la muestra conserva el empleo que ya tenía antes de finalizar estos estudios. Este empleo podría haber sido obtenido antes de comenzar el máster —de hecho, para el 51,72% pasó más de un año entre la finalización del grado y el comienzo del máster—, o durante su realización. Esta última posibilidad es, en realidad, bastante común en determinados estudios con una alta inserción laboral. En estos casos, la realización del máster podría ser determinante para su contratación. En cualquier caso, la finalización del máster suele venir acompañada de mejorías en las condiciones laborales y la satisfacción, como constata el citado Barómetro.

1. Resultados de 2015 para las personas entre 25 y 64 años.

Gráfico 3. Tipo de contrato de los titulados de máster



Fuente: Elaboración propia a partir de Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (2018).

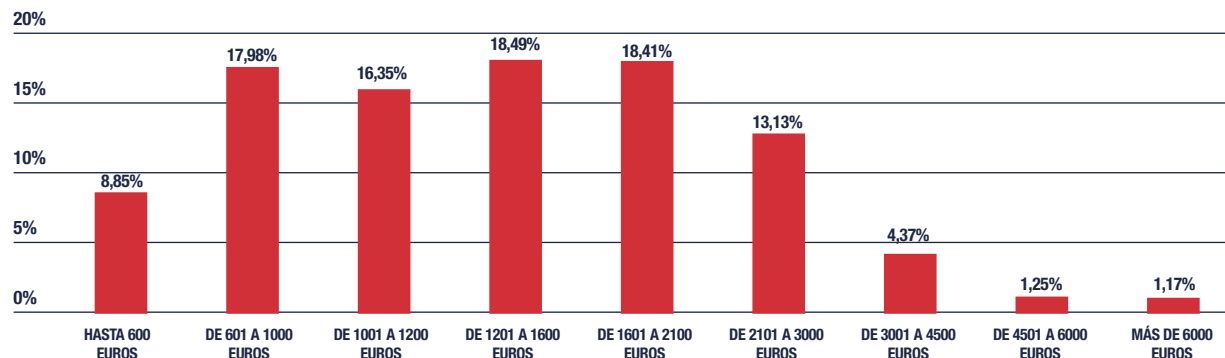
Entre los titulados que han de buscar un nuevo empleo tras la finalización del máster, un 26,75% obtiene el empleo antes de los tres primeros meses desde el egreso. Este porcentaje asciende al 51,71% si ampliamos el periodo hasta los seis primeros meses. A lo largo del primer año, logra insertarse el 72,5% del total, lo que significa que el 27,5% tarda más de un año en obtener el primer empleo. Sobre este asunto, los datos del “Módulo de transición de la educación al mercado laboral”, realizado por el Instituto Nacional de Estadística, demuestra que la tardanza media en encontrar el primer empleo tras los estudios disminuye notablemente conforme aumenta el nivel educativo de la población<sup>2</sup>. Un 30,2% de los titulados superiores obtuvo un empleo significativo antes de los seis meses y un 51,2% tardó más de un año, siendo estas cifras para la población total del 26,3% y 58,9% respectivamente.

Con respecto al tipo de contrato, un 42,45% declaró que éste era indefinido, frente al 39,1% con contrato temporal. Según la EPA del INE, para el conjunto de la población española en el último trimestre de 2017, estos porcentajes son de 61,43% y 22,38% respectivamente. Estas diferencias posiblemente se expliquen porque en este caso se trata de titulados universitarios que finalizaron sus estudios hace tres años y, por tanto, no significa necesariamente que tarden más tiempo en obtener un contrato indefinido que el resto de la población.

Sin embargo, llama la atención el elevado porcentaje de titulados en situación de “beca, práctica, periodo de prueba o aprendizaje, contrato de formación en prácticas”: 11,44%. Aunque es razonable la existencia de estos periodos de transición hasta obtener un contrato, teniendo en cuenta que la encuesta se realizó a los tres años de la finalización del máster y que la mayoría decidió buscar un empleo inmediatamente después de finalizarlo, este dato parece reflejar una importante ineficiencia del mercado de trabajo, que se traduce en un largo periodo de inestabilidad.

2. Datos de las personas entre 16 a 35 años en los últimos 10 años (hasta el año 2000) que han salido por primera vez de la educación.

Gráfico 4. Salarios de los titulados de máster



Fuente: Elaboración propia a partir de Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (2018).

Uno de los aspectos más controvertidos que revela el informe está relacionado con los salarios que perciben los titulados de máster. Los resultados revelan que un 26,83% cobra menos de 1.001 euros brutos al mes, de los cuales un 32,98% —un 8,85% del total de la muestra— no alcanzaba los 601 euros. En el otro extremo, un 19,92% supera los 2.100 euros, de los cuales sólo un 34,09% —un 6,79% del total de la muestra— tiene sueldos por encima de 3.000 euros. Finalmente, el 53,25% restante cobra entre 1.001 y 2.100 euros. De ellos, el 30,7% se encontraba en el intervalo de 1.001 a 1.200 euros, el 36,6% entre 1.201 y 1.600 euros y el 34,57% entre 1.601 y 2.100 —16,35%, 18,49% y 18,41% del total de la muestra, respectivamente.

Como numerosos medios de comunicación han destacado, los salarios son bajos. Cabe hacer dos importantes aclaraciones a este respecto. La primera, que los salarios son, en general, más elevados conforme aumenta el nivel educativo de las personas. Según un informe realizado por los técnicos del Ministerio de Hacienda (Gestha) con motivo del 1 de Mayo, el 47% de los trabajadores en España cobra menos de 1.000 euros. Recordemos que según los datos del Barómetro esta cifra es del 26,83% en el caso de los titulados de máster. Por supuesto, que los salarios sean superiores para los titulados de máster se explica en gran parte por el tipo de ocupaciones que estos suelen desempeñar, generalmente asociadas a mayor responsabilidad y para las que suele ser imprescindible disponer de una titulación superior. Por tanto, es posible concluir que los salarios son bajos en España, pero tener un máster supone una clara ventaja ya que incrementa la probabilidad de tener un sueldo más elevado. El citado informe de la OCDE, aunque no entra a diferenciar el máster del grado en el caso de España, sí permite ver las diferencias entre los estudios superiores y los niveles inferiores. Así, elaboran un índice donde los ingresos de los titulados con educación

3. Datos de 2014 para las personas entre 25 y 64 años.

secundaria superior tienen el valor 100. El valor de los estudios inferiores es de 71, el de los estudios postsecundarios no terciarios de 114 y el de los terciarios, de 153<sup>3</sup>.

La segunda aclaración es que las razones que explican estos bajos salarios responden no solo a causas coyunturales de la economía española, como la crisis o las políticas públicas en materia de empleo aplicadas en los últimos años —de hecho, según Gestha el porcentaje de trabajadores que no llega a 1.000 euros pasó del 39,9% en 2007 al 47% en 2015—, sino también estructurales, como la composición de la estructura productiva española o el marco institucional, incluida la baja capacidad para atraer empresas intensivas en capital humano o crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de este tipo de empresas. Por otra parte, esta situación viene determinada por las actuaciones de múltiples agentes sociales y económicos que interactúan entre sí: universidad, empresas, sindicatos, sector público e individuos. Cabe destacar aquí que, según el citado informe de la OCDE, España se encuentra entre los países con menores ingresos para la población con dichos estudios<sup>4</sup>.

### 3. Satisfacción laboral y expectativas de futuro

En cuanto a la satisfacción de los titulados con el último empleo, el 78,79% declara estar algo o muy satisfecho. En una escala de 1 a 4, donde 1 significa muy insatisfecho y 4 muy satisfecho, la satisfacción general con el último empleo se sitúa en el 3,01. Los tres aspectos más valorados son las “actividades y funciones”, el “ambiente laboral” y la “empresa u organización”. El cuarto aspecto, ya por debajo de 2,9, es el “desarrollo profesional”. Los tres aspectos menos valorados, aunque con valoraciones superiores a la media de la escala, son la “conciliación”, la “estabilidad” y, por último, con una

4. Datos de 2015 para las personas entre 25 y 64 años según sus ingresos por trabajo.

puntuación relativamente baja en comparación con el resto de aspectos, los “salarios e ingresos”.

El hecho de que los salarios sean el aspecto peor valorado no es de extrañar, si tenemos en cuenta los datos expuestos más arriba donde se mostraba que España se encuentra en el grupo de países, según la OCDE, con menores salarios por parte de la población con educación superior.

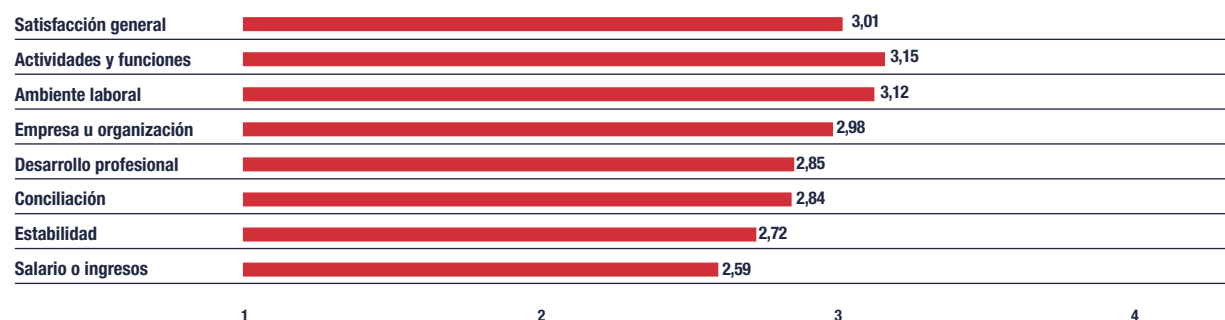
Por otra parte, cabe decir que la satisfacción laboral aumenta con la realización del máster. Más concretamente, en la escala descrita, la valoración de los titulados es de 2,7 en el caso del empleo previo al máster, mientras que la del último empleo tras el máster es de 3,01. De hecho, todos los aspectos evaluados sufren un notable incremento en su valoración. El aspecto donde más incrementa la satisfacción es en el desarrollo profesional (el valor aumenta un 14%), mientras el que menos es, nuevamente, los salarios (6%).

En general, es posible afirmar que hay cierto optimismo con respecto al futuro profesional. El 61,12% cree que éste será mejor en los próximos cinco años, mientras que el 30,59% cree que será igual. Solo el 8,29% cree que este será peor.

Profundizando en distintos aspectos relacionados con la trayectoria laboral en los próximos cinco años, se observa que más del 95% considera que tendrá un empleo en este periodo. Sin embargo, este porcentaje baja al 76,27% para los que consideran que tendrán un empleo adecuado a su formación, a algo más del 67% para los que creen que tendrán un empleo con un nivel de ingresos adecuado y los que creen que podrán desarrollar su carrera profesional en España, y al 65,36% para los que creen que tendrán un empleo estable.

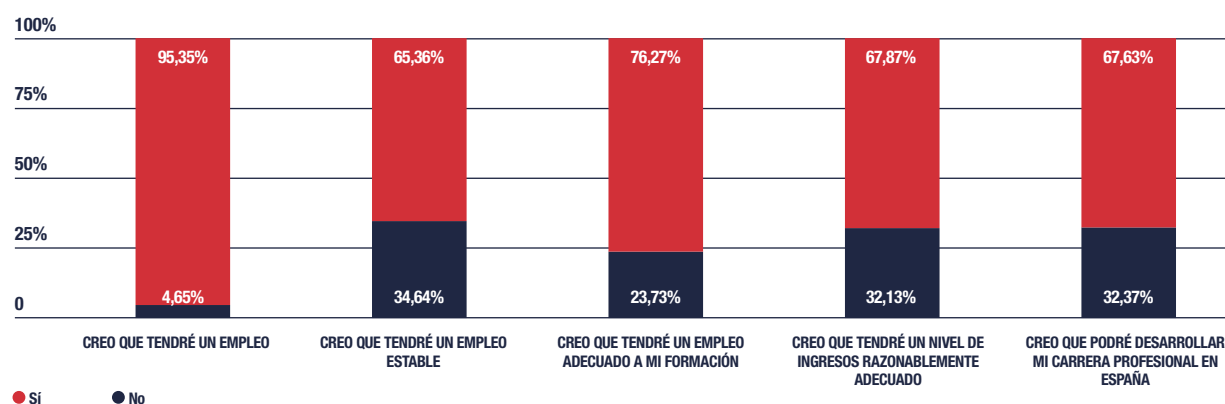
Por tanto, los resultados no pueden considerarse totalmente positivos. Una parte de los titulados que cree que tendrá un empleo no cree que este vaya a cumplir con sus exigencias o necesidades. Los datos reflejan que en dos de los aspectos con los que los titulados están menos satisfechos, los ingresos y la estabilidad, el porcentaje de titulados que cree que esta situación no va a cambiar en el futuro próximo es relativamente elevada (más del 30%). Otro aspecto realmente preocupante es que el 32,27% cree que no podrá desarrollar su carrera profesional en España. Esta cifra debería considerarse preocupante, dado que las personas toman sus decisiones de futuro en función de sus expectativas, lo que significa que algunos de estos pueden terminar finalmente buscando mejores oportunidades en otros países tras haberse formado en el sistema educativo español. Obviamente esto refleja una gran ineficiencia del mercado de trabajo español, teniendo en cuenta los recursos públicos invertidos para formar a estos titulados.

**Gráfico 5. Satisfacción de los titulados de máster con diferentes aspectos de su último empleo**



Fuente: Elaboración propia a partir de Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (2018).

**Gráfico 6. Expectativas de los titulados de máster**



Fuente: Elaboración propia a partir de Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (2018).

#### 4. Factores de contratación

Otro aspecto importante a tener en cuenta está relacionado con los factores que, según los mismos titulados, requerían los empleadores a la hora de contratarlos, o que fueron determinantes para que la contratación se produjera.

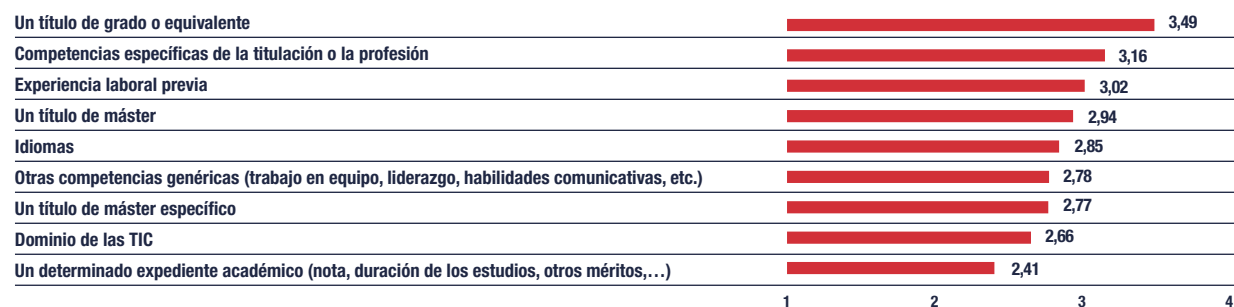
Los resultados reflejan que el máster es el cuarto factor más importante, por debajo de “una titulación de grado”, “competencias específicas de la titulación o profesión” y “experiencia laboral previa”. El título de máster tiene una puntuación elevada (2,94 en una escala 1-4), pero no alcanza el valor de las anteriores, todas por encima de los 3 puntos.

Estos resultados abren algunos interrogantes en los que convendría profundizar en futuras investigaciones. Por ejemplo, ¿el hecho de que la titulación de grado sea más relevante que la de máster podría estar relacionado con la sobrecualificación del mercado laboral español?, ¿podría suceder que los empleadores no tengan información suficiente y completa sobre las competencias que adquieren los estudiantes en estas titulaciones de máster?, ¿el diseño de la oferta académica cumple adecuadamente

con la finalidad generalista del grado y especializada del máster?

Si atendemos al hecho de que las competencias específicas y la experiencia laboral, que en definitiva es otra forma de evaluar indirectamente las competencias específicas, son más relevantes que el título del máster, esta última cuestión adquiere gran relevancia. Como es lógico, al empleador le interesa que el trabajo se realice correctamente y para ello necesita que sus trabajadores tengan determinadas competencias. El máster debe servir, entre otras cosas, para adquirir esas competencias más rápido y mejor que de otras formas. De nuevo surgen muchas preguntas a las que habrá que ir dando respuesta en el futuro: ¿se trata de competencias difíciles de adquirir mediante los procesos de aprendizaje o métodos de enseñanza tradicionales en la educación formal?, ¿tienen suficiente información los empleadores sobre las habilidades y los conocimientos que adquieren los estudiantes en estos másteres?, ¿existen desajustes entre los títulos ofertados y las demandas de las empresas o necesitan perfiles muy concretos que la universidad no está atendiendo?, ¿existen nuevas formas de evaluar las competencias específicas que están desplazando al título como proxy en su medición? Resulta

**Gráfico 7. Importancia de los distintos factores de contratación**



Fuente: Elaboración propia a partir de Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (2018).

difícil responder a estas preguntas con los datos disponibles y hay que tener en cuenta que estos no permiten saber qué parte de las competencias específicas han sido adquiridas efectivamente en el máster.

En cualquier caso, 9 de los 10 factores evaluados se consideran relevantes por parte de los titulados (superior a la media de la escala). El único que no alcanza ese valor es el “expediente académico”. Este resultado llama la atención si se tiene en cuenta que la nota media se considera el principal indicador de rendimiento académico y, como cabe esperar que el rendimiento académico esté relacionado con la productividad laboral, era habitual que las empresas lo trataran como un indicador a la hora de contratar nuevo personal. Sin embargo, esto suele ser más habitual para los recién titulados y en el caso del grado. A este respecto, cabe decir que el uso de la nota como indicador de la productividad o la calidad en el trabajo es bastante cuestionable, entre otras cosas porque no está clara su relación con la creatividad o la capacidad crítica de los estudiantes, así como con otras competencias genéricas valoradas por los empleadores.

#### 4. A modo de conclusión

Este recuadro describe y discute algunos de los resultados de la segunda edición del Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios, dedicada a los estudios de máster. Dichos resultados revelan sombras y luces de la relación entre el mercado laboral y el sistema universitario español, a través de la experiencia académica y de trabajo de los egresados universitarios de máster.

No resulta fácil interpretar algunos resultados sin algunos indicadores que apoyen esta labor. Pese a que el 78,79% de los titulados de máster declaró estar algo o muy satisfecho con su último empleo, es indiscutible que uno de los aspectos más preocupantes de estos resultados es el nivel de ingresos o salarios que perciben los universitarios con máster. Aunque haya diferencias entre unos egresados y otros según la rama de conocimiento, que el 61,67% de la población encuestada no supere un salario bruto de 1.600 euros tras más de tres

años finalizado el máster, debería ser algo a tener en cuenta por quienes tienen incidencia en las políticas de empleo. Y que uno de cada cuatro tenga un salario que no supera los 1.000 euros, debería ser una alarma de clara precarización del empleo.

Teniendo en cuenta lo anterior, no resulta sorprendente que uno de cada tres responda que no tiene expectativas de tener, en un horizonte de cinco años, un empleo con un nivel de ingresos adecuado. Posiblemente haya quienes asuman este como un porcentaje bajo y, quizás, se pregunten si no es que los universitarios han asumido ya una cierta precariedad a cambio de contar con un empleo. Ello abre una línea de trabajo para el próximo barómetro, que sería el diseño de una metodología para la medición de la desviación entre el salario obtenido y el salario “adecuado”.

En esta misma línea, además del salario, puede resultar aún más preocupante para una sociedad desarrollada el que uno de cada tres titulados de máster no tenga expectativas de desarrollar una adecuada carrera profesional en España.

Otra de las sombras la encontramos en la modalidad contractual. Aunque la mayoría de los contratos son indefinidos (42,45%), el porcentaje de titulados con contratos temporales asciende al 39,1% y las becas o los contratos de prácticas o en periodo de pruebas al 11,44%. ¿Es este porcentaje de becas y contratos de prácticas –al margen de las prácticas curriculares– adecuado para alguien que ya ha cursado un grado previamente?

En el lado de las luces, sin duda está el hecho de que la realización de un máster y la obtención de su título favorece la probabilidad de tener un empleo y mejora las condiciones de este. Como se ha visto, casi la totalidad de los titulados de máster ha trabajado desde la finalización del mismo y casi el 50% no ha estado desempleado a lo largo de este periodo. A los tres años desde la finalización de los estudios (cuando se realiza la entrevista), el 82,74% de los titulados tenía un empleo. Una gran parte de los titulados, el 44,84%, obtiene el empleo antes de finalizar el máster, lo que significa que el 87,23% de la muestra consigue emplearse antes del primer año.

A la hora de analizar los datos es importante no caer en tópicos poco fundamentados y, por el contrario, realizar una evaluación exhaustiva de las causas que explican cada uno de los problemas existentes. De ahí la necesidad de perfilar los trabajos que nos permitan profundizar en la calidad del empleo, que emerge como una de las principales preocupaciones sociales.

Sobre los resultados del Barómetro debe tenerse en cuenta lo siguiente: 1) Estos no reflejan una situación “ideal” para los titulados de máster, pero esta es mucho mejor que la de la población general (véase, por ejemplo, el caso de los salarios, la estabilidad o la satisfacción laboral). 2) Obviamente, los resultados que se presentan no responden a una única causa y resulta complicado evaluar adecuadamente las ineficiencias del sistema universitario porque se mezclan con otros problemas coyunturales derivados de la crisis económica y su gestión, y con debilidades estructurales del mercado laboral y la economía española. Es importante realizar más estudios que permitan evaluar la responsabilidad que tiene cada agente socioeconómico en el proceso de inserción laboral y la empleabilidad. 3) Evaluar la adecuación de una determinada titulación, desde la óptica de la aplicación de políticas públicas educativas o de empleo, es una tarea compleja que requiere la realización de análisis de prospectiva sobre el futuro de la economía y la estructura productiva, reflexionar sobre el tipo de sociedad y de economía a la que se aspira, y conocer en profundidad las causas que explican la precarización del empleo, así como las vías de mejora.

# De Erasmus a Erasmus+: 30 años de éxitos en España

**Pablo Martín González**  
**Director del SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación)**

Si en 1492 los españoles descubrieron América, cabe afirmar que a partir de 1987, gracias al programa Erasmus, descubrieron Europa. En 2017 el programa Erasmus, hoy Erasmus+, cumplió treinta años. Existe consenso en considerarlo uno de los logros de la integración europea y buque insignia de sus políticas. Se habla de “generación Erasmus” y con razón, pues ha sido el instrumento que mejor ha sabido transmitir a los europeos el potencial de la cooperación entre países, lo lejos que podemos llegar y el impacto que podemos lograr, si trabajamos juntos.

El mayor reto al que se enfrentan nuestras instituciones educativas es la preparación de las futuras generaciones para un mundo global. Resulta incuestionable la necesidad de dotar a los egresados de la mejor cualificación. Las instituciones educativas españolas han dedicado grandes esfuerzos en los últimos años a su internacionalización, considerada como una herramienta esencial para ofrecer calidad y empleabilidad. La internacionalización de nuestras universidades, públicas y privadas, y del resto de instituciones educativas, es una firme apuesta del gobierno español. Por ello, en 2015 creó el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. SEPIE gestiona el programa Erasmus+ de la Unión Europea, además de desarrollar numerosas iniciativas para dar a conocer la oferta educativa española en el exterior e impulsar el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Es indiscutible el papel crucial de Erasmus+, fundamental para que España sea una potencia educativa y destino de más de cien mil estudiantes extranjeros al año. Creado en 1987, año en el que España cumplía su primer año como miembro de las Comunidad Económica Europea, ha ofrecido desde entonces a más de 9 millones de europeos el verdadero significado de la identidad europea. De ellos, casi un millón han sido españoles.

Ya lo dijo Jorge Semprún cuando señaló que, sin duda alguna, en más de 60 años de construcción europea la mejor iniciativa que ha tenido la Unión ha sido el programa Erasmus, por ser el que más ha contribuido a crear la conciencia de ciudadanía europea; o Manuel Marín, impulsor del Programa, que señaló que “hablamos de Erasmus como un ejemplo de la buena Europa”.

Erasmus+ ha traspasado las propias fronteras europeas y se ha abierto al mundo, extendiéndose a 33 países europeos y a 157 de otras geografías, que configuran desde 2015 la llamada “dimensión internacional” del

Programa. Hoy en día ya no hay fronteras para Erasmus+. Los retos a los que se enfrentarán nuestros jóvenes tampoco conocerán estas fronteras, por lo que no debe tenerlas el apoyo que desde las administraciones se ofrece a las instituciones educativas encargadas de su formación. Hemos avanzado mucho, pero el ritmo de la sociedad del conocimiento es imparable. No podemos quedarnos atrás. Por eso ha crecido más allá del ámbito exclusivamente universitario y se ha extendido a todos los sectores educativos. Ahora permite que cualquier estudiante o profesional de Educación Escolar, Formación Profesional, Educación de Personas Adultas o Educación Superior, que es origen del Programa, pase un tiempo de formación o enseñanza fuera de su país.

Hay que resaltar la importancia que tiene el programa Erasmus+ para España y España para Erasmus+. Es una historia de éxito. España lleva desde 2001, dieciséis años seguidos, como primer destino en Educación Superior; somos el país al que más participantes quieren venir de Erasmus.

España es también uno de los países que más participantes aporta, más de 52.000 al año. Nuestros jóvenes quieren estar entre los mejor formados y también nuestras universidades, que gracias a su calidad, atractivo e iniciativas a favor de la excelencia, lideran la clasificación entre las instituciones emisoras y receptoras de estudiantes Erasmus. La mayoría de las 10 universidades europeas que más participantes envían o reciben son españolas, con Granada en primera posición. Además, en este mismo sentido, hay que destacar que España es el primer país de destino en todos los sectores educativos. Por las puertas de nuestras instituciones educativas pasan más de 73.000 participantes al año. Por este carácter prioritario de la internacionalización para España, el Gobierno apuesta por el programa Erasmus+ cofinanciando la convocatoria.

Para el año 2018 el presupuesto supera ya los 206 millones de euros, triplicándose así desde 2007, un 16% más que en la convocatoria del año anterior 2017. En 2018, la aportación nacional se ha incrementado en un millón de euros para atender a los estrechos lazos y la elevadísima demanda que existe para fomento de la movilidad con instituciones iberoamericanas.

Los beneficios y resultados obtenidos por esta inversión para España y Europa son espectaculares. Prueba de ello es que una experiencia de movilidad internacional duplica las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes.

También se produce una exposición a la diversidad, que los hace más tolerantes, se sienten más europeos y adquieren la capacidad de solventar problemas de una vida cambiante y globalizada de manera más creativa, abierta y flexible, con mayor iniciativa. Además, aprenden otro idioma, mientras que crecen y maduran. La mirada hacia lo propio también cambia de manera radical. Aprenden qué significa ser europeos y con ello a valorar también a España en un competitivo contexto internacional en el cual la cultura, empresas y organizaciones de la sociedad civil española son referencia. A su regreso, las herramientas y competencias alcanzadas redundarán en la mejora de sociedad, economía e instituciones.

Vivimos una era de incertidumbre global. Por eso lo mejor que podemos trasladar a nuestros jóvenes es una identidad enmarcada por la coherencia y responsabilidad que aportan los valores europeos. En 2015 mediante la Declaración de París, los países europeos se comprometieron a aunar esfuerzos a favor de la promoción de la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia, respeto del estado de derecho y no discriminación mediante la educación y la enseñanza. Erasmus+ ha sabido, como ninguna otra iniciativa a nivel europeo, contribuir decididamente a la defensa, la comprensión y la puesta en práctica de estos principios y ser un instrumento importante para luchar contra los radicalismos y ultranacionalismos. En su discurso de investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Salamanca, que en 2018 cumple 800 años, el presidente de la Comisión Europea, Jean-Claude Juncker, recordó que Europa representa la reunión de la diversidad de fuerzas y talentos de todos los europeos, la capacidad de vivir y trabajar juntos, y mencionó expresamente Erasmus+ como ejemplo de esta idea de Europa en la que creemos. Tal es así que en 2004 el programa Erasmus recibió el Premio Príncipe de Asturias en reconocimiento de sus esfuerzos para la integración europea a través de la educación. Tanto la Cumbre Social de Gotemburgo, como el reciente Consejo Europeo reafirmaron el compromiso con la movilidad e intercambio de los jóvenes y los estudiantes, así como el refuerzo del programa Erasmus+. Como han señalado los líderes europeos, tras superar la crisis económica, en el actual proceso de reflexión sobre el futuro de Europa, la máxima prioridad deben ser los ciudadanos: Europa debe destinar dinero a la educación y Erasmus+ debe continuar siendo un firme aliado frente a los retos de internacionalización, sin dejar a nadie atrás. No podemos olvidar que lo que ha hecho grande a Europa es estar abierta al talento. No en vano es en Europa

donde surge el concepto de Universidad, y aspiramos a que Erasmus+ siga siendo el faro que ha iluminado la proyección de Europa al mundo. España ha desempeñado un papel muy significativo en la construcción del programa Erasmus+ y podemos sentirnos muy orgullosos de haber contribuido claramente a su éxito. El mejor futuro está a nuestro alcance.

### **De Erasmus a Erasmus+: Algunos indicadores**

España ha pasado de enviar 95 estudiantes en el año 1987 a cerca de 61.000 participantes en todos los sectores educativos (Educación Escolar, Formación Profesional, Educación Superior y Educación de Personas Adultas), según los datos oficiales del Informe Erasmus+ 2016 de la Comisión Europea.

En estos 30 años del Programa se estima que en España se habrá facilitado la movilidad de:

- 625.300 estudiantes de Educación Superior.
- 73.100 estudiantes de Formación Profesional.
- 114.400 personal docente y demás participantes.

Teniendo en cuenta todas las acciones financiadas por el programa Erasmus+, gestionadas mayoritariamente en España por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), el número de participantes en

nuestro país asciende a cerca de un millón de personas desde 1987 a 2017. En este mismo sentido, en estos 30 años han sido miles los centros educativos que han compartido proyectos, experiencias y buenas prácticas gracias a los proyectos educativos europeos.

Para 2018, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sigue cofinanciando el Programa con 30 millones de euros para la movilidad de estudiantes de Educación Superior dentro de Europa y con el resto de países del mundo, en el marco de la llamada “dimensión internacional” del Programa, poniendo especial atención en Iberoamérica. Por lo tanto, el presupuesto total del programa Erasmus+ para 2018 en nuestro país asciende a más 206 millones de euros, lo que supone un 16% más que el año anterior.

Los principales resultados de la convocatoria Erasmus+ en 2017 fueron:

- Educación Escolar: 339 proyectos con 2.809 movilizaciones que han permitido la movilidad del personal para realizar estancias formativas y de observación de buenas prácticas en centros educativos en Europa; además de 501 Asociaciones Estratégicas en este sector.
- Formación Profesional: 388 proyectos seleccionados con 8.379 movilizaciones que han permitido la movilidad de los estudiantes para realizar prácticas formativas en Europa y la realización de movilizaciones para docentes y formadores en este sector; además de 43 Asociaciones Estratégicas.

- Educación Superior: 1.024 proyectos seleccionados con 53.606 movilizaciones (49.277 en Europa y 4.329 en el resto del mundo) que han permitido la movilidad de los estudiantes y personal en este sector; además de 16 Asociaciones Estratégicas.
- Educación de Personas Adultas: 54 proyectos con 441 movilizaciones que han permitido la movilidad del personal para realizar estancias formativas y de observación de buenas prácticas en Europa; además de 41 Asociaciones Estratégicas de innovación y buenas prácticas en este sector.

El esfuerzo realizado en España por el conjunto de la comunidad educativa en promover la movilidad de sus estudiantes y profesionales, así como la internacionalización de sus instituciones, se ha visto recompensado por cifras de participación sin precedentes en todos estos programas de movilidad internacional.

Siendo Erasmus+ el programa estrella de todos ellos, entre 2017 y 2020 brindará oportunidades a más de dos millones de personas en toda Europa y del resto del mundo. Así mismo, el programa sucesor de Erasmus+ recibirá 30.000 millones de euros según la propuesta de la Comisión Europea para el presupuesto 2021-2027 de la Unión Europea, por lo que habrá que seguir trabajando en esta línea para disfrutar otros 30 años más de Erasmus+.



# Tendencias de la formación universitaria

**Jordi Olivella, Universitat Politècnica de Catalunya, y Carme Riera, Universitat de Barcelona**

La universidad es un motor para el desarrollo de los territorios y para la construcción de la sociedad del conocimiento, por lo que debe dar respuestas a los retos de la sociedad a través de su triple misión: formación, investigación y progreso social. En esta dirección, manteniendo su función tradicional, la universidad se ha adaptado a la dinámica de cambio de la sociedad actual, donde tiene la responsabilidad de crear conocimiento y formar un capital humano en volumen cada vez mayor, y con unas capacidades y competencias tales que contribuirán a forjar el entramado profesional de alto nivel respondiendo a las necesidades del mercado laboral. Las estadísticas nos muestran el grado de cumplimiento de estas misiones, pero también las tendencias hacia las cuales la universidad parece encaminarse. Algunas de estas tendencias se consolidarán con el tiempo, contribuyendo así a la lógica evolución que experimenta toda institución. Otras, sin embargo, tras un corto período de auge, se desvanecerán pasando por haber sido una moda temporal.

Por tendencia se entiende la orientación de una idea o corriente de ideas en una determinada dirección, adquiriendo relevancia a medida que va siendo adoptada por una masa crítica, lo cual se traduce en cambios importantes en el sector, aunque los motivos por los que una tendencia se consolida o por el contrario se desvanece hasta desaparecer no sean siempre fáciles de detectar, lo que las hace complejas de pronosticar.

Todo hace prever, sin embargo, que la universidad del siglo XXI se seguirá transformando, asumiendo nuevos roles y dando respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad, especialmente a las relacionadas con el conocimiento y la formación, pero a un ritmo más acelerado del que nos tiene acostumbrados. Nos encaminamos hacia un modelo social y productivo dinámico, basado en el conocimiento, de manera que si las necesidades de formación evolucionan, paralelamente también lo hará la universidad, dado su compromiso con la sociedad, adelantando los cambios conforme estos se vayan consolidando e incluso a menudo anticipándolos. Esto que parece probable a nivel formativo podríamos también afirmarlo en el ámbito de la investigación, tanto en sus contenidos como en su organización.

## La evolución de la universidad en cifras

En base a las variables tradicionales a partir de los datos recogidos por la UNESCO<sup>1</sup>, se aprecia un comportamiento en línea con el advertido en los últimos años. Puede observarse una tendencia al alza constante del número de matriculados en educación terciaria. En esta tendencia hay que distinguir entre lo que sucede en los países desarrollados y el comportamiento en los países en desarrollo. Mientras que en los segundos las matriculaciones van al alza, en los primeros, la tendencia es ligeramente a la baja, en parte por motivos demográficos. Otra distinción importante es la que permite diferenciar entre los cuatro niveles que la propia UNESCO incluye dentro de la educación terciaria. Aquí se aprecia cómo en los países desarrollados la caída se centra en los ciclos cortos y grados (ISCED 5 y 6), mientras que en los másteres (ISCED 7) y los doctorados (ISCED 8) el número de matriculados tiende a mantenerse y en algunos casos a aumentar.

Las previsiones para el 2030 según recogía un informe de The Economist ya por 2015 indicaban que prácticamente el número de matriculados actual se doblará, estimándose el resultado en 414 millones. El crecimiento económico continuado, sumado a una población muy joven, se espera que actúen como principales detonantes de este incremento, en especial en el continente asiático. De hecho, según el mismo informe, las universidades asiáticas estaban sufriendo una escasez de plazas debido a la ingente demanda de matriculaciones, que no ha parado de sucederse (Ángel Calderón<sup>2</sup>).

Si atendemos a la distinción por sexos, desde el año 2008, en el que el número de mujeres matriculadas superó por primera vez al de los hombres, la diferencia ha ido incrementándose hasta situarse en el 2,5% en el año 2016 gracias al incremento constante de la participación femenina en los países en desarrollo, que en 2015 se situó a la par que la participación masculina, cuatro puntos por debajo de la observada en los países desarrollados (54%).

Por otra parte, la internacionalización, medida a través de los indicadores de movilidad, consolida una tendencia creciente iniciada en el pasado reciente, lo cual es un claro indicador de la extensión de la globalización a todos los

aspectos de la sociedad, y en especial a los laborales. El número de estudiantes que a nivel mundial cursa sus estudios fuera del país de origen superó en 2016 los 4 millones. Las colaboraciones entre universidades de diferentes países son una tendencia creciente que incluye fundamentalmente tres ámbitos: el estudiantil, la educación transnacional y la investigación. De hecho, con la llegada de la globalización, la cooperación entre los investigadores y los equipos de trabajo se ha hecho imprescindible para poder abordar los problemas globales conjuntamente y la tendencia es a que estas colaboraciones sigan a un ritmo ascendente.

Una de las principales preocupaciones de los responsables de las Administraciones Públicas encargadas de la enseñanza superior es la evolución de las cifras de los estudios STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). A pesar de que una parte muy importante de los puestos de trabajo creados a nivel mundial se centra en este área (Industria 4.0), el incremento de graduados en la misma a nivel general no sigue el mismo ritmo, con el consiguiente desequilibrio. A falta de datos agregados a nivel mundial, una selección de países más desarrollados permite apreciar la variada y lenta evolución hacia un mayor porcentaje de graduados en el campo de las disciplinas tecnológicas y matemáticas, que constituyen la base de la economía digital del futuro; sin embargo, la oferta sigue a un ritmo inferior al de la demanda y consiguientemente la diferencia actúa como elemento de atracción de los titulados STEM formados en otros países menos desarrollados. Ahondando en este aspecto, es igualmente destacable la tendencia masculina del sector STEM, lo cual está haciendo surgir iniciativas no sólo a nivel universitario sino también empresarial para fomentar dichos estudios entre la población femenina. El objetivo no es otro que identificar las diferencias e incluir el potencial que aporta la diversidad en el mundo laboral y fomentarla.

1. En concreto los datos han sido obtenidos del UIS (UNESCO Institute for Statistics).

2. Ángel Calderón (2012). "Higher Education in 2035: The ongoing massification", WP-RMIT University.

## Los recursos y los indicadores de rendimiento vinculados a la financiación

Otra realidad que preocupa al sector de la enseñanza superior es la de la disposición de los recursos económicos necesarios para responder al cambio. Muchas universidades han visto reducir en los últimos años sus ingresos por la caída de la financiación pública. La reducción se viene notando desde hace años, propiciada inicialmente por la crisis económica mundial. Su permanencia puede plantear cambios importantes a peor en la calidad de la enseñanza y de la investigación y en la igualdad de oportunidades. La tendencia de la financiación pública universitaria es a implementar la financiación en función de su rendimiento, es decir, por objetivos, sobre una financiación basal en función del número de efectivos. De ahí la importancia de los indicadores y del hecho de que se vaya imponiendo la tendencia de añadir nuevos a los ya tradicionales, especialmente aquellos que incorporan datos relativos a la relación con la demanda y el entorno, tales como la incorporación de los egresados al mercado laboral, la satisfacción de los estudiantes, la movilidad, etc. Se trata de indicadores de los que se dispone de poca información homogénea a nivel mundial pero que se prevé que se revelarán claves en el futuro. La tasa de incorporación al mercado laboral, el coste institucional del grado, el coste por graduado, el salario inicial medio al entrar en el mercado laboral, el grado de satisfacción del alumno o incluso la media de la deuda contraída por el estudiante serán sin duda variables importantes para establecer la financiación de la enseñanza superior, pero también para describir en el futuro el índice de atracción de las universidades y alimentar los *rankings*.

## Cambio en el modelo de enseñanza y cambios en los contenidos. Evolución y revolución

Una vez superado el modelo de enseñanza heredado de la revolución industrial, la tendencia es a dejar a un lado el aprendizaje pasivo y fomentar la proactividad del alumno en un entorno donde todos los estudiantes aprenden y el profesor actúa como facilitador en línea con las exigencias de la sociedad del conocimiento. El profesor debe proporcionar los medios, proponer los temas y los proyectos a resolver y luego: “verlo y observarlo todo e intervenir poco”. Como consecuencia, la tendencia en la enseñanza es a dar los pasos necesarios hacia entornos plenamente interactivos derivados fundamentalmente de los avances tecnológicos y las exigencias de la demanda que, entre otros aspectos, permiten un acceso casi ilimitado a todo tipo de información de forma gratuita en la red y mediante una amplia variedad de instrumentos digitales. Entre otros objetivos, con la adopción de los avances tecnológicos, la educación superior tiende a

ser vista como el vehículo que impulsa y promueve no sólo el aprendizaje de los contenidos sino la cultura de la innovación. Ello ha traído consigo nuevos tipos, contenidos y espacios de aprendizaje, tal y como describe el Informe Horizon en su edición de 2017<sup>3</sup>.

El marco hacia el que se encaminan las tendencias en el modelo formativo, en buena medida como consecuencia de la irrupción generalizada de las tecnologías, ha permitido pasar del aprendizaje interactivo al aprendizaje colaborativo y al adaptativo. En el primero, estudiantes y profesores trabajan conjuntamente en espacios de trabajo compartidos, y lo hacen en actividades en grupo o inter-pares, aplicando soluciones a problemas reales. Además, los profesores colaboran entre sí intercambiando regularmente ideas y reflexiones. En el segundo, la tendencia es hacia una enseñanza interactiva donde el progreso del estudiante es constantemente monitorizado, con el objetivo de introducir cambios continuos que permitan adaptarse a sus necesidades a la vez que incidir en sus carencias. La adaptación y personalización de los contenidos es una tendencia que se lleva a cabo a costa de las metodologías tradicionales homogeneizadoras, que van perdiendo cada vez más peso. La clave radica en la masiva implementación de plataformas virtuales y el uso de dispositivos tecnológicos, aunque, sin duda, los avances exponenciales a nivel tecnológico y la introducción del análisis de Big Data en la universidad marcarán un cambio y probablemente una nueva tendencia que habrá que seguir atentamente. Además, el procesamiento de los datos obtenidos a partir del monitoreo del alumno permitirá obtener una información valiosa sobre las posibles rutas de aprendizaje en función de la tipología del alumno, así como identificar los factores de riesgo y de éxito del aprendizaje del estudiante. En palabras del Informe Horizon, “los defensores del aprendizaje adaptativo creen que puede ser una solución para el ‘triángulo de hierro’ de los desafíos educativos: coste, acceso y calidad”.

**Contenidos de aprendizaje.** Las nuevas tendencias consideran la posibilidad de que existan distintos caminos para conseguir un grado y que los estudiantes escojan en función de sus necesidades o aspiraciones. El currículum empieza ya a personalizarse según las necesidades y requerimientos del alumno a través de los instrumentos de aprendizaje adaptativo, otorgando al fomento de las competencias y habilidades sociales, personales y prácticas, *soft skills*, cada vez mayor relevancia, puesto que la tendencia es a adquirir la capacidad de adaptación constante a la realidad y conseguir sacar el máximo potencial de cada alumno. Para ello el pensamiento computacional será clave. De hecho, el pensamiento computacional está cada vez más inmerso en todas las

3. Adams Becker, S.; Cummins, M.; Davis, A.; Freeman, A.; Hall Giesinger, C.; Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

áreas de aprendizaje, no sólo ceñido a los aprendizajes técnicos, sino que su presencia tiende a ser cada vez mayor en aspectos como la creatividad, la capacidad de pensamiento crítico y el aprendizaje multidisciplinar. La adquisición de estas competencias será evaluada paralelamente a la adquisición de conocimientos con el objetivo de romper los compartimentos estancos de conocimientos e identificar la forma en que el estudiante se relaciona con las distintas competencias y habilidades. Esta diversidad supone introducir mayor complejidad en el sistema evaluador, de ahí que una de las grandes tendencias en el sistema universitario se centre en la definición de los nuevos métodos y sistemas de evaluación con el fin de calcular, documentar y mostrar el avance del aprendizaje y la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes. Ello está precisamente en línea con el cambio de perfil del estudiante, donde la clave radica en el aprendizaje a lo largo de la vida, algo imprescindible en un proceso continuo de cambio. Los estudiantes/trabajadores deben diseñar su formación a lo largo de toda su vida laboral, de ahí que se aprecie una tendencia a incrementarse la edad media del estudiante, así como su nivel de renta, y los estudios a tiempo parcial.

En consecuencia, los programas de prospección de datos estarán en constante auge para poder valorar las actividades que permiten la adquisición de aprendizaje por parte del alumno contribuyendo así a su formación, lo que constituye la base de las llamadas “analíticas de aprendizaje”.

**Espacios de aprendizaje.** La tendencia actual en el aprendizaje es la de rediseñar los espacios de tal manera que propicien los cambios de contenido y de aprendizaje. Se trata de crear espacios similares a los existentes en el mundo laboral, de forma que se facilite a los estudiantes el tránsito hacia el mercado del trabajo. Los aspectos clave son facilitar la interacción, resolver problemas y trabajar de forma interdisciplinar. Para ello es necesario disponer de múltiples dispositivos tecnológicos que faciliten la movilidad y la flexibilidad.

La tendencia es a aprender en un entorno asincrónico on-line, flexible, donde el tiempo no sea la principal medida para los cursos, que no tendrán una estructura fija, en los que las plataformas de aprendizaje serán claves, se tenderán a reducir las clases magistrales, y a fomentar la interacción con compañeros y profesores en cualquier momento, siendo los mismos estudiantes los que elaboren sus propios estudios en base a sus necesidades y prioridades. En este entorno, por un lado, la idea de los campus universitarios y, por el otro, la de los programas de estudios experimentarán, sin duda, importantes cambios que aún están por definir.

En definitiva, nos encaminamos hacia un tipo de aprendizaje más profundo, que la Fundación William y Flora Hewlett, define como “el contenido que involucra a los estudiantes en el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y el propio aprendizaje”, donde el objetivo último no es otro que conseguir una mayor integración del estudiante en el mundo real, con una tendencia que parece dirigirse a conseguir armonizar la educación formal y la informal.

Finalmente, las discusiones sobre los nuevos modelos educativos y los instrumentos de aprendizaje anuncian una tendencia al cambio que se augura que se producirá inevitablemente sino se está produciendo ya. Algunos de estos instrumentos y técnicas conseguirán superar los primeros años de auge y consolidarse a medio plazo; sin embargo, otros no serán tan afortunados. Un ejemplo de esta tendencia, que parecía que incluso incluía cambios en el modelo de aportación de valor de la universidad, es el de los MOOCs. Los MOOCs parecían augurar un cambio en el modelo y sin embargo, pocos años después de su aparición, parecen no haber conseguido la pretendida transformación revolucionaria del modelo, y si bien se han instalado, no se han llegado a consolidar como una de las grandes tendencias de la universidad del futuro. Los motivos pueden encontrarse en unos costes excesivos, un bajo número de estudiantes matriculados o unas bajas tasas de graduación y de integración laboral. Ahora bien, los modelos de aprendizaje híbrido (*blended learning*), que combinan metodologías tradicionales presenciales y no tradicionales on-line parece que sí han sobrevivido a la primera criba, gracias seguramente a su flexibilidad y al hecho de trabajar interdisciplinariamente para solucionar problemas en línea con la complejidad real y en un entorno cada vez más interactivo. Sea como fuere, es muy probable que en un escenario de cambio, casos como los MOOCs se sucedan en los próximos años.

## La tendencia a la diversidad

Esta realidad en la que está inmersa la universidad si por algo se caracteriza es por la rapidez en el cambio y la sucesión de preferencias, y aunque con pocas certezas a su alrededor, debe adaptarse a ello. En vistas a este objetivo, de forma más o menos rápida, las universidades han ido especializándose, algunas de ellas sin programarlo formalmente, si bien en el futuro tendrán que definir claramente y de forma individualizada su misión y su visión, encajándolas en las expectativas y necesidades de su entorno geográfico de influencia, o en su particular modelo de aportación de valor. Así, la “misión”, referida a la razón de su existencia, marcará los objetivos fijados a largo plazo.

En otros términos, el modelo de universidad diseñado con el objetivo de transmitir el saber ha ido evolucionando desde un enfoque en el que predominaban los recursos humanos y técnicos de la oferta a una combinación estratégica de la oferta con la demanda. Consiguientemente, se observa un movimiento hacia la especialización de las universidades en busca de su mejor nicho, con dos grandes tendencias situadas más o menos en los extremos: la universidad como generadora de investigación (modelo de Clark, más en línea con el modelo “humboldtiano” alemán originario con el objetivo de hacer avanzar a la sociedad), donde la docencia –centrada en los postgrados– se ve como una consecuencia y se lleva a cabo asociada a los grupos de investigación; y la universidad cuyo eje principal es la docencia de base, centrada en la formación de profesionales, de referentes sociales con “auctoritas”, donde la investigación es un complemento, más en línea con el original modelo francés del saber hacer, dejando la investigación científica a los institutos.

Es por ello que en los distintos sistemas de enseñanza superior con sus respectivos marcos legales, las universidades han empezado de forma decidida a confeccionar sus modelos y estrategias, y lo están haciendo en función de las características de cada institución, de su misión y visión más o menos asumida, así como de las características de la sociedad y del entorno; en definitiva, especializarse con el fin de maximizar sus aportaciones con una visión coste-beneficio, y en colaboración simétrica con los agentes de sus áreas geográficas de influencia.

En resumen, en cuanto a las cifras, puede decirse que éstas siguen respondiendo a un aumento de la demanda resultado de la urbanización y el crecimiento en los países emergentes y a una mayor especialización y focalización hacia la demanda en los países desarrollados, además de apreciarse tendencias de intensidad diferente entre los estudios de grado y los de máster. En relación con la evolución de los modelos pedagógicos, el cambio es unánimemente anunciado y la aparición de nuevos instrumentos es constante; sin embargo, la ausencia de la consolidación de modelos e instrumentos en función de objetivos identificables no nos permite ofrecer una previsión de especialización ni tampoco hacer generalizaciones de tendencias en este ámbito más allá de reseñar buenas prácticas. Finalmente, el aumento de la especialización es una tendencia que parece consolidarse, así como la implantación en el sector público de la financiación parcialmente por objetivos, derivada en buena medida de los estragos causados por la crisis económica que mermó buena parte de las economías alcanzando a todos los sectores.