



Deusto

Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

Tesis Doctoral

- Programa de Doctorado en Innovación Educativa -

“EMPLEABILIDAD DEL UNIVERSITARIO: ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS”

Director:
D. Aurelio Villa Sánchez

Doctoranda:
Dña. Eva Ausín Andrés

Directora del Programa de Doctorado:
Dña. Elena Auzmendi Escribano

Mayo de 2010



Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

Tesis Doctoral

- Programa de Doctorado en Innovación Educativa -

**“EMPLEABILIDAD DEL UNIVERSITARIO:
ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN
COMPETENCIAS”**

ÍNDICE

	PÁG.
0. INTRODUCCIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO.....	1
1. EL CONCEPTO DE UNIVERSIDAD EN LA POSTMODERNIDAD: CAMBIO Y ADAPTACIÓN EN UN ENTORNO COMPETITIVO.....	12
1.1. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: ENTENDIENDO SU ENTRAMADO CONCEPTUAL.....	16
1.1.1. El concepto de carrera.....	23
1.1.2. El aprendizaje por competencias y la innovación docente.....	26
1.2. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DEBATE: ¿ES PRECISO UN CAMBIO?....	34
1.2.1. Cambio y aprendizaje.....	37
1.2.2. Del cambio transformacional a la innovación transformadora.....	45
1.3. MOMENTOS CLAVE DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.....	52
1.3.1. El caso de la Universidad Española.....	60
2. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CIFRAS.....	68
2.1. EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL EN CIFRAS.....	74
2.2. EUSKADI EN CIFRAS.....	91
2.2.1. Formación y empleo en la CAPV.....	96
3. FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EMPLEO: UN BINOMIO NO SIEMPRE CORRESPONDIDO.....	105
3.1. INFORMES SOBRE FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EMPLEO.....	118
3.1.1. Análisis estudios de la ANECA.....	118
3.1.2. Análisis estudios de la Fundación CYD.....	122
3.1.3. Otras reflexiones de expertos tras los últimos datos.....	124
3.2. ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA EN LA RELACIÓN UNIVERSIDAD – EMPRESA.....	127
3.2.1. Dimensión Institucional.....	129
3.2.2. Dimensión Motivacional.....	132
3.2.3. Dimensión Instrumental.....	133
3.3. ORIENTACIÓN Y TUTORIZACIÓN EN EL RECORRIDO ACADÉMICO.....	135

4. HACIA UNA “UNIVERSIDAD EXCELENTE”	139
4.1. RANKINGS QUE DELIMITAN QUÉ ES UNA “UNIVERSIDAD EXCELENTE”.....	149
4.1.1. Inserción laboral como indicador en los rankings.....	161
4.1.2. Reflexionar sobre la calidad de la Universidad desde la autoevaluación...	168
4.2. MOTIVOS PARA INNOVAR SEGÚN LA VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD.....	174
4.2.1. La introducción de la investigación en la Universidad.....	176
4.2.2. El espíritu emprendedor.....	179
4.2.3. Reformas en los Programas Académicos Universitarios.....	182
5. METODOLOGÍA	188
5.1. OBJETIVOS.....	189
5.2. DISEÑO DEL MÉTODO.....	191
5.3. ANÁLISIS METODOLÓGICO. EXPOSICIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS.....	221
5.3.1 La elección de la carrera universitaria y de la Universidad que la imparte (F1).....	221
5.3.2. Recorrido académico en la Universidad. Expectativas vs Resultados (F2)	276
5.3.3. La inserción laboral del universitario (F3).....	296
6. CONCLUSIONES	356
6.1. RECOMENDACIONES.....	376
7. BIBLIOGRAFÍA	378
8. ANEXOS	411

ÍNDICE DE TABLAS:

	PÁG.
• Tabla 1. Diferencia entre Formación y Educación, según JB. Wilson.....	12
• Tabla 2. Porcentaje de universitarios por países.....	61
• Tabla 3. Tasa de actividad y tasa de desempleo por rama de estudios (2001).	69
• Tabla 4. La Universidad en España en materia de Investigación y Desarrollo. Evolución anual.....	72
• Tabla 5. Alumno matriculado en la Universidad 1º y 2º ciclo.....	78
• Tabla 6. Evolución del alumnado matriculado. 1º y 2º ciclo.....	80
• Tabla 7. Evolución del alumnado graduado. 1º y 2º ciclo.....	81
• Tabla 8. Evolución y número de alumnado 3º ciclo.....	82
• Tabla 9. Universitarios matriculados y aprobados por convocatoria. 2008.....	92
• Tabla 10. Evolución del alumnado universitario por tipo de estudios. Curso 2005 – 2006.....	93
• Tabla 11. Evolución temporal del desajuste subjetivo entre formación y puesto de trabajo (%)......	111
• Tabla 12. Número de “top universities” por áreas geográficas.....	151
• Tabla 13. Criterios y valoración del ranking de Shanghai.....	154
• Tabla 14. Las universidades excelentes, según el ranking de Shanghai.....	155
• Tabla 15. Valoración de la oferta educativa. Comparación entre España y los resultados globales de la encuesta Cheers.....	162
• Tabla 16. Evolución temporal del desajuste subjetivo entre formación y puesto de trabajo(en porcentaje)......	165
• Tabla 17. Identificación de Problemas y Oportunidades Orientadas al Conocimiento de la Universidad.....	169
• Tabla 18. Análisis DAFO de la Universidad. Planteamiento teórico y posterior desglose.....	170
• Tabla 19. Acciones para desarrollar en cada área del DAFO.....	171
• Tabla 20. Alumnos encuestados en la UD teniendo en cuenta la titulación (%)	201
• Tabla 21. Alumnos encuestados en la U.D. teniendo en cuenta el sexo (%)....	202
• Tabla 22. Alumnos encuestados en la U.D. teniendo en cuenta la edad (%)....	202
• Tabla 23. Alumnos encuestados en la U.D. teniendo en cuenta el campus donde estudian (%)......	202
• Tabla 24. Alumnos encuestados en la U.D. teniendo en cuenta la titulación (%)......	204

• Tabla 25. Muestra control estudio cuantitativo.....	205
• Tabla 26. Universitarios encuestados teniendo en cuenta la titulación (%).....	209
• Tabla 27. Estructura sistema universitario norteamericano.....	230
• Tabla 28. Nº centros de grado superior en USA (2007).....	231
• Tabla 29. Nº centros universitarios en Japón (2007).....	252
• Tabla 30. Recursos / medios utilizados para informarse sobre la UD (%).....	263
• Tabla 31. Recomendaciones personales para informarse sobre la UD (%).....	263
• Tabla 32. Personas que han influido en la elección de la Universidad de Deusto (%).....	264
• Tabla 33. Fuentes información para elegir la titulación escogida en Deusto....	265
• Tabla 34. Razones para recomendar la UD (%).....	266
• Tabla 35. Razones para considerar otras universidades distintas a Deusto (%).....	268
• Tabla 36. Aspectos que han influido en la elección final de la universidad (% horizontales).....	270
• Tabla 37. Aspectos positivos que te han dado para escoger la universidad (%).....	271
• Tabla 38. Características que destacan en otras universidades consideradas a la hora de elegir dónde estudiar (% horizontales).....	272
• Tabla 39. Qué diferencia a la UD de otras universidades.....	273
• Tabla 40. Razones para recomendar la universidad elegida (%).....	274
• Tabla 41. Motivos por los que han llevado a elegir la carrera en Deusto.....	275
• Tabla 42. Estructura del crédito europeo.....	282
• Tabla 43. Listado de asignaturas del curso primero de Sociología (2001).....	288
• Tabla 44. Puntuación media por áreas de conocimiento.....	289
• Tabla 45. Fases de acción tras el análisis de resultados.....	294
• Tabla 46. Situación Laboral Actual. Promoción 2000-01.....	299
• Tabla 47. Características de la Promoción 2005: edad, sexo, nota media, duración carrera, otra titulación, opción carrera y trabajo anterior.....	301
• Tabla 48. Datos inserción laboral titulados en la Universidad de Deusto.....	302
• Tabla 49. Estudio de Inserción Laboral de Titulados y Tituladas Universitarias. Universidad del País Vasco.....	303
• Tabla 50. Búsqueda de empleo al terminar la carrera (%).....	308
• Tabla 51. Tiempo tardado en encontrar primer empleo remunerado.....	308
• Tabla 52. Método más eficaz para lograr el primer empleo.....	309

• Tabla 53. Qué aspectos considera que han tenido más peso para conseguir el empleo. Población con experiencia laboral. Promoción 2005. Universidad de Deusto.....	311
• Tabla 54. Tipo de contrato de la P. Ocupada por sexo. Promoción 2005.....	314
• Tabla 55. Salario mensual de los universitarios que trabajan.....	316
• Tabla 56. Percepción de la relación entre el empleo actual y su formación universitaria. P. Ocupada. Promoción 2005.....	317
• Tabla 57. Las funciones que realizas son las propias del nivel de formación exigido. P. Ocupada. Promoción 2005.....	319
• Tabla 58. Valoración de la Enseñanza recibida. Puntuación media (1 Nada satisf. -8 Muy satisf.) Prom'2005.....	324
• Tabla 59. Nivel de relación entre los estudios recibidos y los conocimientos que demanda el mercado laboral. Titulados por sexo. Promoción 2005.....	325
• Tabla 60. Adecuación entre los estudios y el empleo actual según titulación (medias).....	326
• Tabla 61. Comparación entre los conocimientos y las capacidades adquiridas en la Universidad y exigidas en el puesto de trabajo (medias).....	327
• Tabla 62. Valoración de las competencias que se tienen en cuenta desde el punto de vista de la Universidad y la Empresa.....	329
• Tabla 63. Razones para cambiar de primer empleo/ocupación.....	329
• Tabla 64. Probabilidad de elegir la misma carrera.....	330
• Tabla 65. Probabilidad de elegir la misma Universidad.....	330
• Tabla 66. Sugerencias de mejora realizadas por la Promoción 2005.....	331
• Tabla 67. Universidad y empresa en USA. Cifras generales, 2005.....	336
• Tabla 68. Datos fundamentales del peso de la educación universitaria en Japón (2007).....	343
• Tabla 69. Formación de postgrado en Japón, 2007.....	345
• Tabla 70. Datos principales sistema universitario japonés, 2007.....	348

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

	PÁG.
• Gráfico 1. Agentes que influyen en la educación universitaria.....	4
• Gráfico 2. Áreas generales para analizar en sistema universitario.....	5
• Gráfico 3. Criterios de decisión del universitario en su recorrido académico – profesional.....	7
• Gráfico 4. Organización de la enseñanza universitaria.....	16
• Gráfico 5. Mapa conceptual de las variables que conforman hoy la educación universitaria.....	18
• Gráfico 6. Factores clave para adaptarse al cambio en la educación universitaria.....	42
• Gráfico 7. Enseñanza universitaria. Alumno matriculado.....	71
• Gráfico 8. Universidades en España (2009).....	75
• Gráfico 9. Educación universitaria. Por ciclo y rama de enseñanza. 2007 – 2008.....	79
• Gráfico 10. Variación del alumnado universitario matriculado en 1ª y 2ª ciclo por Comunidades Autónomas.....	84
• Gráfico 11. Variación del alumnado universitario graduado en 1ª y 2ª ciclo por Comunidades Autónomas.....	85
• Gráfico 12. Evolución universitarios matriculados y aprobados.....	86
• Gráfico 13. Composición del empleo según nivel de estudios.....	88
• Gráfico 14. Necesidades de empleo por grandes niveles educativos cientos de personas.....	89
• Gráfico 15. Universitarios Aprobados por Comunidades Autónomas (%)......	91
• Gráfico 16. Distribución del alumnado universitario por ramas (%). Curso 2005 – 2006.....	95
• Gráfico 17. Tasas de actividad por sexo y nivel educativo.....	97
• Gráfico 18. Porcentajes de trabajadores por sexo y tipos de contrato.....	101
• Gráfico 19. Modelo de Expectativas según la teoría de Vromm.....	137
• Gráfico 20. Modelo EFQM de Excelencia.....	140
• Gráfico 21. Las dos revoluciones académicas de la Universidad.....	157
• Gráfico 22. Principales tendencias de cambio en las universidades europeas.....	183
• Gráfico 23. Fases actuales desde la formación universitaria hasta el puesto de trabajo.....	185
• Gráfico 24. Esquema de competencias exigidas en el contexto europeo.....	186

• Gráfico 25. Fases del proceso metodológico.....	190
• Gráfico 26. Esquema proceso metodológico grupo de discusión.....	197
• Gráfico 27. Proceso de encuestación a los alumnos de primero de carrera.....	200
• Gráfico 28. Entidades norteamericanas de educación visitadas - universidades y otras organizaciones –.....	213
• Gráfico 29. Estructura del centro para la promoción de la excelencia en educación universitaria.....	219
• Gráfico 30. Esquema de los resultados obtenidos en el Brain Storming.....	222
• Gráfico 31. Análisis de resultados: Grupos de discusión universitarios.....	224
• Gráfico 32. Diferencias entre Deusto y la UPV – Mondragón.....	226
• Gráfico 33. Porcentaje de población con educación superior. Población de 25 a 64 años. Países de la UE integrados en la OCDE, EEUU y Japón.....	236
• Gráfico 34. Planificación académica en la educación universitaria norteamericana.....	242
• Gráfico 35. Opciones a considerar para elegir la Universidad.....	267
• Gráfico 36. Expectativas de los alumnos con respecto a su formación en la U.D. (%).....	269
• Gráfico 37. Aspectos que se consideran de relevancia a la hora de calificar la carrera.....	286
• Gráfico 38. Comparación resultados y expectativas del universitario.....	293
• Gráfico 39. Tendencia de la población ocupada desde 1985. C.A. Euskadi (en miles).....	296
• Gráfico 40. Tendencia de la Tasa de Paro trimestral desde 2001.....	297
• Gráfico 41. Tasas de actividad, ocupación y paro del total promoción 2000-01 (%).....	300
• Gráfico 42. Situación de la Promoción de 2005 en relación con la actividad laboral.....	304
• Gráfico 43. Inserción laboral. Situación laboral tres años después de la graduación. Universidad del País Vasco.....	305
• Gráfico 44. Tasas de ocupación y paro según titulación (%).....	307
• Gráfico 45. Inserción laboral. Canales de acceso al empleo. Universidad del País Vasco.....	310
• Gráfico 46. Tipo de contrato según sexo (%).....	313
• Gráfico 47. Principales tipos de contrato. Universidad del País Vasco.....	315
• Gráfico 48. Inserción profesional. Tasa de empleo por sexo. Universidad del País Vasco.....	318

- Gráfico 49. Valoración Universidad, Satisfacción global con profesorado, enseñanza, instalaciones y servicios universitarios. Universidad del País Vasco..... 322
- Gráfico 50. Valoración del profesorado. Promoción del 2005..... 323
- Gráfico 51. Comparación entre los conocimientos y las capacidades adquiridos (medias)..... 328
- Gráfico 52. Variables que definen el modelo de educación universitaria en uno y otro sistema..... 339
- Gráfico 53. Principales diferencias entre el sistema educativo universitario de Europa y USA..... 341

0. INTRODUCCIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO.

La Universidad ha sido tradicionalmente una institución impartidora del conocimiento más erudito, donde los personajes más ilustres han cultivado su talento. La formación universitaria sigue considerándose como referencia, como una formación de calidad en su saber teórico y práctico. No obstante, de un tiempo a esta parte, las circunstancias socioeconómicas han puesto en entredicho su efectividad laboral y profesional.

Estamos asistiendo a un proceso de cambios clave para la educación en general y la universitaria en particular. Existen en la actualidad numerosos factores que rodean, condicionan y facilitan que esta transformación sea posible, entre los que mencionamos, de forma significativa, el mercado de trabajo y la competitividad académica y empresarial. La variable “trabajo” es un elemento a tener en cuenta no por su novedosa aportación, sino por su importante determinación en la elaboración de los actuales planes de estudio.

Hubo un momento en que se creyó que la Universidad era un sitio meramente docente, para transmitir conocimiento. Posteriormente, se vio que era indispensable la investigación, la creación de conocimiento. Y en estos dos últimos años, se ha percibido que la Universidad tiene que aportar nuevas funcionalidades; promover el ámbito emprendedor, transferir su conocimiento, facilitar la movilidad de sus estudiantes e investigadores,...

Asimismo, los avances tecnológicos y la velocidad del cambio están produciendo a escala mundial una nueva sociedad que se caracteriza por procesos de globalización, por la valoración de la cultura como generadora del desarrollo y el uso generalizado de los sistemas técnicos de información (TURRIÓN, J. y VELÁZQUEZ, F.J., 2000).

No obstante, si bien el universitario recibe una formación que, teóricamente, le capacita para adquirir en el mercado laboral una mejor posición profesional sobre los no universitarios, no por ello no es víctima de varias amenazas latentes, como el paro al finalizar sus estudios, la alta competitividad, la creciente especialización, la adquisición constante de competencias,...

Todas estas circunstancias, acentuadas por la inmensa diversificación de opciones formativas de grado universitario, han contribuido a que una gran parte de la población joven esté desorientada sobre su recorrido académico y, por ende, profesional. El universitario percibe que la Universidad ya no es garantía segura de trabajo, ni incluso que las capacidades que oferta sean adquiridas y proyectadas en la vida real.

La realidad muestra un panorama ciertamente inquietante. El porcentaje de españoles de entre 25 y 64 años que poseen una titulación superior ha aumentado diez puntos en una década, según el informe anual "Panorama de la educación" de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2008), acreditando, un 29% de este colectivo, un título universitario, frente al 27 por ciento de media de los países de la OCDE y del 24 por ciento de la Unión Europea de los 19.

España se encuentra por delante de potencias europeas como Francia y Alemania, aunque por debajo de Reino Unido y de países nórdicos como Suecia y Finlandia, que tradicionalmente mantienen las tasas europeas más altas de titulados superiores. A escala mundial, destaca la posición de los Estados Unidos, donde un 40 por ciento de la población entre 25 y 64 años acredita estudios universitarios.

No obstante, a pesar de las altas tasas de formación universitaria, no siempre se corresponde de forma satisfactoria con su resolución laboral ni profesional. El 12% de los jóvenes españoles con estudios superiores estaba desempleado en el segundo trimestre del año 2009, una tasa que dobla la media europea -del 6%- y es la más alta del conjunto de la UE, según los datos divulgados por Eurostat, la oficina comunitaria de estadística. España, donde se da la mayor tasa de paro juvenil de los Veintisiete -el 43%-, es también el país europeo donde el desempleo tiene más incidencia entre las personas con mayor nivel de formación.

El informe de Eurostat también diferencia entre los tipos de contrato laboral de los europeos. En 2008, de nuevo los trabajadores entre 15 y 24 años fueron el grupo con mayor número de acuerdos temporales, con un 39,4%.

Así, la actual disputa entre los especialistas sobre cuál es el objetivo fundamental de la Universidad, ha adquirido una intensa actualidad en el entorno académico, como reflejo de la problemática competitividad profesional de sus estudiantes. Esta nueva formulación del cometido, tanto cultural como social de la Universidad, concede una especial relevancia a tres importantes interrogantes; a) quién es el responsable de asegurar la empleabilidad laboral del universitario; b) qué competencias académicas, personales y profesionales son las que hacen a un universitario competente en el mercado laboral; c) cómo se pueden aplicar, desarrollar o medir dichas competencias.

Bien es sabido que, desde que el individuo comienza su proceso educativo, la institución pedagógica que en cada fase le forma, tiene el deber no sólo de enseñar, sino también de

facilitar estrategias de conocimientos y habilidades personales y profesionales, que se ajusten al estudiante de forma más adecuada. Así, son muy conocidos los test de evaluación, que miden los conocimientos objetivos que se imparten en la enseñanza secundaria (selectividad, test de evaluación escolar, prueba de acceso universitario,...) y las capacidades subjetivas, que facilitan un baremo orientativo de las aspiraciones profesionales del joven. No obstante, en lo que respecta a la Enseñanza Universitaria, se lleva detectando de forma frecuente en los últimos años, la sensación de falta de confianza en la correspondencia del binomio formación - trabajo, es decir, el joven no sabe si encontrará el trabajo al que aspira y, si lo halla, desconoce si será capaz de desempeñar este cargo profesional logrado. Y esta “forma” es lo que denominamos “aprendizaje”.

El propósito final de esta investigación es estudiar, de forma holística e interdisciplinar, la relación existente entre los tres agentes principales que conforman el proceso de inserción laboral del universitario; Universidad, Empresa y Universitario. Asimismo, advertir si estos tres agentes pueden mantener una relación fluida y satisfactoria, para que:

- 1) Universidad, Universitario y Empresa sean conscientes de forma clara de las competencias que hacen esta relación eficaz y beneficiosa, de tal forma que contribuyan a un óptimo *feedback* y colaboración.
- 2) Los organismos públicos y privados responsables de diseñar las políticas y estrategias educativas, faciliten a las universidades una metodología concreta y fiable, de medición del rendimiento académico, personal y profesional del universitario, para diseñar estrategias eficaces para con la enseñanza universitaria.
- 3) Se faciliten estrategias eficaces para contribuir a la inserción laboral e inserción profesional del universitario y que éste pueda definir sus aspiraciones profesionales en el transcurso de su recorrido académico y se le pueda aplicar una orientación pedagógica completa y adecuada a sus necesidades particulares y a las necesidades del mercado de trabajo.

Con ello, se podría aminorar tanto la desorientación profesional del alumno, como la sensación de despersonalización en la relación Universidad – Empresa.

El esquema de trabajo que se expone en esta investigación parte de la premisa fundamental de que la Educación Superior, concretamente, la universitaria, conforma hoy día una red de formación por competencias definidas explícitamente por el centro formativo, pero implícitamente por otros agentes implicados, tales como las entidades públicas, las

empresas contratantes y, en última, pero no menos relevante instancia, el propio universitario.

Así, centrándonos en la necesidad de una correcta asistencia profesional del universitario, nos preguntamos en qué medida y de qué forma deben actuar todos estos agentes para que este tipo de formación universitaria sea eficaz.

En el siguiente gráfico, se presenta un esquema de la interrelación de todos los agentes implicados, para apreciar que se trata de una realidad compleja y que no se puede estudiar de forma aislada.

Gráfico 1. Agentes que influyen en la educación universitaria.



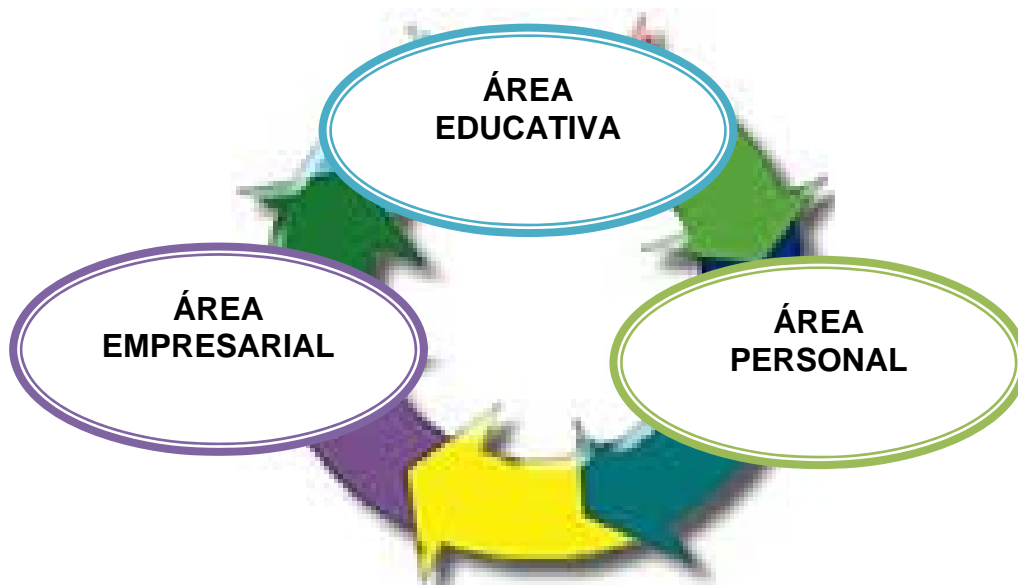
Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en el Gráfico, para un diseño eficaz de un plan formativo universitario, ha de tenerse en cuenta una serie de instancias que se interrelacionan entre sí, con un necesario *feedback* entre ellas. En Europa se ha de tener en cuenta las normativas y competencias que se prescriben en sus acuerdos para el diseño de los planes estratégicos de las universidades, teniendo en cuenta la demanda de las empresas contratantes, así como el perfil de los propios candidatos a los puestos de trabajo.

Advertimos que principalmente estamos hablando de tres sectores esenciales, cuyas relaciones pretendemos analizar. Las áreas mencionadas son:

- Área educativa: Universidad
- Área empresarial: Entidades Contratantes
- Área personal: Universitario

Gráfico 2. Áreas generales para analizar en sistema universitario.



Fuente: elaboración propia

Se hace complejo demostrar la existencia de una relación fluida y efectiva entre estos tres espacios, puesto que se tratan de realidades muy complejas y cambiantes.

Principalmente, se tiene en cuenta en esta investigación, la situación del universitario, puesto que no interesa tanto la estructura de las instancias educativas o las políticas administrativas relacionadas con la educación universitaria, sino la percepción real de los

principales afectados, los propios alumnos. Son precisamente éstos los principales *clientes* que soportan la buena o mala orientación en su formación de grado y en su asistencia profesional.

Al planificar un curriculum, se deben tomar en cuenta los conocimientos que se desean incorporar, es decir, el contenido, pero tan importante es ello como el continente, es decir, la forma en que los profesores y orientadores presenten esos conocimientos y el modo en que encaucen a los alumnos a un posterior desempeño profesional.

Esta investigación, a pesar del evidente poso pedagógico como marco de temático de fondo, en el estudio de la historia y relevancia de la Universidad como institución, las políticas académicas, la importancia de los niveles de cualificación,...deja también patente la vertiente sociológica, puesto que, a fin y al cabo, es el comportamiento del colectivo juvenil y la influencia de las tendencias económico-profesionales actuales, la pieza clave que mueve todo el proceso de empleabilidad de los universitarios.

En un primer momento, los futuros universitarios tienen que tomar una decisión muy comprometedor para su futuro; elegir qué carrera se adapta más a sus necesidades y en qué centro ejercerlo. En una decisión como ésta, son muchos los factores que intervienen. Se hace comprensible que muchos estudiantes no elijan su carrera por vocación, sino pensando en otros factores externos que repercuten de forma más preponderante en su decisión. En esta investigación indagaremos de qué factores estamos hablando.




Ante esta perspectiva, es preciso definir de forma real y práctica, las estrategias educativas que se quieren enseñar y cómo, haciendo énfasis en el aprendizaje como proceso abierto, se aplican en el puesto de trabajo. Se trata de un proceso sumamente importante desde el inicio, el universitario constantemente decide y participa en este permanente entorno cambiante y competitivo.

Podemos diferenciar, como vemos en el gráfico siguiente, tres momentos cruciales que configuran el esquema de decisión del universitario, que constituirán los objetivos de análisis de esta investigación:

- 1) el momento de elección del centro universitario y de la carrera académica a estudiar.
- 2) el transcurso o recorrido académico; expectativas vs resultados.
- 3) el primer afrontamiento ante el mercado profesional; inserción laboral vs inserción profesional. En este sentido, citaremos, según señala Echeverría (1997:97), "*una variable*

esencial en el proceso juvenil de inserción sociolaboral, es la capacidad de explicar su propia realidad y la de su entorno, para poder tomar decisiones de forma pausada, reflexiva y madura”.

Gráfico 3. Criterios de decisión del universitario en su recorrido académico – profesional.

Pre-universitario	Universitario	Post-universitario
<p>“Elección”</p>  <p>Prioridades</p>	<p>“Capacitación / Formación”</p>  <p>Desarrollo capacidades</p>	<p>“Desarrollo competencial”</p>  <p>Puesta en práctica de competencias</p>

Fuente: elaboración propia

Estos son los tres momentos básicos que conforman el esqueleto estructural de nuestra investigación, tres momentos cruciales por los que tenemos que pasar para estudiar la empleabilidad del universitario.

Cada fase comprende una importante decisión que se puede ver facilitada gracias a la tutorización y asesoramiento de diversas entidades educativas, profesionales y administrativas.

Para esta investigación, se recurrirá a una aplicación de una metodología mixta, que combine las técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa; las primeras para advertir una realidad objetiva – descriptiva - y las segundas, para ahondar en la opinión personal de los expertos que toman las riendas en las decisiones del sistema universitario.

Precisamente la metodología se aplica y comprende cada fase de investigación expuesta:

1. La elección de la carrera y de la Universidad: encuestas a los egresados universitarios (curso 1º) de la Universidad de Deusto y de otras universidades colindantes.
2. El transcurso de la carrera universitaria: propuesta metodológica para advertir el grado de correlación entre expectativas y resultados del universitario.

3. La inserción laboral e inserción profesional del universitario: encuestas a universitarios que llevan un periodo no superior al de cinco años en el mundo laboral, para advertir su recorrido profesional.

En cada fase, asimismo, se complementarán los resultados cuantitativos con los cualitativos, a través de encuentros personales con expertos universitarios de universidades extranjeras.

Se considera que la realidad educativa, sobre todo si se trata de un marco de calidad notable como es el universitario, debe ser estudiado teniendo en cuenta el proceso globalizador inevitable en el que estamos inmersos, desde una perspectiva interdisciplinar e interconexa con todos los agentes implicados. Por ello, es imprescindible recurrir a entidades de educación universitaria que se han considerado mundialmente como “las mejores”, en este sentido. No por ello se va a presentar un marco comparativo, sino una “extracción” de los puntos fuertes y débiles de estas prácticas, para poder advertir de forma más enriquecedora esta realidad y, al fin y al cabo, intentar ayudar a optimizar la empleabilidad del universitario europeo, que vive en una constante incertidumbre en su futuro académico - profesional.

Asimismo, pretendemos indagar hacia dónde apunta esta educación tan acreditada y prestigiosa, qué nuevas formas de grado universitario existen y cómo esta institución se puede enfrentar al cambio, como si de una empresa se tratase.

Por ello, se va a percibir la empleabilidad de los universitarios desde una perspectiva interdisciplinar, recurriendo a aquellas mejores prácticas de instituciones universitarias reconocidas como “excelentes” para percibir qué acciones podríamos definir como “mejores prácticas” o cuáles pueden ser aplicables a nuestro entorno.

Así, en la tesis se presenta en primer lugar una visión general, normativa y aplicación real del Sistema Universitario Europeo en el marco laboral, para luego atisbar esta misma realidad en otros puntos geográficos como con Estados Unidos y Japón, como dos ejemplos de sistemas universitarios capitalistas cambiantes, con el fin de, finalmente, esbozar propuestas de mejora para contribuir a una mejor calidad en la asistencia profesional universitaria.

Las universidades norteamericanas, son aquellas que, tal y como veremos en la exposición metodológica, en función de los rankings mundiales basados en indicadores precisos objetivos de calidad y competitividad educativa, generan con más eficacia el conocimiento

práctico. Además, las universidades de Estados Unidos invierten en educación y en investigación, mucho más que los países europeos. En casi todos los indicadores aparecen siempre sus universidades en los primeros puestos.

Por otro lado, los más prestigiosos estudiosos internacionales (véase el estudio PISA 2006), consideran también el sistema universitario japonés. Concluyen que el sistema educativo japonés es de los mejores del mundo. Japón, dentro del campo de la investigación, ocupa un lugar preeminente. Con muchas similitudes con el sistema de estudios en Estados Unidos, las instituciones educativas de grado superior japonesas, se caracterizan por sus clases poco masificadas y su cultivo del esfuerzo individual. Además, su conocido posicionamiento entre los países más avanzados tecnológicamente, supone un valor añadido sobre todo en las carreras tecnológicas, sector en auge creciente hoy en día.

Así, se han seleccionado estos dos modelos universitarios como los principales focos de referencia para lo que consideramos una *Universidad Excelente*, en función de los criterios que muestran los rankings internacionales más prestigiosos; la propuesta por la Universidad Jiao Tong de Shanghai (SJT) y la del The Times Higher Education Supplement (THES), principalmente.

Para comprender las estrategias y planes educativos, es necesario comprender el marco económico – político en el que está inserto, puesto que un contexto geográfico difiere con mucho de otro en la *afección* de ciertas situaciones socioeconómicas. No obstante, esta tesis no pretende recabar excesivamente en este tipo de análisis, si bien se tomará como referencia aquellos modelos de sociedad educacionalmente parecidos, aunque se introduzcan ciertas divergencias históricas. Son sistemas de enseñanza globalizada con interdisciplinariedad en sus formas de aprendizaje, con flexibilidad y autonomía en los currícula.

Adecuar las competencias académicas al mercado de trabajo es una misión compleja, que afecta a diversos agentes; docentes, investigadores, alumnos, Administración pública, empresas,...Tenemos que añadir a ello la interdependencia de estas universidades en el entorno estatal, europeo e internacional, una transformación cíclica y constante.

En nuestro entorno europeo, con la renovación del sistema universitario, la adaptación gradual de la docencia al crédito ECTS, el proceso de Bolonia,...supone implementar nuevas metodologías docentes orientadas a mejorar el aprendizaje del alumno y cuya evaluación está orientada a conseguir resultados de aprendizaje y a la adquisición de

competencias, con la realización de una buena parte de su trabajo de forma autónoma.

En este contexto, cada Universidad¹ debe buscar su especificidad si quiere contribuir seriamente al desarrollo y a la promoción cultural de la sociedad que la sustenta, aportando sus competencias y habilidades al conjunto del sistema universitario.

Personalmente, como universitaria y trabajadora de la Universidad de Deusto durante más de ocho años, estudiar el sistema universitario en su esencial etapa de cambio y al mismo tiempo atisbar los posibles problemas y contratiempos que supone a los jóvenes enfrentarse a su futuro laboral, era, más que vocación, un desafío personal.

He tenido la oportunidad de estudiar y trabajar seguidamente en la Universidad de Deusto, advirtiendo la realidad presente como alumna, profesora y gestora, teniendo contacto con diversas OTRIS de universidades colindantes y extranjeras y ello me ha aportado un enriquecedor punto de vista que me ha llevado irreparablemente a tratar esta realidad.

En la actualidad, es un gran reto ahondar en esta problemática tan crucial hoy en día y tan candente en las entidades nacionales e internacionales, en los medios de comunicación, en la sociedad en general,...

Asimismo, no concibo la idea de estudiar una realidad tan sumamente vasta sin compartir las ideas con las entidades más punteras a este respecto, a escala nacional e internacional. La enseñanza universitaria no sólo es una cuestión a debate en Europa, es una realidad internacional. Así, se emprendieron dos estancias en el extranjero, con el fin de intentar abordar esta realidad desde un punto de vista cultural e histórico; Estados Unidos y Japón, advirtiendo estos dos focos como los principales representantes de lo que hoy en día se considera una Universidad con miras al futuro. Gracias a todas las universidades y centros de investigación que me abrieron las puertas y compartieron sus puntos de vista, haciendo posible un diálogo interdisciplinar e internacional. Considero muy necesario este tipo de método para ampliar miras a este cuadro tan inquietante.

Agradecer igualmente a mi director de tesis, D. Aurelio Villa Sánchez, la implicación personal y la gran aportación pedagógica que ha complementado mi inicial formación sociológica. Gracias por ahondar conmigo en esta realidad tan vasta y compleja.

¹ Se ha utilizado mayúsculas cada vez que se hace referencia al término "Universidad", dado que se ha considerado oportuno destacar en todo momento el centro temático de la investigación, así como diferenciarlo entre el resto de términos que conforman el entramado relacional que explica esta realidad.

Finalmente, agradecer a todo el entorno de la Universidad de Deusto que me acompaña cada día en mi trabajo diario; profesores, investigadores, alumnos,...porque la Universidad es un reflejo de su trabajo y esfuerzo por hacerla mejor. Gracias en especial a José Ignacio Ruiz Olabuénaga, Manuel Cuenca Cabeza y Alfonso Carlos Sáinz de Valdivielso, entre otros muchos expertos, por enseñarme a superarme como profesional y persona y darme una oportunidad para demostrarlo.

Un brazo muy especial a mi entorno familiar, por la perseverancia que me habéis inculcado, en especial a David, por ser el mejor apoyo diario que podía tener y enseñarme a ser constante en mis aspiraciones y anhelos.

1. EL CONCEPTO DE UNIVERSIDAD EN LA POSTMODERNIDAD: CAMBIO Y ADAPTACIÓN EN UN ENTORNO COMPETITIVO.

El concepto de formación es un término que en numerosas ocasiones se puede confundir con el de educación. Por ello, dado que durante toda esta investigación vamos a hacer referencia a la formación, en algunos casos y a la educación universitaria en otros, dentro de la cual se percibe un proceso formativo concreto, es imprescindible diferenciar entre estos dos términos.

Así, vamos a apreciar las diferencias existentes entre Formación y Educación, según el experto Joe B. Wilson.

Tabla 1. Diferencia entre Formación y Educación, según JB. Wilson.

FORMACIÓN	EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none">- Orientada más hacia el trabajo que hacia la persona.- Suele ser un proceso más planificado, sistemático y mecánico.- Objetivos claros y precisos.- Orientada a dotar de conocimientos técnicos y actitudes para llevar a cabo tareas específicas.- Efectos más previsibles, uniformes y a más corto plazo.	<ul style="list-style-type: none">- Orientada más hacia la persona, hacia el desarrollo de estructuras técnicas y conceptuales, para estimular las capacidades de analizar y sintetizar.- Es un proceso menos mecánico, con cambios menos previsibles a primera instancia en el individuo.- Objetivos más vagos, menos concretos.- Efectos menos previsibles, variables y más a largo plazo (efectos más profundos).

Fuente: WILSON, JB., 1980: 12.

Al hablar de educación, estamos hablando de un bien social general, como la educación básica, que prepara el desarrollo de la persona en sociedad, procurando la igualdad de condiciones.

Las aulas ya no son uniformes, ni en sus planes de estudio, ni sus estudiantes mantienen las mismas características. Además, las instituciones formales han dejado de ser la única fuente de formación y el aprendizaje puede producirse en cualquier lugar y momento de nuestra vida. Así, se ha ido variando el concepto de educación y el aprendizaje de conocimientos. La educación deja de ser el objetivo único de la formación y hoy día, parece

más importante “aprender a conocer” (MONREAL GIMENO, M^a C.; PÉREZ SERRANO, G.; MATEOS CLAROS, F., 2005), que adquirir conocimientos ya constituidos.

La formación universitaria no consta únicamente de conocimientos teóricos y/ o prácticos, sino que compendia otra serie de capacidades aptitudinales y actitudinales que es preciso considerar.

Sin embargo, las acepciones para este término, han ido cambiando en los últimos años y se ha podido presenciar el cambio en su uso, en profesores y estudiantes, de un país a otro.

El informe Delors (1996) se orienta en esa línea, cuando establece los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir, vivir juntos y a ser.

A partir de la revolución industrial, cuando ejercer una profesión dependía de las necesidades de supervivencia, aspectos familiares y sociales, se ha producido un cambio importante en las profesiones y la formación ha adquirido un papel crucial a la hora de acceder a un puesto de trabajo (ECHEVERRÍA, B.; ISUS, S., MARTÍNEZ, P.; SARASOLA, L., 2008).

La necesidad de una transformación de la Universidad tradicional hacia una Universidad más abierta a la sociedad y a los cambios sociales que se han generado, ha sido impulsada en gran parte por la convergencia de los estudios universitarios entre los países de la Unión Europea, instalándose un debate en torno a la propia enseñanza universitaria.

Como consecuencia, el proceso de Convergencia Europea, no sólo puede suponer que los profesores de los diversos países de la Unión Europea orienten el curriculum de las distintas carreras hacia homogeneizaciones, sino que, además, planifiquen sus actividades en función de las competencias que van a poner en práctica en escenarios profesionales reales.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha reavivado un debate importante entre el profesorado sobre la formación universitaria: “*cuáles son sus objetivos*”, (MONREAL GIMENO, M^a C.; PÉREZ SERRANO, G.; MATEOS CLAROS, F., 2005) si ésta se adapta a las necesidades de los estudiantes.

Pensar el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje* desde el propio aprendizaje del alumno, está dentro de la función de formar profesionales competentes. Esta tarea no es la labor de cada

profesor en particular, sino que se trata de un proyecto formativo en el que están implicados profesores de cada titulación de la Universidad.

Por todo ello, la Universidad Española, está potenciando procesos de innovación que impliquen la mayoría de sus profesores, iniciándose una transformación profunda.

Hasta ahora, se reconocían las titulaciones y calificaciones provenientes de los sistemas oficiales de educación (instituto, Universidad,...). Sin embargo, las personas adquieren y desarrollan sus competencias a través de múltiples vías; la empresa, los ámbitos sociales, las redes de información y otros diferentes tipos de formación. Según el ex – Viceconsejero de Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, D. Jorge Arévalo Turrillas, *“la mejora de las cualificaciones que produciría el establecimiento de los estándares productivos, animaría a los empresarios y a los agentes sociales en general a invertir en formación y a las personas a desarrollar su competencia e incrementar su cualificación profesional”* (2006: 2).

Hoy en día, existe una creciente concienciación entre los jóvenes sobre la necesidad de estar preparados para su ingreso en el mundo laboral. En un sistema económico muy competitivo y altamente tecnificado, los más preparados son los que más probabilidad de inserción profesional y de movilidad socioeconómica tienen. Así, en un estudio realizado por INJUVE (2006), para jóvenes entre 15 y 29 años, se advirtió que el nivel educativo aumenta la probabilidad de encontrar un empleo “significativo” y reduce el número de meses necesarios para encontrarlo. No obstante, la realidad denota que esta correspondencia no es en muchas ocasiones real ni satisfactoria.

Por ello, el enfoque de competencias favorece el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Se entiende por competencia a aquel conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, necesarios para desempeñar una ocupación dada y producir un resultado definido (CORTINA, A., 2008).

Todas estas concepciones en el aprendizaje, tienen en común el reconocimiento activo del estudiante en el proceso de construcción de su conocimiento, la aplicabilidad de sus aptitudes comunicativas para llevarlo a cabo, reuniendo no sólo sus conocimientos, sino también sus aptitudes, actitudes y valores.

El sistema de enseñanza europeo, bien sea de Educación Universitaria o de cualquier otro tipo de grado, tiende a estipular una relación de docente – alumno quizás excesivamente

lineal y escasamente participativa. Por ello, basándonos en premisas teóricas, estimamos que es la corriente cognoscitiva la que se adapta a esta forma de enseñanza. Para estos teóricos, el aprendizaje está definido como *“las modificaciones al ambiente a través de la capacidad de responder en las situaciones presentes sobre la base de la anticipación de las consecuencias del futuro...se entiende que esta capacidad se puede desarrollar a medida que la intencionalidad le permita algo y se conserve como experiencia”* (ALONSO C., GALLEGO D. y HONEY P., 1994:118).

La Universidad, a este respecto, es una institución que no sólo enseña, sino que pretende compartir, promocionar y crear conocimiento constante, fluido y actualizado, a través de equipos de personas que hagan posible el saber. Por ello, a pesar de que la realidad muestra un tipo de enseñanza receptora, se debería apuntar hacia otra, de índole más interactiva, un tipo de aprendizaje propio del Interaccionismo Simbólico. Vygotski (1979), es quien define una nueva visión de las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de la persona. Este autor distingue entre el nivel de desarrollo afectivo que ha alcanzado un sujeto y el que puede llegar a tener; el primero define lo que el individuo es capaz de hacer como fruto de su experiencia previa y su desarrollo, mientras que el segundo corresponde a lo que la persona es capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores (1979).

Así, al planificar un Programa Académico, se deben tomar en cuenta los conocimientos que se desean incorporar, así como los propósitos, experiencias y perspectivas que interesan transmitir a las nuevas generaciones (FLORES, M., 2001).

A este respecto, en los últimos años, se ha intentado descifrar qué plan pedagógico es el más adecuado para el alumno universitario, con el fin de que pueda corresponder su formación con ese escenario socioeconómico con el que debe convivir.

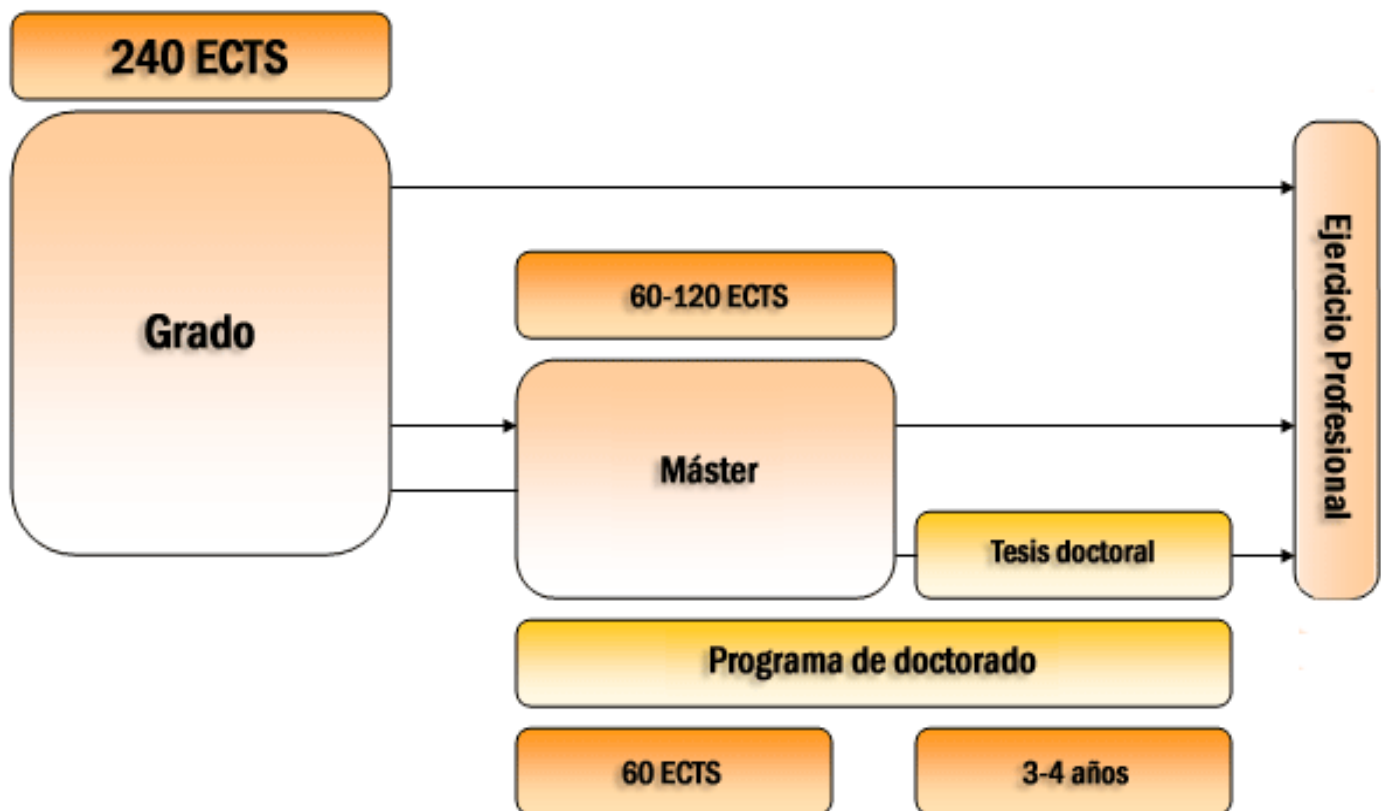
Somos conscientes de que pueden aparecer numerosos frenos y obstáculos en este proceso de cambio y no todas las universidades muestran abiertamente la disposición de querer cambiar sus bases y planes de estudio, puestos en práctica durante tanto tiempo. La mayoría de las universidades han conservado una misión y visión excesivamente teórica, de culto por el saber especializado, pero no como agentes precursores de dinamizar la relación laboral como una de las principales funciones.

1.1. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: ENTENDIENDO SU ENTRAMADO CONCEPTUAL.

Actualmente, la enseñanza universitaria española, presenta el siguiente entramado organizativo:

Gráfico 4. Organización de la enseñanza universitaria.

El [Real Decreto 1393/2007](#) del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, concreta la siguiente estructura de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)



Fuente: MICINN

Esta investigación hace sobre todo hincapié en el proceso de “grado” de la enseñanza universitaria, puesto que el postgrado se dirige a un colectivo que busca unas salidas profesionales muy concretas (docencia o investigación, generalmente).

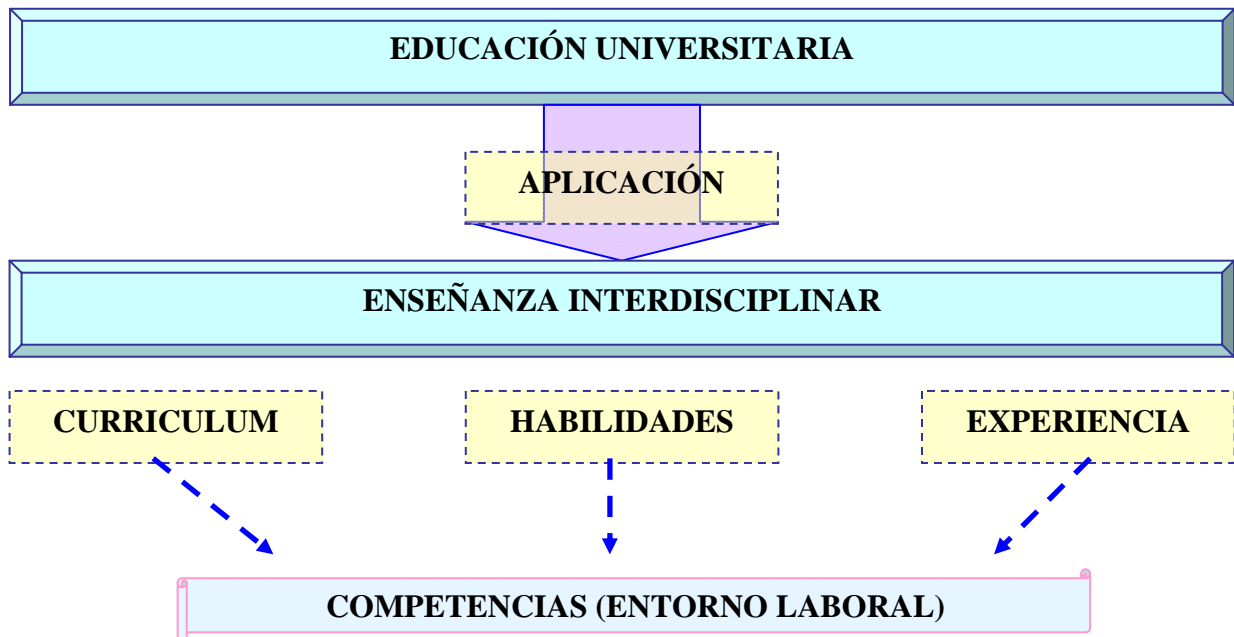
La Pedagogía estudia desde diversos enfoques – tradicionales y contemporáneos – la forma en que se estructura y se percibe el sistema educativo y, lo más importante, cómo lo asume el alumnado receptor.

Actualmente, se apuesta por la tendencia de la Nueva Escuela, que se centra en las necesidades de aprendizaje del alumnado y la búsqueda de éstas por parte del profesorado. La Pedagogía operativa de J. Piaget, dio origen a los enfoques constructivistas que centran la atención en los mecanismos psicológicos del aprendizaje; la Pedagogía no directiva de C. Rogers, que aboga por el reconocimiento del estudiante como persona que aprende; la Pedagogía liberadora de P. Freire, que defiende la educación dialógica, participativa y el carácter problematizador y comprometido de la enseñanza con el contexto sociohistórico en que tiene lugar; el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky, que enfatiza el carácter desarrollador de la enseñanza y la función orientadora del profesor en el diseño de situaciones sociales de aprendizaje que conducen al estudiante a su crecimiento como ser humano (OEI, 2003).

Advertimos que es importante conocer qué conceptos giran en torno a la Educación Universitaria, puesto que así entenderemos mejor el contexto en que gira esta realidad. Estandarizar unas definiciones precisas no es tarea fácil, puesto que muchos de los términos que habitualmente utilizamos, provienen de interpretaciones derivadas de publicaciones, libros u otros documentos adicionales, con lo que construimos a partir de información secundaria la terminología que necesitamos.

Dada la diversidad de conceptos existentes y sus correspondientes significaciones que giran en torno a ellos, es importante elaborar un mapa conceptual con los más imprescindibles, ejercicio que nos va a ayudar a delimitar nuestro objeto de estudio:

Gráfico 5. Mapa conceptual de las variables que conforman hoy la educación universitaria.



Fuente: elaboración propia.

Esbozando lo que podría ser un mapa conceptual en el sistema actual de educación universitaria, podemos advertir que si queremos conocer qué competencias hacen a un universitario empleable, debemos contemplar no sólo el sistema educativo y, por ende, el formativo elegido, sino cómo se han ido consolidando sus conocimientos curriculares, las habilidades, las experiencias,...en un plano tanto teórico como práctico, para apreciar cómo se han ido configurando sus competencias.

La enseñanza universitaria se ve en la necesidad de difundir competencias aptitudinales y actitudinales, en similar trascendencia. De este modo, nos cuestionamos:

- ¿Existe en la actualidad una identificación implícita y explícita de las capacidades en educación e investigación universitaria, en miras de ofrecer al alumno un currículo abierto y flexible?
- ¿Qué competencias son las que actualmente facilita la Universidad para responder satisfactoriamente ante el mercado de trabajo?

Lo cierto es que se recogen numerosas investigaciones cuyo objetivo es detectar las necesidades de los estudiantes universitarios en materia de orientación académica y profesional. Algunas de las conclusiones son:

- 1) el alumnado muestra insatisfacción con la orientación que han recibido, pero manifiesta la necesidad de este asesoramiento de forma eficaz para todos los estudiantes universitarios de las diferentes titulaciones y cursos y en todos sus ámbitos (personal, académico y profesional) (ALVAREZ ROJO, V., 2000).
- 2) aunque, todo el alumnado universitario precisa orientación, las necesidades son diferentes según la etapa de los estudios en que se encuentre (ingreso en la Universidad, estancia en la misma o finalización de los estudios). También, estas necesidades varían dependiendo de factores como el sexo, la edad o la situación sociolaboral.

Según Echeverría (et al., 2008), las acciones realizadas en materia de orientación profesional deben potenciar la autoorientación, esto es, potenciar la persona como agente de su propia orientación (ECHEVERRÍA, B., ISUS S., MARTÍNEZ, M.P., Y SARASOLA, L., 2008). En este sentido, señala que se debe afrontar el reto de pasar de un enfoque basado en la ayuda a la toma de decisiones inmediatas sobre opciones educativas o profesionales a un enfoque que promueva la capacidad de las personas para gestionar su trayectoria profesional.

Jarvis (2001) señala que, entre las metas de la orientación y educación para la carrera, destaca la adquisición de destrezas básicas para la vida y el trabajo, que se necesitarán para ocupar de forma satisfactoria y responsable un lugar en la sociedad, y el aprovechar al máximo las múltiples transiciones que se presentarán en la vida.

Por su parte, López Franco y colaboradores (1999), indican que los ámbitos de intervención orientadora en el contexto universitario, abarcan:

- 1) el apoyo en su proceso de aprendizaje,
- 2) el asesoramiento para la consecución del itinerario formativo,
- 3) la atención a su dimensión más personal y
- 4) el refuerzo de las habilidades y competencias profesionales que le faciliten la incorporación al mundo laboral.

Además, muestran que se pueden distinguir tres momentos, que requieren de una atención especial dentro del proceso continuo de intervención orientadora:

- 1) el inicial o de incorporación en la vida universitaria,
- 2) el progreso a lo largo de los diversos cursos y
- 3) el momento final, que es la antesala a la incorporación al mundo laboral.

Y algunas soluciones que se proponen al respecto (CRUZ L., 2000), son las siguientes:

- 1) Necesidad de intervenir en la última etapa del alumnado universitario para facilitar la transición al mundo laboral.
- 2) La planificación de la formación universitaria que se ofrece teniendo en cuenta las necesidades del mercado de trabajo para lo cual, debe producirse una mayor cooperación entre el mundo laboral y la Universidad.

Para ello, es necesario potenciar, no sólo la cooperación entre la Universidad y el mundo laboral, sino también entre esta institución y los centros de educación secundaria.

A este respecto, en palabras de Rafael Gabilondo, presidente de la Conferencia de Rectores de España, el recorrido que se apreció de la Universidad europea fue el siguiente; *"Hubo un momento en que se creyó que la Universidad era un sitio meramente docente, para transmitir el conocimiento, luego se vio que era indispensable la investigación, la creación de conocimiento y en estos dos últimos años se ha visto que la Universidad tiene que tener vinculación con el ámbito emprendedor, que la tarea emprendedora / innovadora. Hoy se habla cada vez más de la Universidad de la transferencia del conocimiento a la sociedad"* (GABILONDO, R., 2008).

Además, considera que el cambio será positivo: *"Hemos de insistir en la vinculación con los requerimientos sociales, con las instituciones, organismos, entidades, empresas... y acentuar la dimensión internacional, en su concepción y en todas nuestras acciones. Bolonia responde a esa necesidad de dimensión internacional de la Universidad, y a la necesidad de hacer más eficaz y homogéneo, en relación con el resto de países europeos, el estudio en la Universidad. El objetivo es beneficiar al alumno en primer lugar y por tanto a la Universidad"* (GABILONDO, R., 2008).

La percepción de la Universidad y su relación con el mundo del trabajo, conlleva muchas diferencias entre diversos agentes, posturas diferenciadas, ya que muchos rechazan la idea de que la formación universitaria sea una mera preparación profesional, útil sólo para los fines de las empresas.

A este respecto, el proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) ha pretendido servir de plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos entre las instituciones de educación universitaria de diversos países, con el fin de facilitar una mayor transparencia de las estructuras educativas e impulsar la innovación, mediante la comunicación de experiencias y la determinación de buenas prácticas, al objeto de generar la convergencia en la educación universitaria en Europa (2006).

Concretamente, la cooperación la comprendió más de 100 instituciones representativas de los países de la Unión Europea (Fase 1: 2001 – 2002).

Las competencias, término que definiremos más ampliamente en un apartado posterior, describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Esto se aplica a las competencias específicas y a las genéricas, como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo. El personal universitario, los estudiantes y los empleadores, son consultados sobre las competencias que esperan encontrar en los titulados. También a este respecto mencionaremos los estudios de la ANECA.

Las competencias permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudio pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes. Concretamente estamos tratando el siguiente esquema de competencias: 1) competencias genéricas, 2) competencias disciplinarias específicas, 3) el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación, y 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

En los resultados de esta Fase 1 del proyecto Tuning, entre los graduados y los empleadores hay ciertas excepciones que los diferencian:

- Los *conocimientos generales básicos*, que para graduados y empleadores muestra un puesto 12 de 18, mientras que para los académicos aparece en primer lugar.
- La importancia otorgada a las *destrezas elementales de computación*, varía entre los grupos y es considerado más importante por los graduados, menos por los empleadores y mucho menos por los académicos.

- Las *destrezas interpersonales* que reciben la clasificación más alta en orden de importancia de parte de los graduados y empleadores y menor por parte de los académicos, colocan la destreza en una posición considerablemente más baja.

Deducimos que, en general, todas las destrezas interpersonales tienden a ser clasificadas más bajas por los académicos que por lo graduados y empleadores. La mayoría de las competencias que aparecen en la posición más alta de la escala, tanto en términos de importancia como de realización, son las instrumentales y las sistémicas.

Se detecta, en definitiva, la necesidad de aumentar el contacto existente entre la Universidad y el mundo laboral, de modo que la formación académica se pueda orientar aún más hacia el cumplimiento de las exigencias del mercado de trabajo. Según el Centro de Investigaciones Sociológicas, desde la reforma de la educación universitaria, con el consiguiente aumento de la especialización en las nuevas titulaciones creadas, ha traído consigo la pérdida del enfoque generalista y, con ello, carencias de formación básica y la pérdida de flexibilidad y de capacidad de adaptación al mundo laboral por parte del titulado (CIS, 2000).

Hoy la Universidad refuerza su compromiso con la empresa, desde un planteamiento universitario adaptado al nuevo Espacio Europeo y con la innovación como valor añadido, que permite al alumnado prepararse para competir en todos los mercados.

En palabras del rector de la Universidad de Deusto, D. Jaime Oráa, *“los ministros de Educación de la Unión Europea se han dado cuenta de que, para tener una economía competitiva y para el desarrollo de Europa, es fundamental tener un sistema universitario de calidad. La Universidad es una de las instituciones más antiguas de Europa, con nueve siglos de antigüedad, y quizá ha estado demasiado atomizada. El Espacio Europeo pretende dar unas normas generales, respetando la autonomía y tradiciones propias de los países. Esto supone también una llamada de atención a las Universidades, para que adapten y revisen sus titulaciones de cara al mercado laboral, respondiendo a los nuevos perfiles profesionales del siglo XXI. Así, el proyecto Tuning ha elaborado los perfiles a los que se tendrán que adaptar las titulaciones”* (UNIVERSIDAD DE DEUSTO, 2006).

La globalización de la economía mundial y el crecimiento de la tecnología de la información han producido enormes cambios en la forma de dirigir una empresa y, por tanto, su forma de contrata. Uno de estos cambios se refleja en las altas aspiraciones que tiene el contratista

sobre el nuevo aspirante, al que proyecta tal número de capacidades y conocimientos, que prácticamente le hace confiar que es un “todoterreno”, es decir, servirá para todo tipo de tarea relacionada con lo que ha podido aprender en su recorrido académico-profesional.

1.1.1. El concepto de carrera

Popularmente, se suele llamar carrera universitaria tanto a los títulos de Diplomatura, Arquitectura Técnica e Ingeniería Técnica (carreras medias o de ciclo corto) como a los de Licenciatura, Arquitectura e Ingeniería (carreras universitarias o de ciclo largo), conseguidos en una Universidad. No se debe confundir con niveles académicos universitarios como los títulos de Máster o Doctorado (estudios de postgrado).

Ahondando en su sentido más profundo del término, según los expertos, la *carrera* es aquel conjunto de roles - profesionales, personales, familiares...- que la persona puede desempeñar a lo largo del ciclo vital (PADILLA, T., 2001).

Rodríguez Moreno (1998) defiende la integración en el currículum del "desarrollo de la carrera", entendiendo la carrera como un proceso evolutivo, a lo largo de toda la vida de la persona. Entender el concepto de carrera como un proceso de desarrollo, implica una serie de etapas evolutivas. A partir de éstos, se pueden elaborar un conjunto de actividades y recursos desde el sistema educativo y dirigidos al mundo del trabajo, adecuados a la edad y situación de cada alumno/a.

El movimiento de *Educación para la Carrera* (Career Education) es una de las cuatro corrientes surgidas en el campo de la orientación, con el objetivo de estudiar la relación de las personas con el mundo laboral (HERR, E.L., CRAMER, S.H., 1992: 64). Este movimiento es probablemente uno de los más innovadores surgidos en la década de los años setenta, asumiendo las aportaciones de las teorías del desarrollo de la carrera, en la orientación integrada en el currículo educativo, a fin de incorporar elementos profesionales en el currículum.

Entre los objetivos de la Educación para la Carrera, queremos destacar dos, señalados por Rodríguez Moreno (1995):

- 1) Reformar el sistema educativo para integrar en el currículum escolar el concepto de carrera, con las consecuencias derivadas de ello.

- 2) Proporcionar y desarrollar en las personas un conjunto de competencias y habilidades generales para conseguir, mantener, adaptarse y promocionar dentro de un puesto de trabajo, las cuales ayudarán al individuo a enfrentarse al cambio acelerado de la sociedad.

La carrera profesional – en lo que a nuestro contexto se refiere - no es un estado puntual de una periodicidad concreta, sino que, en función de cada individuo, se puede prolongar durante toda la vida.

En el ámbito universitario, estos objetivos de *Educación para la Carrera* permiten que el alumnado prepare su proyecto profesional, teniendo en cuenta lo que el mercado laboral demanda. La inserción laboral, así, debe ser un objetivo del sistema educativo. En este sentido, según apoyan Fournet et al. (1993), la inserción no se refiere únicamente al periodo que separa la decisión de entrar en la vida activa y el primer empleo, sino a un proceso más o menos lento que implica la realización de un proyecto.

De un tiempo a esta parte, se ha hecho especial hincapié en el aprendizaje durante toda la vida (*Lifelong Learning*), que comprende cualquier tipo de reciclaje o formación adicional que enriquece continuamente al individuo, un ciclo que no se cierra. Por ello, la evolución de la carrera puede acabar aparentemente en la situación profesional, pero ello consta de un proceso cada vez más complejo, dado que, como hemos apuntado, es un estado que no acaba.

Las instituciones formativas pueden contribuir de forma significativa al proceso de aprendizaje continuo, de forma que resulte atractivo tanto para los empresarios como para sus trabajadores. Dado que nos estamos moviendo hacia una economía global, también es fundamental para los empresarios sentirse cómodos al trabajar con personas de otras culturas, así como adaptarse a las diferencias culturales. Por ello, debemos tratar de involucrar a los empresarios en nuestro currículum formativo.

La promoción de la formación en relación con la diversidad cultural y la creatividad deben también realizarse en colaboración con otras organizaciones a nivel regional, nacional y europeo. Los cursos internacionales no sólo transmitirán nuevos conocimientos especializados, mejorarán las capacidades lingüísticas y permitirán a los participantes contactar con nuevos mercados y diferentes sistemas y culturas, sino que les proporcionarán cualidades útiles para su futuro, como puedan ser la mencionada flexibilidad,

sensibilidad y la habilidad de trabajar en equipo. Del mismo modo, el acceso al aprendizaje continuo puede ser una forma de crear el camino hacia la integración social.

Por otro lado, vista la creciente competitividad en las trayectorias profesionales, podemos afirmar que el aprendizaje, presente de forma imprescindible en la carrera, no guarda un recorrido lineal, puesto que es común que se perciban durante el recorrido académico, situaciones de empleo y desempleo, trabajos temporales o economía sumergida, diversidad de contratos,...es decir, una inestabilidad en el aprendizaje, la carrera no es lineal.

El rápido cambio de la sociedad hacia una tendencia cada vez más competitiva de trabajo, hace que todos los agentes implicados – alumnos, centros educativos, administraciones, empresas,... – adapten su trayectoria de trabajo hacia un servicio cada vez más eficaz. No obstante, los logros conseguidos hasta ahora no han solventado los problemas presentes.

Se le ha *achacado* a Europa una quizás falta de visión proyectiva en su plan de actuación, para que satisfaga a empleados y empleadores. Así, ante este escenario de incertidumbre, se requiere una creciente intensificación de servicios para el asesoramiento y orientación profesional del universitario, una reestructuración de los planes de estudio para la adaptación real del binomio formación – trabajo.

La Confederación de Rectores de Universidades constató que un número cada vez superior de instituciones en Europa, establecen servicios de apoyo y orientación para la carrera profesional de los estudiantes y graduados, y en varios países, con organizaciones de ex-alumnos.

Tal y como indica Fernando Gasalla (2001), *“los jóvenes tienen la sensación de que hoy más que nunca, la sociedad dejó de ser ese terreno confiable donde echar raíces y crecer, teniendo que elegir, pero en lo mucho y variado suelen ver poco y escaso. Se les suman las incertidumbres propias de la edad, la baja autoestima y la pobre estimulación del contexto en general”*. En este contexto, la tarea principal de los jóvenes en la transición a la edad adulta es establecer relaciones con la sociedad mediante la adopción de un proyecto profesional y de vida.

1.1.2. El aprendizaje por competencias y la innovación docente.

La idea del trabajo educativo por competencias se viene estudiando en las últimas dos décadas, pero el concepto de competencia ya se utilizaba desde el campo de la Psicología, de la Lingüística y de las Teorías de la Comunicación. En 1957, Chomsky define el término competencia como "*capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación*" (1957:13). Posteriormente, fue "re-definido" desde la formación empresarial, a favor del interés de la empresa.

En la actualidad, como consecuencia de los cambios producidos en los últimos años en el mercado de trabajo y la estructura organizacional, el mercado demanda profesionales con una serie de competencias específicas de su puesto de trabajo y, además, los titulados universitarios deben contar con las denominadas competencias transversales, esto es, las habilidades, capacidades o aptitudes transferibles a un amplio grupo de tareas en contextos laborales diversos (UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, 2005). Por ello, desde el tratado de Bolonia en 1999, las universidades españolas han comenzado un proceso de concienciación y formación en el profesorado, para que la puesta en marcha definitiva de todas las reformas que implica el Espacio Europeo de Educación Superior, pueda aplicarse de forma efectiva.

Los planes de estudios universitarios se han estado elaborando durante mucho tiempo en función de unos contenidos que los alumnos debían dominar. Las reformas universitarias de los últimos años, han avanzado hacia la introducción de la práctica profesional en la formación universitaria, que, en la Encuesta a Empleadores de la Universidad de Castilla-La Mancha (2005) se revela como un medio interesante de acceso al mercado laboral. Este cambio se puede observar con las Prácticas profesionales o *Practicum* y el número de créditos que se le vinculan. Por esta razón, se han iniciado en las distintas universidades españolas una serie de planes *piloto* en sus Centros Universitarios.

Por otro lado, se debe considerar el perfil profesional en la formación universitaria. Según Echeverría, et al (2008:5), el perfil profesional se define como el "*conjunto de roles, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores necesarios que posee una persona determinada para el desempeño de una profesión, conforme a las condiciones socio-económico-culturales del contexto donde interactúa*".

Tener presente el perfil profesional desplaza en cierto modo, pero inevitablemente, el contenido como punto de referencia por el aprendizaje o formación deseada (CONCEJO

EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN, 2007), lo que tiene importantes repercusiones, puesto que el principal criterio para diseñar los planes, es el conjunto de competencias que se pretende adquirir, y a partir de las cuales se decidirá la metodología de aprendizaje más adecuada para adquirirlas. Todo ello hace necesaria la implantación de sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia, que puede ser una de las exigencias que mayor impacto genere en nuestra sociedad.

Todos estos planteamientos suscitan una serie de cuestiones; ¿qué entendemos por competencia?, ¿cómo se adquiere?, ¿qué tiene que hacer la Universidad para favorecer su adquisición?,....

El concepto de competencia en la formación universitaria, ha puesto de relevancia un cambio de orientación en la formación, enfocada a conseguir profesionales competentes y no sólo a adquirir conocimientos. Este término, a pesar de ser uno de los más utilizados en los ámbitos psicopedagógicos y laborales en los últimos tiempos, comporta una imprecisión que conduce a interpretaciones variadas y, en ocasiones, contradictorias (MARTÍNEZ, P. y ECHEVARRIA, B., 2009).

Una primera aproximación del concepto de competencias, podría ser: *“el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada”*, heredera del concepto de McClelland (1973: 158), definición que sintetiza algunas reflexiones y estudios complejos. Se observa cómo el concepto de competencia procede de la Psicología y se relaciona con el concepto de capacidad.

Desde esta perspectiva, la formación universitaria, se destaca por la idea de que, para realizar con éxito una función determinada, se requieren conocimientos, actitudes y destrezas.

En este sentido, Patricia Wheeler y Geneva Haertel, definen el área de competencia como *“un conocimiento, capacidad, habilidad, cualidad personal, experiencia, y otras características que son aplicables al proceso de aprendizaje y al éxito aplicado en la institución educativa y en el trabajo”* (1993: 130).

Así, se entiende por competencia la capacidad de desempeñar las tareas inherentes a una ocupación determinada. Considera que se distribuyen en cuatro grandes áreas muy básicas:

- 1) Capacidades intelectuales transferibles.
- 2) Actitudes personales.

- 3) Facilidad para las relaciones interpersonales y grupales.
- 4) Conocimientos específicos: propios o necesarios para el desempeño de una actividad concreta.

Por otro lado, la competencia profesional suele interpretarse como el dominio de un conjunto de saberes, capacidades, actitudes y habilidades para realizar con efectividad ciertas acciones que pertenecen a un determinado campo ocupacional (SOBRADO, L.M., 2003).

En este ámbito profesional, según indica Pérez Boullosa (2001), las competencias básicas son una serie de características y circunstancias personales; competencias, que debe poseer el sujeto que desea incorporarse a un puesto de trabajo, que van mucho más allá de la posesión de unos conocimientos o habilidades determinadas y están en función del tipo de trabajo y de su complejidad.

Así, las competencias básicas tales como la capacidad de síntesis, de análisis, de autonomía y de responsabilidad, van aumentando con el tiempo creciente de escolarización.

La profesionalidad puede reflejarse en diferentes competencias. Según Echeverría (2002) entre las competencias que los empleadores prefieren que acrediten los aspirantes a un puesto de trabajo, están:

- 1) Tener confianza en sí mismo y en sus capacidades.
- 2) Ser capaces de aprender nuevas destrezas y mantener actitudes positivas.
- 3) Ser buenos comunicadores, con buena expresión oral y escrita, basada en un apropiado dominio gramatical.
- 4) Poseer capacidad para la lectura y las matemáticas.
- 5) Desarrollar y mantener la decisión de sentirse comprometidos con los objetivos integrales de la empresa.

Según el autor, estas competencias facilitan el desempeño competente, esto es, *“aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas”*, siendo las tareas *“acciones concretas y significativas a desarrollar por los profesionales”* (ECHEVERRÍA, B., 2002: 18).

Para Repetto (1991) las capacidades básicas para que los jóvenes transmitan profesionalidad y en las que, por lo tanto deben formarse son las siguientes:

- 1) Saber comunicarse.
- 2) Saber adaptarse.
- 3) Saber aprender.
- 4) Saber resolver.
- 5) Saber colaborar.
- 6) Saber tomar decisiones.
- 7) Saber buscar, entrar y mantener el trabajo.

A las personas que más le importa el desarrollo de las competencias es a los empleadores y a los graduados universitarios – particularmente aquellos que diseñan los planes de estudio de los colegios públicos y privados de educación superior, universidades y aquellos cuyas políticas influyen en la educación universitaria a nivel estatal y hoy día, europeo -.

En palabras de Le Boterf, (2001), experto en Ingeniería y Recursos Humanos, en su publicación *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*, define competencia como la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido. Según esta explicación, competencia implica capacidad propia (habilidades), pero incluye la capacidad de movilizarla, además de movilizar los recursos del entorno, lo que supone una adaptación a cada situación.

Desde una perspectiva semejante, el Director del Servicio de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Bruselas, define las competencias como *“la capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a la situación, movilizand o los propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida”* (REY, B., 1996: 47).

Además, identifica competencias como conductas: *“capacidad de cumplir una tarea determinada”* y la competencia como función: *“sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados como esquemas operacionales que permiten frente a una familia de situaciones, la identificación de un problema y su resolución mediante una acción eficaz”* (REY, B., 1996: 52).

En síntesis, se puede considerar que una competencia incluye:

- 1º) una serie de características personales,
- 2º) una caracterización de funciones y tareas en las que se pondrán en acción esas cualidades,
- 3º) una serie de condiciones de realización.

Así, la persona competente se conoce a sí misma, conoce las funciones que tiene que cumplir y las condiciones en las que debe hacerlo en cada caso, es decir, posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (ECHEVERRÍA, B., 2001). Esto es, la competencia de acción profesional no se refiere únicamente a competencias metodológicas, además, incluye competencias participativas y personales.

En este sentido, Echevarría (2008) señala que la competencia metodológica se refiere a la aplicación de los conocimientos a situaciones laborales concretas. Según el autor, la competencia participativa implica estar *“atentos a la evolución del mercado laboral, predispuestos al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo”*, y por último, la competencia personal alude a *“tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones”* (ECHEVARRÍA ET AL., 2008:91).

Hoy en día, es patente el esfuerzo por conseguir un consenso por parte de las Administraciones y sus políticas educativas, en cuanto a la necesidad de implantar modelos curriculares basados en el desarrollo de competencias básicas, en la definición de lo que es una “competencia básica” y en cuáles han de ser éstas.

En el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) de la OCDE, encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para el buen funcionamiento de la sociedad, define el término competencia como *“Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”*. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, 2002).

Para definir una competencia como básica, se tienen que dar las siguientes condiciones:

- ▶ Que contribuya a obtener resultados de alto valor personal y social.
- ▶ Que sean aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
- ▶ Que sean beneficiosas para la totalidad de la población para superar con éxito las exigencias complejas independientemente del sexo, condición social, cultural y entorno familiar.

De este modo, los rasgos que definen una competencia:

- ▶ Constituye un "saber hacer". Incluye un saber, pero que se aplica.
- ▶ "Saber hacer" susceptible de adecuarse a diversidad de contextos.
- ▶ Carácter integrador, de modo que cada competencia abarca conocimientos, procedimientos y actitudes (OCDE, 2002).

En este sentido, posee competencia profesional aquel que dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar con su entorno laboral y en la organización del trabajo (DE ARMAS, R.; HATIM A, SALAS, R., 1997).

Todas estas definiciones, cuestionan la formación universitaria actual. Si asumimos un enfoque competencial, además de diseñar acciones curriculares que promuevan el conocimiento, el desarrollo de actitudes y habilidades, será necesario acercar al estudiante a contextos profesionales, a aquellos que serán sus ámbitos de aplicabilidad laboral.

Según Echeverría y colaboradores (2001), la formación de un profesional ha sufrido una serie de cambios o modificaciones a lo largo de la historia. Esta evolución en la formación es propiciada, sobre todo en esta última década, por las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales que están generando cambios profundos en los contenidos, medios, métodos y formas sociales del trabajo.

Planificar los programas educativos en la Universidad en función de las competencias que deben adquirir los estudiantes, supone cambios profundos en la metodología y la adopción de estrategias de innovación a gran escala y en las que se deben implicar todos los profesores.

Por otro lado, el trabajo por competencias no puede desarrollarse a través de la mera transmisión de conocimientos, el profesorado deberá generar situaciones que permitan a los estudiantes reflexionar con ellos y entre los propios estudiantes sobre aspectos y materiales importantes para su desarrollo profesional, dado que la competencia profesional incluye conocimientos especializados que permiten dominar los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional.

Algunos autores perciben la existencia de una serie de peligros, en la incorporación de competencias en los nuevos modelos educativos. Álvarez Rojo (2007) indica que, dependiendo del tipo de competencias que se seleccionen, puede que signifique romper

con lo que existe para encaminarse hacia un sistema de refuerzo de la sociedad competitiva. Es lo que se podría denominar *perspectiva mercantilista de las competencias*, que supone orientar hacia los intereses de las grandes corporaciones económicas, los objetivos educativos (ÁLVAREZ, V., 2007).

A diferencia del concepto de competencia, entendida como la capacidad creativa del ser humano, la idea de competencia en el mundo empresarial, está íntimamente ligada a la eficacia y la rentabilidad productiva. Se trata de definir y adquirir destrezas y saberes que hagan a las empresas competitivas. De modo que, de un interés por la persona y el bien colectivo, se pasa a una interpretación donde prima el interés privado y competitivo (CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN, 2007).

Desde los años 90, los modelos educativos basados en competencias, aparecen como respuesta a las demandas que la sociedad hace a la escuela, para que forme a los jóvenes y que éstos sean capaces de integrarse con éxito en la sociedad actual y responder a sus necesidades empresariales y económicas.

Ese planteamiento basado en competencias desde una vertiente empresarial, llega a la educación directamente a través de la vía europea, como puede verse en los acuerdos de Lisboa. El Consejo Europeo de Lisboa de 2000, invitó a los estados miembros y a la Comisión a que definieran "*las nuevas destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida*", enumerando como tales: las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales. Destrezas confirmadas en sesiones posteriores, hasta que, en 2002, se propusieron los ocho campos de destrezas siguientes:

- 1-la comunicación en lengua materna;
- 2-la comunicación en lenguas extranjeras;
- 3-las TIC;
- 4-el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología;
- 5-el espíritu empresarial;
- 6-las competencias interpersonales y cívicas;
- 7-el aprender a aprender, y
- 8-la cultura general.

(CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, 2000)

Corroborando este análisis, en el Consejo Europeo de Barcelona, de marzo de 2002, se señalaron las TIC y lenguas extranjeras, como dos competencias que merecían mayor atención.

No obstante, algunos autores hablan del peligro de que la educación se convierta aún más en un modelo bancario (*banking model*), en el que su función sea transmitir y reproducir los valores de los grupos económico-sociales dominantes.

La educación se vuelve, así, poco a poco, dependiente de las demandas de un tipo de sistema social y económico determinado.

1.2. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DEBATE: ¿ES PRECISO UN CAMBIO?.

El cambio es inevitable, se ha manifestado constantemente en todos los tiempos, de forma más o menos evidente en todos los elementos de la vida. Ciertamente es que desde la postmodernidad, los cambios acontecidos demandan adaptaciones e innovaciones cada vez más rápidas y eficaces, con mejor calidad, con mejores resultados y que abarquen el mayor número de necesidades posibles. Trasladando la perspectiva del cambio en teorías sociológicas como la de Maslow (1985), los descubrimientos y transformaciones originariamente respondían a demandas primarias, sustentadas en la subsistencia, producción, conservación del acervo cultural,...para luego corresponder a peticiones sociales basadas en reclamos que abogan por la igualdad, libertad y fraternidad, discursos modernos aplicados a diversos contextos sociales. Las instituciones son el fiel reflejo de la proyección de estos cambios, tanto en su contenido – misión y visión – como en su continente – estructura e imagen social - . Y, entre todas las instituciones existentes, por su relevancia y alcance en esta investigación, vamos a prestar atención a la educativa.

Bien es sabido que la base de todo cambio social parte de una evolución cultural, una interiorización progresiva de ideas, conceptos y proyectos que se manifiestan en común para la consecución de un propósito conjunto. Así, la Universidad es una institución clave en todo este proceso de nuevos pensamientos, puesto que no sólo difunde conocimientos, sino que anima a indagar en las cuestiones más eruditas, a promulgar nuevas formas de aprender, de estimular para investigar en los saberes más elevados. Por ello, es importante conocer a qué cambio estamos asistiendo actualmente en esta organización de repercusión tan elevada, hacia dónde apunta este cambio y cuáles son las perspectivas de futuro para las promociones del mañana.

Aunque parezca una paradoja, el mayor esfuerzo que ha realizado la Universidad y que ha sido motor del cambio postmoderno, es la apertura al exterior, al valor compartido con otras Universidades e instituciones. Se han introducido nuevos conceptos en la formación, como el valor de la *nueva ciudadanía*, la *educación no formal*, la *educación comparada*,... que han modificado las formas de impartir docencia, de aprender y de aprehender. Se van conociendo elementos relevantes para hacer competitiva una Universidad, pero lo difícil radica en el cómo. La Universidad contemporánea está necesitada de sistemas de gestión eficaces, que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje e investigación.

El cambio es cíclico, rápido y competitivo, donde, de un lado, los docentes tienen que estar en permanente renovación de teorías, técnicas y procesos y en total relación con la generación de conocimiento que se produce dentro y fuera del contexto universitario, introduciendo una filosofía educativa, en donde el aprender y el enseñar van juntos. La Universidad respondería así, a lo que pretendía en sus orígenes: una comunidad de “scholars”, de aprendices, una gran familia del conocimiento (MERINO, J.V., 2002).

Sin embargo, la situación del estudiante en la actualidad es realmente inquietante, puesto que la acumulación - podríamos decir desmesurada - de certificaciones académicas exigidas por un mercado laboral ambicioso, de un tiempo a esta parte, ha sustituido al aprendizaje asimilatorio en sí. Ya no se trata tanto de aprender para *cultivar la mente*, para saber como fin en sí mismo, sino como medio para conseguir mayores posibilidades profesionales.

El mercado laboral evidentemente también es cambiante. Estamos en la era del conocimiento y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que para las empresas supone un reto la asunción de lo que es la nueva sociedad de la información y que hay determinadas demandas profesionales que están en auge (JULIÁ, J., 2007).

También queda una labor de información, sobre todo a la gente joven que se aproxima a la Universidad, de informarles sobre la situación de los mercados laborales.

No obstante, existiendo esa estructura de oferta suficiente, no hay una oferta de estos estudios superiores que se corresponda con la actual demanda laboral, como veremos posteriormente.

Por otro lado, en la Universidad también podemos hablar de innovación, no sólo de cambio. En estos últimos años, se han introducido elementos nuevos para la mejora del proceso de educación universitaria, más para solventar problemas, que para prevenirlos.

Un aspecto clave de la capacidad de las universidades para reorganizar las disciplinas tradicionales de manera diferente o innovadoras, es tener en cuenta el surgimiento de nuevos campos científicos y tecnológicos. Los nuevos patrones de creación de conocimiento, no implican solamente una reconfiguración de departamentos hacia un mapa institucional diferente, sino más importante, la reorganización de la investigación y capacitación a través de la búsqueda de soluciones a problemas complejos. Esta evolución lleva al surgimiento de lo que los expertos llaman ‘transdisciplinariedad’, con distintas estructuras teóricas y métodos de investigación (SAMIL, J., 2001).

Otro gran desafío universitario lo constituye la relación entre conocimiento, trabajo y desarrollo profesional. El perfil del profesional universitario de hoy, apuesta por un curriculum flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, con amplia capacidad para adaptarse a nuevos procesos y tecnologías, una gran dosis de creatividad y con una firme actitud hacia una educación permanente (*lifelong learning*) (MERINO, J.V., 2002), término del que ya hemos hablado anteriormente.

Las universidades se han sensibilizado mucho sobre la necesidad de dar respuesta satisfactoria a las demandas sociales y al entorno más inmediato en el que se insertan. Muchos de estos cambios trasladados a la educación, toman como fuente de referencia las experiencias de las empresas privadas, que de igual modo han tenido que modificar sus líneas estratégicas, para adaptarse a un mercado profesional tan competitivo como el que vivimos. Como hemos mencionado, estas nuevas incorporaciones a las formas de enseñanza-aprendizaje, se han puesto en marcha por procesos, es decir, en fases concatenantes, para formar un itinerario más competitivo. Mencionamos, como patrones más eficaces la incorporación de las nuevas tecnologías, la introducción de los elementos investigación, desarrollo e innovación (I+D+I), los procesos de mejora continua, la planificación estratégica en las actividades con alumnos, los servicios de apoyo a la enseñanza, la formación de recursos humanos no docentes y la colaboración con empresas / entidades (ANECA, 2006).

Son competencias para mejorar, innovaciones que en la Universidad es sello de calidad. En posteriores capítulos, trataremos la relación entre el prestigio y calidad de la innovación que se practica en la Universidad.

1.2.1. Cambio y Aprendizaje.

El valor en la educación y con mayor énfasis, en la educación superior, ha estado siempre presente desde el siglo XIX, cuando las universidades se dispusieron a dar respuesta a las nuevas demandas de la era industrial (MORA, G., 2004). Sin embargo, fue en la segunda mitad del siglo XX cuando hubo un gran desarrollo tecnológico, cuando los expertos empezaron a percibir con claridad que ese desarrollo sólo era posible si se disponía de recursos humanos muy cualificados.

En la sociedad del conocimiento, a diferencia de la sociedad industrial, se considera que son el conocimiento y la tecnología y ya no la mera producción industrial, los elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social de las comunidades.

El cambio en la educación y de forma más intensa, en la formación de grado universitario, debe ser continuo y sistemático, en constante construcción y desarrollo. El aprendizaje comprende todo el proceso completo de instrucción, orientación y apoyo para una enseñanza completa y eficaz.

No sólo los objetivos y la diversificación interna de las universidades han cambiado, el entorno de las universidades ha cambiado también radicalmente. Por un lado, los cambios tecnológicos y de la información están creando un nuevo entorno caracterizado por:

- La aceleración de la innovación científica y tecnológica.
- La rapidez de los flujos de información que suponen una nueva dimensión del espacio y del tiempo del conocimiento.
- El aumento del riesgo en la mayoría de los fenómenos por la falta de previsibilidad de los resultados.
- La complejidad creciente de los fenómenos y la no-linealidad de los procesos.
- La globalización económica y el gran desarrollo de las comunicaciones entre las instituciones.
- La investigación o los servicios ya no son necesariamente una cuestión local, sino que crecientemente se está internacionalizando.

(SCOTT, 1996)

Hay que crear un entorno de aprendizaje continuo sobre los estudiantes, que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y les permita permanecer receptivos a los cambios en el conocimiento teórico, científico y tecnológico que vaya apareciendo durante

su actividad académica y profesional (MORA, G., 2004). Hay que pasar de un modelo basado en la mera acumulación de conocimientos a otro fundamentado en una actitud de aprendizaje activo.

Se entiende por “Aprendizaje Activo”, aquel proceso que evoca a los estudiantes a realizar cosas y a pensar en esas cosas que realizan (BONWELL, C. & EISON, J., 1991), requiriendo ser activo en el proceso y responsable en el mismo.

Es importante, para ello, ser consciente de las cosas que se aprenden, de lo que se debe aprender y lo que aún no se ha aprendido (AGUILAR, J., 2009). Evitar, de esta forma, que los estudiantes sean meros espectadores, adquiriendo mayor compromiso en las actividades, mayor énfasis en el desarrollo de sus habilidades. De esta forma, se incrementa su motivación y el compromiso para el desarrollo de habilidades de mayor responsabilidad, hecho que les servirá con mucho para su desempeño profesional.

A nivel universitario, para promover este tipo de aprendizaje, se hace recomendable combinar las clases expositivas con estrategias de aprendizaje que mantengan la concentración de quienes escuchan. Por ejemplo, propiciando la discusión entre el profesor y los estudiantes, haciéndoles responsables de su propio aprendizaje, manteniendo a los estudiantes compenetrados con el proceso (ASTIN, AW., 1985) y combinando diferentes métodos, técnicas e incorpora tecnología.

Este tipo de aprendizaje activo, requiere un método de enseñanza proactivo. Es el alumno el que actúa, mientras que el profesor es ante todo un guía. Se trata de facilitar competencias metodológicas, sociales o participativas, a través de seminarios, aprendizaje interactivo, técnicas de discusión y de presentaciones, técnicas de tomas de decisiones, períodos de prácticas en empresas, etc. Es preciso introducir métodos proactivos que transmitan las competencias que van a necesitar los futuros trabajadores (MORA, G., 1997). Así lo señala la Declaración de Bolonia cuando pide a la educación superior europea que sea capaz de mejorar su empleabilidad.

Así, el aprendizaje es el medio principal para el proceso de cambio. El desarrollo profesional es esencialmente un aprendizaje profesional y, por consiguiente, necesitamos ser conscientes de que las organizaciones que progresan y se adaptan son, por necesidad, organizaciones de aprendizaje, que se preocupan por conseguir nuevos conocimientos, por adquirir nuevas técnicas y creencias nuevas (WHITHAKER, P., 1998: 71). Si hemos de

establecer unas condiciones propicias para el cambio, necesitamos ser conscientes de las condiciones que estimulan un aprendizaje eficaz.

El cambio institucional no sólo se debe centrar en la demanda externa, sino también en la misión implícita que se recoge tras el término “aprendizaje”. Por ello, es importante que “la forma”, el entorno, la estructura y los medios, faciliten un actual y apropiado canal de dinamización de esas prácticas que consideramos en cada tiempo más eficaces. Por ello, el proceso de cambio va más allá de los límites del aula (HOPKINS, AINSCOW Y WEST, 2001).

El aprendizaje se ve acelerado por el entorno competitivo donde el sujeto esté inmerso. En la actualidad, a mayor demanda por conseguir un mismo cargo profesional, mayor urgencia en adquirir aptitudes y actitudes de acuerdo con el perfil socio profesional.

De un tiempo a esta parte, las instituciones universitarias se han cuestionado, ante esta competencia, qué capacidades son fundamentales en el proceso de aprendizaje de un estudiante de grado universitario, para evitar que se difumine un clima de incapacidad y cierta desconfianza por parte de la institución docente. La dificultad encierra una múltiple vertiente, puesto que comprende conocer determinantes laborales, institucionales y empresariales.

De ahí que en los últimos años, el cambio educativo se haya reflejado en un proceso casi concatenante de reformas, siempre adaptables y capaces de reaccionar ante circunstancias y necesidades que están continuamente modificándose. La Universidad europea ha conservado unos patrones de conducta un tanto tradicionales, basados en la costumbre y la inercia de experiencias exitosas. Por ello, las soluciones que se están poniendo en práctica, se sustentan sobre una remodelación de recursos ya existentes, para adaptarse a los tiempos actuales, con lo que admitimos que el factor innovación o adquisición de nuevas competencias no es tan frecuente, sino, más bien, *reestructuración*. De ahí, por ejemplo, que se diversifiquen los cometidos del personal docente y no docente, para ofertar mayores funciones. La docencia se diversifica en investigación, divulgación científica, transferencia tecnológica, colaboración interinstitucional,... *“una heterogeneidad de objetivos que hace complejo y en cierta manera, muy costoso el cambio”* (WHITHAKER, P., 1998: 69). Adaptarse, tanto a nivel personal como organizativo, requiere nuevos conocimientos y técnicas que capaciten a los agentes educadores de recursos y técnicas para la mejora final de la enseñanza.

Siguiendo la línea sociológica de Bourdieu en la que se identifica capital social con la competencia profesional universitaria, éste concebía la Universidad como una “ciudad científica” (2004), en el sentido en que ésta es otra manera de imitar la ciencia, consistente en ocupar una posición de poder universitario que permite controlar las demás posiciones, los programas de formación, las exigencias de enseñanza,...es decir, los mecanismos de reproducción de la Universidad e imponer una veracidad.

Los campos de producción cultural, indica Bourdieu, “*ocupan una posición dominada en el campo del poder: este es un hecho mayor que ignoran las teorías ordinarias del arte y la literatura*” (2004: 164).

Actualmente, se hace complejo mostrar un seguimiento personalizado de las capacidades y aspiraciones del alumno, por parte de un organismo con una estructura tan diversificada y con unas tasas de inscripciones tan elevadas como posee hoy en día la Universidad. No obstante, aunando el esfuerzo de mucho sociólogos, psicólogos y pedagogos, se exponen propuestas que tratan de aportar una visión más o menos unánime de qué se quiere y espera de la Universidad, para que, en definitiva, haya congruencia entre lo que se “quiere ser” y lo que se “llega a ser”.

Si ahondamos en la vertiente institucional, según los datos del estudio Higher Education and Graduate Employment in Europe (2000), - 7.257 encuestas de graduados españoles - , señalan que el objetivo básico del universitario (54.9%) es mejorar sus perspectivas profesionales. En la rama técnica, esta proporción sube hasta el 64.5%.

Uno de los últimos informes que analiza la situación de la Universidad actual es el Informe Bricall, dado que no sólo observa los puntos fuertes y débiles de ésta, sino que propone nuevos cambios, no tanto innovadores ni sustanciales, sino añadiendo nuevas competencias y proyectos abiertos a un mercado de trabajo real (Informe Universidad 2000. BRICALL, J.M., 2000).

No es nuevo que la Universidad enfoque sus servicios a la sociedad, pero la realidad es cada vez más competitiva y multifacética, una realidad globalizada donde la búsqueda de conocimiento utiliza medios cada vez más complejos, donde la tecnología activa nuevas capacidades interpersonales para indagar, diversificar y promocionar tal conocimiento.

Como hemos mencionado anteriormente, se busca atender el mayor número de necesidades posibles, los proyectos son colaterales, valorándose la iniciativa personal y

colectiva. Además, se busca la movilidad permanente de los perfiles, con lo que las enseñanzas deben ser lo más interdisciplinarias posibles, dado que así lo requiere la escena profesional actual.

La movilidad geográfica y cultural de los estudiantes universitarios para adquirir una formación plurilingüe y multicultural, es otra realidad en boga. Esta capacidad permite adquirir una flexibilidad tremendamente útil en miras al marco profesional, puesto que para acceder a un puesto de trabajo con demanda de formación universitaria es necesario adquirir el mayor número de competencias posibles, pero es tanto o más importante tener capacidad para el cambio, tener disponibilidad para poder ejercer diferentes puestos de trabajo, dentro de la especialidad estudiada.

Así, aunque según indica Echevarría (2008), por ahora sólo un 1.5% de los trabajadores de la Unión Europea están contratados en un estado miembro distinto al originario, en un futuro próximo se prevé un cambio de tendencia, a medida que las nuevas generaciones se vayan incorporando al mercado laboral.

La ampliación de la Unión Europea ofrece numerosas posibilidades de carrera a los jóvenes investigadores o a los que están en la mitad de su carrera. El tipo de red ofrecido por el Séptimo Programa Marco (7PM) contribuye favorablemente a esta movilidad. Europa acogerá a más investigadores que destaquen de otros países de la UE gracias al Séptimo Programa Marco (7PM).

Ante esta situación se presenta el término “flexiguridad”, una nueva característica dirigida a la consecución de un mercado de trabajo flexible, que además garantice una fuerte protección social, situada por la Unión Europea como una de las prioridades dentro de sus objetivos estratégicos (ECHEVARRÍA ET AL, 2008).

Hoy en día, se exige una educación universitaria de calidad, una virtud perceptible objetiva y subjetivamente, que pueda ser susceptible de cambios y de mejoras y que responda de forma eficaz y eficiente al mayor número de agentes implicados, directa – estudiantes – e indirectamente – familiares, Administración, otras organizaciones formativas,... - . Así, se demanda que, al igual que ciertos dispositivos pueden medir las características de un producto, existan instrumentos que evalúen la excelencia de esta institución educadora, en nuestro caso, la Universidad. Tal es así, que en Europa, la evaluación del profesorado universitario (calidad de la docencia y productividad científica), es ya una práctica generalizada. Éste es uno de los primeros indicadores que se sometieron a evaluación, con

exitoso resultado, dada la facilidad tanto del registro de respuestas como de la evolución comparada de las mismas. Hoy incluso podríamos hablar de calidad total y / o excelencia en la enseñanza universitaria.

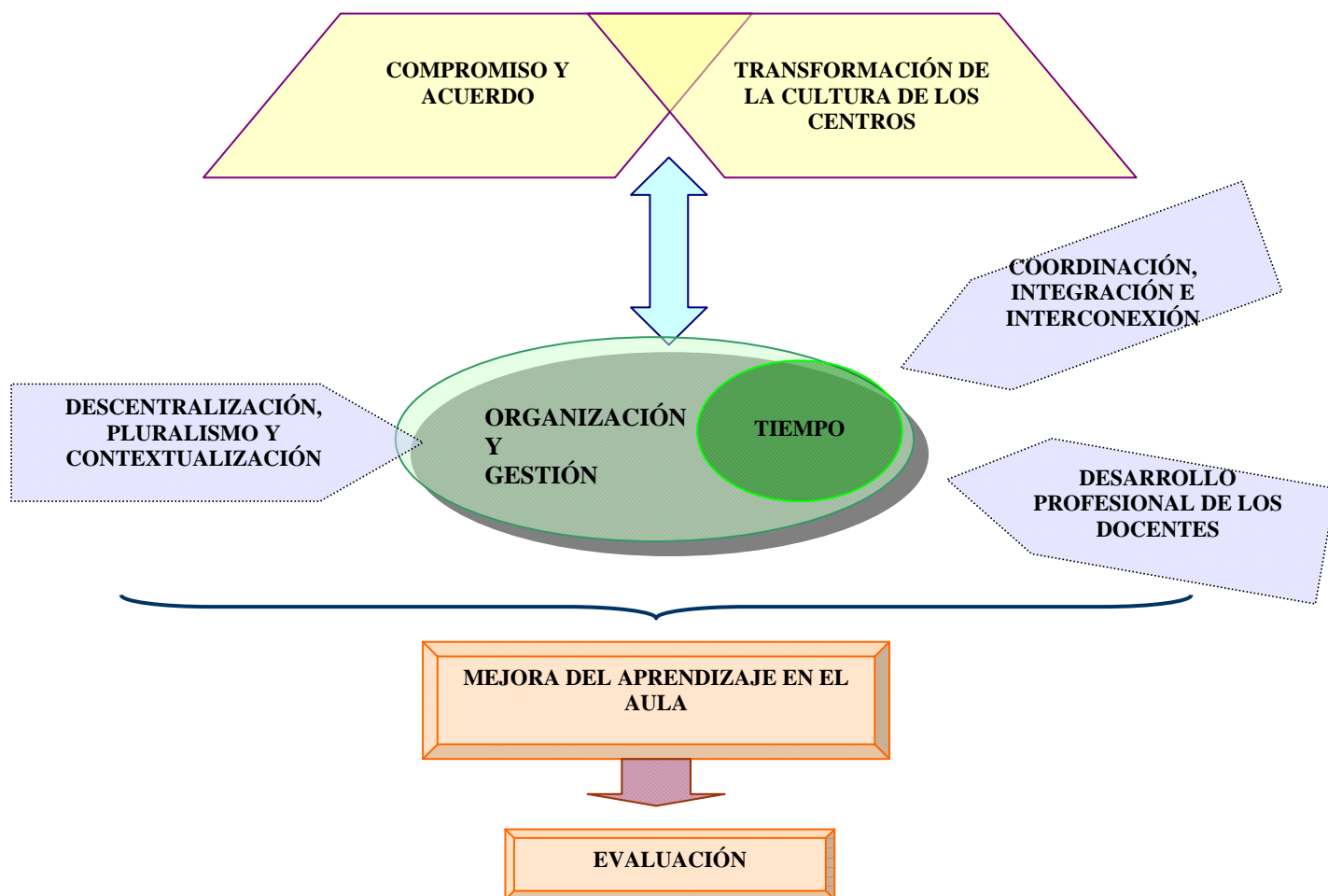
La urgencia del cumplimiento de esta demanda de calidad, ha sido subrayada también en el mencionado Informe Bricall (2000), donde se recuerda el papel fundamental que mantiene la Universidad en los servicios de educación, aprendizaje e investigación para el resto de la sociedad, con lo que la preservación de unos niveles elevados de calidad, condiciona la administración y la organización de las actividades e incluso de la propia estructura. Podemos de nuevo afirmar que es la respuesta a las necesidades sociales la que exige estos preceptos de calidad, el *cliente* condiciona al *proveedor* y no al contrario, como se venía advirtiendo durante muchos años. Y estas exigencias, a su vez, vienen condicionadas por el nuevo contexto social, en miras a construir una sociedad globalizada que se proyecta en todas las áreas de la vida, sin prescindir de la educación.

El Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea (1995), precisa cuáles han sido los tres grandes impactos de nuestro tiempo sobre el mundo de la educación: la emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción, el fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo y, finalmente, la revolución científico – técnica, que crea una nueva cultura y que plantea cuestiones éticas y sociales. La acción de estos factores ha influido sobre la demanda y provisión de los servicios de la educación universitaria.

Por ello, uno de los grandes desafíos para la calidad, se refiere a la creación de una relación estable entre Universidad y sociedad, compartiendo valores y participando en servicios y proyectos comunes. Una de las nuevas iniciativas que ha propiciado esta relación, ha sido la participación de los sectores de la economía en los programas de investigación básica y aplicada de la Universidad, introduciendo y diversificando la tecnologización en los programas académicos de los estudiantes y promoviendo un sistema de educación permanente y de formación continua en lo que se refiere al profesorado. El desarrollo de sistemas que permiten compartir la infraestructura científica y tecnológica para mejorar la calidad y acelerar los procesos de transferencia del conocimiento, sigue siendo un objetivo clave para la Universidad, que hace que su dinámica se asemeje a la de una empresa.

No obstante, cambiar en educación no es un logro rápido, sino que supone un proceso largo y costoso, sobre todo si nos referimos a ámbitos tan complejos como el que encierra el sistema educativo de un país desarrollado, como podría ser España. Cuanta más compleja sea la red de entidades y agentes implicados, mayor consenso habrá que lograr y mayor dificultad entraña tal encomienda. Marchesi y Martín (1998) mencionan algunos de los criterios clave para conseguir con mayor facilidad el cambio en los objetivos educativos:

Gráfico 6. Factores clave para adaptarse al cambio en la educación universitaria.



Fuente: elaboración propia, a partir de MARCHESI, A. Y MARTÍN, E., 1998: 75 – 94.

Tal y como observamos en este gráfico, lograr un cambio en la estructura educativa universitaria, comprende un proceso multilateral e interdependiente, con lo que damos por supuesto que dicho procedimiento debe ser flexible, adaptable y revisable para posteriores reformas.

La rigidez tanto normativa como académica de la Universidad ha sido una de las mayores trabas, muy mencionada, para adecuarse a la realidad sociolaboral presente. La tradición académica en la forma de impartir las enseñanzas, sobre todo en España, ha estado condicionada por un plan pedagógico *rígido*, no interactivo entre profesor y alumno, aunque la misión de la Universidad sigue siendo estimular y cultivar la independencia intelectual y el perfil profesional responsable de sus estudiantes.

De la etapa actual deducimos, por tanto, que no hablamos de un cambio novedoso y diferente que rompe con las pautas precedentes, sino de un cambio de mejora intencionado, buscado de forma sistemática. Ocurre que, dado que se trata de aplicarlo a la Universidad, institución culturalmente estable y un tanto *tradicional* en España, la percepción social se inclina de forma más pronunciada como algo adaptador que innovador.

1.2.2. Del cambio transformacional a la innovación transformadora.

En muchas ocasiones se han utilizado como términos complementarios o intercambiables el cambio y la innovación, aunque no todo cambio significa innovación. Miles (1998: 18) definía el concepto de innovación educativa como "*cambio específico, nuevo y deliberado, que se considera más eficaz para el logro de los objetivos del sistema*". Afirma, por otro lado, Fullan (2000), que el problema estriba en que el cambio educativo no es en una entidad única, ni siquiera si mantenemos el análisis al nivel más simple de una innovación en un aula. Es multidimensional. Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier política o programa:

- 1) El posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos o tecnologías).
 - 2) El posible uso de enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes).
 - 3) La posible alteración de las creencias (es decir, de los presupuestos pedagógicos y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas).
- (FULLAN, M. G. y STIEGELBAUER, S., 2000: 37).

Para Fullan el cambio tiene que darse en la práctica en las tres dimensiones descritas, para que tenga posibilidad de afectar los resultados.

La innovación educativa puede darse en distinto grado. Cuando nos referimos a la innovación institucional, lo hacemos pensando en un cambio que afecta a toda la organización y supone un efecto significativo en la misma. Nos identificamos con la definición que realizan Eckel y Kezar (2003) sobre el cambio transformacional, como aquel que afecta a la cultura institucional, así como intencional y ocurre a través del tiempo.

Eckel y Kezar enuncian cuatro principios:

1. *La transformación se refiere al cambio de la cultura institucional.* La cultura dominante es la que manifiesta las asunciones, valores, creencias, ideologías y significados que la gente hace sobre su organización y la forma en cómo los individuos y grupos piensan y sienten.

2. *El cambio transformacional afecta a la institución en su conjunto y es profundo y extenso.* Cuando hablamos de cambio transformacional, no nos referimos a los cambios específicos, o cambios en la mera aplicación de un nuevo programa, sino a los cambios que tienen una intensidad profunda que afectan los cambios de conductas, las maneras de pensar, las

estructuras, las políticas, las creencias y prácticas de las personas que configuran la institución.

3. *El cambio transformacional es intencionado.* Los cambios no suceden por casualidad, sino que son provocados, tienen objetivos y propósitos bien marcados y buscan modificaciones que están previstas con anterioridad. El cambio transformacional requiere *intencionalidad* y, por tanto, una toma de decisiones institucionales. Esto significa qué hacer y qué dirección tomar.

4. *El cambio transformacional ocurre con el tiempo.* Las universidades y los centros educativos en general, son instituciones que no están preparadas para efectuar cambios rápidos y acelerados, sino que se requiere tiempo para que se efectúen consensuada y eficazmente (VILLA, A., 2004: 62 en ECKEL Y KEZAR, 2003).

Sin embargo, en nuestro caso, cualquier innovación o cambio que se produce en la Universidad no puede considerarse *transformacional*. Una innovación puede ser específica y hacer referencia a cambios muy importantes en un área concreta, pero no incide ni modifica a la institución como tal. El cambio transformacional, puede y en muchos casos ocurre, incluir varias innovaciones simultáneamente.

Modificar o ajustar la Universidad o sus unidades, para dar respuesta a los cambios del entorno, requiere plantear sus unidades para dar respuesta a los cambios externos del entorno. Las organizaciones restauran el equilibrio entre las demandas del entorno y las estructuras internas. Podría definirse como un proceso en el que las organizaciones recuperan su equilibrio.

Según el modelo de Hopkins, Ainscow y West (2001), hablaríamos de una *cultura en marcha*, impulsando un *cambio con garantías*, es decir, basado en experiencias anteriores exitosas de otros países que las han puesto en práctica y que no modifique de forma sustancial la misión y visión de la Universidad, sino los modos de proceder y de suministrar los recursos de la misma – mediante programas académicos, currículum, sistemas presenciales y no presenciales y esquemas interdisciplinarios – pero siempre contribuyendo directamente a hacer frente a las revoluciones del conocimiento. Y es la Universidad la que debe crear la actitud para pensar ante situaciones de incertidumbre o cambio para que las nuevas generaciones puedan hacer frente a las vicisitudes del panorama educativo.

Dado que la transmisión de conocimientos no puede continuar siendo el único objetivo del proceso educativo, el modelo pedagógico cuyo emisor sigue siendo el profesor como transmisor de conocimientos, debe dirigir y enseñar al estudiante en ese proceso de aprendizaje.

El cambio en la misión de la Universidad, la necesidad de mejora, la creciente complejidad de las universidades, la competitividad y la diversificación en el ámbito internacional y nacional (MEEK ET AL., 1996), hacen que exista una mayor inclinación de los sistemas universitarios hacia el *mercado*.

Esta «marketization» de la educación superior (WILLIAMS, C., 1995) está basada en la creencia de que la introducción de tendencias de mercado en la educación superior proporcionará incentivos a las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación, para impulsar la productividad académica, para estimular la innovación en los programas académicos y para avanzar en los servicios que proporciona a la sociedad en general (DILL, D., 1997).

En la sociedad del conocimiento en que nos encontramos, adquieren nueva relevancia la educación superior y las universidades, ya que éstas no sólo son una de las principales fuentes para generar conocimiento, sino que son los centros básicos de transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología (MORA, G., 2004). La Universidad se percibe como una generadora de conocimiento, aunque no la única y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de la sociedad del conocimiento.

En los últimos años, las carreras profesionales de los graduados universitarios han experimentado un gran cambio muy dinámico. Los conocimientos se convierten en obsoletos en muy breve período de tiempo y ello requiere un constante reciclaje en el contenido y el continente. Con ello, el cambio hacia las sociedades del conocimiento demanda competencias más altas.

Del mismo modo, el panorama laboral europeo se encuentra dentro en un proceso permanente de cambio que obliga a redefinir las trayectorias profesionales de los universitarios tanto desde el punto de vista de la empresa como de las propias expectativas de los titulados.

Desde la esfera de la Universidad, las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las universidades tienen que cambiar. Ante las demandas de la sociedad y de la economía las universidades, se deben modificar sus ofertas, de modo que más jóvenes tengan mejores posibilidades de apoyo para una formación cualificada, considerando del mismo modo la posibilidad de promover a los estudiantes y su desarrollo personal (HUBER, G., 2008).

Podríamos afirmar que estamos asistiendo a un cambio del modelo educativo: de la enseñanza al aprendizaje.

Para las universidades se plantea también un nuevo enfoque para sus procesos de evaluación, más enfocados a la evaluación de los resultados que a la de los procesos. De lo que se trata es de evaluar en qué medida los objetivos de formación en competencia son alcanzados por las instituciones de educación superior. Este enfoque es el que debe estar detrás de los procesos de acreditación que actualmente se están implantando en Europa (MORA, G., 2004).

En el terreno educativo y laboral, la multidisciplinariedad, es una necesidad creciente en los supuestos de trabajo. Ser capaces de conocer diferentes áreas del conocimiento y aplicarlas efectivamente en el puesto de trabajo, es algo más que ordinario que el universitario debe asumir.

Del mismo modo, cada vez más se le exige a la Universidad que sea el motor de la investigación aplicada y del desarrollo tecnológico, que actúe como otro centro de investigación. Éste es un hecho generalizado y las universidades más dinámicas del mundo son hoy centros de I+D de alto impacto (CLARK, B., 1998).

El nuevo modelo de sociedad, caracterizado por la globalización, la competitividad y por la necesidad de dar respuesta a las nuevas demandas socio-profesionales, provoca un reto para las instituciones europeas, caracterizadas tradicionalmente por el conservadurismo.

Sin embargo, aunque las tendencias generales parecen claramente definidas, se hace complejo lidiar con ellas. A nivel universitario, las instituciones educativas deben ser capaces de responder con rapidez y eficiencia a estos cambios. La Universidad es una institución que debe adoptar nuevos objetivos y aplicar mecanismos flexibles de adaptación continua a esos objetivos.

Así, se aprecia como cambio más detonante, el trasvase de los conocimientos a las competencias. Las necesidades del nuevo contexto de la educación superior exigen, además de los conocimientos, formar a los individuos en un amplio conjunto de competencias que incluyan, además de los conocimientos, las actitudes que son requeridas en el puesto de trabajo.

Una educación activa que desarrolle las potencialidades individuales y sociales que el alumno va a necesitar en el futuro debería ser el principal objetivo pedagógico de las universidades y de los profesores europeos.

Acabamos de ver que el conjunto de cualificaciones que necesita un trabajador para ocupar con éxito un puesto laboral, es conocido hoy con la denominación de competencias. La cuestión es cómo modificar los métodos de enseñanza para poder transmitir estas competencias de forma *exitosa*.

A este respecto, se hace complejo definir y llegar a un consenso sobre lo que globalmente se entiende como éxito laboral. Se ha estudiado frecuentemente en ciencias económicas y sociales, pero para ello, hay que tener en cuenta una doble perspectiva que a continuación pasamos a comentar.

Tradicionalmente, las perspectivas dominantes han explicado el éxito laboral se han basado en factores principalmente estructurales, con independencia de las diferentes expectativas y percepciones de los propios individuos. Así, por ejemplo, se daba por supuesto que el éxito laboral vendría dado por tener salarios elevados, se estudiaban las diferencias salariales entre grupos y se atribuía mayor éxito laboral a aquellos grupos con salarios más elevados que el resto (MORA, G., 2008).

No obstante, no sólo existe una dimensión objetiva de esta percepción, sino también una subjetiva. Por ello, se hace necesario estudiar diferentes dimensiones de lo que se entiende por éxito profesional, complementarias entre sí, para dar una definición exacta.

La dimensión objetiva puede definirse como el conjunto de indicadores cuantificables que definen la situación laboral del individuo (MORA, et al., 2005). Habitualmente se han empleado indicadores tales como el salario y el puesto o cargo de responsabilidad en la empresa. Sin embargo, existen otras muchas variables que completan tal definición, como resaltan algunos de los autores expertos en esta materia.

Podríamos mencionar la duración del período de búsqueda del primer empleo (SCHOMBURG, H., 2007), la movilidad del empleo, el tipo de contrato, el ajuste entre la educación recibida y el empleo o los beneficios no monetarios (O'SHEA, D., BETSINGER A., y KING, C., 1999), entendiendo como tales tanto los bienes y servicios que recibe el individuo por ser trabajador de la empresa y que son financiados por la misma.

Hasta el momento, como hemos visto, se había considerado como exitosas las carreras profesionales que comprendían aquellos cargos profesionales bien remunerados y con responsabilidad organizacional. Sin embargo, numerosos estudios han señalado que la realidad es bien distinta, dado que no siempre estas variables definen el bienestar del trabajador. Por ejemplo, como hemos mencionado en párrafos anteriores, lograr una estabilidad laboral, una seguridad de permanencia en el puesto de trabajo, es otra característica muy valorada entre los empleados.

A este respecto, como indica Eva Garrido, profesora de la Universidad de Pompeu Fabra, el mercado de trabajo sigue discriminando y expulsando a determinados colectivos, como es el caso de la mujer; *"Aunque parezca increíble, ser mujer todavía resta puntos en el mercado laboral"* (2008:2).

Se sigue pensando que la mujer tiene que cumplir con el rol de atender a la familia y al hogar y que esa función le impide –sobre todo a las mujeres de cierta edad– formarse adecuadamente para ejercer una profesión.

Incluso en los casos en que la mujer tiene un nivel de formación igual o superior al de un hombre, se continúa pensando que no es tan buena opción para ocupar un puesto de trabajo, porque se supone que querrá casarse y tener hijos o cuidar de sus padres o mayores. Eso dificultará su plena integración en el trabajo y, como consecuencia, el empresario deberá asumir los costes que puede evitarse si contratara a un hombre (GARRIDO, E., 2008).

No obstante y siguiendo el concepto tradicional de lo que se entiende por éxito profesional, cada vez es más difícil alcanzar el éxito profesional tal y como se ha entendido antes, es decir, mantener un alto nivel de ingresos y una buena promoción profesional. Este cambio de concepción repercute no sólo a nivel del profesional, sino también a nivel de empresa, ya que muchos estudios confirman que existe una relación entre el éxito personal de los empleados y el éxito de la empresa (STURGES, J., 1999). Por esta razón, muchas empresas están realizando numerosos estudios para advertir la identificación de los factores

personales y laborales que influyen en la obtención del éxito profesional (BOUDREAU, J., BOSWELL W., y JUDGE, T., 2001).

Por otro lado, la dimensión subjetiva se define como la concepción y la evaluación individual de la carrera profesional (MORA, G., 2008). En este sentido, numerosos estudios sobre el éxito profesional utilizan como indicador más adecuado de esta dimensión la «satisfacción laboral» (JUDGE, ET AL., 1995; MORA, ET AL., 2007). Sin embargo, es preciso redefinir, más claramente en indicadores concretos, qué entendemos por satisfacción laboral y sobre todo, qué entiende el titulado por ello.

La dimensión subjetiva del éxito también incluye el conjunto de valores y expectativas del individuo relativas a un trabajo vinculado a su proyecto de vida (MORA, G., 2008).

Por ejemplo, lo que denominamos hoy día como inserción profesional, es un término muy a tener en cuenta para el cumplimiento de las expectativas profesionales del joven. Así, ver que la formación recibida se corresponde con la tarea desempeñada, es un factor clave que define la satisfacción laboral.

1.3. MOMENTOS CLAVE DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

Desde que en 1930 Ortega y Gasset publicara el ensayo "La misión de la Universidad", donde dejaba claro los objetivos de la enseñanza universitaria son: "*transmisión de la cultura*"; "*enseñanza de las profesiones*"; "*investigación científica y educación de los nuevos hombres de ciencia*", la Universidad ha procurado abarcar estas funciones. Lejos de limitar el objetivo principal y hegemónico de la Universidad, cuyo cometido consistía en la transmisión de la cultura, la investigación científica y la "*educación de los nuevos hombres de ciencia*" como lo formulaba Ortega y Gasset, la Universidad se va transformando en uno de los instrumentos fundamentales de la política social, orientada al logro de una de las utopías modernas más ansiadas, la del pleno empleo.

Sigue pendiente hoy día la pregunta de Ortega sobre "*si la preocupación por lo urgente no nos está haciendo perder la pasión por lo importante*". En la escuela, por ejemplo, como señala Adela Cortina (2008), hay que enseñar conocimientos tanto en miras al futuro profesional como personal, por ejemplo, incluir en el currículum materias de humanidades, que preparan para tener sentido de la historia, dominio de la lengua, capacidad de criticar, reflexionar y argumentar. No son competencias para desempeñar una ocupación, sino capacidades del carácter para dirigir la propia vida.

Las competencias profesionales y personales del universitario, son un valor añadido que transmite la Universidad, no directamente cuantificables, lo que se puede denominar como *capital social*. El capital social es una forma de valor, asimilable al humano y al físico y que se puede emplear para conseguir fines. Por ejemplo, se tratan de los valores de los individuos, como puede ser la virtud cívica, que tienen consecuencias beneficiosas para el resto de la sociedad (HERREROS, F., 2002).

Bourdieu (2000) define el *capital social* como un conjunto de recursos disponibles para el individuo, derivados de su participación en redes sociales. Más concretamente, para Bourdieu, el capital social es el "*agregado de los recursos reales o potenciales que están unidos a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo*". Para Coleman (1990: 103), el capital social se caracteriza por dos rasgos fundamentales; consiste en algún aspecto de la estructura social y facilita ciertas acciones de individuos que están situados dentro de esa estructura. Estos recursos derivados de la participación en redes sociales, pueden consistir en la adquisición de información, obligaciones de reciprocidad derivadas, por ejemplo, de sistemas de confianza mutua, o el aprovechamiento de normas sociales cooperativas, entre otros.

El capital social, por tanto, es un recurso que sirve para alcanzar ciertos fines, al igual que el capital físico y el capital humano. Comparte con el capital humano su carácter intangible, aunque esta característica es probablemente mayor en el caso del capital social (COLEMAN, J., 1990).

La incorporación del universitario al mundo laboral, es un tema difícil de abordar en nuestra sociedad, porque se está viendo que la inserción no es tan clara como sería deseable, especialmente en estos últimos años y la información actual sobre el destino laboral de los licenciados está excesivamente diversificada por diferentes instituciones educativas, administrativas, empresariales,...por lo que faltaría unidad con base científica que nos permitieran saber cuál es la realidad laboral de los titulados universitarios. Estamos viviendo cambios importantes en la educación y en el mundo laboral, y, por ejemplo, la formación a lo largo de toda la vida han pasado a ser una necesidad.

Esto nos lleva a pensar si, después del creciente proceso de expansión de la educación (en el caso universitario español se ha pasado de 530.000 estudiantes universitarios en 1975 a casi 1.600.000 en la actualidad), como consecuencia tanto de una mayor demanda por parte de la población como de la extensión de la oferta educativa, las inversiones educativas en el sector de la educación universitaria son realmente *rentables* desde el punto de vista laboral, o si las políticas educativas que persiguen una elevación de los niveles de formación de los individuos pueden considerarse parte integrante de las políticas activas de empleo.

En España, la Universidad comprende gran parte de los estudios superiores, produciéndose una casi total coincidencia entre educación superior y educación universitaria.

Los cambios acontecidos en el sistema universitario son recientes, sobre todo en lo que se refiere a instancias formales de reforma educacional. Por ello, mencionaremos las fechas clave que denotan cómo la Universidad desea evolucionar hacia contextos más competitivos, eficaces y eficientes, sin abandonar su misión pedagógica e investigadora.

En mayo de 1998, se realizó la Declaración de la Sorbona firmada por Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, para reforzar aquellos preceptos básicos tradicionales de la Universidad europea y acoger aquellas dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro tiempo, facilitando la armonización europea de educación universitaria.

Con la declaración de la Sorbona, hay un compromiso de defender la creación de un marco de referencia común europeo para mejorar el reconocimiento externo y favorecer la

movilidad de los estudiantes así como las posibilidades de empleo. Un espacio abierto europeo de educación universitaria que respetando las diferencias, favorezca la movilidad y una cooperación más cercana.

Tras la declaración de la Sorbona, en 1999 se realiza la Declaración de Bolonia, que tiene como objetivo ir estableciendo los medios necesarios para el desarrollo gradual del Espacio Europeo de Educación Universitaria, planteado en la declaración de la Sorbona. La declaración de Bolonia insiste en el respeto a los principios de autonomía y diversidad. Se habla de convergencia y de armonización pero no de *estandarización*. No habla de la creación de una nueva categoría de titulaciones europeas sino de la creación de un marco de referencia común para las titulaciones que ya existen.

Según A. Villa (2004), los principios más destacados en la declaración de Bolonia son seis:

- El establecimiento de titulaciones claramente legibles y comparables, también a través de la implantación del Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos: pregrado y grado en todos los países. El primer ciclo no debe ser más corto de 3 años y debe estar claramente orientado al mercado laboral. El acceso al segundo ciclo requiere haber superado el primero. Este segundo ciclo lleva a la obtención del máster y/o doctorado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, similar al sistema ECTS, como el medio más idóneo para promover y aumentar la movilidad de los estudiantes.
- Una dimensión europea con respecto a la calidad (mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables).
- Promoción de la movilidad o libre movimiento de estudiantes y profesores, eliminando los obstáculos que dificultan el ejercicio efectivo del libre intercambio.
- La promoción de las distintas dimensiones europeas de educación universitaria, para exponer un plan curricular base y ofertar opciones especializadas de desarrollo curricular, cooperación institucional, integración en otras disciplinas, etc.

Este nuevo escenario es un desafío y una oportunidad para la Universidad.

La declaración de Bolonia, firmada por 29 ministros y representantes de educación

universitaria, supone un compromiso y un esfuerzo conjunto para reformar los propios sistemas de educación universitaria, de manera que se facilite la convergencia a nivel europeo, que, en lo que compete a nuestro estudio, es probablemente la fase de *cambio transformacional* de mayor magnitud que hemos presenciado en nuestros días. Posiblemente, en algunas universidades, este proceso suponga un gran cambio, pero no una verdadera transformación institucional. Sin embargo, muchas universidades se están planteando este proceso de convergencia, como una oportunidad para cambiar la institución universitaria y convertirla en una organización más dinámica y más acorde con los tiempos presentes.

Crear un espacio universitario común es una necesidad imperiosa para avanzar en la construcción de Europa. Eliminar las barreras académicas, favorece la movilidad de los ciudadanos, contribuye al entendimiento de la diversidad y riqueza de la cultura europea, y es coherente con el actual proceso de globalización. El nuevo sistema es similar al que existe ya en India, China, Oceanía, Norteamérica y parte de África y es previsible que se convierta en el sistema universitario en todo el mundo (PEÑA, D., 2008). Sin embargo, como todo proceso de cambio, puede generar controversias y críticas.

Lo cierto es que el proceso de Bolonia ofrece para muchas oportunidades de mejora. Es una ocasión para diseñar los títulos futuros, partiendo de la experiencia de las mejores universidades europeas, para mejorar los métodos de enseñanza y de evaluación, utilizando las nuevas tecnologías de acceso a la información y al conocimiento. Los itinerarios académicos serán más flexibles y polivalentes, adaptados a distintos tipos de estudiantes, para favorecer la movilidad de los alumnos y ampliar las posibilidades profesionales de los titulados e incrementar la movilidad del profesorado. En definitiva, favorece la interdisciplinariedad y la internacionalización y mejorar sistemas de organización y de toma de decisiones (PEÑA, D., 2008).

A nivel de títulos, se pretende llegar a un reconocimiento de lo que se hace en un país con respecto a lo que se hace en otro, uniformizar los modelos, que sean al menos comparables, que sean compatibles, flexibles y abiertos, un título homologado y reconocido en el Espacio Europeo. Esto es, un criterio para hacer los planes de estudio.

Con este nuevo sistema, las titulaciones universitarias que se ofertan en un país miembro, se dividen en dos grandes grupos. Por un lado, los estudios de grado. Equivalentes a las actuales diplomaturas y licenciaturas, el número de créditos ECTS necesarios para ser graduado, variará en función de las titulaciones entre 180 (tres cursos) y 240 (cuatro). En

España, la composición y diseño de estos estudios de grado, desde su nombre hasta sus planes de estudios, vendrán determinadas por el nuevo Mapa de Titulaciones que sustituirá al actual. La normativa española para los nuevos ciclos universitarios no se estableció hasta octubre de 2007. El grado constará de cuatro años y tendrá un carácter generalista.

El segundo nivel de la nueva distribución, es el de los estudios de postgrado. En él se incluyen los másteres y doctorados. Aunque conservan la denominación con la que se identifican en el sistema actual, su transformación es una de las más relevantes dentro del nuevo espacio europeo. El máster dejará de ser un título propio, es decir, reconocido sólo por el centro de origen, y pasará a ser oficial. Su duración será de uno o dos cursos (60 ó 120 créditos ECTS) y, junto a su carácter de formación especializada, se convertirá en requisito imprescindible para acceder a una mayor preparación investigadora para la obtención del título de doctor. De hecho, se fijará en 300 créditos europeos de grado y postgrado, el mínimo necesario para acceder al doctorado (El País, 20-12-2005). El máster tendrá una duración de entre uno y dos años y será más especializado.

Bolonia no es sólo reformar la estructura curricular, es hacer una enseñanza más proactiva y eso también exige el cambio de método y también, en alguna medida, de algunos contenidos.

Pero el espacio de Bolonia significa, también, la concienciación de que existe un mercado laboral europeo competitivo y de muy difícil de inserción para los titulados universitarios.

En ocasiones, se *acusa* al sistema de educación universitario español de no estar formando el tipo de perfil que demanda el mercado laboral. Ha sido una preocupación constante desde los años setenta, con la publicación del Libro Blanco. Así, a continuación, vamos a exponer las principales secciones legislativas que señala García-Montalvo (2001), donde se proclama la urgencia de una identificación académico – profesional para los puestos de formación universitaria:

- Libro Blanco (1969): “Necesidad de que la enseñanza práctica tenga más importancia en la Universidad”.
- LRU (1983): “La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística”.

- Real Decreto 1947 / 1987: tenía como uno de sus objetivos básicos “el acercar la formación universitaria a la realidad social y profesional de nuestro entorno, sin abandonar las irrenunciables tareas de transmitir la ciencia y realizar investigación, que la Universidad pueda – a través de una oferta coherente de titulaciones académicas – dar respuesta a las nuevas demandas del mercado laboral”.
- Declaración Mundial sobre Educación Universitaria para el S. XXI (1998): “La relevancia de la educación universitaria debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere visión ética, imparcialidad política, capacidad de crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo...”
- Informe Universidad 2000: “La cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige (...) El nuevo marco de exigencias depende de la globalización y de la aparición de nuevas relaciones sociales”.
- LOU: “Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: ...B) la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística”.

Fuente: GARCÍA MONTALVO, J., 2001.

De esta forma, diversos estudios han corroborado que los empresarios españoles denuncien el distanciamiento entre las enseñanzas universitarias y el mercado laboral, no sólo en cuanto a la orientación de las titulaciones, sino también en cuanto a las competencias adquiridas para los titulados. Es más, afirman que “*es más fácil encontrar un universitario que un graduado de FP...Hay inflación de universitarios y lo que falta es preparación de grado medio*” (GARCÍA – MONTALVO, J., 2001:96).

Pese a que Bolonia se ha convertido en la *pedra angular* de esta apuesta política y académica, su contenido, la asunción de éste por más países y el control de su evolución, se ha ido perfilando en reuniones ministeriales bianuales, de las que han surgido nuevas declaraciones. Tras la de Bolonia, se han celebrado otras citas en Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), en las que el número de estados europeos firmantes asciende a casi medio centenar.

Esto supone la ratificación de estos progresos, que enfatizan la acreditación y aseguramiento de estas premisas.

El estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en febrero de 2003, sobre “Integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza universitaria”, reitera la necesaria confianza entre las instituciones de enseñanza universitaria y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan. Ello debe tener como soporte básico una metodología común y contrastada de evaluación de la calidad.

La movilidad y el reconocimiento de estudios no sólo requieren un clima de confianza y de transparencia, sino también una correspondencia entre los elementos básicos de la formación en los distintos sistemas de educación universitaria. Los sistemas de garantía de la calidad jugarán un papel importante para conseguir unos elevados niveles de excelencia que facilitarán la comparabilidad y el reconocimiento de las calificaciones y títulos en toda Europa. Pero para ello será también necesaria una convergencia en los sistemas de garantía de calidad de los distintos estados.

La definición de criterios y estándares mínimos compartidos por las agencias responsables de asegurar la calidad y algunos criterios comunes sobre sistemas de acreditación y evaluación de estudios e instituciones, serán elementos necesarios en la construcción del Espacio Europeo de Educación Universitaria. Por ello, el Ministerio de Educación de España recomienda la colaboración entre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y las agencias de otros países de la Unión Europea en el marco de la acreditación de títulos oficiales en los respectivos países.

Lo cierto es que Bolonia introduce cambios en la manera de enseñar. Los cambios fundamentales que introduce el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para los profesores, son la manera de planificar las asignaturas y los contenidos de éstas. El profesor ha de definir una asignatura que lo incluya todo y programar la carga de trabajo del alumno. Tiene que contar las horas de clase, de prácticas y además el tiempo que el alumno dedicará a estudiar y preparar los trabajos por su cuenta. Todas esas horas que el profesor cuenta se traducen en créditos. Además de los contenidos convencionales, se añaden otros como aprender a trabajar en equipo, organizarse, escribir y presentar informes de manera correcta y expresarse bien. La evaluación continuada significa más dedicación por parte de los estudiantes.

Pero la nueva organización de carreras, es vista con cierto escepticismo en las facultades universitarias. Los alumnos consideran que el estudio de una carrera es incompatible con un trabajo, por lo que las opiniones de los estudiantes se mueven con bastante crítica en los diferentes medios de comunicación. Consideran que el plan Bolonia es un gran reto que va a intentar modificar la estructura de todo el sistema universitario europeo y del que los estudiantes se sienten al margen.

El proceso de Bolonia, como hemos visto, por tanto, es la concreción a nivel europeo de este nuevo cambio. El nuevo modelo de créditos ECTS que se está implantado en las universidades europeas es una de las fórmulas para establecer los nuevos roles de los profesores y de los alumnos.

Asimismo, el nuevo modelo de Universidad lleva consigo cambios en el papel de sus profesores e investigadores, dada la influencia del mercado.

Incluso en Estados Unidos, un país donde la tradición de eficiencia en las universidades es notable, los gobiernos buscan mecanismos para animar a las universidades a mejorar la productividad, la eficiencia y eficacia.

1.3.1. El caso de la Universidad Española.

La Universidad española conserva una aferrada tradición en docencia, en cultivar el saber histórico, filosófico y de la realidad social. No obstante, a pesar del prestigio que puede mantener entre las opiniones de expertos dentro del Estado, los estudios estadísticos comparativos con respecto a otros países europeos y, a mayor escala, internacionales, en la actualidad, no muestra una imagen tan positiva. Se han acontecido tal cantidad de cambios necesarios para esta institución, sobre todo en lo que respecta a las transformaciones que implica la convergencia con el Espacio Europeo de Educación, que quizás no ha sabido adaptarse con rapidez a las nuevas tendencias.

Por ejemplo, según el ranking elaborado por el Consejo de Lisboa, España ocupa el último lugar en calidad de sistema educativo superior entre los 15 países más ricos de Europa, más Estados Unidos y Australia. A España le siguen, en los puestos *bajos*, Austria y Alemania.

El informe evalúa seis criterios, algunos de ellos diferentes a los que recogían el ya conocido listado anual de la Universidad de Shanghai o el World University Ranking que lleva a cabo el Times Higher Education Supplement. Dichos estudios valoran la cantidad de ex alumnos que han obtenido premios Nobel o alguna condecoración en su especialidad, la calidad del profesorado por el número de docentes con un Nobel y la producción científica según las publicaciones en revistas especializadas y artículos en las bases de datos más importantes del mundo.

Este análisis del Consejo de Lisboa, estudia la inclusividad o el número de alumnos titulados en un país según la población en edad universitaria; la efectividad, que es la capacidad del sistema educativo de un país para que salgan graduados con habilidades relevantes para el mercado de trabajo del país; el atractivo o la capacidad de un país para atraer a estudiantes extranjeros de distinto origen; la capacidad de adaptarse al cambio; y la formación a lo largo de la vida o aprendizaje de adultos.

La evaluación de los criterios por separado, sitúa a España en el puesto número 12 en inclusividad, con un 33% de población universitaria que acude a los campus; en el séptimo lugar cuando se estudia la educación para adultos (con un 3,6% de estudiantes entre 30 y 39 años); y en el último puesto en adaptación a los cambios del sistema educativo, teniendo en cuenta la rapidez en la implantación del Proceso de Bolonia en cada país.

El dato más alarmante es el de la efectividad, donde España se sitúa en el puesto 16, con un 30% de universitarios con un título demandado por el mercado laboral. Según los autores del estudio, España debe trabajar para restaurar el equilibrio entre las materias enseñadas en la Universidad y el mercado laboral (EDERER, P., SCHULLER, P. & WILLMS, S., 2008).

Tabla 2. Porcentaje de universitarios por países.



Fuente: EDERER, P.; SCHULLER, P. & WILLMS, S., 2008:17.

Los expertos del Consejo de Lisboa recomiendan una modernización en el sistema educativo español, que se lograría, sostienen, con la adaptación efectiva de a las normas europeas.

Teniendo en cuenta todos los criterios, Australia, Reino Unido y Dinamarca, ocupan los primeros puestos del listado. Estos países llevan también ventaja en cuanto a la recepción de estudiantes extranjeros y se sitúan en los mejores niveles de inclusividad y acceso.

Lo cierto es que, de las más de 2.600 enseñanzas universitarias que ofrecen los campus públicos españoles, sólo 70 se imparten conforme a las directrices establecidas por el Plan Bolonia.

La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), organismo encargado de la verificación de las carreras, por su parte, está estudiando otros 900 títulos presentados por universidades públicas y privadas. Por tanto, los campus españoles cuentan con un año y medio para adaptar más de 1.500 títulos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Éste ha sido el primer curso en que los estudiantes han podido matricularse en los primeros títulos adaptados al EEES, con dos años de antelación sobre la fecha prevista para la implantación definitiva. A partir de 2010, toda la oferta de enseñanzas de las universidades españolas deberá estar adaptada al nuevo modelo, diseñado por los representantes de 46 países, en un marco que facilite la movilidad de estudiantes y titulados (SÁNCHEZ DE LA NIETA, G., 2008).

Las 77 universidades españolas (50 públicas y 27 privadas) deben presentar a la ANECA todos sus títulos, según lo establecido en el proceso de Bolonia. En cada propuesta, los centros definen el contenido específico de la carrera, los objetivos, los profesores disponibles (de los cuales, el 40% deben ser doctores) y los recursos materiales, entre otros aspectos. La Agencia, tras el estudio detallado de la titulación, según los criterios comunes establecidos por el Espacio Europeo, envía el informe favorable o desfavorable al Consejo de Universidades para su aprobación definitiva. Las nuevas carreras tendrán una duración de cuatro años (240 créditos), excepto algunas como Arquitectura (300) o Medicina (360).

La ANECA, en la primera evaluación para impartir oficialmente los nuevos títulos *frenó* algunas carreras, por riesgo de inducir a errores con otros títulos de Formación Profesional o por tratarse de títulos excesivamente novedosos que no han demostraban la suficiente demanda por parte de las empresas (SÁNCHEZ DE LA NIETA, G., 2008). Muchos de los

campus que recibieron la aprobación a todas sus propuestas, rediseñaron los títulos ya existentes, adaptando duración y estructura de las diferentes materias (menos teóricas y más prácticas), sin introducir grandes cambios adicionales.

En el curso 2007-2008, había registrados 1.389.394 alumnos en estos estudios, un 1,2% menos que en el curso anterior. Sin embargo, el número de másteres oficiales y de sus alumnos se ha duplicado en un año. En el curso 2006-07, se matricularon 16.731 estudiantes en los 952 másteres. Sin embargo, en 2007-08, se inscribieron 33.021 alumnos en los 1.775 programas (ANECA).

La ANECA también persigue el apoyar a las universidades en su preparación para alcanzar una mayor competitividad y calidad, ha ofrecido a las titulaciones su colaboración para llevar a cabo una encuesta sobre la inserción laboral de los titulados universitarios. Esta encuesta forma parte de un proyecto más amplio que pretende conocer el estado actual de la relación entre la educación universitaria y el mundo laboral, desde el punto de vista de los egresados y de los empleadores.

Los objetivos que persigue la ANECA con esta encuesta son:

- Proporcionar a la sociedad información sobre el estado actual de las relaciones entre la Universidad y el mercado laboral.
- Facilitar a las universidades un instrumento común, adecuado y validado, que permita la coordinación y el contraste de información.
- Ayudar a las universidades a poner en marcha procesos de seguimiento de la inserción laboral de sus egresados.
- Contribuir a que las instituciones universitarias logren hacerse más competitivas y de mayor calidad (ANECA, 2006).

El estudio se lleva a cabo en 2006, con 182 titulaciones de 30 universidades, realizando más de 5.565 entrevistas en todo el territorio nacional. La muestra de la encuesta la constituyen los alumnos que terminaron sus estudios en el año 2000 en las universidades participantes.

Los datos obtenidos indican que el 77% de los universitarios entrevistados accedió a un empleo durante el año siguiente a su licenciatura, mientras que más de la mitad de los encuestados –un 53%- encontró trabajo en tres meses. Al mismo tiempo, sólo uno de cada diez licenciados manifestó encontrarse en estos momentos en situación de desempleo, lo que refuerza el papel de la Universidad en su labor formadora de cara al empleo (ANECA, 2006).

Asimismo, en lo relativo a la incidencia de los estudios superiores entre la población, España destaca superando la media de los países de la OCDE. De esta manera, actualmente, tal y como apunta su estudio de 2008, el 39% de los españoles entre 25 y 34 años tiene estudios superiores, mientras la media de la OCDE se sitúa en torno al 33%, según dicho informe.

Por otra parte, el 69% de los estudiantes de primer y segundo ciclo tienen menos de 25 años, mientras el 15% tienen más de 30 años, casi el doble de los estudiantes que hace 10 años permanecían en la Universidad. Entre los estudiantes de máster, el 42% tienen una edad comprendida entre los 25 y 30 años, y el 31% tiene más de 30 años. Por último, entre los estudiantes universitarios de doctorado, más de la mitad supera los 30 años de edad.

Cada vez hay más mujeres en el ámbito universitario. El 54,7% de los estudiantes de primer y segundo ciclo son mujeres, mientras entre el colectivo de los graduados, las mujeres casi suponen el 70%. Además, entre los estudiantes de másteres oficiales, las mujeres representan el 53% y entre los de doctorado el 51%.

También ha resultado significativo el estudio de la OCDE, donde se indica el aumento de estudiantes extranjeros que cursan estudios en España durante 2008. De esta manera, en las enseñanzas de primer y segundo ciclo, el 2% de los estudiantes son extranjeros, mientras que, de los estudiantes de máster, el porcentaje asciende al 22%, de los que el 42% proceden de América del Sur y el 20% de la UE.

Durante el curso 2007-08, participaron 23.797 estudiantes españoles en el programa Erasmus. Actualmente, el número de estudiantes europeos que eligen una Universidad española para realizar sus estudios en el contexto de este programa, es superior al de los españoles que salen fuera a estudiar.

En el Informe *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* se incluyen, por primera vez, datos sobre ayudas del Plan Nacional de I+D+i, referidos a los programas gestionados desde la Secretaría de Estado de Universidades. En concreto, se trata de las ayudas relativas a Recursos Humanos, Proyectos de Investigación Fundamental, Investigación Aplicada Colaborativa, Parques Científicos y Tecnológicos y FEDER, que en el Plan Nacional 2004-2007, han ascendido a 5.500 millones de euros.

Parece que la pieza clave del cambio en la Universidad española en estos últimos tiempos ha sido una nueva forma de aprender, basada en la difusión del conocimiento, hecho que, hasta ahora, no se potenciaba de forma excesiva. En definitiva, se pretende dar respuesta a

nuevas necesidades ya no localizadas en exclusiva en la enseñanza, sino explotando el valor añadido de la investigación.

La Universidad busca potenciar su valor añadido, educación e investigación, compartiendo tal conocimiento con empresas del sector.

Hemos asistido a algunos momentos clave que han ido configurando pautas de cambio significativas en la enseñanza de grado universitario. Nos referimos a cambios tanto cuantitativos como cualitativos. En primer lugar, en el siglo XX y de forma muy pronunciada en España, hemos asistido a un incremento prominente de las tasas de matriculación en la Universidad, una institución que ofrece cada vez más ramas formativas de grado universitario y de especialización e investigación postgraduada. Cualitativamente, se han introducido condiciones para el cómo de esta enseñanza: con calidad, flexibilidad, interdisciplinariedad, conocimientos y ganas de aprender.

La creciente percepción social de que es necesario obtener una titulación universitaria para adquirir un óptimo puesto de trabajo, está fuertemente condicionada por la creciente competitividad de los puestos profesionales de especialización cualificada, advirtiéndose progresivamente el número de competencias aptitudinales y actitudinales para lograr un buen lugar ocupacional. No obstante, no debemos olvidar que ello ha provocado un déficit en la demanda de los puestos de formación profesional de grado medio, hecho que han constatado las últimas estadísticas.

Una de las críticas que se le achaca a la Universidad, es que acceder a la Universidad es una encomienda cada vez más *sencilla*, visto que los criterios de exigencia en su acceso son cada vez menores, percibiéndose por los jóvenes como una oportunidad, justificada en muchos casos con que el prestigio de una titulación universitaria no es comparable a la de una rama profesional.

No obstante, la igualdad de oportunidades quizás reduce el carácter *elitista* con el que se ha calificado a la Universidad, pero, por otro lado, se distingue en cierto modo de la enseñanza profesional – de grado medio - .

Este cambio comprende que no sea el estudiante el que se adapta a la estructura de la Universidad – con sus programas, unidades didácticas y recursos -, sino la institución universitaria la que se ajusta a las demandas sociales de los alumnos. Ésta es la gran novedad de planteamiento que surge estos días a debate en el panorama europeo. Durante

muchos años, se ha venido impartiendo un modelo vertical de enseñanza, donde los estudiantes atienden las enseñanzas impartidas por el profesor, siendo meros perceptores del programa académico.

En la actualidad, es la calidad el motor de la transformación educativa universitaria. Esta noción se basa en el "cambio cualitativo", donde la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes y la implicación del estudiante forma parte de la toma de decisiones que afectan su transformación que, a la vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades para participar en la vida profesional (RODRÍGUEZ, S., 2002).

No obstante, en España aún se concede quizás excesiva importancia a la asistencia a clases magistrales y a la figura del profesor como fuente principal de información, no estando tan desarrolladas otras capacidades como la creatividad en proyectos, la investigación, la colaboración interdependiente, etc.

La realidad es que una buena parte de los universitarios españoles, *no saben qué hacer* con su recién conseguido título y, quizás porque no saben hasta dónde les puede llevar la formación adquirida y también lo cierto es que en muchas ocasiones aceptan puestos de trabajo muy por debajo de su cualificación.

Así lo revela un informe realizado por el Servicio Cameral de Orientación Profesional de las Cámaras de Comercio (SCOP), que indica que durante el año 2006 más de la mitad de los universitarios que acudieron a esta institución en busca de asesoramiento laboral, terminó aceptando un empleo para el que se requería una formación inferior a la que ellos ostentaban.

Valeriano Muñoz, director de formación del Consejo Universitario de Cámaras, apunta una respuesta que aclara esta situación. *"La población universitaria española, con casi 1,5 millones de estudiantes, es de las más altas de toda Europa; sin embargo, las universidades españolas tienen una conexión empresarial débil y existe un alejamiento entre estas instituciones académicas"* (<http://www.economista.es>, 23/04/2008).

Una de las fórmulas para paliar este "gap" es apostar por la investigación. La actividad investigadora de la Universidad ha crecido significativamente a la vez que ha aumentado la amplitud e intensidad de las intervenciones gubernamentales, primero de la Administración General del Estado y, ya en los noventa, desde las Comunidades Autónomas (SANZ

MENÉNDEZ, L, 2003). En definitiva, la creciente importancia de la política científica de los gobiernos ha contribuido al cambio en la Universidad española.

Debe ser, en primer lugar, según el Informe Bricall, la labor de las Administraciones Públicas, el ver esa necesidad de invertir en proyectos de investigación ejecutados desde la Universidad, hecho que empezó a gestarse en los ochenta y primera parte de los noventa, aunque aún se sitúa por detrás de la media de la UE (OECD, 2002, BRICALL 2000). Lo que permanece latente en este nuevo proyecto de “transferencia de conocimiento”, es el hacer ver como necesario el indicador I+D, ejecutado en las universidades y financiada por el sector empresas.

La Universidad forma parte de una red de agentes que no sólo hay que considerar, sino que pueden tomar parte en muchas de las decisiones cruciales de esta institución. Los políticos, gestores, profesores, etc. deben asumir asimismo parte de la responsabilidad que le corresponde en la mejora de la situación actual.

2. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CIFRAS.

La oferta universitaria es una necesidad académica que impera adecuarse a las necesidades sociales mediante el incremento en el número de instituciones y centros capaces de acoger la demanda social de formación universitaria y a los avances científicos y tecnológicos, mediante la renovación, ampliación y diversificación de sus recursos.

La diversificación en esta oferta ha comprendido desde las universidades e institutos de enseñanza universitaria tradicionales, hasta las entidades virtuales especializadas en el aprendizaje por medios electrónicos. Según la OCDE, el valor estimado del mercado de la enseñanza universitaria en sus estados miembros, representa como mínimo 40.000 millones de dólares anuales (<http://www.universia.edu.pe>, 2002). Este crecimiento está llamado a continuar, estimando hoy en día, más de 100 millones de estudiantes en los centros de enseñanza universitaria del mundo entero, previendo que antes de 2020 se alcanzará la cifra de 125 millones.

Así, no sólo la oferta, sino también la demanda de educación universitaria, ha percibido un evidente incremento en las tasas de inserción de educación universitaria, tal y como han constatado las últimas cifras de la OCDE. Los datos aportados indican que durante las cuatro últimas décadas, entre 1960 y 2000, el alumnado universitario se ha multiplicado por 25. En lo que respecta a estudios de Tercer Ciclo (Doctorado), el crecimiento ha sido rápido, cuadruplicando en las dos últimas décadas el número de matriculados en estos estudios.

Si advertimos los datos ofrecidos por la Encuesta Cheers² a fecha de 2001, correspondiente a las tasas de desempleo de las ramas universitarias para aquellos jóvenes menores de treinta años, apreciamos el siguiente resultado:

² Encuesta CHEERS (Career alter Higher Education: a European Research Study), un proyecto europeo puesto en marcha en 1997 por un grupo de investigadores de Universidades y centros de investigación de Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Noruega, Reino Unido, República Checa, Suecia y Japón. En España, el encargado del estudio fue José García Montalvo, profesor de la Universidad Pompeu Fabra e investigador del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas).

Tabla 3. Tasa de actividad y tasa de desempleo por rama de estudios (2001).

	C.C. de la Educación	Ciencias Naturales	C.C. de la Salud	Ciencias Sociales	Derecho	Humanidades	Ingeniería	Matemáticas e Informática
Tasa de actividad	86,2	76,0	83,6	91,1	85,0	82,8	92,3	90,8
Tasa de desempleo	3,3	7,3	2,5	4,2	5,2	6,0	2,1	2,2

FUENTE: BANCAJA e Ivie (Encuesta Cheers).

Apreciamos una visible diferencia de inserción laboral entre las disciplinas de humanidades frente a las técnicas. Es el sector de las ciencias sociales el que mayores cuotas de desempleo manifiesta, con lo que estimamos que las personas que consiguieron la licenciatura en esa etapa, en el momento presente, no tienen estabilidad laboral. Ello, por supuesto, se ha visto acentuado en estos últimos años, fruto de la crisis, pero ha sido un desempleo generalizado en todas las formaciones.

El siguiente gráfico explica las tasas de matriculación del alumnado universitario español, por grados de titulaciones.

Dentro de las expectativas de trabajo entre los jóvenes universitarios de Europa, se busca preferentemente la estabilidad en el empleo, siendo conscientes de la necesidad de disponer de una buena formación general, dominio de la especialización estudiada y habilidades comunicativas. De esta manera, son conscientes totalmente de la necesidad de lograr "habilidades transferibles", es decir, basarse en los procesos de aprendizaje en vez de sólo en los resultados y de "aprender a aprender" (Confederation of Europe Union Rectors' Conferences, 1998).

No obstante, la misma OCDE nos indica que el título universitario en España se está devaluando en los últimos años. Es el único país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en el que un aumento del número de licenciados no va acompañado del crecimiento de las ventajas en el mundo laboral. Aunque sí que es cierto que un licenciado gana más que una persona con estudios más bajos, la facilidad para encontrar empleo y lo que gana, es ahora más parecido que hace unos años entre los que tienen estudios universitarios y los que no.

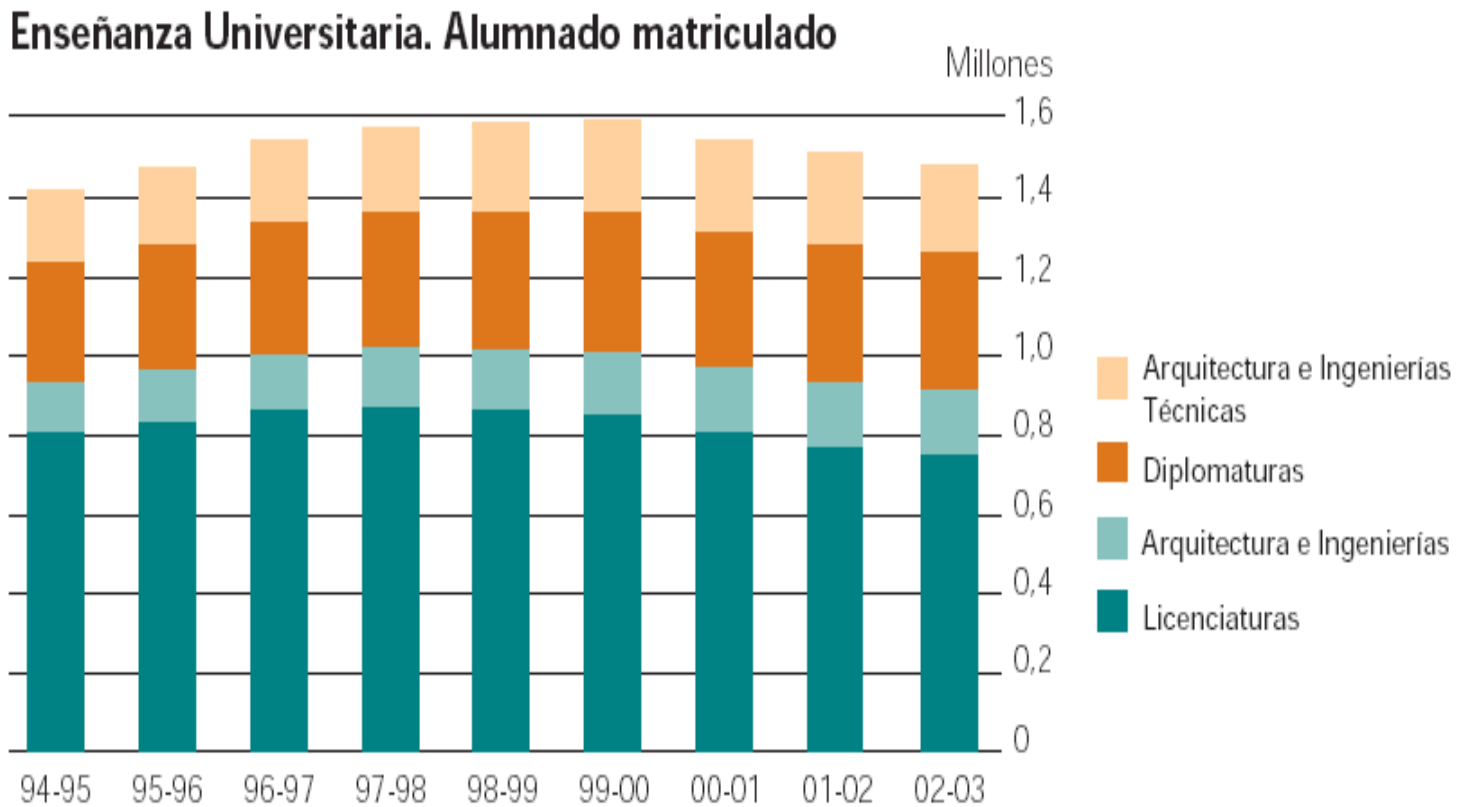
Aquí advertimos la diferencia entre términos tales como inserción laboral e inserción profesional, siendo la primera más fácil relativamente, puesto que adquirir un puesto de trabajo en el sector que fuere es menos complejo que adecuarlo justo a la especialidad estudiada.

Por ello se afirma que *“el sistema educativo español es de los más ineficientes de los países ricos del planeta”*. Así lo destaca el último macroinforme sobre el estado de la educación en el mundo *Education at Glance*, que realiza periódicamente la OCDE (2006).

“España es el único en el que la rápida progresión del número de titulados, se ha acompañado de una disminución sensible de las ventajas salariales asociadas a un mayor nivel de formación”, escriben los economistas de la OCDE. Las diferencias de salario medio entre los graduados universitarios españoles y los que tienen sólo la educación obligatoria se ha reducido un tercio entre 1997 y 2004, y la diferencia de la tasa de empleo entre unos y otros ha pasado de 19 puntos a 13 (OCDE, 2006: 86).

Podemos apreciar que desde el año 1994, España ha conservado un baremo de 1.4 millones de jóvenes que se han matriculado en la Universidad y, estas cifras no han descendido prominentemente en estos últimos años. Por ello, consideramos que estos números han de tenerse en cuenta a la hora de apreciar qué relevancia tiene la educación universitaria frente a la de grado medio.

Gráfico 7. Enseñanza universitaria. Alumno matriculado.



Fuente: INE, 2004.

Las matrículas en disciplinas de licenciatura son más prominentes que la suma de ingenierías y diplomaturas, hecho comprensible, dada la diversidad en la oferta académica. Sin embargo, anualmente se advierte un proceso creciente en estas elecciones técnicas – Ingenierías y Arquitecturas - , deducimos que, por la influencia de los puestos laborales demandados por la empresa.

Combinar educación e investigación en la Universidad española es una encomienda relativamente joven, dado el complejo proceso de reestructuración que conlleva. Fue a partir de estos últimos cinco años, en España, al ver la necesidad de departamentalizar tal institución en áreas de mayor especialización, tecnologización y desarrollo, en correspondencia con la demanda empresarial actual.

A continuación, presentamos la evolución en España en materia de Investigación y Desarrollo, las iniciativas I+D de las universidades:

**Tabla 4. La Universidad en España en materia de Investigación y Desarrollo.
Evolución anual.**

I+D EN EL SECTOR ENSEÑANZA SUPERIOR. 1995-2006

Principales variables

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nº de universidades que realizan I+D	50	53	56	62	63	64	66	83	92	104	115	122
Públicas (%)	88,0	83,0	80,3	75,8	76,2	75,0	72,7	59,0	53,3	47,1	42,6	40,2
Privadas (%)	12,0	17,0	19,6	24,2	23,8	25,0	27,3	24,1	20,6	20,2	17,4	18,9
Otros centros (%)	-	-	-	-	-	-	-	16,9	26,1	32,7	40,0	41,0
Personal empleado en I+D (EJC)	34.330	38.955	36.843	41.041	40.626	49.470	54.623	54.233	60.307	63.331	66.996	70.950
Investigadores (%)	80,5	79,2	83,1	84,1	83,3	85,0	86,0	84,3	81,6	81,5	80,6	78,1
Otro personal (%)	-	-	38,8	-	37,7	-	40,9	15,7	18,4	18,5	19,4	21,9
Mujeres dedicadas a I+D (EJC)	-	-	-	-	15.345	-	22.336	21.823	25.009	26.933	28.559	30.631
Investigadoras (%)	-	-	-	-	-	-	-	-	77,2	76,4	76,6	73,5
Otro personal (%)	-	-	-	-	-	-	-	-	22,8	23,6	23,4	26,5
Gastos internos en I+D (miles de €)	1.136.911	1.242.701	1.321.932	1.438.667	1.504.604	1.693.882	1.925.357	2.141.949	2.491.959	2.641.653	2.959.928	3.265.738
A. Por naturaleza del gasto (%)												
Gastos corrientes	81,3	79,7	76,7	78,4	78,1	77,2	77,6	77,6	79,4	77,6	81,3	81,6
Gastos de capital	18,7	20,3	23,2	21,6	21,9	22,7	22,4	22,4	20,6	22,4	18,7	18,4
B. Por origen de los fondos (%)												
Fondos propios	13,3	12,2	12,5	12,7	12,5	15,3	13,9	13,0	16,4	13,6	14,0	13,7
Fondos Generales Universitarios	40,3	60,6	58,7	55,3	56,1	65,1	51,1	48,9	48,4	49,2	51,8	48,5
De la Administración Pública	30,1	12,9	15,0	14,7	16,7	17,6	18,5	21,2	21,4	21,2	20,7	23,4
De otras universidades	0,4	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	1,2	0,1	0,1	0,4
De IPSFL	0,5	0,8	0,7	1,0	1,0	1,0	0,8	1,4	0,8	1,3	1,2	1,0
De empresas	8,3	7,6	6,4	7,0	7,7	6,9	8,7	7,6	6,4	7,5	6,9	7,9
Del extranjero	7,1	5,7	6,3	9,1	5,8	4,6	6,8	7,6	5,4	7,1	5,3	5,0
C. Por tipo de universidad (%)												
Pública	95,7	95,6	95,0	94,5	94,4	-	-	94,4	93,5	92,6	92,7	92,3
Privada	4,3	4,4	5,0	5,5	5,6	-	-	4,9	5,7	6,4	5,8	5,6
Otros centros	-	-	-	-	-	-	-	0,7	0,8	1,0	1,5	2,1
Gastos externos en I+D (miles de €)	41.830	-	30.243	-	4.628	3.552	2.367	3.021	14.495	14.810	16.408	25.300

Fuente: INE, Estadística sobre actividades de I+D. 1995-2006.

En primer lugar, se aprecia que el número de universidades que realizan actividades I+D ha aumentado considerablemente en los últimos años, de tener 50 universidades en 1995 a 122 en 2006. Por tanto, el aumento se ha percibido también en el personal empleado en I+D, pasando de 34.330 investigadores en 1995 a 70.950 en 2006. Con ello, los gastos internos de las universidades han aumentado también considerablemente en este periodo, concretamente, 2.128.827 euros.

Según Eric Charbonnier, analista del área de Educación de la Organización, las razones por las que el mercado de trabajo español no ha reaccionado igual que los otros son diversas. Se estima como posible que puede que haya influido la proliferación de los llamados *contratos basura*. También el que no haya una buena relación y/o pasarelas claras entre la Universidad y el mundo laboral.

Quizá por todo ello, el porcentaje de graduados universitarios se ha *estancado* en los últimos años. Hasta 2000, estaba por encima de la media de la OCDE, pero en 2005 se encontraba en el 33%, tres puntos por debajo.

Asimismo, la Universidad española ha suscitado grandes interrogantes en los últimos tres años, poniéndose a debate público las cualidades y los defectos de la educación universitaria. La intención gubernamental de cambiar el marco legislativo y la posterior aprobación de la Ley Orgánica de Universidades, ha sido causa de grandes manifestaciones, de movilización de la opinión pública, de toma de posición por los partidos políticos y los colectivos sociales (ALVAREZ, V.; LÁZARO, A., 2002).

Se otorgan nuevas calificaciones a la instrucción de enseñanza universitaria, añadiendo calificativos necesarios tales como innovación, competitividad, calidad y responsabilidad laboral, social y de valores de la Universidad.

2.1. EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL EN CIFRAS.

La formación universitaria es un tipo de enseñanza de grado superior por la que los jóvenes se han ido crecientemente decantando, dadas las facilidades económicas y de inserción laboral (que no profesional) presentes. Para advertir el alcance en este tipo de formación, se exponen a continuación algunas de las principales cifras que describen tanto el proceso de matriculación en esta formación, como su evolución y resultado profesional.

Estos datos se basan en fuentes estadísticas especializadas, provenientes de Bancos de Datos Oficiales, como es el caso del Ministerio de Educación y Ciencia, la OCDE u otras entidades privadas, en sus informes macroeconómicos, como es el caso del Banco Santander.

Lo cierto es que el número de universidades españolas ha crecido exponencialmente, en función del número de jóvenes que pretenden optar a la misma. La cantidad y variedad de opciones de formación universitaria es realmente detonante. Se ha pasado en 1980, de tener 28 universidades públicas y 4 privadas, a tener en 2000, 47 universidades públicas y 14 privadas y en la actualidad, existen 77 universidades, 50 públicas y 27 privadas.

Gráfico 8. Universidades en España (2009)



Fuente: MEC, 2009.

Advertimos claramente la diversificación de centros educativos que se han promulgado, en todas las Comunidades Autónomas del Estado.

Hoy día, el sistema universitario español está compuesto por 77 universidades: 50 públicas y 27 privadas. Actualmente 5 universidades (una pública y cuatro privadas) están configuradas como universidades no presenciales; de ellas, en el curso 2008-09 sólo imparten docencia dos privadas (UDIMA y UOC) y una pública (UNED). El sistema completa su configuración con dos universidades especiales que sólo imparten programas especializados de posgrado (Máster y Doctorado): la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Internacional de Andalucía (MEC, 2009).

En Enero de 2008, según datos del INE, en España había 45.448.471 personas y en el tramo de edad entre 18 y 24 años, la población era de 3.733.330 jóvenes. Con estos datos se podría decir que en España hay 1,7 universidades por cada millón de personas, cifra similar a la de los países de nuestro entorno.

A partir de 1985 comienza el proceso de descentralización de la Educación Universitaria y se empiezan a transferir competencias en esta materia a las Comunidades Autónomas. Desde entonces se produce un crecimiento importante en el número de universidades. En 1975, en España había 28 universidades, 10 años después había 35, y 30 años más tarde el número de universidades se duplica (73 en 2005).

Es importante también el crecimiento del número de las universidades privadas y/o de la Iglesia. Hasta el año 1952 había 4 universidades privadas de la Iglesia: Deusto, Pontificia de Comillas, Pontificia de Salamanca y Navarra. Durante los siguientes 50 años no se creó ninguna Universidad privada nueva hasta la creación en 1991 de Ramón Llull. A partir de este año comienzan a constituirse de forma continuada universidades privadas, siendo en los años más recientes cuando se ha producido un crecimiento sustancial: en 15 años, desde 1993 hasta 2008 se han creado 22 nuevas universidades privadas y/o de la Iglesia, esto es, una media de creación de 1,5 universidades privadas por año (MEC, 2009).

En el curso 2008-09, en las universidades españolas coexisten diferentes niveles formativos: estudios de primer y segundo ciclo, estudios de grado (que se comienzan a impartir este año), másteres oficiales (que se comenzaron a impartir en el curso 2006-07, y llevan ya, por tanto tres cursos en funcionamiento), y programas de doctorado (tanto los regulados por el RD 778/1998 como los nuevos doctorados regulados por el RD 56/2005 y 1393/2007).

En este mismo periodo, la oferta docente de las universidades es: en las universidades públicas presenciales 260.113 plazas universitarias de 1.er y 2.º ciclo distribuidas entre 2.606 enseñanzas (sin incluir las universidades privadas y las no presenciales). Se autorizan a impartir 163 nuevos grados universitarios en 33 universidades, diseñados ya de acuerdo a las directrices que marca el Espacio Europeo de Educación Superior, 2.021 másteres oficiales y 989 programas de doctorado, dentro también del diseño del EEES (MEC, 2009).

En la actualidad, el número no sólo de universidades, sino de centros que ofrecen módulos o especialidades de grado superior, sigue la tendencia creciente.

Como sugiere Strauss y ha escrito más claramente la OCDE en su último informe sobre la Economía Española (2007), también las universidades ven un cierto problema a este incremento de egresados: *"Hay un problema de calidad de la educación, que puede estar relacionado en parte con la rápida expansión del número de universitarios"* (OLIVERA MARTINS, J.; BOARINI, H; STRAUSS, C.; DE LA MAISONNEUVE ET SAADI, C., 2007: 12).

Por otro lado, también se reconocen las ventajas de las reformas hechas en los campus españoles en su camino de adaptación a Europa. Por ejemplo, haber dado más autonomía a las universidades, sobre todo para diseñar sus carreras y, a la vez, fomentar unos controles de calidad que puedan condicionar, incluso, la financiación de los campus.

Pero se asegura también que es necesario, entre otras cosas, *"fomentar la investigación y atraer talentos, mejorar la transferencia de conocimiento a la sociedad, ajustar mejor las enseñanzas a lo que el titulado necesitará después para trabajar y, finalmente, acercarse a una economía basada en la innovación y el conocimiento"* (OLIVERA MARTINS, J.; BOARINI, H; STRAUSS, C.; DE LA MAISONNEUVE ET SAADI, C., 2007: 13).

En España hay muchas generaciones de profesionales cualificados, con una formación técnica muy completa y con un desarrollo de habilidades de comunicación y de gestión muy óptimas. Pero es cierto que las empresas tienen que ser capaces de detectar, atraer y desarrollar este talento. El compromiso de las compañías, y especialmente de sus directivos, con el talento tiene que ser firme y decidido y traducirse en políticas e iniciativas diferenciadoras, que sean a su vez oportunidades.

A continuación mostramos los datos correspondientes a las tasas de universitarios matriculados, su evolución y especialización escogida, basado en las cifras que presenta en MICINN en su estudio "Informe Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (2009)".

Refiriéndonos a nuestro entorno más próximo, España presenta unas cifras realmente elevadas que es preciso tener en cuenta.

Según los propios datos del Ministerio, el número de estudiantes universitarios en España, es aproximadamente 1.5 millones. Teniendo en cuenta que la población comprendida entre los 18 y 25 años de edad, es de 4.5 millones, deducimos que aproximadamente un 33% de la población joven, es universitaria, hecho muy detonante, si tenemos en cuenta la gran cantidad de oferta de Formación Profesional de grado medio y superior que existe en nuestro país, así como las elevadas tasas de empleo comprendidas en ese colectivo.

Tabla 5. Alumno matriculado en la Universidad 1º y 2º ciclo.

Alumnado matriculado en 1^{er} y 2º ciclo. Curso 2007-08⁽¹⁾					
	Total	Univ. Públicas	%	Univ. Privadas y de la Iglesia	%
Total	1.389.553	1.246.429	89,7%	143.124	10,3%
Ciclo Largo ⁽²⁾	827.989	734.426	88,7%	93.563	11,3%
Ciclo Corto	561.564	512.003	91,2%	49.561	8,8%
Rama de enseñanza					
Ciencias Sociales y Jurídicas	704.243	621.142	88,2%	83.101	11,8%
Enseñanzas Técnicas	347.695	317.098	91,2%	30.597	8,8%
Humanidades	124.523	119.293	95,8%	5.230	4,2%
Ciencias de la Salud	122.071	101.807	83,4%	20.264	16,6%
Ciencias Experimentales	91.021	87.089	95,7%	3.932	4,3%
(1) Datos pre-provisionales					
(2) En el Ciclo Largo se han incluido las enseñanzas de Sólo Segundo Ciclo					

Fuente: MICINN, 2009.

Cabe destacar que, mientras casi el 90% de los alumnos, durante el año 2007-08 están matriculados en universidades públicas, el 10% restante lo está en universidades privadas.

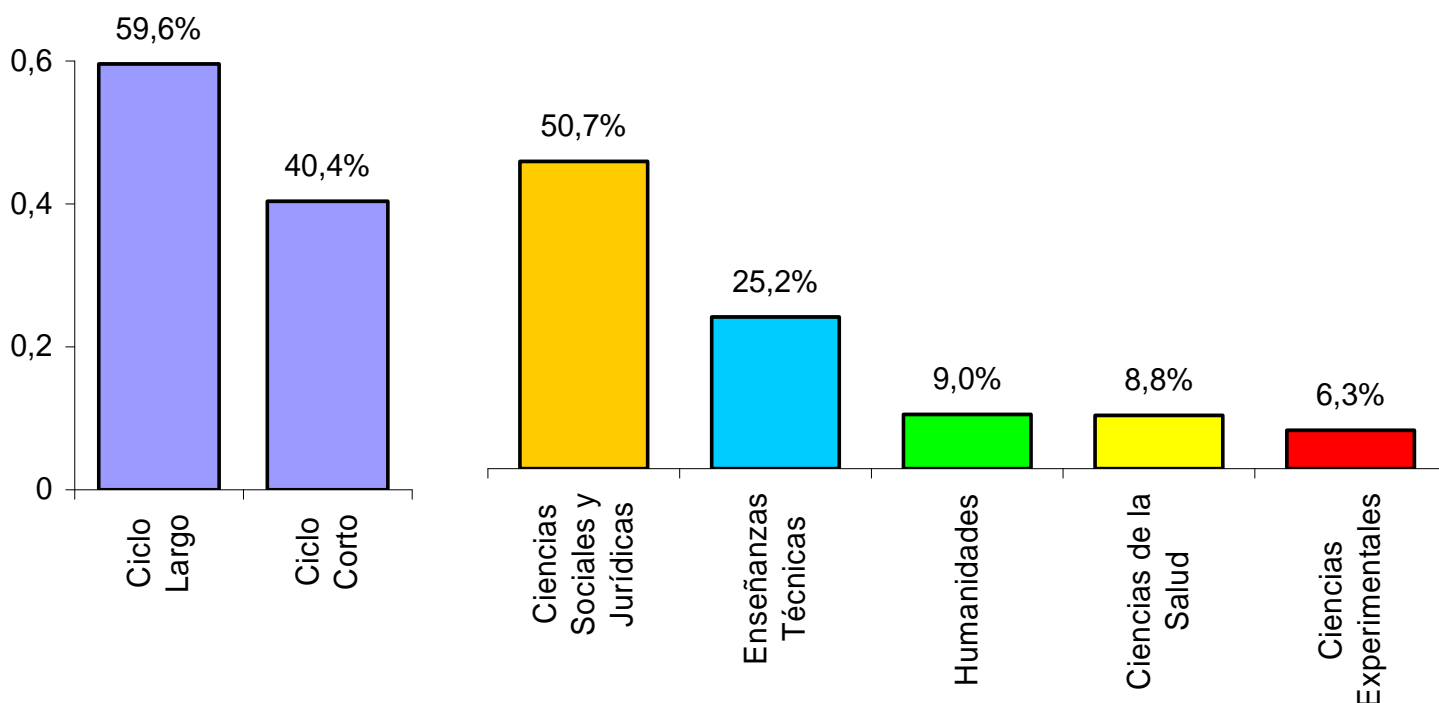
Por otro lado, se percibe que la mayoría escogen Ciclo largo frente al Ciclo Corto de Enseñanza. Hablamos de, aproximadamente, 250.000 alumnos de diferencia, entre una elección y otra.

Finalmente destacar que son las Ciencias Sociales y Jurídicas, la rama de enseñanza mayoritariamente escogida, entre el resto. Varios son los factores que inducen a ellos, tales como la mayoría de estudios superiores por parte de mujeres, que se decantan más por las ramas “de letras”, la menor dificultad en las calificaciones,...

Vamos a desglosar esta tasa de matriculación por ciclo y rama de enseñanza.

Gráfico 9. Educación universitaria
Por ciclo y rama de enseñanza. 2007 – 2008.

Distribución del alumnado matriculado en 1^{er} y 2^o ciclo por ciclo y rama de enseñanza. Curso 2007-08⁽¹⁾



(1) Datos pre-provisionales

Fuente: MICINN, 2009.

Según se aprecia en el gráfico, durante el curso 2007-08, el 60% del alumnado se matriculó en carreras universitarias de largo ciclo.

Las Ciencias Sociales y Jurídicas, es la rama universitaria que ha presentado mayor número de alumnos matriculados (51%), seguido por el 25% en la rama de enseñanzas técnicas.

Según los datos del MICINN, las ramas que han presentado menor porcentaje de alumnos matriculados, son Humanidades (9%), Ciencias de la Salud (9%) y Ciencias Experimentales (6%).

A este respecto, es importante advertir la evolución por años de estas cifras.

Tabla 6. Evolución del alumnado matriculado. 1º y 2º ciclo.

Evolución del alumnado matriculado en 1º y 2º ciclo					
	Curso				
	1997-98	2001-02	2005-06⁽¹⁾	2006-07⁽¹⁾	2007-08⁽¹⁾
Total	1.575.193	1.525.989	1.443.811	1.405.894	1.389.553
Ciclo Largo ⁽²⁾	1.024.394	947.276	874.139	842.426	827.989
Ciclo Corto	550.799	578.713	569.672	563.468	561.564
Rama de enseñanza					
Ciencias Sociales y Jurídicas	809.400	749.317	711.788	699.870	704.243
Enseñanzas Técnicas	363.093	392.285	380.042	363.580	347.695
Humanidades	155.668	149.168	132.563	128.753	124.523
Ciencias de la Salud	111.384	115.692	118.166	119.481	122.071
Ciencias Experimentales	135.648	119.527	101.252	94.210	91.021
(1) Datos pre-provisionales					
(2) En el Ciclo Largo se han incluido las enseñanzas de Sólo Segundo Ciclo					

Fuente: MICINN, 2009.

Desde el curso 1997-98 hasta fecha actual, cabe resaltar que, mientras que el grado de matriculación en carreras de ciclo largo ha disminuido notablemente, el número de alumnos matriculados en carreras de corto plazo ha experimentado una evolución creciente.

Actualmente, donde más prevalece este colectivo es en las ramas de ciencias sociales y jurídicas (704.243 matriculados) y, donde menos, en las ciencias experimentales (91.021 matriculados).

A continuación, apreciamos la evolución anual del alumnado graduado, de primer y segundo ciclo.

Tabla 7. Evolución del alumnado graduado. 1º y 2º ciclo.

Evolución del alumnado graduado en 1º y 2º ciclo						
	Curso					
	1995-96			2006-07⁽¹⁾		
	Total	Univ. Públicas	Univ. Privadas y de la Iglesia	Total	Univ. Públicas	Univ. Privadas y de la Iglesia
Total	174.301	165.495	8.806	187.804	165.268	22.536
Ciclo Largo ⁽²⁾	99.943	93.726	6.217	101.376	89.110	12.266
Ciclo Corto	74.358	71.769	2.589	86.428	76.158	10.270
Rama de enseñanza						
CC.Sociales y Jurídicas	98.751	93.827	4.924	95.997	84.477	11.520
Enseñanzas Técnicas	31.159	29.017	2.142	43.101	37.843	5.258
Humanidades	14.863	14.399	464	14.101	13.452	649
Ciencias de la Salud	18.374	17.240	1.134	22.005	18.594	3.411
Ciencias Experimentales	11.154	11.012	142	12.600	10.901	1.699
(1) Datos pre-provisionales						
(2) En el Ciclo Largo se han incluido las enseñanzas de Sólo Segundo Ciclo						

Fuente: MICINN, 2009.

El número de universidades privadas y de la Iglesia, ha incrementado notablemente en el curso 2006-2007 (22.536), respecto al curso 1995-96, en el que el número de éstas era de 8.806, es decir, casi el triple.

Cabe destacar que, mientras en la Universidad pública, el número de alumnos matriculados en carreras de ciclo largo, ha descendido levemente, un 3%, el número de alumnos matriculados en carreras de ciclo corto, se ha incrementado en tres puntos porcentuales.

Asimismo, seguimos afirmando que es la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas la que mayor tasa de graduación presenta (51% sobre el total, en el periodo 2006 – 2007).

A continuación, advertimos el caso del Tercer Ciclo.

Tabla 8. Evolución y número de alumnado 3º ciclo.

Evolución del alumnado de 3^{er} ciclo. Doctorado LRU⁽¹⁾			Número de alumnos de 3^{er} ciclo. Doctorado LRU⁽¹⁾ y Programas de posgrado. Curso 2006-07⁽²⁾⁽³⁾				
	Matriculados	Graduados		Mat 3º ciclo Doctorado LRU	Graduados 3º ciclo Doctorado LRU	Máster LOU	Doctorado LOU
1996-97	59.418	14.130	TOTAL	73.599	25.208	15.603	718
2004-05	72.426	24.156					
2005-06 ⁽²⁾	73.541	25.208	U. Públicas	69.937	24.325	12.894	651
2006-07 ⁽²⁾	73.599	-	U. Privadas	3.662	883	2.709	67

(1) Doctorado del RD 85/1985 y RD 788/1998
(2) Datos provisionales
(3) Los graduados son del curso 2005-06

Fuente: MICINN, 2009.

El número de alumnos matriculados en tercer ciclo de doctorado ha incrementado notablemente desde el curso 1996-07 hasta el curso 2006-07, sobre todo a partir del curso 2004-05. Hemos pasado, de 59.418 alumnos en 1996-97, a 73.599, en 2006 – 2007, un notable crecimiento del 124%, pese al último leve decrecimiento acontecido en los últimos años.

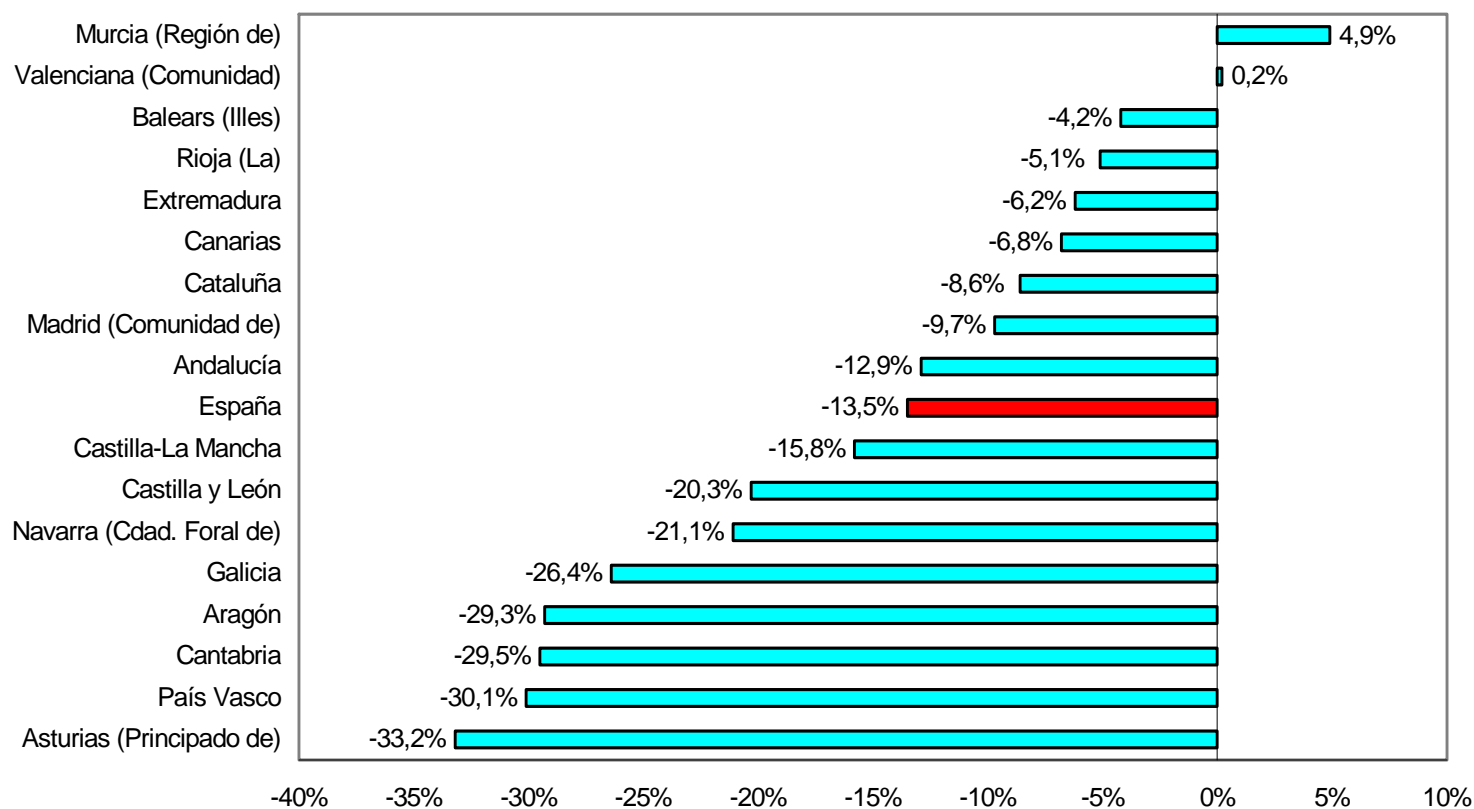
La presencia de la mujer es mayoritaria en las aulas universitarias: el 54,7% de los estudiantes de primer y segundo ciclo son mujeres, y entre los graduados las mujeres alcanzan el 60,9%, lo que podría indicar un mayor rendimiento académico.

Por otra parte, según los datos correspondientes al número de alumnos matriculados en doctorado y postgrados durante el curso 2006-07, se da un mayor número de alumnos matriculados en universidades públicas respecto a las privadas. El dato más detonante lo observamos en el doctorado (LRU), donde pasamos, de 69.937 matriculados en universidades públicas, a 3.662, en universidades privadas. Estos estudios son más caros, con lo que estimamos que en el caso de instituciones privadas, el coste es un factor detonante de decisión del alumno, a la hora de discernir si elige o no estos estudios.

Mediante el siguiente gráfico se presenta el porcentaje de variación del alumno universitario matriculado en primer y segundo ciclo, por Comunidades Autónomas, entre los cursos 1996-97 y 2006-07.

Gráfico 10. Variación del alumnado universitario matriculado en 1ª y 2ª ciclo por Comunidades Autónomas.

Porcentaje de variación del alumnado matriculado en 1^{er} y 2^o ciclo por CC.AA. entre los cursos 1996-97 y 2006-07 ^{(1) (2)}



(1) Excluidas las Universidades no presenciales

Fuente: MICINN, 2009.

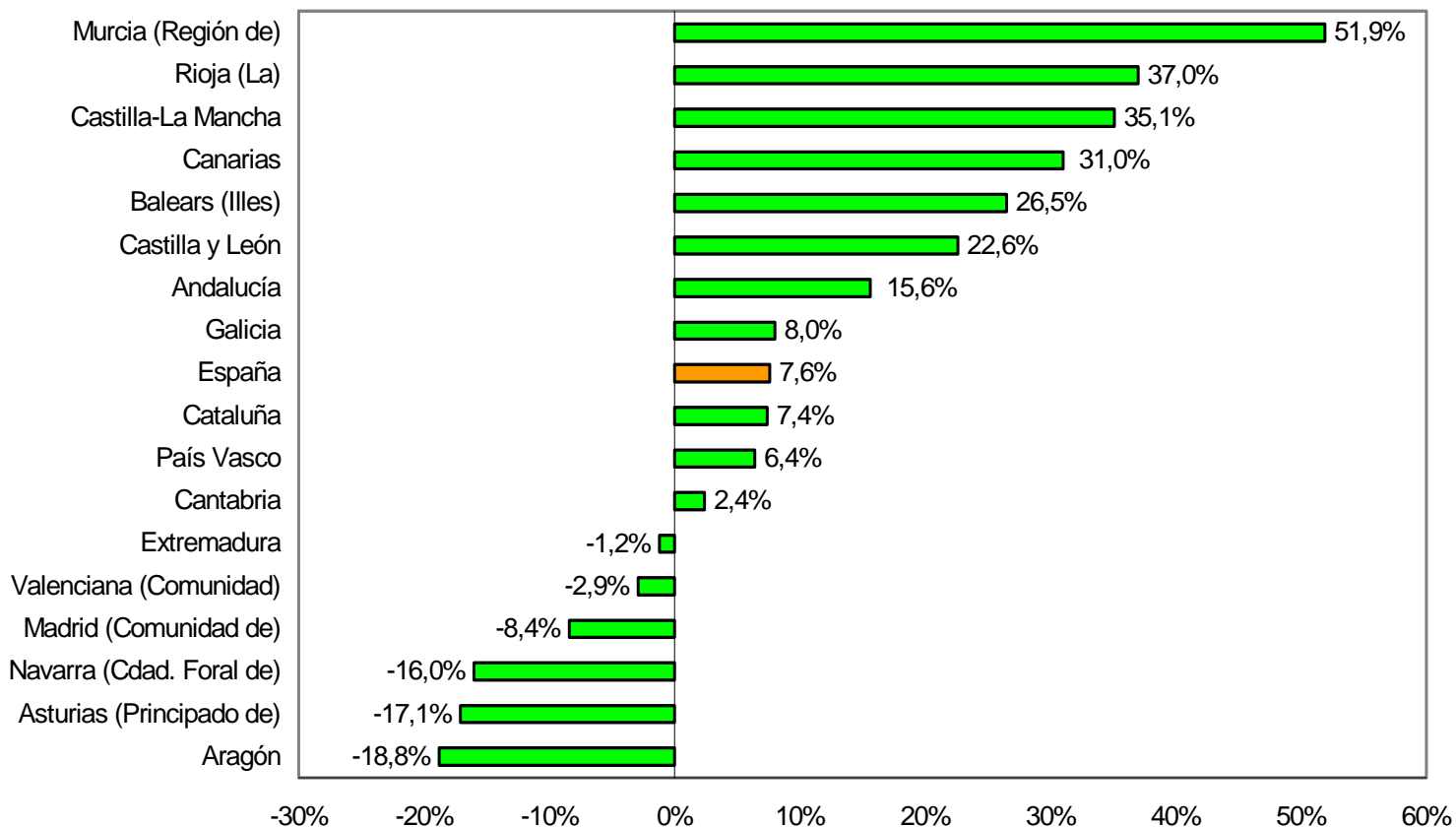
La variación porcentual del alumnado matriculado en el curso 2006-07 respecto al 1996 – 97 es negativa, tanto a nivel estatal como por Comunidades Autónomas, a excepción de las comunidades de Murcia (4,9%) y Valencia (0,2%), es decir, en la mayoría de universidades, el número de matriculados, ha descendido, hecho que apuntábamos en páginas anteriores.

La Comunidad que presenta mayor margen porcentual decreciente, en la comparativa entre estos dos cursos académicos, es Asturias con un -33,2%.

Por otro lado, como apreciamos en el gráfico siguiente, respecto al número de alumnos graduados en primer y segundo ciclo, dentro de este mismo periodo comparativo.

Gráfico 11. Variación del alumnado universitario graduado en 1ª y 2ª ciclo por Comunidades Autónomas.

Porcentaje de variación del alumnado graduado en 1^{er} y 2^o ciclo por CC.AA. entre los cursos 1996-97 y 2006-07 ^{(1) (2)}



(1) Excluidas las Universidades no presenciales

(2) Datos provisionales

Fuente: MICINN, 2009.

Cabe destacar que las comunidades que presentan variaciones porcentuales negativas son: Extremadura (-1.2%), Valencia (-2.9%), Madrid (-8.4%), Navarra (-16%), Asturias (-17.1%) y Aragón (-18.8%). El resto de comunidades han experimentado incrementos porcentuales positivos.

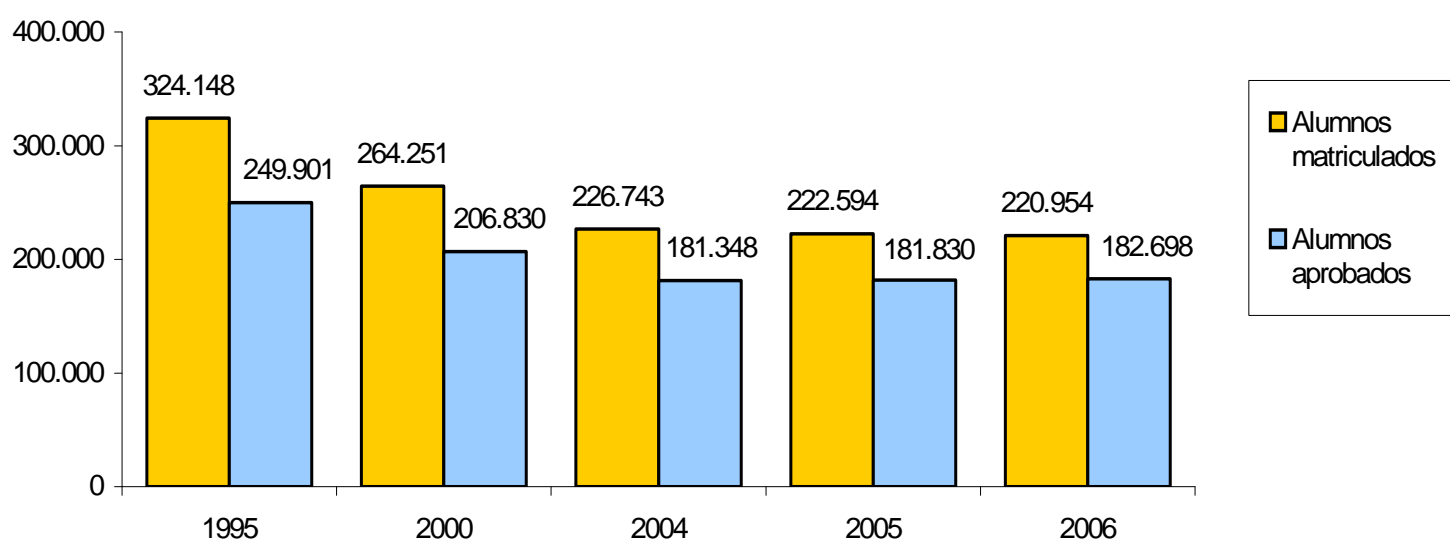
La región de Murcia es la que mayor incremento porcentual presenta, entre los cursos comprendidos entre 1996/97 y 2006/07, un 51,9%.

Desde el año 1995 hasta el año 2006, el porcentaje de alumnos aprobados en las pruebas de acceso a la Universidad, ha incrementado progresivamente, situándose en el año 2006 en un porcentaje del 82,7%.

Así, a continuación presentamos la diferencia existente entre los que quieren y los que, por sus cualificaciones, pueden o no acceder a la carrera escogida en la Universidad elegida.

Gráfico 12. Evolución universitarios matriculados y aprobados.

Evolución de alumnos matriculados y aprobados en las pruebas de acceso a la Universidad



Porcentaje de alumnos aprobados

77,1

78,3

80

81,7

82,7

Fuente: MICINN, 2009.

Advertimos que se aprecia una diferencia importante a este respecto, pero en los últimos años ésta era más notable: un 23% frente al 17% actual, es decir, 6 puntos porcentuales menos.

Entre los estudiantes de másteres oficiales, las mujeres representan el 53,6% y entre los de doctorado el 51,8%.

El 69% de los estudiantes de primer y segundo ciclo tienen menos de 25 años. El 15,5% tienen más de 30 años, casi el doble de los estudiantes que hace 10 años permanecían en

la Universidad. Estos resultados revelan dos hechos: por un lado que cada vez son más habituales los universitarios que compaginan estudios y trabajo y ello les obliga a permanecer más tiempo dentro del sistema universitario y por otra parte la creciente importancia que está adquiriendo la formación continuada a lo largo de la vida.

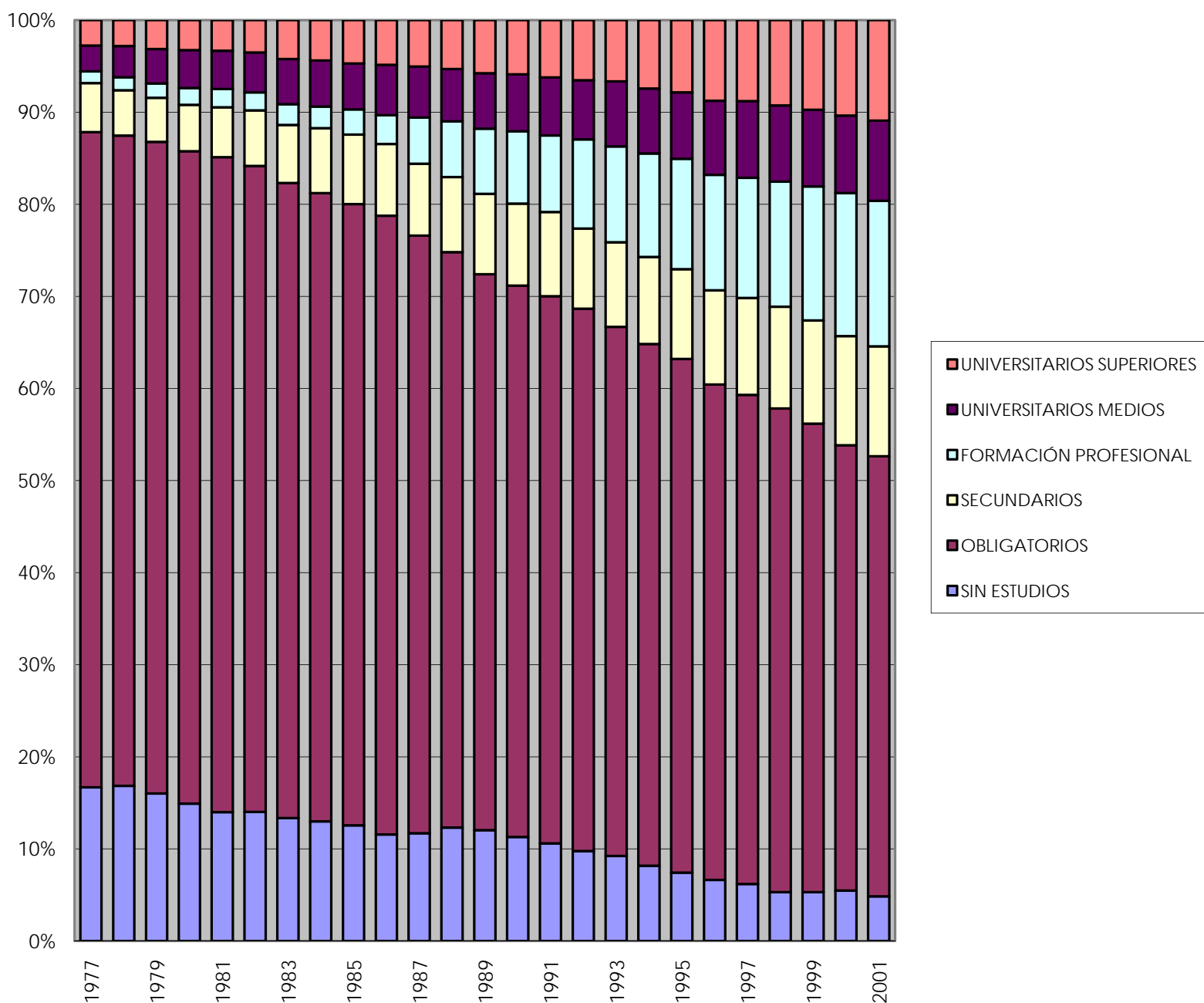
Entre los estudiantes de máster, el 42,2% tienen entre 25 y 30 años, y el 31% más de 30 años. Otra evidencia más de la importancia de la formación a lo largo de la vida.

Entre los estudiantes universitarios de doctorado, el 50,4% tiene más de 30 años y el 20,4% más de 40 años.

Por otro lado, el 67,4% de los estudiantes universitario no compaginan trabajo y estudios, el 6,8% trabaja al tiempo que estudia, pero en una jornada laboral inferior a 15 horas semanales y el 25,7% trabaja con una jornada de más de 15 horas.

A continuación vamos a apreciar las cifras que se presentan para advertir la correlación entre formación y empleo, con lo que no hablaríamos tanto de inserción laboral como de inserción profesional. A este respecto, el primer gráfico que presentamos presenta la evolución de la composición del empleo desde 1977 hasta 2001, en España.

Gráfico 13. Composición del empleo según nivel de estudios.



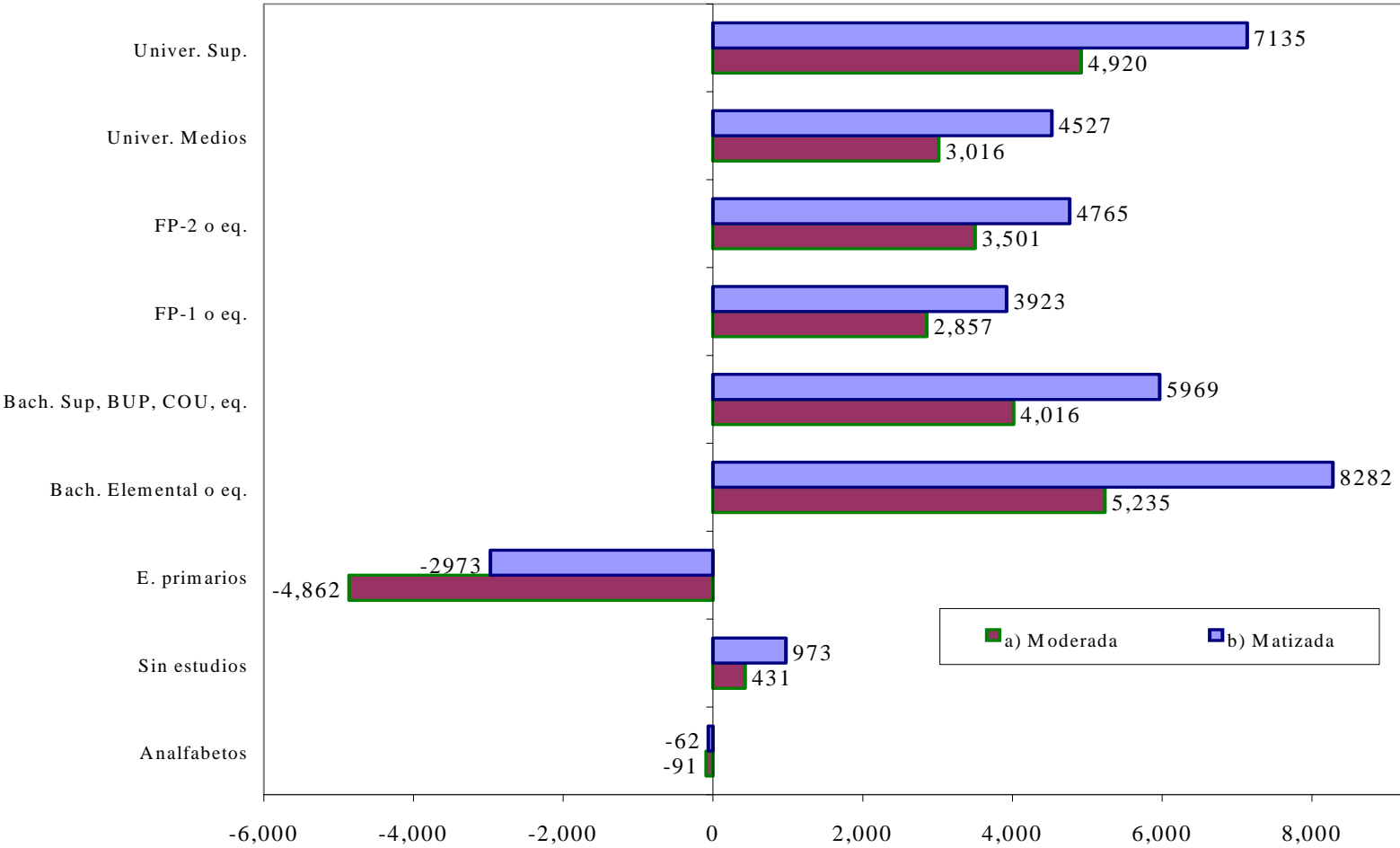
Fuente: "Cambio sectorial y desempleo en España". A partir de datos de la EPA, segundos trimestres. 2002.

Advertimos que hace más de 30 años, casi el 90% de los empleados los ocupaban los que habían estudiado formación primaria o, con mucho, secundaria. Hoy en día, dadas las amplias facilidades para poder optar a un tipo de educación superior o universitaria, casi el 50% del empleo lo ocupan puestos de trabajo que requieren de este tipo formación superior.

Por otra parte, la segunda categoría en cuanto al volumen de necesidades futuras de empleo, será la de universitarios superiores (entre 500.000 y 700.000 personas para el periodo 2000-2006).

En otros niveles, aparecen las carreras universitarias de ciclo corto y los estudios de contenido profesional de segundo ciclo (con requerimientos entre 300.000 y 450.000 personas en cada uno de ellos). Los peores resultados son para los niveles educativos más bajos. Analfabetos, y estudios primarios, que presentan necesidades de empleo negativas o destrucción de empleo.

Gráfico 14. Necesidades de empleo por grandes niveles educativos cientos de personas.



Fuente: "Cambio sectorial y desempleo en España". A partir de la EPA (2002).

Las mayores necesidades de empleo se producirán para las profesiones asociadas a titulaciones de segundo y tercer ciclo universitario relacionadas con la enseñanza, y para los estudios de primer ciclo universitario de Ciencias Físicas, Químicas, Matemáticas e Ingenierías. También existirá una importante oferta de empleo para los técnicos de estas especialidades, los profesionales de apoyo en operaciones financieras y comerciales y en la gestión administrativa.

A este respecto, muchos apuestan por fomentar alternativas, como la FP de grado superior. Pero otros advierten que estos datos pueden acabar provocando una *desbandada* de los campus. Sería un "*error fatal para la economía en general*", asegura el catedrático de Economía de la Universidad Pompeu Fabra José García-Montalvo (2006).

Deducimos con ello que ciertamente los estudios superiores, entre los que destacan con mucho los universitarios, son los que actualmente y con tendencia creciente, son demandados por el mercado de trabajo. A este respecto, no debemos olvidar la importancia que está adquiriendo la Formación Profesional de 2º grado o de grado superior, como forma también necesaria de empleo. En referencia a ésta última, se aprecia que la correspondencia o inserción profesional de la FP superior es mucho más exacta que la formación universitaria. Ambos casos tienen altas tasas de empleo, pero no por ello de inserción profesional y con ello de satisfacción de los jóvenes.

2.2. EUSKADI EN CIFRAS.

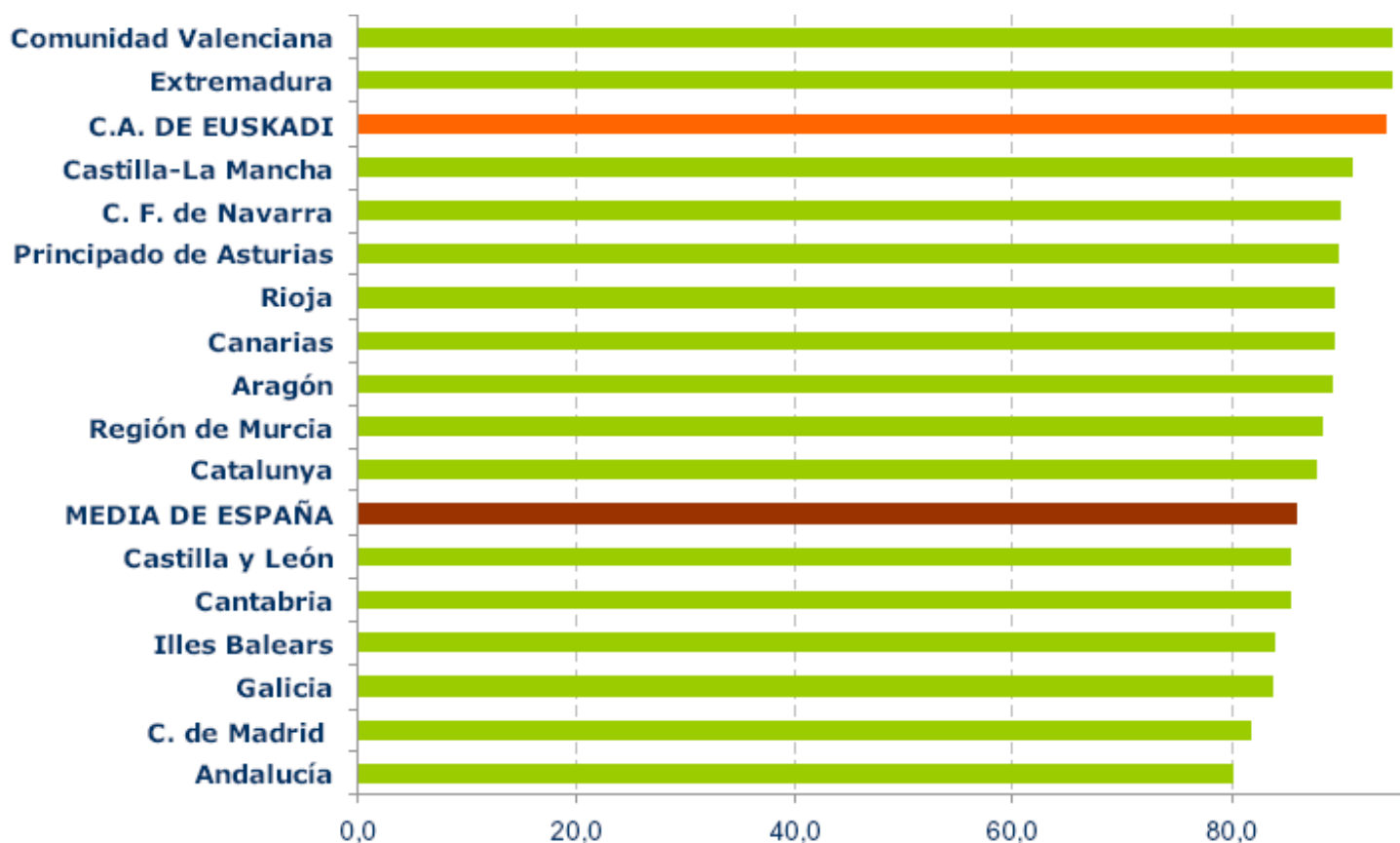
La realidad que hemos presentado en el caso español, es una proyección general de lo que ocurre en el caso de Euskadi.

Las cifras oficiales del EUSTAT indican que 9.163 jóvenes se matricularon para presentarse a las Pruebas de Acceso a la Universidad en la C.A. de Euskadi en el año 2008, según datos de Eustat. De ellos superaron las pruebas un total de 8.588, lo que supuso un 94% de aprobados con una nota media de 6,7, rozando el notable.

En la convocatoria de junio se matricularon 7.557 alumnos y superaron las pruebas el 97%, mientras que en la convocatoria de julio se matricularon 1.632 y superaron las pruebas el 78%.

En comparación con los resultados del resto de las Comunidades Autónomas, la C.A de Euskadi, con el 94%, se sitúa en tercer lugar en cuanto al porcentaje de aprobados, muy cerca de la Comunidad Valenciana y Extremadura, ambas con un 95%, y ocho puntos por encima de la media del Estado. Apreciamos las cifras de 2008 en el siguiente gráfico.

Gráfico 15. Universitarios Aprobados por Comunidades Autónomas (%)



Con respecto a la titularidad, 4.952 aspirantes procedentes de centros privados realizaron las pruebas, superándolas 4.699 estudiantes (95%), mientras que de centros públicos procedieron 4.211 alumnos, de los cuales 3.889 aprobaron selectividad, lo que supuso un 92%.

Atendiendo a las opciones elegidas, casi la totalidad de los estudiantes (9.139) se matricularon en una sola opción, frente a los 24 alumnos que eligieron opciones combinadas, es decir, presentarse a las pruebas por más de una opción, por haber cursado como optativa alguna o algunas materias vinculadas a otras opciones.

Tal y como hemos mostrado en el caso de España, a continuación presentamos el caso de Euskadi en lo que respecta a las tasas de universitarios matriculados y aprobados.

Tabla 9. Universitarios matriculados y aprobados por convocatoria. 2008.

	Matriculados			% Aprobados		
	Total	Junio	Julio	Total	Junio	Julio
C.A de Euskadi	9.163	7.557	1.632	93,7	97,1	78,2
Álava	1.223	1.011	223	95,3	95,8	89,7
Bizkaia	4.659	3.826	856	92,7	96,4	74,9
Gipuzkoa	3.281	2.720	553	94,6	98,5	78,7
Varón	3.885	3.096	780	92,1	96,4	76,9
Mujer	5.278	4.461	852	94,9	97,6	79,3
Público	4.211	3.371	824	92,4	96,4	79,0
Privado	4.952	4.186	808	94,9	97,7	77,4
Modelo A	4.167	3.424	787	92,9	95,6	77,5
Modelo D	4.996	4.133	845	94,4	98,3	78,8
Artes	182	127	50	95,6	99,2	96,0
CC de la Salud	2.508	2.142	378	95,1	98,3	78,6
CC Sociales	2.668	2.104	569	92,9	96,4	79,4
Científico Técnica	3.082	2.611	490	93,4	96,6	74,1
Humanidades	699	550	143	92,7	96,9	80,4
Opciones combinadas	24	23	2	95,8	100,0	50,0
Mayores de 25 años	438	-	-	53,9	-	-

Fuente: EUSTAT

El gráfico muestra que entre las opciones de bachillerato, el rango de aprobados se mueve entre un 92,7% de las humanidades y un 95,6% de la opción de artes, y, por otro lado, la nota media varía entre un 6,3 en artes y un 6,9 en ciencias de la salud.

Por otro lado, no se producen diferencias muy significativas entre los resultados que se ofrecen según la modalidad lingüística en que se hayan cursado los estudios, aunque los aprobados del modelo D (94,4%) son superiores a los del modelo A (92,9%).

En el año 2008, el Eustat nos indica que se presentaron a las Pruebas de Acceso a la Universidad 5278 mujeres, es decir, el 58% del total. De ellas, el 95% aprobaron colocándose tres puntos por encima del porcentaje que obtuvieron los varones (92%), continuando la tendencia de los últimos siete años.

A continuación presentamos la evolución del alumnado universitario por áreas de conocimiento.

**Tabla 10. Evolución del alumnado universitario por tipo de estudios.
Curso 2005 – 2006.**

	CURSOS ACADÉMICOS					% Variación 2005-06/2004-05
	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	
TOTAL	78.334	76.589	74.557	72.394	68.924	-4,8
Diplomatura	15.575	15.331	15.005	15.113	14.770	-2,3
Arquitectura Técnica o Ingeniería Técnica	11.841	12.146	12.709	12.756	12.418	-2,6
Licenciatura	38.105	36.079	33.768	31.705	29.251	-7,7
Arquitectura o Ingeniería	10.583	10.641	10.478	10.122	9.883	-2,4
Postgrado	2.230	2.392	2.597	2.698	2.602	-3,6

Fuente: EUSTAT

En el curso académico 2005-06 se matricularon 68.924 alumnos en las universidades de la C.A. de Euskadi, lo que supone un descenso de un 5% con respecto al curso anterior, según datos de Eustat. Aunque en el último quinquenio ha habido un repunte en la población, el

descenso que se produjo a finales de los ochenta y en los noventa, está afectando al número de matriculaciones en los centros universitarios.

En cuanto a la distribución territorial, la cifra de alumnos que cursaron los estudios en Bizkaia llegó a un 55% del total de las matriculaciones, le siguió el territorio de Gipuzkoa con un 31% y, por último, Álava con un 14%.

Del total de matriculados el 54% fueron mujeres, porcentaje similar al del curso anterior. Respecto a la titularidad de los centros, el 78% de los alumnos se matricularon en el sector público.

En cuanto al tipo de estudios, 29.251 estudiantes se inclinaron por matricularse en carreras de licenciatura, lo que supone un 44% del total. A continuación se situaron las diplomaturas con un 22%, arquitectura técnica e ingenierías técnicas con un 19% y, por último, arquitectura e ingenierías con un 15%. La presencia de las mujeres es mayoritaria en los estudios de licenciatura (65%) y diplomatura (71%), en tanto que en los estudios de arquitectura e ingeniería y arquitectura e ingeniería técnica la presencia de los varones es de un 66% y un 73%, respectivamente.

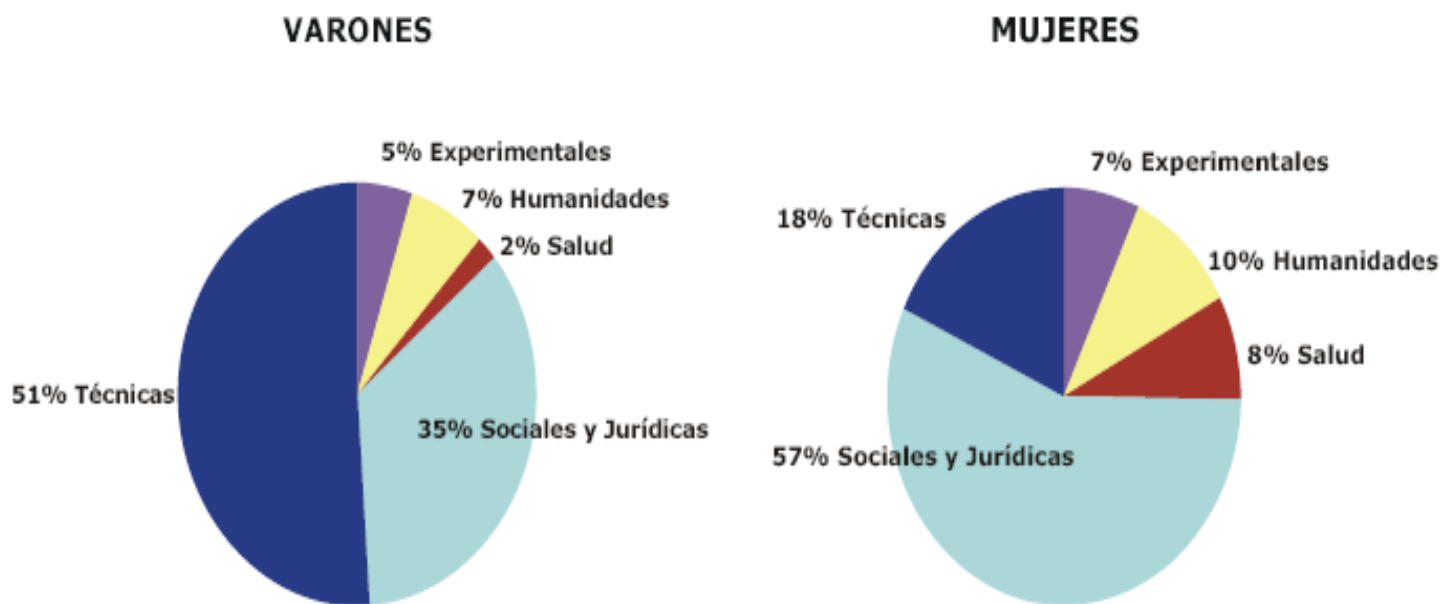
Del total de estudiantes, 11.709 fueron alumnos de nuevo ingreso (17%), de los cuales ocho de cada diez accedieron a la universidad mediante la prueba de acceso.

En el curso 2005-06, 2.602 alumnos realizaron estudios de postgrados con una presencia equiparable entre hombres y mujeres.

Las titulaciones más solicitadas fueron: Ingeniería Técnica Industrial (6.857), Magisterio (5.623), Administración y Dirección de Empresas (5.476), Diplomatura en Ciencias Empresariales (3.966) e Ingeniería Industrial (3.184). Las inscripciones en estas cinco carreras representaron, en este curso académico, el 40% de las matriculaciones. En cuanto a la elección por parte de las mujeres cabe señalar: Magisterio (4.263), Administración y Dirección de Empresas (3.160), Psicología (2.170), Diploma en Ciencias Empresariales (2.080) y Derecho (1.760), entre las más solicitadas.

Ampliamos esta información con los siguientes gráficos, por sexo y ramas de conocimiento.

**Gráfico 16. Distribución del alumnado universitario por ramas (%).
Curso 2005 - 2006**



Fuente: EUSTAT

En el curso académico 2005-06, 31.868 universitarios desarrollaron estudios en el campo social y jurídico, lo que representa un 46% del total de las matriculaciones. En segundo lugar, 22.895 alumnos (33%) optaron por la realización de estudios técnicos, y en el campo de las humanidades se matricularon 6.206 (9%) universitarios; por último, los estudiantes que optaron por una formación experimental y dentro del área de la salud fueron 4.128 y 3.827, respectivamente, representando, en cada rama, un 6% del total de alumnos.

En cuanto a la preferencia por sexo, los hombres tienen una mayor presencia en los estudios técnicos, siendo 7 de cada 10 los varones matriculados en esta rama. Por el contrario, la rama que tiene mayor presencia de mujeres es la de la salud, con un 80%.

En el año 2005 obtuvieron un título universitario 12.320 alumnos; de ellos, el 92% concluyeron estudios de primero y segundo ciclos y el resto, 938 estudiantes, los cursos de postgrado. Un total de 241 alumnos aprobaron la tesis doctoral. Por otro lado, el 60% de los que se titularon fueron mujeres.

En la C. A. de Euskadi, en el año 2006, 9.755 jóvenes realizaron las pruebas de acceso a la Universidad, 7.943 lo hicieron en la convocatoria ordinaria y 1.812 en la extraordinaria. En la primera convocatoria aprobó el 97% de los alumnos presentados, cifra que descendió al 81% en la segunda. Por otro lado, a la prueba de mayores de 25 años se presentaron 464 alumnos, de los cuales 284 (el 61%) aprobaron.

Euskadi ha sido tradicionalmente un área geográfica dedicada a la industria, pero tras la crisis económica, el sector servicios tomó auge, sustituyendo los patrones productivos y por tanto, formativos. El elevado número de egresados en la Universidad sobre todo en el caso de las mujeres, evidencia la preocupación creciente por adquirir una formación de calidad en sectores hasta entonces muy minoritarios, como son las Ciencias Sociales y Humanas, área elegida de forma mayoritaria en nuestro territorio. Los jóvenes optan por licenciaturas no tanto técnicas, sino más de índole social.

2.2.1. Formación y empleo en la CAPV.

La transformación socioeconómica que experimentó la CAPV a finales de los 80, logró una gran renovación de su economía. Se detectó la necesidad de una transformación educativa, dado que se iniciaba el camino a Europa, se tenía que adaptar la oferta académica.

Después del ingreso en las instituciones europeas, Euskadi conoce un notable incremento de la ocupación que dura hasta 1991, bajando la tasa de paro al 16,2% en 1990. La crisis de primeros de los años 90 se traduce sin embargo en cifras récord de desempleo. En 1994, las personas desempleadas llegan a 229.900, situándose la tasa en un 24,9%. A partir de 1994, la situación mejora: la ocupación no deja de aumentar en Euskadi, con la creación neta de 277.000 nuevas ocupaciones hasta 2007. El impacto sobre el desempleo resulta llamativo, cayendo la tasa de paro de 24,9% en 1994 a 3,3% en 2007 (EUSTAT, 2008).

En el ámbito de la investigación, el reto estaba en la plena incorporación al Espacio Europeo de Investigación (ERA). Se comenzaba a ver como necesario la combinación entre excelencia y calidad.

Una mayor capacidad de investigación permitía una mayor atracción de recursos económicos y de investigadores de fuera. Estos eran aspectos que debían salir reforzados. El desarrollo de la carrera investigadora y los perfiles de investigadores y sus respectivas modalidades de contratación que contempla la Ley del Sistema Universitario Vasco (LSUV), suponen de los instrumentos más idóneos para iniciar esta transformación.

Iñaki Barredo, experto empresario de la CAPV, no obstante, presenta dudas respecto al plan universitario concebido de este modo, ya que considera que la sociedad, afirma, no está preparada para reinventar nuestro sistema universitario (2007).

Las tasas de actividad para jóvenes en el País Vasco se sitúan por debajo de las obtenidas para todo el Estado. En cualquier caso, la tendencia es a la estabilidad a lo largo de todo el 2007. Por otra parte, aunque las diferencias entre varones y mujeres son significativas al comenzar este año, la magnitud de las mismas se reduce trimestralmente, hasta quedar reducida a tres punto porcentuales. También las diferencias basadas en la nacionalidad de la fuerza de trabajo tienden a desaparecer durante este año presentado, según datos del Eustat.

La evolución de las tasas de desempleo también apuntan a una importante estabilidad en este aspecto de la relación con la actividad. Además, las tasas de variación interanual

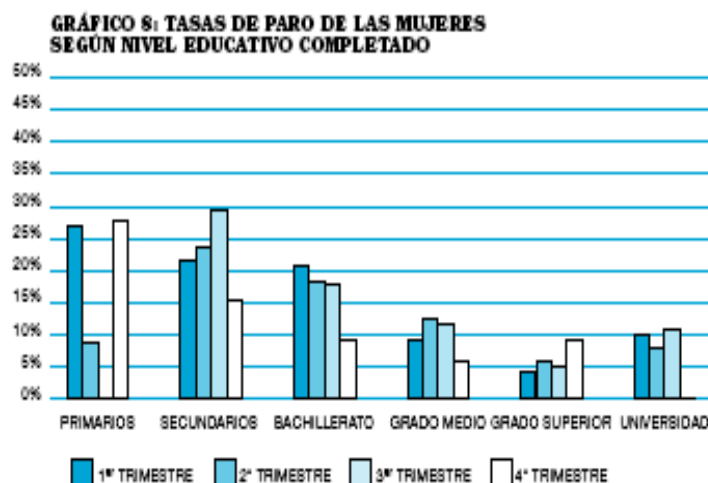
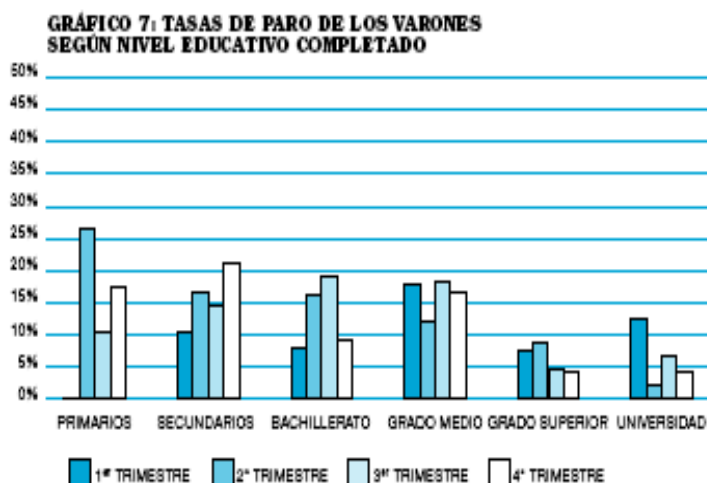
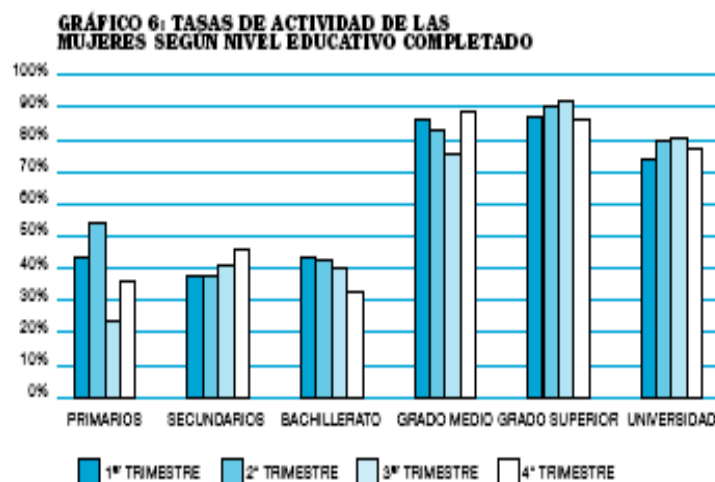
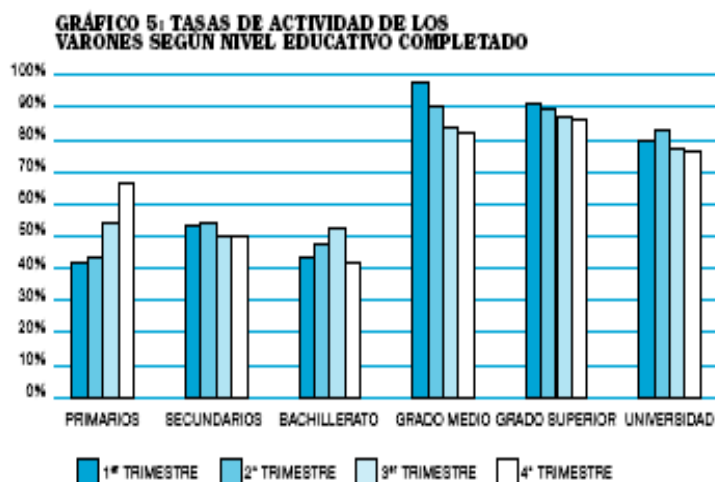
muestran que el desempleo entre los jóvenes en el País Vasco se redujo con respecto al año 2006. Esta tendencia se da tanto para los varones como para las mujeres, de forma que ambos grupos muestran tasas de paro menores a las correspondientes al total estatal.

En lo que se refiere al nivel educativo, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, nos encontramos con lo que podemos denominar una relación “no encajada³” entre formación y empleo. Por un lado, la incidencia del paro es menor en los niveles educativos más altos, pero, por otro lado, en el País Vasco, las personas con estudios universitarios sufren una mayor incidencia del paro, si se comparan con otros niveles educativos, por ejemplo la Formación Profesional de Grado Medio. Esto se aplica especialmente al caso de las mujeres. Servicios e industria, por ese orden, acumulan los mayores porcentajes de contratación de trabajadores menores de 30 años. Además, afecta especialmente a los varones, entre los cuales el sector industrial ocupa un papel de especial relevancia, de forma que en los cuatro trimestres de 2007 el porcentaje de varones jóvenes empleados en la industria supera el 35%, con la excepción del último, cuando dicho porcentaje baja hasta el 32%.

En todo caso, siguen siendo mayoría los varones que trabajan en el sector servicios. Este sector, sin embargo, es especialmente relevante para las mujeres: 89,6% en el primer trimestre, 88,4% en el segundo, 88,6% en el tercer y 88,7% en el cuarto. La práctica totalidad de las mujeres jóvenes extranjeras trabaja en la prestación de servicios. En el caso de los varones con nacionalidad extracomunitaria, es la construcción el sector que mayor proporción de trabajadores contrata (EUSTAT, 2008).

³ Término utilizado por el centro de empleo Langai para expresar la correlación (en este caso, no existente), entre formación y empleo. En lo que se refiere a la inserción al mercado de trabajo, nos referiríamos más a una inserción profesional más que laboral.

Gráfico 17. Tasas de actividad por sexo y nivel educativo.



Fuente: EUSTAT, 2008.

La contratación indefinida experimentó una tendencia decreciente en el País Vasco durante los tres primeros trimestres del año 2007. Así, mientras que en el primero de ellos un 46,2% de personas jóvenes tenían de un contrato indefinido, el porcentaje se redujo al 45% en el segundo y al 42,9% en el tercero (EUSTAT, 2008).

No obstante, en el último trimestre de 2007, se produjo un incremento en la contratación indefinida, hecho que dio lugar a un porcentaje similar (46,3%). Sin embargo, también las tasas de variación interanual muestran la existencia de una tendencia negativa en lo que a

la contratación indefinida se refiere: en todos los trimestres dichas tasas fueron de signo negativo, hecho que sugiere un retroceso con respecto al año 2006. Los datos disponibles no permiten el establecimiento de una tendencia clara en lo que a las diferencias por sexo se refieren.

Las tasas de variación interanual indican que el año 2007 viene acompañado de un incremento en la proporción de contratos indefinidos para las mujeres con respecto al año 2006, pero no para los varones - cuyas tasas de variación interanual son negativas en todos los trimestres del 2007 -. Las diferencias según la nacionalidad, se han incrementado a lo largo del año. En el primer trimestre, un 46,9% de las personas jóvenes españolas disfrutaban de un contrato indefinido, frente al 40,4% de las personas extranjeras. Al finalizar el año y tras dos trimestres de crecimiento de dichas diferencias, los mismos porcentajes eran del 48,3% y del 25,9%.

En cuanto al nivel educativo, la Formación Profesional, en cualquiera de sus tramos, se relaciona con una menor temporalidad en el empleo. Se trata de una relación sistemática a lo largo de los cuatro trimestres del año. En el caso de los varones, únicamente la F.P. de Grado Superior se ajusta a dicho esquema, existiendo otros niveles educativos que coyunturalmente muestran altas tasas de contratación indefinida (por ejemplo, el Bachillerato).

La proporción de contratos temporales es mayor entre los organismos y administraciones públicas que entre las empresas privadas. En el primer trimestre del año 2007, hasta el 89,7% de las personas jóvenes trabajando en el sector público, lo hacían de manera temporal. Este porcentaje se reduce en los trimestres posteriores, pero en ningún caso se sitúa por debajo del 76%. Conviene enfatizar que existen importantes diferencias relacionadas con el sexo. Así, la temporalidad en el sector público afecta en mayor proporción a las mujeres jóvenes, tanto para los varones como para las mujeres, la estabilidad en el empleo es mayor en el sector privado de contratación. Se trata de tendencias sistemáticas a lo largo de todo el año 2007.

Vamos a ahondar en las condiciones laborales, es decir, en las características que describen la inserción profesional de un universitario, según sexo.

Gráfico 18. Porcentajes de trabajadores por sexo y tipos de contrato.

PAÍS VASCO. CONDICIONES DE EMPLEO.

GRÁFICO 1: PORCENTAJE DE TRABAJADORES JÓVENES DE AMBOS SEXOS SEGÚN TIPO DE CONTRATO

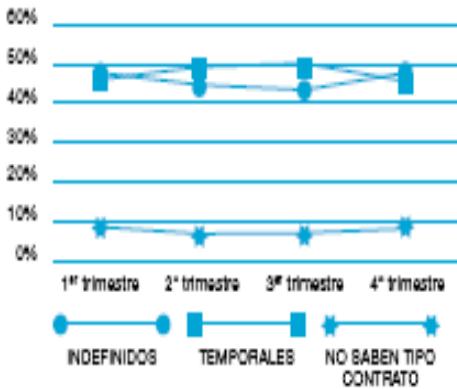


GRÁFICO 2: PORCENTAJE DE TRABAJADORES JÓVENES CON CONTRATO INDEFINIDO

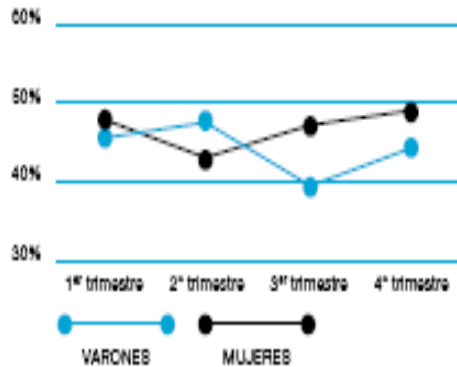


GRÁFICO 3: PORCENTAJE DE TRABAJADORES JÓVENES CON CONTRATO TEMPORAL

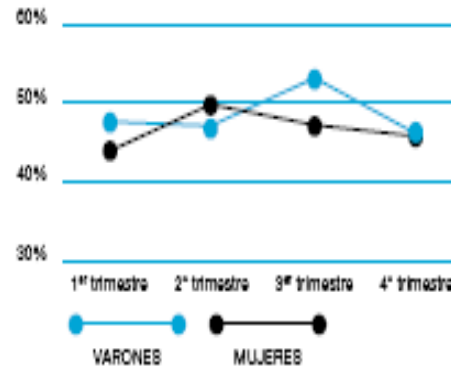


GRÁFICO 1B: PORCENTAJE DE TRABAJADORES JÓVENES DE AMBOS SEXOS SEGÚN TIPO DE CONTRATO Y SECTOR

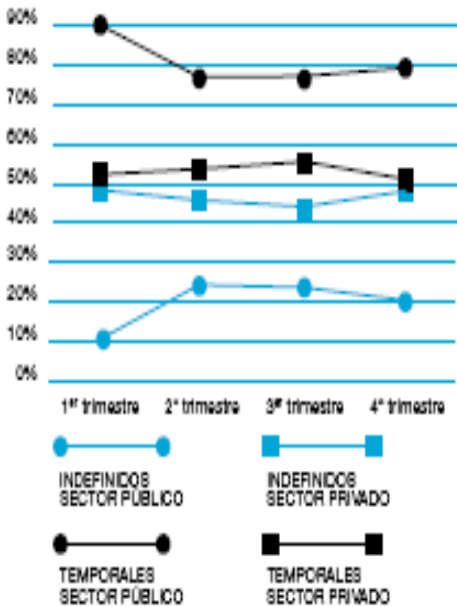


GRÁFICO 4: PORCENTAJE DE VARONES JÓVENES CON CONTRATO INDEFINIDO

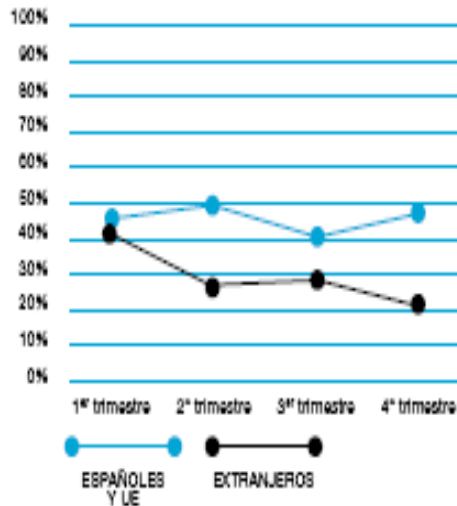
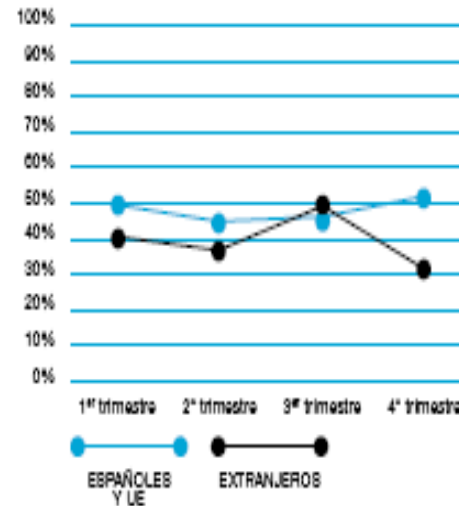


GRÁFICO 5: PORCENTAJE DE MUJERES JÓVENES CON CONTRATO INDEFINIDO



Fuente: EUSTAT, 2008.

GRÁFICO 6: PORCENTAJE DE VARONES JÓVENES CON CONTRATO TEMPORAL

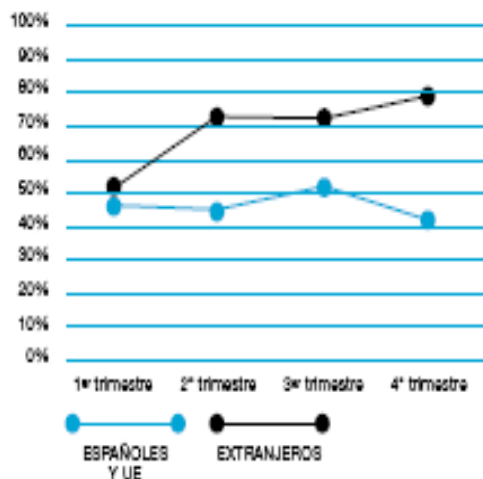


GRÁFICO 8: PORCENTAJE DE VARONES JÓVENES CON CONTRATO INDEFINIDO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

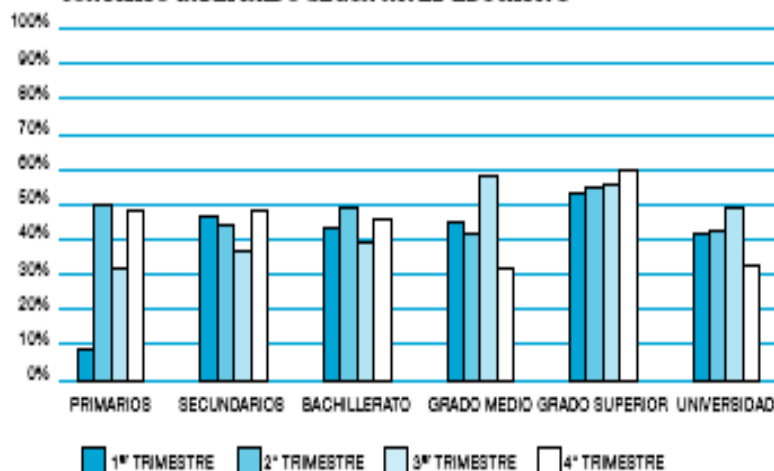


GRÁFICO 7: PORCENTAJE DE MUJERES JÓVENES CON CONTRATO TEMPORAL

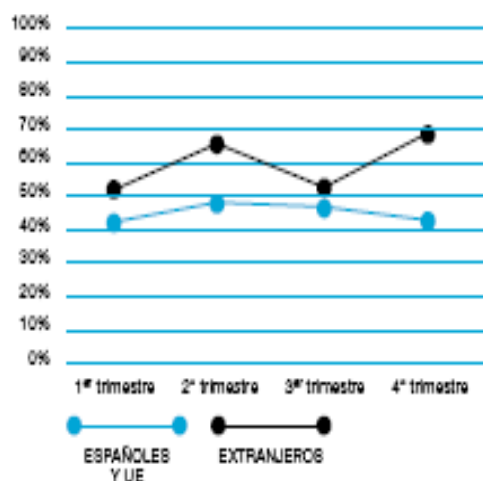
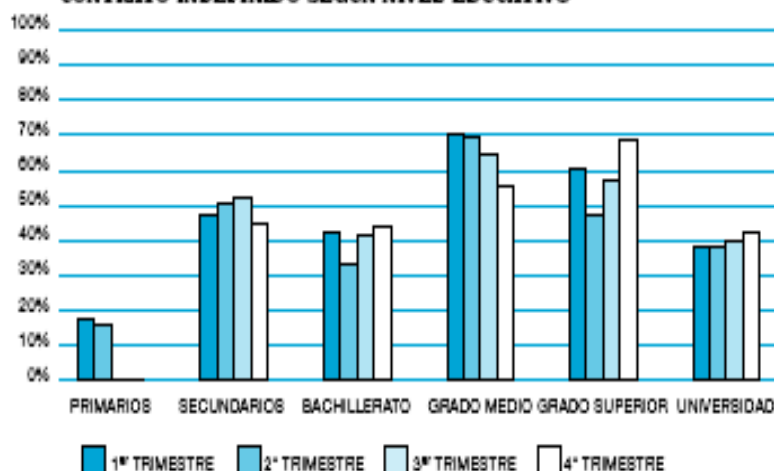


GRÁFICO 9: PORCENTAJE DE MUJERES JÓVENES CON CONTRATO INDEFINIDO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO



Fuente: EUSTAT, 2008.

Uno de los rasgos a destacar en el País Vasco en lo que a condiciones de trabajo se refiere, es la jornada parcial entre los jóvenes, cuyo porcentaje es superior al total de España, si bien en una proporción decreciente trimestre tras trimestre. Así, en el primero un 22,6 % de jóvenes trabajaban a tiempo parcial, un porcentaje muy superior al 16,5% del total nacional.

En el segundo trimestre, este porcentaje sigue siendo alto, de un 21,4%. Conviene destacar las enormes diferencias entre varones y mujeres que se dan en estos dos trimestres, en los que los porcentajes de mujeres que trabajan a tiempo parcial casi triplican a los de los varones (33,4% de mujeres frente a 13,6% de varones en el primero y 32,4% frente a 11,6% en el segundo). Esta tendencia continúa en el tercer trimestre, donde sólo el 8,6% de varones tienen jornada parcial, mientras que las mujeres son el 24,2%.

Cabe destacar que en el País Vasco, el porcentaje alto de jóvenes que trabajan a tiempo parcial y las diferencias entre los sexos respecto a este tipo de jornada. Respecto al tipo de contrato que tienen aquéllos que trabajan a tiempo parcial en mayor proporción, hay que señalar que se trata, sobre todo, de los que han firmado un contrato temporal (cuyos porcentajes duplican o triplican a los contratados indefinidos).

En el último trimestre del año 2007, por ejemplo, sólo un 8,8% de los jóvenes indefinidos trabajaban a tiempo parcial; mientras que de los que tenían un contrato temporal, trabajaban a tiempo parcial el 26,4%. Aquí también las diferencias según el sexo son muy importantes, las mujeres con contratos temporales superan por un amplio margen a los varones.

Respecto a la realización de horas extraordinarias, el porcentaje de personas jóvenes que trabajan fuera de su horario habitual en el País Vasco no presenta grandes diferencias respecto a lo que ocurre en el conjunto de España. Los porcentajes de personas jóvenes que hacen horas extraordinarias empiezan el año siendo ligeramente superiores al total nacional, un 11,9% en el primer trimestre del año frente al 9,4% nacional; sin embargo, el año se cierra con un porcentaje que casi coincide con el dato para el conjunto del país (un 7,2% en el País Vasco frente al dato nacional del 7,4%).

Algunas reflexiones finales

En España, la adaptación de los planes formativos universitarios cuyas claves se indican desde la Unión Europea, ha provocado un esfuerzo necesario para con las universidades, tanto en cantidad como en calidad. En lo primero, objetivamente se aprecia un visible incremento de las ofertas educativas de grado superior universitario, así como un necesario despliegue y diversificación de recursos humanos y materiales que lo hacen posible. En lo segundo, gracias a la fijación de estándares de calidad e indicadores para ser centros educativos excelentes, las universidades han hecho un esfuerzo en incorporar estrategias que las hacen más competitivas; transferencia del conocimiento, acciones de innovación, emprendizaje,...

Las tendencias económicas determinan con mucho el ritmo y las condiciones de este cambio. Así, en los últimos treinta años, hemos asistido a dos crisis económicas (la actual, de mayor calibre), que ha provocado que las condiciones de empleo sean altamente inestables para el universitario que quiere adquirir un empleo.

En España se aprecia que términos como el desempleo empieza a formar parte de las preocupaciones del universitario, si bien aunque puede acceder a un puesto de trabajo, la precariedad es tal que no es garantía segura en el tiempo, ni siquiera a medio plazo.

Así, se han desarrollado otras formas alternativas que funcionan, en lo que respecta a la inserción profesional, de manera más efectiva, como es el caso de la Formación Profesional de grado superior. En este tipo de educación, aunque la inserción profesional es bastante más óptima, las circunstancias socioeconómicas, como ocurre en la actualidad, provoca que de repente existan unas altas tasas de paro, es decir, no inserción laboral.

En lo que respecta a Euskadi, advertimos que sus universitarios ocupan el tercer lugar de los aprobados con respecto a los matriculados, dentro del ranking español, con lo que advertimos que su preparación en el Bachillerato es óptima y es un hecho importante para el futuro colectivo egresado de las universidades de nuestro entorno. El sector servicios, ya no tanto la industria, es el área que predomina más en nuestro contexto geográfico próximo para con los universitarios.

A partir de 2007, para este colectivo no se habla tanto de paro, sino de desempleo, es decir, pueden adquirir un puesto de trabajo, pero la inestabilidad es acuciante, sin ni siquiera pararnos a determinar las condiciones con que trabajan. No obstante, debemos admitir que el colectivo que más negativamente sufre la temporalidad, es el colectivo de las mujeres jóvenes.

Como posibles vías de mejora, se advierte que precisamente es la estabilidad laboral el factor que más positivamente valoran los universitarios hoy en día, un factor detonante para mostrar su satisfacción con la formación recibida. Esta condición prevalece frente a otras como las condiciones económicas, horarios,...

En lo que respecta a la Universidad como institución en sí, si pretende caminar hacia los objetivos estratégicos europeos, es importante que explore, desarrolle y coopere en otras vías de acción además de la formación, como es la investigación y la innovación.

3. FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EMPLEO: UN BINOMIO NO SIEMPRE CORRESPONDIDO.

El desarrollo global de una carrera universitaria es importante que sea percibido desde dos áreas complementarias:

- Conocimientos y capacidades académicas desarrolladas en su etapa formadora: conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes,... que se aprenden según desempeña su perfil académico.
- Capacitación para ejercer adecuadamente el desempeño profesional, no sólo según la opinión de la empresa, sino también desde la propia conciencia del trabajador: reconocimiento de sus competencias.

Ambas áreas son complementarias y necesarias de tal forma, que el universitario no tendrá la sensación de haber adquirido una completa formación y de estar preparado para su desarrollo profesional, hasta que no vea cumplidas ambas esferas.

La misión de la Universidad, como hemos mencionado anteriormente, no sólo se limita a impartir formación, bien teórica o práctica, sino que va más allá, concretamente al ámbito profesional, preocupándose sobre el futuro de su alumnado en su desempeño laboral.

La pregunta que nos hacemos es; ¿los titulados universitarios salen preparados para enfrentarse al mundo profesional? Aunque los conocimientos son la base de la formación universitaria y lo más importante a la hora de acceder a un puesto de trabajo, las entidades contratantes requieren esa seguridad en competencias profesionales adquiridas.

El estudio *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa* (2007), elaborado por la consultora Accenture y la plataforma Universia, que agrupa a casi un millar de universidades de España y Latinoamérica, analiza este problema. El objetivo del informe es determinar la desviación, en términos de competencias y habilidades profesionales, entre lo que las empresas demandan de los recién titulados y la oferta real de estas capacidades en el mercado de trabajo.

Debemos tener en cuenta que, hoy en día, una persona no solamente es apta para un puesto de trabajo por sus conocimientos, sino también por sus aptitudes personales.

En la actualidad, se nos hace muy complejo determinar qué competencias personales exactamente se demandan en el mercado de trabajo, puesto que depende en gran medida

del propio criterio subjetivo de la empresa contratante. Lo que realmente nos interesa saber, es qué capacidades personales ha de demostrar un candidato a un puesto de trabajo, para que sea elegido entre los otros solicitantes, que puede que tengan calificaciones profesionales muy similares, pero hablamos de ese “algo” que le hace posicionarse de forma ventajosa frente al “igual”.

Muchas de estas competencias personales quedan reflejadas en las pruebas de selección personal, sobre todo en las entrevistas de trabajo. Ante todo, la entrevista personal refleja una respuesta aptitudinal hacia el trabajo que no viene explicitada en ningún currículum, pero es muy importante. Por ello, es preciso que se diga la verdad en este tipo de pruebas, que se muestre la persona tal y como es, ya que es así como se va a manifestar en el puesto de trabajo (OLEA, J., 1998).

Centrándonos más en lo que se refiere al puesto de trabajo en sí, hay otra serie de competencias personales muy demandadas por la empresa.

Según Santiago García Echevarría (1993), se precisan asumir, principalmente, valores de responsabilidad, de integración corporativa y de adaptación al cambio. Por ello, es de gran importancia que desde la formación se vayan interiorizando valores de compromiso y predisposición hacia el trabajo.

Se suelen indicar en varios estudios como aspecto personal fundamental la capacidad de aprendizaje, de adquirir nuevos conocimientos en el centro de trabajo. Nos hemos percatado que esta variable incluye implícitamente otra serie de competencias personales, tales como la disposición al trabajo, la constancia, la adaptación al cambio y la flexibilidad (GARCÍA ECHEVARRÍA, S., 1993).

Hoy en día, la empresa demanda trabajadores cualificados en sus ramas de especialidad, pero también a la vez que sean multifacéticos, que puedan desarrollar varias competencias profesionales dentro de su sector. Por ello, les gusta ver a jóvenes con disposición a desarrollar cualquier tipo de tarea, puesto que, como ya hemos mencionado anteriormente, cada vez se trabaja menos en áreas exclusivas en las que se ha estudiado.

Es evidente el continuo cambio laboral en el que estamos insertos, tanto por razones tecnológicas como socioeconómicas. Esta incertidumbre laboral conlleva a que se precise una constante adaptabilidad profesional, es decir, que la persona interiorice que no siempre va a desempeñar las mismas tareas y va a trabajar para la misma organización, sino que su

labor irá en función de las exigencias del mercado. Por ello, la adaptabilidad es una competencia personal imprescindible por asumir hoy en día. Actualmente, no podemos hablar de estabilidad laboral, ni siquiera en puestos que requieran formación universitaria, se va percibiendo como general las nuevas creaciones y remodelaciones de empleo. Y en esto incluimos el caso de la formación universitaria.

Las personas jóvenes tienen mayor capacidad para asumir nuevos retos y conocimientos que las personas de edad avanzada (CALVO, F., 2000). Por ello, las empresas actuales valoran la creatividad de la persona, la innovación para realizar su trabajo de la forma más eficaz posible. Claro está que para ello, la propia organización tiene que ofrecer algún medio para que se pueda dar la oportunidad de poner en práctica las iniciativas personales.

No todos los trabajos exigen trabajar en equipo, pero generalmente, siempre que se forma parte de una empresa, se precisa establecer algún tipo de relación social con el resto de trabajadores.

Es muy frecuente que nada más acabar la Universidad, los alumnos sean aún muy jóvenes, y por tanto, se sientan vulnerables ante cualquier dificultad que se les presente en el ámbito laboral. La autoestima es un factor muy importante a tener en cuenta a la hora de enfrentarse a un puesto de trabajo (RUIZ DE VARGAS, M.; JARABA BARRIOS, B.; ROMERO SANTIAGO, L., 2005). Por ello, es labor de la empresa animar psicológicamente a esa persona que se enfrenta a un nuevo reto profesional. De ahí la gran labor de los tutores, tanto en la Universidad, como en la empresa.

Dependiendo del tipo de cultura empresarial (RUIZ, J.A., et.al., 1999), se puede optar también por la contratación de expertos en formación y tutorización profesional. Muchas empresas, tanto públicas como privadas, ofrecen cursos de orientación laboral, de cómo desempeñar correctamente la tarea profesional. Lo que se pretende es que si el alumno se halla desorientado en su puesto de trabajo, sepa detectar el problema y solucionarlo de la manera más eficaz posible, pero activamente, teniendo los recursos para solventar las dificultades (FIGUEROA, L., 2005).

Hay que saber orientar al alumno sobre su futuro profesional, a través, por ejemplo, de recomendaciones profesionales sobre sus conocimientos y habilidades.

La formación universitaria es más especializada en cuanto el alumno opta por estudiar cursos de postgrado o especialización, hecho que, de un tiempo a esta parte, suele ser

frecuente, con lo que el universitario ya sabe más o menos a qué rama profesional concreta se quiere dedicar, pero no por ello deja de ser importante la orientación profesional de los expertos.

Revisando las capacidades personales expuestas anteriormente, no solamente hace falta motivación para aprender con interés la formación académica, aunque ésta sea una formación de calidad, sino que hoy en día se demanda cada vez más una disposición activa hacia el puesto de trabajo, otro tipo de motivación adaptable a las exigencias del mercado de trabajo y responsable, que denote que el joven es *empleable* tanto por sus conocimientos como por su aptitud para ponerlos en práctica.

A este respecto, apuntamos que existe una patente necesidad de extender, potenciar y estructurar mejor los programas universitarios aplicados a la empresa, comprometiendo a todas las partes con objetivos claros, medibles y compartidos (VIVES, A., PEINADO-VARA, E., 2005). También es importante participar conjuntamente en el diseño de los planes de estudio, de manera que se adapten más a la realidad cotidiana de la empresa y facilitar la participación en actividades universitarias de profesionales y directivos del ámbito empresarial.

Recordamos las definiciones de los dos principales conceptos a este respecto. Según el Diccionario Akal de Pedagogía (2001), entendemos como Capacidades, a las *“condiciones psíquicas y físicas para una conducta orientada al rendimiento que se actualizan en determinadas situaciones vitales. Están influidas por disposiciones innatas y/o se adquieren en procesos de socialización, aprendizaje y práctica”* (2001: 29).

La Didáctica Universitaria, por su parte, *“analiza procesos de enseñanza y aprendizaje científicos, teniendo en cuenta sus condiciones de contenido, organizativas (p. Ej. Conexión de los lugares de aprendizaje, horario universitario), personales, formales (p. ej.. ordenanzas académicas), metodológicas y materiales (p. ej.. puestos de trabajo en laboratorios y bibliotecas) y , sobre la base de sus investigaciones, formula recomendaciones para hacer más eficaces los procedimientos de enseñanza, aprendizaje y examen”* (HORST, S. & ZENKE, K., 2001).

El empresario quiere un profesional que además de las competencias básicas y profesionales, domine el pensamiento sistémico, el de resolución de problemas, que domine métodos cuantitativos y cualitativos para la toma de decisiones, con competencias

transversales como saber trabajar en equipo, que administre muy bien su tiempo, una persona centrada en valores, en la ética,...(ESCRIBANO, JJ., 2008).

La empresa es quizá, de los tres colectivos analizados – Universidad, universitario y empresa -, el que mejor conoce las necesidades y demandas que hay en las organizaciones a la hora de realizar una selección de candidatos para un puesto de trabajo. Diego Sánchez de León, socio de Accenture, una de las compañías líderes en contratación en España, explica; *“...los conocimientos, tanto teóricos como técnicos, siguen siendo la base, lo más importante de todo y el punto de partida. Lo que pasa es que cuando se habla de esto muchas veces ya se dan por sentados. Pero para la empresa son fundamentales”* (2007: 58).

El necesario equilibrio entre la Universidad y la empresa, así como la responsabilidad que tiene cada uno para favorecer la inserción de los jóvenes al mercado de trabajo. Pero es importante no olvidar las funciones de cada entidad.

Podemos esbozar que existen tres modelos de formación en el ámbito universitario con proyección profesional (MENEGUZZI, A.G., 2004):

a) Preparación académica inicial, que abarca los programas de estudio anterior a la graduación, con las correspondientes materias troncales, obligatorias, optativas, créditos de libre configuración, etc. Se pueden considerar aquí también cursos del doctorado (tercer ciclo), los de otra carrera académica diferente a la cursada, etc. El análisis de los aspectos formativos desde la perspectiva de transición profesional facilita la valoración de la repercusión del currículo académico en el acceso al trabajo.

b) Preparación informal, mediante actividades de extensión universitaria como son cursos breves de verano, seminarios cortos, etc., o no universitarios, que complementan la carrera académica.

c) Prácticas profesionales en empresas, instituciones sociales, laborales, etc., que se efectúan durante los estudios universitarios.

El proceso de inserción laboral no comienza ni acaba cuando se logra un cargo profesional, sino que abarca todo un recorrido de aprendizaje de aptitudes y actitudes, que comprenden

conductas, normas, valores, habilidades, destrezas,...lo que podríamos denominar *socialización laboral* (MÜHLBAUER, K. R., 1980).

La investigación de la socialización laboral o profesional ha sufrido grandes cambios. Hasta ahora, se había entendido como una fase del desarrollo de la personalidad, en la que el individuo asimilaba y adquiría las cualificaciones técnicas específicas y la mentalidad propias de cada profesión o trabajo. En cambio, últimamente se ha entendido como un *“proceso permanente de formación de las estructuras de la personalidad, de acuerdo con las exigencias derivadas del proceso de producción. Las normas exigidas por la empresa son constantes y es posible la integración del individuo en ella. Las condiciones laborales cambian rápidamente como consecuencia de la organización técnica del trabajo, de forma que la socialización laboral es un proceso perdurable a lo largo de toda la vida profesional”* (MÜHLBAUER, K. R., 1980: 319).

La inserción laboral supone acceder a un empleo, que no tiene por qué ser el trabajo relacionado y anhelado conforme con lo estudiado. En este último caso, hablaríamos de inserción profesional, cuando expectativas y resultados van parejos.

En este sentido, Homs (1991: 129) señala que *“la inserción profesional hace referencia al conjunto de procesos por los que el individuo inicia el ejercicio de una actividad profesional estable, que le permite adquirir experiencia y conocimientos necesarios para la realización de sus trayectorias laborales. Por el contrario, la inserción laboral se refiere a trayectorias precarias, con cambio continuo de oficio, falta de perspectivas y continuas rotaciones que impiden la acumulación de una experiencia especializada que facilite la inserción laboral plena”*.

A pesar de que damos por hecho que el universitario inicia la transición a la vida laboral más tarde que cualquier otro joven que no opta por esta alternativa, por otro lado, establecemos también como hipótesis que, a mayor nivel educativo, mejores posibilidades de encontrar un trabajo, es decir, mayor estabilidad, buena remuneración y adecuación a la formación especializada. Con ello, no hacemos otra cosa más que confiar en la correspondencia que cuanto más se invierta en educación (tiempo – dinero), los beneficios a medio y largo plazo serán más evidentes. No obstante, esta afirmación no siempre se cumple.

El actual sistema productivo en España no extrae un óptimo rendimiento de la cualificación de los jóvenes en sus puestos de trabajo. Para casi un 35% de ellos existe una brecha entre

su nivel de preparación y el que se necesita en su actual empleo, con el consiguiente desaprovechamiento de capital humano (CRUZ, M., 2008).

Los datos referentes a *La sobrecualificación de los jóvenes*, un estudio del Observatorio de la Inserción Laboral de los Jóvenes Bancaja-IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas), publicados en el cuaderno de Capital Humano de marzo de 2007, son un tanto preocupantes dado que muestran algunas de las razones de la ‘fuga de cerebros’ españoles al extranjero y la baja productividad española. Y, de este escrito, planteamos la cuestión; ¿Cómo puede el actual mercado de trabajo motivar a los jóvenes licenciados si el futuro profesional de una tercera parte de ellos apunta muy por debajo de sus posibilidades?

Por otro lado, al *fracaso escolar* en la ESO, alrededor de un 30% (BARBERÍA, JL., 2009), hay que sumar ese desaprovechamiento del buen nivel obtenido por los estudiantes en las universidades españolas. Se pierde capital humano, se amplía la brecha entre su nivel de formación al acabar los estudios y el empleo que ocupan.

En el informe anual sobre la educación en Europa que elabora la Comisión Europea, revela que el 31% de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años abandonó los estudios, frente al 14,8% de la media comunitaria. Este dato supone además un empeoramiento, ya que en el año 2000, el porcentaje de jóvenes que dejaban de estudiar en nuestro país, era del 29,1%.

Como se puede observar en la siguiente tabla extraída a partir de los datos del Observatorio del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, el desajuste subjetivo entre formación y puesto de trabajo, ha seguido una evolución negativa en el período comprendido entre 1996 y 2005.

Tabla 11. Evolución temporal del desajuste subjetivo entre formación y puesto de trabajo (%)				
Año	Empleo	Razonablemente adecuado	Por encima de su cualificación	Por debajo de su cualificación
1996	Primero	62,40	2,70	35,00
	Último	65,90	2,80	31,30
1999	Primero	63,20	1,60	35,30
	Último	68,90	1,60	29,20
2002	Primero	61,80	2,40	35,80
	Último	69,30	1,90	28,90
2005	Primero	56,20	1,50	42,30
	Último	63,80	2,00	34,20

Fuente: Bancaja e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2006).

Como apreciamos en esta tabla, ejercer un trabajo con tareas que están por debajo de su nivel de formación, ha ido aumentando en cada uno de los años analizados en el estudio en lo referente al primer trabajo: 35% en 1996, 35,3% en 1999, y 35,8% en 2002; para dar un salto significativo en 2005, con un 42,3%.

Tomando como referencia el primer trabajo que realizan, el desajuste desciende cuando se compara con el trabajo actual; y la tabla nos muestra también, en este último trabajo, una evolución positiva desde 1996 (31,3%), pasando por 1999 (29,2%), hasta 2002 (28,9%). Sin embargo, también con respecto a su último, trabajo los jóvenes muestran en 2005 un aumento del desajuste subjetivo en la percepción que tienen de su puesto de trabajo y sus conocimientos, con un porcentaje del 34,2%.

Al mismo tiempo, el porcentaje de jóvenes que considera razonablemente adecuada la relación entre su trabajo y sus conocimientos, ha sufrido variaciones en el caso del primer empleo: 62,4% en 1996; 63,2% en 1999; 61,8% en 2002; y 56,2% en 2005.

Con respecto a su último empleo, un 65,9% de los jóvenes consideraban razonablemente adecuada la relación en 1996; para aumentar hasta un 68,9% en 1999; y hasta un 69,3% en 2002. Pero en 2005 el porcentaje baja hasta un 56,2%.

Percibimos que la situación de inserción laboral plena adquiere tintes subjetivos, puesto que tan sólo el propio candidato es el sujeto que puede determinar si ha alcanzado su meta. Así, para poder determinar esta percepción, tendríamos que hablar en términos de expectativas cumplidas, satisfacción, integración y quizás también de una cierta tranquilidad o desasosiego en esta búsqueda.

No obstante, la alta competitividad y la no siempre satisfactoria situación económica del panorama europeo, hace que muchos jóvenes no sólo no cumplan sus aspiraciones, sino que quizás nunca logren realmente su inquietud profesional.

Lo que sí es cierto y está estadísticamente corroborado, es que España es el país con mayor inestabilidad laboral para sus graduados entre los países de nuestro entorno, según se desprende de la macroencuesta de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), dependiente del Ministerio de Educación, realizada en los 13 países europeos mencionados (2009).

El sondeo forma parte del Proyecto REFLEX de la UE, a partir de una encuesta realizada, cinco años después de acabados sus estudios, a universitarios europeos graduados en el curso 1999/2000. El informe se basa en encuestas a 40.000 graduados de toda Europa, más de 5.500 egresados de 48 universidades españolas.

El objetivo es presentar algunos de los resultados más significativos que puedan ser de especial relevancia para contribuir a la toma de decisiones de los responsables de la gestión y organización de los estudios en las universidades.

El informe REFLEX intenta dar respuesta a tres cuestiones generales e interrelacionadas: (1) ¿qué competencias requieren los graduados en educación universitaria para integrarse en la sociedad del conocimiento? (2) ¿qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias? (3) ¿cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo?

Con el objetivo de sintetizar la información, se ha reducido el conjunto de titulaciones españolas a ocho grandes áreas de estudio:

- Educación.
- Humanidades y Arte.
- Ciencias Sociales.
- Economía y empresa.
- Derecho.
- Ingeniería y arquitectura.
- Salud.
- Ciencias.

Así, en este informe, se observa que los titulados de ciclo corto en Ciencias Sociales y Educación son los que presentan un mayor porcentaje de asalariados (96%), mientras que la mayor proporción de titulados de ciclo largo que trabajan por cuenta ajena se dan en el área de Economía y Empresa (95%). En conjunto, la proporción de asalariados es superior entre quienes estudiaron una carrera de ciclo corto (93%) que entre los que cursaron una de ciclo largo (90%).

El informe explica los motivos de esta *decepción* en la enseñanza universitaria: casi dos de cada diez universitarios entrevistados afirma que su trabajo no está relacionado con el área

de estudios realizados. Además, cerca de un 16% refleja que no utiliza las habilidades y competencias adquiridas en la Facultad.

Los aspectos a los que los titulados, en las diferentes ramas de conocimiento y ciclo, y al margen de estar realizando o no una actividad remunerada, otorgan mayor importancia en un trabajo son: la estabilidad laboral, la motivación y el desarrollo profesional o la disponibilidad de tiempo libre al margen del dedicado a la jornada laboral. Sin embargo, las cuestiones en las que los titulados observan mayores carencias en sus trabajos con relación a sus expectativas, son las relacionadas con la disponibilidad de tiempo libre, las perspectivas profesionales, los ingresos elevados y la estabilidad laboral.

Tal y como indica el Informe Reflex (2007), los salarios de los universitarios españoles están entre los más bajos de Europa. Un español gana la mitad que un alemán, con un salario medio de 1.414 euros brutos al mes, a los cinco años de acabar la carrera.

El sueldo medio europeo es de 2.000 euros y sólo en la República Checa (1.351) es inferior a la mano de obra universitaria española.

Por otra parte, el estudio también refleja las desigualdades según las carreras estudiadas. Un licenciado en Ciencias Sociales, gana la mitad que un estudiante que finaliza una carrera técnica.

Por ramas de conocimiento, los salarios medios brutos de los españoles con un título en las carreras técnicas, es de 2.107 euros; los de Ciencias de la Salud, de 1.802 euros; Economía y Empresa, 1.652 euros; Ciencias Sociales, 1.175 euros; Educación, 1.286 euros para diplomados y 1.222 euros para licenciados; y Humanidades, 1.256 euros.

Cinco años después de haber abandonado la Universidad, el 13% afirma no tener un trabajo remunerado, un porcentaje con grandes variaciones según el área de conocimiento: uno de cada cinco está en paro en Humanidades (21%) y Derecho (19%), mientras que en las carreras técnicas y de salud, el paro es casi menor (5%).

Para encontrar trabajo, la mayoría de los universitarios recurre a contactos personales (22%), además de contactar directamente con el empleador (13%). Por el contrario, las estrategias de búsqueda de empleo menos efectivas (5%) son la continuación de prácticas en empresas o los servicios de empleo de las universidades (REFLEX, 2007).

Según Figuera (1996: 124 – 128), “*la no inserción supone la ausencia de acceso al trabajo, ya sea por inactividad o por paro*”.

El periodo de estudio del universitario lo podríamos denominar como un desempleo “voluntario”, puesto que se trata de una inactividad temporal pero elegida, aunque debemos admitir que, sobre todo por razones económicas, cada vez más jóvenes buscan un empleo compatible con sus estudios.

Una vez el universitario adquiera su título de grado y no halle trabajo, hablaríamos de una situación de paro, que sería aquella situación de no empleo, en la que nunca se ha experimentado una situación laboral aunque se desee, por tanto se trataría de un paro involuntario.

Dentro de esta categoría, se puede establecer una clasificación de algunos de los principales tipos de parados que nos podemos encontrar en el caso de los universitarios:

- a) Parados activos: son aquellos sujetos no activos que desean encontrar trabajo y que utilizan las técnicas de búsqueda de empleo que están a su alcance, con lo que no se mantienen resignados con su situación.
- b) Parados inactivos: parados que han abandonado la búsqueda de empleo, pero que desean trabajar.
- c) Parados de primer empleo: aquí podemos situar a buena parte de los titulados universitarios, puesto que terminan sus estudios y una importante mayoría no cuenta con ninguna experiencia laboral, siendo éste uno de los principales lastres con los que se topan y que tienen que mitigar bien con la especialización en su formación o en ocupaciones temporales o fuera del sector estudiado, con el fin de lograr un primer contacto con el entorno laboral (FIGUERA, P., 2000).

El proceso de globalización de la economía, el cambio tecnológico y las nuevas formas de organización del trabajo, exigen crear las condiciones necesarias para potenciar trabajadores competitivos, a través de niveles cada vez más exigentes de formación, que impliquen capacidades profesionales y personales motivadoras y activas, con el fin de desarrollar convenientemente la tarea, tanto individual como grupalmente.

Estos retos exigen introducir ajustes constantes en los currículos formativos, en miras a preparar universitarios con conocimientos, habilidades y aptitudes apropiadas para

enfrentarse a diversas funciones profesionales de manera autónoma y flexible, implicarse activamente en el trabajo y ser conscientes de la responsabilidad que ello exige.

Afirma el sociólogo Armando de Miguel (2005) que la prosperidad de un país no se mide en cuanto al número de estudiantes universitarios, al número de trabajadores del sector servicios; ni siquiera al número de licenciados. El hecho es que el avance cultural de un Estado se evalúa en cuanto a la capacidad lectora de los estudiantes, algo aparentemente simple.

España tiene uno de los niveles de evolución educativa menos desarrollados de Europa, y el informe PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2008) así lo revela. El análisis sugiere que las escuelas y países en los que los estudiantes trabajan en un clima caracterizado por las altas expectativas de rendimiento, la buena relación profesor estudiante y la alta moral del maestro, tienden a lograr una mejor tasa de resultados. La mayor atención a éstos, en muchos países, ha impulsado el esfuerzo para articular las expectativas que tienen las sociedades en relación con el aprendizaje y traducir los resultados de estas expectativas en el establecimiento y supervisión de las metas educativas y sus normas (ECHEVERRÍA, J., 1995).

Así, la evaluación y la autoevaluación de las instituciones educativas son herramientas capaces de proporcionar los instrumentos para revelar las mejores prácticas e identificar los problemas comunes, a fin de que los profesores y las escuelas puedan desarrollar más apoyos y entornos de aprendizaje productivo.

Entendemos que es de gran interés educar personas *empleables* y adecuar debidamente la oferta a las demandas presentes y emergentes del entorno (tanto local como global).

El sistema de formación universitaria, sigue objetivos fijados en términos académicos, que acreditan el dominio teórico de los contenidos de diferentes áreas del conocimiento, pero no obliga a convertir dichos contenidos en capacidades operativas sobre la realidad laboral presente, sino que lo percibe como recomendable (QUINTANILLA, M. A., 1981).

Lo cierto es que el capital humano está marcando la revolución del cambio en la gestión (HERNÁNDEZ MORALES, M., 2008). Esto tiene mucho que ver con el nuevo *management* que poco a poco está llegando a las empresas españolas. Vemos así que también se ha tratado este tema desde la óptica de la Estructura, que admite que una organización es un conjunto de personas trabajando juntas para lograr fines comunes (GIL, M., 2000).

Esta nueva línea de pensamiento y actuación, nos permite observar el mundo laboral con una mirada diferente, ofreciendo a la persona un campo de actuación más amplio y un horizonte en su actividad dentro de la organización, que va mas allá del puesto de trabajo, porque *“la actividad a desarrollar se sitúa en una organización más abierta, integradora y plurifuncional, con un mayor campo de acción profesional a la persona”* (GÓMEZ, R., 1999: 203).

La implantación de un sistema de participación, afecta a la motivación de los empleados y, en la medida en que promueva un mayor nivel de compromiso personal y de confianza interpersonal, aumentará asimismo la satisfacción de los trabajadores.

Como hemos visto en este capítulo, cada vez es más importante una formación global orientada a que los trabajadores aprendan no sólo los contenidos necesarios para el correcto desarrollo de los procesos productivos, sino que también se adquieran otro tipo de competencias de carácter social, como pueden ser la comunicación, el trabajo en equipo,... orientadas a la obtención de un buen clima laboral y una correcta integración de los trabajadores en la organización.

Las personas aparecen como algo cada vez más importante en las empresas de nuestro entorno productivo, trabajadores que se deben sentir parte de la organización, participando no sólo a nivel de los procesos productivos sino también de la cultura empresarial.

3.1. INFORMES SOBRE FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EMPLEO.

En este apartado vamos a apreciar diferentes perspectivas objetivas, estadísticas y rigurosas, acerca de la correspondencia entre Universidad y Empresa, puesto que es un binomio relacional un tanto problemático. Vamos a tratar como referencia y dada la proximidad institucional con la realidad española, los estudios de la ANECA, de la Fundación Conocimiento y Desarrollo y otras reflexiones de expertos tras los últimos datos presentados, bien por el INE, la OCDE, etc.

3.1.1. Análisis estudios de la ANECA.

Vamos a tomar como referente estadístico un estudio realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), coordinado y presentado en 2009 sobre los demandantes y las ofertas de trabajo gestionadas por los Servicios de Empleo (SEU) de 43 universidades españolas. El estudio profundiza en los perfiles y competencias de los demandantes de empleo y prácticas y también en las empresas y actividades que emplean a más universitarios recién titulados en las distintas comunidades.

Esta ‘prueba piloto’ como lo ha denominado la propia ANECA, ha sido realizada con los datos facilitados por las universidades a finales de julio de 2006, sobre los perfiles de demanda y oferta de prácticas y trabajo de estudiantes y titulados universitarios. El objetivo es elaborar una serie de recomendaciones útiles para la colaboración entre las unidades de empleo y la ANECA.

Según los datos aportados por las universidades, los demandantes de empleo provienen de 186 titulaciones, principalmente Administración y Dirección de Empresas (9.18%), Derecho (6.94%), Ingeniería Industrial (5.09%) y Ciencias Empresariales (4.64%). Tales titulaciones son, asimismo, las que reciben mayor número ofertas de empleo por parte de las empresas que se dirigen a los servicios de empleo de las universidades. La demanda femenina es el principal nicho de éstas ofertas –abarcando el 54.94% del total-, preferiblemente si hace entre 1 y 3 años que han concluido la carrera (el 47.50% de las ofertas cumplen esta particularidad) (ANECA, 2009).

Ya el universitario recién titulado no es ni mucho menos ajeno a la realidad laboral. De hecho, la mayoría, y así lo corrobora el presente estudio, son titulados que se dirigen al servicio de empleo de su Universidad, declarando tener experiencia laboral previa (63,79%).

Licenciados en Administración y Dirección de Empresas, en Ciencias Empresariales, en Derecho y los Ingenieros Industriales, son los titulados que más destacan en este aspecto.

Lo cierto es que si a los demandantes que ya tienen experiencia laboral les sumamos los que están realizando prácticas en una empresa -que el estudio indica el 28,65%-, resulta que menos del 8% de los que llaman al Servicio de Empleo de las Universidades, declaran no tener actualmente oficio ni haber realizado actividad profesional alguna (ANECA, 2009).

En lo que respecta a las prácticas laborales, afirmamos que los licenciados en Filología Inglesa, Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Empresariales, Biología y Derecho, son los que mayor porcentaje presentan, según constatan los datos recabados para este informe.

El estudio indica que, en cuanto al nivel de idiomas, entre los candidatos hay un porcentaje muy elevado, un 70.87%, que afirma tener conocimientos de inglés en un nivel medio. Del resto de idiomas, es el francés, con un 20.56% de universitarios, la segunda lengua más hablada, aunque sólo sea de forma elemental, ya que un 47.86% considera tener un nivel bajo de competencia lingüística. Tras los que hablan francés, como el idioma alemán, es la elección más extensa en las universidades españolas analizadas, aunque éstos sólo suponen el 8.55% del alumnado y en su gran mayoría consideran que su nivel de conocimiento es muy bajo –así lo afirmó el 61.30% de dicho grupo-.

Según los datos del informe, los Servicios de Empleo Universitarios que han participado en la encuesta, han recibido un total de 10.726 ofertas de empleo de 120 titulaciones diferentes. De éstas, las titulaciones que más ofertas de empleo han recibido en los Servicios de Empleo de las universidades participantes, fueron Administración y Dirección de Empresas con un 11.44% del total de ofertas, seguida de Ciencias Empresariales con un 5.96%, Derecho con un 4.71% de las ofertas de empleo y la titulación de Ingeniero Técnico Industrial en su especialidad de Electricidad con un 4.49% de solicitudes (ANECA, 2009).

Tal y como recoge el informe, otras ramas de ingenierías técnicas también se encuentran entre las 20 titulaciones con más oferta de empleo. Así, por ejemplo, la especialidad de Mecánica de Industriales recibió en el período estudiado un 4.17% de las ofertas, Informática de Gestión un 2.84% e Industriales un 2.03%. Economía con un 3.74%, Arquitecto Técnico con un 3.41% y Enfermería con un 3.01%, son asimismo otras titulaciones que registraron gran número de ofertas de empleo en los SEU.

Por otra parte, hay que destacar que las empresas que ofrecían empleo, pertenecían principalmente a sectores de actividades informáticas (16.29%), construcción (12.71%), educación (7.46%), banca (3.41%), así como actividades sanitarias, veterinarias y servicio social (3.37%), principalmente.

Según el informe, en cuanto al tamaño de las empresas que acudieron al Servicio de Empleo de las universidades a reclutar empleados, la mayoría fueron grandes empresas (31.96%) y pequeñas (29.83%). Las medianas (26.88%) y microempresas (11.33%) ofrecieron menos ofertas de trabajo.

Asimismo, en su mayoría fueron empresas privadas (95.72%) y nacionales (83.79%) y ofertaban trabajos relacionados con el área de administración y finanzas (18.32%), servicios generales (8.31%) e informática (7.83%), principalmente, tal y como indica la ANECA.

Sobre los conocimientos que las empresas requieren de los reclutados, valoran más otro tipo de conocimientos (57.31%) antes que un máster o postgrado (27.8%), una titulación (14.1%) o un doctorado (0.79%).

Sin embargo, el informe señala que sí que se les exige que tengan un nivel de inglés alto (60.19%) o medio (35.99%), o un francés alto (61.46%) o medio (21.88%). Menos son los que piden conocimientos de alemán para un puesto de trabajo, aunque algunos lo requieren.

Por otro lado, el informe también evalúa la experiencia laboral que exigen las empresas que acuden a los servicios de empleo de las universidades a buscar candidatos. De hecho, sólo el 39% de las ofertas recibidas requieren una experiencia laboral previa.

Respecto a las condiciones de empleo ofrecidos, la mayoría de los puestos correspondían a categorías técnicas (62.26%) y empleados (31.27%); con un tipo de contrato temporal (63.22%) y algunos casos fijo (18.18%), mercantil (10.20%) o de prácticas (8.41%) (ANECA, 2009).

Tras estos datos, se deduce que los principales agentes que colaboran con los Servicios de Empleo de las universidades son las empresas privadas y nacionales, en áreas de conocimiento tales como la Administración y Finanzas e Informática. Asimismo, aunque se trate de una inicial inserción laboral, la experiencia profesional previa se aprecia como una gran ventaja competitiva.

Por territorios, son las universidades de la Comunidad Valenciana las que más ofertas de trabajo han recibido (4.329), seguidas de las de Madrid (1.600) y Cataluña (1.328).

Los puestos ofertados en Madrid se han dirigido principalmente a Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Empresariales y Derecho, Economía, Ingeniero en Informática o Licenciado en Informática, Turismo, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico de Telecomunicación y Ingeniero Técnico Industrial.

En las universidades catalanas, la situación es bastante parecida a la de Madrid, aunque, dos titulaciones, la de Maestro en Educación Infantil y Enfermería, han logrado colarse entre las preferidas por el mercado laboral, hasta desplazar a carreras como Economía o Turismo que tradicionalmente han tenido una fuerte demanda en la comunidad catalana y en otras comunidades.

Tampoco encontramos diferencias sustanciales en el resto de comunidades. Así, por ejemplo, entre las ofertas recibidas en la Universidad de Castilla y León -única institución universitaria pública en su comunidad- han dominado Economía, Administración y Dirección de Empresas y Ciencias Empresariales. Le siguen Filología Inglesa, Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Trabajo Social y Traducción e Interpretación. Respecto a la Comunidad Valenciana, el titulado más solicitado ha sido el Ingeniero Técnico Industrial en diferentes especialidades.

Por su parte, en Madrid las ofertas pertenecían áreas correspondientes a informática, administración y finanzas o auditorías. En Castilla y León, sin embargo, correspondían a servicios generales, administración y finanzas y atención al cliente. Por su parte, en Cataluña las ofertas de trabajo pertenecen a administración y finanzas, asesoría jurídica o comercial, muy parecido a la Comunidad Valenciana que cambia esta última por comunicación.

Así, apreciamos en este estudio de la ANECA, que, por Comunidades Autónomas, los perfiles profesionales que apuntábamos – Administración y Finanzas e Informática -, son sobre todo demandados en las comunidades de Madrid y Valencia.

Parece que son las carreras relacionadas con la gestión y tecnología de empresas las que de forma más acuciante se demandan.

3.1.2. Análisis estudios de la Fundación CYD.

La Fundación CYD se creó en 2002 con el objetivo de "*mostrar y promover la contribución de las universidades al desarrollo económico y social de España, a la vez de fomentar vínculos entre la universidad y la empresa*" (www.fundacioncyd.org).

El Informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) del año 2008, presentado en 2009, contiene más de 300 páginas en las que se reflexiona sobre las reformas que está experimentando la Universidad española en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y se proponen algunas medidas encaminadas a flexibilizar y dotar de mayor autonomía al sistema universitario, así como a mejorar en ámbitos como la financiación y la investigación.

Su estudio anual está redactado por investigadores de la Universitat de Barcelona, así como especialistas del ámbito público y privado que han contribuido al compendio de datos y reflexiones sobre nuestro sistema universitario y que participan en el informe aportando su visión.

Para los responsables del Informe CYD 2008, la Universidad española, a rasgos generales, está en el buen camino, al menos en aspectos relacionados con la investigación y la transferencia de tecnología. En ese sentido, se presenta una evolución favorable en cuanto a diferenciación, aunque la administración en educación y la docencia siguen siendo puntos débiles de estas instituciones.

Analizando los pormenores de dicho informe, encontramos datos interesantes sobre las tendencias actuales y problemas universitarios.

La Universidad española ha presentado en los últimos años, dos perspectivas socialmente diferentes:

Por un lado, hay una valoración positiva en un conjunto de tendencias que configuran el sistema universitario español. Dicha mejora es particularmente interesante para lo que a esta investigación se refiere, en la importancia que tiene para la Universidad su relación con la empresa, en la dotación de infraestructuras para la ciencia, la tecnología y la creación y transferencia de conocimiento, y en la contribución de la Universidad como formadora de capital humano.

Por otro lado, y como consecuencia del proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) –el Proceso de Bolonia–, la Universidad española y otras universidades europeas adicionales, han visto cómo se cuestionaba dicho proceso de adaptación, y con él, el esfuerzo que han realizado y realizan las propias universidades para adaptar sus titulaciones a la nueva estructura de tres ciclos: grado, máster y doctorado (CYD, 2009).

Tal y como se observa en el informe, la financiación empresarial de la I+D universitaria, presentó un incremento del 25,9% en el 2006, llegando hasta los 257,6 millones de euros. Esto demuestra que la Universidad española ha seguido dando muestras de dinamismo, en particular en su función investigadora y de transferencia.

Sin embargo, la función docente de la Universidad, presenta algunos indicadores que revelan la necesidad de prestar una mayor atención a este indicador.

Una primera consideración a este respecto, es que los estudiantes universitarios están condicionados por los procesos de escolarización y certificación de las etapas y ciclos educativos que dan paso a la Universidad. Y aquí es, principalmente, donde los datos son un tanto preocupantes.

A partir de la información de la OCDE, se constata que el nivel educativo de la población adulta española (25-64) es bajo: tan sólo el 50% ha completado, como máximo, la ESO (OCDE, 2006).

Además, el porcentaje de jóvenes españoles entre 20 y 24 años con estudios secundarios post - obligatorios finalizados se sitúa en el 62% mientras que en el conjunto de países europeos dicho porcentaje es del 77,8%.

Por otro lado, el INE sitúa el nivel de fracaso escolar en España, al terminar la educación secundaria obligatoria, en el 31%, cuando en la UE sólo alcanza el 15,2%. De todo ello se deduce que el déficit educativo español afecta especialmente a la educación secundaria postobligatoria en general y a la formación profesional de grado medio en especial (INE, 2007).

En la Universidad, dos de los principales problemas son el elevado número de años que los universitarios requieren para finalizar sus estudios (muy superior al que marcan los diseños curriculares) y las elevadas tasas de abandono.

La reforma educativa no es sólo obra de los educadores, los propios alumnos tienen que construir su camino e itinerario profesional.

3.1.3. Otras reflexiones de expertos tras los últimos datos.

Tradicionalmente ha venido existiendo una controversia, acentuada en los últimos años en el contexto de la reforma educativa, acerca del papel de la Universidad y, especialmente, respecto a su mayor o menor vinculación al mercado de trabajo, siendo frecuente encontrar posturas divergentes; algunas están a favor de que la Universidad siga las tendencias del mercado de trabajo, frente a otras que niegan cualquier condicionamiento a tal sentido (DOMÍNGUEZ, JM., 2009).

Ambos planteamientos, desde nuestro punto de vista, son incompletos, dado que ni nos debemos posicionar solamente a favor o en contra de estas corrientes de forma categórica, es importante que se complementen. Lo ideal es combinar los tres objetivos principales; la adecuada preparación de profesionales para su inserción en el mercado laboral; crear las condiciones para la producción científica y propiciar un entorno social y cultural para crear y emprender. El reto del sistema universitario es lograr un correcto equilibrio entre estas tres funciones. Son objetivos que ya hemos visto como anteriormente necesarios.

Existe una concienciación cada vez mayor de que, para poder desempeñar eficazmente el desempeño profesional, los centros universitarios no pueden permanecer ajenos a las necesidades del mundo empresarial. La importancia de dicho *feedback* es tal que la propia Comisión Europea entiende que es uno de los factores divergentes entre Estados Unidos y la Unión Europea.

La situación es particularmente preocupante en relación con España, que, dentro del panorama internacional, posee uno de los niveles más bajos de eficacia del sistema universitario, según los estudios que hemos ido analizando en esta investigación.

La obtención de un título universitario se considera un requisito general para el acceso a determinados puestos de trabajo (incluso para algunos que realmente no lo requieren). Los egresados universitarios deben completar su formación para lograr una especialización reconocida, o bien ya adquirirla en el ámbito empresarial.

La reforma de los planes de estudio, tal y como dicta la UE, ofrece una gran oportunidad para superar algunas de las deficiencias observadas en los sistemas educativos, especialmente el universitario.

Parece que el desempleo entre los licenciados en España está relacionado directamente con la situación de crisis económica y desempleo generalizado que vive el país. Para analizar este tema convenientemente, es necesario manejar variables de tipo sociológico, económico y político. En este sentido, se ve como recomendable desarrollar programas de orientación profesional ya desde la Educación Secundaria (MONTORO, R., 1983).

La media estatal de este tipo de desempleo es del 13,91% (según la Encuesta de Población Activa). En una situación muy diferente aparecen los ciudadanos sin estudios. En este colectivo, por cada cien personas con edad y ganas de trabajar casi 21 (20,8%) no consiguen empleo.

Según este informe, al principio de la crisis, el paro se concentraba en pocos niveles formativos. Un tercio había cursado estudios de primera etapa, cerca del 20% disponía de escasa cultura y otro 20% había terminado la segunda etapa. Pero en los últimos semestres se han ampliado los colectivos con peso en el paro y aparece un variado abanico con desocupados sin estudios, con estudios primarios, con estudios secundarios de primera y segunda etapa y con formación superior.

Las reformas, por tanto, se hacen necesarias en el ámbito de la Universidad española en el área de investigación. Por un lado, es importante disponer de recursos humanos con una mejor preparación y cualificación, y por otro lado, reforzar significativamente las acciones I+D+I, necesarias para la competitividad de la economía.

Un primer elemento relacionado con el mercado de trabajo es el papel de la Universidad en la formación de capital humano. Un objetivo central es poder disponer de títulos -de grado y de postgrado- para formar en las mejores condiciones a los futuros recursos humanos, para que éstos puedan, a su vez, permitir las mejoras competitivas y de productividad del tejido productivo. Tal y como señala Carbó (2008), en estos momentos, las universidades españolas están en pleno proceso de adaptación de sus grados y postgrados al Espacio Europeo de Educación Superior, proceso que habrá de culminar con la implantación de los nuevos títulos en el curso 2010-2011.

Sería conveniente la existencia de mecanismos que permitieran que la reforma tuviera como ejes la modernidad, la adaptación a un entorno universitario crecientemente competitivo y un fuerte énfasis en responder a la demanda empresarial (CARBÓ, S., 2008).

Un segundo aspecto, de gran relevancia en el ámbito del mercado de trabajo, señalado por Carbó (2008) se refiere a la selección de su profesorado y la productividad y remuneración del mismo. Sobre el primero de los aspectos y tras sucesivas reformas, parece que se consolida definitivamente el proceso de acreditación basado en los méritos para las diferentes figuras docentes. Sin embargo, queda tiempo para crear un mercado de trabajo competitivo, con una oferta de recién doctorados -y otros investigadores- y demanda por parte de la universidades para cubrir sus ofertas.

Asimismo, la *fuga de cerebros*, como hemos mencionado, sigue siendo una amenaza para la investigación universitaria en España. Se observa una falta de suficiente valoración de la investigación universitaria. Este problema cultural supone una traba para el avance en materia científica en nuestro país, una progresión necesitada y difícil de acometer (CARBÓ, S., 2008).

Tras estos datos, se deduce que para contribuir a la inserción laboral y, por ende, profesional de los universitarios, no debemos recabar exclusivamente en las variables formación y trabajo, sino que debemos ir más allá. Las universidades han de ser conscientes de que su producción científica en miras a las líneas estratégicas de su Universidad, facilita con mucho el reciclaje de sus recursos humanos y materiales, hecho que contribuye al conocimiento actual y puntero para instruir al universitario. Por su parte, las Administraciones públicas, siendo conscientes de las tendencias europeas, es recomendable que encaucen sus esfuerzos y financiaciones hacia líneas estratégicas de innovación y calidad, que apuesten por la creación de vías creativas propias, pero siempre en miras de una futura colaboración internacional.

3.2. ANÁLISIS DE LA CORRESPONDENCIA EN LA RELACIÓN UNIVERSIDAD – EMPRESA.

Hoy en día se está percibiendo que las universidades están dedicando más tiempo y esfuerzo para mejorar sus competencias académicas de cara al futuro profesional de sus alumnos y a su propia imagen académica. La óptima correspondencia entre el siempre arduo binomio educación - trabajo, hace que en los últimos años hayan surgido nuevas alternativas pedagógicas y nuevas formas de contratación laboral que faciliten el trasvase de un sector a otro. Asimismo, se ha ido acuñando socialmente una nueva terminología profesional para definir con precisión la oferta real de los centros educativos y la demanda de las empresas, por ejemplo, la responsabilidad laboral, el emprendizaje, la empleabilidad,...

Según la socióloga María Ángeles García Echevarría (2001), uno de los vocablos que se ha ido asentando en esta dinámica socio - laboral ha sido precisamente el término *empleabilidad*, entendiéndose por ello a *“aquel conjunto de destrezas profesionales y personales que hacen que una persona sea apta para desarrollar un trabajo, tanto por sus conocimientos teórico – prácticos, como por sus aptitudes comportamentales”* (2001:24). De este enunciado derivan otra serie de expresiones tales como competencias, aptitudes, capacidades,... que al igual que la empleabilidad, van adquiriendo un significado propio en la relación académico laboral, con el fin de procurar potenciar y mejorar la correspondencia bilateral entre centro educativo y empresa contratante.

La conjunción entre las adecuadas competencias profesionales y personales, debería suponer un grado de empleabilidad satisfactorio. Pero la realidad nos muestra otro marco diferente, de inestabilidad laboral e inadecuación entre la oferta y demanda de trabajo. Por ello se pretende apreciar por qué existe esta falta de coordinación y qué competencias profesionales o personales son las que actualmente permiten que el joven hoy en día sea empleable para desempeñar su tarea.

Una de las fases esenciales que aprecia el ajuste entre Universidad y empresa es, por ejemplo, el período de prácticas, donde se tiene la oportunidad de manifestar los conocimientos y destrezas académico profesionales, tomando el primer contacto con el mundo laboral. Se va asentando de forma generalizada la obligatoriedad de este período de formación práctica, dado su provecho por parte de alumno, centro y empresa (GARCÍA, MA., 2001). De hecho, *“la mayoría de las empresas, con independencia de su tamaño o sector de actividad, utilizan las prácticas en empresas como una de las fuentes de*

reclutamiento de titulados universitarios" (UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, 2005: 40).

Lo cierto es que, en los últimos años, se ha percibido un gran cambio en la relación Universidad - Empresa, consolidándose un *feedback* más fluido.

Para fomentar dicha relación, muchas universidades se cuestionan qué aptitudes y actitudes hace a un joven empleable hoy en día, qué competencias busca la empresa. Dar una respuesta eficaz a este interrogante es un paso de vital importancia para pronosticar el comportamiento de las futuras empresas colaboradoras y el plan pedagógico de posteriores promociones (GARCÍA, MA., 2001).

Se hace, por tanto, importante, indagar sobre el significado del término *empleabilidad* en las universidades, para advertir qué competencias académicas y de orientación laboral son difundidas por ésta, para que pueda afirmar que su alumno pueda llegar a ser competitivo en el mercado de trabajo.

No solamente nos interesa razonar acerca de lo que las universidades ilustran, sino de lo que entienden por joven empleable desde el punto de vista de la empresa, atisbando la realidad laboral futura. Dicha opinión dependerá con mucho del conocimiento experiencial que mantenga la Universidad con las empresas de su entorno o colaboradoras.

Una vez hayan reflexionado sobre su propia oferta educativa y sobre la demanda laboral real, se hace indispensable sugerir alguna propuesta de mejora para optimizar dicha relación.

Tomando en consideración tales precedentes, este análisis se podría estructurar de la siguiente manera, atendiendo a tres dimensiones básicas; 1) Dimensión Institucional, 2) Dimensión Motivacional y 3) Dimensión Instrumental (GARCÍA, MA., 2001).

3.2.1. Dimensión Institucional

Dada la rápida y constante evolución formativa que se está llevando a cabo en los últimos años, qué duda cabe de que la mayoría de las universidades han tenido que ir adaptando sus recursos humanos y materiales a las nuevas exigencias profesionales. Al futuro trabajador se le hace imprescindible interiorizar tanto los conocimientos basados en contenidos académicos, como el desarrollo de habilidades intelectuales interpersonales, de aspectos actitudinales y de valores.

Es de vital importancia que la Universidad se posicione en el lugar de la empresa y viceversa, establecer un vínculo de conocimiento entre ambas partes, manifestando las ventajas competitivas y sus debilidades, sin olvidar el intermediario entre ambos, el universitario, que se enfrenta al mercado de trabajo con esta primera experiencia profesional. La dimensión institucional, por tanto, lo que en definitiva exige es realizar una *autodefinición* de las competencias de la Universidad (GARCÍA, MA., 2001).

Definir e interiorizar el objetivo de una Universidad es el pilar básico que rige el modo de actuación de sus agentes participantes. Por ello, en lo que respecta a las universidades, se hace imprescindible conocer qué filosofía organizativa mantienen en su política de formación y si realmente esta dinámica se corresponde con la demanda de trabajo actual. Asimismo, será de especial relevancia analizar la labor desempeñada por los recursos humanos (profesores / investigadores), que ponen en práctica el objetivo del centro.

A este respecto, tenemos irreparablemente que volver a mencionar algunos de los términos que más se repiten por parte de las empresas contratantes, a la hora de definir qué esperan de un universitario al que van a contratar. Podríamos hablar de la *disposición al trabajo*, la *iniciativa o proactividad*, la *motivación* y la *responsabilidad*, entre otros términos. Son términos que, como recordamos, se extraen tras análisis de los informes que ofrece la ANECA, cuando advierte la perspectiva de las empresas ante el perfil de empleado universitario buscado.

Según García Echevarría (2001), estas aptitudes perfilan de forma más precisa el término *empleabilidad*. Podemos decir que una persona es *empleable*, cuando manifiesta, además de los conocimientos teóricos demandados, una disposición activa para trabajar, mostrando incluso su propia iniciativa, con ganas de aportar valor añadido a la empresa, estando motivada y llevando el cargo profesional con la responsabilidad adecuada. Con esta definición personal, podríamos aunar las competencias más relevantes anteriormente mencionadas.

Analizando brevemente tales cualidades, apreciamos que una de las competencias más valoradas, es la *disposición al trabajo*. Cuando hablamos de disposición al trabajo, hablamos de una capacidad flexible y activa para enfrentarse al puesto laboral, a adecuarse a los recursos materiales y humanos que utilice la empresa (GARCÍA, MA., 2001).

Es evidente el continuo cambio laboral en el que estamos insertos, tanto por razones tecnológicas como comerciales. Esta incertidumbre conlleva a que se precise una constante adaptabilidad profesional, es decir, la interiorización de que no siempre se va a desempeñar la misma tarea y en la misma organización. Por ello, la adaptabilidad es una competencia personal imprescindible, dado que actualmente no podemos hablar de estabilidad ni de predicibilidad, sino de constante movilidad laboral.

Apreciamos con ello que se valora especialmente la dinámica en el puesto de trabajo, ya que la actividad y la persistencia aporta constancia en el trabajo y responsabilidad.

En este sentido, se nos hace indispensable mencionar la formación transversal o formación orientada al trabajo, que precisamente indaga y hace especial hincapié en este tipo de capacidades, puesto que no se trata sólo de saber, sino también de querer saber y aplicar conocimientos y ansias por aprender en el puesto de trabajo.

García Echevarría (2001) indica que la segunda competencia que se suele mencionar es la *iniciativa*, el deseo de querer aportar a la organización algo del propio conocimiento. Desde el punto de vista de las empresas, se valora que el universitario sea creativo, que contribuya a generar nuevas vías de eficacia dentro de la empresa.

Evidentemente, para dar salida a esta aptitud, es importante que la empresa facilite algún medio - material o humano - que la posibilite, bien propagando un clima organizacional abierto, de diálogo - que no por ello deja de ser competitivo -, u ofreciendo algún medio material, como pueden ser las encuestas de opinión o de satisfacción, tan fomentadas hoy en día en el mundo empresarial, donde se tiene en cuenta las ideas propias del trabajador, sus sugerencias y grado de conformidad con el ambiente de la empresa.

Hoy en día, incluso en la educación universitaria, es muy difícil que el alumno encuentre un puesto de trabajo que coincida exactamente con la especialidad estudiada. La situación ideal sería que el alumno fuera empleable en aquellas competencias profesionales que ha estudiado, pero trabajar justamente de la especialidad aprendida es muy complejo, puesto que no existe una demanda de trabajo tan amplia y diversificada, entre otras causas.

El esfuerzo por aprender implica otra serie de capacidades intrínsecas, como el interés, la participación y la personalización del trabajo (GARCÍA, MA., 2001).

En cuanto hablamos de *motivación*, nos referiremos a querer realizar el trabajo bien y de aprender los procedimientos requeridos para ello. Desarrollar una tarea profesional, implica inevitablemente ofrecer parte de los conocimientos personales en un proyecto común de trabajo.

Se trata de una aptitud personal que se exterioriza ante el resto de trabajadores también en la propia actitud, ya que generalmente va ligada a un comportamiento activo y positivo.

Asimismo, la responsabilidad es otra importante competencia. Es bien sabido que el universitario suele adquirir puestos profesionales de cualificación y responsabilidad bastante elevada. Podemos medir esta variable según una gran diversidad de criterios; sueldo, cargos profesionales dependientes,...

Una aptitud responsable implica una actitud motivadora para realizar correctamente el trabajo y esforzarse con ello, aprender día a día, en definitiva, estar dispuesto a maximizar e incrementar los conocimientos y capacidades profesionales y personales de trabajo. Como vemos, podemos crear un círculo relacional entre las competencias primordiales expuestas, ya que una capacidad implica la otra. A modo de conclusión, podemos deducir que esta concatenación de virtudes personales para desarrollar un puesto de trabajo es válida e indispensable en cualquier tipo de profesión, requiera conocimientos universitarios o de cualquier otro tipo.

Podríamos afirmar hoy día que las universidades apuestan por ofrecer una formación de calidad a sus alumnos, pero a la vez, adecuando tal formación a las necesidades del entorno.

Cuando hablamos de formación de calidad, nos debemos remitir al aprendizaje continuo, imprescindible tanto teórico – práctico como personal, a formarse para trabajar, para ser competitivo en el mercado laboral. Ésta es la perspectiva que quiere tomar el estudio.

Este precepto académico, se compagina notablemente con el segundo; adecuarse a las necesidades del entorno, es decir, conocer en primera instancia la demanda del mercado laboral y adecuar las competencias formativas a la tendencia manifiesta. El buen funcionamiento entre Universidad y Empresa incita con mucho la propia dinámica de los

alumnos, ya que ven que la inversión en tiempo y esfuerzo por lograr un nivel de cualificación y especialización profesional superior, tiene una salida real, viendo así cumplidas sus expectativas iniciales y contribuyendo a la satisfacción de los tres agentes participantes principales; Universidad - Empresa - Universitario.

3.2.2. Dimensión Motivacional

El bloque motivacional persevera más en la relación Universidad – Empresa, en la adecuación oferta educativa - demanda laboral. En definitiva, se trata de establecer un baremo correlacional entre la propuesta educativa de la Universidad a través de sus alumnos y la respuesta de la empresa contratante, con el fin de apreciar en qué medida se corresponden y qué propuestas o alternativas se sugieren por ambas partes.

Tal y como señala García Echevarría (2001), el grado de conocimiento de la realidad empresarial por parte de la Universidad es un punto de referencia clave para dibujar la tendencia del centro educativo, tanto en su plan académico como en sus relaciones profesionales con las empresas, por ejemplo, facilitar prácticas.

Cuando hablamos de Dimensión Motivacional hablamos fundamentalmente de la relación que mantiene la Universidad con la Empresa y de los factores que ayudan o perjudican a la misma.

A la hora de hablar de qué sector se beneficia más de esta colaboración, hemos de recordar que no sólo se trata de la participación de dos agentes; Universidad y Empresa, sino que existe la propia figura del alumno, intermediario entre estas dos instituciones, que posiblemente sea el que salga más beneficiado (o perjudicado).

Cuanto más eficazmente se adecúe la Universidad a la demanda laboral, mayor nivel de adaptabilidad tendrá su plan formativo y más empresas desearán formar parte de su lista de colaboradores. Además, ello favorecerá evidentemente al incremento del número de matriculaciones, dadas las mayores garantías de colocación profesional (GARCÍA, MA., 2001).

Apostar por un sistema de enseñanza teórico - práctico, permite una mayor proximidad al mercado de trabajo, puesto que no se trata sólo de inculcar conocimientos teóricos, sino de ponerlos en práctica en un período de tiempo no muy amplio.

3.2.3. Dimensión Instrumental

La perspectiva Instrumental se centra sobre todo en qué herramientas de trabajo reales ofrece la Universidad, cuáles son las características de sus recursos materiales y humanos y en qué medida éstos se adecuan a las necesidades laborales reales (GARCÍA, MA., 2001).

Una vez hayamos definido las capacidades profesionales y personales requeridas para un puesto de trabajo que requiera conocimientos universitarios, es decir, habiendo perfilado el término empleabilidad, se trata de precisar sobre los medios o canales de procedimiento para llevar a cabo dicha labor.

Evidentemente, el hecho de tener una responsabilidad compartida educativa y profesional, implica una mayor riqueza de sugerencias.

Esta dimensión comprende qué medios o procedimientos mantiene actualmente la Universidad para cumplir su propósito admitido; hacer a los actuales universitarios, *empleables* en un puesto de trabajo adecuado a sus necesidades, de forma que puedan desarrollar convenientemente sus competencias profesionales y personales.

Según García Echevarría (2001), uno de los aspectos básicos para medir actualmente el grado de empleabilidad de una Universidad, no es solamente el porcentaje o grado de colocación en empresa de sus licenciados / diplomados, sino también otros indicadores, como el número de empresas con las que ha conseguido establecer contratos de colaboración.

Es evidente que las empresas tienen cada vez mejores equipamientos tecnológicos y recursos materiales y humanos más especializados y competitivos. Por ello, las universidades intentan adecuarse a la rápida evolución de este marco tecnológico.

Como conclusión, deducimos que las universidades están otorgando cada vez más preponderancia a desarrollar competencias profesionales y personales de sus alumnos, para que podamos hablar hoy en día de jóvenes universitarios empleables.

Se hace imprescindible para la buena resolución de esta cooperación Universidad - Empresa, la participación activa por ambas partes, siendo conscientes de que aunque la labor inicial de promoción de los servicios académicos es obra de la Universidad, la empresa debe mostrar asimismo una respuesta receptiva y colaborativa en dicho proceso.

No obstante, la Universidad reconoce que el modelo de formación existente aún no responde completamente a las expectativas de sus titulados.

La potenciación de la labor de promoción e información a los jóvenes de lo que realmente es la Universidad y de las salidas laborales que ésta ofrece, es una importante labor que queda pendiente para que este trinomio Universidad – Empresa – Universitario funcione correctamente.

3.3. ORIENTACIÓN Y TUTORIZACIÓN EN EL RECORRIDO ACADÉMICO.

El proceso de orientación universitaria es esencial para el estudiante, tanto en su recorrido académico como en su iniciación al mundo profesional.

Según señala Echeverría (2008), el concepto de orientación profesional fue definido, en su nacimiento y por F. Parsons (1909) en base a tres características: conocerse a sí mismo, conocer el mundo profesional y efectuar la interrelación entre ambos aspectos para encontrar la profesión más acorde a cada uno. Estos son aspectos que se deben facilitar desde la Universidad, a partir de la primera elección del centro educativo.

Desde esta elección, surgen numerosas dudas a procurar resolver con el mayor acierto posible, porque se están construyendo los cimientos del futuro profesional y, en el contexto que nos ocupa, es un recorrido muy competitivo y lleno de elecciones constantes, con el fin último de cumplir, en la medida en que sea posible, las expectativas.

La Sociología, en las últimas décadas, ha tenido un especial interés por revelar los patrones motivacionales de los individuos, alegando muchas teorías que éstos reflejaban en el ambiente cultural en el que se habían desarrollado, en las actitudes que muestran, la forma de percepción del trabajo y de la propia vida.

Así, mencionamos diferentes tipos de motivación que apunta el autor Kaufman:

1. Motivación de logro: impulso para superar retos en la consecución de metas.
2. Motivación de afiliación: impulso para relacionarse socialmente.
3. Motivación de competencia: impulso a la realización de un trabajo de alta calidad.
4. Motivación por el poder: impulso a lograr influencia en los demás y a modificar situaciones.

(KAUFMAN, E., 1993).

Todos ellos se pueden aplicar simultáneamente en el puesto de trabajo.

Es necesario vincular los requisitos de cualificación para un puesto de trabajo (demanda) y el potencial personal del solicitante (oferta), ya que en muchas ocasiones, no van parejos, originando tensiones entre el puesto de trabajo y el potencial de cualificación del trabajador, que en un caso ideal puede ser visto como las dos caras de una misma imagen.

Vemos, por tanto, que cualificación y profesión no mantienen siempre una relación directamente proporcional.

Cualquier programa de formación persigue mejorar el rendimiento, ya consista en enseñar conocimientos, habilidades o motivarles para que adopten una actitud determinada.

A la hora de hablar de expectativas del puesto de trabajo, desde el punto de vista de la empresa, hemos de considerar aquellos criterios básicos que la componen; formación necesaria, experiencia, esfuerzo requerido, responsabilidad, condiciones de trabajo, etc. Es, por tanto, una cualificación requerida al puesto de trabajo.

La motivación es un aspecto fundamental en el desempeño profesional, que puede verse influida por las expectativas. Así como se han mencionado los diferentes tipos de motivación descritos anteriormente según la teoría de Kaufman, se analiza a continuación la teoría de las expectativas de V.H. Vromm.

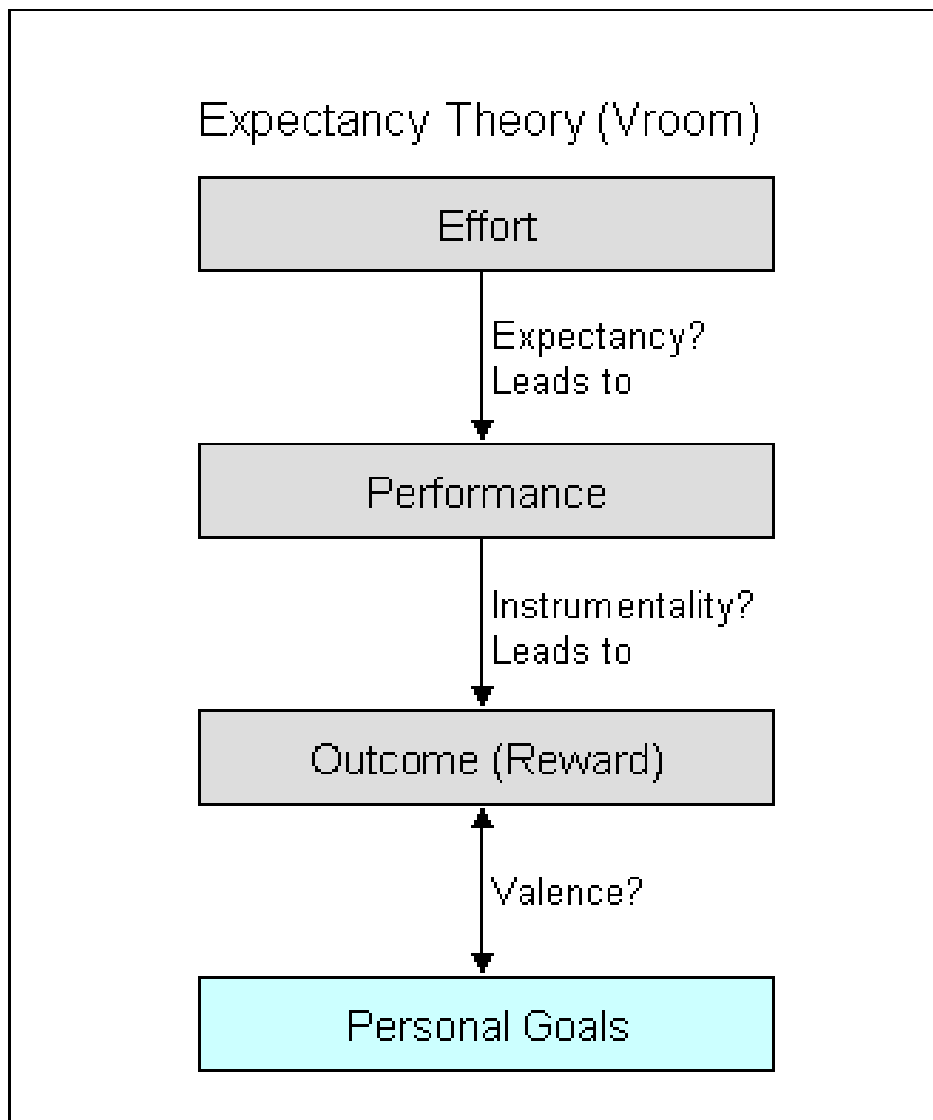
La perspectiva de V.H. Vromm (1964), responde al criterio de considerar la *“motivación como una fuerza estimulante hacia una determinada acción, fuerza que queda en función del resultado obtenido, con la combinación de tres factores denominados valencia, expectativa y medios”* (1964:212).

La *valencia* se refiere a la firmeza con que una persona desea una recompensa, factor que se comprobó que estaba condicionado por las características sociodemográficas del individuo.

La *expectativa* trata de medir la intensidad con que un individuo cree que el esfuerzo en el trabajo tendrá como consecuencia la realización de las tareas, es decir, la relación que el individuo percibe entre el desempeño y la recompensa.

Este modelo ofrece dos caminos posibles para motivar a los trabajadores: *“descubriendo la percepción que estos tienen de la recompensa con el fin de influir en ella, o bien aumentando el valor real de la recompensa a través de lo cual se habrá reforzado la relación esfuerzo-desempeño y desempeño-recompensa”* (KAUFMANN, A.E., 1993: 62).

Gráfico 19. Modelo de Expectativas según la teoría de Vroom.



Fuente: VROOM, V.H. (1964). Teoría de Vroom adaptada según Valdés, C., 2006.

Se aprecia en el gráfico una aplicación práctica de la perspectiva de Vroom. Así, se observa que la motivación está influida por la percepción de relación entre el esfuerzo, el rendimiento y las recompensas. Esto se hace más evidente cuando se proponen tareas claras y que el trabajador considere importantes, como pueden ser, el aumento de sueldo, ascensos, elogios o la satisfacción por el deber cumplido.

Durante las últimas décadas, se ha asistido a un creciente esfuerzo en el diseño de las políticas educativas, para adaptar los planes de enseñanza a las demandas del mercado.

La creación de nuevas universidades, acompañada de la diversificación de las

especialidades en diferentes formatos, implican para el alumno la constante elección entre un abanico de posibilidades de formación muy variado. A esto se une la nueva estructuración del programa universitario, que ha sufrido cambios derivados de la implantación de los nuevos planes de estudios, en la práctica totalidad de las titulaciones, configurando contextos de aprendizaje más exigentes con el alumnado en lo referente a dedicación y trabajo.

Se han producido cambios tanto en el contenido de los currículos, como en la composición de la oferta de títulos. La idea que subyace a este esfuerzo de adaptación es que, para lograr un mayor crecimiento económico, debe garantizarse la disponibilidad de una mano de obra en número y calidad suficiente (GARCÍA PÉREZ, C., 2004).

No obstante, la adaptación actual de la formación universitaria, no garantiza de forma satisfactoria la consecución profesional, como hemos dejado atisbar, son muchos los factores que deben coordinarse para que funcione de forma efectiva: motivación, autorrealización,...

Una relación ideal entre Universidad y Empresa es difícil de concretar, pero queda claro que se requiere una participación activa por parte de las empresas en la definición de los diseños curriculares y un mayor control sobre la adaptación en el trabajo. Esto supondría un mayor compromiso y una mayor dedicación interinstitucional y una mayor participación entre todos los agentes implicados.

4. HACIA UNA “UNIVERSIDAD EXCELENTE”.

Con frecuencia nos referimos a universidades “excelentes” para tomarlas en consideración a la hora de, por ejemplo, diseñar mejores prácticas. En este capítulo vamos a apreciar qué indicadores y cómo se puede llegar a afirmar que una Universidad es excelente, así como vislumbrar qué factores de cambio e innovación son necesarios para tal fin.

Para explicar la excelencia, es preciso primero entender lo que supone la calidad, dado que entendemos que la excelencia es un grado más elevado de la misma. A continuación se expone este entramado relacional y los pilares que lo sustentan.

En la última década y por factores externos a la Universidad, el tema de la calidad ha cobrado especial relevancia, promovido por motivos económico - empresariales, como variable principal. La filosofía imperante en el sector empresarial se correspondía con estilos de gestión basados en los principios de la Organización Científica del Trabajo de FW. Taylor.

La gestión de la calidad para la mejora continua es entendida hoy día como una fuente para el desarrollo personal y profesional de quienes integran una organización, un enfoque que enfatiza la importancia de las actitudes, motivación y relaciones humanas entre el personal y que, en definitiva, busca aumentar al mismo tiempo la productividad y la satisfacción del cliente (MEC., 2008).

A esta idea han contribuido las aportaciones de AV. Feigenbaum, primer autor que habló de *Calidad Total*; los *14 puntos* de E. Deming para la gestión de la mejora de la calidad en el mundo empresarial; la *teoría Z* de W. Ouchi implicando a todo el personal; el *hacer lo que se debe hacer* de K. Ishikawa implicando a la totalidad de los empleados como si de una cadena se tratara; los *cero defectos* de P. Crosby; o la trilogía de la calidad de J. Juran: *planificación, control y mejora* de la calidad.

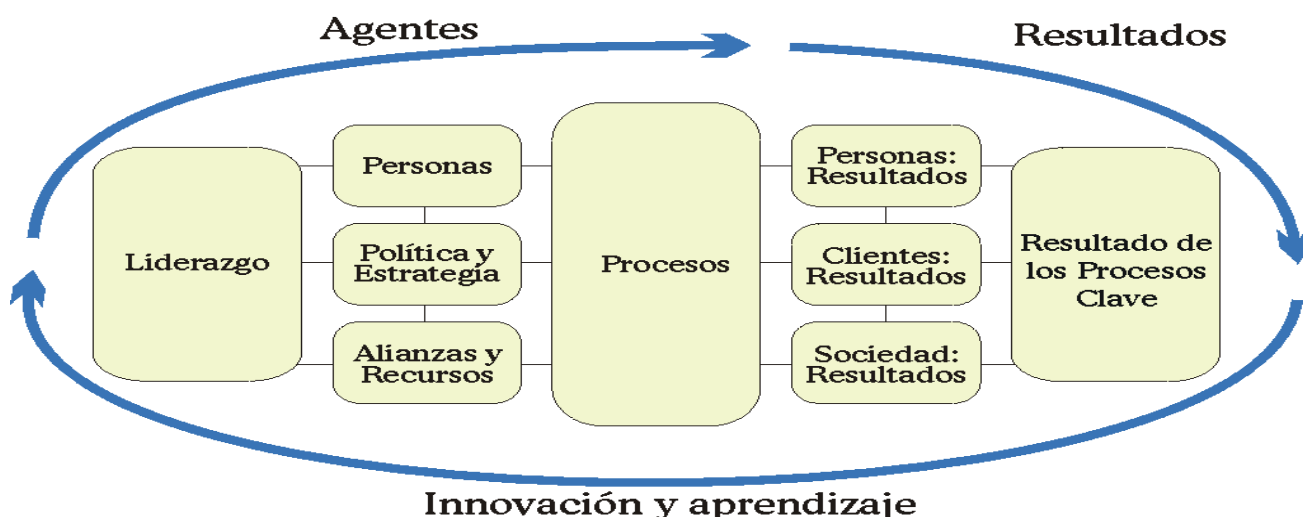
Actualmente, se abre paso a un enfoque más global basado en la Planificación Estratégica, que comparte con el de la calidad total, su preocupación por conseguir la satisfacción de sus clientes, gestionar y trabajar en equipo, documentar la toma de decisiones,...

Lo cierto es que, de un tiempo a esta parte, ha habido un enorme interés en la enseñanza no sólo de calidad, sino también de excelencia en la educación superior. Se hace

imprescindible ayudar a la toma de decisiones en la Universidad, reconociendo e incentivando la excelencia docente e investigadora.

El Modelo de Excelencia de la EFQM fue presentado en 1991 y revisado en 1999 y en el 2003. Desde su creación, ha mostrado su eficacia como sistema de gestión de las organizaciones, a la vez que como instrumento para la autoevaluación y, además, se utiliza como marco para la valoración de los Premios Europeos a la Calidad, y, asimismo, para los Premios Nacionales a la Calidad. El Modelo está alineado con los principios de la calidad total.

Gráfico 20. Modelo EFQM de Excelencia.



Fuente: European Foundation for Quality Management, 2003.

El modelo de la EFQM es una herramienta para la gestión de la calidad que posibilita orientar la organización hacia el cliente, siendo uno de sus frutos la reacción del equipo directivo y del personal.

La Ley de Reforma Universitaria (1983), a diferencia de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), no presta excesiva atención sobre la calidad universitaria. Debemos reconocer la ausencia de una cultura y experiencias de análisis propias del fenómeno de la calidad universitaria (RODRÍGUEZ S., 2007).

Las administraciones educativas, los sistemas educativos y las instituciones educativas públicas y privadas, participan del interés por el movimiento de la calidad total, para el logro de la excelencia, a través de la implicación de todos los miembros de la institución, en sus distintos niveles de responsabilidad, en los procesos de gestión y autoevaluación para la mejora y rendimiento de cuentas a la sociedad (MARTÍNEZ, C., y RIOPÉREZ, N., 2008).

En lo que respecta al profesorado, la evaluación de la calidad y excelencia docente, es importante que se ofrezca a cada profesor la oportunidad para mejorar su docencia y su propio desarrollo como profesional, destacando sus potencialidades y evitando y sustituyendo los puntos débiles.

Nos preguntamos, por tanto, qué hace un profesor universitario "excelente". Utilizando como caso el estudio que presenta Skelton sobre "*International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education*", establece habilidades y estrategias clave que conducen a localizar las políticas y prácticas en todo el mundo, dentro del creciente "movimiento de excelencia" en la educación superior. Ser excelente, indica, es trazarse un plan y lograr los objetivos deseados a pesar de todas las circunstancias (SKELTON, A., 2005). El contexto cambiante de la educación superior, afirma, está dando forma a nuestra comprensión de la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante desarrollar un enfoque de calidad y excelencia, centrado en el aprendizaje activo – término que hemos definido anteriormente -, más que en la mera actuación docente.

Alan Skelton desafía las nociones de sentido común de la excelencia, pero rechaza la opinión de que debemos simplemente ignorarlo y esperar que desaparezca.

Lo ideal, en el caso del profesorado y reflexionando según las tendencias actuales del mercado profesional, es que las universidades pretendan simultáneamente buenos docentes y buenos investigadores y para ello se necesita que ambas funciones sean evaluadas de modo equilibrado. Para Brew (2007), la integración de la docencia y la investigación exige valorar quien investiga dentro de las universidades y animar a todos los que se involucren en algún tipo de análisis, independientemente de su posición dentro del centro.

Brew (2007) afirma que las políticas de evaluación del profesorado llevan forzosamente a que éste observe los criterios de evaluación de mayor peso o ponderación y centre su actividad hacia ese foco.

Si queremos asomarnos al escenario de la calidad, no debemos olvidar que la calidad de un sistema o de una institución de educación superior radica también en su capacidad de planificar y adecuar recursos a nuevas demandas o situaciones. La innovación organizativa, asimismo, es otro factor de importante consideración, dependiente de los órganos de decisión de la Universidad.

Así, por ejemplo, exponiendo el fin principal de una de las políticas de calidad universitaria, actualmente puesta en marcha en la Universidad Jaime I, se indica que *“...ser una universidad excelente en el ámbito de la docencia, investigación y gestión de acuerdo con la filosofía de la calidad total y, más concretamente, de acuerdo con los criterios establecidos por el modelo europeo de excelencia, con la finalidad de alcanzar la satisfacción de los estudiantes, empleadores y sociedad en general mediante los diferentes servicios que ofrece. Es decir, la Universidad adquiere el compromiso de satisfacer aquellos requisitos que como institución se fije para con sus clientes y a utilizar los métodos adecuados para mejorar continuamente el sistema de gestión de la calidad”*(2006).

Poner en marcha un plan de calidad, implica, según la perspectiva de la experta Carmen García de Elías, de la Universidad Politécnica de Madrid (2009), diseñar las siguientes variables:

- Un sistema de calidad.
- Unos principios de calidad.
- Un modelo de calidad.

Con ello, pasamos a desarrollar y completar cada apartado:

1. Un sistema de Calidad.

Desarrollar la calidad dentro de la organización, supone contar con un Sistema de Gestión de Calidad y estar formado en los modelos de evaluación de programas y centros y sus procedimientos, así como en los modelos de excelencia, aspecto que trataremos posteriormente.

Toda la institución, en nuestro caso, la Universidad, debe vincular a sus recursos humanos en este proceso de evaluación, planificación y ejecución del programa de calidad. Evaluación, no sólo a nivel interno, es decir, autoevaluación, sino también externo. Cada vez es más frecuente que se recurran a instancias externas de diagnóstico organizativo para el cumplimiento de objetivos. La planificación, por su parte, contribuirá a desarrollar un plan de

mejoras al respecto, tras la evaluación. Y con ello, la pieza clave dinamizadora de estos dos procesos, será lo que denominamos “ejecución y seguimiento” (GARCÍA, C., 2009).

La calidad abarca todas las funciones y actividades de la institución y debe estar vinculada a las necesidades relevantes de la sociedad en un ámbito y contexto dado. Las necesidades y los objetivos, que orientarán la elaboración de los programas, la realización de los procesos, de los productos y de los servicios, deben estar especificados para dar respuesta a dichas necesidades.

Esta política de calidad, que será revisada por los responsables de la Universidad para su constante actualización, constituirá un marco de referencia para la fijación y revisión de los objetivos de calidad de la institución.

2. Unos principios de Calidad.

Los conceptos de excelencia adaptados a la Educación, conserva los siguientes parámetros, según el modelo EFQM:

- Orientación al cliente.
- Liderazgo y constancia de propósito.
- Orientación hacia los resultados.
- Desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas.
- Gestión por procesos y hechos.
- Desarrollo de alianzas.
- Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora.
- Responsabilidad social de la organización.

Lo primero que percibimos, es la clara orientación que tiene el plan hacia su cliente principal, en el contexto educativo, hacia el universitario, requisito que al comienzo de esta investigación ya hemos apreciado como esencial. Asimismo, percibimos que el desempeño de objetivos estratégicos se pueden cumplir de forma rigurosa a través de una serie de indicadores que la institución previamente diseñará.

Por otra parte, los criterios del Modelo de Excelencia Europeo frente a los cuales se evalúa el progreso de la organización hacia la excelencia, son los siguientes:

Criterios agentes o facilitadores:

- Liderazgo.
- Política y estrategia.
- Personas.
- Alianzas y recursos.
- Procesos.

Criterios de los resultados:

- Resultados en los clientes.
- Resultados en el personal.
- Resultados en la sociedad.
- Resultados clave de la organización.

(Modelo EFQM)

El diseño eficaz de procesos y estrategias para el cumplimiento de objetivos, facilita la mejora institucional, pero no sólo para sí misma, sino para su principal foco de emisión, sus clientes, en el contexto que nos ocupa, los universitarios.

3. Un Modelo de Calidad.

Los modelos de calidad identifican los elementos clave de toda organización y ofrecen mecanismos de evaluación para la mejora.

El modelo constituye una herramienta de mejora en la gestión de la organización, pero más a nivel teoricista, sin desarrollar cómo hay que aplicar los preceptos. Cada institución, luego, según sus circunstancias, características y entorno, interpretará y aplicará estos fundamentos. El plan abarca no sólo una dimensión concreta de la institución, sino que mantiene una visión holística del entorno, es decir, se debe mirar con amplia perspectiva el alcance del plan. Por ello, se hace imprescindible definir hasta dónde pretende afectar el plan, qué entidades quiere abarcar y de qué forma, para la posterior correcta evaluación.

El Modelo EFQM, como hemos visto, es un modelo de Dirección Estratégica que, aunque inicialmente fue visto como un modelo de gestión de la calidad, en la actualidad es considerado como un modelo que nos ayuda a evaluar la calidad de la gestión que se realiza, en este caso, en un centro educativo.

Contamos como gran referencia el modelo EFQM, clave para lograr una gestión eficaz en los centros educativos, a escala nacional y europea.

El hecho es que la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas, la Administración Central, incluido el propio Ministerio de Educación, han adoptado el Modelo de Excelencia, conocido por las siglas EFQM, como norma de referencia en materia de calidad.

La Comisión Europea, desde 1997, promueve la utilización del Modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas. Son muchas las administraciones educativas públicas que lo han adaptado.

La finalidad del modelo aplicado al ámbito educativo es conocer la realidad del centro mediante la autoevaluación y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora. La utilización de la autoevaluación para la recogida de información, permitirá avanzar en el logro de la estrategia del centro, definida en los objetivos del mismo (MARTÍNEZ, C., y RIOPÉREZ, N., 2008).

Así, las instituciones universitarias comienzan a percibir como obligatorio establecer unas políticas de calidad que aseguren su eficacia docente, investigadora y de gestión. Este sistema de garantía interna de calidad forma parte de un sistema integrado de evaluación, promoción, reconocimiento y desarrollo profesional de sus recursos humanos (VILLA, A., 2008).

Con ello, las universidades europeas se han tenido que enfrentar a una situación relativamente nueva: la evaluación institucional.

La evaluación de la calidad y excelencia docente, debe medirse mediante objetivos y criterios claros en los que se hace imprescindible incluir a todos los actores intervinientes que comprende esta realidad: universitarios, docentes, representantes académicos,... El concepto de "calidad de la educación", como meta de toda institución educativa, asume un enfoque global de gestión de la institución hacia la consecución de metas de calidad para todos y con la colaboración de todos los implicados en la institución educativa (MARTÍNEZ, C., y RIOPÉREZ, N., 2008).

El modelo de la EFQM se basa en la autoevaluación, a través de una auditoría externa. Aunque la autoevaluación suele ser aplicada al conjunto de la organización, también puede evaluarse un departamento, unidad o servicio de forma aislada.

El camino hacia la excelencia se basa en el compromiso para la mejora continua, la autoevaluación, la gestión de las buenas prácticas y la disciplina de planificación (MARTÍNEZ, C., y RIOPEREZ, N., 2008).

A este respecto, la autoevaluación es la herramienta fundamental del Modelo de Excelencia, entendida como un examen global y sistemático de las actividades y resultados de una organización que se compara con un Modelo. Mediante el proceso de la autoevaluación se pretende conseguir una comprensión detallada del Centro Educativo, buscando realizar un diagnóstico sobre cuál es la situación actual del centro, señalando los puntos fuertes y las áreas de mejora. A partir de este diagnóstico, se elaboran propuestas de mejora, objetivas, concretas y asequibles en un plazo determinado, comprometiendo un seguimiento de dicho plan de mejora, para ayudar a su implantación y valoración de logro mediante la autoevaluación.

El proceso se sustenta en unos criterios de análisis que fortalezcan los aspectos positivos y traten de resolver los negativos. Es importante con ello una decisión estratégica para diseñar estrategias de mejora, de tal forma que se prioricen unas acciones frente a otras y conformen en su conjunto un plan de acción eficaz.

Así, se introduce el centro en una dinámica de mejora continua mediante la planificación, aplicación y valoración de proyectos de mejora.

Además del propio beneficio en sí en la aplicación de los planes de mejora continua para la calidad total, el Ministerio de Educación y Cultura creó el Premio a la Calidad en Educación en 1998, con el fin de promover la mejora de la educación a través de la mejora de la gestión de los centros, extender los conceptos de excelencia en la gestión, y el Modelo EFQM como marco orientador a los centros, para facilitar su uso como referente común que permita el intercambio de experiencias y la difusión de las buenas prácticas de gestión educativa.

Hacia la excelencia internacional.

El proceso de globalización ha supuesto unos cambios importantes en las reglas del mercado. Por ello, los modelos de gestión de las instituciones de educación superior en Europa han evolucionado hacia un mercado global del conocimiento donde la proyección de la competencia se hace patente, traspasando el umbral de los contextos nacionales o europeos, hacia movimientos globales donde la calidad de la oferta, la internacionalización de la institución y la excelencia del producto educativo son algunos de los elementos fundamentales (MEC, 2008).

Como consecuencia de ello, las instituciones de educación superior en Europa, y de forma especial las universidades, han iniciado procesos de análisis para determinar su posición de competitividad en el entorno internacional y del grado de atracción de sus estudios en el mercado global.

El crecimiento de la Universidad en España en los últimos años ha llevado a distribuir en muchos casos las actividades de una Universidad en diversos ámbitos territoriales o campus universitarios. La conjugación del triángulo educación-investigación-innovación deben hoy redirigir sus estrategias de forma más complementada, con el fin de mejorar su grado de competitividad en su ámbito regional y de visibilidad a nivel internacional.

La lucha de las universidades globales por la búsqueda de colectivos de estudiantes mejor preparados, de altos niveles de talento y creatividad y con unas determinadas capacidades y competencias, así como por la atracción de los mejores investigadores consolidados internacionalmente y la gestión de la localización de laboratorios o empresas de alto valor añadido en los entornos de los campus universitarios, son algunas de las grandes preocupaciones actuales de los responsables educativos (MEC, 2008).

La correspondencia entre la Universidad y la sociedad ocurre habitualmente a través de las políticas de difusión de las actividades que se realizan en los campus en conjunto con las entidades del entorno. La participación de la sociedad en la vida de los campus es hoy un reto para mejorar la percepción social hacia la actividad universitaria más allá de la formación de los nuevos graduados.

La atención de las autoridades universitarias acerca de la calidad de las Universidades, ha estado habitualmente decantada hacia las actividades docentes. Así, las agencias de acreditación de la calidad han dedicado más atención a la calidad docente y a la acreditación de la calidad del profesorado. No obstante, la atracción global por los entornos

de innovación, del conocimiento y de la ciencia, tiene también que ver con la calidad de vida que acompaña la excelencia de las instalaciones científico-tecnológicas.

Así el Ministerio de Educación da a conocer el programa Campus de Excelencia Internacional, planes de inversión plurianuales para conseguir coordinación y estrategia tanto los objetivos de tipo docente, como los relacionados con la investigación y la innovación, todo desde una perspectiva internacional.

“El programa Campus de Excelencia Internacional tiene por objetivo financiar las iniciativas más innovadoras y competitivas que aporten un mayor valor añadido como resultado de una agregación estratégica de sus agentes y actores, buscando dar solución a la mejora de la calidad, de la eficiencia y de la eficacia de la docencia universitaria y mejorando la transformación del conocimiento en mayor competitividad y aumento de la innovación” (MEC, 2008).

Así, se podrán asentar las mejores universidades españolas entre las mejores de Europa y promover el reconocimiento internacional a un número significativo de campus universitarios en el marco de áreas innovadoras basadas en el conocimiento.

No se basa exclusivamente en un diseño de objetivos institucionales, sino que también mira a favor del estudiante, atrayendo a los mejores estudiantes, investigadores, gestores y tecnólogos a las universidades españolas, a través de la mejora de la calidad total de las mismas y de sus campus especializados de excelencia internacional.

4.1. RANKINGS QUE DELIMITAN QUÉ ES UNA “UNIVERSIDAD EXCELENTE”.

Existen diferentes puntos de información acerca de las características y recursos de las universidades, a escala nacional e internacional. Es muy común ver rankings elaborados por firmas prestigiosas tanto de empresa privada, bancos, como instituciones educativas.

Existen diversos modelos de ordenamiento y diferenciación de las universidades que se han descrito en los últimos años como los de Shanghai, a partir de 6 indicadores decantados al nivel de investigación, el modelo THES-QS más centrado en la percepción de especialistas y pares externos sobre la calidad de las universidades, así como modelos más locales no siempre marcados por una acreditación de calidad e independencia del proceso.

Así, por ejemplo, *Times Higher Education Supplement*, del periódico *The Times*, ha elaborado el World University Ranking. Se trata de una clasificación mundial de las universidades del mundo a partir de una encuesta realizada a más de 1.300 profesores e investigadores de 88 países. Esta clasificación le fue encargada a la empresa londinense QS, la cual cuenta con un gran reconocimiento internacional al venir haciendo la clasificación de los *Master Business Administration* (MBA), Escuela de Negocios.

Los indicadores para clasificar a las universidades, en este caso, fueron los siguientes:

- Contar con publicaciones científicas reconocidas en los principales rankings internacionales y con indicadores de impacto; contar con universitarios que publiquen, sean citados en las publicaciones más prestigiosas y por los científicos más prestigiosos⁴.
- Número de profesores y estudiantes extranjeros que hay en cada Universidad analizada.
- El ratio profesor/alumno.

Estados Unidos cuenta con 20 universidades, entre las 50 primeras de este ranking. Entre las quince primeras, USA ocupa la posición N° 1 con Harvard, la 2 con Berkeley, la 3 con el MIT, la 4 con el Instituto Tecnológico de California, la 7 con Stanford, la 8 con Yale, la 9 con Princeton, la 13 con Chicago y la 15 con Texas.

Nos llama la atención considerar que, entre las 150 primeras universidades clasificadas, no aparece ninguna española. La Universidad Autónoma de Madrid aparece en la posición N°

⁴ Para ello se ha tomado la información de la base de datos del “Esencial Science Indicator”, elaborado por el Instituto de Información Científica Thomson Scientific, de Filadelfia.

159 de la lista inglesa. España sólo alcanza a figurar entre las 50 primeras cuando no se analizan globalmente las universidades, sino por áreas. La Universidad Autónoma de Madrid, ocupa la posición N° 38 dentro del área de “Artes y Humanidades” en la lista de *The Times*.

Así, en THES 2007, la primera universidad española aparece en la posición 194 (Universitat de Barcelona) y las cinco siguientes en posiciones por encima de los 250 y dentro de las 400 con mejor percepción. Así, la Universidad Autónoma de Barcelona en 258, Universidad Autónoma de Madrid en 306, la Universidad de Navarra en 319, la Universitat Pompeu Fabra en 339 y finalmente en 393 la Universitat de Valencia son las universidades mejor posicionadas a partir de esta metodología.

Nos preguntamos por qué sucede esto en el caso español, cuestionándonos sobre todo si el problema radica en la no disponibilidad de tantos recursos o en la no correcta aplicación de los mismos.

La visibilidad de las universidades españolas en el ranking internacional es hoy baja debido a una serie de factores entre los que se encuentra la independencia de las instituciones incorporadas al mundo científico de calidad, por ejemplo. La adscripción de profesores e investigadores universitarios, se realiza sin una estrategia clara para ayudar a su Universidad a mejorar su posicionamiento internacional y para no perjudicar la visibilidad de la propia institución suministradora de su mejor capital humano (MEC, 2008).

Por otro lado, analizando el número de universidades que sitúa cada país en la lista de las 50 mejores, según el *World University Ranking 2004/ Times Higher Education Supplement*, apreciamos, por países, que, verdaderamente, Estados Unidos es pionera en lo que se refiere a educación universitaria:

Tabla 12. Número de “top universities” por áreas geográficas.

- ESTADOS UNIDOS	20
- GRAN BRETAÑA	08
- CANADA	03
- SUIZA	02
- JAPON	02
- SINGAPUR	02
- FRANCIA	02
- HONG KONG	02
- CHINA	01
- INDIA	01
- ALEMANIA	01

Fuente: CANCIO, M., 2005, a partir de World University Ranking 2004/ Times Higher Education Supplement (2004).

Del ranking del Academic Ranking of World Universities (*ARWU*) vienen igualmente como líderes los Estados Unidos y sus 308 Facultades, entre las 535 mejores del mundo, mientras Canadá coloca hasta 26 Facultades en la misma lista.

Desde Oriente, Japón posiciona hasta 19 de sus Facultades, mientras que China lo hace asimismo con 10, y le siguen Corea del Sur y Singapur (4) o India (2). Australia tiene dentro de la lista 12 Facultades.

El 80% de los jóvenes de la Unión Europea entre 25 y 34 años, tiene bachillerato superior o formación profesional superior. En Alemania es el 84%, y en Francia, el 82%, igual que en Irlanda. En España no supera el 64%. Es decir, existe un desfase de aproximadamente 20 puntos con Alemania y de 16 con la media europea. No son datos “arrastrados” de tendencias económicas anteriores (en el tramo de edad entre 55 y 64 años), son datos que se refieren a jóvenes europeos en plena vida laboral (GALLEGO-DÍAZ, M., 2008).

Se corrobora estadísticamente que los españoles en edad de trabajar, tienen un nivel educativo inferior y están menos preparados, que la media de los trabajadores europeos de su misma generación (OCDE, 2007).

El yacimiento de este problema parece que parte desde la educación escolar, donde el abandono es de un 30%, como hemos indicado en el capítulo anterior. No se consigue alcanzar los niveles de ESO, la enseñanza obligatoria.

Los datos hechos públicos por la OCDE son bastante preocupantes: una quinta parte de la población española entre 15 y 19 años, no recibe ningún tipo de formación, el octavo porcentaje más alto de toda la OCDE (el 20,5% de jóvenes españoles frente al 12,5% de media de la Unión Europea). Un examen que precisamente analiza esta tendencia en esos datos en el periodo 1995-2006, indica que las mejoras son bastante lentas (dos puntos en diez años).

Llama la atención que países más pequeños que España, la superen en número de Facultades que presenta el ranking, como es el caso de Países Bajos (15), Israel (10), Suecia (9), Bélgica (8), Dinamarca (6), Corea del Sur (4), Singapur (4) o Finlandia (2) (www.universia.es).

Las universidades norteamericanas, concretamente las correspondientes a la Costa Este de Estados Unidos, han sido tradicionalmente calificadas como los mejores centros de enseñanza universitaria a escala internacional.

La Universidad española, a pesar de su evidente camino que le falta por recorrer, no obstante, ha crecido en las últimas décadas en recursos materiales y tecnológicos, abriendo un nuevo espacio en el área I+D, antes impensable y reservada sólo para las empresas.

Por ello, en el apartado metodológico, vamos a tratar de conjugar las variables educacionales básicas de ambas culturas, para proponer un sistema pedagógico de grado universitario que realmente satisfaga a todos los sujetos del mismo.

El informe *Una Universidad al servicio de la sociedad*, elaborado por el Círculo de Empresarios (2007), propone un nuevo modelo de educación universitaria en España, que pueda adaptarse mejor al Espacio Europeo de Educación Universitaria. Se propone como modelo a seguir, el anglosajón. En él, *“coexiste la financiación pública y privada, hay mayor grado de autonomía y disponen de mecanismos de contratación y promoción de profesores más ágil, de modo que la Universidad tiene capacidad de elegir a su personal y buscar el perfil de sus docentes”* (2007: 18).

Metodológicamente, en esta tesis se ha considerado que la visita personalizada a los principales centros universitarios que forman el top de estos rankings, permite adquirir una perspectiva real de tal escenario. Por ello, se optó, como veremos en el apartado metodológico, por realizar entrevistas a representantes de universidades y centros de educación universitaria “excelentes”, que puedan aportar su punto de vista profesional en el campo de análisis que tratamos. Aprovechando las visitas a estas instituciones educativas, se procedió también a conocer otros centros oficiales de educación y ciencias sociales, así como numerosas consultas en centros públicos de documentación sobre educación universitaria.

El itinerario de visitas a universidades y otros centros especializados, se basa en criterios objetivos, tras una lectura exhaustiva de información actual sobre educación universitaria y rankings educativos internacionales, ofrecidos por rigurosas entidades.

Asimismo y como veremos en el capítulo siguiente, estimó como mejor opción, escoger un tipo de muestreo no probabilístico intencional, sin decantarnos por una muestra concreta y representativa de las universidades, sino que se procedió a elegir aquéllas que se han considerado como “las mejores” en este contexto geográfico.

Y precisamente son los rankings como los que hemos nombrado anteriormente, los que nos dictan qué universidades son las excelentes. Los periódicos y revistas de todo el mundo aumentan significativamente sus lectores cuando publican los rankings anuales de universidades, escuelas y/o máster, usando parámetros que describen en detalle el tipo de docencia que cada institución imparte. También las mismas universidades están muy interesadas por estas estadísticas, para ver su posición, pero el *cliente* fundamental es aquel que compromete su futuro con una institución u otra, el universitario.

De esta forma, se harán mención a otros importantes rankings, tales como el de Shanghai o el de otras instituciones reconocidas de índole económica o investigadora. De este modo, se corroborará la elevada posición que ocupan las instituciones que han sido entrevistadas:

Tabla 13. Criterios y valoración del ranking de Shanghai.

Academic Ranking of World Universities: *Shanghai International Ranking*

Criteria	Indicator	Code	Weight
Quality of Education	• Alumni of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals	Alumni	10%
Quality of Faculty	• Staff of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals	Award	20%
	• Highly cited researchers in 21 broad subject categories	HiCi	20%
Research Output	• Articles published in Nature and Science	N&S	20%
	• Articles in Science Citation Index-expanded, Social Science Citation Index, and Arts & Humanities Citation Index	SCI	20%
Size of Institution	• Academic performance with respect to the size of an institution	Size	10%
Total			100%

Fuente: YASSER M. ABD EL-LATIF, 2001.

Apreciamos que, según el ranking de Shanghai, los indicadores más fuertemente valorados son:

- Los premios Nobel y otros méritos similares ganados por el personal de la Universidad.
- Los investigadores citados de forma más notable, en más de 21 categorías de conocimiento.
- Los artículos publicados (los científicos, de forma prioritaria), en revistas de impacto (Web of Knowledge) y citas a los mismos.

Tabla 14. Las universidades excelentes, según el ranking de Shanghai.

International Ranking: Academic Ranking of World Universities, *Shanghai*

World Rank	Institution	Country	Region	Regional Rank	Total Score
1	Harvard Univ	USA	Americas	1	100
2	Univ Cambridge	UK	Europe	1	73.6
3	Stanford Univ	USA	Americas	2	73.4
4	Univ California - Berkeley	USA	Americas	3	72.8
5	Massachusetts Inst Tech (MIT)	USA	Americas	4	70.1
6	California Inst Tech	USA	Americas	5	67.1
7	Columbia Univ	USA	Americas	6	62.3
8	Princeton Univ	USA	Americas	7	60.9
9	Univ Chicago	USA	Americas	8	60.1
10	Univ Oxford	UK	Europe	2	59.7

Fuente: YASSER M. ABD EL-LATIF, 2001

Mayoritariamente, las universidades que este ranking considera como las mejores, provienen de Estados Unidos. Se trata de universidades que han consolidado durante años su prestigio y fama internacional. Así, mencionamos Harvard, Standford, Universidad de California, MIT, Columbia,...y destacamos, a escala europea, Cambridge y Oxford.

Apreciamos un evidente prestigio institucional de las universidades visitadas y entrevistadas, según uno de los rankings más prestigiosos, a escala internacional.

Según Montesinos, (2008), hay escalas o “misiones” diferentes de las universidades según diversos criterios. Hay rankings de *primera misión*, cuyos clientes principales son los futuros

alumnos de las universidades y sus antecesores, en cuanto se aseguran el futuro de la vida profesional de sus estudiantes.

La *segunda categoría* de rankings, según este autor, es aquella que concentra sus esfuerzos en medir la productividad científica de las universidades, hecho que apuntábamos en el apartado anterior, medir el desarrollo de la segunda misión de las universidades, en medir sus rendimientos en investigación. Es comúnmente aceptado que el ranking internacional de segunda misión más reconocido (y también criticado por aquellas instituciones que no figuran en él) es el Ranking de Shangai. Para medir la productividad científica de las universidades, se usan parámetros clásicos que miden, entre otras variables, el número de premios Nobel que son antiguos alumnos de la Universidad, el número de premios Nobel que imparten docencia en sus aulas, productividad referencial bajo diferentes índices de indexación y por último, productividad científica relacionada con el tamaño de la institución.

Uno de los rankings universitarios más conocidos en el mundo, orientado al “futuro alumno” es el elaborado por la U.S. News, para clasificar el sistema universitario de los EEUU. Este ranking clasifica tanto universidades como, entre otras cuestiones, los MBA del país y los programas de formación en Ingeniería. Los parámetros de clasificación que usa para ordenar a las universidades, son 18 y, entre otros, mide la cantidad de alumnos que pasan el primer año, el número de solicitudes que se presentan por plaza, o la cantidad de clases con menos de 20 alumnos.

En esta tesis, se pretende reflejar, ante todo, la perspectiva del alumno, prevaleciendo su percepción frente al resto de los agentes implicados, por dos razones principales; 1) porque desde el punto de vista institucional, es el alumno, en definitiva, el *cliente* final y más relevante al que afecta de forma más directa e intensa el servicio educativo; 2) porque la única y mejor manera de percibir el éxito o fracaso de todos los esfuerzos educativos, es la evaluación de los datos cuantitativos y cualitativos, que reflejan las calificaciones, aptitudes y actitudes académico – profesionales de estos sujetos.

Por ello, aunque en el marco teórico se perciba de forma más preponderante la opinión de los representantes institucionales de educación universitaria, no debemos perder de vista que todas sus opiniones, acciones y planes de mejora, deben ir destinados siempre al universitario.

Los alumnos son los principales destinatarios de los procesos de enseñanza que se gestionan desde los centros. En la formación universitaria, gran parte de las actividades se orientan a la formación de jóvenes hacia niveles de aprendizaje que los capaciten para su incorporación al mundo cultural y profesional. Desde la perspectiva del profesorado, pensar en los universitarios, implica contemplar un colectivo de sujetos cuyas características y necesidades son de partida complejas, para la definición de estrategias docentes y el contenido de la enseñanza que desarrollan en sus aulas.

Y es precisamente el alumno europeo, sobre todo en nuestro territorio más próximo, quien ha visto en un par de décadas este fuerte cambio. Se dice que el primer gran cambio de la universidad, la primera “revolución”, fue de la Universidad docente a la Universidad investigadora y que la segunda “revolución” fue de la Universidad investigadora a la Universidad de la innovación. Seguimos a este respecto el modelo presentado por Etzkowitz.

Gráfico 21. Las dos revoluciones académicas de la Universidad.

LAS REVOLUCIONES ACADÉMICAS

Expansion of university mission		
Teaching	Research	Entrepreneurial
Preservation and dissemination of knowledge	First academic revolution	Second academic revolution
New missions generate conflict of interest controversies	Two missions: teaching and research	Third mission: economic and social development; old missions continued

Etzkowitz (2003)

Etzkowitz presenta estos tres momentos clave para la Universidad: formación - investigación - emprendizaje, tres momentos clave que algunas universidades han sabido compaginar de forma más rápida y/o eficaz y que para nosotros, en el tiempo actual, es una encomienda a desarrollar.

A continuación presentamos otros rankings de otras entidades, con sus respectivos indicadores para evaluar los diversos posicionamientos de las universidades, en este caso, de España.

El Informe CYD 2008, del que hemos hablado anteriormente, ofrece una serie de *rankings* de las universidades públicas presenciales españolas según el valor que obtienen en una serie de variables relativas (20 indicadores en total) que se han considerado significativas y explicativas de los siguientes cuatro conceptos: la capacidad de atracción de los nuevos estudiantes, la calidad docente, la calidad en el doctorado y la calidad investigadora. Explicamos con detalle el significado de estas variables:

Capacidad de atracción de nuevos estudiantes

Para medir este concepto, se tuvieron en cuenta cuatro variables: el porcentaje de preinscritos en primera opción respecto a la oferta total de plazas, como medida del grado de demanda de plazas sobre las ofertadas, el porcentaje de estudiantes que finalmente se matricularon en su primera opción respecto al total de alumnos de nuevo ingreso, como medida del grado de satisfacción de la demanda, la nota media de acceso y el poder de atracción de los estudiantes de nuevo ingreso de fuera del ámbito territorial de la Universidad.

Respecto a los resultados del curso anterior, en 2006-2007, en este informe destacaron los avances relativos en el ranking (de más de 20 posiciones) de la Universidad Complutense de Madrid, en lo que atañe al grado de demanda de plazas sobre las ofertadas, y de la Universitat d'Alacant, en lo que respecta al grado de satisfacción de la demanda de plazas.

La Universidad de Salamanca, las gallegas de Santiago de Compostela y A Coruña, la Universitat Politècnica de Catalunya y la Pompeu Fabra, son las universidades que ocupan los primeros puestos del ranking en el indicador compuesto que aproxima la capacidad de atracción de nuevos alumnos.

Calidad docente

El concepto de calidad docente, que se refiere al primer y segundo ciclo universitario, se aproximó a través de un total de ocho indicadores: la tasa de abandono (porcentaje de estudiantes que debiendo finalizar la titulación en un determinado curso académico, no se matricularon en ese curso ni lo hicieron en el curso anterior), recursos docentes (ratio entre los estudiantes y el personal docente investigador y gasto corriente por estudiante matriculado), recursos físicos (ratio de alumnos de primer y segundo ciclo por puestos de uso simultáneo al día disponibles en aulas de enseñanza, aulas de informática y bibliotecas, y grado de apertura al exterior (porcentaje de matriculados que tienen su residencia familiar en España pero fuera de la provincia de origen).

Las universidades que mostraron en el curso 2006-2007 una mejor tasa de rendimiento (créditos superados respecto a los matriculados) fueron la Pompeu Fabra, la Autónoma de Barcelona, la Pública de Navarra y Carlos III de Madrid. Y la mayor ganancia relativa de posiciones en el ranking, se dio en la Autónoma de Madrid.

Según el indicador compuesto que aproxima la calidad docente, las cinco universidades con mejores valores en el curso 2006-2007 fueron las de Lleida, Pompeu Fabra, Cantabria, Zaragoza y Salamanca.

Calidad en el Doctorado

Este concepto se aproximó por dos indicadores: la ratio, en porcentaje, entre los doctores titulados durante el quinquenio 2002-2006 y el número total de profesores doctores en la Universidad en el curso 2006-2007 y el grado de apertura al exterior (porcentaje de matriculados en el doctorado en cada Universidad pública presencial española que tenían su residencia familiar fijada fuera de España).

Las universidades públicas presenciales que más destacaron en el apartado de la calidad del doctorado en el curso 2006-2007, fueron la Complutense de Madrid, la de Barcelona, la Politécnica de Catalunya, la de Salamanca y la Autónoma de Madrid (Informe CYD 2008).

Calidad Investigadora

El concepto de calidad investigadora se analizó a partir de los siguientes indicadores: ratio (en porcentaje) entre el personal docente e investigador (PDI) (equivalente a tiempo completo) con el título de doctor respecto al total de PDI, el porcentaje de profesores que no ha solicitado nunca un sexenio de investigación o bien, que, habiéndolo solicitado, no le ha sido concedido, el número de tesis producidas relativizado por el número de doctores de la

Universidad, el número de artículos publicados en revistas españolas o extranjeras que son incluidas en el Journal Citation Report (JCR) del Institute for Scientific Information (ISI), o bases de datos similares, respecto al total de personal docente e investigador a tiempo completo, y los ingresos de I+D por PDI equivalente a tiempo completo.

A este respecto, una breve nota de por qué es tan importante publicar en ISI Web of Knowledge. Se trata de una plataforma dinámica que permite el acceso a la información de alta calidad, sobre revistas, libros, ponencias y actas de congresos, patentes, estructuras químicas y evaluación de páginas web. El factor de impacto de una revista es el número de veces que se cita por término medio un artículo publicado en una revista determinada. Es un instrumento para comparar revistas y evaluar la importancia relativa de una revista dentro de un mismo campo científico. Publicado y elaborado anualmente por Thomson ISI, Journal Citation Report es una de las principales herramientas utilizadas para la evaluación de revistas científicas.

Siguiendo con el indicador “calidad investigadora”, hemos de anotar que las universidades Pompeu Fabra, Carlos III de Madrid y las autónomas, tanto de Barcelona como de Madrid, destacan por ser las que registraron un mayor índice de sexenios conseguidos por profesor numerario y un menor porcentaje de profesores sin sexenios de investigación.

En el curso 2006-2007, las universidades que más ingresos de I+D obtuvieron por profesor (equivalente a tiempo completo) fueron las politécnicas de Catalunya y de Valencia, la Universidad de Cantabria y la Rovira i Virgili.

En relación al curso anterior, las que más han avanzado en este ranking, han sido las universidades de Sevilla, Extremadura y Almería (en torno a 20 puestos cada una).

Considerando el conjunto de indicadores utilizados para aproximar la calidad investigadora y ordenando a las universidades en función de éste, las primeras posiciones del ranking las ocupan, por este orden, la Universidad Autónoma de Madrid, la de Santiago de Compostela, la de Barcelona, la Autónoma de Barcelona y la de Córdoba. Respecto a los resultados del curso 2004-2005, se observa una gran estabilidad, ya que entonces también eran estas cinco universidades las que ocupaban los primeros puestos del ranking.

Para describir con rigurosidad la situación y posición de una Universidad, es importante contar con un ente objetivo y experto en la materia, que nos ayude a comprender la realidad

de forma rigurosa, para luego interpretar las percepciones subjetivas que en este contexto se desarrollan.

Así, advertimos que, aunque los análisis institucionales se han dirigido principalmente hacia los órganos de responsabilidad institucional, la intención es proyectar estos datos siempre hacia el universitario, advertir cómo le afecta ello.

4.1.1. Inserción laboral como indicador en los rankings.

Debemos percatarnos de que una de las premuras por mejorar los sistemas educativos y los métodos pedagógicos de educación universitaria, proviene de la creciente preocupación de la sociedad en general y de los jóvenes en particular, por encontrar un empleo, ser conscientes de las elevadas tasas de paro y desempleo laboral de este colectivo. Asimismo, es importante que el trabajo se adecúe a sus expectativas y que sea en cierto modo, correspondido con lo estudiado. Por esta razón, el análisis de las acciones educativas, debe mirar siempre hacia los resultados de sus estudiantes.

A este respecto, dada la patente preocupación laboral, algunos rankings incorporan como indispensable la variable “inserción laboral” como uno de los criterios notables a tener en cuenta a la hora de valorar la educación universitaria.

En un nivel más amplio, para establecer rankings entre países europeos, no tanto entre universidades, contamos con la ya mencionada encuesta Cheers.

La encuesta europea CHEERS (Career After Higher Education), cubre muchos aspectos, incluyendo preguntas sobre los estudios universitarios realizados, los métodos pedagógicos, el historial laboral, las competencias necesarias para desarrollar las labores del puesto de trabajo, la satisfacción laboral, la satisfacción con los estudios universitarios, etc.

Así, advertimos en el estudio presentado en 2001, que los graduados españoles entrevistados por la Encuesta CHEERS han puntuado con notas generalmente bajas una serie de características de la oferta educativa y las condiciones de estudio en la Universidad española. De un total de 18 características valoradas, suspenden 13, como veremos a continuación:

Tabla 15. Valoración de la oferta educativa. Comparación entre España y los resultados globales de la Encuesta CHEERS. Escala de 1 a 5.

	España	Ranking España	Media CHEERS	Ranking CHEERS
Contacto con otros estudiantes	3,93	1	3,91	1
Equipamiento de libros en la biblioteca	3,28	2	3,44	3
Contenido básico de la carrera	3,18	3	3,50	2
Variedad de asignaturas ofrecidas	3,13	4	3,32	4
Disponibilidad de material adecuado para la enseñanza	3,07	5	3,18	6
Calidad de la docencia	2,98	6	3,22	5
Oportunidades de hablar con el profesorado fuera de clase	2,73	7	2,62	14
Sistema de exámenes	2,72	8	3,10	9
Diseño del plan de estudios	2,64	9	3,15	7
Asesoramiento académico general	2,54	10	2,93	11
Oportunidad de escoger curso y especialización	2,53	11	3,06	10
Calidad del equipamiento técnico	2,53	12	2,92	12
Oportunidad de influir en la política universitaria	2,41	13	2,51	16
Consejos para los exámenes finales	2,34	14	3,11	8
Énfasis en la enseñanza práctica	2,30	15	2,73	13
Énfasis de la investigación en la enseñanza	1,89	16	2,52	15
Oportunidades de participar en proyectos de investigación	1,77	17	2,27	18
Oferta de trabajo en prácticas y exp. laboral	1,75	18	2,40	17
MEDIA	2,65		2,99	

Fuente: Encuesta Cheers, 2001.

Los españoles otorgan puntuaciones sensiblemente inferiores a la media de los países de la muestra, aunque ésta apenas alcanza los 3 puntos en un rango de 1 a 5. La media global que se obtiene en España es de 2,65.

Lo que mejor puntúan los estudiantes en la Universidad es el contacto con los compañeros, con una gran diferencia sobre el segundo aspecto más valorado, que en España es el equipamiento de libros en la biblioteca, mientras que en el conjunto de los países es el contenido básico de la carrera.

La variedad de las asignaturas ofrecidas y la disponibilidad de material adecuado para la enseñanza son el resto de las condiciones de estudio que obtienen en España una puntuación superior a 3. La calidad de la docencia es puntuada con una media de 2,98, frente a los 3,22 del conjunto de países participantes.

Sólo en dos aspectos, la valoración de los titulados españoles supera a la media global: las oportunidades de contactar con los profesores fuera de clase y el contacto con los compañeros de estudio. Los españoles sitúan en séptimo lugar de la clasificación las horas de atención de los profesores, mientras que en la media de países, esta posibilidad desciende al decimocuarto lugar.

Las peores puntuaciones residen en el énfasis de la investigación en la enseñanza, las oportunidades de participar en proyectos de investigación y la oferta de trabajo en prácticas. En los tres casos, las valoraciones recibidas no alcanzan los dos puntos. No obstante, cabe recordar que los encuestados se graduaron en el curso 1994-95. En los años posteriores, las universidades españolas han realizado un importante esfuerzo por facilitar el acercamiento del alumnado al entorno laboral.

Asimismo, esta encuesta trata del tema de la *sobrecualificación*, indicador de tipo subjetivo. En particular la pregunta es formulada de la siguiente manera:

¿Cuál es el nivel de estudios más apropiado para el empleo que tienes en relación con el nivel en que te graduaste?

Opciones.

- a. Un nivel más elevado del que me gradué.*
- b. El mismo nivel*
- c. Un nivel de estudios superiores inferior al que tengo.* En este apartado se incluyen, por ejemplo, los titulados superiores que piensan que con un título

universitario de grado medio sería suficiente para desarrollar las tareas de su puesto de trabajo.

- d. *No haría falta ningún tipo de estudios universitarios.*
- e. *Otros.*

El nivel de sobrecualificación de los titulados españoles es muy superior al del resto de los países participantes en el estudio. En total un 29,2% de los titulados universitarios españoles considera que después de cuatro años de terminada su carrera todavía realiza un trabajo para el cual tiene un exceso de cualificación educativa. Quizás más alarmante es el hecho de que un 17,9% de los titulados encuestados señalen que para realizar su trabajo no necesitarían haber pasado por la Universidad (GARCÍA-MONTALVO Y PEIRO, 2001).

Obviamente la extensión de la sobrecualificación depende de la rama de estudio y del tiempo que el joven graduado lleva en el mercado laboral. Con respecto al primer punto, es claro que dependiendo de la rama de estudios, la probabilidad de que un graduado universitario esté sobrecualificado para su puesto de trabajo es muy diferente. A este respecto, debemos mencionar que esta tendencia pervive en los años posteriores.

Los datos referentes a la *sobrecualificación* de los jóvenes, los podemos encontrar también en el estudio del Observatorio de la Inserción Laboral de los Jóvenes Bancaja-IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas), que hemos mencionado anteriormente.

Como se puede observar en la siguiente tabla, que ya antes hemos expuesto pero ahora la interpretamos desde otra perspectiva, desde la perspectiva de la sobrecualificación.

TABLA 16. EVOLUCIÓN TEMPORAL DEL DESAJUSTE SUBJETIVO ENTRE FORMACIÓN Y PUESTO DE TRABAJO (en porcentaje)

Año	Empleo	Razonablemente adecuado	Por encima de su cualificación	Por debajo de su cualificación
1996	Primero	62,40	2,70	35,00
	Último	65,90	2,80	31,30
1999	Primero	63,20	1,60	35,30
	Último	68,90	1,60	29,20
2002	Primero	61,80	2,40	35,80
	Último	69,30	1,90	28,90
2005	Primero	56,20	1,50	42,30
	Último	63,80	2,00	34,20

Fuente: Observatorio de la Inserción Laboral de los Jóvenes Bancaja-Ivie, 2007.

La sobrecualificación de los jóvenes, es decir, el ejercer un trabajo con tareas que están por debajo de su nivel de formación, ha ido aumentando en cada uno de los años analizados en el estudio en lo referente al primer trabajo: 35% en 1996, 35,3% en 1999, y 35,8% en 2002; para dar un salto significativo en 2005, con un 42,3%.

Completando este dato con otras fuentes documentales de la misma índole, como es la Encuesta Cheers, advertimos que también es muy detallada en cuanto a estos aspectos, preguntando por un total de 38 competencias y áreas de conocimiento. García Montalvo (2001) analiza detalladamente el nivel de las competencias adquiridas por los graduados durante sus estudios y el nivel de competencias requeridas en el puesto de trabajo que ocupan.

La encuesta CHEERS preguntó cuáles eran los aprendizajes y actividades en los que según los egresados la universidad había hecho mayor énfasis, y cuáles, también según ellos, el mundo laboral demandaba. A los académicos y empleadores, por su parte, les preguntó cuáles aprendizajes y actividades consideraban más importantes. Los resultados revelaron un marcado déficit en ciertas competencias (la Universidad no formó a sus estudiantes en las competencias que luego el mundo laboral les demandaría), un superávit en otras, y un desfase o brecha entre lo que valoran los graduados, los académicos y los empleadores.

Entre las competencias adquiridas en mayor grado en el conjunto de los graduados participantes en el proyecto CHEERS, aparecen la capacidad para el aprendizaje, seguida de la habilidad para concentrarse, la lealtad y honestidad y la capacidad de trabajar independientemente. Entre las menos adquiridas se sitúa, en último lugar, la capacidad de negociación y, a continuación, la comprensión de sistemas sociales, la capacidad para tener en cuenta aspectos económicos, los conocimientos de informática y la capacidad de liderazgo.

García-Montalvo (2005) asimismo, presenta los resultados del proyecto de la ANECA. No se trata tanto de un ranking específico, sino que este trabajo contiene una panorámica de la situación laboral de los jóvenes universitarios, como ya hemos mencionado en capítulos anteriores, a partir de la perspectiva de tres grupos de sujetos: los graduados, los estudiantes y los responsables de recursos humanos de las empresas.

En este estudio, participan prácticamente todas las universidades españolas, pero se trata más de un informe que de ahí se puede desarrollar un ranking, aunque su fin último no sea tal.

A nivel estatal asimismo, encontramos el ranking que elabora el periódico El Mundo. El Top Ten de 50 CARRERAS, es el ranking que presenta. En una encuesta voluntaria, anónima y aleatoria, los docentes valoran cuáles son los mejores centros universitarios para impartir su titulación; cuáles son los puntos fuertes y débiles de la Universidad y reseñan las principales líneas de investigación de los departamentos que conocen o de los que forman parte.

Entre los criterios de selección que utilizan, se perciben los créditos prácticos en empresas, así como las tasas de inserción laboral de sus estudiantes. Así, la Universidad Politécnica de Madrid destaca por la inserción laboral de sus egresados y su relación con el tejido empresarial.

Por su parte, la Autónoma de Madrid destaca por sus múltiples y variadas acciones para la inserción laboral de sus titulados. Del mismo modo, para la Universidad Politécnica de Valencia, el nivel de su profesorado y la inserción laboral de sus egresados son algunas de las claves que han situado a esta Universidad a la cabeza de las universidades españolas.

De otro lado, la Universidad de La Coruña puede presumir de una alta inserción laboral, un 2% superior a la media española. Entre sus logros, la puesta en marcha del Parque Tecnológico de la UDC, es uno de los tres que integre la Red de Parques Tecnológicos de

Galicia. Finalmente destacar a la Universidad de Oviedo en su creación del centro Universit, una clara muestra de la preocupación de esta Universidad por la inserción y orientación laboral de los titulados, así como la Universidad de León que trata de ofrecer una formación integral a sus alumnos con servicios que faciliten la inserción laboral y la proyección personal de los jóvenes (EL MUNDO, 2008).

Del mismo modo, el ranking de empleo universitario que publica el Ministerio de Educación y Ciencia, resulta un buen baremo a la hora de analizar el grado de inserción laboral de las distintas titulaciones que se pueden obtener en España. Este indicador recoge las cincuenta titulaciones universitarias y de Formación Profesional más demandadas en la prensa y en los principales portales de Internet. La clasificación de las titulaciones se hace según el número de veces que los diversos titulados son destinatarios de una oferta de empleo. Cuanto más solicitada es una titulación por el mercado laboral, más arriba aparece en el ranking.

Según los datos de esta clasificación, las titulaciones técnicas acaparan casi el 65% de las ofertas de empleo cualificado, aunque sólo el 20% de los estudiantes universitarios está matriculado en alguna de estas carreras, por lo que les es más fácil acceder a un puesto de trabajo. Las ingenierías generalistas, sobre todo las industriales, tienen unas buenas perspectivas de empleo. Lo mismo ocurre con el resto de las titulaciones vinculadas a la construcción, mientras que otras, como las ingenierías de telecomunicaciones e informática, no viven un momento tan bueno debido a los vaivenes de la economía, aunque tienen más estabilidad porque sólo el 5% de los universitarios cursa estos estudios.

En este sentido, la carrera técnica de Arquitectura es la titulación más demandada en toda España, debido a que tiene un componente más práctico que acerca más a sus titulados al día a día de la vida laboral, sobre todo en el sector de la construcción. En este mismo campo, entre los títulos más demandados por el mercado laboral, se encuentran la Ingeniería Técnica de Obras Públicas e Ingeniería de Caminos.

Además de la adaptación realizada en el sistema educativo, es importante recabar también en sus resultados, es decir, sobre el modo de inserción laboral de los titulados universitarios, sobre sus itinerarios profesionales, sus cambios ocupacionales o la adecuación de sus estudios a las necesidades de los puestos de trabajo que ocupan. Existen numerosas entidades que realizan análisis sobre la evolución económica y laboral de una región, así como del sistema educativo en general (tasas, indicadores,...) pero se hace muy complejo desarrollar una comparativa entre la formación de grado universitario adquirida y su

correspondiente inserción profesional, detectando por tanto, el recorrido laboral posterior del universitario.

Desde esta perspectiva, es importante que la Universidad disponga de servicios capaces de atender las necesidades de los estudiantes, sean éstas referidas al proceso de su aprendizaje o bien se trate de necesidades personales o referidas a su futuro profesional.

4.1.2. Reflexionar sobre la calidad de la Universidad desde la autoevaluación.

La calidad de las universidades no reside solamente en la oferta de enseñanza-aprendizaje, un conjunto de factores estructurales, organizativos y contextuales están determinando en gran medida la calidad de lo que el profesor oferta en las aulas y en otros escenarios formativos. La problemática asociada a la evaluación de la calidad de las universidades debe ser conocida y debatida, porque los criterios que la administración educativa está manejando para la evaluación de la calidad, van a marcar en buena medida el sentido del cambio, tanto institucional, como de la actuación individual de cada docente.

Presentando así un ejemplo de lo que podría ser una primera aproximación al análisis de una Universidad, desde el punto de vista de la Gestión del Conocimiento, se presenta un análisis personal de las fases preliminares a tener en cuenta a este respecto. Este análisis es un esbozo aplicable, que no aplicado a ninguna institución de forma real.

En primer lugar, se presenta el objeto de estudio en este análisis, qué problema nos planteamos y cómo lo queremos abordar.

Tabla 17. Identificación de Problemas y Oportunidades Orientadas al Conocimiento de la Universidad.

MODELO DE INSTITUCIÓN	PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES
PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES	Hacer una lista de problemas y oportunidades percibidas, basadas en entrevistas, tormenta de ideas, discusiones con directivos, etc.
CONTEXTO INSTITUCIONAL	Indicar, de una forma concisa, las características clave del más amplio contexto institucional, de modo que se coloquen los problemas y las oportunidades listadas en una perspectiva adecuada. Importantes características a considerar son: <ul style="list-style-type: none"> • misión, visión, metas de la institución, • factores externos importantes con los que tiene que tratar la institución, • estrategias de la institución, • sus cadenas de valor y principales directivos.
SOLUCIONES POTENCIALES	Lista de posibles soluciones para los problemas y oportunidades percibidos, como lo sugieren las entrevistas y discusiones mantenidas y las anteriores características del contexto de la institución.

Fuente: elaboración propia.

Se pretende enfocar esta propuesta en una institución universitaria que nos es cercana y podremos aplicar una prueba piloto, por ejemplo, en la Universidad de Deusto. Esta técnica sirve para departamentalizar qué problemas tiene esta institución, por áreas estratégicas, para abordar sus aspectos potenciales y sus debilidades.

A continuación, por tanto, presentamos la siguiente fase de análisis, un DAFO de la institución.

Tabla 18. Análisis DAFO de la Universidad. Planteamiento teórico y posterior desglose.

	POSITIVO	NEGATIVO
Interno	Fortalezas	Debilidades
Externo	Oportunidades	Amenazas

Fuente: MICHAVILA, F.; CALVO, B., 1998.

1) FORTALEZAS:

- F1: Gran variedad de oferta en las ramas formativas.
- F2: Personal muy preparado.
- F3: Gran diversidad recursos materiales y humanos.
- F4: Disponibilidad y accesibilidad información universitaria online.
- F5: Diversas alternativas de financiación.
- F6: Programas de intercambio entre distintos puntos geográficos del mundo.
- F7: Plan académico adaptado a Bolonia.
- F8: Consolidación como Centro de Excelencia Investigadora Internacional.

2) DEBILIDADES:

- D1: Escasa interrelación centro universitario con mercado de trabajo.
- D2: Lento reciclaje académico.
- D3: Administración sujeta a contabilidad privada, escasa ayudas públicas.
- D4: Lenta actualización servicios online.
- D5: Disminución patrimonio universitario.

3) OPORTUNIDADES:

- O1: Incremento de la demanda en titulaciones de alta cualificación y especialización.
- O2: Reforma programas educativos.
- O3: Servicios de colaboración Universidad – Empresa.
- O4: Incremento nuevas alternativas de financiación universitaria (becas,...).
- O5: Desarrollo programas Erasmus y Leonardo.
- O6: Importancia y apuesta creciente por la innovación.
- O7: Importancia y apuesta creciente por el emprendizaje.

4) AMENAZAS:

A1: Desarrollo eficaz FP de Grado Medio y Superior.

A2: Adaptación y correspondencia con la L.O.U.

A3: Recortes presupuestarios como consecuencia del descenso número matriculaciones.

A4: Creación nuevas universidades públicas y privadas de diversa especialización.

A5: Inestabilidad ayudas públicas CAPV.

Así, se pretenden establecer una serie de acciones para actuar en cada cuadrante del DAFO:

Tabla 19. Acciones para desarrollar en cada área del DAFO.

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
OPORTUNIDADES	<i>EXPLOTAR</i>	<i>COMPENSAR</i>
AMENAZAS	<i>LUCHAR</i>	<i>EVADIR</i>

Fuente: elaboración propia.

Las acciones que a primera vista esbozamos de esta institución, son las siguientes:

EXPLOTAR:

- a) Las áreas formativas de alta especialización más demandadas en el mercado de trabajo.
- b) Los conocimientos del personal académico que responda a las necesidades actuales.
- c) Los recursos materiales - y sobre todo tecnológicos - más punteros.
- d) La Imagen Corporativa de Deusto, su prestigio institucional.
- e) La promoción de las ayudas de financiación intra y extracomunitaria.
- f) Los programas de intercambio cultural y académico.
- g) Avance e inserción en el Plan Bolonia.
- h) Logro como Centro de Excelencia internacional.

COMPENSAR:

- i) Analizar las áreas académicas donde las empresas ofrezcan trabajo.
- j) Revitalizar el programa pedagógico del profesorado.
- k) Los recursos académicos que las empresas colaboradoras puedan considerar eficaces y demandadas.
- l) Desarrollar y promocionar las diversas alternativas de financiación para alumnos.
- m) Promocionar activamente los programas de Erasmus entre los alumnos de último Ciclo.

LUCHAR:

- n) Destacar las ventajas competitivas de una educación universitaria sobre la Formación Profesional.
- o) Adaptabilidad del personal académico frente a los cambios institucionales.
- p) Defender los valores y prestigio de la Universidad, frente a los nuevos centros universitarios.
- q) Gestionar eficazmente los activos y pasivos financieros futuros.
- r) Mantener un nivel óptimo de alumnos de intercambio.
- s) Apostar por acciones que promuevan la innovación y el emprendizaje.

EVADIR:

- t) Evitar la monotonía o falta de reciclaje en la promoción de la Universidad, vía online.
- u) Adaptarse a las nuevas exigencias educativas sin afectar negativamente al personal académico.
- v) Evitar los recursos educativos menos eficaces.
- w) Localizar los servicios menos rentables a C/P y a L/P y reestructurarlos.

Tras el análisis, se esbozan las siguientes acciones estratégicas a desarrollar:

Plan de pasos tácticos

Llevar a cabo un programa de revitalización del conocimiento de la Universidad, entre el personal académico para promocionar sus activos competitivos materiales y humanos, a nivel intra y extracomunitario (CAPV).

Requisitos:

- Desarrollo programa gestión de conocimiento entre personal académico.
- Promoción recursos materiales y humanos entre alumnos presentes y posibles candidatos.

Tareas adicionales

Apreciar el cambio (ascendente o descendente) de matriculaciones de un año a otro, para ver si el DAFO ha sido eficaz.

Proceso:

1.- Flexibilidad en:

- el ajuste permanente de los programas a las necesidades presentes o demandas emergentes,
- en la reorganización más eficiente y ágil de los recursos al servicio de dichos programas,
- en la gestión mejor de recursos no adscritos establemente a Deusto (profesores visitantes y profesionales colaboradores),
- en la atención individualizada a cada alumno.

2.- Especialización en:

- la iniciación del alumno en un área de especialización,
- la ampliación de una oferta variable en áreas de especialización,
- la combinación acertada de formación básica y tutoría personalizada, incluida la especialización, por el claustro actual de profesores.

3.- Complementariedad en:

- la integración del entrenamiento profesional como parte curricular de la formación universitaria,
- una oferta plurilingüe integradora (permitiendo el uso simultáneo de varias lenguas en la relación docente-discente),
- la incorporación de los sistemas más avanzados de comunicación (para informarse y trabajar en grupo).

Fuente: elaboración propia.

4.2. MOTIVOS PARA INNOVAR SEGÚN LA VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD.

Uno de los motores que ha incitado a que nazcan propuestas para innovar en la Universidad, es la necesidad de responder a la demanda profesional, un panorama cada vez más complejo por su rápida diversificación de recursos y tecnología y por su creciente especialización.

Lo cierto es que los niveles y calidad de vida y bienestar de un país, son hoy función de la capacidad de generar y asimilar una larga serie de innovaciones interrelacionadas, por ejemplo, tecnología e investigación, caracterizadas por un acelerado ritmo de cambio.

Cualquier cambio en la trayectoria económica, afecta directamente sobre el empleo. Ello requiere un proceso ininterrumpido de políticas de actuación de las Administraciones Públicas y empresas privadas, pasando por las universidades y centros de investigación, capaces de coordinar y ajustar, bajo varias formas, sus respectivas ofertas y demandas.

El nuevo contexto educativo promovido por la Convergencia Europea, la competitividad y la localización del *know-how*, hace difícil traducir las demandas profesionales en programas, actividades y acciones formativas eficaces por parte de la Universidad. En estos casos, más que factores de cambio, tenemos que decir que se tratan de factores de innovación.

La Universidad no solamente colabora con la empresa en razón de proyectos de investigación o docencia, sino que ahora podemos llegar a hablar de actividades bilaterales, en acciones que antes sólo eran propias de entidades culturales, sociales, políticas, deportivas, etc., que abogan por tener una mayor presencia e impacto sobre la vida socio-comunitaria.

Innovar en educación abarca tanto factores tangibles (recursos materiales y humanos) como intangibles (valores, motivaciones, aspiraciones,...).

No debemos olvidar que, tanto los factores de innovación como de cambio, en educación, tienen como meta actual la mejora de las capacidades del alumno para desenvolverse adecuadamente en su entorno profesional, asumiendo su propia responsabilidad y autonomía personal (FIGUEROA, L., 2005).

Además, la internacionalización del conocimiento es un proceso inevitable derivado de la diversificación del mismo, que difunde y promueve los pensamientos científicos y opináticos,

gracias a la utilización de medios tecnológicos que la hacen posible a través de redes de pensamiento no presenciales. La diversidad multicultural requiere una innovación importante en la *oferta* que las universidades realizan en su actividad académica (VILLA, A., 2004).

Tras haber trabajado durante más de ocho años en una institución universitaria, he deducido que, los tres cambios más significativos que ha percibido la Universidad en los últimos años, han sido 1) la introducción y potenciación de la investigación como función indiscutiblemente vinculada a la docencia, 2) la introducción del espíritu emprendedor desde y con la Universidad y, tras todo el cambio y reforma que supone la Unión Europea, 3) la adaptación constante de los programas académicos de la Universidad, adecuándose al sistema de créditos europeo.

4.2.1. La introducción de la investigación en la Universidad.

La existencia de líneas de investigación y su producción científica es una concentración de esfuerzos, optimización de recursos e incremento de la rentabilidad investigadora, multiplicando su valor añadido. En ese sentido, se apuesta claramente por la existencia de líneas de investigación como espacios, preferentemente colectivos, de generación y aplicación del conocimiento científico en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

De acuerdo con ello, se pretende garantizar la realidad de equipos y líneas de investigación, fomentando y apoyando de manera sistematizada, la investigación y desarrollo.

Los equipos y líneas de investigación cuentan con el apoyo institucional que se entienda necesario en cada Universidad, tanto en forma de aportación económica específica y disponibilidad de la infraestructura precisa, como a través de las acciones de carácter general relativas a la ayuda en la captación de fondos externos y asistencia en la gestión.

Los propios Planes Estratégicos de las universidades, en sus apartados de investigación, marcan las directrices de estos equipos y líneas, para que funcionen a la par de los programas académicos impartidos, de modo que se favorezca su crecimiento y excelencia.

En el caso concreto de las Comunidades Autónomas que fomentan otra lengua además del castellano, se aprecia especial interés por el fomento de estos equipos y líneas de investigación interdisciplinares bilingües.

La consideración estratégica de estos objetivos y acciones, acredita la importancia de muchas universidades, haciéndolas posicionarse en unos baremos o rankings, aspecto que trataremos en el siguiente capítulo. El buen funcionamiento de estas líneas de actuación, generalmente es asumida por los propios investigadores de las universidades.

La existencia de líneas de investigación garantiza la concentración de esfuerzos, la optimización de recursos y el incremento de la rentabilidad investigadora, multiplicando su valor añadido (UNIVERSIDAD DE DEUSTO, PLAN ESTRATÉGICO, 2008). Se reconoce a los equipos de investigación como el motor mejor dotado para la investigación actual y, en ese sentido, se contempla su reconocimiento, desarrollo y crecimiento de acuerdo con su potencial.

Este hecho viene a concretar de manera planificada los esfuerzos institucionales para lograr de forma sostenida ese desarrollo y crecimiento al que se hacía mención.

Así, por ello, las universidades crean las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), encargadas de gestionar estas nuevas funcionalidades y que se hagan visibles a entidades públicas y privadas, externas.

Para llevar a cabo todas estas acciones y a fin de dar soporte adecuado a equipos y líneas de investigación, es importante que las universidades tengan que realizar una inversión en la mejora de su infraestructura actual, que posibilite el desarrollo adecuado de las funciones anteriormente citadas.

Así, ahora, en las universidades, se hace imprescindible la búsqueda de apoyo en la búsqueda de financiación y en la selección y presentación de propuestas de I+D, la efectiva gestión económica y administrativa de las actividades derivadas de la Investigación y la promoción y comercialización de los resultados de la Investigación.

Algunas universidades incluso adquieren herramientas informáticas que facilite la gestión investigadora desde todas sus perspectivas, ofreciendo la información oportuna a los receptores finales de la misma (investigadores, gestores, organismos financiadores, ciudadanos,...), para homogeneizar en la medida de lo posible la gestión investigadora, facilitando la labor tanto de gestores como de organismos financiadores, de forma que puedan obtenerse indicadores de calidad para una adecuada evaluación de la capacidad investigadora (OFICINA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA, 2007).

La educación universitaria, así, debe salvaguardar una serie de competencias (término que antes hemos aplicado en exclusiva a los universitarios), tales como la flexibilidad, alcance funcional de su investigación y docencia, información unificada de servicios demandados por la comunidad investigadora y la empresa.

Los valores añadidos de las universidades actualmente están asimismo vinculados en gran medida a la alta tecnología aplicada a esta nueva investigación.

Otra de las características novedosas introducidas en estos últimos años, es la creación y mantenimiento de redes internacionales de colaboración en investigación y docencia, para fortalecer y consolidar la existencia de equipos de investigación.

Uno de los propósitos a este respecto, es consolidar equipos de investigación en redes de excelencia. Aquí cobra especial importancia los Programa Marco Europeos, un fuerte potencial estratégico de desarrollo internacional. Para ello, se valora el *know-how* de relaciones internacionales, las prioridades y los recursos necesarios para llevarlas a cabo, el soporte de los centros universitarios o facultades,...

Díaz Borrego (2004), en su escrito *La relación universidad - empresa en materia de investigación. Una evaluación en la Universidad de Sevilla*, plantea los siguientes condicionantes o datos a tener en cuenta, en el proceso colaboración, en materia de investigación:

- 1) Empresas u otras instituciones que demandan I+D a la universidad, destacando la naturaleza económica de la sociedad, volumen de facturación, número de empleados,...
- 2) Contratos celebrados, en términos de I+D u otro tipo de colaboraciones, así como el montante económica del contrato, duración y carácter bilateral o multilateral.
- 3) Innovación en las empresas que contratan con la Universidad. Percepción de las dificultades que encuentran para ello, así como la actividad innovadora que desarrollan.
- 4) Colaboración. Se trata de conocer los motivos que han llevado a las empresas u otras instituciones a buscar la colaboración de la Universidad, así como una valoración detallada de los aspectos positivos y negativos en el desarrollo del proyecto, incluyendo las áreas de colaboración que entienden las empresas más necesarias.
- 5) Repercusiones económicas de dichas colaboraciones, tanto en términos cuantitativos, como en términos cualitativos. En este sentido, preguntamos por la generación de activos intangibles, inversiones, empleo, ahorro de costes, etc., y también por las repercusiones en el desarrollo de productos, mercados, procesos, etc., así como por el impacto que ha tenido sobre sus relaciones con clientes, proveedores, etc., estrategia de la empresa y organización interna de los departamentos.

4.2.2. El espíritu emprendedor.

El papel tradicional de la Universidad, como acabamos de ver en lo que a investigación se refiere, ha sido la investigación básica y la formación orientada a la emisión de títulos de las diversas especialidades. Durante los últimos treinta años, la misión que la sociedad demanda a nuestras universidades, se ha visto profundamente modificada de forma progresiva. Se apuesta por la investigación aplicada, la transferencia del conocimiento y la tecnologización de procesos a través de redes de trabajo.

La creación de empresas de base tecnológica por las universidades, se contempla en la legislación española como una de las vías para vincular la investigación universitaria y el sistema productivo. Así, la Ley de Universidades establece en su artículo 41, apartado 2:

"el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico corresponderá en el ámbito universitario a la Administración General del Estado y a las Comunidades Autónomas, con la finalidad, entre otros objetivos, de asegurar:

f)...la creación de centros o estructuras mixtas entre las Universidades y otros organismos públicos y privados de investigación, y, en su caso, empresas.

g) La vinculación entre la investigación universitaria y el sistema productivo, como vía para articular la transferencia de los conocimientos generados y la presencia de la Universidad en el proceso de innovación del sistema productivo y de las empresas. Dicha vinculación podrá, en su caso, llevarse a cabo a través de la creación de empresas de base tecnológica a partir de la actividad universitaria."

Hoy día, las universidades de calidad incorporan algún mecanismo de transferencia de tecnología y/o fomento del emprendizaje: generación de spin-offs, escuelas de emprendedores, incubadoras,... La propia Universidad debe ser innovadora y debe dotar de las herramientas necesarias en el proceso de *emprendizaje*⁵, sobre todo para la investigación en nuevas tecnologías y la materialización de ésta en nuevas empresas. Esta misión es la que configura a una Universidad emprendedora. Este término, acuñado por el sociólogo Henry Etzkowitz, describe un tipo de institución totalmente comprometida con el desarrollo económico del entorno en el cual se ubica.

⁵ Emprendizaje es un término que aún no está oficialmente formalizado ni oficialmente aprobado para referirnos a la traducción que deriva del inglés "entrepreneurship".

Desde un punto de vista económico, la innovación está ligada a las empresas, que son el principal agente de innovación. En un mercado en el que se ofrecen productos y servicios similares y las exigencias de los usuarios y clientes son mayores, la innovación no es sólo una oportunidad de lograr un valor añadido, sino un factor indispensable para competir y sobrevivir. La innovación es, en la actualidad, una de las estrategias empresariales más efectivas.

La nueva función de la Universidad es la de crecer en su papel dinamizador de I+D+i, confirmando su compromiso con el entorno empresarial, científico y social, mediante el impulso y el respaldo de todas aquellas iniciativas que sirvan para fomentar el desarrollo socio-económico.

En este contexto, estamos asistiendo a un proceso de rápida evolución en la Universidad en cuanto a su papel en la creación de empresas. Actualmente están surgiendo múltiples iniciativas encaminadas a promover la cultura emprendedora en un buen número de universidades.

Las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) son las que apoyan y promueven la producción de conocimiento y su transferencia desde las universidades españolas hacia las empresas y otros agentes socioeconómicos.

El importante papel que empiezan a jugar las universidades españolas en el apoyo a la iniciativa empresarial parece corroborarse con los datos del informe elaborado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CyD, 2002).

Las universidades españolas han colaborado en la creación de 906 empresas durante el periodo 1998-2004. Tan sólo 36 universidades en nuestro país desarrollan programas para apoyar al emprendedor a poner en marcha su negocio. De las empresas así creadas, el 48% son tecnológicas y el 25% se basa en la innovación, comprendiendo el 27% la parte restante. En cuanto a las fechas de creación de los programas existentes, la mayoría se creó en el periodo 1997-2003, a excepción de IDEAS, de la U. Politécnica de Valencia, que apareció en 1992. Una evolución parecida a la seguida en la UE, donde la mayor parte de este tipo de programas ha sido implantada en las universidades a partir de 1998. En nuestro país, las universidades con programas más fructíferos en ese sentido parecen ser la propia UPC, la Politécnica de Valencia y la Universidad de Santiago de Compostela.

La creación de empresas es una forma de transferencia de tecnología por la que cada vez muestran mayor interés los equipos técnicos y científicos de empresas, universidades y centros de investigación. Los nuevos planes estratégicos de las universidades incluyen la puesta en marcha de estos *spin-offs*.

En 2005, la Universidad española contrató 339 millones de euros en empresas de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i), de los que 303 millones corresponden a contratos de I+D -un 25 por ciento más- y 36 millones -un 10 por ciento más- a la facturación por servicios (RedOTRI, 2006).

En lo que respecta al registro de patentes, las universidades españolas realizaron 336 solicitudes de patentes en el año 2005, lo que supone el 55 por ciento del total de comunicaciones de invención remitidas a las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), según se desprende del Informe de la RedOTRI 2006.

En 2005 se incrementó en un 26 por ciento el número de patentes universitarias extendidas internacionalmente, con una cifra de 117 extensiones.

Las Empresas de Base Tecnológica suelen estar ligadas a las universidades y contribuyen a facilitar la transferencia de investigaciones científicas al sector social en forma de productos innovadores. Un par de ejemplos de este tipo de empresas son Silicon Valley, nacida por la acción de las Universidades de Stanford y Berkeley (California, Estados Unidos) y la compañía Google, una Spin-Off también de la Universidad de Stanford. En definitiva, este tipo de empresas, surgidas de otras *matrices*, son una nueva forma de emprender y un apoyo a las investigaciones.

4.2.3. Reformas en los Programas Académicos Universitarios.

La Universidad sufre un creciente proceso de competencia, no sólo desde el mercado profesional donde sus alumnos deben integrarse, sino a nivel académico. La creciente y constante oferta universitaria en sus áreas de conocimiento, hace que sus planteamientos se tornen en cada vez más competitivos, en busca de ese valor añadido que la hace distintiva. Así, por ejemplo, como hemos visto, es la incorporación de la investigación en la docencia uno de los cambios más significativos que apuntan a un cambio estratégico, buscando nuevas zonas de mercado para la diversificación de sus recursos y conocimientos.

Se está asistiendo a un nuevo fenómeno social según el cual se convierte en habitual la entrada y salida frecuente al mundo laboral, compatibilizando, a veces el trabajo con los estudios, bien universitarios o de postgrado.

No obstante, el cada vez más rápido avance del sistema educativo, provoca la frustración de muchos jóvenes que, cuando consiguen finalmente colocarse, no obtienen un puesto de trabajo en coordinación con su nivel formativo y cualificación profesional. Además, el periodo de tiempo dedicado a la búsqueda de empleo, en particular si se trata del primer empleo, es más largo en los jóvenes, que en otras cohortes de edad.

De ello se derivan otras problemáticas. Se hace frecuente la dependencia del joven en el hogar paterno y la dificultad que ello supone a la hora de independizarse. En este sentido, mucho tendrá que aportar la rama de Sociología de la Familia. El estudiante se siente incapaz de independizarse, dadas las trabas que posee para encontrar un puesto de trabajo que cumplan sus expectativas.

Adentrándonos incluso en un ámbito psicológico, afirmaríamos que el joven puede llegar a situaciones de "fracaso personal, derivado del profesional, así como el evidente retraso del momento de creación de sus propias familias" (CALVO, F., 2000).

La Convergencia Universitaria plantea una nueva forma de concebir la Universidad, mucho más orientada a la empresa, mucho más pragmática y con fines prioritariamente empresariales. Se trata de acercar los entes Universidad y Empresa.

Podríamos sintetizar estas directrices de cambio en los siguientes objetivos:

Gráfico 22. Principales tendencias de cambio en las universidades europeas.

Las universidades europeas se enfrentan al cambio

- Formación + Investigación + Innovación
- Cooperación Universidad – Empresa: responsabilidad laboral compartida
- Movilidad Internacional
- Calidad y Excelencia (UE)
- Transferencia del Conocimiento y de la Tecnología
- Emprendizaje

Fuente: elaboración propia.

Se plantean términos que hasta ahora no se habían tratado, como la transferencia y gestión del conocimiento, la calidad y excelencia en docencia e investigación, la multidisciplinariedad,...términos que se relacionaban con entidades privadas.

Se habla de homogeneización universitaria, que camina para que las entidades de formación superior aúnen criterios para trabajar en unos objetivos comunes y así se facilite la movilidad de sus estudiantes, la compartición de programas pedagógicos y el desarrollo en cooperación de estrategias de mejora.

Así, el alumno universitario europeo no sólo debe demostrar sus conocimientos en su recorrido académico, sino que debe reflejar, en Universidad y Empresa, las competencias o capacidades que va adquiriendo.

Lo cierto es que esta realidad va mostrando un escenario crecientemente competitivo, porque la Universidad ya no es garantía fehaciente de trabajo y la responsabilidad laboral se va diversificando en otros agentes; Universidad, universitario, empresa, Administración Pública,...

El universitario, desde que comienza sus estudios hasta que logra su puesto profesional, pasa por diferentes fases que podríamos denominar como proceso de “profesionalización”. Actualmente, advertir las competencias del estudiante es una tarea compleja, tanto para él mismo como para las instituciones que conforman su entramado laboral. Así, desde hace aproximadamente diez años, las instituciones educativas facilitan unas fases previas a la completa profesionalización, para que vaya adquiriendo las competencias deseadas. Podríamos hablar, en este estadio, del *Practicum* o prácticas en empresa, la formación de Tercer Ciclo o Formación de Postgrado,...una serie de etapas que contribuyen a la autoidentificación del joven con sus capacidades aptitudinales y actitudinales.

Una vez el universitario identifique sus propias competencias, es importante que se correspondan con las que se requieren el mercado de trabajo, hecho que no siempre ocurre. De ahí proviene muchas veces el origen de la desorientación del universitario. Actualmente, se habla de las siguientes competencias como las más demandadas en el mercado de trabajo; motivación, trabajo en equipo, adaptabilidad, perseverancia,...competencias profesionales y personales que diferentes estudios han subrayado como imprescindibles, tal y como hemos señalado.

Gráfico 23. Fases actuales desde la formación universitaria hasta el puesto de trabajo.



Fuente: elaboración propia.

El recorrido universitario que se señala en este gráfico, es el que hoy en día suele seguir un universitario, desde sus estudios hasta su inserción laboral. En primer lugar, el esfuerzo comienza por adquirir el título universitario, es el primer peldaño hacia la inserción laboral y profesional. En algunos casos, el *practicum* ofrece al estudiante la oportunidad de iniciarse en el desempeño profesional. Generalmente, después de adquirir el título, para que la adecuación entre formación y empleo sea más acertada, se apuesta por la especialización del conocimiento en estudios de postgrado. Posteriormente, el universitario suele ingresar en el mercado de trabajo.

Este recorrido es sensiblemente largo, dadas las dificultades acontecidas de un tiempo a esta parte para adquirir empleo. La especialización y la adquisición con ello de competencias concretas, se hacen necesarias.

Gráfico 24. Esquema de competencias exigidas en el contexto europeo.



Fuente: elaboración propia.

Desde la asimilación por parte del estudiante de sus competencias, hasta su puesta en práctica, se estima puede pasar un tiempo mínimo de dos o tres años (SUÁREZ B., 2003).

El paro afecta de modo especial a los jóvenes, hasta el punto de que se ha afirmado que " el alargamiento en la integración laboral y el cambio en la calidad de esa integración ante la segmentación de los empleos, parecen materializar a la estabilidad como un referente del pasado" (ROQUERO, E., 1995: 390). "En nuestro sector se había mucho de que estamos viviendo una revolución que, indudablemente, nos ha pillado desprovistos de gente cualificada (ingenieros, informáticos, técnicos en tecnologías de la información...)", señala.

En la actualidad, como hemos esbozado, se empieza a definir un modelo de inserción en el mundo laboral caracterizado por entradas y salidas sucesivas del empleo, con itinerarios repetitivos entre la educación y el trabajo, o entre un empleo temporal y el paro, hasta que se consigue una profesión con cierta estabilidad (lo cual sólo logran un número cada vez más reducido de personas).

La búsqueda de empleo, especialmente para las personas sin experiencia, puede convertirse en una tarea muy difícil, que no siempre acaba en la contratación.

Actualmente, la flexibilidad que tanto se reclaman hoy en la empresa, sólo se consigue con personas polivalentes que han contemplado así la realidad empresarial y se han capacitado para ello dentro de sus posibilidades. Pero esta polivalencia requiere tiempo, formación y una nueva forma de pensar, que poco a poco se va asentando en la mente de los jóvenes estudiantes (GÓMEZ, R., 1999: 103).

Para ganar competitividad, las empresas emprenden acciones de reorganización, reestructuración funcional, al tiempo que profesionalizan sus plantillas. Ahora, se buscan trabajadores muy especializados y altamente cualificados.

5. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación parte de la premisa teórica de que la Educación Superior, concretamente, la universitaria, conforma hoy día una red de formación por competencias, definida inicialmente por el centro educativo pero implícitamente por otros agentes sociales, tales como la Administración Pública, la empresa, el profesorado, los psicólogos y un largo etcétera. Los programas educativos no poseen una única fuente referencial para definir sus competencias, sino que son multidisciplinares.

Así, dado que las competencias educativas tienen como referencia diversas instancias que conforman el mercado académico – profesional, el caso de la Universidad no es excepción. Por ello, nos preguntamos en qué medida y de qué forma deben actuar todos estos agentes para que la formación universitaria sea eficaz, en este sentido.

Somos conscientes de que cada país mantiene unas pautas pedagógicas y unas ramas particulares del saber. Sin embargo, la metodología aplicada a este estudio, pretende generalizar estos casos particulares en casos generales, para que los resultados puedan ser extrapolables y comparables, de tal forma que se puedan extraer conclusiones generalizables.

Para tratar esta compleja realidad, se debe aplicar una metodología mixta, que aúne datos objetivos cuantitativos con percepciones subjetivas propias de las técnicas metodológicas cualitativas.

Esta investigación, como veremos, tiene un fuerte poso empírico, es decir, trata de describir la realidad a la que asistimos, tanto a través de análisis de datos primarios como secundarios. Por otro lado, se aporta una propuesta metodológica, una técnica cuantitativa, simplemente como posible técnica de evaluación que mida la correlación existente entre aptitudes del universitario y expectativas profesionales del mismo, dado que no debemos olvidar que el enfoque de esta tesis se centra fundamentalmente en la percepción del propio universitario.

5.1. OBJETIVOS METODOLÓGICOS

Los objetivos de esta investigación que pretendemos abarcar tras aplicar su respectiva metodología cualitativa y cuantitativa - que a continuación expondremos -, se basan y estructuran en tres fases esenciales de análisis:

FASE 1 (F1): La elección de la carrera universitaria y del centro universitario impartidor.

Objetivo: Conocer las variables que influyen en el proceso de decisión de los alumnos de enseñanzas medias, en el momento de decantarse por sus estudios universitarios. Es tanto o más importante elegir el centro universitario como la carrera o titulación. Aparentemente, son dos decisiones diferentes y parece que la rama de conocimiento escogida conlleva un proceso de reflexión anterior y más maduro que la decisión del centro impartidor, pero, sin embargo, apreciaremos que en algunos casos, la prevalencia entre una u otra decisión, varía. Según la realidad sociolaboral personal percibida, prima más acuciante una variable sobre la otra.

FASE 2 (F2): Recorrido académico en la Universidad. Expectativas vs Resultados.

Objetivo: Desarrollar un sistema evaluativo que mida la correlación existente entre las capacidades objetivas del estudiante universitario y sus aspiraciones profesionales, de tal forma que se perciba en qué medida sus calificaciones y aptitudes académicas se corresponden con sus pretensiones profesionales. Este seguimiento es modular, es decir, se realizaría en cada curso académico, para poder elaborar estrategias de mejora eficaces y diseñar planes de asesoramiento reales al alumno.

FASE 3 (F3): La inserción laboral del universitario.

Objetivo: Conocer qué factores - con especial atención sobre la identificación y conceptualización de las competencias que se demandan -, facilitan la incorporación de los universitarios al mercado laboral. Se percibirá, de un lado, las facilidades y servicios de empleo de las universidades, y, de otro lado, las estrategias empresariales de inserción laboral de los titulados universitarios.

Por tanto, en lo que respecta a las técnicas de investigación utilizadas, se ha aplicado una metodología mixta; cualitativa y cuantitativa, a través de encuentros científicos personales y encuestas, respectivamente. Para completar esta metodología y reforzar los datos

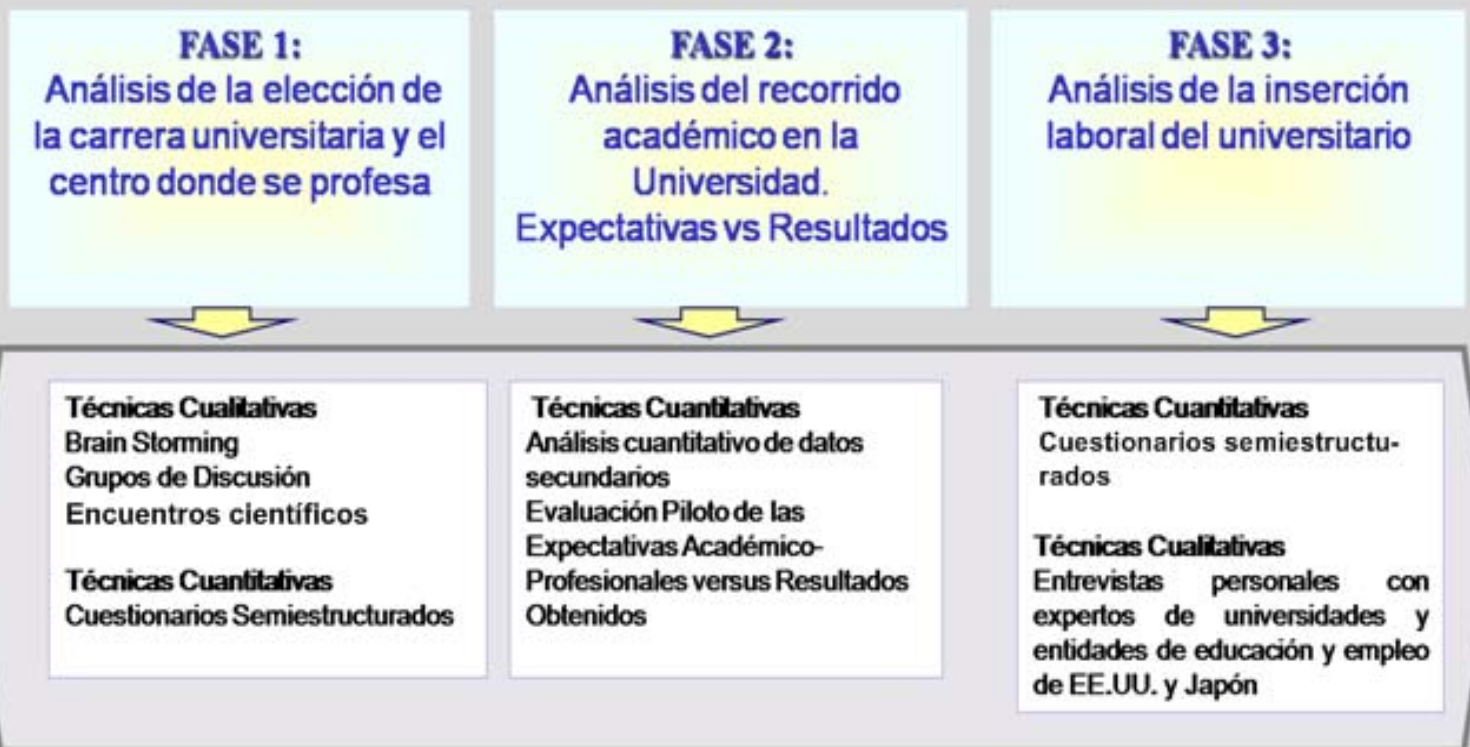
presentados, se presenta asimismo análisis documentales de entidades de relevante empaque en disciplinas educativas y profesionales, con datos primarios y secundarios, en cada fase metodológica expuesta.

Así, nuestra metodología se estructura en tres momentos o fases:

- Fase 1: Análisis de la elección de la carrera universitaria y el centro donde se profesa.
- Fase 2: Análisis del recorrido académico en la Universidad. Expectativas vs Resultados.
- Fase 3: Análisis de la inserción laboral del universitario.

En cada fase se realiza un análisis cualitativo y cuantitativo, mediante las técnicas específicas en cada caso.

Gráfico 25. Fases del proceso metodológico.



Fuente: elaboración propia.

5.2. DISEÑO DEL MÉTODO.

FASE 1 (F1): La elección de la carrera universitaria y el centro donde se profesa.

Es evidente que, para concretar los indicadores que conforman los criterios de decisión del futuro universitario para elegir sus estudios y centro de enseñanza universitario, hay que establecer, en primer lugar, una toma de contacto con el pensamiento del colectivo joven, para luego ir precisando esta información en áreas más concretas. Por ello, pretendemos ir de lo general a lo particular, es decir, de un estilo metodológico cualitativo a otro cuantitativo.

a. Técnicas Cualitativas

Se comienza realizando un **Brain Storming (F1.1)**, una técnica de opinión abierta y general, a los jóvenes que acaban sus estudios de Bachillerato Superior e inician sus estudios universitarios. Así, se pretende poseer una primera toma de contacto que nos muestre los motivos por los que los jóvenes optan por una u otra Universidad. Esta *Tormenta de ideas* nos ha servido para percibir, de forma general, aquellos factores que condicionan el proceso de decisión del universitario, bien en la elección de su carrera, en el transcurso de la misma e incluso cuando culmina sus estudios.

El *Brain Storming* es una técnica estructurada de trabajo grupal que facilita la generación de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado. El Webster's International Dictionary define esta técnica como: "*La práctica de una técnica de conferencia en la que un grupo de personas busca la solución a un problema específico, juntando todas las ideas aportadas de forma espontánea por sus integrantes*" (Webster's Third New International Dictionary, 2002: 30).

El Brain Storming permite plantear y resolver problemas, plantear posibles causas y soluciones alternativas, sacar, en nuestro caso, un tema a debate y averiguar cómo, de forma espontánea, los invitados opinan sobre un mismo aspecto, interactuando entre sí los propios participantes.

En este caso, se aplicó un sistema de muestreo al azar, sobre aquellos universitarios de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, La Comercial y Derecho, de la Universidad de Deusto.

Tomando como referencia los objetivos de nuestra investigación, se mantuvo el siguiente guión como referencia general:

- 1) Identificar las diferencias de cada titulación que la UD tiene para el alumnado de primer curso frente a las demás universidades vascas.

Las dimensiones a tratar han sido las siguientes:

- Especialización.
 - Oferta de las ramas formativas.
- Coste económico.
 - Alternativas de financiación y facilidades que oferta la Universidad de Deusto en razón de promoción o accesibilidad de becas formativas. Hay que percatarse, en este sentido, de las diferencias existentes de coste entre titulaciones.
- Recursos humanos (profesorado).
 - Calidad y método de la enseñanza, la percepción del trato personalizado con el alumno, así como la posible influencia del prestigio del profesorado.
- Recursos materiales.
 - Cantidad y calidad de los recursos materiales que facilita el centro, en razón de los siguientes criterios: alternativas y diversidad de estos medios, disposición / accesibilidad de los mismos, adaptabilidad de estos recursos a la demanda actual que presenta el mercado de trabajo, así como su reciclaje con cierta constancia periódica.
- Mercado de Trabajo.
 - Existencia y funcionamiento de la bolsa de trabajo o prácticas gestionadas en la titulación demandada.
- Programa educativo.
 - Existencia y condiciones del Plan de intercambio académico y multicultural (Erasmus, Sócrates,...) bien para último curso de carrera, postgrado,...
- Situación actual de la carrera.
 - Número de inscripciones registradas anualmente (evolución de las mismas). Si es posible, revisión de la evaluación media de las calificaciones registradas en la carrera de interés.

- 2) Identificar las fuentes que utilizaron para conocer la oferta universitaria de UD y de otras universidades, así como los factores clave que manejaron en este proceso.

- Medios de comunicación
 - Recursos informativos a los que se ha tenido acceso; Internet, páginas Web de la Universidad, periódicos, radio,...

- Actos públicos organizados por las propias titulaciones de Universidad para dar a conocer sus características; congresos, actos deportivos, exposiciones, conferencias,...
 - Publicaciones desarrolladas y difundidas en la propia Universidad (folletos informativos, periódicos, patrocinios, radio, actualidad cultural).
- Charlas en los colegios sobre las titulaciones y las características propias de la Universidad.
- Definición del ambiente y profesorado universitario.
 - Visita a las instalaciones de la UD; asistencia a la jornada de puertas abiertas.
 - Explicaciones de la charla (cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles).
- Comunicación boca a boca.
- Indicadores principales para esta dimensión son las amistades, conocidos, familia, centros educativos (profesores, directivos, mentalidad, orientaciones...).
- 3) Conocer la expectativas que los alumnos sitúan en sus estudios universitarios y de su paso por la Universidad. Cuestiones que más han valorado en la toma de decisión.
- Ambiente universitario que esperaban encontrarse.
 - Nivel de conocimiento que la Universidad puede ofrecer.
 - Prestigio.
- 4) Identificar los posibles criterios de elección (cercanía, titularidad del centro, prestigio, profesorado, calidad, etc.) y la identificación de factores clave, factores importantes y factores coadyuvantes.
- Accesibilidad.
- Medios de transporte (públicos y privados).
 - Cercanía, distancia desde su lugar de residencia hasta el campus universitario, bien sea medida en KM o en horas.
 - Servicios para discapacitados que dispone la Universidad (ascensores, rampas, voluntariado universitario...).
- Infraestructura.
- Instalaciones deportivas, aparcamientos, aulas....
- Equipamientos.
- Cafeterías.

- Ordenadores (con Internet).
- Biblioteca y documentación formal y online.

5) Influencia de agentes externos; padres, profesores, amigos, información recibida,...

- Influencias.
 - Familia.
 - Amistades.
 - Centro escolar.
- Actitudes/capacidades.
 - Dificultades o ventajas dadas por la calificación académica.
- Gustos personales.

6) Jerarquía de todos estos factores en la toma de decisiones final.

Puesto que una jerarquía detallada de todas las dimensiones, sin conocer los resultados, nos parecía muy aventurada, optamos por la realización de una jerarquía basada en la agrupación de las dimensiones según su importancia última en la toma de decisiones:

- Factores de mayor importancia.
 - Expectativas laborales/aspiraciones (status).
 - Influencias, gustos personales y comunicación boca a boca.
 - Coste económico.
 - Situación actual de la carrera.
 - Aptitudes y calificaciones académicas.
- Factores secundarios.
 - Especialización.
 - Recursos humanos.
 - Recursos materiales.
 - Programa educativo.
 - Exigencia/competitividad.
- Factores de menor importancia.
 - Valores de la Universidad.
 - Equipamientos.
 - Infraestructura.

- Medios de comunicación.
 - Ambiente universitario.
- Factores “satélite”.
- Mercado de trabajo.
 - Formación (expectativas).
 - Accesibilidad.

Para definir todos estos criterios, se han tomado en consideración otros estudios provenientes de instituciones oficiales dedicadas a garantizar la calidad de las universidades, como es el caso de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Además, existen en España revistas especializadas, como “Expansión y Empleo”, que anualmente editan artículos que definen los criterios que tienen en cuenta los jóvenes para elegir su centro universitario y carrera. Así, en 2007 indicaban los siguientes indicadores para medir este objeto de estudio:

- Saber qué se quiere estudiar. Este es el paso previo a elegir el centro de estudios.
- Centros cerca de casa o en otra comunidad. Uno de cada tres estudiantes españoles realiza su carrera universitaria en alguna de las catorce universidades situadas en la capital de España (VALLE, S., 2007). Aunque con la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior la tendencia que se persigue es a la movilidad de los estudiantes, lo cierto es que realizar la carrera fuera de la casa familiar supone un coste añadido muy a tener en cuenta.
- Buscar una buena relación de número de alumnos por profesor en las clases. Este dato ha mejorado mucho en los últimos años y la media actual se sitúa en catorce alumnos por profesor. Las universidades privadas tienen un índice medio un poco inferior, doce (VALLE, S., 2007). Este valor suele estar relacionado con otros parámetros, como el de número de ordenadores por estudiante -Europa recomienda un máximo de quince alumnos por ordenador-, y otros más difíciles de cuantificar, como la modernidad de las instalaciones, la buena operatividad de sus servicios centrales, etcétera.
- Prestigio del centro. Hay universidades que tienen un prestigio reconocido en determinadas áreas. Un reconocimiento que va directamente relacionado con la facilidad que tienen los titulados de estas disciplinas en encontrar trabajo. El

mercado laboral reconoce más valor a los títulos de un centro que a los de otro, aunque estos oficialmente sean los mismos (VALLE, S., 2007).

- Vinculación al mundo laboral (la posibilidad de realizar prácticas profesionales).
- Las posibilidades de becas y una bolsa de empleo activa.
- La preocupación de la Universidad por poner a disposición de los recién titulados unas buenas prácticas profesionales, suele determinar la rápida y fácil inserción laboral de los jóvenes graduados.

Se complementa este Brain Storming con **Grupos de Discusión (F1.2)** a aquellos jóvenes que comienzan en la Universidad, en diferentes ramas del saber. Estos *Focus Groups*, se sustentan sobre un guión semiestructurado de dimensiones básicas extraídas del *Brain Storming*, para ir concretando qué factores son esenciales en el proceso de decisión del futuro universitario.

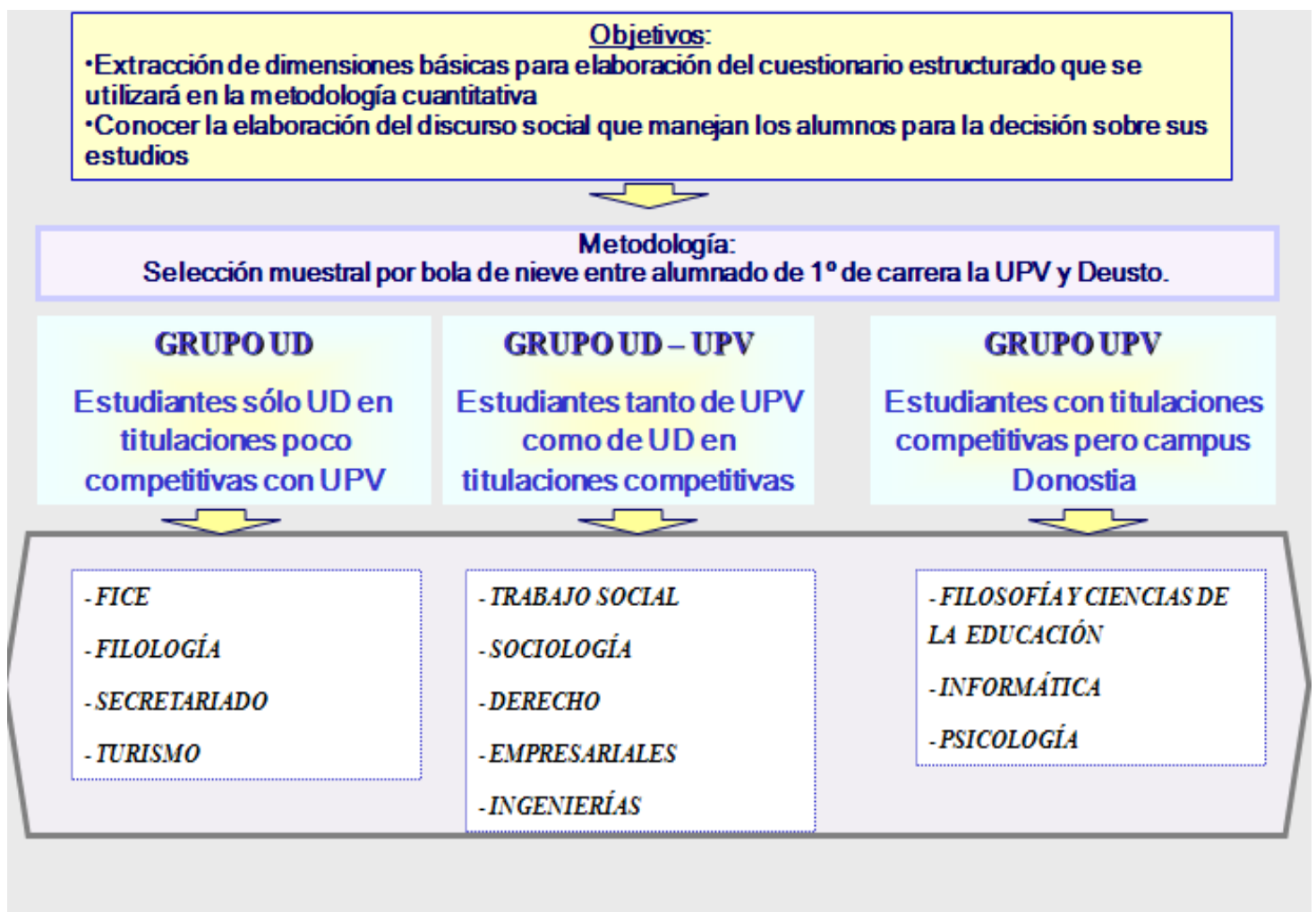
Una vez planteados las dimensiones a estudiar, gracias al *Brain Storming*, precisamos esta información a través de los Grupos de Discusión.

Se establecieron tres Grupos de Discusión, respondiendo a tres criterios diferenciales:

1. Grupo de estudiantes de la Universidad de Deusto: formado por alumnos de 1º curso de las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, Filologías, Secretariado y Turismo. Todos ellos pertenecientes únicamente a la UD.
2. Grupo de estudiantes de la Universidad de Deusto y de la UPV: formado por alumnos de 1º curso de Trabajo Social, CC.PP. y Sociología, Derecho, Ciencias Económicas y Empresariales, Ingenierías. Pertenecientes tanto a la UD, como a la UPV.
3. Grupo de estudiantes de la UPV: formado por alumnos de 1º curso de Filosofía y Ciencias de la Educación, Informática y Psicología. Todos ellos pertenecientes al campus de San Sebastián de la UPV.

Para la captación del alumnado participante, se recurrió a la técnica de muestreo por *Bola de Nieve*⁶. Así, a partir de una persona que tomábamos como *cabeza de lista* – bien el delegado de la titulación o un contacto conocido -, se recurrían a otros sujetos recomendados por el primero, que cumplían los requisitos que necesitábamos; que fueran alumnos de primer curso de carrera y que se mostraran dispuestos voluntariamente a colaborar para manifestar su opinión y compartirla con los demás.

Gráfico 26. Esquema proceso metodológico grupo de discusión.



Fuente: elaboración propia.

6

El Muestreo por Bola de Nieve es un muestreo intencional en el que la selección de las primeras unidades que conforman la muestra son una cuestión clave para la posterior configuración de la muestra total. Consiste en seleccionar una muestra inicial o básica de individuos y establecer en cada entrevista qué nuevas personas de la población en estudio han de entrevistarse, para así integrar la muestra completa. Generalmente, la primera selección se hace en forma probabilística mientras que las siguientes entrevistas quedan determinadas por las anteriores. En sentido muy amplio, la primera muestra puede seleccionarse en forma intencional o estar constituida por voluntarios. (Olabuénaga, JI, 1996)

En todos los grupos se empleó la misma estructura base del guión, que describimos a continuación.

Para romper el hielo y crear un clima de confianza en el grupo, las preguntas que se plantearon al principio estaban relacionadas con las fuentes de información a través de las cuales tuvieron conocimiento de la Universidad de Deusto. A este respecto, mencionamos referencias tanto formales – folletos, trípticos informativos, jornadas de puertas abiertas,... – como informales – referencias de conocidos o propio personal del centro - .

Conociendo los medios por los que los alumnos tomaron contacto con la UD por primera vez, pretendemos advertir cuáles fueron las vías que influyeron de forma más significativa en la toma de decisión del alumnado para elegir la Universidad de Deusto como centro de estudios superiores. De esta forma, podemos cuestionar posteriormente qué expectativas mantenían sobre este centro, tanto desde su valor educativo como de recursos materiales y humanos.

Como técnica cualitativa complementaria a estos Grupos de Discusión, se expondrá la opinión de expertos profesionales de áreas de educación universitaria, tanto de Norteamérica como de Japón, que tratarán esta realidad desde su personal perspectiva profesional. Así, se han realizado encuentros personales con aquellos representantes de las instituciones más representativas de Educación Universitaria, bien a título individual o grupal, donde hemos percibido su punto de vista. No se tratan tanto de entrevistas en profundidad, sino de **análisis y debates** sobre la realidad que presentamos **(F1.3)**.

En el siguiente apartado metodológico, describimos más detalladamente la perspectiva internacional de fondo que se aporta a esta metodología.

b. Técnicas Cuantitativas.

Se complementarán los resultados cualitativos con técnicas cuantitativas, a través de **Cuestionarios Semiestructurados (F1.4)** dirigidos a universitarios de primer curso de carrera, provenientes de la Universidad de Deusto y de otras entidades universitarias colindantes que a continuación precisaremos.

Las razones que inducen a un joven a elegir uno u otro centro universitario, responden a diversos factores que es preciso tener en cuenta.

Así, se realizó un estudio cuantitativo en la propia Universidad de Deusto (2005 – 2006), dirigido a estudiantes de primer curso de carrera universitaria, donde se les preguntaba las razones por las que elegían esta Universidad como centro de estudios, frente al resto⁷.

Los resultados nos pueden dar una idea de la corriente generalizada de pensamiento de los futuros estudiantes. Como hemos apuntado, este tipo de estudios, engloban sólo una parte geográfica concreta, no generalizable a otros países que ofertan su propio programa universitario, pero nos puede aportar una leve idea de los criterios que, al menos en nuestro contexto autonómico, se presentan.

El objetivo residía en conocer el peso específico de los diferentes elementos que influyen en el proceso de decisión de los alumnos de enseñanzas medias en el momento de decantarse por los estudios impartidos en la Universidad de Deusto, a través de un cuestionario semiestructurado que abarcaba las siguientes dimensiones:

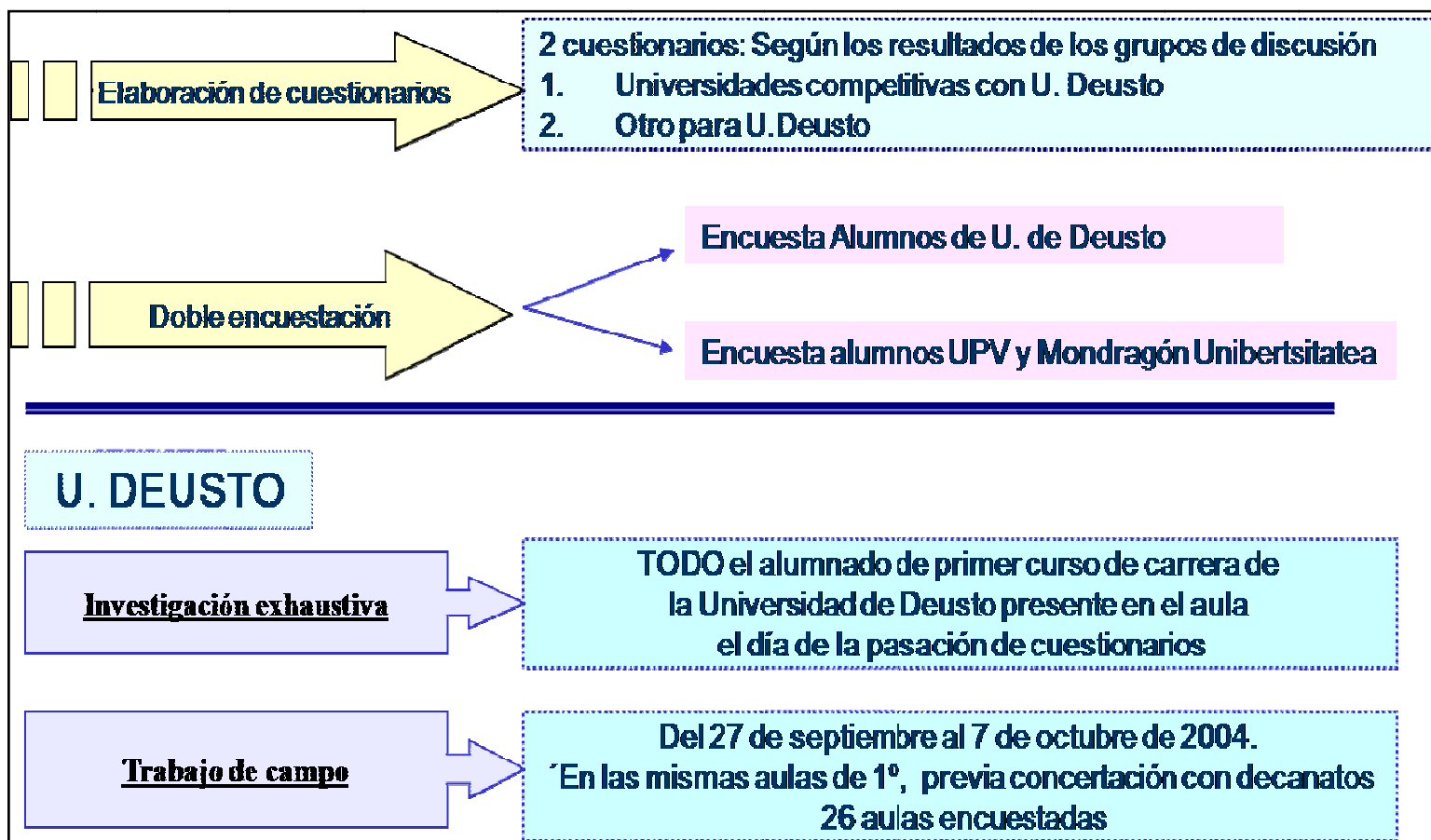
1. Conocimiento e imagen que la Universidad de Deusto proyecta en estudiantes preuniversitarios y estereotipos utilizados para definir este centro.
2. Diferencias que la Universidad de Deusto tiene para el alumnado frente a las demás opciones.
3. Fuentes utilizadas para conocer la oferta universitaria de la Universidad de Deusto y de otros centros similares.
4. Expectativas sobre sus estudios universitarios y sobre la Universidad donde van a estudiar.

⁷ Este estudio se desarrolló en el Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (CEIS) de la Universidad de Deusto, con la colaboración de Deustulan y profesores e investigadores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Deusto.

5. Posibles criterios de elección y la identificación de factores clave, factores importantes y factores coadyuvantes.
6. Factores en el proceso de toma de decisiones: influencia de los elementos externos (decisión de sus padres, profesores, amigos,...) e internos (condicionamientos personales). Análisis de la influencia que estos factores pueden tener y el modo en que interactúan entre sí, diseñando una jerarquía para la toma de decisiones.

A continuación se presenta un esquema de este proceso de encuestación:

Gráfico 27. Proceso de encuestación a los alumnos de primero de carrera.



Fuente: elaboración propia.

Se han diseñado dos tipos de cuestionarios: uno dirigido a los alumnos de primero de carrera de la Universidad de Deusto y otro dirigido a alumnos de primero de carrera de otras universidades; UPV y Mondragón.

En el primer caso que nos atañe, los alumnos de la UD, se procedió a encuestar al 100% de los mismos, de ambos campus, Bilbao y San Sebastián, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

Tabla 20. Alumnos encuestados en la U.D. teniendo en cuenta la titulación (%)

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Dcho. Jurídico	61	4,4
Dcho. Económico	123	8,9
Filología Inglesa	26	1,9
Filología Vasca	14	1,0
Historia	29	2,1
Filosofía	9	,6
Psicología	165	11,9
Educación Social	23	1,7
La Comercial	146	10,5
Ing. Telecomunicaciones (BI)	28	2,0
Ing. Informática	27	1,9
Ing. Gestión	151	10,9
Ing. Industrial	81	5,8
ESTE (SS)	133	9,6
HUCO	69	5,0
HUEM	24	1,7
TURISMO (BI)	114	8,2
TURISMO (SS)	36	2,6
TRABAJO SOCIAL (BI)	50	3,6
TRABAJO SOCIAL (SS)	24	1,7
SECRETARIADO	38	2,7
Ciencias religiosas	10	0,7
Teología	4	0,3
TOTAL	1385	100

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Desglosando de forma más pormenorizada este colectivo, se presentan asimismo las siguientes características:

Tabla 21. Alumnos encuestados en la U.D. teniendo en cuenta el sexo (%)

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Hombre	534	38,6
Mujer	849	61,3
ns/nc	2	,1
TOTAL	1385	100,0

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Tabla 22. Alumnos encuestados en la U.D. teniendo en cuenta la edad (%)

	Frecuencia	Porcentaje (%)
17 - 20 años	1269	91,6
21 - 24 años	67	4,8
> 25 años	42	3,0
ns/nc	7	,5
TOTAL	1385	100,0

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Tabla 23. Alumnos encuestados en la U.D. teniendo en cuenta el campus donde estudian (%)

	Frecuencia	Porcentaje (%)
BILBAO	1100	79,4
DONOSITA	285	20,6
TOTAL	1385	100,0

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Los alumnos que han elegido la Universidad de Deusto para realizar sus estudios universitarios y que, por tanto, se han matriculado en nuestra Universidad durante el curso 2004-05 son, en su mayoría, mujeres (61,3% frente al 38,6% de hombres) y menores de 20 años (91,6%).

De estos alumnos, el 79,4% ha decidido estudiar en el campus de la UD en Bilbao y el 20,6% restante se ha decantado por el campus de la UD en Donostia -San Sebastián.

Además, alrededor de 7 de cada 10 alumnos (68%) de los que han elegido el campus de Bilbao residen habitualmente o proceden del Gran Bilbao, mientras que algo más de la mitad (53%) de los que estudian en el campus de la UD en Donostia, son de San Sebastián.

Con el presente estudio, se pretende dar respuesta a la necesidad de la Universidad de Deusto de conocer las razones fundamentales por las que los alumnos de primer curso han decidido escoger dicha Universidad para realizar sus estudios, así como las expectativas que éstos tienen con respecto a tales estudios y sobre la propia Universidad.

Para lograr este objetivo, abordaremos temas tan importantes como la información que tienen los alumnos de la Universidad, los factores decisivos o más influyentes a la hora de elegir estudios y Universidad, las características que destacan de la Universidad de Deusto con respecto a otras universidades, etc. Se trata, en definitiva, de analizar la imagen que los alumnos entrantes tienen de la Universidad de Deusto. Todo ello, nos ayudará a conocer mejor y de manera más directa la opinión y sugerencias de los alumnos de primer curso para, posteriormente y en la medida de lo posible, tratar de ajustar (adaptar) sus expectativas -y a las de posibles alumnos venideros en el futuro- , al servicio real que la Universidad de Deusto ofrece, en docencia e investigación.

Se procuró conservar proporcionalidad respecto a todas las titulaciones impartidas en la UD, tanto en el campus de Bilbao como en el de San Sebastián. Asimismo, contando con un total de 1.385 universitarios, se guardaba una equidad de género, así como de edad, aunque parece lógico que el grupo mayor se concentre en los que comprenden entre 17 y 20 años.

A continuación, se expone la muestra control, es decir, el grupo de otras universidades que participaron en esta misma investigación, para ofrecer una opinión contrastada.

Tabla 24

Alumnos encuestados teniendo en cuenta la titulación (%)

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Humanidades	23	7,1
Trabajo Social	25	7,7
Informática de Gestión	25	7,7
Ingeniería Técnica Industrial	26	8,0
Sociología	25	7,7
Derecho	25	7,7
Administración y Dirección de Empresas	50	15,4
Filología Vasca	5	1,5
Filología Clásica	4	1,2
Filología inglesa	8	2,5
Filosofía	13	4,0
Pedagogía	14	4,3
Psicología	23	7,1
Historia	8	2,5
Educación Social	25	7,7
Ing. teleco - Telemática	25	7,7
TOTAL	324	100

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

La selección de esta muestra ha sido al azar, una selección realizada por encuestadores de una entidad externa a la UD, para conservar el anonimato en la encuestación y que los datos fueran más fiables.

No obstante, se ha procurado conservar una proporcionalidad entre los encuestados de cada titulación, concretamente, un 25% en cada Facultad que la UPV y Mondragón tenían en común con Deusto.

Tabla 25. Muestra control estudio cuantitativo.

FACULTAD / UNIVERSIDAD	TITULACIÓN	Nº ENCUESTAS
UPV LA CASILLA	Derecho	25
	I.T. Industrial	26
	I.T. Informática de gestión	25
UPV SAN MAMÉS	I.T. Telecomunicación (Esp. Telemática)	25
UPV VITORIA	Filología Inglesa	8
	Filología Vasca	5
	Filología Clásica	4
	Historia	8
UPV E.U. TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social	25
UPV SARRIKO	Dirección de Empresas	50
UPV E.U. MAGISTERIO	Educación Social	25
UPV DONOSTIA	Filología	13
	Pedagogía	14
	Psicología	23
MONDRAGÓN UNIBERTSITATEA	Humanidades	23
TOTAL		324

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Se abarcó prácticamente a todas las universidades del País Vasco colindantes a Deusto, para apreciar el círculo de “competencia” para la UD. Pudimos lograr 324 universitarios.

FASE 2 (F2): Recorrido académico en la Universidad. Expectativas vs Resultados.

Esta segunda fase contiene un peso mucho más cuantitativo. Se ha hecho complejo encontrar fuentes documentales que muestren el recorrido académico del universitario en correspondencia a sus expectativas futuras profesionales. No obstante, se mencionan algunos informes nacionales e internacionales que, de alguna forma, han tratado esta realidad y nos sirven de marco referencial para presentar una propuesta personal. Se expondrá en primer lugar, un esbozo de planteamientos metodológicos anteriores, que podremos tomar como referencia, en estudios tales como los de la ANECA y del National Survey of Student Engagement.

Posteriormente y como novedad en esta investigación, se presentará un boceto de lo que se podría denominar **Evaluación Piloto de las Expectativas Académico – Profesionales versus Resultados Obtenidos (F2.1)**.

La propuesta es básicamente cuantitativa y puede aplicarse con un respetable grado de confianza a otros centros. Lo ideal sería diseñar indicadores muy precisos que conforman las competencias del estudiante, aplicado a una muestra lo suficientemente representativa de estudiantes universitarios de diferentes ramas de conocimiento en una misma Universidad, o bien a universitarios de una misma carrera provenientes de diferentes centros universitarios.

Se explica a continuación en qué consiste esta técnica.

Metodología personal propuesta en la segunda fase: Evaluación Expectativas vs Resultados en la enseñanza universitaria. Descripción del método.

Evaluar las capacidades y aspiraciones en la educación universitaria a través de un método riguroso que combine la metodología cuantitativa – calificaciones académicas y tests aptitudinales – y cualitativa – evaluación del tutor sobre las capacidades y expectativas académicas y laborales del estudiante -, permite desarrollar una herramienta estandarizada que mida la correspondencia de la misión laboral de la Universidad en cada curso académico de sus estudiantes. Con ello, pretendemos reincidir en la importancia de la educación transversal en el modelo universitario, un conocimiento cíclico en el que toman parte tanto profesores como estudiantes y tutores de la Universidad. La evolución de cada alumno, requiere un seguimiento y asesoramiento continuo, con lo que podemos afirmar que

esta propuesta puede aminorar tanto la incertidumbre académica como laboral del universitario.

Se pretende evaluar la congruencia existente entre:

- 1) Capacidades del alumno.
- 2) Aspiraciones profesionales y personales del alumno.

Entre sí, ambos aspectos están relacionados, claro está. Dado que la vocación se relaciona con las habilidades específicas, las capacidades y actitudes, no debemos olvidar la influencia de las posibilidades económicas y sociales, así como de las oportunidades que brinda el entorno.

El proceso de evaluación transversal que aquí se plantea, abarca una serie de fases que entre sí están interrelacionadas, aunque en sus orígenes aparezcan registradas de forma independiente. Tal es el caso de las siguientes variables:

- Calificaciones obtenidas.
- Percepción personal de la carrera universitaria.
- Aspiraciones profesionales.
- Aptitudes y actitudes ante el puesto de trabajo.
- Expectativas futuras de lo que se quiere "llegar a ser".

Con ello, cada fase metodológica tendrá en consideración dichos indicadores, para poder establecer una comparativa fiable entre los dos estados; expectativas vs resultados.

FASE 3 (F3): La inserción laboral del universitario.

En esta última fase, las técnicas de investigación utilizadas han sido tanto cuantitativas como cualitativas.

a. Técnicas Cuantitativas.

Entre la multitud de definiciones de *inserción laboral* que se manejan en la literatura especializada, hemos elegido la de Vernières (1997: 83), que la define como “*el proceso por el cual los individuos inactivos acceden a una posición estable en el sistema de empleo*”.

Hay que diferenciar inserción laboral de inserción profesional, ya que la primera, como hemos visto, trata de la incorporación de la persona al mercado de trabajo, pero la segunda, como en el párrafo siguiente advertiremos, se fija más en la identificación del trabajo logrado con la formación recibida o la expectativa del trabajador.

“La inserción profesional es la alcanzada mediante la obtención de un empleo acorde con la formación y expectativas del sujeto mientras que la ocupacional o laboral hace mención a la mera obtención del empleo, sin entrar en consideraciones del tipo o calidad del mismo. En este proceso entran en juego factores como: el individuo, la ocupación y el mercado de trabajo; la formación; el status socio-profesional o las medidas de inserción” (PÉREZ, A. y BLASCO, P., 2001).

Cuando no tenemos el perfil adecuado para buscar empleo en nuestro objetivo profesional, debemos reflexionar sobre la formación y/o experiencia profesional que necesitamos para conseguirlo y así podremos planificar un itinerario de inserción.

Así, en esta tercera fase de la investigación, pretendemos atisbar estos dos conceptos, tanto la inserción laboral como la inserción profesional del universitario. Para ello, se ha procedido a realizar un **estudio cuantitativo (F3.1) en la Universidad de Deusto**, a través de la encuestación de sus exalumnos de la graduación del 2001, en diversas ramas de conocimiento, complementado con otro estudio publicado por Langai en 2010, para apreciar estas mismas cuestiones, pero desde una perspectiva actual, para percibir la evolución de las respuestas registradas.

En referencia a nuestro estudio de la Universidad de Deusto, se ha aplicado como técnica o herramienta fundamental de recogida de información, el cuestionario.

Debido a las características del universo o población a estudiar (ex alumnos de la UD), se ha utilizado como método de recogida de información, la encuesta telefónica. Con ese fin, se han diseñado cuestionarios estructurados dirigidos a los alumnos de la Universidad de Deusto de la promoción 2000-2001. Para obtener una muestra representativa de esa población, se ha utilizado el procedimiento del muestreo estratificado por afijación proporcional⁸, teniendo en cuenta como criterio clave la estratificación la titulación o estudios cursados.

La encuestación telefónica fue proporcional con respecto al número de graduados en ese año y el guión, estructurado, como veremos, que recoge tanto la situación profesional actual del universitario, como el grado de satisfacción del mismo.

Con este sistema, de los 3.503⁹ titulados el curso 2000-2001 por la Universidad de Deusto (campus de Bilbao y San Sebastián) se ha seleccionado una muestra representativa de 926 titulados con un margen de error del 2,7% y un nivel de confianza del 95%. El trabajo de campo se ha llevado a cabo entre los meses de enero y febrero de 2005, dirigido y coordinado por el Centro de Inserción Laboral Integral – Deustulan, de la Universidad de Deusto.

Esta muestra está diseñada para abarcar a aquellos graduados que llevan una media de 3 / 4 años en el área laboral, bien en situación de paro, empleo, desempleo,...

Tabla 26. Universitarios encuestados teniendo en cuenta la titulación (%)

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Dcho. Jurídico	86	9,3
Dcho. Económico	62	6,7
Historia	13	1,4
Filología hispánica	9	1,0
Filología inglesa	22	2,4
Filología vasca	10	1,1
Filosofía	10	1,1
Psicología	40	4,3
Pedagogía	28	3,0

8 En aquellas titulaciones con menor número de titulados, se ha aumentado el nº de encuestas para garantizar su representatividad.

9 No se han tenido en cuenta los licenciados de la Facultad de Humanidades y Empresa de Donostia de esa promoción, porque ya han realizado un estudio similar desde la propia Facultad. Tampoco se han considerado los de Teología y Ciencias religiosas.

Educación social	34	3,7
Psicopedagogía	34	3,7
Antropología	20	2,2
Empresariales, La Comercial	46	5,0
Sociología	24	2,6
Ingeniería informática	83	9,0
Ing. informática de gestión	69	7,5
Ing. tec, industrial electrónica	38	4,1
Ingeniería industrial	15	1,6
Ing. automática y electrónica	18	1,9
Ing. Telecomunicaciones	17	1,8
Turismo BI	75	8,1
Trabajo social	23	2,5
Secretariado	64	6,9
Turismo SS	31	3,3
Empresariales, ESTE	55	5,9
TOTAL	926	100

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Características de la muestra: Promoción 2000-2001 de la UD.

Los alumnos de la promoción 2000-01 que forman parte de la muestra son, en su mayoría, mujeres (65,2% frente al 34,8% de hombres). Su media de edad son los 26,6 años y más del 80% del total se encuentran actualmente trabajando.

Con el fin de que nuestros resultados muestren una perspectiva lo más actual posible, se percibirá en el análisis metodológico, aquellos datos extraídos del reciente estudio elaborado por el Observatorio del Mercado de Trabajo de la sociedad pública Egailan, donde, girando sobre la temática principal de la inserción laboral y profesional de los universitarios, también se estudia qué criterios y valoración dan los universitarios al centro de estudios y carrera elegida. Se trata de una promoción posterior a la de nuestro estudio anteriormente expuesto, concretamente, los licenciados en 2005, para advertir hasta 2008 cuál ha sido su recorrido profesional. De esta forma, se puede apreciar una comparativa entre la inserción laboral y profesional en 2006 con respecto a la actualidad.

Egailan entrevistó a un total de 7.441 alumnos de la promoción de 2005. Habían cursado 78 titulaciones diferentes, que a efectos estadísticos, se agruparon en seis grandes áreas: estudios experimentales, técnicos, relacionados con la salud, sociales, económico-jurídicos y humanidades. El 63% de la promoción estaba formada por mujeres. La presencia femenina, indica el informe, fue 1,2 puntos superior a la de 2004 (EGAILAN, 2010).

b. Técnicas Cualitativas.

Complementando esta fase, se expondrán las principales reflexiones de encuentros científicos con expertos de universidades y entidades de educación y empleo de Estados Unidos y Japón (**F3.2**), en el proceso de inserción profesional de sus universitarios.

Asimismo, se completarán estas reflexiones con la opinión de la otra parte afectada, los propios alumnos universitarios de estos centros extranjeros.

Esta investigación tiene presente, por tanto, una **perspectiva internacional de fondo**, para tratar el tema de forma holística. Concretamente, nos interesa cómo se trata esta realidad en la sociedad norteamericana y japonesa.

Se ha estudiado la realidad universitaria a través de un recorrido institucional por las entidades que consideramos *expertas*, tal y como hemos explicado en capítulos anteriores. Uno de los principales manuales de referencia para la elección del centro educativo de grado universitario, es el que presenta Thomson's Corporation and Peterson's, donde se exponen anualmente estudios pormenorizados de centros educativos, conforme a una serie de criterios objetivos comparables (nº de profesores, facultades, programas de intercambio, recursos informáticos, programas de doctorado, actividades extraescolares,...).

Las universidades "excelentes" toman generalmente gran cuidado en la admisión de sus estudiantes. Para éstas, la *selección de la clase* en su conjunto, como Bill Fitzsimmons, decano de admisiones y del departamento de ayuda financiera de la Universidad de Harvard, describe, es un proceso de "esculpir" lo mejor posible la clase, desde una base de alumnos cualificados (Agosto, 2005). La meta del Comité de Admisión es configurar una comunidad de estudiantes que puedan aprender unos de otros, que cada uno aporte sus particulares talentos, habilidades y experiencias que puedan contribuir al desarrollo de los otros.

Los estudiantes que han sido excelentes en la educación universitaria, quieren continuar con su excelencia. Ellos necesitan un entorno educativo que pueda impulsarlos, probarlos. Requieren un centro "apropiado", donde se les ayudará a desarrollar lo que cada uno pueda llegar a ser.

Las listas de "las mejores universidades" son muy parecidas. Excepto aquellas universidades regionales o aquellas que sirven a un interés inusual o a una tradicional causa, la lista inicial que todos los jóvenes tienen, probablemente incluirán colegios de la Ivy

League¹⁰ , que abarca las universidades más prestigiosas. La principal cualidad que comparten estos colegios es el prestigio, esto es, el “*realce, estimación, renombre o buen crédito*” (Enciclopedia Salvat, 1997: 307). Ello significa que el centro *ayuda* a graduarse en un centro prestigioso. Pero el prestigio es un factor limitado y muy complejo, sobre el que debe basarse la elección de uno mismo.

En el **caso norteamericano**, siguiendo este criterio de excelencia, el área de nuestro estudio comprendió el noreste del país, donde se visitó los siguientes centros:

- Harvard University (Boston).
- Columbia University (NYC).
- New York University (NYC).
- New School University (NYC).
- The Catholic University of America (Washington).
- The Department of Education of United States (Washington).
- American Association of Education (Washington).
- American Psychological Association (Washington).
- American Sociological Association (Washington).
- ...

Representamos el recorrido en el siguiente gráfico:

10 La Ivy League, Liga Ivy o Liga de la Hiedra es una asociación y una conferencia deportiva de la NCAA de ocho universidades privadas del Noreste de Estados Unidos (Brown University , Columbia University, Cornell University , Dartmouth College, Harvard University, University of Pennsylvania, Princeton University y Yale University). El término tiene unas connotaciones académicas de excelencia también como cierta cantidad de elitismo, que hace que estas entidades figuren en los top de prestigio académico superior. (www.wikipedia.es).

**Gráfico 28. Entidades norteamericanas de educación visitadas
– universidades y otras organizaciones –**



Fuente: elaboración propia.

Se ha procedido a desarrollar encuentros científicos, individuales y grupales (debates), con aquellos profesionales que se han considerado como expertos, dado que son directivos de departamentos de educación, tutorización profesional y asistencia laboral de universidades y otras entidades educativas que, según rankings objetivos y prestigiosos, se consideran excelentes.

Se recopiló información en diferentes aspectos tales como:

- Misión y visión de la Universidad en la actualidad.
- Competencias académico / profesionales en la dinámica oferta – demanda de centros educativos, empresa y sociedad en general.
- Estrategias eficaces para la búsqueda y satisfacción laboral del universitario. Recursos.
- Comparativa Sistema de Educación Universitaria Europeo vs Norteamericano. Puntos y Fuertes y Débiles respectivos.

- Competitividad de la Universidad frente al mercado de trabajo.
- Otras opciones de educación universitaria.

Todos estos aspectos se han ordenado y situado dentro de cada fase correspondiente que hemos explicitado anteriormente; la elección de la carrera y del centro, el proceso académico y las salidas laborales.

Selección de las instituciones y personas de contacto.

El sistema de muestreo que se siguió, fue al azar, pero intencional, es decir, realizando una primera búsqueda de los departamentos de interés para nosotros y una puesta en contacto personal para concertación de las mismas. Del mismo modo, como ya hemos apuntado anteriormente, hemos de añadir que algunos contactos provinieron gracias a las propias recomendaciones de los primeros, es decir, podríamos afirmar que se trata de un Sistema de Bola de Nieve, donde los primeros entrevistados daban recomendaciones de quiénes podrían ser los más convenientes para profundizar en los posteriores encuentros.

Así, las personas a las que nos hemos dirigido, en Norteamérica, han sido las siguientes:

1. US Department of Education of the United States of America: Department of Education:

- Michael A. Nugent, Ph. D.
- Frank Frankfort, Ph. D.:

El Departamento de Educación tiene como misión promover el alto rendimiento académico y la preparación de los estudiantes para la competitividad global al fomentar la excelencia en la educación y garantizar la igualdad de acceso.

Ambas personas entrevistadas son los responsables del área para la mejora de la educación postsecundaria.

2. New York University:

- Robert L. Caparaz. Assistant Director. Office of Careers Services.
- Doris Alcivar. Student Services Counselor. Office of Student Services and Public Affaire.

New York University es ahora una de las universidades privadas más grandes en los Estados Unidos. Por su ubicación geográfica y por su interdisciplinariedad en su oferta

académica, posee un amplísimo elenco de grados que se identifican con las necesidades profesionales de su entorno, dado que se encuentra en el corazón de Nueva York.

Precisamente, las dos personas entrevistadas son los representantes de la oficina de los servicios laborales y asistencia laboral de los universitarios.

3. Harvard University:

- Loredana George. Assitant Director, International Experience program. Office of career services.

La Universidad de Harvard, fundada en 1636, es la institución de enseñanza superior más antigua de Estados Unidos y, probablemente, la de mayor prestigio en ese país. Situada en la ciudad universitaria de EUA, Boston, donde se encuentran otros grandes puntales educativos de ese país, lo cual lo convierte en una ciudad con mucha vida y un ambiente joven y universitario.

La Universidad Jiaotong de Shanghai publicó un índice con la clasificación de las mejores universidades del mundo. 54 de las 100 primeras son estadounidenses, 34 europeas y nueve de la región Asia-Pacífico. La Universidad de Harvard ocupa el primer puesto de una lista en la que se considera que ocho de las mejores están en Estados Unidos, como las universidades de Stanford, Berkeley o el Instituto Tecnológico de Massachusetts. Se han graduado 7 presidentes de Estados Unidos y con la Escuela de Negocios más prestigiosa que ocupa el primer lugar según U.S. News, segunda según la lista de Financial Times y cuarta según la revista Business Week.

4. Columbia University:

- Christopher Pratt, EdD. Dean. Career Education.
- Richard W. Kurz, Ph. D. Director. Graduate Student Career Development. Center for Career Education.

Columbia University es una de las universidades de mayor prestigio de Estados Unidos. Localizada la ciudad de Nueva York, centro mundial de la diversidad cultural, es una de las universidades más importantes y reconocidas debido a que es una de las más innovadoras gasta en investigación. Sus ramas de investigación son básicamente: "Tecnología e investigación", "Ciencias de la tierra", "Urbanismo", "Ciencias Sociales y humanismo" y "Ciencia y tecnología".

5. The Catholic University of America:

- Sarah M. Pickert, Ph.D. Department of Education. Professor.

Como Universidad católica, es interesante esta visita, dado que se puede asemejar en la filosofía de esta institución al caso de la Universidad de Deusto. En el inicio, establecida como un centro de investigación de grado, la Universidad comenzó a ofrecer educación universitaria en 1904 y hoy posee doce escuelas y 21 instalaciones de investigación.

6. New School University:

- Office of Career Development.

Los EE UU de después de la Primera Guerra Mundial no eran precisamente el lugar más confortable para el pensamiento libre y la democracia. Lo nuevo y lo singular, la crítica del orden social, las artes contemporáneas, eran rechazadas o se prohibían, incluso en las universidades. En respuesta a ello, un reducido grupo de científicos y humanistas quisieron crear un centro en el que los intelectuales pudieran presentar y debatir sus ideas libremente, sin censura, donde fuera posible el diálogo entre ellos y el público, editaron en 1919 un folleto con el texto de sus conferencias, y asimismo abrieron La Nueva Escuela *para todos los hombres y mujeres racionales*.

7. National Education Association:

- Valerie Wilk. Manager.

Es la entidad que representa a los profesionales de la educación. Su principal misión es abogar por profesionales de la educación y unir a sus miembros para cumplir con la promesa de la educación pública para preparar a cada estudiante a tener éxito. NEA también cree que todos los estudiantes en Estados Unidos, independientemente de los ingresos de la familia o lugar de residencia, merece una educación de calidad, así pues, se esfuerza en pro del aumento de rendimiento de los estudiantes y hacer las escuelas más seguras, mejores lugares para aprender.

8. American Sociological Association (ASA):

- George Mehaffy. USA Colleges and Universities Department Director.

- Robert Spakter – Roth.

Esta institución ha sido un apoyo importante para advertir el tinte sociológico y la importancia de esta perspectiva en la interpretación de la realidad educativa. A nivel

nacional e internacional los niveles, la Asociación tiene por objeto articular la política y la implementación de programas que pueda tener el impacto más amplio posible para la sociología, ahora y en el futuro.

9. American Psychological Association (APA):

- William E. Pate, II. Research Officer.

Esta institución ofrece relevantes programas de asistencia para el desarrollo profesional del universitario. Así, algunos de estos módulos prácticos pueden ser la asistencia para cultivar los propios recursos postdoctorales, consejos para realizar entrevistas,...

Todos estos debates, han sido asistenciales, personalmente realizados, a través de guiones semiestructurados, adaptados según la entidad a donde nos dirigíamos.

La mayoría de encuentros fueron grabados, dado que así nos cerciorábamos de que la interpretación de sus palabras era la correcta. En algunas ocasiones, sobre todo en los encuentros grupales, la grabación no es de buena calidad, dado que la superficie de trabajo era amplia y eran bastantes intervinientes.

Además, algunos no pusieron objeciones e incluso rellenaron personalmente un cuestionario que complementa lo comentado.

Hubo, en todos los casos, un completo registro manual por parte de la entrevistadora, de todas las opiniones y una importante recopilación de todo el material informativo que cada institución divulgaba como ejes estratégicos de su entidad.

Así como hemos descrito el caso norteamericano, tratamos igualmente el **caso de Japón**. En esta ocasión, destacamos la intensa labor desarrollada en Kyoto University durante un mes (agosto de 2006), donde se trabajó *codo a codo* con los principales representantes de centros de excelencia educativa y profesional en esta área. Igualmente, se tuvo contacto con otras entidades colindantes, como Waseda University, Tokio University,...por su vinculación con la Universidad de Deusto.

Se escogió la Universidad de Kyoto como enclave institucional determinante para estudiar el sistema universitario japonés, dado su vasto interés por el área académico-profesional, así como para la calidad formativa.

Además de su Facultad de Educación, la Universidad mantiene varios institutos que se preocupan por preservar la calidad formativa y profesional de sus alumnos. Así, destacamos y nos fijamos en el Centro para la Promoción de Excelencia en la Enseñanza Universitaria. Fue fundado en abril de 2003 como una organización para investigar la enseñanza y el estudio de enseñanza universitaria en Japón. Advertimos que estas instituciones son relativamente jóvenes, con lo que se cumple una de las razones principales por las que fuimos a este país: la rápida adaptación del sistema universitario a las demandas de la sociedad actual.

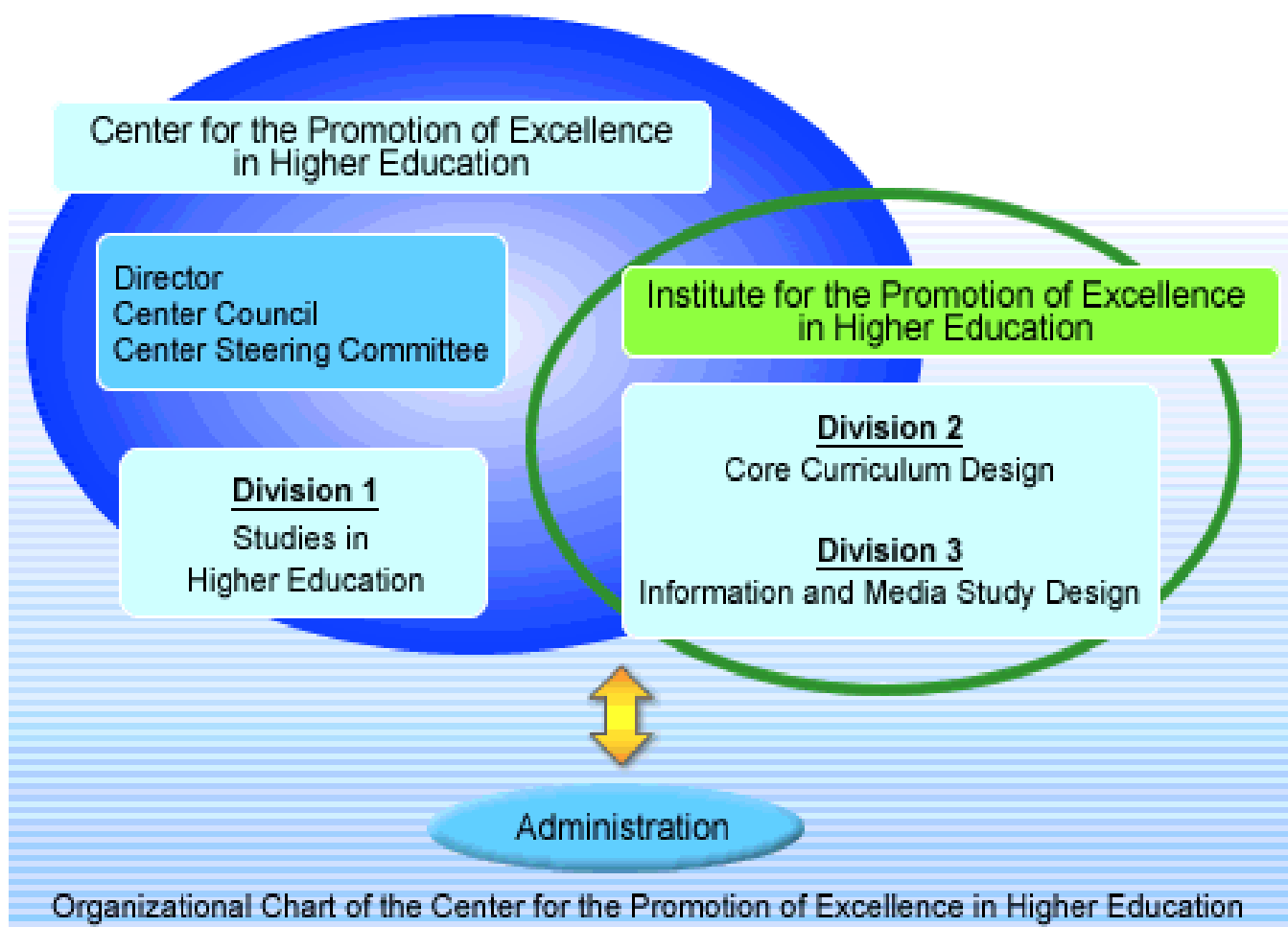
Este Centro nos proveía una rica vertiente, dado que también gestiona la dirección del Departamento de Educación la educación de “letras”, sobre la base de sus resultados de investigación. Comprende tres áreas:

- División 1: Estudios en Enseñanza universitaria.
- División 2: Diseño de Plan de estudios común.
- División 3: Información y Estudio de Medios de comunicación.

La división 1 la comprende el Centro de Investigación para la Enseñanza Universitaria (RCHE), establecido originalmente en junio de 1994 para investigar la enseñanza del desarrollo, la evaluación y la autoevaluación, así como el desarrollo de plan de estudios en la enseñanza universitaria. El RCHE contribuyó a la reforma educativa en la Universidad Kyoto sobre la base de sus resultados de investigación. Además, alcanzó el reconocimiento nacional en su reforma educativa, el elenco más alto en esta época, dada la escasez de instituciones similares en Japón. La División 1 asumió todas las funciones del RCHE y fue reorganizada, agregando el campo adicional de investigación: "Desarrollo de la Educación en las Artes Liberales".

La división 2 y 3 manejan programas de educación en “letras” y el diseño de estudio de medios de comunicación en la Universidad Kyoto, en cooperación con el Instituto para la Promoción de Excelencia en la Enseñanza Universitaria, con responsabilidades de todas las clases de dirección en la educación de *artes liberales*.

Gráfico 29. Estructura del centro para la promoción de la excelencia en educación universitaria.



Fuente: www.kyoto-u.ac.jp/en.

El principal foco metodológico que hemos tomado en cuenta para estudiar el caso japonés, es precisamente en uno de los representantes del Centro de Promoción de Educación Universitaria, el profesor Yasuhiro Oyama (Kyoto University Education Department, 2006).

En Japón, se realizó, durante cuatro semanas, Jornadas y Conferencias dedicadas expresamente a tratar el tema de la Educación Superior en Japón y su comparativa con el caso europeo.

Así, nos centramos todo el mes de Agosto de 2006, en realizar una intensa estancia a la Graduate School of Education, de Kyoto University. Los asistentes a estas jornadas, fueron los siguientes expertos:

HIGHER EDUCATION DEPARTMENT:

- Tanaka, Tsunemi *Professor*.
- Oyama, Yasuhiro *Associate Professor*.
- Taguchi, Mana *Associate Professor*.
- Kawasaki, Miho *Assistant Professor*.

SOCIOLOGY OF EDUCATION DEPARTMENT:

- Iwai, Hachiro *Professor*.
- Inagaki, Kyoko *Professor*.

Aunque la calidad en las grabaciones de estos encuentros no era del todo buena, al tratarse de mesas grandes y tener dificultad para captar todas las voces, todos los comentarios fueron anotados con detalle en todo momento.

Por otro lado, para contrastar la realidad estudiada con la perspectiva juvenil, es decir, del propio universitario, se procedió a realizar tres charlas con estudiantes que estaban desarrollando allí sus estudios de postgrado. Estos alumnos eran:

- Katsura Hirosawa.
- Naohiko Heida.
- Yoshikazu Hasegawa.

Estas universidades eran, confirmado por los propios profesores, grandes representantes de la realidad universitaria japonesa, por su vasta experiencia en ella.



5.3. ANÁLISIS METODOLÓGICO. EXPOSICIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS.

5.3.1. La elección de la carrera universitaria y de la Universidad que la imparte (F1).

F1.1. Metodología Cualitativa I: Brain Storming.

En nuestro contexto geográfico, existen multitud de factores, objetivos y subjetivos, que influyen en el proceso de decisión del futuro universitario. No obstante, parecen influenciar más los condicionantes objetivos frente a los subjetivos, es decir, la posición y situación del futuro universitario es más importante en su decisión que lo que realmente anhela estudiar en el futuro.

Variables como la ubicación, coste y expectativas profesionales que esa carrera ofrece, son los principales temas a debatir por los jóvenes que aspiran tener estudios universitarios. Del mismo modo, los agentes externos como padres, amigos o compañeros que hayan estudiado la misma especialidad, son fuentes poderosas de influencia.

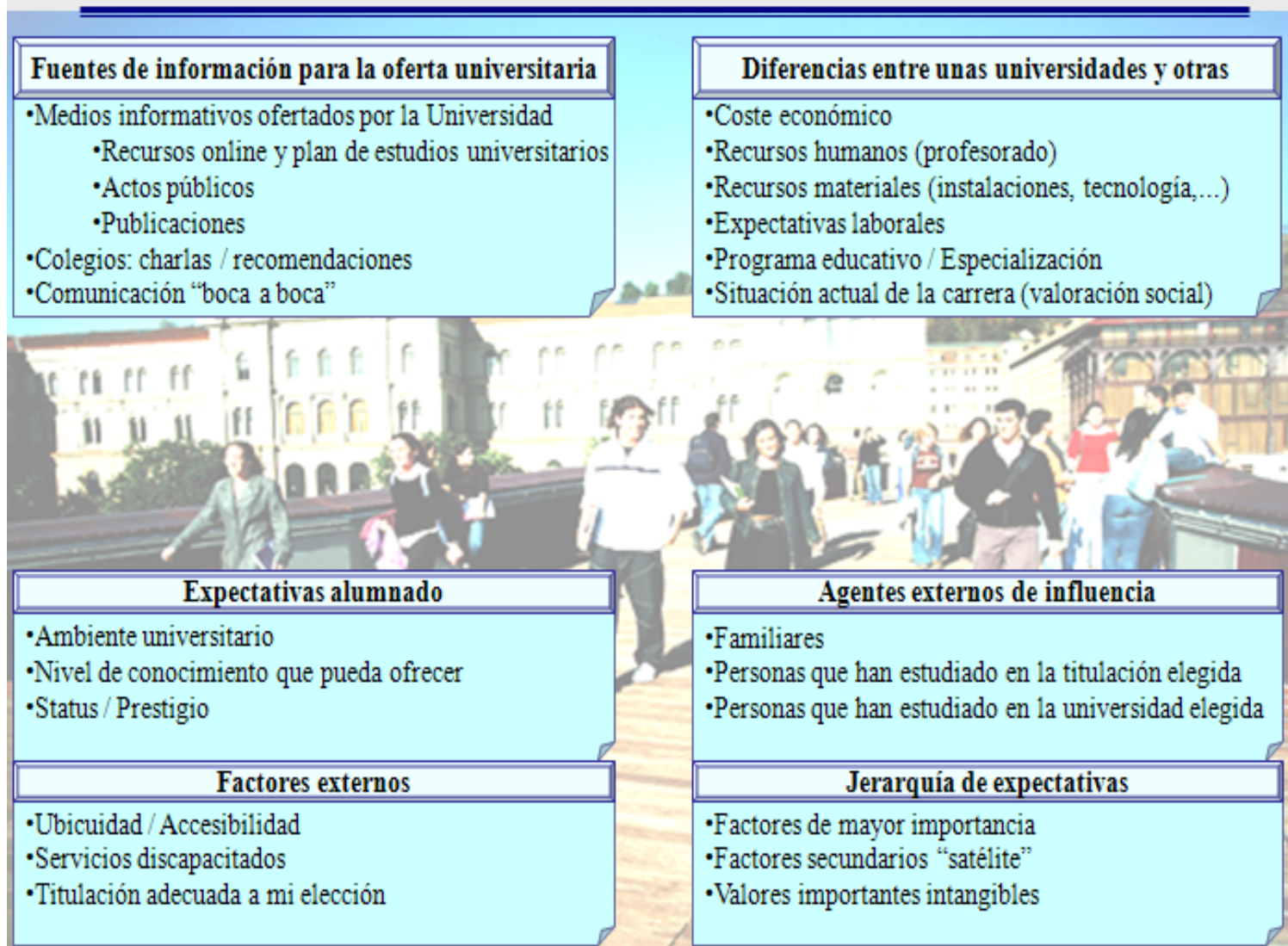
Apreciamos que las ansias personales de los jóvenes, así como sus competencias académicas, no son un claro factor detonante de su decisión – hecho completamente contrario al caso norteamericano y japonés, tal y como veremos a continuación -.

Todo este *boom* de factores, son una clara y significativa *pista* para poder confeccionar los cuestionarios semiestructurados de los universitarios, así como para comenzar a tener un atisbo general del modo de pensar de los jóvenes de este entorno.

En este gráfico, se muestran los resultados obtenidos en el *Brain Storming* divididos en 6 bloques, en los que se recogen las fuentes de información para la oferta universitaria, las diferencias entre unas universidades y otras, las expectativas del alumnado, los factores externos, los agentes externos de influencia y la jerarquía de expectativas.

Gráfico 30. Esquema de los resultados obtenidos en el Brain Storming.

Ánalysis de resultados: Brain Storming



Fuente: elaboración propia.

El primer bloque lo conforman las fuentes de información de la oferta universitaria. Observamos que los principales indicadores a los que tienen acceso los jóvenes para informarse, son: los recursos online, - por ejemplo, los rankings de universidades -, la divulgación de los *flyers* o folletos de los planes de estudio universitarios, las presentaciones en colegios por parte de las propias universidades y aquellas otras publicaciones, bien de índole privada o pública, para informar a este colectivo.

En segundo lugar, nos encontramos con aquellos indicadores que miden aquellos factores que, objetivamente, indican cuantitativamente que una institución es diferente a la otra. Estamos hablando del coste económico, los recursos humanos (profesorado), los recursos materiales (instalaciones, tecnologías,...), las salidas laborales, los planes de estudio o bien las valoraciones externas que posee el propio centro y carrera. En este sentido, se apreciará si la titulación es adecuada conforme a la expectativa en la elección realizada. Existen también otros factores objetivos como la ubicuidad / accesibilidad del centro y los servicios de acceso, que también son a tener en consideración por parte del joven.

En tercer lugar, se presentan los indicadores que conforman las expectativas del futuro alumnado universitario. Así, estos tendrán en cuenta el ambiente universitario, el nivel de conocimiento que se pueda ofrecer, el prestigio del propio centro y de la carrera en sí,...Asimismo, existe una jerarquía entre estas expectativas; qué factores conforman la escala de valores del joven; qué tiene más o menos importancia. Existen unos argumentos que pesan más sobre otros, según las prioridades del universitario, por eso es importante tener en cuenta también hacia dónde apunta el comportamiento de estos jóvenes, una variable irreparablemente vinculada a la Sociología.

Por último y no por ello menos importante, es inevitable hablar de agentes externos o individuos cuya opinión influye con mucho en la decisión del joven. Estamos hablando de familiares (sobre todo, los padres), de personas que han estudiado la misma titulación o bien en el mismo centro, de compañeros que estudian otras carreras en otros centros,...el entramado relacional es muy vasto y más amplio aún con el uso masivo de las nuevas tecnologías de la información.

Como hemos explicado en el diseño metodológico, gracias al *Brain Storming*, hemos podido esbozar aquellas áreas temáticas que de forma general definen qué criterios de decisión poseen los futuros universitarios, en lo que respecta a su carrera y centro educativo universitario donde se profesa.

Se corroborará la eficacia de esta metodología, a partir de los grupos de discusión que a continuación se exponen, para advertir si estos criterios son válidos o no.

F1.2. Metodología Cualitativa II: Grupos De Discusión.

En los grupos de discusión se pretende extraer qué factores diferenciales se advierten en la Universidad de Deusto frente al resto de universidades colindantes, sobre todo las que presentan proximidad geográfica o similitud en las carreras que son de interés. Es relevante conocer tanto los factores diferenciales como los puntos fuertes y débiles de la UD, advirtiendo en qué medida son significativos en la toma de decisión de un joven que acaba de terminar su ciclo escolar.

Al tratarse de grupos de discusión no contamos con datos cuantitativos, y, por lo tanto, se extraen conclusiones generales a partir de datos cualitativos, presentados esquemáticamente a continuación:

Gráfico 31

Ánalysis de resultados: Grupos de discusión Universitarios

CONCLUSIONES GENERALES

- **El prestigio** de la universidad es un factor determinante. Creen estar bien informados en asuntos generales, pero falta información específica.
- Los alumnos desean **sentirse personas** dentro de la universidad, no quieren ser simples numerosos. Agradecerían un trato mas personal y cercano.
- **Las salidas laborales** las ven difíciles y el optimismo de la universidad creen que es un reclamo.
- **Fomentar el deporte** como una alternativa académica.
- **Mejorar las instalaciones**, acordándose también de los discapacitados.
- **El boca a boca**: se ve como fundamental a la hora de la elección.
- **Oferta**: la carrera que se quiere estudiar muchas veces no está en dos universidades.
- **Tener una buena formación**: la metodología de formación es importante para el alumno.
- **Prestigio propio de la universidad, la salida laboral**: las empresas prefieren titulados de una u otra universidad dependiendo el prestigio.
- **La familia**: se tienen en cuenta sus consejos.
- **Cercanía de sus domicilios**: influye para aligerar desplazamientos.

Fuente: elaboración propia

Las respuestas que expresan los jóvenes son de su percepción real presente, sugiriendo asimismo alternativas para la mejora de la oferta universitaria actual, tanto en su contenido (recursos, asignaturas,..), como en su continente (trato profesor – alumno, clima estudiantil,...).

Las principales conclusiones a las que se llegaron en estos grupos de discusión, se pueden sintetizar en dos bloques; la oferta educativa y la influencia externa del entorno.

En primer lugar, se comenta la oferta universitaria en referencia a las asignaturas ofertadas, los planes de estudio, las carreras en sí en su composición. Así, se percibe que no siempre se ofrecen todas las instituciones que se desea, es decir, aunque al joven le venga bien estudiar en una Universidad concreta bien sea por su ubicación o por su prestigio, quizás la titulación específica no se halle en tal centro, con lo que ello podría ser un factor discriminatorio importante para rechazar o aceptar una Universidad.

En segundo lugar por orden de importancia en criterios, las salidas o posibilidades laborales que ofrecen las titulaciones, son hoy en día uno de los factores que condiciona la decisión del universitario, dado que, como ya hemos apuntado durante toda la tesis, la titulación universitaria no es garantía, ni mucho menos, de trabajo y menos de un trabajo con las condiciones deseadas.

Es tanto o más importante qué es estudia que cómo se estudia. El método de aprendizaje es largo, dado que la carrera universitaria suele tener una duración media de cuatro /cinco años, con lo que el sistema de enseñanza tiene que ser provechoso y ameno.

Además de la formación en sí, los universitarios no sólo buscan una oferta académica de calidad, sino también un trato de calidad, es decir, que la relación profesor – alumno sea fluida y óptima para ellos. Por tanto, el trato, el canal para instruir las asignaturas, es igualmente relevante.

Como comentábamos anteriormente, aquellos agentes que influyen de forma importante en la decisión del centro y la carrera, es, además de la familia cercana, *el boca a boca*, consejos de personas de edad parecida a la universitaria, que han vivido una experiencia similar y el círculo de amistades más cercano del universitario, porque sentirse “arropado” es importante para el joven. No debemos olvidar que la mayoría de los universitarios tienen una edad media comprendida entre los 18 y 20 años y por ello es importante sentirse integrado en un grupo relacional, dado que haría más fácil su recorrido académico.

Podríamos quizás deducir que la reflexión personal del universitario sobre lo que “quiere ser”, queda relegado, en cierto modo, a un segundo plano. Se puede deducir de ello, que quizás esta influencia externa limita en cierto modo la auto-reflexión del joven y le impide advertir e interiorizar sus propias competencias académicas y aptitudes profesionales.

A continuación, vamos a percibir las respuestas por grupos, diferenciando qué afirmó el colectivo Universidad de Deusto, frente a la Universidad pública.

Gráfico 32.

DIFERENCIAS ENTRE DEUSTO Y LA UPV - MONDRAGÓN

- **El trato con los profesores:** según los alumnos puede cambiar según la universidad y es más directa y personalizado en Deusto.
- **El ambiente:** es más frío entre los alumnos en Deusto.
- **Configuración de las matrículas:** en Deusto son más costosas.
- **Diferencia económica:** el pagar la carrera, muchas veces, hace que el alumno se esfuerce más.
- **Salida laboral:** se ve el prestigio de Deusto como impulso fundamental en este sentido.
- **Más exigente:** los alumnos ven Deusto como una universidad más exigente que la UPV
- **Ritmo de la clase:** en Sarriko se echa de menos una adecuación al ritmo general de la clase, mientras que en Deusto no.

Fuente: elaboración propia.

Los Grupos de Discusión nos dejan atisbar una doble vertiente en el criterio de decisión del joven; por un lado, qué carrera estudiar y, por otro, qué Universidad escoger. Hemos de apuntar, tal y como se atisbaba en el *Brain Storming*, que, hoy en día, es el centro educativo un factor decisivo tanto o más importante que la rama de conocimiento escogida. Por un lado, el prestigio del centro y, por tanto, de su programa académico, así como sus opciones de inserción laboral, son variables a tener en cuenta.

Sin embargo, recordemos que este estudio se realizó en el periodo académico 2005 – 2006. La situación laboral ha empeorado de un tiempo a esta parte, sensiblemente y, en la

actualidad, podemos afirmar que la preocupación profesional, el querer “garantizarse” tras los estudios universitarios, un puesto de trabajo, es un objetivo complejo. Así, la carrera escogida va tomando relevancia y el centro impartidor en sí, no tanto.

Por otro lado, existen una serie de condicionamientos externos ineludibles, siempre presentes en la elección de la carrera universitaria. Se trata de las condiciones económicas y la situación geográfica de los centros, dos variables de gran influencia a las que se unen las opiniones de los agentes factores externos de mayor influencia; los padres y las amistades de los estudiantes.

No se pretende realizar una comparación crítica, aunque sea constructiva, de las universidades privadas frente a las públicas, sino simplemente advertir qué factores son los más detonantes de esta diferenciación.

Como diferencia predominante entre las instituciones universitarias de nuestro entorno, las universidades públicas que aquí hemos escogido, UPV y Mondragón, frente a la Universidad de Deusto, poseen estas primeras, como *punto débil*, la cercanía del profesorado con sus alumnos. La Universidad de Deusto (UD) mantiene unas pautas de exigencia académica reconocidas como más elevadas y ello le hace conservar históricamente su prestigio, punto fuerte anteriormente mencionado, pero no sólo hace hincapié en lo que enseña, sino también en el cómo enseña; el binomio profesor – alumno es una relación que también se cuida especialmente, puesto que, como hemos comentado en párrafos anteriores, es tanto o más importante para el joven el qué se enseñe, como el modo en que se enseña. Los jóvenes por ello advierten que la Universidad privada ofrece un trato más personal que la pública, donde se respira un ambiente más impersonal.

No obstante, en el ambiente que se respira entre los propios universitarios, entre los compañeros de mesa, es más frío o, quizás más de “grupos cerrados” en el caso de la Universidad de Deusto, que en el de la UPV o Mondragón.

Otra variable o factor a tener en cuenta es el corte económico. Se destaca, en detrimento de la Universidad de Deusto, que el coste, tanto de su matriculación como de la carrera en sí en su transcurso (recursos informáticos necesarios, material didáctico,...) es sensiblemente más elevado que en las universidades públicas. Ello es una evidencia que quizás caracterice de forma más clara que se trate de una Universidad privada frente a una pública, pero ello se compensa, según la opinión de los universitarios, con que “reciben una

formación de calidad” y este prestigio es una tarjeta de presentación que puede facilitar de forma más fluida, la entrada a un puesto de trabajo en óptimas condiciones.

La exigencia es mayor en Deusto que en la UPV, la asistencia es controlada y el ritmo de la clase estructurado e igualmente controlado, con lo que la presión es mayor, pero el hecho de ser más exigente puede dar mejores frutos que en las universidades públicas.

No obstante, como veremos en las gráficas presentadas en el estudio de Egailan publicado en 2010 sobre la inserción de los titulados en 2005, las tasas de inserción laboral e inserción profesional son más elevadas en la UPV que en la Universidad de Deusto, con lo que parece que es más el prestigio histórico de Deusto que la realidad en sí, lo que da la sensación al joven de que encontrará más fácilmente y con mejores condiciones, un puesto de trabajo.

Hemos percibido, tras estos Grupos de Discusión, que los indicadores presentados para definir los principales criterios de decisión de los universitarios, son metodológicamente válidos, dado que los participantes los entienden y pueden diseñar una escala de relevancia e influencia respecto a la decisión de su elección universitaria.

Para complementar esta fase cualitativa, se expone a continuación las opiniones de expertos norteamericanos y japoneses, que enriquece y da una perspectiva holística de las opiniones de los jóvenes hoy día para elegir su centro y su carrera.

F1. 3. Encuentros interinstitucionales de reflexión: El Caso Norteamericano y Japonés.

a) La Elección del Centro Universitario en el Caso Norteamericano.

Las premisas educacionales en Norteamérica no son unánimes en cuanto a la misión y visión de las universidades, sino que versan en función de cada institución y carácter particular; situación geográfica, tipo de población, patrimonio cultural,...Tan diversa es la estructura educativa de Norteamérica, como centros educativos oferta.

El Espacio Americano de Educación Universitaria, es un sistema muy complejo, porque hay muchísimas universidades y no siempre hay criterios de calidad homogéneos, como puede ocurrir también en el caso español. El intercambio europeo con ellos es muy selectivo académicamente, aunque aún no existen grandes relaciones en investigación ni docencia.

"La movilidad y la estandarización parecen buenas ideas, en principio, pero muy difíciles de llevar a cabo en la práctica. Me preocupa que se esté creando otro nivel burocrático que hará más difícil la movilidad en lugar de facilitarla" (PICKERT, S.M., 2005).

Marco general de la Educación Universitaria en USA.

Durante muchos años, en los Estados Unidos, existe la noción de que la buena enseñanza no era algo que se podía enseñar, era algo innato, como un talento para la música o las matemáticas (WILKINSON, J., 1997).

Europa ha abogado siempre – y lo sigue haciendo en la actualidad -, por un modelo teórico de convicciones éticas y culturales, propias de un quehacer creciente del saber, desarrollando competencias que pueden abrirse a los nuevos tiempos futuros. El marco europeo, quizás más normativista y el americano, de premisas más generales, son dos realidades diferentes que tienen que convivir, cada día más cerca, en un contexto global.

En Estados Unidos existen más de 3.000 centros de nivel universitario, que se dividen en: universidades propiamente dichas, con sus tres ciclos de estudio; los Community College y los Junior Colleges, instituciones que ofrecen programas de dos años y que tienen como finalidad bien sentar las bases para la Universidad, bien preparar para la vida profesional y las escuelas profesionales altamente cualificadas a las que se accede después de un primer ciclo universitario, y proporcionan formación en áreas como Derecho, Medicina, Pedagogía, Teología,... (www.universia.es).

Tabla 27. Estructura sistema universitario norteamericano.

Structure of US Higher Education
<ul style="list-style-type: none">▪ Multiple tiers of post-secondary education<ul style="list-style-type: none">○ University & Colleges<ul style="list-style-type: none">▪ Research & Graduate Degree granting institutions▪ Four year colleges▪ State supported versus private○ Community Colleges – two institutions○ Vocational Schools

Fuente: SETTLES, A., 2005.

Los títulos universitarios que ofrece el sistema universitario norteamericano, son los siguientes:

- Después de la secundaria y tras 3 ó 4 años de estudio, se consigue el Bachelor Degree.
- Una vez conseguido el Bachelor y después de 2 ó 4 años de estudio, se consigue el Master Degree.
- Tras el Master y después de dos años, por lo menos, de estudio e investigación, se consigue el grado de doctor, o PhD.

(Departamento de Educación de Estados Unidos, 2006).

Por lo general, las universidades públicas están financiadas por la ciudad, el Estado o el Gobierno Federal, y, por consiguiente, los estudiantes que viven en la ciudad o el estado en la que se encuentran tienen descuentos en su matrícula. Por otro lado, las universidades privadas se financian mediante contribuciones privadas y tasas de matriculación.

Tal y como indican los datos del Departamento de Educación de Estados Unidos recogidos en la siguiente tabla, en el caso de los estudios universitarios de 4 años, son más las instituciones privadas que las públicas.

Tabla 28. Nº centros de grado superior en USA (2007).

Four-Year institutions	
Public	446
Private	961
Two-Year Institutions	
Public	1101
Private	732
Total	3392

Fuente: Departamento de Educación de Estados Unidos, 2007.

En 1970, la mitad de casi todos los alumnos americanos que se graduaban en el bachillerato, asistían a una escuela de educación superior o a la Universidad. Hoy, cerca de tres cuartos de los alumnos que se gradúan del bachillerato, asisten a una escuela de educación superior o a la Universidad.

Los alumnos tienen la opción de asistir a una escuela de educación superior de dos años, conocida en los EE.UU. como Community College o Junior College, antes de asistir a una Universidad de cuatro años. Ingresar a una escuela de educación superior (Community College) es más fácil, la colegiatura es más baja y el tamaño de los grupos frecuentemente es más pequeño que en la Universidad (HUME, S., 2008). Los alumnos de educación superior pueden obtener un título universitario de dos años, también conocido como título de asociado y posteriormente transferir sus créditos a una Universidad.

A pesar de que las políticas de admisión varían de una Universidad a otra, la mayoría determinan la admisión en base a varios criterios, entre ellos, el plan de estudios del alumno y el promedio de calificaciones (GPA, por sus siglas en inglés), puntos en los exámenes SAT o ACT, redacción de *ensayos* y también entrevista personal.

Como en España, el promedio de calificaciones es una cifra cuantitativa que representa la calificación global acumulada de un alumno. Cada letra tiene asignado un número de puntos: A = 4 puntos, B = 3, C = 2, D = 1 y F = 0 puntos. El promedio se calcula sumando

todos los puntos obtenidos en cada una de las materias y la suma total se divide por el total de número de cursos tomados. Por ejemplo, un promedio de calificación de 3.0 equivale a un promedio "B" por todos los cursos tomados.

Durante el último año de Bachillerato, la mayoría de los alumnos en los Estados Unidos toman el Examen de Aptitud Escolar (SAT, por sus siglas en inglés), o ACT, por sus siglas en inglés (anteriormente conocido como Examen del Colegio Americano).

Cada Universidad establece una puntuación mínima para los exámenes SAT o ACT que los alumnos deberán obtener para poder ser admitidos. Estos son exámenes con normas cuantitativas. El examen SAT incluye las siguientes materias: lectura, matemáticas y redacción. El examen ACT incluye las siguientes materias: inglés, matemáticas, lectura y conocimiento y habilidad en ciencias (HUME, S., 2008).

Frecuentemente, las universidades requieren que los alumnos redacten un ensayo como parte del proceso de solicitud. La extensión y contenido del ensayo es determinado por la oficina de admisiones. Algunas universidades también pueden solicitar que el alumno tenga una entrevista personal con un representante de la oficina de admisiones.

A los universitarios que buscan obtener una licenciatura se les conoce como "undergraduate" o estudiante de pregrado, mientras que, el alumno que cursa una maestría o doctorado se le conoce como "graduate student", o estudiante de postgrado.

La mayoría de las universidades ofrecen a los alumnos una educación "base" común, lo que significa que se requiere que los alumnos tomen materias en diferentes disciplinas, antes de especializarse en un campo de estudio. Los programas de maestría o profesional (como Medicina o Derecho), son especializados.

A nivel universitario, la mayoría de los cursos duran sólo un semestre y cada uno de los cursos tiene asignado un número de créditos ECTS. Los créditos ECTS son un modo de cuantificar los objetivos del aprendizaje. Estos objetivos están relacionados con conjuntos de competencias que el estudiante adquiere cuando se completa el proceso de aprendizaje. Se considera un total de 60 créditos ECTS por curso, donde 1 crédito ECTS equivale a 25-30 horas (Orientadores Universidad de Deusto, 2009). Todos los programas de grado requieren que el alumno complete un número de créditos ECTS antes de graduarse. La mayoría de los programas de licenciatura en los Estados Unidos, no requieren que el alumno haga una tesis final (New York University. Plan Estratégico, 2005).

La selección para ingresar a un programa de maestría o doctorado, se basa en diferentes criterios, entre los que se incluye el haber terminado la licenciatura, el plan de estudios de pregrado del alumno y su promedio de calificaciones. También se espera que el alumno redacte un ensayo o un escrito como parte de la solicitud de admisión. La mayoría de los programas de maestría requieren que los alumnos obtengan una puntuación mínima en el Examen de Registro de Egresados de Licenciatura, GRE, por sus siglas en inglés, el cual examina las aptitudes verbales, cuantitativas y la redacción analítica (HUME, S., 2008).

Dado que los requisitos para obtener una licenciatura, maestría o doctorado pueden ser muy complejos y variar de una Universidad o departamento a otro, se les recomienda a todos los alumnos deberán consultar al tutor del Departamento o Universidad con el fin de asegurar que cumplen con los requisitos educativos (Columbia University. Plan Estratégico, 2005).

Consideración de la Educación Universitaria.

La cultura norteamericana es, ante todo, pragmática, para lo bueno y para lo malo. Podríamos decir que el sistema universitario combina binomios aparentemente contrapuestos, pero realmente complementarios. Así, la educación estadounidense es una cuestión uniforme pero independiente, corporativa pero despersonalizada. Trataremos de explicar estas contraposiciones en los próximos párrafos.

La educación universitaria estadounidense posee un histórico prestigio que se ha ido manteniendo a lo largo de décadas por su rápida actualización del saber y por su espíritu pionero e innovador en áreas del conocimiento especializados. Por ello, son famosos los primeros experimentos técnicos, tecnológicos, psicológicos,... de tal forma que van construyendo el saber sobre las prácticas percibidas, no tanto sobre las premisas filosóficas.

Es éste un escenario palpable en cada aspecto de la vida cotidiana y que, como veremos, se traslada de forma patente al mundo educativo.

Mucho se ha criticado al modo norteamericano de enseñanza, sobre el contenido de sus programas educativos y no menor es la crítica a su educación universitaria. Sin embargo, frente a las posibles debilidades que pueda presentar, se reconoce abiertamente lo que podríamos denominar tres grandes logros; la Promoción de la Innovación, del Desarrollo y de la Iniciativa (COCA, J., 2009), tres virtudes con un eminente talante práctico para el escenario empresarial de hoy.

La experiencia personal por diversas entidades educativas y universidades más prestigiosas de la costa este de los Estados Unidos, ha sido una exitosa complementariedad a la perspectiva europea. El pragmatismo norteamericano ayuda a comprender y quizás solucionar muchas cuestiones europeas, sin olvidar un obligado viceversa.

La enseñanza en las universidades norteamericanas de prestigio, es de gran nivel, tanto por la calidad como por su practicidad. En los estudios técnicos, los *bisabuelos* universitarios de los actuales profesores, se formaron en universidades alemanas y algunos profesores actuales tuvieron profesores europeos, que se vieron forzados a emigrar, debido a las continuadas vicisitudes de la Europa del siglo XX (COCA, J., 2009). Este hecho ha contribuido a una tradición de rigor en los estudios y a que de las universidades salgan buenos profesionales en muchas áreas del saber y numerosos premios Nobel.

En 2006, los premios Nobel científicos han sido para ciudadanos norteamericanos, que han estudiado en el sistema educativo norteamericano y que dan clases en universidades norteamericanas. Deducimos con ello, que los americanos producen mucho, pero además con calidad, ya que acaparan más citas y ganan muchos premio Nobel. Según Hume (2008), Estados Unidos producen el 30% de los artículos en ciencias e ingeniería, el 44% de los artículos científicos más citados y el 70% de los premios Nobel. Asimismo, en 2006, 17 de las 20 mejores universidades del mundo, eran americanas.

Una explicación es que los americanos entienden que la educación es prioritaria y, a diferencia de los europeos, ellos la aplican fundamentalmente a la realidad sociolaboral. Otra explicación señalada por Hume (2008), es que ellos hayan entendido que el derecho a la educación no significa necesariamente que toda la educación deba ser pública. Aunque tampoco quiere decir que las universidades públicas sean malas: de las 17 mejores universidades americanas, 8 son públicas. De ello, el punto clave está en la búsqueda de la excelencia a través de la competencia.

"En el marco de la Universidad americana, la asistencia prestada por servicios de asistencia académico-profesional no es necesariamente la piedra angular para una Universidad competente, pero se considera un componente de la experiencia de importancia crítica. Esto es especialmente importante cuando los servicios de asistencia académico-profesional tienen un gran impacto sobre la contratación y retención de estudiantes y ofrecen unos servicios que incluyen el asesoramiento profesional efectivo, programas de aprendizaje experiencial y procesos de colocación efectivos" (KURZ, R.W., 2005).

El debate no es tanto si es mejor la Universidad pública o privada, sino si la Universidad conoce el camino y las herramientas (y las aplica) para llegar a la excelencia. Y es la competitividad laboral la que obliga a conseguir resultados y asegura la consolidación de su posición.

En Estados Unidos, las universidades (públicas y privadas) compiten para atraer a los mejores estudiantes y contratar a los mejores profesores. Los americanos compiten por hacer un plan de estudios mejor que el de otras instituciones, lo que les obliga a actualizar contenidos a medida que la ciencia avanza y los tiempos cambian (HUME, S., 2008).

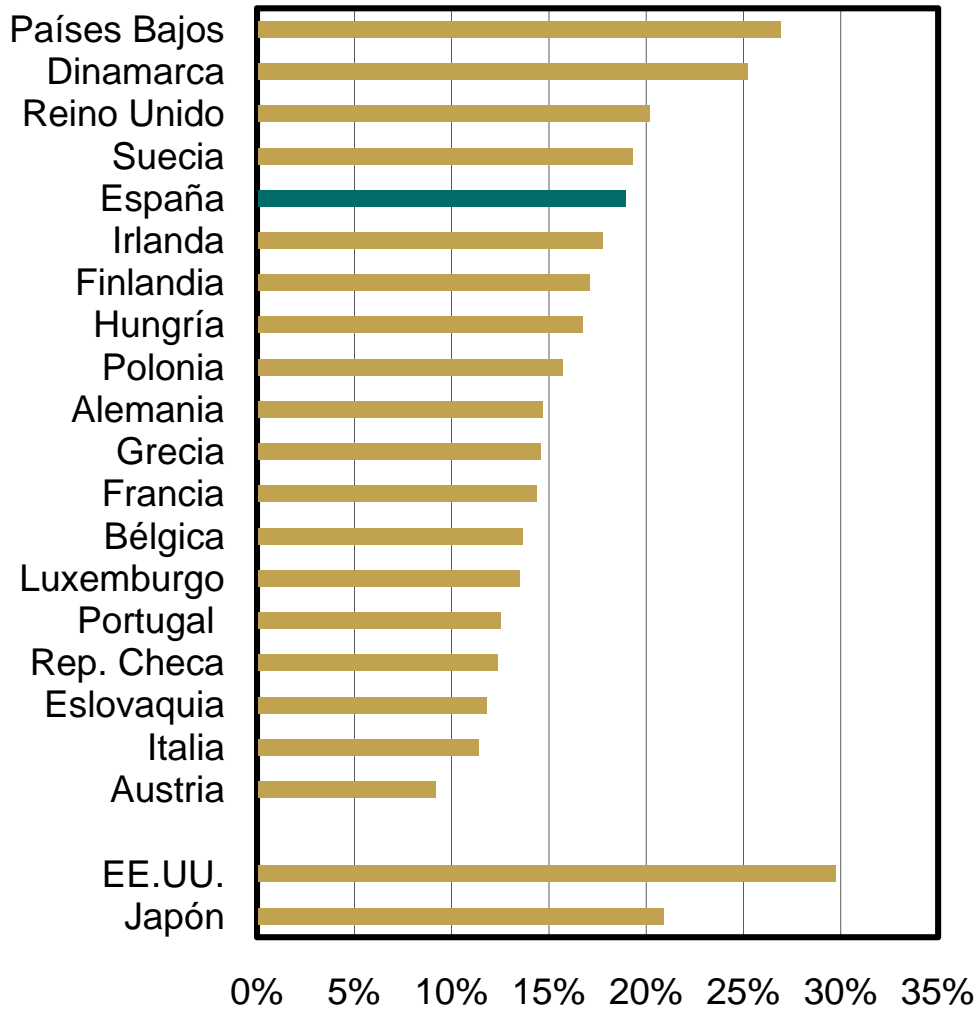
Otra de las críticas más habituales en referencia al modelo americano, el elitismo de sus universidades, y su lucha constante por conseguir ser parte de esa élite. Los que se muestran más *reacios* al modelo norteamericano sostienen que la competencia conlleva elitismo y que en EEUU únicamente los ricos tienen opción a acceder a la Universidad. Esto no es del todo cierto, ya que todos los ciudadanos americanos tienen derecho a asistir a una Universidad pública gratuita (muchas de esas públicas son líderes mundiales), el gobierno federal gasta unos 100.000 millones de dólares en becas, el 25% de los hijos de familias pobres van a la Universidad y, lo más importante, las mejores universidades privadas son gratis para los estudiantes de las menos favorecidas (SALA, X., 2007).

De ahí se deriva que, según refleja el siguiente gráfico procedente del prestigioso informe "Education at a Glance", existe un mayor porcentaje de población con educación superior en Estados Unidos que en la Unión Europea. Además, éstos tienen el *privilegio* de ir a las mejores universidades del mundo.

Gráfico 33.

Porcentaje de población con educación superior.

Población de 25 a 64 años. Países de la UE integrados en la OCDE, EEUU y Japón.



Fuente: OCDE, 2004.

Lo que es cierto es que, tanto en un modelo como en otro, se trata de un sistema basado en la competición, donde se premia a los más capaces y aquellos dispuestos a un mayor esfuerzo.

“Dado que el país tiene un sistema federal de gobierno, que históricamente ha valorado al gobierno local, como hemos apuntado en capítulos anteriores, en Estados Unidos no existe ningún sistema educativo o plan de estudios a nivel nacional que se obliga seguir. El gobierno federal no rige los centros públicos. Cada uno de los cincuenta estados, tiene su propio Departamento de Educación que establece las directrices para las escuelas de ese Estado en particular. Las escuelas

de educación superior y universidades públicas, reciben fondos del Estado en que se ubican”.

(KURZ, R.W., 2005).

Bolonia se ha inspirado en el modelo europeo al americano, en lo que respecta a la practicidad y puesta en contacto del mundo académico con el profesional.

La investigación, por su parte, ha contribuido al mayor cambio, tanto en la Universidad americana como en la europea. La idea del «publish or perish» (publicar o perecer) ha hecho que los docentes consideren prioritarias las actividades investigadoras, que son las que proporcionan prestigio, distinciones (COCA, J., 2009).

Existen universidades, cuyas oportunidades son opciones excelentes más allá de las ocho universidades de Ivy League y de las mejores universidades que ponen en las revistas. Hay muchas maneras de medir esta calidad ofertada, como las estadísticas internas de los colegios, el Promedio general de calificaciones (GPA), el ranking de clases y los resultados de diversos tests.

Las universidades públicas, normalmente ofertan tasas económicas bajas en su enseñanza para los estudiantes dentro del Estado Norteamericano, aunque sus tasas de instrucción para los de fuera del Estado, son comparables a las de las instituciones privadas.

Las universidades norteamericanas, tratan de crear su propio *nicho*. Por ejemplo, un centro puede poner su énfasis en sus departamentos de Humanidades, donde los profesores son bien conocidos por sus publicaciones y por su presencia internacional en áreas de experiencia. También puede hacer patente sus departamentos de ciencias, proveyendo actividades donde los graduados puedan investigar con los mejores profesores y co-publicar sus hallazgos en las más prestigiosas revistas del país. Así, la aproximación del personal es muy importante en las universidades de diversas ramas de conocimiento.

Esta reflexión es muy importante, puesto que las reuniones científicas que se mantuvieron en Estados Unidos, siempre resaltan ese prestigio del centro, no tanto de la carrera.

En este sentido, el proceso de globalización ha supuesto una evolución de los modelos de gestión de las instituciones de educación superior en Europa, trascendiendo a movimientos globales donde la calidad de la oferta, la internacionalización de la institución y la excelencia del producto educativo son algunos de los elementos fundamentales. Como consecuencia,

las instituciones de educación superior en Europa han iniciado procesos de análisis para determinar su posición de competitividad en el entorno internacional y del grado de atracción de sus estudios en el mercado global. En este contexto, en España se ha creado el Campus de Excelencia Internacional, como hemos mencionado ya en capítulos anteriores, que se encuentra entre uno de los principales programas de actuación del plan Estrategia Universidad 2015. El principal objetivo de esta iniciativa, recordamos, es situar a las universidades españolas entre las mejores de Europa, con el fin de garantizar que el sistema universitario avance hacia la excelencia, consolidándose en el contexto internacional.

De este modo, se pretende crear verdaderos entornos de vida universitaria integrada socialmente al distrito urbano o territorio, con gran calidad y altas prestaciones de servicios y mejoras en sostenibilidad medioambiental.

Asimismo, desde el Campus de Excelencia Internacional se afrontarán retos tales como la atracción de los mejores estudiantes e investigadores y la competencia por ubicar instalaciones científicas y empresas de alto valor añadido en los entornos de los campus universitarios (Ministerio de Educación Gobierno de España, 2009).

El hecho de que muchos de estos colegios se atrevan a ofertar la opción de estudiar en el extranjero – los estudiantes eligen pasar un semestre o un año estudiando en otro país – prestigia aún más al número de estudiantes del campus.

"En una sociedad cada vez más móvil, los estándares universales ayudan a las personas a transferir su formación y competencias de un lugar a otro. Esto también permite aprender ciertas competencias específicas o asistir a clases en una institución prestigiosa en ese ámbito y asistir a otras clases en una institución diferente" (PATE, W.E., 2005).

América se ha calificado muchas veces como la “tierra de las oportunidades”. En realidad, no es tanto que las oportunidades están ahí expuestas y el individuo sólo las tiene que *coger y llevárselas*, sino que, más importante todavía, el entorno ayuda a la concienciación de todo este proceso (Columbia University, 2005). Si se utilizan efectivamente los medios se pueden alcanzar grandes logros, aunque sea peleando muy duro y haciendo frente a grandes retos y problemas en el camino, pero recursos, de momento, hay.

“Lo cierto es que, de momento, recursos sí que hay, pero, en función del poder adquisitivo de cada uno, se podrán utilizar en mayor o menor medida” (KURZ, R., 2005).

Los discursos universitarios son un tanto sensacionalistas, en lo que respecta a la promoción de universidades norteamericanas, tratando de atraer a nuevas generaciones para que puedan alcanzar su particular sueño. Lo cierto es que puede que en el fondo, lo óptimo es que haya un equilibrio entre vender lo invendible y no vender nada. Así, por ejemplo, se puede leer como lema principal de la Universidad de Columbia en su misión laboral:

“Las nuevas oportunidades son creadas diariamente para nosotros, para crear la diferencia” (Columbia University. Plan estratégico. Agosto, 2005).

Ello le otorga un valor añadido con respecto a las universidades americanas, que son un todo, un modo de vida y de realizarse como persona y como profesional. Así, se dicta:

“Las carreras son más que el trabajo, son la creación de valor por el compromiso de su pasión y maestría con el tiempo; haciendo historia, su historia” (Columbia University. Plan estratégico. Agosto, 2005).

El espíritu americano es muy dado a promover entre los jóvenes, la competitividad y el prestigio del éxito, quizás hasta puntos extremos. Por un lado, está el beneficio del esfuerzo interiorizado y el sentido de la competitividad real, pero, por otro lado, la tensión personal puede crear duros conflictos personales. Así, podemos leer en los folletos:

“Busque su valor añadido en el ambiente que usted comparte con otros, los que podrían emplearle, y aquellos con quien usted compite, por ocasiones de trabajar” (New York University. Plan estratégico. 2005).

El espíritu emprendedor y la dirección estratégica son esenciales para la orientación del universitario, puesto que los empresarios observan estratégicamente, para advertir las necesidades en el mundo, para transformarlas y hacer cosas diferentes con ellas.

“La planificación estratégica puede ayudar no solamente a encontrar un trabajo, sino a que éste encaje con los objetivos del joven, para crear valor desde la carrera. Para ello, se necesita mucha fuerza interior y exterior y habilidad para que el recorrido no

sea erróneo, observando desde el inicio las oportunidades y puntos débiles del entorno. Del mismo modo, el cambio hace que nos percatemos que los desafíos son diferentes según qué generación” (KURZ, R., 2005).

En la nueva economía, necesitamos anticiparnos y prepararnos para trabajar en varias áreas diferentes, puesto que, como en el caso europeo, el primer trabajo nunca o casi nunca es el definitivo. Lo que podríamos denominar “trabajos puente”, van ayudando a tener experiencia laboral y un cierto poder adquisitivo inicial, para poner a prueba nuestras competencias (HERRERO, M., 2003). Estos son percibidos en América como algo beneficioso y valorado, porque van forjando el espíritu emprendedor, siempre y cuando sean meros medios iniciales para adquirir una meta final – y lo dejemos claro ante el contratista final - .

Por lo general, las universidades norteamericanas, facilitan al estudiante su propio autoanálisis estratégico, les suelen facilitar medios (test, tutores,...) para percatarse de sus competencias.

Los principales pasos en la reflexión estratégica son; el análisis, la planificación y la ejecución (Columbia University, 2005). Se debe conocer, ante todo, lo que se puede ofrecer y dónde se puede buscar y solicitar.

Por ello, se comienza con un análisis o reflexión, con una técnica que ya hemos apuntado como útil para tal fin, lo que denominamos DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Este proceso, *tomado prestado* de la empresa, permite conducir un análisis interno de las fuerzas y debilidades y un análisis externo del mercado de trabajo global para identificar oportunidades y amenazas en el futuro. Ello puede ayudar a encontrar esas necesidades interconectadas para aplicar las competencias del universitario.

Los beneficios del DAFO recordamos que, ante todo, es una oportunidad para identificar las características importantes que pueden ayudar o dificultar la carrera profesional, planear y encontrar una oportunidad de su *yo propio*, dentro o fuera de organizaciones y, finalmente, dirigir a la puesta en práctica eficaz del plan de desarrollo de carrera personal más allá de la búsqueda de trabajo.

Las principales preguntas que aconsejan que el universitario se plantee, son; qué puntos fuertes poseo, en qué ocasiones puede aplicar estas fuerzas para trabajar, cuáles son las competencias menos desarrolladas pero se debería mejorar y cuáles debería reducir al

mínimo, qué amenazas se deben reconocer y evitar,... Cuanto mejor se realice este proceso de planificación estratégica, más eficaz será la adaptación profesional - empresa.

“El universitario debe mirar en sí mismo para investigar qué puede ofertar como diferencia como valor añadido frente al resto, con el empleo de su propia persona. Su plan de desarrollo de carrera personal y su trabajo, deberían reflejar su conocimiento y aptitud” (Columbia University, 2005).

Como estamos apreciando, hablamos siempre de estrategias internas, no de recursos externos ni medios adquiridos, sino de interiorización y análisis personal de la situación que al universitario le acontece. No obstante, aunque no se explicita, en el caso norteamericano, esta reflexión está condicionada con mucho en función de su poder adquisitivo, pero siempre será más fácil cuanto más apoyo externo y asesoramiento tenga.

La sensación de *plenitud* en los conocimientos adquiridos nunca se termina, incluso cuando se ha encontrado un trabajo. El aprendizaje autodirigido siempre busca ocasiones de mejorar su proceso y las habilidades, aprender a identificar lo que cada uno necesita (ÁLVAREZ ROJO, V., 2000).

Dependiendo de los objetivos particulares, la construcción del recorrido profesional sería diferente; dónde se quiere formar personal y profesionalmente, qué se quiere ser y hacer, y cómo presentarse mejor para ocasiones futuras.

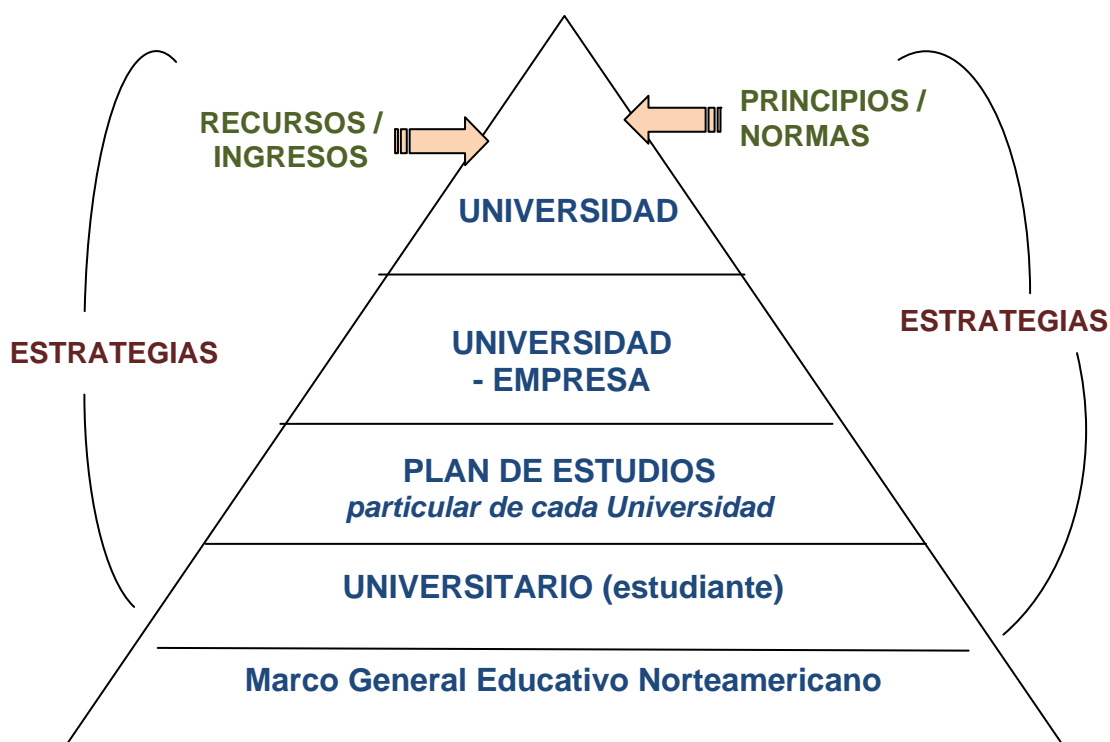
Es importante clarificar los objetivos y entender en qué fase del proceso de desarrollo de carrera individual nos encontramos. Es aconsejable, durante la exploración de la carrera, tomar algún tiempo para clarificar y evaluar el pasado y/o cada una de las etapas se han enseñado concretamente. El análisis de la situación de partida, es una etapa crucial en todas partes del proceso profesional, porque conecta y se fija en todas las otras etapas (Columbia University, 2005).

En el contexto norteamericano, cada centro universitario plantea su propio esquema de actuación. No existe un marco pedagógico estipulado, como en el caso europeo, sino que existen únicamente ciertas pautas generales, más bien morales, de cómo debería ser la educación universitaria. Este tipo de recomendaciones son más seguidas en el caso de la Universidad pública que en la privada, pero, como hemos indicado, se tratan de objetivos muy generales.

El plan académico de la Universidad, se recicla y revisa anualmente. Tal es así, que el propio Gobierno Americano “premia” a aquellas acciones de conocimiento transferidas de forma más eficaz por los profesores. Debemos reconocer que el sistema compensatorio es muy común en el caso norteamericano.

Del mismo modo, la transferencia resultados de investigación en forma de publicaciones, redes de conocimiento u otros recursos, también es independiente del funcionamiento tanto de otras entidades educativas como de los propios centros que componen la Universidad.

Gráfico 34. Planificación académica en la educación universitaria norteamericana.



Fuente: elaboración propia.

El gráfico que presentamos es un esquema de la jerarquía de actuación de la mayoría de las universidades americanas. En primer lugar, cada Facultad presenta sus objetivos, muy precisos y especializados en la materia que imparten, con un programa teórico y metodológico preciso. Posteriormente al diseño de las estrategias o actuaciones para llevarlas a cabo, se solicitan los recursos necesarios para ponerlo en práctica eficazmente. Somos conscientes de que existen muchos fondos provenientes de órganos administrativos y otras entidades públicas y privadas que facilitan financiación para acciones educativas,

pero la gran cantidad de centros educativos con muchas de ofertas, hace que la diversificación sea quizás un problema para la efectividad educativa. Por ello, muchas universidades se buscan su propio plan de acción.

La propia concepción de la Universidad en el caso norteamericano difiere con mucho del modelo europeo. En el caso estadounidense, la Universidad es un centro de especialización en una rama del conocimiento concreta, que pueda ofertar al joven un aprendizaje sobre todo práctico, para desenvolverse en la vida profesional diaria. En el caso europeo, la Universidad, siguiendo un marco político consensuado, vela para cumplir un plan pedagógico estructurado por competencias que le hacen ser, en su forma global eficaz. La dificultad, en este caso, radica en encajar estas competencias con la demanda empresarial.

Es el alumno el que debe definir su camino académico e incluso profesional desde el inicio y así encauzar su elección a ese objetivo. Por ello, los jóvenes americanos tienen desde jóvenes bien definidos sus objetivos. Si existe una variación en la elección o un cambio en su recorrido académico, se suele acontecer cuando ya han comenzado sus estudios, o bien en el cambio de primer a segundo ciclo o, más frecuentemente, cuando ya estén graduados.

La mera lectura de los artículos en revistas especializadas sobre inserción laboral del universitario americano, facilitados por las propias universidades, es una muestra fehaciente y real del panorama que este colectivo vive.

Algunas de las preguntas más frecuentes que se hace un joven norteamericano en su elección de grado universitario, según la Universidad de Columbia y su propio Plan Estratégico (2005), son:

- ¿El programa académico de la carrera presenta asignaturas bien definidas y concretas, o por el contrario, es más bien abstracto y sin una precisión específica hacia dónde quiere ilustrar a los alumnos?
- ¿Puedo encontrar métodos de enseñanza innovadores y estimuladores o no facilitan un contenido preciso ni especializado?
- ¿Se respira una atmósfera académica de presión o más bien relajada?
- ¿Cuáles son los principales puntos fuertes y débiles?
- ¿Se otorga el énfasis adecuado en la cualificación o conocimiento académico o se concede más relevancia a las actividades de la vida social cotidiana?
- ¿El grado de exigencia es excesivamente elevado con respecto al nivel de conocimiento?

Pero existen otras diversas formas de pertenecer a la vida social del campus, como ser miembros de diversas entidades sociales; grupos de música, redacción del periódico, revistas de literatura o de páginas web,... Estos objetivos contrastan con la preparación profesional base de los colegios especializados.

La pregunta clave radica en qué tipo de vida de campus se ajusta más a las necesidades y gustos de cada cual, lo que se denomina la *cultura de campus*. Así, al igual que en muchos países, podemos encontrar, dentro de la enseñanza universitaria, las universidades públicas, privadas, los colegios especializados en ciencias o en letras, los colegios de orientación religiosa,...las diferencias son bastante similares con respecto a otros países, pero las posibilidades, en el caso americano, son mucho más amplias. La mayor diferencia oscila entre los colegios y universidades públicas y privadas. En cualquier país, se pueden encontrar estas dos opciones, cuyo criterio principal de decisión se basa en su coste económico. Pero en el caso estadounidense, la dificultad es mucho más abrupta.

Una vez hecha la primera selección, es quizás también complejo determinar si se requiere de un colegio superior o de una Universidad. Así, algunas cuestiones que se sugieren para evaluar ambas opciones, son:

- ¿El centro oferta una experiencia distintiva en el primer año?
- ¿El centro oferta seminarios de reciclaje para todos los estudiantes?
- ¿Todos los estudiantes tienen que completar un proyecto evaluativo que les permita apreciar lo que han aprendido y sus habilidades adquiridas y su conocimiento?
- ¿Se puede estudiar en el extranjero? ¿Se les facilita a aquellos que así lo requieran experiencias integradas para completar su currículo?
- ¿Se ofertan comunidades de aprendizaje, especialmente para los estudiantes de los primeros años?
- ¿Se tienen que completar rigurosamente unos exámenes escritos en todos los años de formación?
- ¿Cuáles son las oportunidades para los estudiantes para investigar de forma independiente o crear sus propios proyectos bajo la supervisión de un miembro superior de la Facultad?

(Plan Estratégico Columbia University, 2005.)

La *autovaloración* es la llave al entendimiento de los intereses, habilidades, fuerzas, debilidades y valores. Se puede realizar formal o informalmente, y es un proceso que continua a lo largo de toda la vida, a medida que se gana un mejor entendimiento de uno mismo y de sus metas.

El éxito de cada etapa de la autovaloración depende de la habilidad personal para completar cada fase. Se debería comenzar apreciando qué se ha hecho con anterioridad, qué es importante para cada uno, etc. Las repuestas a estas cuestiones, ayudarán a definir las necesidades y expectativas en la carrera.

En esta etapa, el universitario declara y enfoca sus objetivos y conecta lo que sabe con sus opciones de carrera. Es importante tomar algún tiempo para clarificar entre cada etapa de la carrera y lo que se ha aprendido en el caso norteamericano, se suele comenzar por definir los objetivos y necesidades de desarrollo profesional correspondiente.

“La autovaloración incluye una reflexión sobre preferencias, intereses, aptitudes, capacidades, y rasgos personales, así como identificación de fuerzas y debilidades” (Columbia University. Plan Estratégico, 2005).

Esta primera etapa, la suelen realizar, de forma compartida, padres e hijos, tanto en el caso europeo como norteamericano.

Otra etapa importante en este mismo proceso, es mirar lo que se ofrece en otras áreas, investigando varias opciones y ocasiones disponibles.

“Explorar es vital en el previo a cualquier proceso de entrevista informativa. Adquirir una perspectiva del ambiente de estudio en el que se mueve la gente, ofrece una perspicacia que no puede ser encontrada en materiales impresos. Es provechoso también examinar variedad de carreras que son de interés. Las preguntas se deberían enfocar a la carrera en sí, no en su aptitud para ella” (Columbia University. Plan Estratégico, 2005).

Ésta es la fase ideal para adquirir un aprendizaje empírico, a través de presentaciones con los contratistas y las interrelaciones con los expertos en el negocio. El objetivo es recoger tanta información como se pueda sobre los campos de interés.

Hay muchos modos de *explorar* carreras, incluyendo la investigación tradicional, el “boca a boca”, la entrevista, el *mentoring* y el estudio empírico. La interconexión y el aprendizaje empírico son claves en muchos aspectos del desarrollo de carrera.

En este punto, el universitario puede haber identificado algunas empresas posibles para explorar más pormenorizadamente. La investigación ayudará a refinar las elecciones y las

opciones. Primero se exploran los campos de carrera generales a los que se aspira y luego se precisan las áreas específicas, dentro de estos campos preferentes.

Existen numerosos buscadores web y recursos en Internet para ayudar al universitario. Y, en el caso norteamericano, además, numerosas agencias estatales, completan esta información, como es el Área de Educación de Estados Unidos.

Leer un periódico, revista especializada o mirando las noticias, puede ayudar a entender qué es lo que pasa en el mundo hoy día, y esto puede contribuir a informar sobre las tendencias corrientes en la economía, empresa y otros campos específicos. Esta información perfila un mejor cuadro de lo que ocurre en los sectores profesionales y asiste en la preparación para solicitar un puesto de trabajo y, posteriormente, ser entrevistado para su selección.

El Centro de Recursos de Carreras de Estados Unidos (CRC), es una entidad que facilita la investigación de la carrera, de forma comprensiva. El CRC contiene una colección extensa de libros de consulta relacionados con la carrera, que cubren áreas como el desarrollo general de la rama escogida, los perfiles empresariales específicos, las elecciones internacionales y las opciones del sector no lucrativo.

El CRC también se inscribe en varias revistas y periódicos para permitir a estudiantes *rastrear* las tendencias e indagar sobre firmas diferentes.

Por otro lado, Internet es una manera excepcional de búsqueda sobre diversas entidades, según categorías profesionales, trayectorias en el campo de interés, páginas web de las organizaciones y de asociaciones profesionales, directorios del personal,...

Además, las empresas tienen "web sites" que proporcionan información muy vasta, incluyendo la declaración de la misión de compañía, la historia y la filosofía, listas del cliente, cartas de organización, indicaciones incluso de cómo solicitar posiciones disponibles,...

Todos los recursos se deben usar de forma eficaz individualmente, pero es recomendable trazar un recorrido o proceso, para que la trayectoria ordenada y eficaz, de tal forma que se pueda retomar en cualquier momento.

Se recomienda que se comience la búsqueda con una investigación propia, indagando sobre la información de la trayectoria elegida, de la carrera, en la Web, leyendo revistas y

periódicos profesionales apropiados, y pidiendo asesoramiento a los propios tutores de la titulación. Es muy importante identificar la información deseada.

Una vez se haya determinado exactamente qué clase de metas se están buscando, es importante determinar con quién se puede entrar en contacto, consiguiendo la información precisa con la gente adecuada. Hay que desarrollar una estrategia, precisando qué preguntas darán la información deseada. Esta estrategia es muy útil en universidades tan prestigiosas como Harvard, puesto que, un buen contacto inicial puede ser un gran referente a lo largo de toda la vida.

Asimismo, de forma complementaria, mencionamos que el recurso del *mentoring* es la asistencia de un consejero profesionalizado en la materia de interés, que tiene experiencia en un campo particular de la carrera y ha ofrecido a la parte interesada esta experiencia. Puede solicitarse sobre una base informal, en una fase puntual, resolviendo alguna situación concreta, o sobre una base estructural, en la cual la relación es mucho más consolidada, según ciertos criterios y expectativas específicas.

“Un mentor puede proporcionar el consejo práctico, oportunidades de observar el lugar de trabajo, y una acertada previsión de futuro. La relación del mentor puede ser a corto o largo plazo, dependiendo del mentor y del estudiante, pudiendo decidir mutuamente la forma de trabajar. Las actividades serán, seguro, muy enriquecedoras, participando en procesos basados en intereses comunes de la carrera” (Columbia University. Plan Estratégico, 2005).

Por otro lado, no son menos importantes los programas informativos propios de la carrera. Los acontecimientos patrocinados por el centro para la educación en la carrera, son otra fuente excelente de información para la exploración de la misma.

Posteriormente, se pretende esbozar un plan, basado en el plazo de tiempo individualizado y con ciclos de tiempo apropiados, para luego ponerlo en acción. La evaluación de las opciones, es una fase crucial.

“Es importante que se continúe juntando toda la información específica necesaria para la posterior toma de decisiones sobre las opciones, incluyendo lo que las amenazas podrían soportar en el camino y las cuestiones de equilibrio de trabajo/vida que puedan ocurrir” (KURZ, R., 2005).

Como la carrera académica se desarrolla con el tiempo y el universitario puede cambiar la misma, o de empleo, dentro de la carrera profesional, es importante pensar en el desarrollo de la titulación como un proceso en curso que se desarrolla con el tiempo, percibiendo una visión más refinada del plan de estudios.

Por otro lado, teniendo en cuenta la perspectiva del Departamento de Servicios Profesionales de la New School University, existen diversos servicios nacionales para consultas y asesoramiento profesional. Cuanta más extensa y cualificada sea la formación, más posibilidades de adquirir una profesión acorde con las aspiraciones de cada uno.

Desde cualquiera de las Bibliotecas Públicas de Norteamérica y, concretamente, en el caso de New York, se facilitan diversos recursos de asistencia profesional para aquellos que buscan un puesto de trabajo o un asesoramiento profesional en su recorrido laboral.

Entre los recursos que podemos encontrar, mencionamos:

- Colecciones de libros y vídeos sobre las habilidades para buscar trabajo, la elección profesional, la gestión del proceso, seguimiento, test de preparación,...
- Directorios; colecciones de directorios de referencias nacionales e internacionales especializados en esta área. Destacamos, por ejemplo, los siguientes:
 - Directory of Executive Recruiters.
 - Encyclopaedia of Associations.
 - Hoover's guide to the Top New York Companies.
 - Metropolitan New York Job Bank.
 - Occupational Outlook Handbook.
 - O'Dwyer's Directory of Public Relations Firms.
 - Peterson's Internships.
 - Standard & Poor's Register of Corporations Director's & Executives.
 - Standard Directory of Advertisers, Standard Directory of Advertising Agencies.
 - National Register Publishing.
 - Thomas Register of American Manufacturers.
- Servicio Civil: Información en la propia ciudad de trabajo estatales y federales, anuncios laborales, guías proporcionadas por el servicio civil para la búsqueda de empleo,...

- Notebooks: listados de agencias de empleo, programas de educación y entrenamiento de habilidades, empleadores del propio New York, anuncios proporcionados por el servicio civil, workshops laborales y centros de asesoramiento.
- Periódicos: revistas, periódicos y artículos con anuncios laborales e información profesional.
- Documentos gubernamentales.
- Recursos de Internet.
- Bases de datos.
- Programas para PC.

(New York University. Plan Estratégico, 2005)

Por otro lado, existen otras agencias públicas dependientes del Gobierno de los Estados Unidos, cuyos principales recursos son los siguientes:

- Tablón de trabajo online para buscar el trabajo de jornada completa o parcial.
- Biblioteca de investigación extensa donde se reciben listados de trabajo puestos al día, múltiples campos, en una base semanal.
- Consejeros profesionales disponibles para ayudar a los estudiantes sobre el plan de carrera a seguir, cómo se busca el trabajo o cómo se prepara el curriculum vitae.

Servicios estatales Generales:

- Asesores de la carrera (Autovaloración y exploración de carrera).
- Información de la carrera y de sus recursos, incluyendo recursos especializados para poblaciones diversas.
- Estrategias para la búsqueda de trabajo eficaz (online y off-line).
- Ayuda en el desarrollo de habilidades eficaces para la entrevista, carta de presentación y técnicas de correspondencia.
- Talleres y ferias profesionales.

(USA Education Department, 2005)

Otro de los aspectos muy comunes en la cultura americana, es la proliferación de iniciativas organizacionales, promovidas por asociaciones, fundaciones, empresas,... para el fomento de los valores educativos y sociales. Así, por ejemplo, la Asociación de los Educadores Internacionales (NAFSA), en un escrito del 2005, facilita las claves de un reportaje realizado por J. Walter Thompson Education para el Instituto de Educación Internacional (IIE), el servicio académico alemán (DAAD) y la oficina austriaca de educación, para determinar la aceptabilidad del empleador y su valor en el mercado desde una perspectiva internacional,

ante el público de los Estados Unidos, especialmente estudiantes y trabajadores. Entre sus resultados, mostraron:

“...el criterio más importante de los empleadores en la selección de un candidato, son sus capacidades interpersonales. Y cuando fueron cuestionados los empleadores, consideraron que estas habilidades son fortalecidas cuando un candidato ha obtenido experiencia profesional internacional. El desafío está en cómo vincular y promocionar más efectivamente esta conexión...” (PICKERT, S., 2005).

De este modo, se deduce que una de las consecuencias más inmediatas de la globalización económica en el terreno de la educación, apunta a una creciente adaptabilidad, sensibilidad intercultural y política y flexibilidad intelectual.

Además, el estudio mostró que los empleadores también encuentran que los candidatos con experiencia formativa internacional, poseen un amplio rango de capacidades deseables en sus empleados. Éstas incluyen, entre otras, habilidades de comunicación intercultural, liderazgo, madurez, independencia y conciencia cultural.

b) La Elección del Centro Universitario en el Caso Japonés.

Podemos afirmar que, desde 1980, las universidades japonesas han iniciado una serie de reformas progresivas hacia una mayor flexibilidad, diversidad y autonomía. Sin embargo, aunque se han realizado algunas innovaciones, la mayoría de las universidades han resistido cualquier tipo de cambio radical, conservando aún un atisbo tradicional.

Marco general del panorama universitario japonés.

Hace unas décadas, Japón era escasamente tomado en cuenta como referencia, cuando los expertos internacionales intentaban proporcionar una visión general sobre educación. No obstante, la estructura educativa ha evolucionado tanto en este país, por factores históricos y culturales fundamentalmente, que hoy día es de obligada revisión percatarse de este modelo educativo, sobre todo en lo que se refiere a educación universitaria, puesto que se ha tornado prácticamente todo el programa pedagógico - en un tiempo récord -, a las tendencias capitalistas actuales, pero conservando las pautas culturales de antaño. Podríamos citar como características básicas de este modelo educativo, según Teichler (1996), las siguientes:

1. Japón es visto generalmente como uno de los sistemas de educación universitaria más fuertemente expandidos, por lo menos en cuanto a la cantidad de estudiantes existentes en relación con el respectivo grupo de edad.
2. El rango de la calidad y de la reputación entre las universidades japonesas parece ser más amplio que entre las universidades de los países europeos (según las estadísticas / rankings que hemos expuesto).
3. La competencia por la admisión en las más prestigiosas universidades, parece dominar todas las actividades de las escuelas e instituciones de educación universitaria.
4. Muchos expertos señalan que los logros promedios de los estudiantes universitarios, en contraste con los jóvenes egresados de escuelas secundarias pertenecientes a universidades, no parecen ser demasiado altos.

Japón ha transformado rápidamente su sistema educativo hacia un sistema más "estadounidense" en lo que respecta a indicadores de competitividad y calidad educativa. El plan de reforma contempla también la flexibilización del sistema universitario de Japón, jerárquico y centralizado.

Esta transformación ha sido motivada especialmente por el descenso de la población en edad universitaria, obligando a las instituciones a elaborar nuevos currículos y cambios para atraer a los alumnos. Asimismo, el prestigio de la Universidad ha pasado a un segundo plano en la selección de personal, siendo un reclamo de mayor peso la preparación para el mundo laboral que ofrece la Universidad.

En Japón, los estudios de carácter superior pueden realizarse en las universidades, en los colegios universitarios y en los colegios técnicos superiores. Existen cerca de 700 universidades, tardando cuatro años de aprendizaje para obtener la licenciatura. Las universidades se dividen en universidades nacionales y universidades locales, siendo más de la mitad de éstas privadas.

Tabla 29. Nº centros universitarios en Japón (2007).

Public	167
National	87
Local Government	80
Private	542
<hr/>	
Total	709

Fuente: Departamento de Educación de Japón, 2007.

Existe una intensa competencia entre los estudiantes sobre la entrada para las universidades de mayor prestigio. Podríamos hablar de un *sistema segmentado*; existe más competencia entre universidades dentro de los segmentos de entre universidades nacionales, *alimentados* por la financiación pública, el peso en la investigación y la demanda de los alumnos. Se percibe un gran sector privado en los estándares mundiales, altamente competitivos sobre todo en el segmento de la élite.

Las posibles ventajas del mercado universitario pueden ser las siguientes:

- La competencia es vista como un proceso ordenado y equitativo de asignación de beneficios sociales.
- La financiación privada hace que el gobierno ahorre dinero.

- La competencia genera eficiencia universitaria y que las fuerzas se localicen en el estudiante (al menos en el sector privado).
- Japón tiene una fuerte investigación de las universidades, y corporatización; significa que tienen mayor autonomía y pueden ser más *auto-responsables*.

(MARGINSON, S., 2004).

La jerarquía de las universidades, es el nexo obvio entre la oportunidad educativa y la determinación de las carreras por el éxito educativo. La Universidad de Tokio, la de Kyoto y el Instituto de Tecnología de Tokio, son nombrados con frecuencia como los garantizadores de las carreras *de moda* en el sector privado; según algunas investigaciones, más de un cuarto de los gerentes de primer nivel en Japón, son graduados de una de esas tres instituciones. Casi la mitad de los que pasan los exámenes para las carreras administrativas más importantes, son graduados de la Universidad de Tokio o de la Universidad de Kyoto.

Japón, históricamente, ha tenido un tipo de sociedad y, por ende, de estructura educativa, muy jerárquica.

En 1970, en Japón, en el proceso de *compartir* la economía, se produjo también el compartir conocimientos y el dar mucha más valoración al inglés.

El conflicto más importante que tiene la Universidad japonesa es ser “bambú y árbol de madera” (OYAMA, Y., 2006), representando la primera metáfora a la cultura japonesa y en el segundo caso, la cultura norteamericana.

En los ochenta, las universidades de USA trataron de encontrar mercado en Japón, pero la Educación Universitaria japonesa estaba en japonés y era diferente de Norteamérica y muchas universidades no quisieron importar el modelo americano.

Después de la Segunda Guerra Mundial, cambió el sistema norteamericano y japonés. Lo que se denomina “High School”, comprendió dos años y la Universidad, tres.

Después de 1991 (reforma universitaria), la Universidad puede hacer su propia autoevaluación y hacer su propio programa de calidad. En estas mismas fechas, se aconteció otro gran cambio, los profesores ofrecen libremente a sus alumnos la especialidad que ellos mismos elijan. Del mismo modo, el sistema actual universitario ofrece el hecho de que un alumno pueda ir directamente a la educación especializada y coger al mismo tiempo

disciplinas de la educación general. La filosofía de la educación general es básica para el conocimiento.

Las modificaciones en la carrera y en la educación de las mujeres, se convirtió en un foco principal de debate. La tasa de avance de las mujeres hacia la Educación Secundaria Superior (Upper Secondary Education) sobrepasó a la de los hombres, ya en 1970 y hacia la educación universitaria alrededor de 1990.

Sin embargo, la mayoría de las mujeres opta por los "Junior Colleges", mientras que más del 90% de los hombres que avanzan hacia una educación universitaria, optan por la Universidad.

“Casi un cuarto de las mujeres inscritas en los programas "Bachelor" ("Bachelor Program") se matriculan en universidades para mujeres. Estas, comprenden menos del 20% de los estudiantes, las universidades más prestigiosas y más orientadas hacia la investigación” (OYAMA, Y., 2006).

Desde 1985, la legislación apunta a garantizar la igualdad de oportunidades para las mujeres en los empleos. Esto, en la práctica, ha conducido a una división aún más clara entre las carreras de mayor importancia ("top careers"), en las empresas privadas más importantes, la denominada vía comprensiva ("comprehensive track") (shogo shoku), cubierta por el 90% de los varones, o la vía general ("career general") (RAMÍREZ J.A.; OYAMA, Y., 2007).

Criterios para elegir la Universidad y la carrera en Japón.

En Japón, la inserción profesional es uno de los criterios básicos para elegir una u otra Universidad. De hecho, se puede llegar a afirmar que los jóvenes se preparan en las universidades, básicamente para ubicarse en algún empleo. Y las universidades les preparan precisamente para ubicarles en algún empleo.

En la actualidad, los rankings japoneses tienen esta primacía para clasificarse en una u otra posición:

- a) Ranking por nivel de inserción laboral.
- b) Ranking por presidentes de las grandes compañías.
- c) Ranking por los altos ejecutivos de las grandes compañías.
- d) Ranking general por región (Kanto, Kansai, Chubu, etc).

En lo que respecta a la internacionalización, en los comienzos de los 80, las medidas para facilitar el empleo de profesores extranjeros, así como el ingreso de estudiantes extranjeros, fueron cambios más visibles que los esfuerzos curriculares para la internacionalización. Ya en 1983, los japoneses establecieron un plan, según el cual, el número total de estudiantes extranjeros debería aumentar, desde menos de 20.000, a unos 100.000 en el año 2000. En 1993, el número de estudiantes extranjeros en instituciones japonesas de educación universitaria, superó los 50.000, de los cuales más del 80% provenía de China, Corea y Taiwan (ABE, 1995). Por otro lado, más de 120.000 estudiantes partieron para estudiar afuera, la mayoría de ellos en forma individual y una proporción substancial en universidades japonesas. En contraste con Europa y con los EEUU, el intercambio organizado de estudiantes entre universidades japonesas y extranjeras, juega un rol secundario.

Una de las variables esenciales, implícita en el *modus vivendi* asiático y especialmente en el institucional, es la permanente necesidad de la *autoevaluación*, la jerarquización en un rango, no sólo con el fin de un mero posicionamiento institucional dentro de un ranking, sino siempre en vías de mejora, de superación. La palabra que mejor define esta característica, es “assessment”, entendida como “evaluación o autoevaluación”.

En el ámbito de las instituciones educativas, mantener siempre presente este “assessment”, ayuda a la facultad a determinar si realmente los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades,...valora aquella facultad en su conjunto, determinando su importancia.

Sin embargo, la autoevaluación implica más que simple la documentación de la capacidad de estudiantes individuales. Anima a educadores a examinar si sus programas tienen sentido en total y si sus estudiantes, como consecuencia de todas sus experiencias, están preparados para el mundo del trabajo o la educación más especializada. El objetivo de la evaluación es examinar la evidencia cualitativa y cuantitativa generada sobre la capacidad del estudiante y usar aquella evidencia para mejorar el estudio de sus estudiantes, actuales y futuros (PALOMBA, CATHERINE A. 2001).

La evaluación es un proceso que generalmente comienza cuando el centro plantea su plan estratégico y decide qué deberían saber sus graduados, qué deberían ser capaces de hacer y valorar. Estas decisiones, capturan las expectativas que la Universidad tiene para el estudio y a menudo llaman los resultados esperados de las capacidades esperadas.

Por lo general, los resultados son contrastados con los profesionales de las disciplinas correspondientes, pudiendo ser extrapolables en otros campos del saber.

Del mismo modo, cada especialidad posee sus correspondientes conocimientos específicos.

Tal y como se ha señalado anteriormente, en la actualidad existen más de 700 universidades, siendo mayor el número de universidades privadas que públicas. En lo que respecta a la tasa de matriculación universitaria de Japón, el 48.3% va a universidades en carreras de grado, el 23% a carreras técnicas de 2 a 3 años de formación técnico-profesional, el 7.7 % (casi el 90% mujeres) a carreras cortas de 2 años y un 11.5% a carreras de pos-gradados (MATSUMOTO, J.A., 2007).

Las Escuela Técnica son escuelas de formación técnica pos-secundaria. La mayoría son privadas y cerca de 200.000 jóvenes cursan carreras relacionadas a la medicina (mecánico dental, etc), unos 120.000 en mecánica e industria, unos 70.000 en temas comerciales y contables, etc.

Al año unos 600.000 jóvenes (250.000 son mujeres) ingresan a las universidades en carreras de grado y otras 113.000 (99.000 son mujeres) a carreras cortas de 2 años de duración (generalmente mujeres).

De este colectivo joven, los que ingresan a una Universidad - Carreras de Grado- Según países:

- Japón: Casi el 49 %
- Estados Unidos: 47.7% + 12.7% (adultos mayores de 21 años)
- Reino Unido: 64.8% + 41.9 % (adultos mayores de 21 años)
- Francia: Aprox. 41%
- Alemania: 33.2%

(MATSUMOTO, J.A., 2007)

Las mejores universidades compiten entre sí por la captación de alumnado. Además, son constantemente evaluadas con estrictos criterios, que, al final, las sitúa en “estratos”, llegando incluso a asumir su puesto “top”, “medio” o “bajo”.

La severa competitividad comienza en la preparación desde los colegios, sobre todo en lo que atañe a los colegios privados.

Los estudiantes se preocupan más por qué tipo o posición se halla la Universidad donde van a estudiar, que por el área de conocimiento escogida. El paso desde la escuela de grado superior a la Universidad es muy importante, sobre todo si la aspiración es ingresar en el puesto “top” de las universidades.

Algunos alumnos pueden acceder directamente a esta importante categoría institucional de grado superior, porque el colegio se ocupa de ello. Por ejemplo, para ingresar en la Universidad de Tokio, los colegios preparan a aquellos alumnos interesados durante uno o incluso dos años, para su ingreso.

Sobre todo si el objetivo es ingresar en las universidades “top”, los alumnos se sienten en el colegio mucho más motivados y se esfuerzan más por estudiar hasta llegar al nivel deseado.

Esta opinión es exclusivamente una perspectiva subjetiva de esta realidad, deducida de las reuniones científicas realizadas. No existe ningún dato explícito objetivo, pero es un sentimiento generalizado.

Lo cierto es que la posición en el ranking de la Universidad, parece afectar la oportunidad de pasar los más exigentes exámenes de ingreso para las carreras principales en el sector público.

La competencia para el éxito educacional, está reforzada por la fuerte creencia de que el sistema de educación japonés, provee más o menos igualdad de oportunidades para la juventud. Esta creencia no está basada tanto en la igualdad de resultados, es decir, en el conocimiento del real éxito educativo, sino el *background* socioeconómico (parental, familiar).

“La fe en la apertura del sistema educativo, más bien parece ser reforzado por las modalidades de selección. La decisión sobre las oportunidades que uno tenga, recae sobre el éxito obtenido en los exámenes de ingreso, es decir, provisionalmente en los exámenes en el colegio (secundaria), y, definitivamente, en el examen de ingreso a la Universidad” (OYAMA, Y., 2006).

Los exámenes de acceso a la Universidad por parte del National Center for University Examination, son una buena referencia para los estudiantes, puesto que les provee de los requisitos necesarios para tal fin. Por ejemplo, para entrar en la Universidad de Kyoto, existen dos tipos de exámenes;

- El propio test del National Center for University Examination; evalúa los conocimientos en matemáticas, japonés, inglés, ciencias sociales y ciencias exactas.
- El examen de la Kyoto University: donde, el propio departamento donde el alumno está interesado, realiza una prueba de sus áreas concretas escogidas. Por ejemplo, en el caso del área “de letras”; examen de japonés, inglés y ciencias sociales y en el caso de las “de ciencias”; examen de inglés, matemáticas y ciencias exactas.

En este caso particular, Kyoto University realiza tres *cribas*, puesto que la demanda es altísima. Los alumnos están muy interesados, no sólo en la docencia, sino también en el área exacta de investigación, dentro de su campo de conocimiento.

“Una de las claves de éxito de la Universidad, es el Aprendizaje Activo, sólo posible si se fomenta la comunicación entre estudiantes y profesores. Es necesario cambiar el concepto de aprender “de” al aprender “con”. Las universidades japonesas se han dado cuenta de esto recientemente” (OYAMA, Y., 2006).

La nueva forma de medir los conocimientos implica también importantes cambios en el papel que corresponde a profesor y alumno. Se pretende transformar un sistema de enseñanza, en uno de aprendizaje, en el que se "enseñe a aprender". Esto se basa en una mayor implicación y autonomía del estudiante, en el uso de metodologías docentes más activas (trabajo en equipo, tutorías, mayor uso de las nuevas tecnologías...) y en un seguimiento más personalizado del trabajo del estudiante por el profesor. Esta transformación implica un gran cambio con respecto al papel tradicional del estudiante japonés, que muestra una actitud pasiva y poco participativa.

Yibing Wang (2006), uno de los autores más importantes en analizar esta realidad, realizó un estudio donde diferenciaba tres tipos de Universidad, según su “categoría” o “posición”:

- 1) “elite stage”, que comprende menos de un 15%, donde entrar en la universidades una situación realmente privilegiada. En este grupo estarían las llamadas “top universities”.
- 2) “mass stage”, que comprende entre un 15 y un 50%, donde es normal que entren bastantes alumnos. Este es el ejemplo de Meiji University, universidades que antes solían ser escuelas profesionales y que cambiaron su estructura, porque el gobierno norteamericano quiso democratizar el sistema japonés.

3) “universalised stage”, que comprende más de un 50% y que donde, para entrar, existe un “gap of quality”, un nivel básico de conocimiento.

La calidad y el carácter de las universidades, son muy diferentes. Algunas tendencias apuntaban hacia la investigación (top & middle universities) y otras hacia la docencia en general. Estas últimas universidades, desearían subir de “estrato”, pero los resultados, tras su autoevaluación, son bajos.

“Cada Universidad tiene sus propios programas, así como su propio sistema autoevaluador. Para que sus alumnos entren en las empresas, tienen sus propios contactos. Por ejemplo, para entrar en Kyoto University, existen lo que denominan “pocket seminars”, formación específica para pequeños grupos de estudiantes, donde se les asiste para tener lo que denominan “actitud académica”, acorde a lo que esta institución considere oportuno e importante, tanto para su estancia universitaria como para su futuro laboral” (HIROSAWA, K., 2006).

Además de los *pocket seminars*, otras universidades (middle universities), tienen otros sistemas alternativos, como por ejemplo Kansai International Studies, donde, entre las disciplinas que se les instruye, se les indica cómo tomar notas rápidas en apuntes, en japonés.

Adicionalmente, también se les puede ofrecer *refresh seminars*, para reciclaje personal de las competencias académicas y comportamentales en la Universidad. Kyoto University, por ejemplo, enseña no sólo los conocimientos que la institución profesa, sino también las actitudes adecuadas. Los servicios de asistencia para el alumnado (support system for students), son indispensables.

Por tanto, en Japón, el acceso a la Universidad - *daigaku* (大学) -, sigue un sistema bastante distinto al español. En España el camino normal es terminar el Bachiller y luego realizar la prueba de acceso a la Universidad, presentar las solicitudes a las carreras a las que se quiere optar y esperar los resultados.

En Japón este método cambia bastante. No existe un único examen con el que cuya nota se permita acceder a cualquier Universidad, sino que cada Universidad tiene su propio examen de acceso. Cada Universidad tiene sus propios criterios de acceso y temario específico que no tiene porqué parecerse a ninguna otra.

Consideraciones finales de esta fase de análisis.

El sistema universitario de Estados Unidos y Japón, como hemos visto, mantienen ciertas pautas comunes de funcionamiento. La más detonante se basa en el ansia por mantener su prestigio y jerarquía institucional. A diferencia del caso europeo y de forma más acuciante en España, que no tienen especial preocupación por mantenerse en los rankings más prestigiosos, las universidades norteamericanas y japonesas se esfuerzan intensamente por llegar a figurar en las listas de las universidades más excelentes.

La competitividad no sólo institucional, sino también entre el alumnado universitario, se hace patente, pero así como en el caso norteamericano se mantiene hasta el final, incluso habiendo logrado el universitario su puesto profesional, esta lucha se mantiene, el caso japonés se muestra en este sentido “más relajado” en cuanto a que la competencia no se palpa se forma tan acuciante durante el recorrido académico ni incluso en el proceso de inserción laboral, sino que los esfuerzos se centran en la primera etapa, en la inserción del centro de élite.

La carrera, así, pasa en cierto modo en segundo lugar, para los tres puntos geográficos analizados: Europa, Estados Unidos y Japón.

Por otro lado, el contenido de los planes de estudio norteamericano y japonés difiere con mucho del europeo, en cuanto a que éstos presentan una base común de conocimiento para todos los universitarios, que luego se especializarán en las diversas ramas del saber, hecho que no ocurre en el caso español, por ejemplo, que desde el principio se distingue los diferentes recorridos académicos.

En el caso norteamericano, la entrada a la Universidad se sustenta en una selección rigurosa que tiene como primer filtro de entrada ya las altas exigencias económicas y de movilidad geográfica, hecho que no ocurre en el caso europeo y más concretamente el español, donde se hace relativamente asequible ingresar en una Universidad y donde éstas están muy proporcionalmente distribuidas en todos los puntos geográficos del país.

En el caso japonés, la competencia entre los estudiantes es elevada para ingresar en las universidades más prestigiosas, las universidades se esfuerzan por ello se forma intensa. Japón históricamente ha tenido una estructura de vida muy jerárquica y ello sigue repercutiendo en muchas esferas de la vida, como es el caso de la educación.

El prestigio de la institución, eso sí, en los tres casos; europeo, estadounidense y japonés, es la piedra angular que todas las instituciones universitarias quieren mantener, por encima de la innovación, de la tecnologización o de la modernización. Eso sí, otras características tales como la calidad en el caso norteamericano y la autoevaluación permanente de competencias en el caso japonés, son igualmente, en sus respectivos casos, de prioritaria consideración.

Respecto al universitario en sí, también apreciamos diferencias considerables: cierto es que en Estados Unidos se premia a los alumnos más brillantes y se les ofrece oportunidades constantes para que puedan potenciar su talento, hecho que ha sido muy criticado en el caso español, puesto que tiende más a una homogeneización de conocimientos que a una potenciación de los más excelentes. El universitario norteamericano asimismo, es el que crea su propia oportunidad, crea su propio camino y sus opciones, no depende tanto de la institución, ni educativa ni administrativa. Este hecho también difiere con mucho del español, donde la dependencia institucional es realmente excesiva, los jóvenes dependen, mientras son universitarios, de la Universidad como fuente de conocimiento casi exclusivo, de la Administración pública como posible vía de ayuda para encontrar el puesto de trabajo y de la familia como principal institución de soporte vivencial.

En lo que se refiere a Japón, hay que tener en cuenta que hablamos de la existencia de más de 700 universidades y que anualmente contamos con unas cifras de 600.000 jóvenes egresados para las licenciaturas. Este hecho desde luego indica que no se puede otorgar un detenimiento por parte de las universidades a casos particulares de sus alumnos, sí premiar a los más brillantes, pero no de forma tan detenida como el caso norteamericano. No obstante, existe una característica social similar al caso europeo, sobre todo al español, la dependencia familiar que poseen los universitarios. Como hemos apuntado, Japón es, en algunas esferas, muy tradicional en sus formas de actuar y el caso de la familia es un área especialmente característico.

Es muy común tener a licenciados viviendo aún en el hogar paterno-materno, tal y como sucede en España, bien por las circunstancias económicas, cuya demanda no pueden hacer frente a toda la cantidad de licenciados o bien porque, tal y como indican profesores de las universidades japonesas, existe un periodo de tiempo, entre la adquisición del título universitario y el logro del trabajo definitivo, que se podría denominar “latente”, donde los licenciados no muestran de forma tan patente la competitividad de la que antes hablábamos. Podría semejarse al periodo de 2 a 3 años del que en capítulos anteriores hablábamos en el caso español, ordinario para que el universitario encuentre su empleo “adecuado”, donde

permanece en el hogar primero, hecho que no ocurre de ninguna forma en el caso norteamericano, donde la mayoría de sus universitarios, desde el comienzo de sus estudios, tienen previsto su independencia.

F1.4. Metodología Cuantitativa: Estudio cuantitativo: análisis de la elección de la carrera. CEIS – 2006.

Como interpretación general de los resultados cuantitativos y cualitativos, se deduce que el proceso de elección de la carrera universitaria, tiene un fuerte condicionante “informal”; es el “boca a boca” y las percepciones subjetivas personales o del grupo relacional primario del universitario, lo que más le influye.

Respecto a la Universidad en sí, la imagen exterior de innovación, progreso y apertura al cambio, es esencial para el acercamiento de empresas. Para la captación de alumnos, es vital que el programa educativo tenga claras proyecciones profesionales a futuro. Del mismo modo, es importante proyectar un clima cordial, participativo y cercano entre profesores y alumnos.

El medio más utilizado por los alumnos que actualmente cursan sus estudios en la Universidad de Deusto, ha sido los folletos informativos que ofrece la UD. De hecho, alrededor de ocho de cada diez alumnos encuestados (78,9%) afirma haber utilizado, preferentemente, los folletos de la U.D para informarse sobre la misma.

Si tenemos en cuenta las razones argumentadas en primer lugar para estudiar en Deusto según la titulación vemos que:

- 1) la mitad o más de los alumnos de Derecho (jurídico y económico), Educación Social, Ingeniería de Telecomunicaciones y de la ESTE destacan, como razón principal, que la Universidad de Deusto es una buena Universidad.
- 2) Los de La Comercial, subrayan el hecho de que Deusto les ofrece mejores salidas profesionales que otras universidades con la misma titulación.
- 3) Y los alumnos que cursan Filologías, Historia, Psicología, Filosofía, Turismo, Trabajo Social y Humanidades la eligen, preferentemente, por la proximidad.

Tabla 30. Recursos / medios utilizados para informarse sobre la UD (%)

	Porcentajes (%)
Folletos informativos UD	78,9
Charlas centro escolar o Universidad	63,6
Jornadas puertas abiertas	48,9
Página web	41,1
Visita guiada Universidad	18,9
Artículos periodísticos especializados,	16,8
Anuncios periódicos	5,2
Otras páginas web	4,0
TOTAL	1385

*El porcentaje total supera el 100% por ser una pregunta de respuesta múltiple

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Los dos recursos informativos sobre la UD que utilizaron con más frecuencia los jóvenes fueron:

- Folletos informativos (79%).
- Charlas en el centro escolar o Universidad (67%).

El “boca a boca” o las fuentes informales de información son muy utilizados.

Tabla 31. Recomendaciones personales para informarse sobre la UD (%).

	Porcentajes (%)
Compañeros de clase	3,5
Asistencia e información personal al Campus	4,6
Mis padres / Familiares	28,7
Amistades	34,6
Orientador del instituto / colegio	11,5
Personas que estudian aquí	29,8
Charlas con personas que trabajan en la Universidad	7,3
Ex alumnos y padres de alumnos	10,1
TOTAL	1385

*El porcentaje total supera el 100% por ser una pregunta de respuesta múltiple

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Las amistades son los agentes que más influyen (35%), seguido de los familiares próximos y de la propia experiencia de las personas que estudian en la UD (29% y 30%, respectivamente).

Siguiendo con el estudio del CEIS planteado desde el inicio, continuamos atisbando qué personas influyen de forma más preponderante en la elección de los estudios universitarios.

Junto a la influencia de aspectos relacionados con rasgos propios de la Universidad de Deusto, se distingue otro factor clave a la hora de elegir estudios y, sobre todo, Universidad: la influencia paterna.

Tabla 32.

Personas que han influido en la elección de la Universidad de Deusto. (%)

	Porcentaje (%)*
Padres	81.5
Hermanos/as	30.6
Otros miembros familia (primos,...)	33.4
Amigos que están estudiando carrera	42.2
Compañeros de clase	24.2
Amigos de la cuadrilla	26.5
Profesorado del colegio	35.8
Amigos de mis padres	27.4
No haber mi elección en otra universid.	3.6
Antiguos alumnos UD	2.3
TOTAL	138.5

*El porcentaje total supera el 100% por ser una pregunta de respuesta múltiple

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Para completar esta información y ver el recorrido interanual de respuestas de los universitarios, se muestra a continuación los resultados anuales de tres estudios estudio sobre la Situación de Entrada de los alumnos de primer curso, realizado por el Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de Deusto (2006 – 2007, 2007 – 2008 y 2008 - 2009), en el que se completó el universo de alumnos egresados en la UD en estos cursos, para recabar en la cuestión de cómo conocieron que la titulación escogida se impartía en Deusto.

A continuación presentamos las respuestas mayoritarias:

Tabla 33. Fuentes información para elegir la titulación escogida en Deusto.

	2008 - 2009	2007 - 2008	2006 - 2007
Amigos y conocidos	16.85 %	18.41 %	20.16 %
Jornada puertas abiertas	15.56 %	13.63 %	13.60 %
Presentación centro	14.52 %	14.44 %	14.04 %
Página web UD	11.22 %	10.24 %	9.21 %
Información familia	10.42 %	10.26 %	11.87 %
Información orientadores	8.93 %	9.54 %	9.54 %

Fuente: Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de Deusto, 2009.

Los resultados apoyan lo indicado anteriormente, ya que según se extrae de los mismos, los amigos y conocidos (media del 18.5%) constituyen la fuente de información más común a la hora de conocer la oferta de la Universidad de Deusto. En segundo lugar, destacan las Jornadas de puertas abiertas (media del 14.3%), seguidas por las presentaciones de la propia Universidad (media del 14.2%). Nos llama la atención que la información de los orientadores no posee una elevada consideración (media del 9.3% respecto a los que han respondido).

Ahondando más en esta realidad, precisamos en estos resultados, de acuerdo con el estudio inicial planteado, volviendo al estudio del CEIS en 2006.

Entre los argumentos positivos que distintas personas les han dado a los alumnos de primer curso para estudiar en Deusto sobresalen, según el 53,3%, el hecho de que sea una Universidad reconocida, de prestigio y, en menor medida pero señalado por casi la mitad (44%), el que ofrece numerosas salidas profesionales.

Tabla 34.

Razones para recomendar la U. D. (%)

	Porcentaje (%)*
Profesionalidad	10.7
Ayuda al alumnado en sus estudios	5.1
Calidad en las salidas laborales	18.9
Calidad en la enseñanza	41.0
Numerosas titulaciones y posibilidades	4.3
Crecimiento como profesional y como persona	3.8
Servicios personalizados y buen ambiente	10.8
Prestigio	30.9
Salidas laborales rápidas	9.3
Aún no sé qué recomendar	14.0
Experiencia en la enseñanza	3.3
Compañerismo	5.3
Seguimiento personalizado profesor-alumno	9.3
Despliegue de medios técnicos	8.8
Conocer gente nueva	1.0
Idiomas	2.3
Intercambio internacional	3.7
TOTAL	138.5

*El porcentaje total supera el 100% por ser una pregunta de respuesta múltiple

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Los jóvenes recomendarían estudiar en la Universidad de Deusto porque oferta una enseñanza de calidad (41%) y porque es una Universidad de prestigio que, aunque se conoce su exigencia y rigurosidad, los resultados académico / técnicos y sus salidas profesionales, son mejores y mayores.

Entre los argumentos negativos para no estudiar en Deusto, destaca el tema económico. De hecho, seis de cada diez alumnos (60%) apunta que el principal argumento negativo que les han dado para no elegir la UD es el elevado gasto económico.

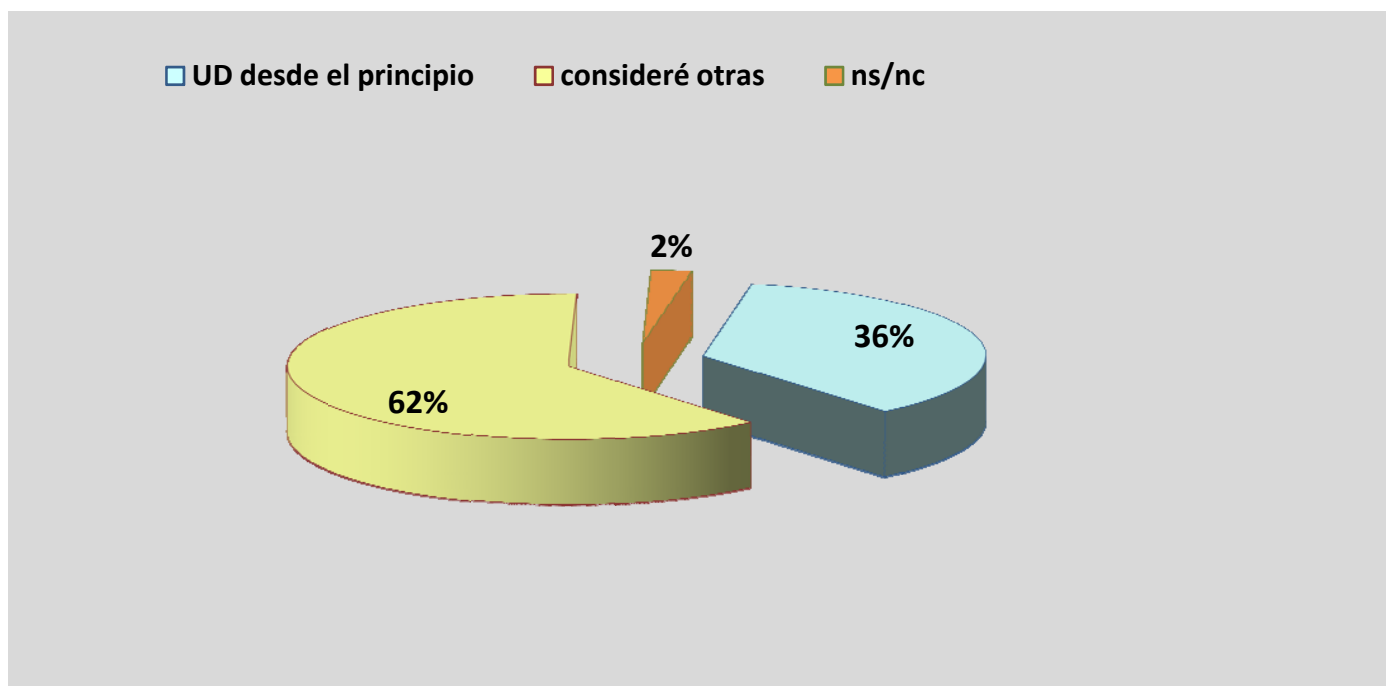
Con respecto a la claridad a la hora de elegir Universidad, vemos que aunque un porcentaje importante de alumnos, 36%, quería estudiar en Deusto desde el principio, el 61,6% afirma haber considerado otras opciones antes de tomar la decisión final. Entre esas otras opciones destaca la Universidad del País Vasco (U.P.V.). No obstante, a pesar de haber considerado otras universidades, se decantaron finalmente por Deusto al considerar que posee en mayor medida que el resto, entre otras, las siguientes características: un mayor

reconocimiento social; calidad en la enseñanza; buenos programas de intercambio internacional; facilita la colocación en el mercado laboral; distintas especialidades por titulación; atención cercana al alumno; proximidad a la residencia y buenos medios técnicos.

En cuanto a los estudios, gran parte de los alumnos no parece tener muy claro, al acabar bachillerato, qué es lo que van estudiar; es decir, la titulación o estudios a elegir. Tan sólo tres de cada diez alumnos (29,7%) tenía claro desde el principio dónde (en Deusto) y qué quería estudiar.

Estos alumnos recomendarían la Universidad de Deusto a posibles futuros alumnos argumentando que se trata de una Universidad con reconocimiento-prestigio y que ofrece calidad en la enseñanza.

Gráfico 35. Opciones a considerar para elegir la Universidad.



Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Apreciamos que un 62% de los jóvenes querían estudiar desde el principio en la Universidad de Deusto, frente a un 36% que consideró otras opciones.

Vamos a precisar más esta última respuesta, desglosando las razones para considerar otros centros distintos a Deusto.

Tabla 32. Razones para considerar otras universidades distintas a Deusto (%)

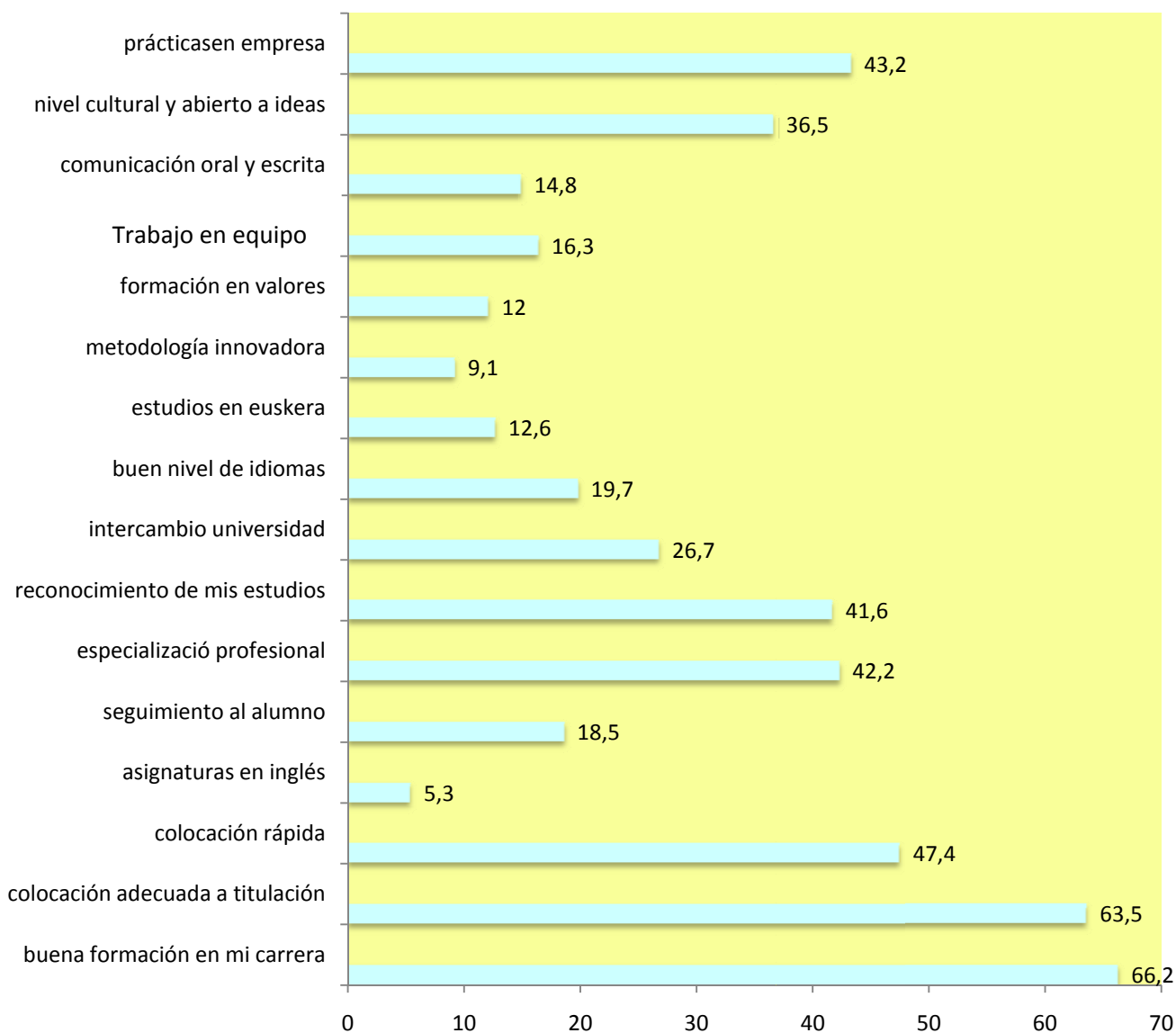
	Porcentaje (%)*
No tenía claro lo que iba a estudiar	49,4
El coste de los estudios en la U.D.	42,6
La ubicación de la Universidad	19,3
Mis calificaciones de bachillerato	7,9
No quería estudiar en Bilbao	2,9
Estudiar otra carrera	2,3
El prestigio de otras universidades	2,1
El hecho de ser privada y/o religiosa	1,8
Plan de estudios	1,0
TOTAL	853

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Los jóvenes no tienen claro estudiar en Deusto, porque la duda empieza por cuestionarse qué se va a estudiar (49%). Además, el factor económico sigue siendo una clara desventaja (43%). En tercer lugar, encontramos que también la ubicación del propio joven hace dilucidar si es mejor estudiar en un centro o en otro.

Centrándonos en la formación en la Universidad de Deusto, nos preguntamos qué expectativas tienen los universitarios de este tipo de formación tan altamente valorada, qué esperan adquirir. Podríamos decir que se trata de un primer diseño de competencias que se esperan poseer.

Gráfico 36. Expectativas de los alumnos con respecto a su formación en la U.D. (%)



* Los alumnos esperan aprender dentro de su área de interés, procurando adquirir una opción profesional en lo estudiado

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

En estrecha vinculación con nuestro objeto de estudio, los universitarios esperan que la Universidad sea una vía eficaz para el mercado de trabajo, con lo que hoy día advierten que este tipo de enseñanza sea un caudal rápido para el puesto de trabajo deseado.

Tabla 36.

Aspectos que han influido en la elección final de la universidad (%) horizontales.

	mucho + bastante	poco + nada	No lo sé
Asignaturas atractivas	53.1	29.3	17.6
Especialidades de la titulación	58.9	24	17
Medios técnicos, laboratorios, ordenadores	25.7	51.6	22.8
Programas de intercambio internacional	25.3	50.3	24.4
Calidad de enseñanza	64.2	21	14.8
Atención cercana al alumno	38.2	39.5	22.2
El ambiente entre compañeros, estudiantes	65.2	19.4	15.4
Cercanía física a mi lugar de residencia	61.1	28.4	10.5
Es más fácil colocarse en el mercado laboral	34	37.1	29
Calidad del profesorado	44.4	31.1	24.4
Aprendizaje de nuevas tecnologías	29.3	38.5	32.1
Formación en valores	33.3	38.9	27.8
Idiomas	24.7	49.7	25.6
Aprendes a trabajar en equipo	45.7	33	21.3
Comunicación oral y escrita	38.8	36.1	25
Universidad reconocida	34.2	37.3	28.4

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

Entre las razones más importantes, por las que algunos alumnos deciden estudiar en las otras universidades consultadas, se encuentran: el hecho de que no se ofertaba su carrera en otra Universidad cercana (29,9%) y la consideración de que la elegida es una buena Universidad (23,8%). Otros aspectos que han influido al decidir dónde estudiar son: el ambiente entre compañeros (65,2%); la calidad de la enseñanza (64,2%); la proximidad (61%) las especialidades de la titulación (59%) y las asignaturas ofertadas (53%).

A continuación nos interesa conocer qué argumentos positivos concretos reconocen los universitarios de la Universidad de Deusto, para haber escogido tal centro de estudios superiores.

Tabla 37.

Argumentos positivos que te han dado para escoger la universidad (%)

	Porcentaje (%)*
Universidad reconocida, de prestigio	25,6
Buen ambiente estudiantil	16,1
Numerosas salidas profesionales	22,7
Cercanía del profesorado, atención personalizada	2,8
El título es valorado	4,7
Cercanía a mi localidad	25,1
Estrictos	,5
Buena preparación	7,1
Conocer gente nueva	,9
Formación en valores	2,8
Últimas tecnologías	3,3
Prácticas	,5
Multidisciplinariedad	1,9
El plan de estudios	8,1
El ser pública	19,4
Buena formación	8,1
Buenos servicios	2,4
Buena accesibilidad con transporte público	2,4
Poca dificultad	3,3
Buen nivel de profesorado	8,5
Horario	1,4
Posibilidad de estudiar en euskera	2,8
Trabajo en equipo	,5
Familiares han estudiado aquí	2,4
TOTAL	324

*El porcentaje total supera el 100% por ser una pregunta de respuesta múltiple

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006)

Como argumentos positivos para la elección de la Universidad, se apunta el hecho de ser reconocida o prestigiosa y la cercanía a la localidad de residencia (aunque son señalados por tan sólo uno de cada cuatro alumnos. Entre los argumentos negativos, el que más llama la atención es la lejanía de la Universidad respecto a la residencia.

Tabla 38.

Características que destacan en otras universidades consideradas a la hora de elegir dónde estudiar. (%) horizontales.

	UPV	UD	MONDRAGON	No lo sé
Asignaturas atractivas	35.5	6.2	4.3	54
Especialidades de la titulación	34.3	13.6	7.1	45.1
Medios técnicos, laboratorios, ordenadores	18.8	23.5	11.4	46.3
Programas de intercambio internacional	27.2	15.4	3.4	54
Calidad de enseñanza	41.7	15.7	7.1	35.5
Atención cercana al alumno	25	18.8	9.3	46.9
El ambiente entre compañeros, estudiantes	55.9	5.2	5.6	33.3
Cercanía física a mi lugar de residencia	48.8	19.1	9	23.1
Es más fácil colocarse en el mercado laboral	12	28.1	14.5	45.4
Calidad del profesorado	26.5	15.1	5.9	52.5
Aprendizaje de nuevas tecnologías	11.4	11.1	11.7	65.7
Formación en valores	25.3	9.3	4.9	60.5
Idiomas	16.4	22.8	4.6	56.2
Aprendes a trabajar en equipo	36.4	9	7.4	47.2
Comunicación oral y escrita	26.9	8.3	7.4	57.4
Universidad reconocida	19.8	44.4	6.2	29.6

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006).

A pesar de considerar otras opciones, los alumnos encuestados estudian en su gran mayoría en distintas facultades de la U.P.V. y apuntan como rasgos importantes de las mismas, el ambiente entre compañeros (55,9%) y la cercanía de la Universidad a su lugar de residencia (48,8%). También hay que destacar que el 44,4% de los alumnos reconoce que la UD es la Universidad más reconocida de las consultadas.

Los jóvenes que estudian en universidades públicas reconocen que la Universidad de Deusto está más reconocida profesionalmente, pero en las públicas se respira un ambiente de mayor compañerismo (60%).

Más de 6 de cada diez alumnos (67%) tenía claro desde un principio la carrera que quería estudiar, al paso que alrededor de un tercio (30,5%) no tenía nada claro lo que hacer.

Con respecto a las expectativas que tienen de la titulación y Universidad elegida, los alumnos destacan: un buen conocimiento de su carrera (70%) y salidas laborales adecuadas a lo estudiado (66%).

Los alumnos que estudian en estas universidades subrayan la calidad de la enseñanza como elemento meritorio o recomendable a posibles nuevos alumnos (34,7%). Además de la calidad también destacan como importante el hecho de que la Universidad pública sea más barata.

Complementando esta cuestión, añadimos las respuestas del total de alumnos de primer curso de la Universidad de Deusto, que expresan qué diferencia a esta Universidad del resto. Las respuestas muestran la media de los tres últimos años.

Tabla 39. Qué diferencia a la UD de otras universidades.

	Media de los tres últimos años
Universidad de prestigio	18.21%
Enseñanza de calidad	14.16%
Facilita la inserción en el mercado laboral	13.19%
Universidad reconocida por empresas e instituciones	11.97%
Atención cercana al alumno	11.24%

Fuente: Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de Deusto.

Apreciamos que la característica de que la Universidad de Deusto es una Universidad de prestigio, es la mayor ventaja competitiva que ésta posee. Asimismo, se destaca por ofrecer una enseñanza de calidad (14,46% de las respuestas) y que facilita con ello la inserción al mundo laboral.

El prestigio va de la mano del reconocimiento por el resto de empresas e instituciones.

Asimismo, como hemos mostrado en la anterior fase metodológica, la cercanía en el trato profesor – alumno, se hace notable y patente para este colectivo.

A continuación mostramos qué razones dan estos universitarios para recomendar la Universidad de Deusto como centro de estudios superiores.

Tabla 40.

Razones para recomendar la universidad elegida (%)

	Porcentaje (%)[*]
Profesionalidad	8,7
Ayuda al alumnado en sus estudios	0,9
Calidad en las salidas laborales	7,3
Calidad en la enseñanza	34,7
Numerosas titulaciones y posibilidades	5,9
Crecimiento como profesional y como persona	1,4
Servicios personalizados y buen ambiente	0,9
Prestigio	11,0
Salidas laborales rápidas	2,3
Aún no sé qué recomendar	5,5
Experiencia en la enseñanza	1,4
Compañerismo	2,7
Seguimiento personalizado profesor-alumno	9,6
Despliegue de medios técnicos	5
Conocer gente nueva	0,5
Idiomas	0,9
Intercambio internacional	0,5
Poder estudiar en euskera	1,4
Buen ambiente	37
Poca dificultad, es fácil	2,7
Accesibilidad	4,6
Prácticas	0,5
Es pública, barata	14,6
Cerca de casa	5,5
Asignaturas atractivas	4,6
No recomendaría esta universidad	0,5
TOTAL	324

*El porcentaje total supera el 100% por ser una pregunta de respuesta múltiple

Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas Fundación Deusto (2006)

Los alumnos de universidades públicas recomendarían su Universidad porque oferta gran calidad en la enseñanza (35%) y es barata (17%).

Como podemos apreciar, el estudio tiene una especial atención a la Universidad, sus ventajas, desventajas, cómo se conoció, características,...pero no se hace tanto hincapié en la carrera en sí. Por ello, como último ítem y aunando las respuestas de los estudios realizados en los tres últimos años, apreciamos los motivos que han llevado a los estudiantes a escoger la carrera que están cursando, de mayor a menos importancia.

Tabla 41. Motivos por los que han llevado a elegir la carrera en Deusto.

	Media de los tres últimos años
Interés y/o gusto por la carrera	21%
Por tener buenas salidas profesionales	14%
Por ser una carrera acorde con mi forma de ser, mi personalidad	12.46 %
Por el prestigio de la UD	9.45 %

Fuente: Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de Deusto.

Apreciamos que el principal motivo para elegir una carrera es por la propia identificación personal con la misma, un 21% así lo confirma en estos tres últimos años. Esta identificación permite establecer una correspondencia con la personalidad o forma de ser de los futuros estudiantes (12.46%).

Asimismo, este tipo de formación facilita las salidas al mercado laboral (14%).

Pero no debemos olvidar que incluso estudiar la carrera elegida, por ser en Deusto, otorga más prestigio al título en sí (9.45%).

En definitiva, se trata de que el centro educativo garantice estándares de calidad, pero siempre en miras de lo que las empresas hoy día demandan.

Realizar un seguimiento al alumnado, no sólo en sus actividades curriculares sino también en sus percepciones personales de la carrera, parece la mejor estrategia para que la opinión generalizada del alumnado sea positiva.

Promover una Universidad abierta, moderna y flexible y, lo que es más importante, mostrarlo como parte de la promoción institucional, es hoy día una relevante seña de identidad e imagen institucional.

5.3.2. Recorrido académico en la Universidad. Expectativas vs Resultados (F2).

Planteamientos metodológicos de la National Survey of Student Engagement.

A lo largo del periodo de aprendizaje universitario, el alumno interioriza conocimientos, prácticas, capacidades, actitudes,... y percibe un entorno de formación que se adecua, en mayor o menor grado, con sus necesidades.

Advertir el recorrido académico del estudiante es una tarea relativamente sencilla en el sentido objetivable, dado que sólo tenemos que apreciar los resultados académicos obtenidos en el expediente. Sin embargo, puede que, subjetivamente, el universitario no se sienta realmente satisfecho con la formación recibida, bien por los recursos adquiridos, por el plan pedagógico, por el proceso de aprendizaje en sí, por el entorno colindante,... Además de los encuentros personales con los jóvenes así como con los educadores de estos centros, existen otros métodos de medición más o menos representativos que miden en qué sentido estos sujetos se hallan satisfechos con la educación de grado universitario aprendida.

Por ejemplo, las encuestas a egresados universitarios se han utilizado en EE.UU. durante casi 60 años. En 1979, Pace fue capaz de identificar diez estudios clave llevados a cabo entre 1937 y 1976. Tres de estos estudios se centraban en los logros de los egresados universitarios (p.ej. la satisfacción en el trabajo, la relación de la especialidad cursada en la Universidad con el campo laboral), mientras que siete trataban de las habilidades adquiridas en la Universidad (p. ej. pensamiento crítico, habilidades interpersonales, preparación profesional).

Desde que Pace realizó esta revisión de la bibliografía, se ha producido un gran aumento de los estudios sobre egresados universitarios, como consecuencia, bien del número de demandas tanto externas como internas para que en la educación superior haya evaluadores y para se lleven a cabo investigaciones centradas en el mercado (DELLOW & ROMANO, 2002).

Esto ocurre sobre todo en las universidades públicas, en las que la opinión de los legisladores y los contribuyentes tienen fuerza para asegurar que la educación superior aporte beneficios socioeconómicos a sus estados y comunidades (NASULGC, 1999).

Uno de los recursos más utilizados en Estados Unidos para ello, y que aparece en diversas publicaciones de renombre internacional, es la *Encuesta Nacional de Elección del*

Estudiante - National Survey of Student Engagement (NSSE) -, habiendo sido utilizada por más de 850 colegios profesionales y universidades por todo Estados Unidos. Los resultados de la encuesta son una relevante información sobre la calidad y aprendizaje de los universitarios en sus respectivos campus, contribuyendo a la mejora de las marcas nacionales y a una efectiva práctica educativa.

La encuesta NSSE es breve, con resultados de confianza y fácil para que los estudiantes lo completen. El cuestionario plantea a los universitarios qué invierten su tiempo, la forma en que se sienten en las clases, la asistencia de la calidad en sus interacciones con la Facultad y estudiantes y otras actividades educativas importantes.

Las dimensiones que se pretenden cubrir con esta encuesta son:

- Nivel de estrategias académicas.
- Aprendizaje activo y colaborativo.
- Interacción estudiante – Facultad.
- Experiencias de enriquecimiento educacional.
- Entorno del campus.

La encuesta se administra cada primavera, en muestras aleatorias del primer año y último año de carrera, en colegios profesionales de cuatro años y universidades. Los colegios profesionales cuya titulación es de dos años, utilizan otra encuesta: la Community College Survey of Student Engagement (www.ccsse.org).

La forma de rellenar la encuesta puede ser vía papel o a través de la Web. Los integrantes deben previamente inscribirse como agentes participantes, pagando unas tasas determinadas en función de su perfil institucional.

En estos estudios, se muestran diferentes enfoques diseñados por expertos norteamericanos, en pro de la enseñanza activa en el ámbito universitario. Teniendo primero constancia de los últimos datos estadísticos sobre la inserción de sus estudiantes, esbozan estrategias para que la realidad educativa sea mejorada.

Así, entienden como premisa que no sólo diferentes estudiantes aprenden de forma diferente, sino que cada estudiante adquiere diferentes estilos de aprendizaje a lo largo del tiempo y en el contexto donde se desenvuelve.

Respecto a la institución, que la implicación o involucración con la Universidad está ligada a la adquisición de competencias. Los 5 Indicadores del proyecto NSSE que George Kuh (Universidad de Indiana) diseñó para abarcar esta realidad son:

1. Participación en métodos de enseñanza activa y colaborativa.
2. Nivel de reto académico.
3. Interacciones con el profesorado dentro y fuera del aula.
4. Experiencias educativas enriquecidas.
5. Clima de tolerancia y apoyo.

Los resultados de esta encuesta, por supuesto, son confidenciales, dado que trata situaciones institucionales particulares, en cada caso.

Tal y como hemos visto en los casos presentados, tanto en el contexto europeo como en el norteamericano y japonés, la percepción del universitario ante los estudios recibidos, queda bastante restringida a un conjunto de ítems estructurados que indagan sobre estas percepciones personales, en escalas cerradas y valoraciones numéricas.

La real opinión del joven no se puede restringir a esta mera medición, dado que su perspectiva responde a razones más subjetivas o personales, no siempre computables en escalas numéricas. Metodológicamente, comprendemos que es imposible aplicar técnicas cuantitativas que guarden criterios de representatividad entre los estudiantes universitarios, pero sí que podemos atender a sus resultados, tanto objetivos (calificaciones académicas), como subjetivos (test de expectativas profesionales, informes tutoriales,...), para desarrollar un marco global de su situación y percepción de la educación universitaria recibida.

Se pretende desarrollar un sistema evaluativo que mida la congruencia existente entre las capacidades del estudiante universitario y sus aspiraciones profesionales, de tal forma que se perciba en qué medida sus calificaciones y aptitudes académicas se corresponden con sus pretensiones profesionales. Este seguimiento es modular, es decir, se realizaría en cada curso académico, para poder elaborar estrategias de mejora y asesoramiento al alumno en niveles superiores.

Se trata de un instrumento pedagógico facilitado desde la Universidad en su orientación del alumnado, como parte de su plan de tutorización del alumnado. De esta forma, se combinan factores evaluativos objetivos; calificaciones académicas, tests aptitudinales,... con factores

subjetivos de aspiraciones personales en el terreno laboral, expectativas,..., utilizando herramientas de medición asequibles a cualquier centro.

En la actualidad, Europa produce más doctores y graduados en Ciencia y Tecnología que sus competidores, pero da empleo a muchos menos investigadores que los USA o Japón. Asimismo, la investigación recibe menos financiación que sus principales competidores. Por ello, un número muy significativo de investigadores europeos emigra a USA, atraído por las condiciones de trabajo y facilidades que la investigación americana presenta (MANERO, I; GARITAONAINDIA, U.; CAMARERO, L., 2005)

Ante esta situación, la Declaración de Bolonia, firmada en junio de 1999, dio un paso decisivo en la implantación de la cultura de la calidad al incluir entre los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la promoción de la colaboración europea en la garantía de la calidad con el objetivo de diseñar criterios y metodologías comparables (ANECA, 2008). Los principales objetivos de Bolonia son la mejora de la calidad académica, la orientación al mercado laboral de la formación universitaria y el incremento de la competitividad y el atractivo del sistema de educación superior.

Planteamientos metodológicos de la ANECA.

La evaluación de las titulaciones universitarias, en lo que a búsqueda de la garantía de la calidad se refiere, viene siendo el eje fundamental sobre el que pivotan las principales acciones valorativas que se han puesto en práctica en el Sistema Universitario Español hasta la fecha.

A pesar de que los procesos de evaluación han aportado mucha información a la Administración Pública, para ayudarla a diseñar los planes de educación estatales, se sigue ahondando sobre la búsqueda de las claves para lograr mejorar cada aspecto de las enseñanzas, para responder a las exigencias de los ámbitos europeo y mundial.

En cuanto a las enseñanzas impartidas en las universidades españolas, en términos generales, no se aprecia una formación orientada a cubrir las principales competencias demandadas por el mercado de trabajo (ANECA, 2004).

A esto, se le suman dos aspectos; la paradójica relación entre las *expectativas laborales tradicionales* de los titulados universitarios y la emergente *figura del 'profesional flexible'* y, por otro, la existencia de condicionamientos en la captación y definición, por parte de los

agentes implicados, de las competencias asociadas a los factores más determinantes para la incorporación exitosa de los titulados al mercado de trabajo (ANECA, 2004).

Es imprescindible, por tanto, dotarse de políticas e instrumentos adecuados que posibiliten la existencia de sistemas de información fiables y accesibles, sobre los cuales los diferentes actores implicados en el Sistema Universitario (universidades, estudiantes, empleadores,...) puedan justificar sus decisiones.

En la actualidad, a diferencia de lo que ocurre en otros países, España carece de un sistema de información capaz de dar cuenta, de forma sólida y sostenida, de la calidad de las titulaciones e instituciones universitarias. Así, el Sistema Universitario Español, en coordinación con el europeo, debiera trabajar en una alternativa propia, más afín a los propósitos de los actores involucrados, con el objetivo de presentarse en el contexto internacional como una propuesta asentada a tener en consideración.

En lo que respecta a la garantía de las titulaciones, los procesos de evaluación comienzan a desarrollarse en las universidades españolas con el Programa experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario. El objetivo era ensayar una metodología de evaluación institucional inspirada en experiencias internacionales.

Con la puesta en marcha del Proyecto Piloto Europeo, se impulsa la evaluación en la Educación Superior Europea, reuniendo a 17 países participantes en torno a una metodología de evaluación común y creando una experiencia de colaboración. El citado Proyecto Piloto Europeo hace posible que en 1995 se cree el primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades, que tuvo su continuación, en el 2001, con el II Plan de la Calidad de las universidades.

Mediante estos planes, se ha generalizado el desarrollo de la evaluación de la calidad en las universidades españolas y se ha elaborado una metodología común para los procesos de evaluación de las enseñanzas. La finalidad última de la evaluación tiene dos vertientes: la mejora continua y la rendición de cuentas a la sociedad.

Si concretamos esta evaluación en advertir el funcionamiento de ciertos centros determinados, tendríamos que hablar en términos de evaluación institucional en los distintos sistemas de educación superior.

En general, se orienta a la evaluación de las instituciones en su conjunto, centrándose especialmente en dimensiones relacionadas con la gestión de la institución. Pero también se considera como tal a aquellas evaluaciones que tienen como objetivo disponer de una visión global de las distintas actividades que realiza una Universidad (docencia, investigación y servicios) con el fin de establecer procesos de mejora continua o de garantía de la calidad. En estos casos, las unidades de análisis no son las instituciones, sino los programas de formación, los departamentos o los servicios de gestión; es la denominada evaluación de programas.

El Programa de Evaluación Institucional (PEI) desarrollado por ANECA y los programas similares de otras Agencias autonómicas, evalúan las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Para ello, se valen de diferentes modelos de evaluación, que vienen a coincidir en el análisis de dimensiones como 'organización de la enseñanza', 'resultados',.... Estos programas de evaluación ha permitido proseguir la expansión de la cultura de calidad en las instituciones, iniciada con los Planes Nacionales de Evaluación llevados a cabo por el Consejo de universidades y algunas de las Agencias de las Comunidades Autónomas, así como preparar a dichas instituciones para los retos presentes y futuras, derivadas de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se trata de una encuesta sobre percepción social de la Universidad, para lo que se han establecido contactos con la Conferencia de Rectores de las universidades Españolas (CRUE). El objetivo es que ambas instituciones puedan colaborar en el diseño y difusión de los resultados de esta iniciativa.

Algunos requisitos que facilitan la elección profesional más adecuada a nuestras inclinaciones son:

- Conocer bien cuáles son nuestros deseos y posibilidades.
- Aceptar nuestras limitaciones y no verlas como un obstáculo.
- Informarnos bien sobre lo que tenemos que hacer y prepararnos para trabajar en lo que queremos.
- Saber que no hay trabajo perfecto, pero que siempre habrá uno con el que identificarse.
- No tener una necesidad de castigo inconsciente que impida disfrutar con lo que se hace.

La acreditación en la educación universitaria es una forma de regulación. La acreditación garantiza que las universidades cumplan una serie de criterios, no sólo como instituciones sino también en sus programas académicos. Esto significa también que tienen que presentar sus resultados ante la sociedad. La acreditación está vinculada no sólo al control de calidad sino también a la responsabilidad y a la mejora de la calidad. Si se usa correctamente, significa que las universidades pueden adaptar todos sus servicios a las nuevas demandas, a la vez que mantienen su compromiso social.

Los créditos europeos (ECTS) (Real Decreto 1125/2003), constituyen un punto de referencia básico para lograr la transparencia y armonización de las enseñanzas.

El crédito europeo es la unidad del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios (BOE 18 de septiembre de 2003).

Tabla 42. Estructura del crédito europeo.

Valoración del crédito (RD)
60 créditos: volumen trabajo estudiante a tiempo completo durante un curso académico de 36-40 semanas.
1 crédito: 25-30 horas estudiante.
1500-1800 horas trabajo estudiante/año (40 semanas x 40 horas/semana= 1600 horas).

Fuente: VILLA A., 2004.

Los modelos de evaluación en cada una de las experiencias señaladas, participan en un contenido de evaluación común (los aspectos que se evalúan de cada una de las enseñanzas). Así, por ejemplo, actualmente el modelo de evaluación vigente en ANECA se estructura en seis criterios:

- programa formativo,
- organización de la enseñanza,
- recursos humanos,
- recursos materiales,
- proceso formativo,
- resultados.

Así, el plan de estudios debe contar con una estructura de módulos, materias y créditos coherente con los objetivos generales y las competencias definidas y apoyada en mecanismos de coordinación docente.

Los contenidos, las actividades formativas, el sistema de evaluación y los requisitos previos especificados en cada módulo, deben ser adecuados para favorecer la consecución de las competencias previstas.

En los últimos años, los países europeos han experimentado la necesidad de introducir cambios en sus sistemas educativos, ya que el mercado laboral no sólo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional, no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio.

El interés despertado en las universidades por la incorporación de los titulados al mercado laboral, ha dado lugar a una proliferación cada vez mayor en el panorama nacional de estudios sobre el tema en diferentes universidades y comunidades autónomas.

La satisfacción de los titulados con el trabajo actual, según su situación laboral presente, es otro de los aspectos que de atención, ya que ofrece *pistas* importantes sobre los elementos a considerar en el ámbito de las perspectivas laborales y formativas de los futuros titulados.

Comparativamente con otros países europeos, los graduados españoles presentan un nivel moderado de satisfacción con el trabajo (ANECA, 2004). Entre los titulados con trabajo remunerado, los pertenecientes a las ramas de Educación, Derecho y Ciencias de la Salud, son los que expresan una mayor satisfacción con su trabajo actual, mientras que los titulados de Humanidades, Economía y Empresa, y Ciencias, estarían en una posición menos satisfactoria. Sin embargo, dichos niveles de satisfacción global, vienen motivados por diversos factores, no siempre coincidentes entre ramas o dentro de un mismo grupo de titulaciones iguales.

Los aspectos a los que los titulados, en las diferentes ramas de conocimiento y ciclo, otorgan mayor importancia en un trabajo son: la estabilidad laboral, la motivación y el desarrollo profesional o la disponibilidad de tiempo libre al margen del dedicado a la jornada laboral. Sin embargo, las cuestiones en las que los titulados ocupados observan mayores carencias en sus trabajos con relación a sus expectativas, son las relacionadas con la disponibilidad de tiempo libre, las perspectivas profesionales, los ingresos elevados y la estabilidad laboral. Sin embargo, este orden en los aspectos con más carencias, cambia en razón de las propias condiciones estructurales de empleo y las expectativas de los titulados de las diferentes ramas de estudio.

La ocupación desempeñada es un factor de gran relevancia en la definición de la satisfacción del titulado con su puesto de trabajo, ya que está estrechamente ligado con sus expectativas en cuanto al contenido de dicho puesto y las posibilidades de desarrollo de la faceta vocacional en el mismo.

Así, esta satisfacción parece ser más alta cuando existe un mayor grado de utilización y requerimiento de conocimientos y habilidades en el puesto de trabajo y una adecuación de dicho puesto a un área de estudios acorde a la de la titulación.

Dentro del ámbito nacional, los titulados con trabajo en la actualidad coinciden al señalar las competencias que prioritariamente les son más requeridas en el puesto de trabajo, son la capacidad para hacerse entender, capacidad para usar el tiempo de forma efectiva; capacidad para trabajar en equipo y capacidad para rendir bajo presión, y las que les son menos requeridas; capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros,...

Las carreras favorecen la adquisición de competencias como la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para redactar informes o documentos, pensamiento analítico y dominio de su área o disciplina. No obstante, sólo una de las mencionadas, la capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo. Cabe resaltar, en este sentido, el caso de España como el país en el que los titulados destacan con mayor rotundidad la escasa utilización, en el puesto de trabajo, de las competencias adquiridas (ANECA, 2004).

En el estudio llevado a cabo por la ANECA en 2004 titulado “Los universitarios españoles y el mercado laboral”, se presentan los resultados de la Encuesta de Inserción Laboral, estudio sobre el ajuste entre la Universidad y el mercado laboral, compuesto por tres

grandes encuestas nacionales: la de titulados universitarios del año 2000, la de empleadores y ésta, de estudiantes.

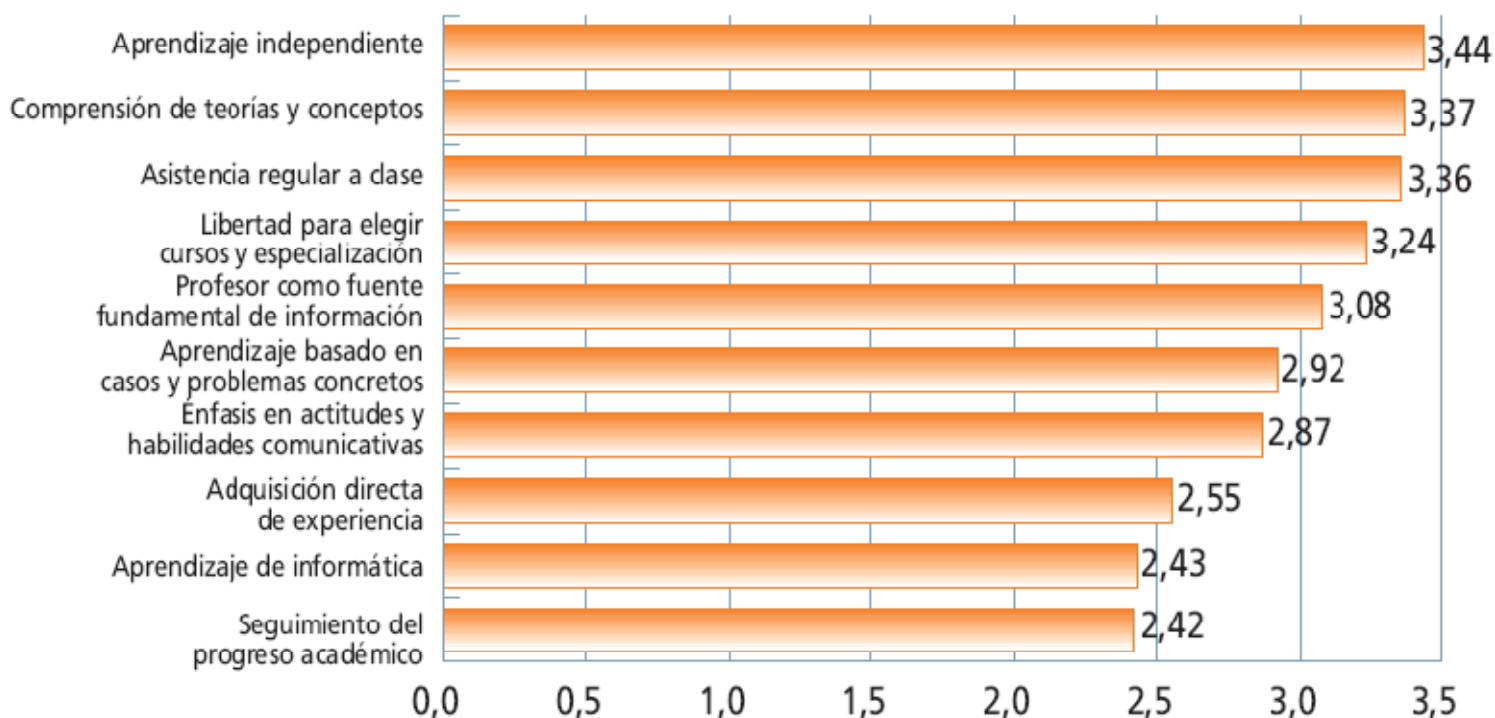
La encuesta está dirigida a estudiantes universitarios de cursos superiores (a partir de tercero), tanto en las carreras de ciclo largo como las de ciclo corto, lo que permite llegar a aquellos estudiantes que ya tengan cierta experiencia universitaria y que, en muchos casos, estén en vías de comenzar la transición hacia el mercado laboral.

Para casi tres de cada cuatro estudiantes (71%) la motivación principal para ir a la Universidad fue la de mejorar sus perspectivas laborales y casi uno de cada cinco (18%) lo han hecho porque les gusta estudiar. Aun siendo mayoritario, lo primero destaca relativamente más entre los chicos, de las universidades privadas, de las carreras de ciclo corto, de las Técnicas y de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

En cuanto a la motivación para la elección de carrera de aquellos que, finalmente, estudiaron la titulación de su primera opción, el componente vocacional prima con claridad para casi ocho de cada diez (79%), mientras que el laboral / profesional queda relegado al segundo lugar (13%). Si lo primero destaca ligeramente entre las mujeres, los estudiantes de las universidades públicas, las carreras de ciclo largo, sobre todo, de Humanidades, Experimentales y Salud, lo segundo lo hace en el resto, desde el 16% de los hombres hasta el 20% de los estudiantes de las carreras Técnicas (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).

A continuación se exponen dos gráficas que desarrollan de forma más explícita estas competencias mencionadas:

Gráfico 37. Aspectos que se consideran de relevancia a la hora de calificar la carrera.



(Escala de 1 a 5, en la que 1 significa poco importante y 5 muy importante)

Fuente: ANECA, 2004.

El aprendizaje independiente (3,4), la comprensión de teoría y conceptos (3,4), la asistencia regular a clase (3,4), la libertad para elegir cursos y especialización (3,2), el profesor como fuente fundamental de información (3,1), el aprendizaje práctico (2,9), el énfasis en las actividades y habilidades comunicativas (2,9), la adquisición directa de experiencia (2,6), el aprendizaje de informática (2,4) y el seguimiento del progreso académico (2,4) son, según una clasificación de importancia de 5 puntos, el perfil de la enseñanza que dicen recibir los universitarios.

Las expectativas de los universitarios españoles son razonablemente elevadas en cuanto a que sus estudios les ayudarán a conseguir sus objetivos iniciales, a pesar de que son menos optimistas en cuanto a que estén enfocados a las necesidades del mercado laboral. Son los de las universidades privadas, de las carreras de Ciencias de la Salud y de ciclo corto los que mejoran las expectativas promedio en ambos indicadores.

F2.1: Propuesta de Evaluación de la correlación entre Expectativas y Resultados.

A continuación se detalla la propuesta¹¹ de evaluación de la correlación entre expectativas y resultados de los estudiantes.

En cada fase metodológica, se desarrollará, como ejemplo, sobre un caso real efectuado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Deusto, en Bilbao. Se escogió, para ello, un caso aislado, un estudio piloto de un alumno de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Deusto, de Bilbao. Por tanto, la selección es al azar, con un perfil de joven de 17 años, de sexo femenino, con óptimas calificaciones académicas – para asegurarnos que asiste a la Universidad y que, por tanto, vive su realidad -.

Fase 1: Recopilación de calificaciones académicas

1. Cómputo sintetizado de las asignaturas; agrupamiento por bloques de las notas / calificaciones del alumno. Evidentemente, cada carrera universitaria tiene sus correspondientes asignaturas, segmentadas en ciertas áreas académicas, según su afinidad temática. No obstante, de lo que se trata es de sintetizar la información por ramas del saber de similares características.

Las asignaturas de primer curso académico, las clasificamos en las siguientes categorías:

- 1= Historia política
- 2= Gestión de empresa
- 3= Relaciones Laborales
- 4= Técnicas de investigación
- 5= Servicios Sociales
- 6= Estadística
- 7= Psico – Sociología

Hemos de tener en cuenta el carácter de cada asignatura, la relevancia que se le otorga, es decir, si se trata de una materia troncal, obligatoria, optativa o de libre elección. Entendemos con ello que las asignaturas troncales y obligatorias componen la base del saber esencial de esta carrera.

¹¹ Esta propuesta metodológica ha sido revisada y chequeada, tanto en su formulación metodológica como aplicación práctica, por el catedrático José Ignacio Ruiz Olabuénaga, uno de los gurús de metodología sociológica de nuestro tiempo, codirector de este estudio, para asegurar la rigurosidad y, en definitiva, la seriedad de esta aportación.

Tal y como se expone en la siguiente tabla, hemos catalogado cada asignatura de primer curso, la siguiente forma:

Tabla 43. Listado de asignaturas del curso primero de Sociología (2001).

CURSO PRIMERO			
Asignatura	Carácter	Nota	Tipo (1 – 7)
CCPP y Adm. I	Troncal	5	1
Economía Política I	Troncal	6	2
Estadística I	Troncal	9	6
Sociología gral. I	Troncal	9	7
CCPP y Adm. II	Troncal	5	1
Economía Política II	Troncal	8	2
Estadística II	Troncal	5	6
Sociología gral. II	Troncal	10	7
Tecn.. Invest. Soc. I	Troncal	5	4
Hist. Polít. I	Troncal	6	1
Hist. Polít. II	Troncal	9	1
EE. Ec. y Soc.	Obligatoria	8	2
Metod. CCSS	Obligatoria	7	4
Integrac. Europea	Obligatoria	10	1

Fuente: elaboración propia.

Este mismo procedimiento, se aplicará en cada uno de los cursos lectivos de la carrera. Finalmente, se apreciará que el alumno tiene un conjunto de calificaciones por ramas temáticas, que facilitan, al menos de forma objetiva y orientativa, su recorrido académico en la Universidad.

Fase 2: Media del registro de calificaciones académicas.

En esta fase, se extraen las medias correspondientes a las calificaciones académicas del primer curso:

Tabla 44. Puntuación media por áreas de conocimiento.

Asignatura * (según tipología)	Calificación Media
1= Historia política	7,88
2= Gestión de empresa	7,75
3= Relaciones Laborales	6,50
4= Técnicas de investigación	7,27
5= Servicios Sociales	8,40
6= Estadística	7,00
7= Psico – Sociología	8,22

** En este caso, se ha de tener en cuenta que todas las asignaturas son Troncales. Si no fuera el caso, se debería especificar cada categoría.*

Fuente: elaboración propia.

Fase 3: Test de aptitudes profesionales.

Los conocimientos en la carrera universitaria, no sólo se reflejan en las calificaciones obtenidas en los exámenes. Existen otros factores subjetivos tales como la motivación, la vocación, el *autoconvencimiento* de que se es apto para una materia concreta,... que le llevan al estudiante a superarse o a mostrar más interés en ciertas ramas del saber, poniendo medios propios para ello; adquiriendo material didáctico que le ayude a saber más, revisando documentación actualizada, siguiendo las últimas novedades en esa área,... Por ello, se hace igualmente relevante conocer qué aptitudes posee el estudiante, es decir, para qué considera él mismo que vale, qué preferencias tiene y si ha puesto algún medio al respecto.

La escala evaluativa a utilizar será un test de competencias y aptitudes académicas propias de la carrera universitaria requerida. Recordamos que es una mera propuesta personal, ni presentada ni patentada formalmente. Se trata de un test de autoevaluación personal de las capacidades profesionales exigidas en esa rama del saber. Ponemos los siguientes ejemplos de ítems, que podrían formar parte de este test:

Ítem 1. “Me considero más apto /a en las habilidades”:

- Teóricas.
- Prácticas.
- De cálculo.
- De lógica.
- Deductivas.
- Innovadoras.

Ítem 2. “Valoración por orden de preferencia_ (1 – 7) de las siguientes ramas del saber”:

- Historia política.
- Gestión de empresa.
- Relaciones Laborales.
- Técnicas de investigación.
- Servicios Sociales.
- Estadística.
- Psico- Sociología.

Ítem 3, “Actualmente poseo más información actualizada de conocimientos relacionados con”:

- Historia política.
- Gestión de empresa.
- Relaciones Laborales.
- Técnicas de investigación.
- Servicios sociales.
- Estadística.
- Psico- Sociología.

Fuente: elaboración propia.

Así, podríamos estimar un test de, aproximadamente, 15 ítems, breve y conciso en las opciones de respuesta, que facilite una visión rápida y veraz de las aptitudes personales del universitario.

Ya tendríamos, por tanto, dos tipos de valores, que conforman las “capacidades del estudiante”:

1. Calificaciones académicas de las asignaturas de la carrera. Lo denominaremos “Caso 1”.
2. Aptitudes personales de las ramas del saber de la carrera. Lo denominaremos “Caso 2”.

Fórmula aplicada = $(\text{Caso 1} + \text{Caso 2}) / 2$

Fuente: elaboración propia.

Fase 4: Test de expectativas profesionales.

Se toma prestado del modelo económico, la definición de “Calidad”, que entiende la misma, como la diferencia existente entre las expectativas y la realidad percibida.

Habiendo analizado las capacidades del alumno universitario, se nos hace imprescindible, sobre todo en los últimos años de carrera, desarrollar un test de aspiraciones profesionales, que nos indique en qué medida existe congruencia o correspondencia entre lo que el estudiante “quiere ser” y lo que “es”.

El test de aspiraciones profesionales también se basa en una escala que aúna factores objetivos y subjetivos para apreciar qué preferencias y competencias se quieren proyectar en el trabajo. En una carrera universitaria tan multidisciplinar como es Sociología, se hace especialmente necesaria esta fase, dado que la diversidad profesional es tan amplia, que es complejo que incluso el propio alumno conozca sus preferencias profesionales. Algunas de las cuestiones preguntadas serán las siguientes:

Ítem 1. “Considero que para mi futuro profesional, necesitaría más conocimientos en la rama de”:

- a) Teoría Sociológica.
- b) Economía – Empresa.
- c) Servicios Sociales.
- d) Estadística.
- e) Psicología.
- f) Política.

Ítem 2. “Mi futuro puesto laboral creo que comenzaría en la rama de”:

- a) Trabajo de campo (cuantitativo o cualitativo).
- b) En alguna ONG.

- c) En una PYME, de Administrativa.
- d) En un gabinete de Psicología.
- e) Afiliada a alguna causa política.
- f) En un Dpto. de RRHH.

Ítem 3. "En mi puesto de trabajo siempre quisiera mantener":

- a) El reciclaje formativo.
- b) Una buena base informativa actualizada.
- c) Un buen equipamiento técnico.
- d) Unas buenas relaciones con mis compañeros de trabajo.
- e) Una buena remuneración por mi esfuerzo.

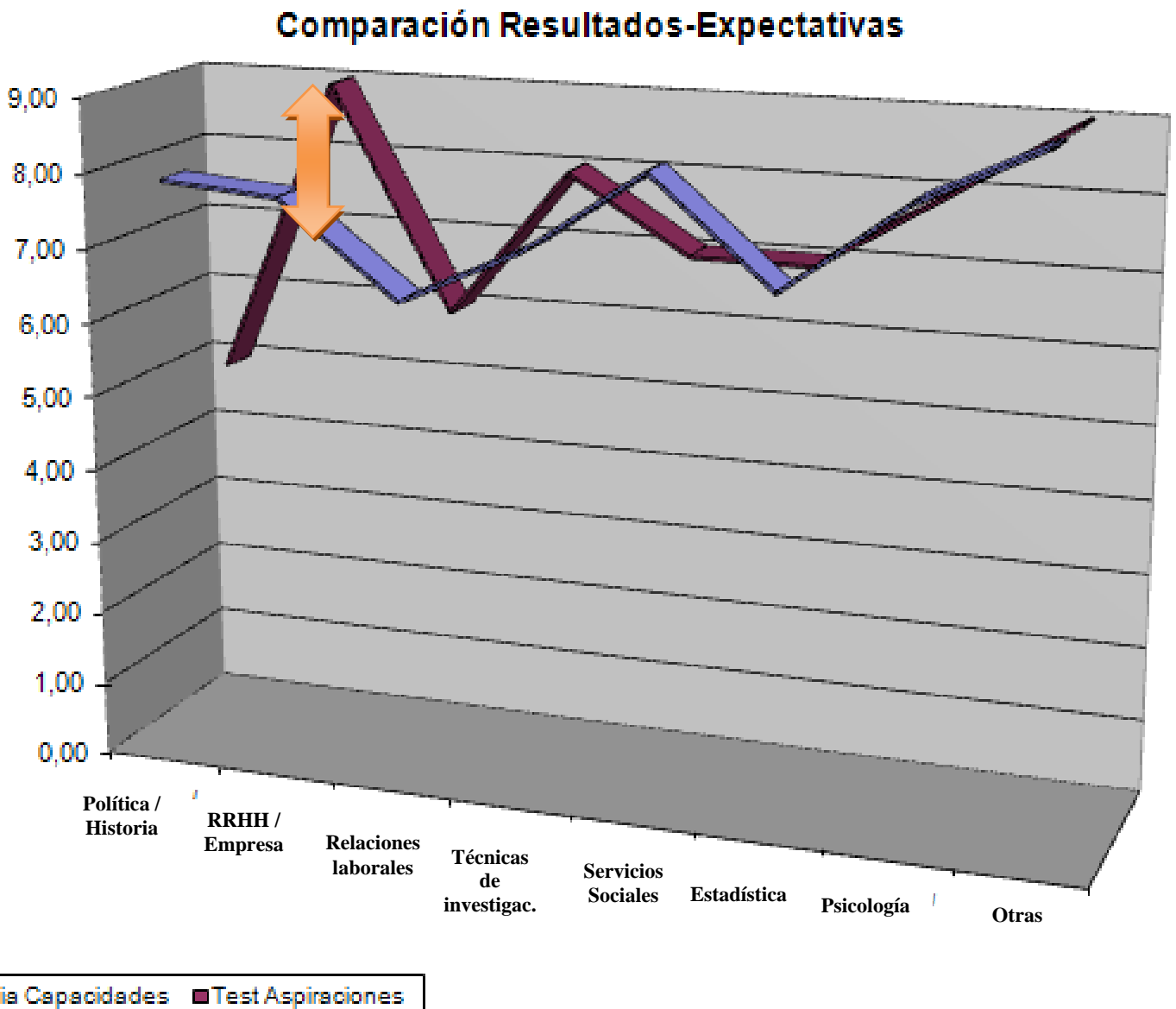
Fase 5: Evaluación comparativa.

Una vez habiendo extraído los resultados de las aspiraciones profesionales del alumno, procederemos a desarrollar la correlación existente entre los dos grandes casos de estudio:

- 1) Media Capacidades = calificaciones + aptitudes.
- 2) Test Aspiraciones Profesionales.

A través del programa estadístico SPSS, se realizará un sistema de correlación lineal – r de Pearson – que mida en qué medida los dos casos divergen o están significativamente interrelacionados.

Gráfico 38. Comparación resultados y expectativas del universitario.



Fuente: elaboración propia.

Observamos en el ejemplo, que existe una estrecha correlación entre las aptitudes del alumno y sus aspiraciones profesionales, excepto en el área de Recursos Humanos – Empresa, donde, como indica la flecha, se percibe mucha más expectativa profesional en comparativa con las facultades actuales del alumno.

Fase 6: Informe Final.

La constatación y comparación de las aptitudes, actitudes y aspiraciones académicas y personales del estudiante, nos facilita un perfil del futuro profesional. De este modo, podemos hablar del siguiente diagnóstico de casos:

Tabla 45. Fases de acción tras el análisis de resultados.

1) PERFECCIONAMIENTO / COMPLEMENTACIÓN	2) CAMBIO / ABANDONO
3) ADAPTACIÓN DE MEDIANA IMPORTANCIA	4) ADAPTACIÓN IMPORTANTE – TRONCAL (MUY PROFUNDA)

Fuente: elaboración propia

1) PERFECCIONAMIENTO / COMPLEMENTACIÓN.

Al estudiante se le recomienda completar y perfeccionar su formación en aquellas áreas del saber de mayor interés, especializándose en las competencias académicas precisas, mostrando una aptitud y actitud más intensa.

2) CAMBIO / ABANDONO.

Dada la posible incongruencia existente entre expectativas académicas y resultados reales, se recomienda modificar la ruta académica hasta ahora mantenida, bien indagando en nuevas especialidades del saber más acordes con las expectativas laborales futuras o bien reflexionando sobre las verdaderas aspiraciones laborales.

3) ADAPTACIÓN DE MEDIANA IMPORTANCIA.

Se recomienda adaptar el recorrido académico del estudiante, pero en aquellas asignaturas académicas que no confieren gran relevancia para el futuro profesional del estudiante. Pueden tratarse de ramas del saber de libre elección u optativas, con lo que sí que es recomendable una revisión de estos campos, pero no de forma urgente ni excesivamente profunda, sólo para la optimización curricular del estudiante.

4) ADAPTACIÓN IMPORTANTE – TRONCAL (MUY PROFUNDA).

El estudiante necesita una profunda revisión de sus conocimientos académicos universitarios, dado que no mantiene ninguna congruencia entre expectativas y resultados reales, tanto objetivos – calificaciones – como subjetivos – satisfacción personal por el trabajo bien hecho. Las asignaturas que conforman la base troncal de la carrera universitaria escogida no mantienen una coherencia equitativa en el baremo de conocimientos del estudiante, ni se corresponden con sus aspiraciones profesionales.

Consideraciones finales de esta propuesta metodológica.

El objetivo principal de esta propuesta es contribuir al proceso de *assessment* o autoevaluación de las competencias de los universitarios, pero, en vez de hacerlo una vez hayan adquirido su título de licenciatura o diplomatura, aplicarlo durante su recorrido académico, dado que así actúa a tiempo de proporcionarles una orientación mucho más efectiva.

Evaluar las competencias no es sólo labor del universitario, también así la Universidad se percata si las expectativas de sus alumnos se corresponde con el programa académico que imparten.

Asimismo, los test aptitudinales y actitudinales, además de completar las calificaciones académicas de los universitarios, permiten que éstos vean claramente su recorrido académico. Incluso si ellos mismos pueden acceder a todos sus resultados, pueden diseñar sus propios recorridos académicos y apreciar en qué materias requieren más asistencia u orientación y en qué áreas tienen sus conocimientos más consolidados.

Es habitual encontrar este tipo de análisis antes de ingresar en una Universidad y algunas instituciones propias de la Administración pública pueden desarrollar una herramienta parecida después de adquirir el título, en miras de encontrar un trabajo al universitario, pero si se aplicara durante el recorrido académico del mismo, sería mucho más eficaz. Para ello, claro está, el centro debería contar con un servicio de apoyo profesional al universitario, para asistirle en esta encomienda.

5.3.3. La inserción laboral del universitario (F3).

F3.1. Técnicas Cuantitativas: estudio Universidad de Deusto sobre la profesionalización del universitario. Comparativa actual UD – UPV.

Este estudio pretende realizar un análisis de la inserción laboral y profesional de los titulados universitarios, en aquellos centros que nos son cercanos dentro de la CAPV; la Universidad de Deusto y la Universidad del País Vasco, no sólo con el objetivo de establecer una comparación entre ambas instituciones, sino para percibir, desde dos realidades, la problemática que gira en torno a esta tesis; la empleabilidad del universitario.

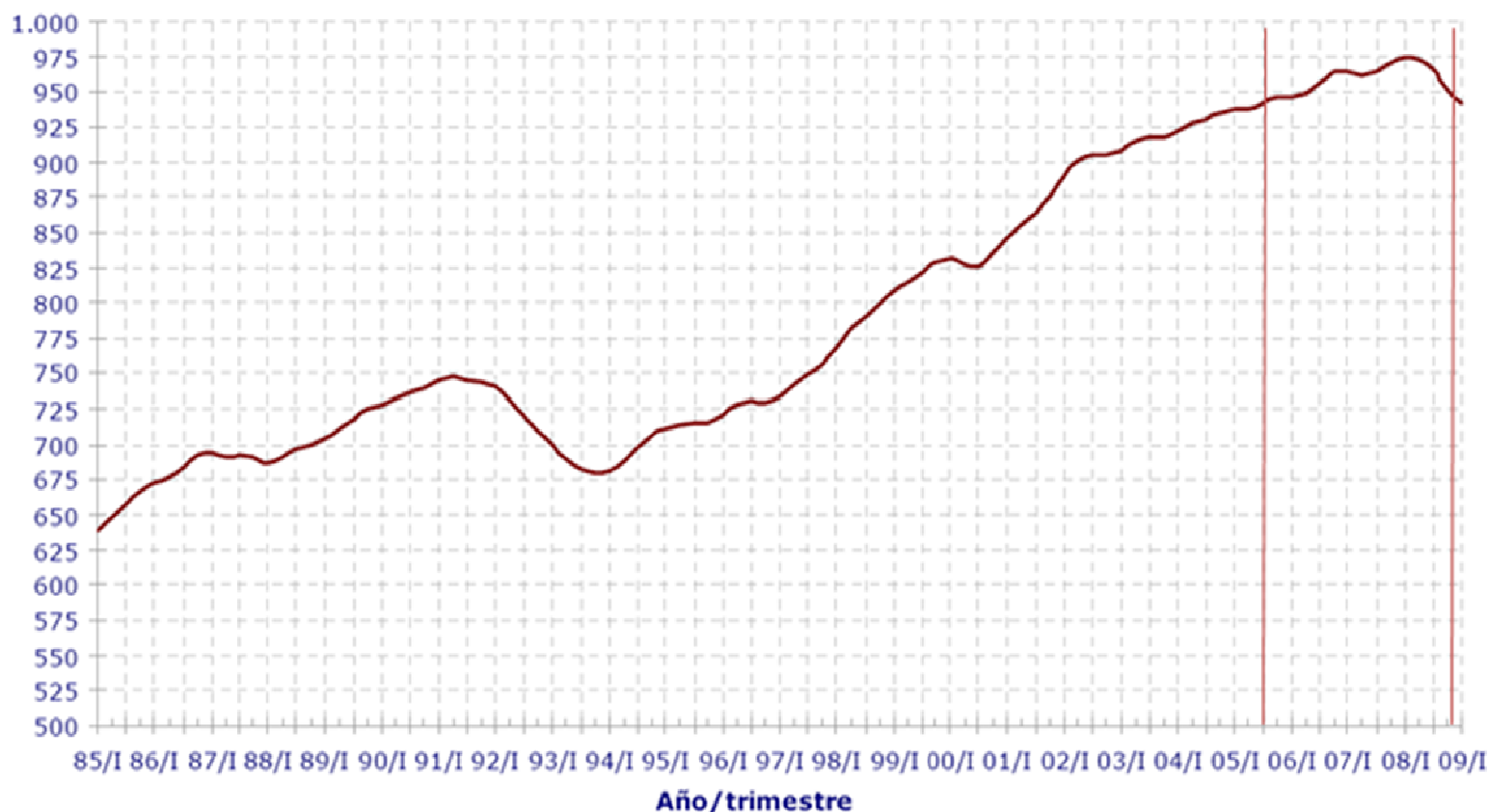
En este apartado, se expondrán dos estudios, uno realizado en 2005 por la propia Universidad de Deusto, gracias al trabajo de dos de sus institutos de investigación: El Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (CEIS) y el Centro de Inserción Laboral Integral, Deustulan, donde se analiza la inserción laboral de los titulados de 2001 y, posteriormente, para mostrar una perspectiva más actual de la realidad, el Informe realizado por Lanbide en el año 2010 para con los titulados de 2005, sobre la empleabilidad del universitario. Ambos estudios se complementan y permite percibir si la realidad laboral del universitario se vislumbra parecida en un recorrido temporal más o menos pronunciado.

En primer lugar, describimos brevemente el panorama sociolaboral de la región de la CAPV, en los periodos mencionados.

Uno de los parámetros básicos que nos sirven de referencia y nos ayudan a interpretar las tasas de inserción laboral y profesional de una Universidad, es la tendencia global que sigue el mercado de trabajo, es decir, la tendencia de la población ocupada y de paro, en la región geográfica en que nos situamos.

Gráfico 39.

Tendencia de la población ocupada desde 1985. C. A. de Euskadi. (En miles)



Fuente: Eustat

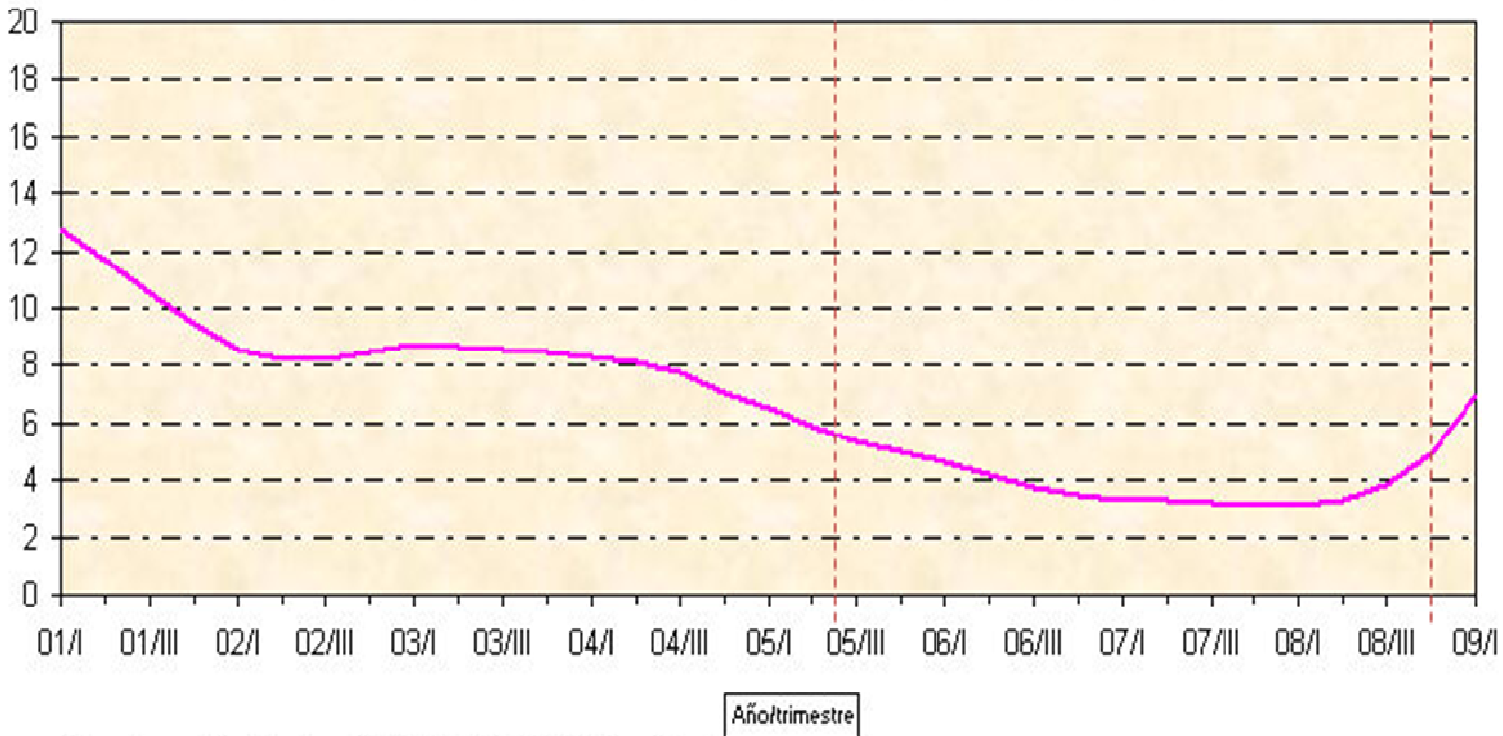
Advirtiendo el primer gráfico, observamos que, desde el año 1994, la CAPV fue percibiendo una tendencia creciente de bonanza laboral, incrementando año tras año su tasa de población ocupada cuya cifra llegó a los 975.000 ocupados.

No obstante, se percibe desde finales de 2008, una caída decreciente de dicha tasa, dadas las circunstancias económicas acontecidas. Por ello, este factor seguro que afectará negativamente al nivel de inserción laboral y profesional de los licenciados.

Para corroborar y complementar esta gráfica, apreciamos la tasa de paro acontecida trimestralmente, desde el año 2001 en la CAPV.

Gráfico 40.

TENDENCIA DE LA TASA DE PARO (*) TRIMESTRAL DESDE 2001



(*) Tasa de paro aplicando el reglamento CE 1831/2000. 2001-2005 datos provisionales.
Fuente: EUSTAT

Observamos que la tendencia se corresponde con la primera gráfica, es decir, se percibe desde 2004 un recorrido descendente en el paro, pero desde finales de 2008, se aprecia una evolución creciente.

A continuación vamos a analizar dos realidades en esta misma fase, lo que denominamos inserción laboral e inserción profesional, dos hechos que conforman la realidad profesional, sobre todo inicial, del universitario.

A) INSERCIÓN LABORAL

Este bloque se ha denominado “inserción laboral”, dado que se percibe el momento en que los titulados acceden por primera vez al mercado de trabajo.

Comenzando por el estudio del CEIS de 2005, para describir el acceso al mundo laboral de los titulados, se comienza por sacar una foto de la realidad, es decir, advertir cuáles son los datos con los que contamos para percibir el grado de inserción laboral de los universitarios.

Más de 8 de cada diez graduados por la Universidad de Deusto, durante el año 2001, tienen un empleo en la actualidad (80,9%), mientras que alrededor de un 12% se encuentra en situación de paro.

Tabla 46. Situación laboral actual de los universitarios. Promoción 2000-01.

	Frecuencias	Porcentajes (%)
Trabajo por cuenta ajena	685	74,0
Trabajo por cuenta propia, autónomo	55	5,9
Becario	9	1,0
En paro buscando primer trabajo	30	3,2
En paro	84	9,1
Sigue estudiando	54	5,8
Otros	9	1,0
TOTAL	926	100

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

De los que están trabajando, el 74% lo hace por cuenta ajena y no alcanza el 6% quienes trabajan como autónomo o por su propia cuenta. El 1% restante lo hace como becario.

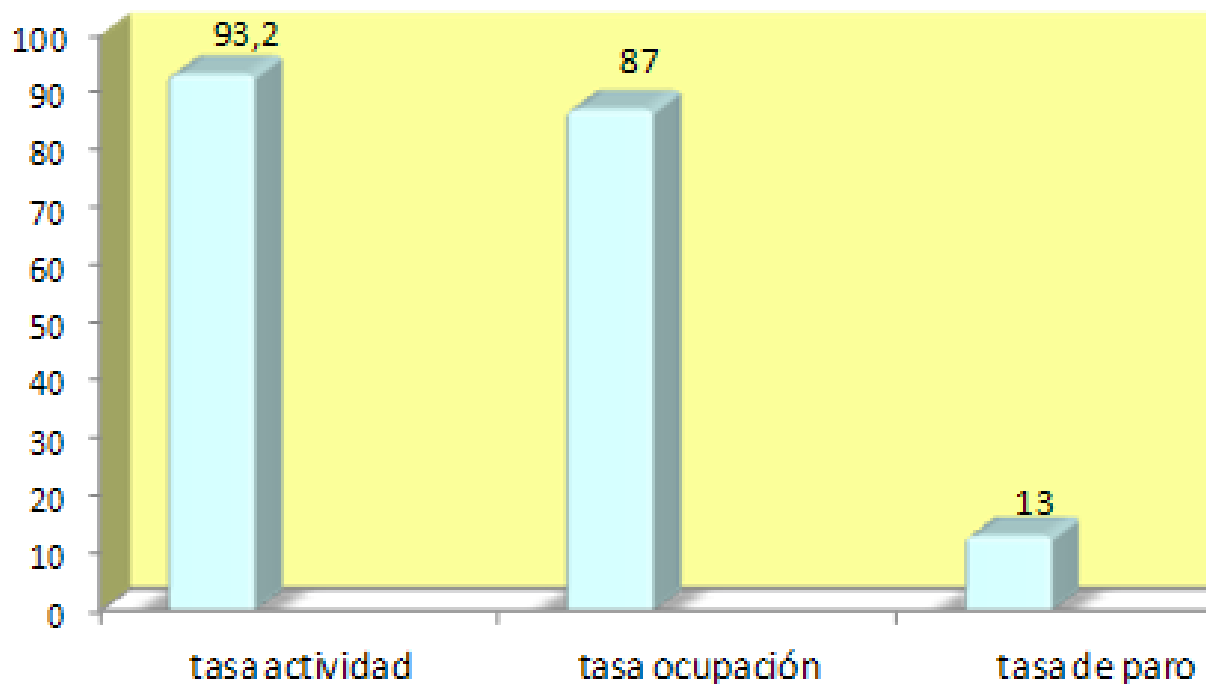
Entre los desempleados, el 3,2% está en paro buscando su primer empleo; es decir, todavía no han encontrado trabajo desde que terminaron sus estudios. Por otra parte, nueve de cada diez consultados (92,2%) ha tenido alguna experiencia laboral pero, en estos momentos está en paro¹². Sólo el 6,8% se define como inactivos (estudiantes y otros), de los que la gran mayoría (5,8%) prosigue sus estudios. Esto significa que entre los titulados en el 2001 por la UD tenemos una tasa de actividad del 93%; una tasa de ocupación del 87% y una tasa del paro del 13%.

12 Hay que apuntar que el 88% de los parados dice que continúa formándose hasta encontrar algo.

Advertimos así que la tasa de inserción laboral en la Universidad de Deusto es bastante considerable.

En el siguiente gráfico, se diferencia entre la tasa de actividad, la de ocupación y la de paro.

Gráfico 41. Tasas de actividad, ocupación y paro del total promoción 2000-01 (%)



Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005.)

Advertimos una tasa de actividad del 93,2%, frente al 13% de paro. Realmente podemos afirmar que los datos de empleo para con los titulados universitarios es muy considerable.

Sorprendentemente, los datos del Informe de Lanbide, que reflejan la realidad actual, no distan mucho del estudio de 2005. Así, en los datos siguientes, se aprecia la situación concreta de la Universidad de Deusto, comparativamente con respecto a la UPV, a fecha actual.

Vamos a mostrar las variables de identificación que comprenden tanto el estudio de la Universidad de Deusto como las de la Universidad del País Vasco, para advertir la situación de partida de ambas universidades, en primer lugar, en su proceso de inserción laboral.

Tabla 47. Características de la Promoción 2005: edad, sexo, nota media, duración carrera, otra titulación, opción carrera y trabajo anterior.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

	Nº	% vert.	% Respuesta	Edad Media (años)	Nota Media	Duración carrera (años)	Tiene otra titulación	Fue su 1ª opción de estudios	Trabajaba antes de acabar
HOMBRE	947	37%	80%	27,8	5,9	3,9	37%	88%	10%
MUJER	1591	63%	80%	27,8	6,3	4,2	20%	86%	8%
TOTAL 2005 (sin Fac. Teología)	2538	100%	80%	27,8	6,1	4,1	26,2%	86,6%	8,4%
Total 2005	2559	100%	80%	27,9	6,1	4,1	26,6%	86,2%	8,8%

(*) edad media en el momento de la encuesta: diciembre de 2008

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.

Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

La muestra de la Universidad de Deusto abarca a un total de 2.559 universitarios, en una edad media de 28 años, aproximadamente, en carreras de media de 4 años de duración.

Apreciamos en esta tabla los siguientes datos relevantes, con respecto la Universidad de Deusto:

- Una clara mayoría de los universitarios, concretamente el 86%, eligió este centro como primera opción para ejercer sus estudios.
- Casi la totalidad de los universitarios (92%) no trabajaban antes de acabar sus estudios, con lo que estaríamos hablando de inserción laboral en el más preciso sentido de la palabra.

Con ello se deduce que la Universidad de Deusto es una institución de prestigio en su enseñanza y sus estudiantes se dedican casi íntegramente sólo a sus estudios.

El panorama laboral que se nos plantea es el siguiente:

Tabla 48. Datos inserción laboral titulados en la Universidad de Deusto.

Tasa de Actividad	89,0%	86,7%	87,6%
Tasa de Ocupación	94,4%	92,6%	93,3%
Tasa de Paro	5,6%	7,4%	6,7%
Tasa de Empleo	84,1%	80,3%	81,7%

Tasa de Actividad: % de activos (ocupados más parados) sobre el total de la promoción (respuestas).

Tasa de Ocupación: % de ocupados sobre activos.

Tasa de Paro: % de parados sobre activos.

Tasa de Empleo: % ocupados sobre el total de la promoción (respuestas).

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.

Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

De las estadísticas que mostramos en esta tabla, apreciamos que los datos más reseñables son:

- La tasa de ocupación: % de ocupados sobre activos.
- La tasa de empleo: % ocupados sobre el total de la promoción (respuestas).

Centrándonos en este último indicador, que es el más relevante para nuestro estudio, apreciamos que la Universidad de Deusto cuenta con unos resultados favorables de ocupación respecto a sus titulados. Concretamente hablamos de un 82%, porcentaje realmente elevado. Ya vislumbraremos más adelante a qué tipo de trabajo nos estamos refiriendo, pero por el momento, parece que esta promoción ha salido fácilmente *colocada* en el mercado laboral.

Entendemos que su titulación en Deusto ha sido un factor favorable al respecto.

A continuación, apreciamos los datos concernientes a la Universidad del País Vasco:

Tabla 49. Estudio de Inserción Laboral de Titulados y Tituladas Universitarias.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

		PROMOCIÓN							
		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Nº Egresados/as		9.580	10.392	9.788	9.298	8.406	7.441	7.612	7.441
Respuesta	Hombres	2.631	3.226	3.126	2.671	2.798	2.478	2.126	1.941
	Mujeres	4.134	4.872	4.681	4.330	4.272	4.266	3.582	3.316
	Total	6.765	8.098	7.807	7.001	7.070	6.744	5.708	5.257
% Responde	Hombres	68,4%	76,4%	78,6%	73,4%	83,5%	79,8%	72,4%	69,7%
	Mujeres	72,1%	79,0%	80,6%	76,5%	84,5%	82,6%	76,6%	71,2%
	Total	70,6%	77,9%	79,8%	75,3%	84,1%	81,5%	75,0%	70,6%
Nº Titulaciones		52	57	62	65	66	71	76	78

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005.

Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

En el caso de la Universidad del País Vasco, lo primero que tenemos que advertir es que el número de titulados encuestados es el doble en número que el de la Universidad de Deusto, con lo que las respuestas parecen que deberían mostrar mayor fiabilidad que en el caso de la UPV, pero cierto es que esta Universidad cuenta con más facultades que la de Deusto, con lo que, proporcionalmente, el número de respuestas conforma la misma proporción, aunque el número de casos sea mayor.

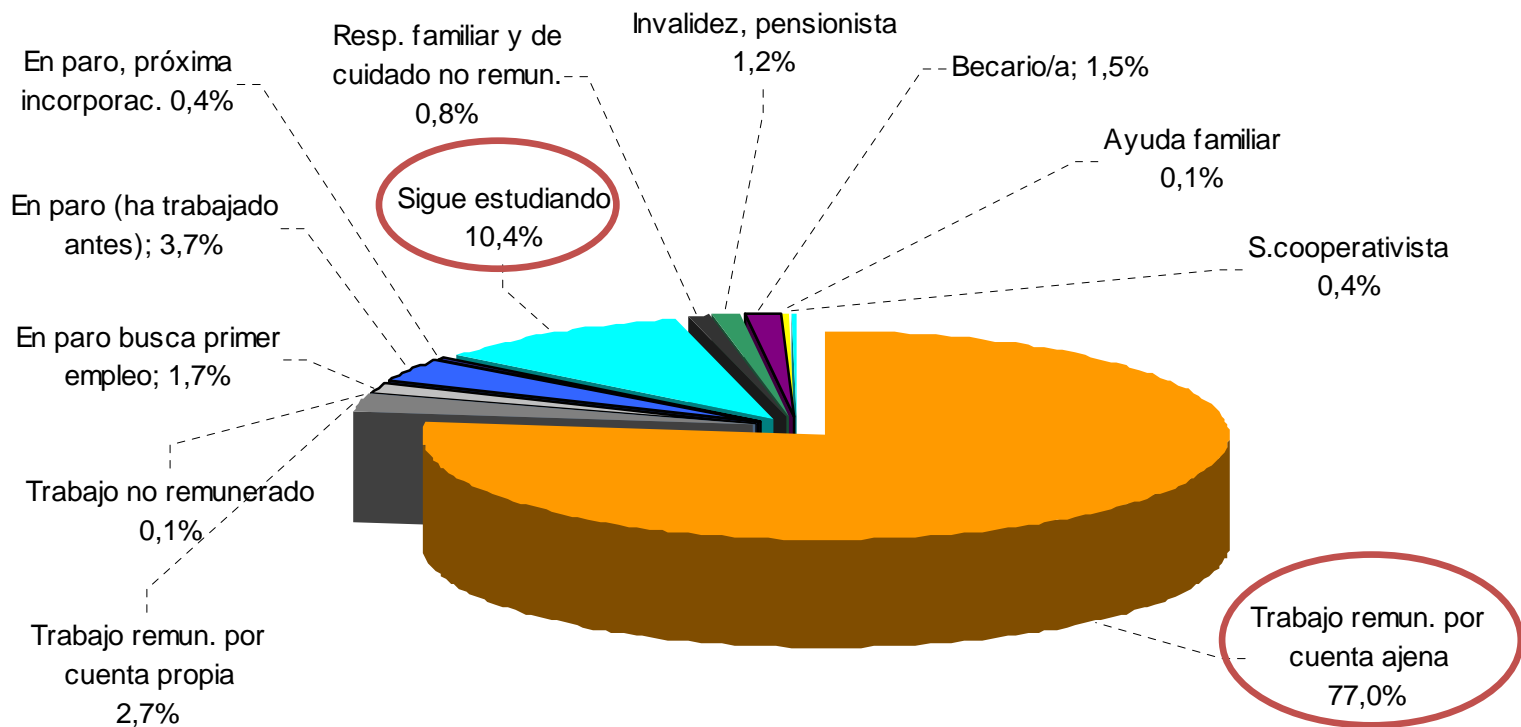
Como sucede en la Universidad de Deusto, el número de mujeres tituladas es mayor que el de los hombres.

A continuación, apreciamos la situación laboral detallada esa promoción del 2005, en relación con la actividad laboral en ambas universidades. Empezaremos con la Universidad de Deusto:

Gráfico 42. Situación de la Promoción de 2005 en relación con la actividad laboral.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Situación laboral detallada. Prom. 2005. % Universidad de Deusto



Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.
Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

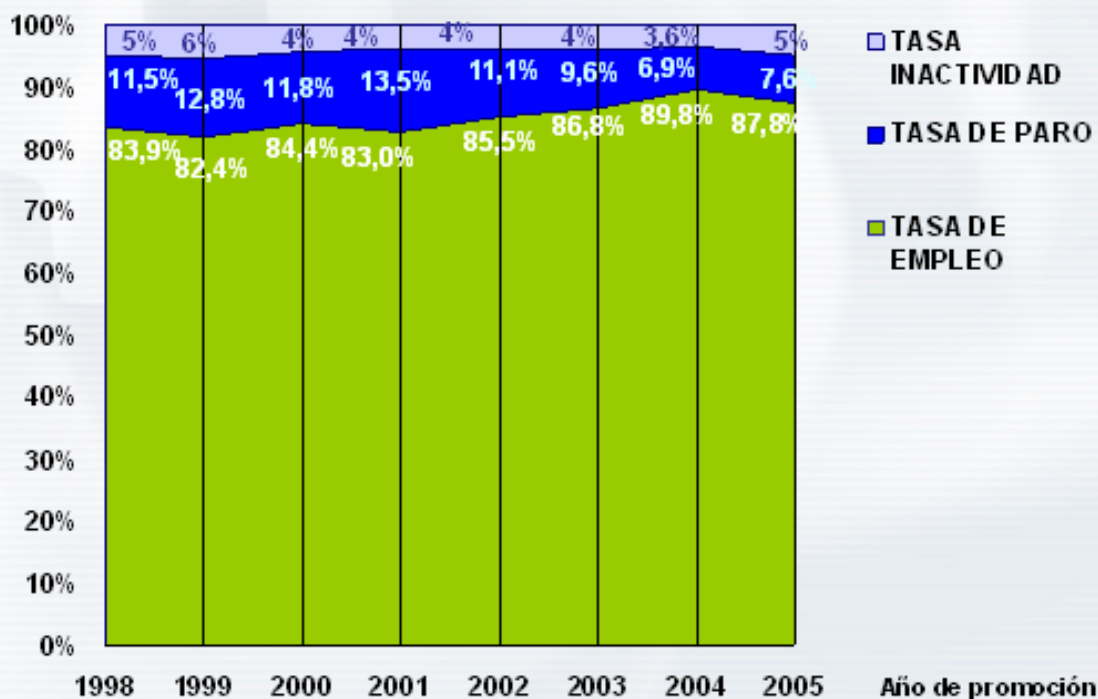
Advertimos que la mayoría de los licenciados, concretamente un 77% de los mismos, han conseguido un trabajo por cuenta ajena, es decir, han logrado trabajar en una entidad, entendemos que gracias a tu titulación, además de otros posibles méritos.

Es detonante asimismo, que un 10% de los mismos sigue estudiando, entendemos que, para precisar su especialidad. Ello no quiere decir que aquellos universitarios que hayan conseguido trabajo, no sigan formándose en disciplinas necesarias en ese momento para ellos, como idiomas, técnicas informáticas, etc.

Como en el primero de los casos, vamos a atisbar qué nivel de inserción laboral poseen los titulados de la Universidad del País Vasco, para luego ahondar más en su inserción profesional.

Gráfico 43. Inserción laboral. Situación laboral tres años después de la graduación.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO



SALDO: en el total del período: aumenta el empleo en casi 4 pp

en último año: baja el empleo, aumenta la inactividad y ligeramente el paro

- **TASA EMPLEO:** 87,8%, Var Interanual: -2.1 pp. 1998-2005: incremento en +3,8 pp
- **TASA PARO:** 7,6%, Var. Interanual: +0.7 pp. 1998-2005: descenso -3,9 pp;

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005.
Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

La Universidad del País Vasco posee una tasa de empleo de casi el 89% de los titulados. Ciertamente es que esta cifra ha ido evolucionando anualmente de forma creciente, pero justo en la promoción del 2005, no fue tan favorable con respecto a periodos anteriores, como causa de las circunstancias económicas.

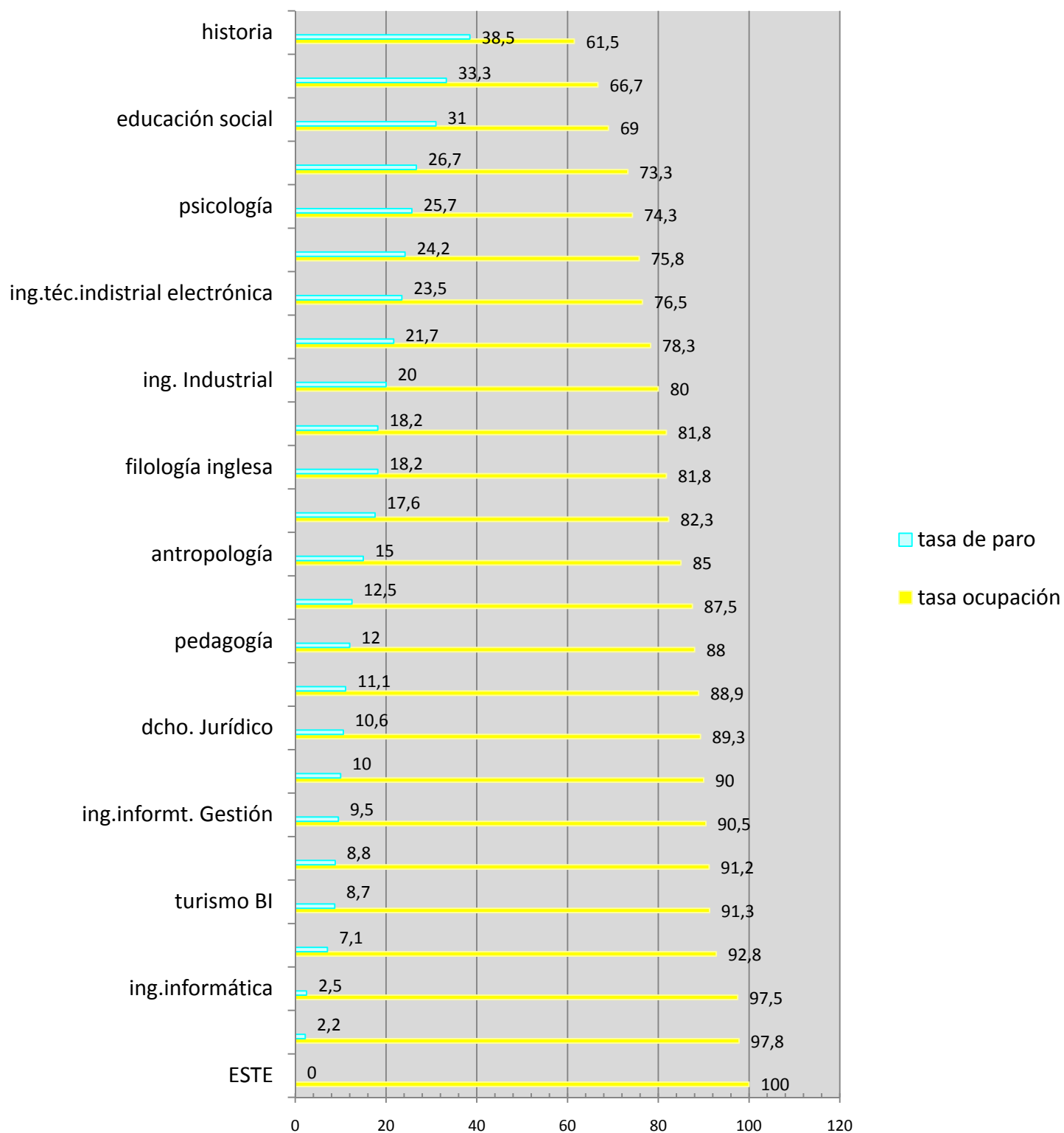
Observamos que la diferencia porcentual de la tasa de empleo de la Universidad de Deusto con respecto a la de la Universidad del País Vasco (UPV), es mínima, si bien ésta última posee una puntuación más favorable.

A continuación, volvemos con el estudio del CEIS de 2005.

Si nos fijamos en la titulación cursada, podemos observar -(ver gráfico)- que los que estudiaron empresariales en la ESTE, en La Comercial e Ingeniería Informática, son los que mayor tasa de ocupación presentan y, por consiguiente, menor tasa de paro. Concretamente, la ESTE alcanza un 100% de ocupación; La Comercial el 97,8% e Ingeniería Informática un 97,5%, lo que sitúa a estas tres titulaciones en niveles de pleno empleo.

En el lado opuesto, se sitúan los que estudiaron Educación Social, Filosofía e Historia ya que son los que mayor tasa de paro acumulan y, en consecuencia, menor tasa de ocupación. En estos tres casos, la tasa de paro superaba el 30% y la de ocupación no llegaba al 70% en el momento de realización del estudio.

Gráfico 44. Tasas de ocupación y paro según titulación (%)



Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005)

Por otro lado, hay un 13,4% que ya trabajaba previamente y que, por lo tanto, no se ha puesto a buscar otro trabajo y un 4,5% que ha preferido seguir estudiando antes que empezar a buscar trabajo.

Tabla 50. Búsqueda de empleo al terminar la carrera (%)

	Frecuencias	Porcentajes (%)
Si, y lo he conseguido	730	78,8
Si, pero no lo he conseguido aún	30	3,2
No, porque ya trabajaba previamente	124	13,4
No, porque sigo estudiando	42	4,5
TOTAL	926	100

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Teniendo en cuenta el tiempo de espera para acceder al mercado laboral podemos señalar que, del total de los titulados que han encontrado trabajo, más de la mitad lo ha logrado en un período de tiempo inferior a los seis meses. En realidad, el 32% asegura haber tardado menos de tres meses y casi el 30% entre tres y seis meses en encontrar empleo.

Tabla 51. Tiempo tardado en encontrar primer empleo remunerado.

	Frecuencias	Porcentajes (%)
Menos de tres meses	234	32,1
Entre 3 y 6 meses	215	29,5
Entre 7 y 12 meses	149	20,4
Más de 12 meses	132	18,1
TOTAL	730	100

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Entre los medios más utilizados para conseguir trabajo destacan mandar currículum a empresas; mirar anuncios de prensa y buscar por Internet. Estos métodos los han utilizado la mitad o cerca de la mitad de los titulados universitarios por la UD.

Tabla 52. Método más eficaz para lograr el primer empleo.

	Porcentajes (%)
Respondí a un anuncio de prensa	12,6
Por medio de la bolsa de trabajo de la Universidad	6,2
Me llamaron de una empresa a la que mande currículum	20,3
Por una ETT	2,3
Me llamaron del INEM	1,9
Me llamaron de LANGAI	1,1
Contactos personales en la empresa	19,8
Aprobar oposiciones	,5
Me concedieron beca	5,3
Por el colegio profesional	1,4
Por internet	8,9
Hacer prácticas en esa empresa	5,3
Autoempleo	,5
Otros	13,7
TOTAL	100

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

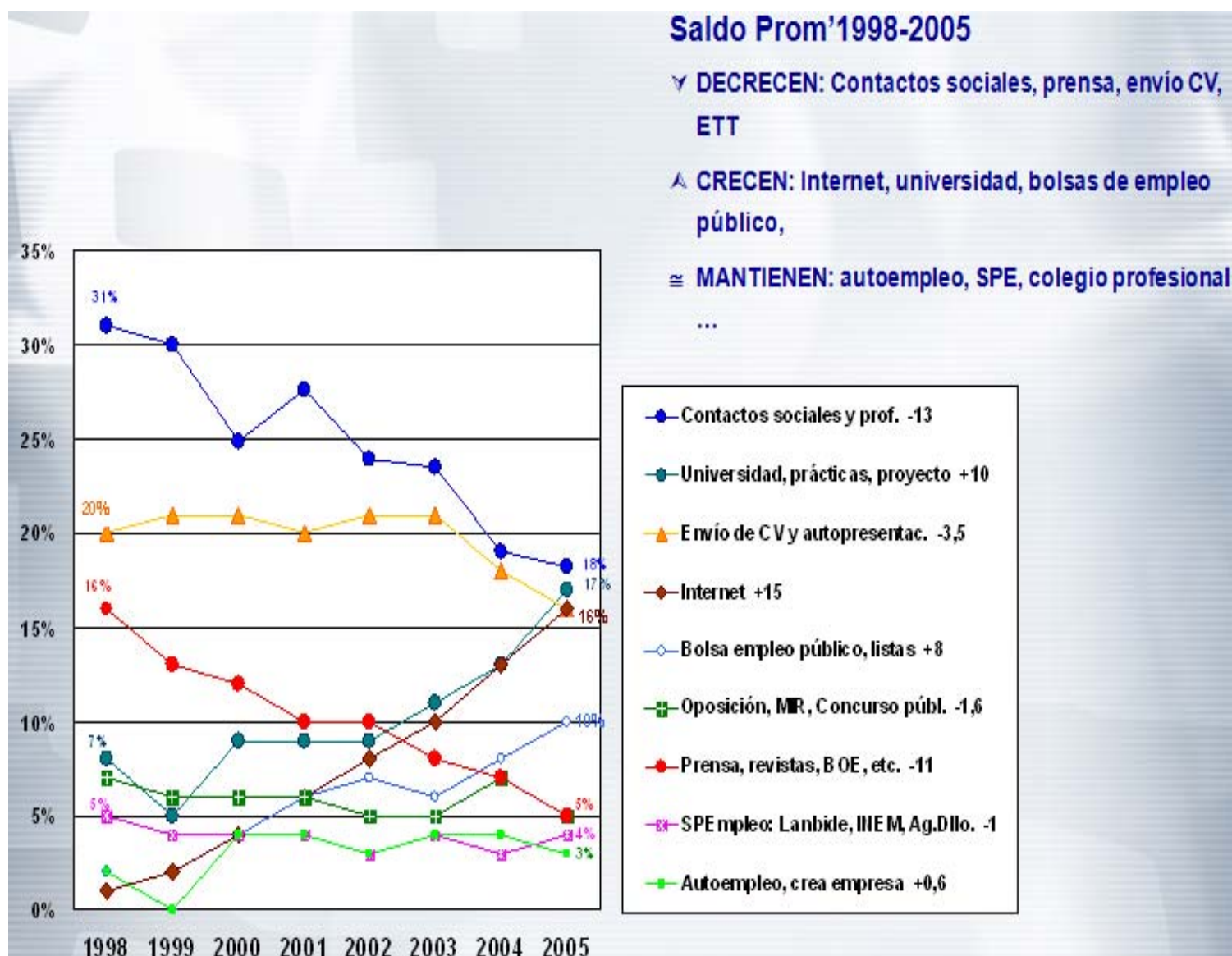
Los jóvenes, en su mayoría, han utilizado técnicas de empleo online, del estilo Infojobs, o bien han cursado un máster, han acudido a fundaciones especializadas en el apoyo a la inserción laboral como Fundación Novia Salcedo, etc.

De todos estos métodos, el que mejor resultado parece poseer, es el envío directo y personal del currículum a empresas, ya que el 20% señala que la empresa contacto con ellos directamente o a través de recomendaciones personales.

En lo que respecta a los canales de acceso al empleo de la UPV, apreciamos los siguientes datos:

Gráfico 45. Inserción laboral. Canales de acceso al empleo.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO



Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005.
Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

Los titulados por la Universidad del País Vasco apuestan de forma creciente por las nuevas tecnologías tales como Internet, las bolsas de empleo público (algunas de ellas online),...son estos dos recursos los que están más en auge, si bien mantienen estrategias tales como el autoempleo, la asistencia de los colegios profesionales,...

Vamos a ahondar más en estos resultados, apreciando qué aspectos consideran hoy en día los titulados que poseen más repercusión para facilitar un puesto de trabajo. En esta ocasión, se pregunta, claro está, a los que han respondido que están trabajando.

Tabla 53. Qué aspectos considera que han tenido más peso para conseguir el empleo. Población con experiencia laboral. Promoción 2005.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

	Hombre		Mujer		Total	
1 Titulación universitaria	313	64,5%	521	59,8%	834	61,5%
11 Caracteres. personales	105	21,6%	178	20,4%	283	20,9%
6 Conocimiento idiomas	51	10,5%	150	17,2%	201	14,8%
2 Expediente académico	64	13,2%	106	12,2%	170	12,5%
4 Prácticas universitarias, proyecto fin de carrera	63	13,0%	99	11,4%	162	11,9%
3 Experien. laboral previa	44	9,1%	70	8,0%	114	8,4%
9 Form. post-grado, especial.	31	6,4%	81	9,3%	112	8,3%
7 Entrevista de trabajo	47	9,7%	63	7,2%	110	8,1%
10 Relaciones personales	28	5,8%	36	4,1%	64	4,7%
21 Prestigio de la Universidad	19	3,9%	42	4,8%	61	4,5%
19 Euskera/EGA	4	0,8%	43	4,9%	47	3,5%
14 Suerte/ Oportunidad momento y lugar	19	3,9%	23	2,6%	42	3,1%
18 Demanada de personal	8	1,6%	30	3,4%	38	2,8%
8 Formación complem. (transv.)	4	0,8%	9	1,0%	13	1,0%
13 Beca	4	0,8%	8	0,9%	12	0,9%
17 Iniciativa propia, crea empresa	7	1,4%	4	0,5%	11	0,8%
16 Formación en FP / FO (profesional , ocupación)	0	0,0%	7	0,8%	7	0,5%
98 Otros	2	0,4%	4	0,5%	6	0,4%
15 Oposiciones	1	0,2%	4	0,5%	5	0,4%
12 Características físicas (edad, sexo...)	2	0,4%	2	0,2%	4	0,3%
5 Inform. y orientación laboral, bolsas de empleo	0	0,0%	1	0,1%	1	0,1%
Total respuestas	485	100,0%	871	100,0%	1356	100,0%
Total activos con experiencia	667		1083		1750	

*Respuesta múltiple (hasta 4 respuestas por persona).

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.
Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

Ante todo y en beneficio del prestigio de la enseñanza de la Universidad de Deusto, apreciamos que se ha indicado como primer aspecto que ha tenido más peso para conseguir el empleo, la titulación recibida (61%), es decir, la formación recibida por la Universidad de Deusto. Con ello queda corroborado que el prestigio de este centro es un factor de relevancia para el titulado, para acceder al mercado de trabajo.

Es precisamente en este ítem donde mayor diferencia existe entre la opinión de hombres y mujeres. Éstas últimas consideran que les ha sido de más ayuda para conseguir trabajo su titulación universitaria, frente a cualquier otra causa.

En segundo lugar, son importantes asimismo las características personales del titulado (21%), nos referimos con ello a las aptitudes adicionales del mismo.

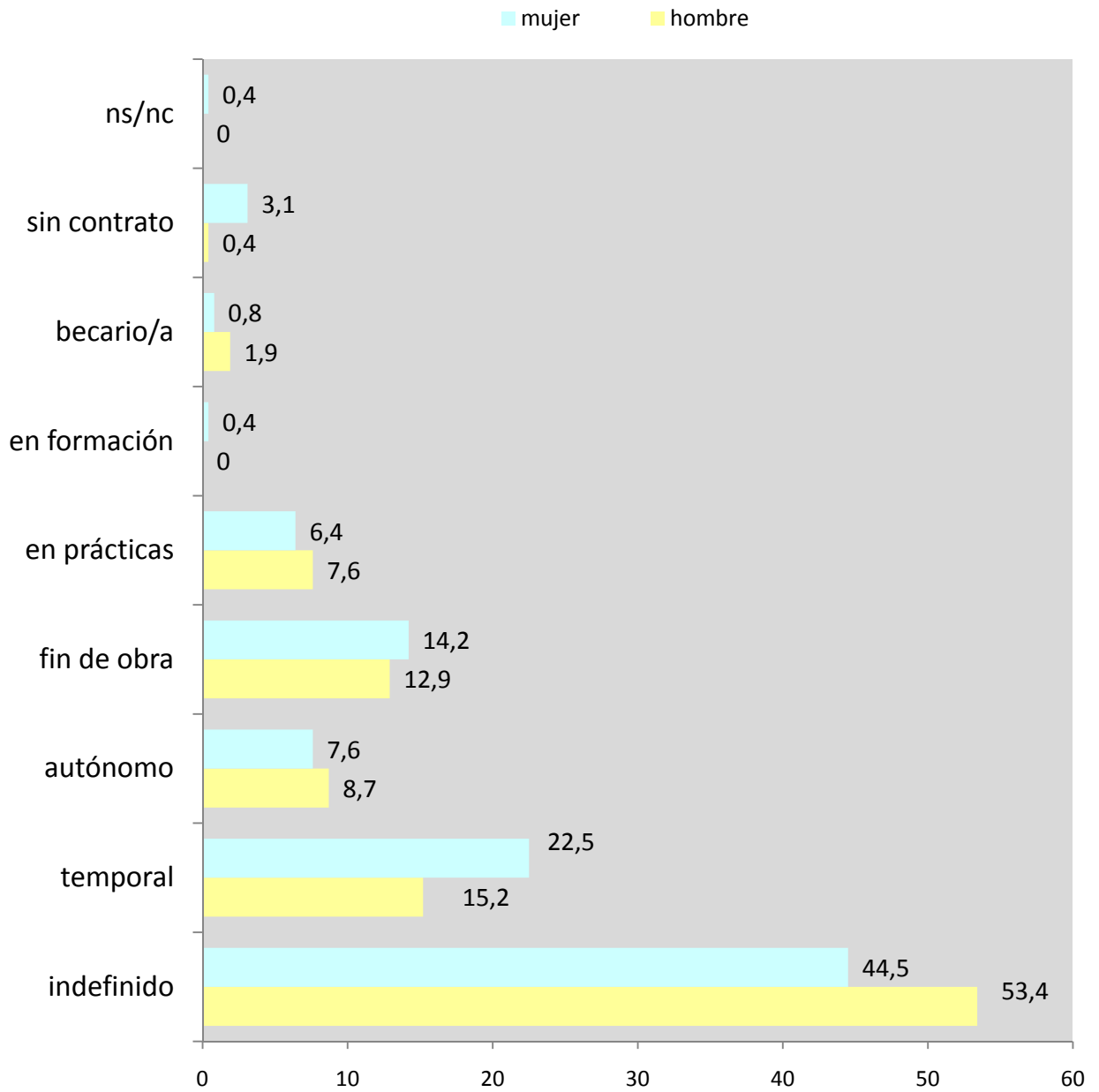
Además de la formación universitaria recibida, los titulados de la Universidad de Deusto destacan como útil el conocimiento de idiomas, como otra de las facilidades a la hora de encontrar trabajo.

Tipo de contrato.

El tipo de contrato de casi la mitad de los trabajadores es indefinido (47,7%) pero uno de cada cinco tiene un contrato temporal y cerca del 14% de fin de obra o servicio. Estos datos nos hacen pensar que la mayoría de los jóvenes no tiene una gran estabilidad laboral.

Además, hay bastantes más hombres que mujeres con un contrato indefinido y más mujeres que hombres con un contrato temporal de fin de obra o, incluso sin contrato. Volvemos a corroborar, por tanto, que las mujeres gozan de menor estabilidad laboral que los hombres.

Gráfico 46. Tipo de contrato según sexo (%)



Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Vamos a apreciar a continuación la situación actual de esta variable.

En la gráfica siguiente apreciamos el tipo de contrato que ha conseguido este 77% de titulados contratados:

Tabla 54. Tipo de contrato de la P. Ocupada por sexo. Promoción 2005.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

	Hombre		Mujer		Total 2005	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
C. Indefinido	341	66%	503	58%	844	61%
Temporal (obra, serv., inter),form, ,prac	136	26%	303	35%	439	32%
Contrato mercantil por cuenta ajena (medios de trab. ajenos)	6	1%	9	1%	15	1%
Sin contrato laboral	0	0%	1	0%	1	0%
Beca	14	3%	23	3%	37	3%
Socio Cooperativista	3	1%	9	1%	12	1%
Autónomo sin asalariados	12	2%	16	2%	28	2%
Empleador autónomo con asalariados	8	2%	4	0%	12	1%
Total respuestas	520	100%	868	100%	1388	100%
Total ocupados	644		1021		1665	

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO.

Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

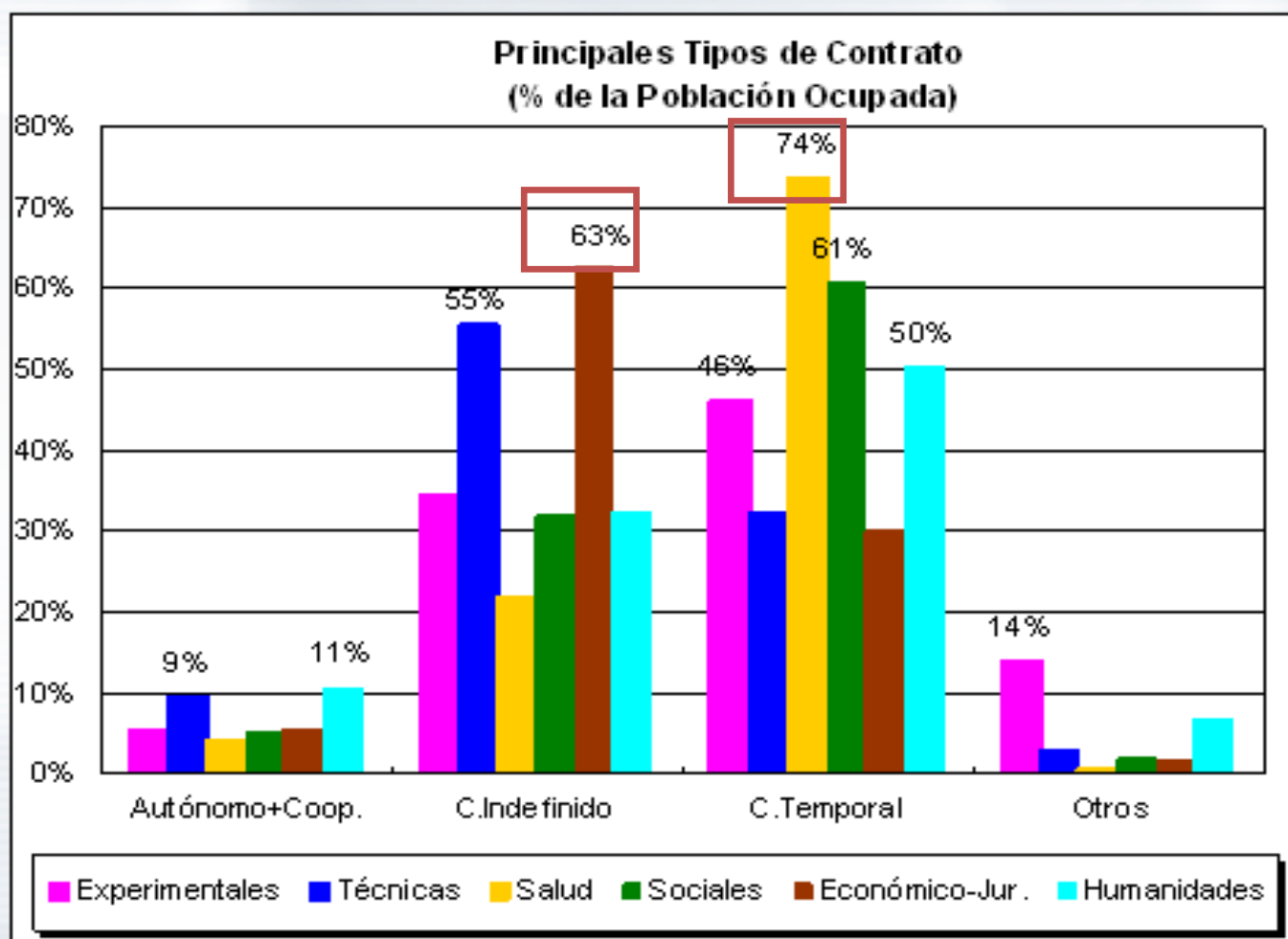
La mayoría de empleos logrados, un 61% de los mismos, son de carácter indefinido, poco más de la mitad de los ocupados. Ciertamente es que los universitarios no llevan excesivo tiempo en el mercado de trabajo, con lo que las características de su contrato parece que tiene sentido no sean las ideales, pero es detonante percatarse de que las condiciones de partida no son excesivamente estables. Ello puede ser consecuencia de la tendencia del mercado de trabajo que anteriormente explicábamos.

En segundo lugar, un 32% de los trabajadores poseen un contrato de carácter temporal o parcial. La tendencia general es que, de este 32%, la mayoría pasen a la primera circunstancia, es decir, al contrato indefinido. Para ello se tendría que realizar un seguimiento de este colectivo en un estudio posterior.

Otro de los factores que miden la inserción laboral del universitario, es el tipo de contrato, es decir, si se trata de un empleo estable o en qué condiciones tiene lugar.

Gráfico 47.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO



- Técnicas y Económico-Jurídicas: C.Indefinido
- Salud, Sociales y Humanidades: C.Temporal
- Profesional Autónimo: mayor peso relativo en Técnicas y Humanidades (minoritario)
- Personal con Beca (y otros): destacable presencia en Experimentales

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005.
Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

Por ramas del saber, son aquellas de corte económico – jurídico aquellas que poseen, para los de la UPV, mayor estabilidad laboral. Con un 63%, este tipo de conocimientos son los que mayor contratación indefinida poseen, seguidos por las especialidades técnicas (55%).

Destacadamente, son las ciencias de la salud aquéllas que poseen mayor contratación temporal (74%), seguidas de las ciencias sociales (61%).

Deducimos con ello que en el entorno del País Vasco, son las carreras denominadas “de ciencias” las que mayor inserción laboral poseen.

Ahondando en las condiciones del trabajo, dentro del colectivo que lo posee, tratamos a continuación el aspecto retributivo.

Cerca del 30 % gana un salario mensual que ronda entre los 900 y los 1200 euros aunque también son muchos los que ganan menos de 900 (22%) o más de 1.200 euros (23%).

Tabla 55. Salario mensual de los universitarios que trabajan.

	Porcentajes (%)
Menos de 600 euros	6,0
Entre 600 y 900 euros	21,8
Entre 901 y 1200 euros	28,7
Entre 1201 y 1500 euros	23,4
Más de 1500 euros	15,4
Ns/nc	4,7
TOTAL (749)	100

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Como era de suponer, los hombres ganan más que las mujeres. Más específicamente, más de la mitad de los hombres gana un salario mensual que supera los 1.200 euros, mientras que en el caso de la mayoría de las mujeres, el salario es inferior a esa cifra.

Habiendo percibido la realidad de la inserción profesional de los universitarios de nuestro entorno próximo, ahondamos más profundamente en esta realidad, percibiendo su inserción profesional.

B) INSERCIÓN PROFESIONAL.

La inserción profesional, como hemos apuntado, complementa el análisis de inserción laboral del universitario. No es sólo que el titulado se *coloque* en el mercado laboral, sino que las circunstancias le sean propicias, es decir, que sus expectativas se vean cumplidas en el sentido en que se corresponda formación recibida con profesión ejecutada.

Así, se pregunta precisamente esta cuestión, si existe una percepción personal de que la relación entre el empleo actual y formación universitaria recibida se corresponde.

**Tabla 56. Percepción de la relación entre el empleo actual y su formación universitaria.
P. Ocupada. Promoción 2005.**

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

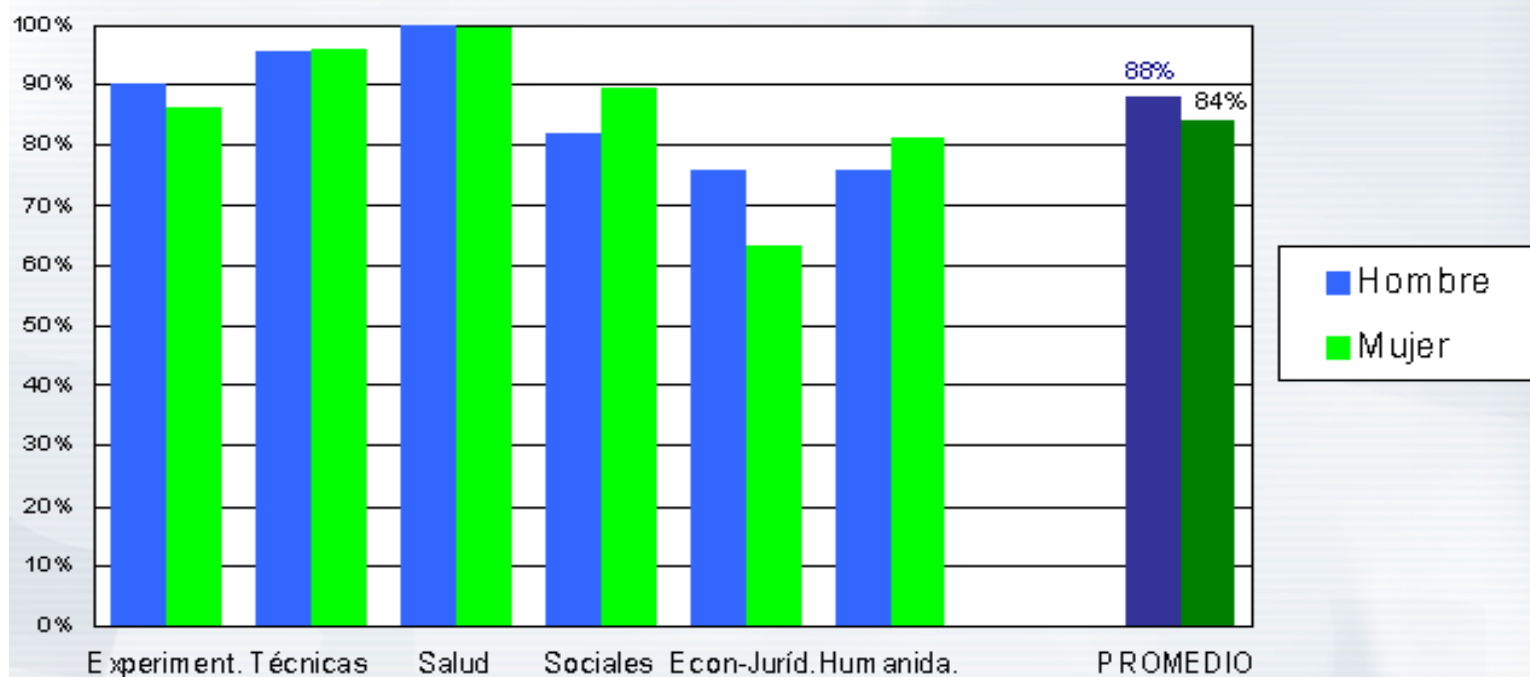
	Hombre		Mujer		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nada	35	6,8%	83	9,6%	118	8,6%
Poco	68	13,3%	123	14,3%	191	13,9%
Bastante	167	32,6%	240	27,8%	407	29,6%
Mucho	243	47,4%	417	48,3%	660	48,0%
Total Respuestas	513	100,0%	863	100,0%	1376	100,0%
TOTAL Ocupados/as	644		1021		1665	

*Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.
Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.*

Apreciamos que casi la mitad de los licenciados, un 48% de los mismos, afirma que existe mucha correlación entre su formación y su actual empleo, un 29% afirma que bastante y un 22% aproximadamente indica que poco o nada.

Lo cierto es que, así como hemos apuntado que hay una gran cantidad de licenciados que sí se han podido colocar en un puesto y de forma más o menos estable, parece que la correspondencia con sus estudios no es del todo satisfactoria, existe más o menos la mitad de los licenciados que encuentran que su trabajo no se corresponde con su titulación.

Gráfico 48. Inserción profesional. Tasa de empleo por sexo.
Universidad del País Vasco.



EMPLEO ENCAJADO A NIVEL DE FORMACIÓN TERCIARIA O SUPERIOR: personas ocupadas en puestos bajo los siguientes epígrafes de la Clasificación Nacional de Ocupaciones CNO-94: 1. Dirección y gerencia de empresas y de administraciones públicas, 2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales y 3. Técnicos y profesionales de apoyo. Se corresponde con el indicador europeo de empleos RHCT (Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología), más el Grupo 1. En sentido estricto, sólo el grupo 2 correspondería a empleos asociados a titulación universitaria de primer, segundo o tercer ciclo, mientras que los grupos 1 y 3 suelen ser desempeñados por personas de nivel universitario, pero no necesariamente.

*Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005.
 Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.*

La Universidad del País Vasco denomina la inserción profesional como “empleo encajado”, personas ocupadas que trabajan en un puesto conforme a lo estudiado. Así, advertimos que, favorablemente para esta institución, una media del 86% de los titulados admiten que las funciones que realizan en su puesto de trabajo se corresponden con sus estudios, advirtiendo una leve diferencia entre hombres y mujeres, apenas del 4%.

Precisamente para comparar esta situación con la de la Universidad de Deusto, la siguiente gráfica desglosa más esta realidad de Deusto, donde se muestra si las funciones que realiza el universitario son propias del nivel de formación exigido o no.

Tabla 57. Las funciones que realizas son las propias del nivel de formación exigido.

P. Ocupada. Promoción 2005.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

	Hombre		Mujer		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Funciones niv. universitario	413	81%	644	75%	1057	77%
Func. nivel inferior a univ.	99	19%	213	25%	312	23%
Total	512	100%	857	100%	1369	100%
TOTAL Ocupados/as	644		1021		1665	

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO. Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

Un 77% de los titulados empleados, afirma que las funciones que realizan sí son propias del nivel de formación exigido, frente a un 23% que afirma lo contrario.

A este respecto y advirtiendo este mismo resultado en el caso de hombres y mujeres, se aprecia que son las mujeres las que menor grado de correspondencia entre empleo conseguido y formación recibida. No es mucha la diferencia con respecto a los hombres, pero sí un 6% menos.

Recordamos que hoy en día la formación, la experiencia, los conocimientos o las habilidades profesionales son factores necesarios, pero no suficientes para ser seleccionados. Además las organizaciones buscan actitudes, valores, rasgos de personalidad y motivaciones, que marcan la diferencia entre profesionales aceptables y los profesionales de éxito.

Como ya hemos mencionado en capítulos anteriores, para la ANECA, las competencias de carácter más amplios son las *transversales*. Comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores. Se incluye: manejo de equipos de informática, de sistemas de información, idiomas, otras habilidades y actitudes que permiten a la persona ser "multifuncional".

Así, según los estudios de la ANECA (2006), los factores que las empresas valoran en los titulados universitarios, los más determinantes en la selección de candidatos son:

- Actitudes (identificación con la política de la empresa, empatía, carisma, iniciativa, dinamismo, capacidad de emprender proyectos, capacidad de adaptación, interés e ilusión por el puesto de trabajo, seguridad en sí mismo...).
- Aptitudes (polivalencia. Capacidad de resolución de problemas, capacidad de trabajo en equipo...).
- Experiencia profesional.
- Inglés.
- Recomendaciones personales.
- Proximidad al puesto de trabajo.

Así, en su informe “Titulados universitarios y mercado laboral Proyecto REFLEX”, de 2008, se da respuesta a la pregunta, ‘¿Cuál es el nivel de competencias requerido en el trabajo actual de los graduados según su área de estudios y sus ocupaciones?’ y ‘¿Qué competencias del graduado necesitan un mayor desarrollo para alcanzar los niveles exigidos en el mercado laboral?’

Las respuestas fueron las siguientes: el grupo de las puntuaciones más altas lo configuran las competencias:

Capacidad para hacerte entender.

Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva.

Capacidad para trabajar en equipo.

El nivel requerido del resto de competencias se sitúa entre la puntuación media 4.6¹³ y 5.3. Aunque las diferencias no son muy grandes, podríamos distinguir dos grupos: el primero lo forman las competencias requeridas con puntuaciones medias de 5.3 (*capacidad para rendir bajo presión*); 5.2 (*capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, dominio de tu área o disciplina y capacidad para coordinar actividades*) y el segundo, las competencias con las puntuaciones medias 5.1

¹³ Se utiliza una escala graduada de 1 (muy bajo) a 7 (muy alto).

(capacidad para redactar informes o documentos y capacidad para utilizar herramientas informáticas) (ANECA, 2008).

En el caso del estudio contemplado para con la Universidad de Deusto, se han valorado cuatro bloques o áreas, dentro de cada cual, destacamos la competencia más valorada¹⁴:

- Valoración de las competencias de formación básica recibida y de su utilidad en los empleos:
 - Formación teórica preparación en la universidad (puntuación media 6,2).
- Valoración de las competencias de expresión y relación recibidas y de su utilidad en los empleos:
 - Expresión escrita preparación en la universidad (puntuación media 6,2).
- Valoración de las competencias de pensamiento recibidas y de su utilidad en los empleos:
 - Trabajo en equipo utilidad en el puesto (puntuación media 6,7).
- Valoración de las competencias instrumentales recibidas y de su utilidad en los empleos.
 - Gestión utilidad en el puesto (puntuación media 6,4).

Apreciamos que existe una media de *notable*, para valorar la adquisición de este conjunto de competencias.

Para valorar la inserción profesional, hay que profundizar, como hemos dicho, en dos variables, la formación recibida y la correspondencia de ésta con el empleo logrado. Así, vamos a profundizar sobre la primera variable en su contexto esencial, la Universidad.

Valoración del centro

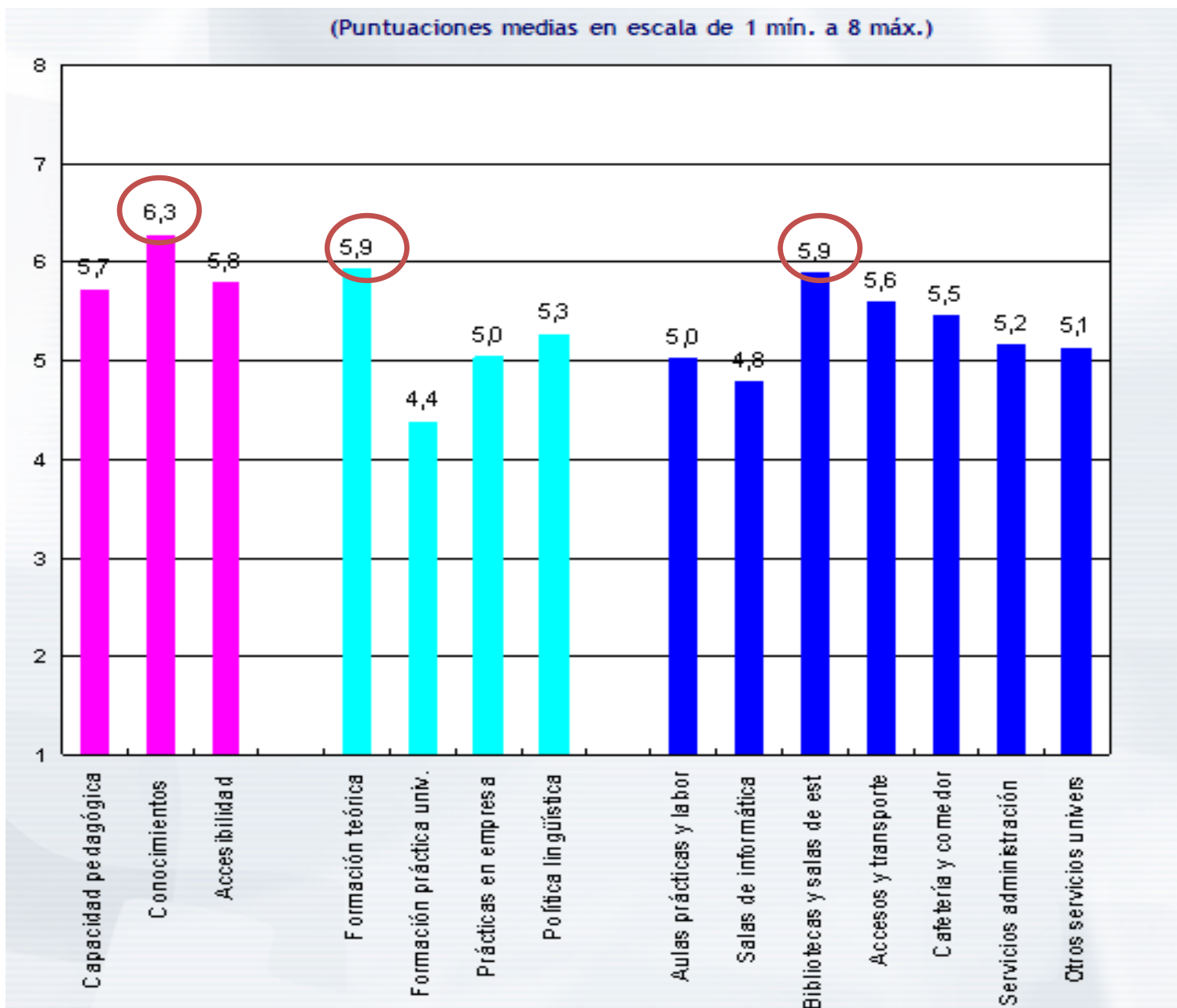
Es importante conocer de qué tipo de formación estamos hablando. Para ello, hay que analizar qué prestaciones o ventajas tiene la Universidad donde se estudia.

Así, en primer lugar, vamos a apreciar el caso de la Universidad del País Vasco, la valoración que realizan los titulados respecto a su profesorado, enseñanza, instalaciones y servicios universitarios:

¹⁴ Tabla generada a partir de puntuación media de 1 a 8: 1 (Muy insatisfecho) a 8 (Muy satisfecho).

Gráfico 49. Valoración Universidad, Satisfacción global con profesorado, enseñanza, instalaciones y servicios universitarios.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO



*Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005.
Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.*

Respecto a las variables que califican a la Universidad del País Vasco, apreciamos que, en una escala del 1 al 8, son los siguientes ítems los mejor valorados:

- Conocimientos: 6.3.
- Formación teórica: 5.9.

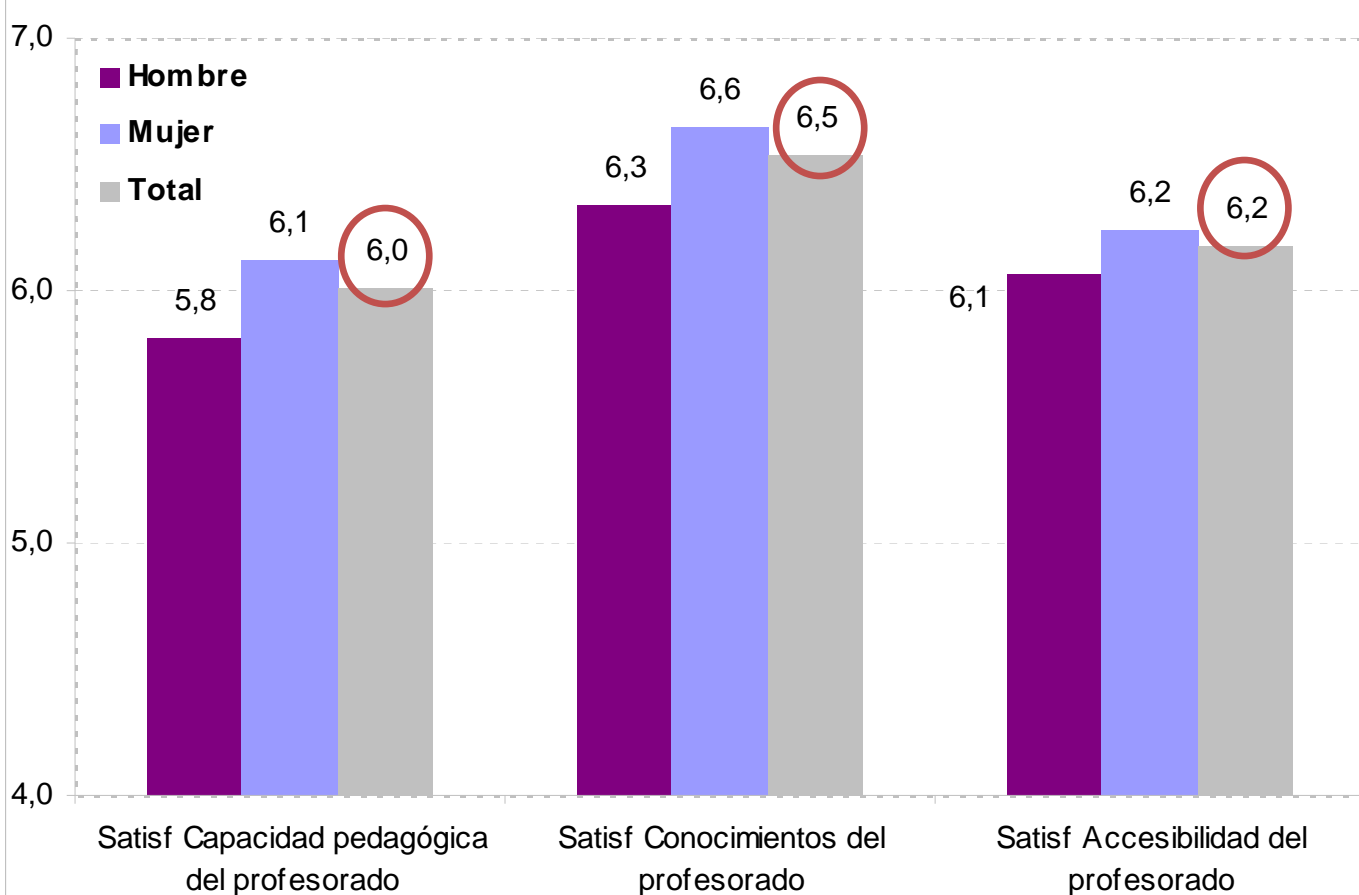
- Bibliotecas y salas de estudio: 5.9.

Ahondando en la opinión de esta formación recibida por la Universidad de Deusto, nos fijamos en la opinión que se tiene de los profesores de la misma.

Los ítems que forman parte de la valoración están agrupados en bloques temáticos diferentes. Así, la primera variable mejor valorada, “conocimientos”, forma parte del bloque de los “recursos del profesorado”, el segundo bloque, sería el plan académico de la Universidad y con el tercer bloque estaríamos hablando de los recursos de la Universidad.

Gráfico 50. Valoración del profesorado. Promoción del 2005.
UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Valoración del profesorado (Mín:1- Máx:8) por sexo. Deusto. Prom'2005



Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.
Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

En primer lugar, debemos percatarnos que la escala presentada tiene un valor máximo de 8 puntos, con lo que, según apreciamos en el gráfico, obtener una puntuación media de 6,3 para calificar a los profesores de la Universidad de Deusto, es una buena calificación.

Ésta es una puntuación media, general, pero los ítems que la componen, guardan la misma *baremación*:

- Satisfacción con la capacidad pedagógica: 6
- Satisfacción con los conocimientos del profesorado: 6.5
- Satisfacción con la accesibilidad del profesorado: 6.2

A este respecto debemos añadir, que no existen diferencias significativas entre facultades de esta Universidad.

Recabando dentro de los aspectos que hacen estar satisfecho con la formación recibida en la Universidad de Deusto, advertimos la siguiente tabla:

Tabla 58. Valoración de la Enseñanza recibida. Puntuación media (1 Nada satisf. -8 Muy satisf.) Prom'2005.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

	Total	
	Nº	Media Prom'05
Satisf política lingüística (oferta bilingüe)	1.398	4,5
Satisf Utilidad de la formación conseguir una preparación	1.631	5,6
Satisf para encontrar un trabajo	1.617	5,7
Satisfacción global con la enseñanza recibida	1.673	5,3
TOTAL PROMOCIÓN 2005	2.559	

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO. Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

Es precisamente la satisfacción para encontrar un trabajo, el aspecto mejor valorado de la enseñanza recibida, con un 5,7 sobre 8. Podríamos decir, en términos académicos, que la satisfacción es de “notable”.

El aspecto peor valorado es la oferta bilingüe del centro, con un 4,5 sobre 8.

Si tenemos la intención de precisar en qué sentido el nivel de relación entre los estudios recibidos y los conocimientos que demanda el mercado laboral es óptimo o no, advertimos que el 62% de las respuestas apuntan a que la relación es “media”, es decir, no se corresponde del todo un factor con el otro, como vemos a continuación:

Tabla 59. Nivel de relación entre los estudios recibidos y los conocimientos que demanda el mercado laboral. Titulados por sexo. Promoción 2005.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

	Hombre		Mujer		Total	
Relación alta	162	27%	223	22%	385	24%
Relación media	348	58%	654	63%	1002	62%
Baja	85	14%	155	15%	240	15%
Total respuestas	595	100%	1032	100%	1627	100%
Total promoción	958		1601		2559	

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO. Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

Deducimos por tanto que, aunque el nivel de inserción laboral en la Universidad de Deusto es bastante elevado, el nivel de inserción profesional no es tanto, sobre todo por la falta de coordinación entre formación recibida y trabajo efectuado.

Los resultados actuales se identifican, como veremos, con los resultados de 2005. Lo vemos a través de las diferentes ramas de conocimiento:

Tabla 60. Adecuación entre los estudios y el empleo actual según titulación (Medias)

	Media
Empresariales, comercial	4,36
Filología hispánica	4,29
Ingeniería informática	4,20
Empresariales, ESTE	4,17
Psicopedagogía	4,13
Filología vasca	4,11
Ing. automática y electrónica	4,0
Ing. telecomunicaciones	3,79
Ing. informática de gestión	3,79

Ingeniería industrial	3,75
Sociología	3,72
Psicología	3,54
Dcho. Jurídico	3,43
Dcho. Económico	3,37
Pedagogía	3,27
Secretariado	3,26
Filología inglesa	3,16
Educación social	3,14
Trabajo social	3,06
Filosofía	3,0
Turismo SS	2,91
Turismo BI	2,83
Antropología	2,12
Ing. Tec. industrial electrónica	2,04
Historia	2,0
Media TOTAL	3,52

* En una escala del 1 (nada) al 5 (mucho)

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

La Universidad de Deusto realiza especial esfuerzo por inculcar a sus alumnos el conocimiento teórico, la capacidad de comunicación escrita y la capacidad para trabajar de manera autónoma. No obstante, la percepción general es que la empresa exige otra serie de competencias añadidas, con más intensidad; trabajo en equipo, resolución interdisciplinar y rápida de problemas, proactividad, capacidad organizativa,...Estos resultados últimos, se corresponden con los estudios de la ANECA, anteriormente citados.

Tabla 61. Comparación entre los conocimientos y las capacidades adquiridas en la Universidad y exigidas en el puesto de trabajo (medias).

	Nº	En la Universidad me enseñaron Puntuación Media*	El puesto de trabajo exige Puntuación media*	Diferencia entre la Universidad y el puesto
Conocimientos				
Cultura general	1	3,01	3,27	-0,26
Conocimiento teórico	2	4,19	3,42	+0,77
Conocimiento práctico	3	2,93	3,99	-1,06
Idiomas	4	2,34	2,91	-0,57
Informática	5	2,95	3,84	-0,89
Capacidades				
Trabajar en equipo	6	3,41	4,07	-0,66
Trabajar bajo presión	7	2,98	3,68	-0,70
Análisis /síntesis	8	3,49	3,69	-0,20
Cap. De Aprendizaje	9	3,89	4,16	-0,27
Cap. De Adaptación	10	3,40	4,19	-0,79
Resolución de problemas	11	3,31	4,27	-0,96
Cap. Organizativa	12	3,62	4,21	-0,66
Comunicación oral	13	3,05	4,28	-1,23
Comunicación escrita	14	3,71	3,56	+0,15
Toma de decisiones	15	2,81	3,82	-1,01
Asumir responsabilidad	16	2,96	3,98	-1,02
Trabajar sólo	17	3,62	3,37	+0,25

* En una escala del 1 (nada) al 5 (mucho).

**Se ha preguntado a todos los que han tenido alguna experiencia laboral.

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Vemos qué ítems son los mejor valorados, es decir, lo que más se demandan, tanto por parte de la Universidad como por parte de la empresa, para advertir si existe una correlación entre los más valorados de un sector y otro.

Advertimos los siguientes resultados, en referencia a aquellos dos ítems más altamente evaluados:

“En la Universidad, me enseñaron”:

- Conocimiento teórico.
- Capacidad aprendizaje.

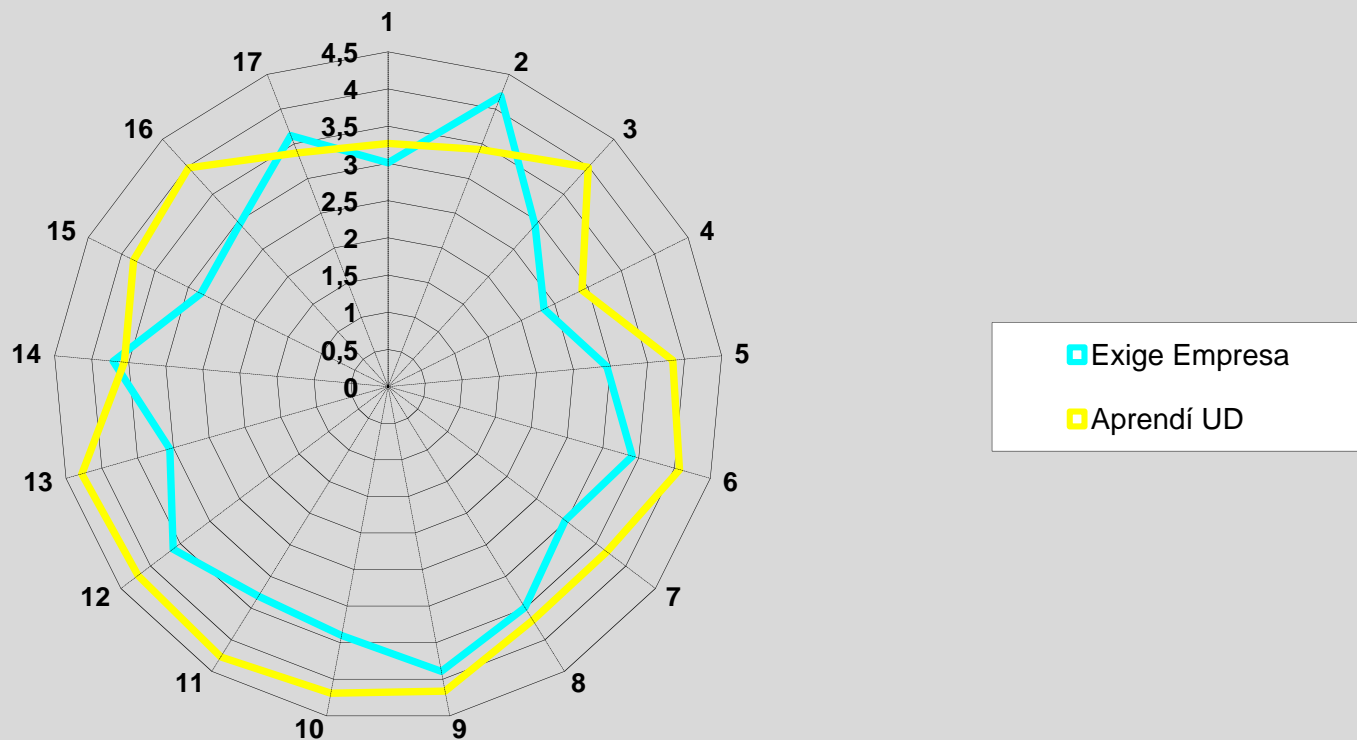
“En el puesto de trabajo se exige”:

- Resolución de problemas.
- Comunicación oral.

Nos percatamos de que los ítems no coinciden plenamente, pero la diferencia no es excesivamente significativa. Apreciamos los mismos resultados en medias aritméticas, en vez de porcentajes, para advertir las diferencias, de forma más precisa y clara.

Gráfico 51. Comparación entre los conocimientos y las capacidades adquiridos (medias).

Distancias entre los conocimientos y competencias adquiridas en universidad y lo demandado por las empresas - Universidad de Deusto



* En una escala del 1 (nada) al 5 (mucho).

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Las tres variables que más se aproximan, es decir, las competencias que mayor se identifican entre Universidad y empresa, son las siguientes:

Tabla 62. Valoración de las competencias que se tienen en cuenta desde el punto de vista de la Universidad y la Empresa.

Competencias	Universidad	Empresa
Análisis /síntesis	3,49	3,69
Comunicación escrita	3,71	3,56
Toma de decisiones	2,81	3,82

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Estas tres variables; capacidad de análisis o síntesis, comunicación escrita y toma de decisiones, son los tres factores que más se aproximan, es decir, las competencias que piden prácticamente por igual Universidad y Empresa.

También hay quien decidió cambiar de empleo porque le ofrecían mejores condiciones que en el anterior (21,6%); porque el primero no guardaba relación con su titulación (7,6%) o porque en el nuevo le ofrecían un salario mejor (6,7%).

El principal motivo para no continuar en el primer empleo se debe a la “no renovación” del alta laboral, ya que casi cuatro de cada diez encuestados (39,3%) aseguran que cuando se terminó el contrato, no se renovó. Esto nos hace pensar que, en la mayoría de los casos, se trata de contratos en prácticas, o bien temporales, o de fin de servicio u obra.

Tabla 63. Razones para cambiar de primer empleo/ocupación.

	Porcentajes (%)
el anterior no guardaba relación con mi titulación	7,6
me ofrecían un salario mejor	6,7
por condiciones mejores del puesto y promoción	21,6
se me terminó el contrato y no me renovaron	39,3
Otros	24,6
Ns/nc	0,2
TOTAL (434)	100

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Entre los que señalaron “otros motivos” para cambiar de ocupación, se apunta, por ejemplo,

la promoción interna en el mismo trabajo, la cercanía del nuevo trabajo a su residencia, motivos personales, etc.

No obstante, en el caso de la Universidad de Deusto, puede afirmarse que más de la mitad de los titulados volvería a elegir la misma carrera y, sobre todo, la misma Universidad. También se seguiría apostando por una licenciatura frente a una diplomatura y, aún con mayor claridad, a favor de los estudios universitarios frente a la opción de la Formación Profesional. Podemos concluir, así pues, que su paso por la Universidad de Deusto parece haber sido bastante positivo.

Tabla 64. Probabilidad de elegir la misma carrera.

	Porcentajes (%)
ninguna	7,7
pocas	13,3
alguna	12,2
bastantes	28,0
Muchas	37,8
Ns/nc	,9
TOTAL (926)	100

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Tabla 65. Probabilidad de elegir la misma Universidad.

	Porcentajes (%)
Ninguna	4,2
Pocas	8,5
Alguna	12,5
Bastantes	31,0
Muchas	42,1
Ns/nc	1,6
TOTAL (926)	100

Fuente: Centro de Estudios e Investigaciones Sociológicas (2005).

Un 66% de los titulados de Deusto, volverían a elegir la misma carrera y un 73% el mismo centro, es decir, se corrobora lo que apuntamos anteriormente; a veces es mejor elegir una

buena Universidad y centrar los esfuerzos en ingresar en la misma y mantenerse en ella, que la carrera en sí, las muy buenas calificaciones, por ejemplo. Esta realidad ocurre, como hemos apuntado, también en el extranjero, en Estados Unidos y Japón.

Para procurar mejorar la eficacia de esta institución, se pretende ahondar precisamente en este factor, como veremos en la siguiente gráfica, mejorar la relación entre formación y mercado laboral.

Tabla 66. Sugerencias de mejora realizadas por la Promoción 2005.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Temática	Hombre		Mujer		Total 2005	
1 Relac. formación y m.laboral	135	22%	284	27%	419	25%
2 Serv. univer. orient. y empleo	13	2%	45	4%	58	3%
4 Euskera	20	3%	53	5%	73	4%
5 Plan estudios y of.académica	76	12%	132	12%	208	12%
6 Profesorado y docencia	55	9%	80	7%	135	8%
8 Instalaciones y equipamiento	48	8%	109	10%	157	9%
9 Organización interna	7	1%	19	2%	26	2%
10 Otras	30	5%	61	6%	91	5%
99 Ninguna sugerencia	354	58%	557	52%	911	54%
Total Sugerencias	611	100%	1069	100%	1680	100%

Respuesta Múltiple: cada persona puede dar más de una respuesta.

Fuente: Encuesta de incorporación a la vida activa de la Promoción 2005. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.

Elaboración: LANBIDE, Observatorio del Mercado de Trabajo.

Un 25% de las respuestas apuntan a desarrollar esta mejora; mejorar formación universitaria y trabajo contratado, es decir, mejorar y prestar mayor atención a la inserción profesional.

Un segundo ámbito de mejora, sería la planificación de los estudios y el perfil académico de los universitarios, con un 12% de las respuestas.

Si bien es cierto que un importante sector de los encuestados no respondieron a esta pregunta (54% de los mismos), hay que tener en consideración las propuestas planteadas.

Como hemos visto a lo largo de todo el estudio, las cifras indican que la Universidad de Deusto y la Universidad del País Vasco mantienen un grado de inserción laboral elevado, una media del 88%, pero la inserción profesional dista bastante de los resultados de inserción laboral de las instituciones universitarias. A este respecto, como hemos visto, la Universidad del País Vasco mantiene mayor correspondencia entre formación recibida y ocupación ejercitada.

Lo cierto es que la Universidad de Deusto mantiene un prestigio institucional y una formación de calidad y eso es reconocido por sus titulados, pero el trabajo logrado no se corresponde en sus funciones, en bastantes casos, con esa formación de calidad recibida.

Por otro lado, no existe una diferencia significativa entre ramas del conocimiento ni sexo, a la hora de calificar la eficacia de una Universidad, la respuesta es bastante homogénea. Parece que se reconoce la eficacia del modelo de formación de Deusto, pero se aprecia como más práctico el de la Universidad del País Vasco.

Consideraciones finales de esta fase metodológica.

Debemos recordar que para realizar estos estudios, se ha mantenido un tiempo prudencial de unos 4 años entre la adquisición del título universitario y la situación profesional del universitario, con lo que entendemos que la satisfacción entre estudios recibidos y puesto de trabajo actualmente logrado, puede ser bastante positiva.

No obstante y si recabamos en cuestiones tales como qué condiciones de estabilidad poseían los universitarios tras su primer empleo, recordamos que casi un 40% de éstos no fueron renovados.

Teniendo en cuenta esta premisa, estos estudios nos indican que la correspondencia entre el empleo actual y la formación universitaria adquirida es muy positiva, la percepción es muy buena, con lo que podemos afirmar que la inserción profesional del estudiante vasco, tanto si ha estudiado en la Universidad de Deusto como en la UPV, es muy óptima.

Recabando en estos resultados por sexos, apreciamos que las mujeres encuentran un empleo más “encajado” con lo estudiado, en el área de las ciencias sociales y humanas, mientras que los hombres lo hacen en el área de las ciencias económicas y jurídicas.

Sin embargo, los puestos laborales que en la actualidad ejercen no implican excesiva responsabilidad. Así lo confirmamos cuando un 77% de los universitarios afirman que sus funciones sí están a nivel de la formación exigida, pero un 20% expone que sus funciones están por debajo de sus competencias.

En lo que respecta al centro educativo, es decir, la Universidad, la calificación global que se le asigna es de “notable alto”, tanto en recursos como en conocimientos y didáctica, siendo mejor calificada la Universidad privada frente a la pública. Nos cuestionamos a este respecto por qué no es “excelente”, dado que muchas otras universidades norteamericanas así son calificadas por sus propios estudiantes. El estudio nos releva algunas pistas sobre ello, siendo una de ellas, la más detonante, la dificultad de hallar un trabajo con la formación adquirida. De hecho, la relación entre estos dos indicadores es de “media”, según la propia opinión de los jóvenes, llegando a incluir este punto como principal aspecto de mejora a futuro.

Las competencias que las empresas contratantes advierten como necesarias para con los universitarios, apreciamos que son muy parecidas a las que se presentan en los estudios oficiales (ANECA, OCDE,...). Principalmente hablamos de capacidad para la resolución de problemas, comunicación oral y capacidad organizativa.

La cuestión radica en que si estas competencias son conocidas e identificadas por el propio universitario nada más salir de la Universidad o bien son identificadas en el puesto de trabajo.

Hoy en día no existe una gran diferencia entre las prestaciones de una Universidad pública y una privada, si bien aún se conserva la característica de prestigio para la primera y de modernización para la segunda, pero paulatinamente esta línea se muestra prácticamente inexistente. Si bien es cierto que si en un centro público se pueden encontrar más recursos o tecnologías o laboratorios, en la privada el trato profesor – alumno es más personalizado, así como la capacidad personal y presencial para la resolución de problemas.

F3.2. Técnicas Cualitativas: encuentros científicos en USA y Japón.

En primer lugar, debemos apuntar que, así como en el contexto europeo, la preocupación sobre la inserción laboral en general y el caso universitario en particular, es una grave preocupación que, lamentablemente, se va quedando estructural, el caso norteamericano o japonés no manifiesta tal gravedad. Ello queda corroborado de forma directa, en encuentros científicos personales dirigidos a los directores de las áreas de educación de las universidades visitadas.

El enfoque de los logros para la evaluación de los egresados universitarios, se basa en el supuesto de que la calidad y la efectividad institucional se pueden evaluar, advirtiendo la opinión personal de los universitarios que logran en los años posteriores a su titulación (DELLOW & ROMANO, 2002).

La satisfacción en el trabajo, los ingresos, los logros laborales, la participación en actividades cívicas y políticas, así como la tolerancia a la diversidad, son los indicadores fundamentales de este enfoque. Éste también estudia las experiencias universitarias y lo hace mediante la inclusión de una evaluación sobre la satisfacción general del egresado con la institución, la calidad de la preparación recibida, la medida en que la Universidad los prepara para el ámbito laboral y basándose en si los egresados se matricularían de nuevo o no (PIKE, L., SHANNON, T., LAWRIK, K., MCGEE, A., TAYLOR, M., & LAMOREAUX, G., 2003).

El punto de referencia del enfoque de los logros para la evaluación de los egresados, lo representa, por ejemplo, en Estados Unidos, la encuesta anual de la National Association of Colleges and Employers (NACE) (Asociación Nacional de universidades y Empresas).

Los miembros de la NACE incluyen más de 1.800 universidades y más de 1.900 empresas y organizaciones que proporcionan empleo. Los lectores del informe de la NACE son más de 1 millón de estudiantes universitarios y egresados (NAGEL & BOHOVICH, 2000). El informe de la NACE de 2002 refleja las opiniones de estudiantes graduados recientemente con respecto a ingresos por especialidades, trabajo, salario, expectativas de beneficios y las dificultades con las que se han encontrado a la hora de buscar un trabajo, según las diferentes especialidades. Los únicos indicadores que la NACE emplea para evaluar el impacto de la Universidad, consisten en la estimación de si la educación universitaria ha sido una inversión que ha merecido o no la pena y la medida en que el servicio de orientación laboral de la Universidad ha resultado útil para encontrar trabajo.

El enfoque basado en los logros, según Borden y Rajewski (2000), intenta responder a preguntas que se fundamentan en dos áreas: la medida en que un graduado consigue una condición socioeconómica favorable y el grado en que participa en actividades cívicas. El primer ámbito, la consecución de una condición favorable, se centra en la satisfacción laboral y en los logros socioeconómicos conseguidos por cohortes específicas de graduados. Este enfoque también pretende estudiar la relación existente entre un título universitario y la preparación para el trabajo que indican los propios egresados. El segundo ámbito, la participación cívica y social, estudia las cuestiones relativas a la participación e implicación de los graduados en actividades cívicas relevantes (BORDEN, V.M.H., & RAJECKI, D.W., 2000).

Las encuestas a los universitarios sobre sus experiencias laborales actuales y sobre sus niveles de ingresos, son un indicador generalizado y fácil de comprobar del éxito de la institución (PACE, R., 1979). Los indicadores suelen incluir opiniones de los egresados universitarios referentes al trabajo, las opiniones de los empresarios sobre los trabajadores con titulación universitaria y la opinión tanto del empresario como del empleado graduado sobre la institución que ha otorgado el título. Murray (1996) argumenta que estos indicadores también son importantes para atraer a estudiantes que deciden ir a la Universidad. Este argumento está respaldado por las encuestas anuales a estudiantes de primer año que realiza Higher Education Research Institute (Instituto de Investigación de Estudios Superiores) de UCLA.

La implicación en la Universidad, la adquisición y la aplicación de habilidades y las donaciones y contribuciones de los egresados, son áreas que cada vez despiertan más interés en la bibliografía sobre la evaluación de egresados universitarios. Este enfoque evalúa el éxito institucional a través de la implicación efectiva, las prácticas educativas y la adquisición de las habilidades pertinentes.

a) El caso norteamericano.

En lo que respecta a la misión de servicio público, la Universidad americana es un ejemplo de una activa cooperación Universidad-Empresa, obteniéndose numerosos beneficios mutuos; se trabaja en temas de interés y se recibe una financiación importante de las grandes compañías, además de donaciones personales. Todo ello redunda al final en beneficio de la sociedad y conduce a la creación de nuevas empresas y puestos de trabajo cualificados para los futuros graduados.

"El aprendizaje experiencial o integrado en el trabajo es una de las maneras más eficaces para mejorar la preparación del alumno para una vida laboral gratificante y su contribución a la sociedad. Hay muchas formas de aprendizaje integrado en el trabajo y las mejores son las creativas e innovadoras" (KURZ, R.W., 2005).

Tabla 67. Universidad y empresa en USA. Cifras generales, 2005.

US Labor Market – Students

High Percentage of High School Graduate attend Higher Education Institutions

- Of the 2.5 million youth who graduated from high school between October 2005 and October 2006, 1.6 million (65.8 percent) were attending college in October 2006.
- The college enrollment rate of young women, 66.0 percent, was about the same as that of young men, 65.5 percent.

Fuente: SETTLES, A., 2005.

Tanto por el nivel de enseñanza como de la investigación, la Universidad norteamericana sigue siendo el "gran destino" de los estudiantes de numerosos países, a pesar de su elevado coste. En los años setenta, había un gran número de estudiantes japoneses, una década más tarde eran estudiantes chinos y actualmente estudiantes indonesios, además de los europeos (incluidos los españoles), que han sido a lo largo de esos años importantes egresados. Hoy es menos frecuente ver a estudiantes japoneses y chinos, quizá porque ya han captado en qué radica el éxito del modelo de la Universidad americana y les basta con aplicarlo en su país (COCA, J., 2009).

“Otra característica de la Universidad americana es su flexibilidad y movilidad. La contratación de profesores se hace con rigor, basándose en méritos, evitando que sus graduados sean profesores de la misma Universidad y sin que existan barreras de nacionalidad o raza” (OYAMA, DAISUKE & SATO, YASUHIRO & TABUCHI, TAKATOSHI & THISSE, JACQUES-FRANÇOIS, 2007).

Son muchos los españoles que después de jubilarse en Estados Unidos como profesores, tienen un gran protagonismo al regresar a España: Severo Ochoa, Grande Covián, Santiago Grisolia,... (COCA, J., 2009).

Deducimos, por tanto, que en la Universidad del siglo XXI, el binomio Universidad-Empresa es más necesario que nunca. Lo que ha sido el elemento diferenciador del éxito del modelo anglosajón universitario frente a otros modelos, ha sido esa interrelación tan intensa con el mundo de la empresa, que estuvieran presentes, implicadas con el proyecto universitario y viceversa, el proyecto universitario implicado con los proyectos de desarrollo de las empresas del entorno. El primer beneficiario es el alumno universitario, pero también el propio sistema universitario, en general, y por ende, las empresas.

“Si las universidades y los centros profesionales preparan a los estudiantes para su profesionalización, es para facilitar la inserción de estudiantes de estas instituciones en el mercado. Esto creará una colaboración que ayudará a las instituciones educativas a que preparen mejor a los estudiantes sobre la base de las necesidades del mercado y el mercado recibirá estudiantes mejor preparados” (PATE, W.E., 2005).

La empleabilidad del universitario comienza tras un proceso de concienciación individual por fijar las metas y los medios que el propio alumno hace de sí mismo. La Universidad sólo le ofrece unas pautas para que lo tenga más claro, según expone el decano de la Facultad de Educación de Columbia University.

No se trata sólo de una mera búsqueda de trabajo, sino confeccionar personalmente un recorrido académico con una real proyección profesional, pensando de forma emprendedora desde el inicio y manejando estratégicamente *los hilos* de este esquema, hasta llegar a la meta.

No podemos tampoco afirmar que el mercado de trabajo americano no sufre las vicisitudes de la nueva economía y el mercado competitivo global, más en este último año, fruto de la

crisis, pero el cambio es vivido de otra forma, como un desafío que en cada generación se debe lidiar con medios diferentes, pero que se puede salir victorioso igualmente.

La responsabilidad de involucrarse en el entorno profesional, a medida en que se avanza en el académico, puede ser una tarea que delegue más peso en la institución educadora, bien al propio estudiante o bien a la empresa o entidad oferente. Así, el caso europeo con respecto al americano, trata dos realidades muy diferentes. En Europa, se ha ido asumiendo que los centros educativos son los que tienen la misión de ofertar y preservar el recorrido laboral y profesional del universitario. Podríamos decir que el espíritu europeo, y de forma más preponderante, el español, se ha escudado en el funcionamiento institucional, como garantía más o menos permanente en el futuro laboral de sus universitarios.

No obstante, el talante americano facilita, alienta y valora desde la empresa, el carácter emprendedor y competitivo. Son los propios jóvenes los que asumen que es su deber hacerse con los mejores recursos y por las mejores vías posibles, su futuro profesional.

Los recursos y métodos de asistencia y tutoría profesional del universitario, mantienen pautas claramente diferentes en Europa y Norteamérica. Las afirmaciones que ahora se presentan, son fruto de las interpretaciones personales, subjetivas, tras las charlas realizadas.

La principal diferencia entre un modelo y otro, comienza desde la propia cultura, en asumir las circunstancias de la competitividad presente, un hecho que en Europa nos sorprende en cierta medida y, por ello, recurrimos a las instituciones educativas y a la Administración Pública, pero, de otro lado, en el caso norteamericano, se interioriza este reto entre los jóvenes y se buscan vías individuales para lidiar con las posibles trabas.

Así, en el caso europeo podríamos hablar de “Responsabilidad Laboral de la Universidad”, un hecho que no se expone explícitamente, pero se asume implícitamente por jóvenes, padres y entidades. En el otro caso, hablaríamos de “Responsabilidad individual”, un tinte aparentemente mucho más activo y creativo, pero que realmente polariza las situaciones individuales a casos aislados de resolución de conflictos.

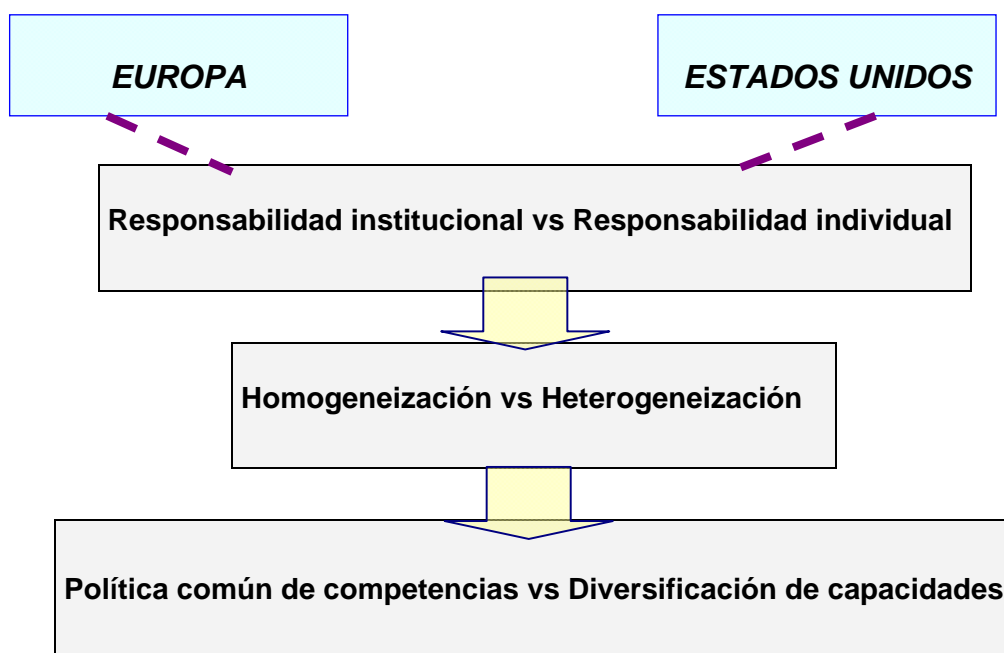
Europa ha apostado y apuesta intensamente por la cooperación en la resolución de conflictos, ya sean educativos, culturales, políticos o sociales. Pero Estados Unidos, bajo un nítido fondo común de identidad, promulga una individualización de las circunstancias, unas

formas de actuar privadas, que pueden ser privilegios para unos, pero exclusiones para otros.

Así, asumiendo un espíritu de trabajo diferente, la utilización de los recursos educativos de unos y otros, son también diversos. En Europa, las técnicas de asistencia académica son comúnmente conocidas y expuestas a todos los individuos por igual. Quizás las mayores diferencias radican en contextos más concretos. En cualquier caso, se apuesta por una homogeneización de las posibilidades. Ello refleja una ventaja que aboga por la igualdad y equilibrio en el funcionamiento institucional, pero provoca una “avalancha” de candidaturas por parte de todos los jóvenes, sin un criterio de selección muy definido y coarta el funcionamiento privado e individualizado de las entidades, cuyos planes de actuación no son tan conocidos.

En el caso norteamericano, cada entidad oferta sus propios recursos y es el universitario quien escoge el que más se le adecua a su perfil o al que puede aspirar económicamente. La diversificación es menor, pero la especialización mayor. Este tipo de funcionamiento fomenta la individualización pero también potencia las formas de actuar de cada joven.

Gráfico 52. Variables que definen el modelo de educación universitaria en uno y otro sistema.



Fuente: elaboración propia.

Las principales claves de diferenciación entre uno y otro caso, las expresamos a continuación:

Pragmatismo institucional.

Las universidades norteamericanas funcionan en forma de red para algunas acciones corporativas concretas, para identificar a la Universidad como una única institución con nombre propio. La realidad, no obstante, apunta a una creciente independencia en la actuación ordinaria de los diversos centros que componen la Universidad. Las facultades, institutos y centros académicos y de investigación universitarios, mantienen una dinámica activa, pero independiente al resto de departamentos.

Por ello, podemos hablar de una eficiencia en sus resultados, pero también de una evidente despersonalización en la dinámica de trabajo global. Podríamos afirmar que la responsabilidad es individual.

Fluida y actualizada información.

Se percibe un acercamiento de la empresa hacia el mundo educativo. La competitividad americana es muy fuerte y se promulga desde los propios centros formativos.

Se le facilita al universitario tanto los recursos académicos como vías para alcanzar sus aspiraciones profesionales pero el logro conlleva a mucha competitividad y adquisición constante de méritos. Así, se percibe al universitario como cliente potencial para la empresa, desde el inicio de su educación universitaria y éste es consciente de ello, con lo que se mentalizará sobre sus opciones profesionales desde la elección de su carrera y centro.

Por ello, se deja poca cabida a la intervención administrativa. El universitario es consciente de que la pronta mentalización práctica de su futuro profesional, facilita con mucho sus elecciones. No obstante, deducimos que su recorrido, dependerá de sus condiciones estructurales o recursos con que cuente. Así, se acusa en ocasiones a este tipo de sistema educativo, de ser excesivamente oportunista y capitalista, puesto que los que no tienen medios económicos, se deben resignar desde un inicio a su condición.

“Por desgracia, la mayoría de los estudiantes creen que un título les asegura un puesto en el mercado laboral, pero no deberían pensar esto. Deberían darse cuenta de que el título les permite prepararse para el mercado laboral. Es su responsabilidad personal prepararse aprovechando la experiencia práctica y otras actividades que les

ayudarán a diferenciarse de sus compañeros y maximizar sus posibilidades de obtener el trabajo que quieren” (PATE, W.E., 2005).

El sentido de afán de superación y logro, aparece posteriormente, en el transcurso del recorrido profesional, sin embargo, la competitividad está presente desde la juventud.

Así, si tuviéramos que diseñar una comparativa entre las principales diferencias entre el sistema universitario europeo con respecto al norteamericano, tras los encuentros científicos realizados, esbozaríamos el siguiente esquema:

Gráfico 53. Principales diferencias entre el sistema educativo universitario de Europa y USA.



* Nota: muchas de estas características, en el caso europeo, han sido mencionadas en numerosos estudios de la ANECA. Fuente: elaboración propia.

Así, hemos visto que Europa apuesta por un modelo de inserción laboral y profesional homogéneo, basado en competencias, donde el universitario trabaja en lo que puede, pero continua formándose, porque la interdisciplinariedad está a la orden del día.

Por otro lado, Norteamérica apuesta por la creciente especialización, con un plan individualizado de enseñanza superior y una asistencia profesional más focalizada a lo estudiado, dado que su economía así lo permite aún.

b) El caso japonés.

Las grandes compañías japonesas parecen las más apropiadas para asegurar el trabajo ideal para toda la vida y tienden a preferir graduados de las universidades más prestigiosas y a tener en cuenta la reputación de la institución por encima de la competencia que los alumnos alcancen (OYAMA, Y., 2006).

Desde luego, uno de los puntos fuertes de la educación universitaria japonesa, es su gran desarrollado en investigación. El Plan Kurokawa, aunque inspirado en cierto modo del sistema estadounidense, enfatiza los programas marco de I+D comunitarios y considera que la movilidad de los investigadores es una baza fundamental del enfoque europeo.

Tabla 68. Datos fundamentales del peso de la educación universitaria en Japón (2007).

Total de estudiantes en carreras de grado (licenciaturas): 2.800.000 estudiantes	
▪ Humanidades: 409.000 (276.000)	▪ Ciencias Sociales: 979.000 (300.000)
▪ Ciencias: 88.000 (22.700)	▪ Ingeniería: 446.000 (47.000)
▪ Agronomía: 69.000 (28.000)	▪ Medicina (Incl. Dental): 63.000 (21.000)
▪ Farmacia: 40.000 (23.000)	▪ Administración economía doméstica: 53.000 (49.000)
▪ Educación: 137.000 (84.000)	▪ Otras carreras: 221.000 (140.000)
() Lo que está en paréntesis son la cantidad de mujeres. Otras carreras: Enfermería, Arte y Diseño, etc.	
Total de estudiantes de posgrado (maestrías o doctorados): 244.000 estudiantes	
▪ Humanidades: 20.780 (11.270)	▪ Ciencias Sociales: 36.520 (11.900)
▪ Ciencias: 20.300 (4.130)	▪ Ingeniería: 78.800 (8.060)
▪ Agronomía: 12.600 (4.200)	▪ Medicina y Salud: 34.100 (12.800)
▪ Educación: 13.200 (6.800)	▪ Otras carreras: 21.400 (8.100)

Fuente: MATSUMOTO, J.A., 2007.

La Universidad japonesa también facilita orientación profesional. Cada clase, por lo general, posee una media de 30 alumnos, además del profesor-tutor y del orientador profesional, que realiza entrevistas para orientar a los estudiantes en torno a sus estudios y las distintas salidas profesionales. Estos profesionales también imparten materias de aplicación universal como puede ser los buenos modales, la puntualidad y la forma de saludar correctamente (OYAMA, DAISUKE & SATO, YASUHIRO & TABUCHI, TAKATOSHI & THISSE, JACQUES-FRANÇOIS, 2007).

Comprender qué se entiende por Universidad en Japón es importante para entender muchas cosas sobre su funcionamiento. En Japón, la Universidad es, sobre todo, un paso intermedio entre la escuela y el mundo laboral, la condición de puente de acceso al mundo adulto, es la parte importante del sistema. Por eso, la carrera elegida tiene una importancia menor. La mayoría de japoneses aspiran todavía, aunque menos que en generaciones precedentes, a ingresar en una empresa, a ser posible grande, como “empleados” de la misma (JUSTE, J., 2005).

La gente entra a trabajar para una compañía y una vez dentro, recibe una formación específica y pasa por un período de adaptación de varios años que suele incluir una rotación por diversos puestos. No importa tanto lo que se va a hacer en tal empresa, como el hecho de pasar a pertenecer a su plantilla.

Lo que se aprende en la Universidad, es lo básico para trabajar en una empresa, lo aprenden todos los que acuden a la enseñanza superior, sea en la carrera que sea.

Así, Kelly (1993) señala que en Japón el papel de la Universidad se centra no tanto en prepara a los individuos para entrar en el mercado laboral, como en ayudarles a madurar. Según indica Rey (2004), el 40% de los japoneses mayores de 18 años accede a la Universidad. Sin embargo, los conocimientos adquiridos en la mayoría de las universidades japonesas durante el periodo universitario resultan insuficientes desde la perspectiva occidental, ya que, en la mayoría de los casos, son las empresas las que se encargan de la formación específica de los nuevos trabajadores. Esto no significa, sin embargo, que no haya carreras específicas, a parte de las técnicas.

Por su parte, Juste (2005) señala que lo importante no es lo que se estudia, sino estar ahí, en las aulas, en el campus, en los despachos. La Universidad ya cumple su cometido de socialización a través de las relaciones entre los alumnos, especialmente en los clubes, entidades gestionadas enteramente por ellos mismos y que les sirven, entre otras cosas, para poner a prueba su capacidad de trabajo y de integración en un equipo (OYAMA, D.; SATO, Y.; TABUCHI, T.; THISSE, JF., 2007).

Las carreras de ciencias tienen mucho mayor nivel de exigencia, aunque no comparable con el europeo, ya que los primeros dos años suelen ser bastante introductorios.

Como en todo el mundo, aquí también hay un ranking de universidades, y el haber estudiado en alguna de las tres más importantes (la de Tokio, la de Kioto o la de Osaka) abre las puertas de las mayores y mejores empresas a egresar. Considerando La empresa

en la que se comienza, posiblemente sea en la que se quede el trabajador, por eso la elección de la Universidad se convierte en una de las más importantes que puedas tomar (GIANCARLO, R., 2006). Por ello, los padres preparan a sus hijos desde el principio para el examen de admisión, ingresar a alguna del *Top 3* garantizará una vida exitosa para sus hijos.

Las empresas que contratarán a los egresados, se encargarán de entrenarlos en sus procesos propios e internos, para la correcta adquisición de *hábitos y costumbres*. Las empresas buscan las *mejores capacidades* (y por ello prefieren aquellas que consiguieron ingresar a las universidades de élite).

Las culturas occidental y japonesa tienen cada una su lado positivo y negativo. En Occidente, se valora a cada persona, en Japón, por lo general, cada persona no es valorada individualmente ya que eres parte de un grupo. En Occidente, cada uno es responsable de su propio desarrollo, en Japón, lo es la empresa (GIANCARLO, R., 2006).

La educación de postgrado (maestría y doctorado) se basa en la investigación más que en la asistencia a clases, y la disponibilidad de equipos y tecnologías de punta es en Japón muy superior.

Tabla 69. Formación de postgrado en Japón, 2007.

Por tipo de Universidad y por sexo

- Universidad Nacional: 622.000 estudiantes (22% del total)
- Universidad Pública: 120.000 estudiantes (4% del total)
- Universidad Privada: 2.060.000 estudiantes (74% del total)
 - Total varones: 1.710.000 (61%)
 - Total mujeres: 1.080.000 (39%)

- En posgrados: 231.000 estudiantes (165.000 varones, 66.000 mujeres)

Nota: Hay 248.000 estudiantes que cursan alguna carrera universitaria por correspondencia, de los cuales 14.000 lo hacen para un programa de maestría y doctorado

NIVEL DE ABANDONO DE LA CARRERA UNIVERSITARIA

- De las 550 universidades privadas unos 55.000 estudiantes abandonan la carrera (2.9% del total) El 70% son varones. El 21% por cambio de carrera o insatisfecho por los contenidos El 19% deja la carrera por razones económicas y el 14% por pérdida de interés en el estudio100)

Fuente: MATSUMOTO, J.A., 2007.

Comentar asimismo que las tasas de abandono universitario son leves en cuanto el porcentaje total de egresados, aproximadamente hablamos de un 3%, pero si tenemos en cuenta que se tratan de unos 55.000 estudiantes, la perspectiva cambia, sobre todo a efectos comparativos, por ejemplo, con España. Principalmente, las razones son de índole económica.

Según los expertos, *“el pensar japonés tiende a ser intuitivo y emocional más bien que lógico; el mismo empleo de la lengua japonesa concede más preponderancia a matices sociales que a la exactitud lógica. Además de esta tendencia cultural, expertos describen el sistema educativo en Japón como el que promueve el desarrollo del razonamiento de las capacidades de sus estudiantes”* (OYAMA, Y., 2006).

Existe una fuerte creencia en Japón, de que las oportunidades ocupacionales dependen en gran medida de la institución educativa en la que uno fue admitido y en la cual se graduó. Explicaremos esta afirmación con más detenimiento a continuación, advirtiendo los orígenes o explicaciones posibles de esta forma de proceder.

Desde siempre, en Japón se ha considerado la información como un elemento central para su desarrollo económico. Esta continuidad se traduce hoy en la noción de creación de conocimiento, que corresponde a la *versión* japonesa de la *gestión del conocimiento* (*knowledge management*). Dicho concepto da lugar al surgimiento de prácticas que tienen por objetivo responder de manera positiva a la globalización de los intercambios, en la llamada *sociedad de la información*. Estas innovaciones, que todavía se encuentran en su etapa inicial, parecen desplegarse como el punto de apoyo de la expansión que Japón ha estado viviendo desde comienzos del presente siglo (FAYARD, P., 2003).

Las empresas japonesas desarrollan sus puntos fuertes con el fin de que no exista un espacio, entre la detección de una amenaza o de una oportunidad por una parte, y la acción adecuada por la otra en la vida diaria (y ella se proyecta en la empresa). La reacción violenta en situaciones extremas, el razonamiento pausado, lineal o causal,...se ha visto por la cultura japonesa como opciones menos adecuadas para poder sobrevivir.

Esta sensibilidad implica un trabajo cotidiano. En Japón, tanto las modalidades de uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como su acción en el contexto internacional, se inscriben dentro de esta orientación general en donde la cultura específica de la estrategia desempeña un papel determinante.

Durante el siglo XVI, el emblema fundamental de la cultura estratégica japonesa, declara que al encontrarse frente al dilema extremo (persona o entidad), nunca se podrá movilizar la totalidad de los recursos para salvarla. Al contrario, la total dedicación es la condición para lograr el compromiso completo y así poder superar las capacidades. Esta línea de pensamiento, en algunos casos, se ha llevado al extremo (FAYARD, P., 2003).

Los obstáculos, las resistencias como impedimentos del entorno, representan, al contrario, una oportunidad de perfeccionamiento, un punto de apoyo para el progreso y la mejora. Las trabas, las dificultades y los malos funcionamientos son identificados, estudiados y solucionados. En la realidad de la excelencia japonesa, se pretende lograr procesar la *señal débil* y la información, para producir conocimiento estratégico.

Esta cultura de la anticipación es, en parte, producto de los tiempos de hoy día, basada, a la vez, en el conocimiento, la sensibilidad y la excelencia práctica.

El concepto de la iniciativa, da cuenta de esta actitud profundamente enraizada en la cultura. Recordamos que esta capacidad también salía entre las preponderantes del caso español. Ser sensible a las condiciones, que igualmente se traduce en la educación de la intuición, permite sentir una tendencia débilmente perceptible antes que ésta se concrete en lo real (FAYARD, P., 2003).

En Japón, la estrategia para la resolución de conflictos, facilita la armonía con el entorno, adaptarse, en consecuencia. Esto implica trabajo constante de perfeccionamiento. He aquí una característica esencial del pensamiento japonés.

La competencia efectiva se sitúa por encima de las dificultades de sus integrantes. El procesamiento de la información participa plenamente en esta preparación. Los recursos de comunicación son una manera eficaz, que resuelve problemas diarios en las empresas.

La competencia aquí, por tanto, encierra connotaciones positivas, hecho que difiere del caso norteamericano, donde competencia es símbolo de “llegar más alto que el resto”, competencia con una cierta presión.

Llevando esto mismo al área educativa, el japonés encuentra en la escuela las condiciones cambiantes que se le imponen y que le dan la oportunidad de desarrollar su propio camino. Este estado de perfección, que para una mente occidental resulta muy difícil de alcanzar, se

manifiesta, por tanto, en Japón donde el ser humano anhela alcanzar grandeza (FAYARD, P., 2003).

Así, en el debate organizado por el Centro Argentino de Ex Becarios de Japón & Centro Nikkei Argentino (2007: 12), para la mejora del nivel académico universitario, conforme a las exigencias del mercado laboral, parece que urge mejorar lo siguiente:

- *“Los universitarios no estudian o estudian demasiado poco.*
- *Hay demasiadas cosas en que entretenerse en una Universidad y eso dispersa energías.*
- *No hay orientación vocacional pre-universitaria adecuada a las necesidades del mercado laboral.*
- *Los estudiantes viven una suerte de “burbuja” dentro de la vida universitaria.*
- *Muchos estudiantes creen que un estudio en la Universidad les puede dar todas las “herramientas” para vivir mejor y asegurar un futuro”.*

(MATSUMOTO, J.A., 2007)

Pero, se están dando cuenta de que una carrera universitaria no garantiza el futuro de sus vidas.

Tabla 70. Datos principales sistema universitario japonés, 2007.

LOS QUE EGRESAN DE LAS UNIVERSIDADES: 548.000 graduados
<ul style="list-style-type: none">▪ El 55%, unos 300.000 entran al mercado laboral▪ El 11,4%, unos 62.000 continúan sus estudios de posgrado (maestría-doctorado)▪ Unos 25.000 se emplean temporalmente en algún trabajo▪ Unos 120.000 no sabe bien qué hacer de sus vidas, si continuar estudiando o emplearse. Posible NEET (Noting Employment Education or Training, se calcula unos 620.000 jóvenes)

Fuente: MATSUMOTO, J.A., 2007.

En la vida educativa y empresarial, existe una combinación simultánea de predicción, intuición, reflexión y movimientos asociados a un objetivo. Es importante, por tanto, para Universidad y Empresa, mantener una visión global de su programa y estrategia.

Desde el punto de vista filosófico, la conservación de la armonía en función del cambio de las circunstancias es una finalidad primordial. Las condiciones del entorno y del trabajo permanente sobre sí mismo, hace posible la adaptación. Esta filosofía es básica para entender el modo de funcionamiento de las instituciones. Por ejemplo, la educación de la sensibilidad a los signos está inscrita en la cultura japonesa.

Existen muchísimas metáforas o representaciones filosóficas que se aplica a la empresa japonesa, que se esfuerza por aprehender lo antes posible las condiciones de los mercados con el fin de adaptarse y conformarse en ellos.

También, en Japón, la comunicación no sólo es ampliamente dependiente del contexto, sino también está basada en la recepción personal.

Herederas de China, en donde *“no hay forma superior de inteligencia que aquella que está sujeta a la interpretación del cambio, la dicotomía entre teoría y práctica en la cultura japonesa no está planteada en los mismos términos que en Occidente. El orden del mundo no deriva tanto de un modelo, sino que está contenido en el cambio mismo”* (GERNET, J., 1991:167).

En Japón, tal y como expone Gernet (1991: 87), la información institucional es acción, el tratamiento de datos se valora por *“una intención de conocimiento aquí y ahora, en su armonía con las condiciones de su entorno, pero no independientemente del origen y de las tendencias actuales”*.

Mediante un esfuerzo constante de reducción de la duración que separa el tiempo del saber del tiempo de la acción, la información es un movimiento de conocimiento, un *do*, un proceso integrado en un comportamiento.

Esta forma de proceder es altamente estratégica, porque tiene la capacidad de poner los espacios de relación propicios para futuras estrategias y colaboraciones, con lo que se hace más fácil la cooperación entre, por ejemplo, Universidad y Empresa. Para el bien de la organización, las estructuras piramidales y compartimentadas no son las más eficaces porque los estratos y la diversidad que la caracterizan, no la hacen efectiva.

La *horizontalización* de la empresa deriva de la lógica japonesa, ya que gracias a ella, se multiplican las ocasiones de encuentro entre los individuos que provienen de sectores diferentes de la empresa. Al favorecer la comunicación entre personas con perfiles

profesionales diferenciados, con un interés global compartido, también se está favoreciendo la creatividad de la institución (FAYARD, P., 2003).

De esta forma de relacionarse resulta la información, la interacción y sus tecnologías que favorecen la aparición y el enriquecimiento del conocimiento.

La cultura y los valores de las organizaciones también deben ser compartidos por todos.

Para las empresas japonesas, lo que está más en juego no es tanto la *gestión* del conocimiento como su *creación*. Así, las tecnologías de la información, son un gran bien a desarrollar y explotar. Se valora la eficacia de la comunicación en la recepción, la capacidad para recibir, volver a construir desde el propio conocimiento.

Las estrategias de la mayoría de las empresas japonesas, implementan usos específicos de tecnologías de la información y la comunicación, pero todas se basan en la noción de conocimiento a partir de la sistematización de recursos, competencias y conocimientos.

En Japón, la Universidad es, sobre todo, un paso intermedio entre la escuela y el mundo laboral. Esa condición de *punte de acceso* al mundo adulto, es la esencia misma del sistema. Por eso, la carrera elegida tiene una importancia menor. La mayoría de japoneses, aspiran todavía, aunque menos que en generaciones precedentes, a ingresar en una empresa, a ser posible grande, como “empleados” de la misma.

La gente entra a trabajar para una compañía y una vez dentro, recibe una formación específica y pasa por un período de adaptación de varios años, que suele incluir una rotación por diversos puestos. No importa tanto lo que se va a hacer en la empresa, como el hecho de pertenecer a ella.

Los conocimientos básicos para trabajar en una empresa, lo aprenden prácticamente todos los que acuden a la enseñanza superior, sea la carrera que sea. Lo cual no significa, sin embargo, que no haya carreras específicas, a parte de las técnicas, que precisan un saber específico.

En la actualidad, en Japón, hay muchísimas universidades y se respira entre ellas una gran competencia por conseguir más estudiantes y adquirir una posición de calidad en el mercado laboral para estos jóvenes. De hecho, se puede afirmar que uno de los criterios

más importante para la excelencia de las universidades, es advertir el número de alumnos que pueden llegar directamente al mercado de trabajo, con un puesto laboral competente.

Por un lado, las universidades son autónomas, cada Universidad analiza qué dirección debe escoger para hacerse competente. Asimismo, deben *contagiar* al joven esa responsabilidad individual, para hacer frente a las vicisitudes profesionales que le acontecerán. Es un binomio: “responsabilidad y hacer responsable”, difícil de conjugar y cumplir eficazmente. Por otro lado, hoy se apuesta de nuevo por “educar en la empresa”, seguir instruyéndoles en el lugar del trabajo.

Otro aspecto relevante que caracteriza el desarrollo profesional, está localizado en la propia gestión del área que el alumno ha escogido estudiar. Después de los años noventa, comenzaron a existir los centros de asesoramiento y tutorización para estudiantes para este fin. En ellos, se imparten seminarios, ayudan a los estudiantes a recobrar su motivación y desarrollan su autoconfianza para el mercado laboral. Se trata, sobre todo, de asesorar a los estudiantes sobre sus próximos pasos; cómo llegar exactamente a lo que quieren hacer, proveyéndoles la motivación necesaria para ello.

Hasta los 90, la economía en Japón fue muy positiva, pero luego muchas empresas cerraron y entraron en la depresión, muchas generaciones mayores estaban cansadas y los jóvenes estaban un tanto desorientados. Surgieron los primeros problemas de posicionamiento en el mercado de trabajo, asumir responsabilidades profesionales,...

A lo largo de los años, la automatización del modo de vida japonés fue realmente creciente. Hoy día todo está organizado y automatizado,

“Se ha perdido el papel activo de los jóvenes, como si todo fuera un cash machine”,

afirma Yasuhiro Oyama, director del Departamento de Tutorización para la Inserción en la Educación, de Kyoto University (2006). Y prosigue,

“Hasta el trato personal en los establecimientos está automatizado”.

Para los jóvenes, es difícil hacerles construir por ellos mismos su futuro propio.

Más del 10% de los universitarios no consiguen un trabajo a jornada completa, más que por la falta de opciones, por las propias preferencias personales. Se decantan por un trabajo a

tiempo parcial, aunque no encuentran lo que realmente quieren hacer y posponen su elección para “entrar en sociedad”.

El problema está en el por qué se tarda tanto en encontrar trabajos de jornada completa, buenos para ellos. Esta posposición hace que los jóvenes pierdan años muy valiosos en su desarrollo profesional, luego ya muy difíciles de recuperar.

De esta forma, deducimos que, a pesar del ímprobo esfuerzo educativo que realizan hoy día las universidades de Japón y el aún crecimiento empresarial, la dinámica y el entendimiento entre el binomio Universidad – empresa, no es del todo fluida.

La generación joven, afirma el profesor Oyama, “no tiene vocación”, se distrae en demasía con acciones no productivas como el cómic, la televisión, estar simplemente pasando las horas en casa,...los jóvenes así no poseen su propio dinero, porque no trabajan y están en casa, acrecentando su pasividad laboral. Es un círculo vicioso, que, en definitiva, hace que “no entren en sociedad”.

Consideraciones finales del análisis metodológico global.

Como conclusión de este apartado metodológico, podemos deducir las siguientes reflexiones, en referencia a cada fase señalada.

Una de las pautas más importantes que se perciben en este apartado metodológico, es que, estudiar la inserción laboral del universitario, no es una realidad que se advierte únicamente en la última fase académica, es decir, cuando el universitario se enfrenta al mercado laboral, sino que se debe comprender desde etapas anteriores. Así, se recogen estas etapas en tres momentos; 1) la elección de la carrera universitaria y del centro donde se profesa, 2) el recorrido académico – profesional del alumno durante la carrera y 3) la inserción profesional del universitario en el mercado laboral.

En cuanto a la elección de la carrera universitaria y del centro universitario impartidor, los resultados indican que las variables ubicación, coste de la carrera y posibilidades profesionales, son los principales temas por los que se debaten los jóvenes que aspiran tener estudios universitarios. Del mismo modo, los agentes externos como padres, amigos o compañeros que hayan estudiado la misma especialidad, son fuentes poderosas de influencia. Sin embargo, en el caso norteamericano y japonés, las ansias personales de los jóvenes y sus competencias académicas, son el principal factor detonante de la decisión en

los estudios universitarios y en su centro formativo. Así, se observa que, fuera de nuestras fronteras, es el centro educativo un factor decisivo tanto o más importante que la rama de conocimiento escogida.

Así, en la primera fase mencionada, se observa que, en el contexto europeo en general y en el español en particular, se valora más, respecto a la Universidad escogida, el prestigio que ésta posee y, respecto a la carrera elegida, las salidas laborales que facilita. Asimismo, se reclama una más precisa orientación profesional hacia el desempeño de la profesión que corresponda con los estudios recibidos.

Comparativamente, en Estados Unidos la prioridad recae sobre las expectativas profesionales individuales; cada universitario diseña, incluso antes de comenzar la carrera, sus aspiraciones profesionales, procurando alcanzar, académica y personalmente, los méritos que para ello se requiere. Esta autodefinición de expectativas, es el factor decisivo de mayor preponderancia a la hora de elegir dónde y qué estudiar, en el caso estadounidense. Así, reflexionando sobre las universidades norteamericanas, se percibe una estructura más independiente que las europeas, contando con un plan estratégico más individualizado, donde se potencian los puntos fuertes de enseñanza de cada Universidad, de forma individualizada, para alcanzar un *status* dentro de los rankings mundiales de categoría.

Si advertimos, por otro lado, qué factores son los decisivos en la elección de la carrera en Japón, se percibe una clara prioridad por ingresar en una Universidad “de élite”, una Universidad “dentro de las top”, en rankings mundiales reconocidos. Así, universidades tales como Kyoto o Tokyo, renuevan y adaptan sus planes de enseñanza e investigación, para adaptarse al contexto profesional demandado y su función prioritaria es captar los mejores alumnos posibles. La carrera, digamos, ocupa un segundo plano.

Respecto al recorrido académico de los estudiantes en la Universidad, se ha centrado la atención en la relación de las expectativas con los resultados obtenidos.

Según se desprende de los resultados cuantitativos y cualitativos, en España, los universitarios no cuentan con una férrea asistencia académico – profesional, hasta tal punto, que cuando terminan sus estudios, desconocen con precisión cuál es su lugar en el mundo laboral. Así, es muy común la especialización o los estudios de postgrado, que ayudan al universitario español a situarse en un marco profesional concreto. Por ello, es importante que exista una correlación entre “lo estudiado” y “lo que se profesará” en el mundo laboral.

Con ello, se ha propuesto en la metodología, una herramienta o aplicación práctica, que contribuya a ir midiendo esta correlación, ayudando a que el universitario se oriente.

Se aprecia, tras la nueva técnica propuesta, que es importante percatarse de que el éxito académico del universitario dependerá del grado de congruencia entre sus resultados académicos y sus aspiraciones profesionales, estudiado todo ello desde el inicio de sus estudios, es decir, las expectativas del universitario se verán cumplidas en tanto en cuanto haya mayor correlación entre los resultados o calificaciones obtenidas y las aspiraciones profesionales que se van perfilando a lo largo de todos los cursos académicos.

Respecto al caso estadounidense, es muy común que se compagine la formación universitaria con el trabajo - temporal – de estos jóvenes, en primer lugar, porque los estudios universitarios son comparativamente de precio mucho más elevado que nuestro contexto. Por otro lado, los universitarios norteamericanos, perciben un alto nivel de competitividad en su recorrido académico, existe más demanda, pero los cargos relevantes son de difícil acceso.

Finalizando esta segunda fase en el caso japonés, se observa que los universitarios no perciben un serio grado de exigencia en su formación universitaria - a excepción de los estudios de postgrado o especialización - , prorrogando, en muchos casos, los cursos académicos. También es común el trabajo temporal en este joven colectivo, pero la media de aspiraciones profesionales no es tan competitiva como en el caso estadounidense.

Finalmente comentar la tercera situación: la inserción laboral del universitario. Se observa que, en el caso español, el universitario se sienten desorientados al finalizar sus estudios y perciben que sus capacidades no están del todo definidas en un marco profesional específico. Desde la empresa, se da una perspectiva de que “cualquier cualificación universitaria sirve para cualquier trabajo a ese nivel” y eso causa malestar y desorientación para el joven colectivo. Formación y empleo ya no se corresponden, hecho que se agrava cuando se percibe que el empleo que se consigue no es ni a corto ni a medio plazo, el deseado.

Los estudios reflejan que el universitario sí que se logra insertar en el mercado laboral, pero ni en las circunstancias ni con las condiciones deseadas. En Europa, los estudiantes perciben que la Universidad no les prepara para competencias que exige la empresa, al contrario que en el caso norteamericano y japonés, en los que existe una estrecha relación entre la empresa y la Universidad, hecho que facilita la inserción y adaptación laboral de los

estudiantes, aunque cierto es que cada Universidad se esmera con mucho en ofrecer sus propias competencias académicas con fuerte peso en el mercado laboral, actuando como una entidad independiente para lograr un status o ranking mundial, circunstancia que no se percibe tan claramente en el caso europeo y, sobre todo, en el español.

En Norteamérica, se observa una clara orientación del estudiante hacia la profesión que confía lograr, desde el comienzo de sus estudios, planificando sus primeras experiencias laborales en esa dirección. La relación Universidad – Empresa y la colaboración entre ambos agentes, es muy estrecha en la mayoría de los casos, con lo que es más fácil la orientación profesional desde la propia Universidad.

El caso japonés presenta un panorama profesional para el universitario, un tanto divergente con respecto al norteamericano. Por un lado, muchos universitarios que consiguen ingresar en universidades de prestigio, prorrogan su entrada al mundo laboral, no por falta de demanda, sino por prolongar su situación como estudiante. Pero, por otro lado, en aquellas titulaciones especializadas sobre todo en ciencia y tecnología, presentan un perfil universitario mucho más dinámico y competitivo, con grandes aspiraciones por la autosuperación profesional.

6. CONCLUSIONES.

Esta investigación analiza la empleabilidad del universitario en el mercado laboral actual, advirtiendo la correspondencia entre formación adquirida - formación por competencias - y situación profesional alcanzada.

Estudiar la empleabilidad del universitario no comienza a analizarse cuando éste se inserta en el mercado laboral. El proceso empieza desde el momento en que el estudiante elige su centro de educativo (Universidad) así como su carrera, en un periodo de decisión y adaptación constante.

Así, recordamos que los tres objetivos específicos de esta investigación, se sustentan en el análisis de tres momentos clave en la vida del universitario:

- 1) El ciclo de decisión del alumno de enseñanza media en la elección de la carrera universitaria y de su centro impartidor (Universidad).
- 2) El recorrido académico y personal en la Universidad. Análisis de las capacidades que el alumno va adquiriendo en sus cursos universitarios con respecto a las expectativas y aspiraciones depositadas en los mismos.
- 3) La inserción laboral y profesional. Adquisición del grado y aplicación de las competencias adquiridas en el terreno profesional, percepción de la satisfacción del titulado universitario.

A continuación damos respuesta a cada etapa planteada:

1) El momento de elección de la Universidad y de la carrera universitaria.

El crecimiento de estudiantes en la Universidad durante la última década, ha sido espectacular, lo que ha supuesto un importante incremento del porcentaje de titulados universitarios sobre el total de la población y con ello, el surgimiento de una creciente competitividad por acceder a un puesto de trabajo.

Este hecho ha dado lugar a que desde las universidades se plantee la necesidad de realizar estudios estadísticos acerca de la situación real que afrontan sus titulados cuando acceden al mercado laboral, sobre las dificultades en la búsqueda de empleo, la satisfacción de los graduados universitarios con la formación recibida o la adecuación de la misma a las necesidades del mercado de trabajo actual. En la actualidad, la Universidad se ve, por tanto,

obligada a reflexionar sobre la conciliación entre la preparación formativa de las personas para su desarrollo vital dentro de la sociedad y la inserción de ésta en el mercado laboral.

Tradicionalmente, la Universidad ha sido una institución cuya misión principal giraba en torno a la calidad en su oferta formativa y de investigación. No obstante, la perspectiva de su alumnado, sus intereses han ido tornándose. Así, por ejemplo, las razones de elección del centro universitario se están tornando. El universitario no centra su foco de decisión en el programa formativo de la Universidad, sino que se declina por las facilidades que ésta oferta a nivel laboral. Las salidas laborales de la carrera escogida, así como los recursos de asistencia profesional con los que cuente la propia Universidad, son consideraciones previas de gran relevancia para el futuro universitario.

Es complejo determinar, por tanto, qué se espera hoy de la Universidad. Los que consideran que esta institución tiene una función principalmente formativa, afirman que su misión es la de instruir a un experto, dedicando su atención a la intensidad didáctica que ha de estar dirigida al logro de un especialista. Por otro lado, en el sentido más utilitarista de esta función, están los que consideran que el quehacer universitario debería estar dirigido a la capacitación de profesionales competentes y a su inserción socio-laboral.

Así, se pone en duda la función última de la institución universitaria, dado que en esta situación, el joven se siente en la obligación de estudiar y especializarse, no para adquirir conocimiento exclusivamente, sino para intentar obtener mayores oportunidades en el mercado laboral.

Por ello, hoy en día, la competitividad es una variable constante e implícitamente interiorizada en la formación. Así, el aprendizaje es capital para el proceso de cambio.

Esto no supone que el sistema universitario esté condicionado por el sistema económico y laboral, sino que debe adaptarse a los nuevos planteamientos de perfiles profesionales que faciliten su *empleabilidad*, para la satisfacción de su alumnado.

La *empleabilidad* es el conjunto de habilidades, comprensiones y atributos personales que proporcionan a los graduados las mejores condiciones para ganar un empleo y para tener éxito en las diferentes ocupaciones que puedan elegir, con beneficios para ellos mismos y para el conjunto de los trabajadores, comunidad y economía. Es la aplicabilidad real, en definitiva, del capital humano a la empresa.

De lo que se trata es de advertir si la empleabilidad del universitario es competencia de la propia institución educadora, de la intervención de otros agentes administrativos o bien de la propia iniciativa del estudiante.

En este sentido, las nuevas titulaciones orientadas más al empleo y la nueva metodología de enseñanza con un enfoque más práctico, hace suponer que mejorará la empleabilidad de los graduados españoles. No sólo por la incidencia en las competencias profesionales, sino también por los beneficios que se derivan de otras prioridades, tales como la movilidad geográfica de estudiantes, el empleo generalizado de las nuevas tecnologías, la diversificación de recursos en asistencia y gestión formativo – profesional,...

La adaptación del sistema de educación universitaria español ha sido una preocupación constante desde los años setenta, con la publicación del Libro Blanco. Posteriormente, a escala europea, la Declaración de La Sorbona (París, 1998) y la de Bolonia (Praga, 2001) fueron dos encuentros relevantes que han estipulado los nuevos preceptos y competencias en este tipo de enseñanza.

En 1998, desde la Declaración Mundial sobre Educación Universitaria para el S. XXI, se expone que la relevancia de la educación universitaria debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que ellas hacen, apuntando hacia una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.

Una gran parte de alumnos y profesores desconoce en qué medida le va a afectar esta nueva realidad. Además, las polémicas sobre desaparición de titulaciones, o las protestas de algunos grupos estudiantiles, aumentan la incertidumbre y la confusión. Homologación, movilidad, calidad y una nueva visión del aprendizaje caracterizan el Espacio Europeo de Educación Superior.

La reducción en el número de créditos y en las horas de clase “tradicional”, el aumento de los trabajos académicamente dirigidos, la creación de nuevos títulos más apegados a la realidad social o la formación en competencias a través de asignaturas específicas, serán elementos clave para los planes estratégicos de las universidades.

Los cambios de las normativas académicas son los medios iniciales para conseguir el objetivo de transformación del sistema universitario español, sin embargo, esos medios van

a encontrarse con dificultades en su aplicación. Según los expertos, éstos serán principalmente la financiación y la dificultad de adaptación del profesorado al nuevo modelo.

Asimismo, la rigidez tanto normativa como académica de la Universidad ha sido de las mayores trabas para adecuarse a la realidad sociolaboral presente. La tradición académica en la forma de impartir las enseñanzas, ha estado condicionada por una lógica disciplinar muy férrea a sus tradiciones.

Hoy en día, a la hora de elegir qué Universidad escoger, uno de los recursos que internacionalmente tienen más éxito, son los rankings universitarios.

Es conocido ya internacionalmente los *rankings* de las Universidades, según unos indicadores objetivos y consensuados. No obstante, el peso interpretativo de los mismos, es divergente entre unas instituciones y otras, dado que la base de su aplicabilidad y metodología difiere en uno y otro caso. Asimismo, la mayoría son de corte internacional, no nacional, dado que aquí no se concede tanta importancia a estas estadísticas. Del mismo modo, muchas entidades extranjeras mantienen su propia gama de indicadores para medir la calidad de sus propios centros educativos o incluso del sistema educativo universitario en sí mismo.

Advirtiendo de forma genérica aquellas universidades consideradas mundialmente “excelentes”, en lo que se refiere al caso europeo, universidades eruditas como Oxford, por ejemplo, asientan la calidad de la enseñanza en la proporción entre estudiantes y personal docente, las perspectivas laborales cumplidas de sus graduados, el prestigio reflejado irreparablemente en el precio de la enseñanza y las calificaciones de admisión,...No obstante, el caso de Harvard, Universidad norteamericana posicionada tradicionalmente en el primer puesto de los rankings mundiales, destaca su excelencia en calidad docente y de aprendizaje, sus recursos y espacios exclusivos para ampliar el conocimiento, como su Biblioteca o Museos y por sus programas pioneros en investigación.

Los recursos de las universidades exigen una gestión que se fundamente en criterios de rentabilidad, eficiencia y eficacia. Este tratamiento crea en la organización una cultura pedagógica de racionalización de los medios y recursos, que repercute en una oferta de formación y, por consecuencia, una empleabilidad más sencilla de adquirir.

En el caso de Estados Unidos, Europa y Japón, la elección de la Universidad se convierte en una de las más importantes para el joven. Por ello, los padres preparan a sus hijos desde

muy pequeños, para el examen de admisión, con el fin de ingresar a alguna de las universidades *Top o de élite*, según los rankings más prestigiosos.

En ambos casos, advertimos que en esta fase de elección universitaria, se palpa una importante competitividad entre los estudiantes por lograr un acceso a las universidades más prestigiosas y entre las propias universidades, que luchan por mantener ese status.

En Estados Unidos con más intensidad, los estudiantes que han sido *excelentes* en la educación de grado medio, quieren continuar con su *excelencia* y se les admira, premia y se ofrece oportunidades para ello. Ellos quieren un centro de enseñanza universitaria que sea “apropiado”, donde se les ayude a desarrollar lo que cada uno pueda llegar a ser.

En Europa no podemos extrapolar íntegramente ni el sistema ni el método norteamericano o japonés en educación universitaria, dado que partimos de un contexto socioeconómico muy diferente, pero sí que es cierto que estamos tornando hacia perspectivas culturales de vertiente similar. Así, se está advirtiendo que la gestión de la vida profesional y del conocimiento, es más responsabilidad de los propios individuos que de las organizaciones o instituciones empleadoras, con lo que, el universitario debe ser consciente de que él debe ser el motor de búsqueda y planificación de sus aspiraciones y posibilidades formativas y profesionales, perfilando un recorrido eficaz dentro del entorno competitivo que le ha tocado vivir.

En España tenemos como referencia a la ANECA como entidad principal representante de la calidad en la enseñanza universitaria y en Europa contamos con entidades gubernamentales como el Consejo Superior de Universidades, que evalúa anualmente esta realidad. El Consejo de Universidades, para garantizar la calidad en la enseñanza universitaria, define en sus informes aquellos indicadores construidos con soportes técnicos para mediar cualitativa y cuantitativamente esta condición.

Según estudios de la ANECA, las carreras favorecen la adquisición de competencias como la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para redactar informes o documentos, pensamiento analítico y dominio de su área o disciplina. No obstante, sólo una de las mencionadas, la capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo. Cabe resaltar, en este sentido, el caso de España como el país en el que los titulados destacan con mayor rotundidad la escasa utilización, en el puesto de trabajo, de las competencias adquiridas.

Pero no debemos olvidar que existen principalmente tres ámbitos a considerar en este análisis educativo: el universitario, la propia institución educativa y la empresa, tres agentes cuyas relaciones no son siempre tan fluidas y positivas, como cabría esperar en el contexto europeo. Así, es importante ahondar en estas tres dimensiones, con la esperanza de conocer pragmáticamente este escenario.

Respecto al alumnado que podemos analizar de forma más próxima, el universitario de la CAPV, la calidad en la enseñanza y el prestigio institucional son dos variables o características que de forma preeminente se tienen en cuenta a la hora de elegir la Universidad. Por ello, destacan que un buen conocimiento de su carrera (70%) y salidas laborales adecuadas a lo estudiado (66%) como dos de los objetivos que confían alcanzar tras su elección.

Se ha percibido asimismo, en numerosos estudios nacionales, que la inserción laboral es uno de los criterios básicos en el momento de elección tanto de la carrera como de la Universidad donde se va a estudiar.

Según la ANECA, para casi tres de cada cuatro estudiantes (71%) la motivación principal para ir a la Universidad fue la de mejorar sus perspectivas laborales y casi uno de cada cinco (18%) lo han hecho porque les gusta estudiar. Aun siendo mayoritario, lo primero destaca relativamente más entre los chicos, de las universidades privadas, de las carreras de ciclo corto, de las Técnicas y de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

En Japón, igualmente, la inserción profesional es uno de los criterios básicos para elegir una u otra Universidad. De hecho, se puede llegar a afirmar que los jóvenes se preparan en las universidades, básicamente para ubicarse en algún empleo. Y las universidades les preparan precisamente para ubicarles en algún empleo.

En la elección de la Universidad, un aspecto interesante que se ha estudiado es conocer cómo se informan los estudiantes de las titulaciones ofertadas. Las fuentes principales son por los amigos (20%), con lo que el “boca a boca” es un canal de comunicación muy consultado, pero asimismo son importantes las propias presentaciones personales de la Universidad en el centro escolar (14%), como el siguiente recurso informativo más utilizado. En tercer lugar, son las jornadas de puertas abiertas, con un 13% de media de respuestas, como recurso consultado.

Asimismo, los jóvenes que estudian en universidades públicas reconocen que en las privadas existe un mayor reconocimiento profesional, dado que el prestigio general que se respira es mayor, con lo que se supone, una formación de mayor calidad. Sin embargo, se admite que el trato entre compañeros, es más estrecho en las universidades públicas frente a las privadas (60%).

Realizar un seguimiento al alumnado, no sólo en sus actividades curriculares sino también en sus percepciones personales de la carrera, parece la mejor estrategia para que la opinión generalizada del alumnado sea positiva.

Con respecto a las expectativas que tienen de la titulación y Universidad elegida y centrándonos en el caso concreto de la Universidad de Deusto, más de 6 de cada diez alumnos (67%) tenía claro desde un principio la carrera que quería estudiar, al paso que alrededor de un tercio (30,5%) no tenía nada claro lo que hacer. Parece que los universitarios no vislumbran con claridad qué carrera estudiar, quizás porque depende de forma más acuciante en qué centro realizarlo, dado que Universidad es un factor de más relevancia que carrera. La planificación estratégica puede ayudar no solamente a encontrar un trabajo, sino a que éste encaje con los objetivos del joven, para crear valor desde la carrera.

Apreciamos que el principal motivo para elegir una carrera es por la propia identificación personal con la misma, un 21% así lo confirma en estos tres últimos años. Esta identificación permite establecer una correspondencia con la personalidad o forma de ser de los futuros estudiantes (12.46%). En cuanto a la motivación para la elección de carrera de aquellos que, finalmente, estudiaron la titulación de su primera opción, el componente vocacional prima con claridad para casi ocho de cada diez (79%), mientras que el laboral / profesional queda relegado al segundo lugar (13%).

Lo cierto es que la matriculación universitaria en el caso español, desciende cada año un 2%, el abandono ya desde el Bachillerato, supera el 30% y las tasas de rendimiento demuestran que los alumnos necesitan el doble del tiempo previsto para titularse. La pérdida de alumnos, abandono y fracaso académico, hace que la Universidad pierda prestigio y, en consecuencia, la satisfacción de sus estudiantes. En el marco europeo también preocupan estos índices de fracaso, y por ello, una de las líneas que marca el nuevo Espacio de Educación Superior es la implantación de una formación más práctica centrada en el alumno.

Por otro lado, no cabe duda que la formación en otros idiomas va desarrollándose en las etapas precedentes de educación no universitaria y van a favorecer una política de incorporación de estas lenguas en la oferta de las titulaciones posibilitando la incorporación de nuevos estudiantes extranjeros. Asimismo, también se facilita la movilidad e intercambio de los estudiantes en los programas europeos. En definitiva, se trata de que el centro educativo garantice estándares de calidad, pero siempre en miras de lo que las empresas hoy día demandan.

En la actualidad, la calidad es el motor de la transformación educativa universitaria, una calidad ofertada desde la Universidad y evaluable a través del propio resultado de sus estudiantes y del trabajo de sus docentes en materia de investigación, colaboración e instrucción.

Dotar a los universitarios de las competencias necesarias, requiere, en primer lugar, concretar qué esperamos proyectar en ellos. Las competencias representan una combinación dinámica de atributos relacionados con el conocimiento y su aplicación. Por eso es tan importante que la proyección educativa sea la adecuada para con la profesional.

Se hace necesario el cambio, pero no una remodelación total de las pautas que tradicionalmente han guiado a la Universidad, sino una adaptación a los tiempos actuales. Cualquier innovación o cambio que se produce en la Universidad no puede considerarse transformacional. Una innovación puede ser específica y hacer referencia a cambios muy importantes en un área concreta, pero no incide ni modifica a la institución como tal. Así, la Universidad puede reestructurar o adaptar sus elementos, y preservar su carácter integrador del saber especializado entre su alumnado, ajustándose, en estos tiempos más aún, a la realidad socio laboral presente.

Una de las estrategias básicas es el estudio de las alternativas en la oferta formativa que se concreten en programas compartidos con otras instituciones y organizaciones de ámbito diferente para facilitar una formación más realista. No hay que olvidar que es preciso conocer las necesidades del entorno empresarial.

Uno de los objetivos más importantes que hoy día se plantea la Universidad, es saber enfrentarse con éxito a las demandas socio profesionales de la sociedad actual, lo que se puede denominar hoy como Responsabilidad Laboral de la Universidad. No se trata tanto de advertir qué competencias son las más importantes, sino que estas capacidades y conocimientos aplicados, sean realmente eficaces y patentes con éxito en la vida laboral.

2) El transcurso o recorrido académico, expectativas vs resultados.

En lo que respecta a la segunda fase, el conocimiento y las habilidades que se van adquiriendo en el curso universitario, determinará y forjará las competencias del universitario. Europa apunta a que el universitario sea capaz de conocer qué se espera de él, qué competencias se exigen desde el mercado de trabajo, desde la Universidad y que él mismo conozca su propio elenco de competencias para aplicarlas de forma real en su trabajo.

Lo deseable es que sus expectativas en formación y habilidades no sólo sean útiles, sino que cumpla las expectativas del propio universitario.

En la actualidad, se hace complejo encontrar a nivel estatal, un sistema de información unánime, riguroso y de prestigio, capaz de dar cuenta, de forma sólida y sostenida, de la calidad de las titulaciones e instituciones universitarias. Así, sería recomendable que las autoridades que están detrás de la estructura y operacionalización del Sistema Educativo Universitario Español, trabajaran por una alternativa más afín a los propósitos de los actores involucrados, con el objetivo de presentarse en el contexto internacional como una propuesta asentada a tener en consideración.

No obstante, el interés despertado en las universidades por la incorporación de los titulados al mercado laboral, ha dado lugar a una proliferación cada vez mayor en el panorama nacional de estudios sobre el tema en diferentes universidades y Comunidades Autónomas.

El aprendizaje independiente, la comprensión de teoría y conceptos, la asistencia regular a clase, la libertad para elegir cursos y especialización, el profesor como fuente fundamental de información, el aprendizaje práctico, el énfasis en las actividades y habilidades comunicativas, la adquisición directa de experiencia, el aprendizaje de informática y el seguimiento del progreso académico son, según clasificación de la ANECA, el perfil de la enseñanza que dicen recibir los universitarios.

Por ello, promover una Universidad abierta, moderna y flexible y, lo que es más importante, mostrarlo como parte de la promoción institucional, es hoy día una relevante señal de identidad e imagen institucional.

Para adecuarse al mercado de trabajo, la Universidad ha tenido que integrar recursos, métodos y procesos innovadores que apuestan por las nuevas tecnologías, la movilización internacional y el aliento del espíritu emprendedor.

Cuando nos referimos a la Educación Universitaria, no sólo nos circunscribimos al área formativa de la Universidad, sino también a las relaciones que ésta mantiene con las instituciones colindantes; empresas contratantes, administraciones, centros escolares, entidades de I+D,...

Se espera que la educación universitaria ayude a los estudiantes a adquirir “conocimiento”, “habilidades” o “competencias” potencialmente importantes para su uso en el trabajo. A diferencia de los niveles educativos inferiores, se supone que la educación universitaria prepara a los graduados para tareas interdisciplinarias de alto valor y responsabilidad en la empresa. Asimismo, no sólo debería proporcionar el conocimiento, sino que tiene que preparar a los estudiantes para cuestionarse, replantear e innovar dichos saberes.

Pero no debemos olvidar que la variable básica que mide el éxito educativo, es el grado de satisfacción de los usuarios, en nuestro caso, los propios universitarios, tal y como teóricamente dicta uno de los procesos de evaluación de la calidad que impulsa el EFQM. Hablamos por ello de satisfacción, tanto la de los oferentes como de los demandantes, con lo que aquí entraría en juego nuestras tres variables esenciales constantemente interrelacionadas; universitario, institución educadora y empresa, dentro, no olvidemos, de un entorno socioeconómico competitivo.

Los norteamericanos entienden que la educación es prioritaria y, a diferencia de los europeos, ellos la aplican fundamentalmente a la realidad sociolaboral. El punto clave está en la búsqueda de la excelencia a través de la competencia.

En el marco de la Universidad americana, la asistencia prestada por servicios de asistencia académico-profesional no es necesariamente la piedra angular para una Universidad competente, pero se considera un componente de la experiencia de gran importancia.

En ese contexto geográfico, durante el recorrido académico universitario, si se demuestran los conocimientos e inquietudes, si se cuenta con diversas fuentes de referencia y contactos, se puede ir atisbando con éxito el futuro profesional del universitario. Si cuando se dispone de la titulación, no se consigue la meta deseada, es porque algo en el proceso

no ha ido correctamente, bien por falta de atención, consideración, iniciativa,...es algo que el joven debe solventar.

Al mismo tiempo que se admite esta "facilidad" en la empleabilidad del universitario estadounidense, se reconoce que las competencias ya adquiridas no se pierden ni se dejan olvidadas por comenzar en un puesto de menor categoría, sino que se ponen en marcha los propios mecanismos para un aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello, ganar habilidades y experiencia, es el inicio de un proceso que no acaba y así se interioriza en la mente del joven.

En Estados Unidos existen numerosas instituciones y recursos para ayudar al universitario a alcanzar sus aspiraciones profesionales y sentirse satisfecho tras sus esfuerzos académicos. Sin embargo, lo realmente duro es mantener ese conocimiento actualizado, dado que hoy en día, el ritmo de cambio y necesidad de reciclaje en las técnicas y conocimientos adquiridos es tan fuerte que se hace imprescindible una formación continua constante.

Estados Unidos, asimismo, a diferencia del caso europeo, premia y da oportunidad de *explotar* el conocimiento del universitario, que ansía profundizar en sus conocimientos. La competitividad está a la orden del día en las aulas. Es el alumno el que debe definir su camino académico e incluso profesional desde el inicio y así encauzar su elección a ese objetivo. Por ello, los jóvenes americanos tienen desde jóvenes bien definidos sus objetivos. Si existe una variación en la elección o un cambio en su recorrido académico, se suele acontecer cuando ya han comenzado sus estudios, o bien en el cambio de primer a segundo ciclo o, más frecuentemente, cuando ya estén graduados.

Japón, por su parte, va facilitando la oportunidad de especializarse conforme el universitario avance en su curso. La Universidad es un paso intermedio entre la escuela y el mundo laboral, una condición de puente de acceso al *mundo adulto*. Comprender qué se entiende por Universidad en Japón es importante para entender muchas formas comportamentales de la vida cotidiana.

Una de las variables esenciales, implícita en el *modus vivendi* asiático y especialmente en el institucional, es la permanente necesidad de la autoevaluación, la jerarquización en un rango, no sólo con el fin de un mero posicionamiento institucional dentro de un ranking, sino siempre en vías de mejora, de superación. La palabra que mejor define esta característica, es "assessment", entendida como "evaluación o autoevaluación", para el propio estudiante

universitario en su recorrido académico, así como para el propio autoanálisis de la institución.

En este contexto asiático, en una economía cada vez más globalizada, los educadores necesitan asistir a los estudiantes, construyendo herramientas eficaces para que sean valorados en el mercado y que puedan ofertar una variada gama de posibilidades para el empleador.

La competencia para el éxito educacional, está reforzada por la fuerte creencia de que el sistema de educación japonés, provee más o menos igualdad de oportunidades para la juventud. Esta creencia no está basada tanto en la igualdad de resultados, es decir, en el conocimiento del real éxito educativo, sino el *background* socioeconómico (parental, familiar).

Cada Universidad tiene sus propios programas, así como su propio sistema autoevaluador. Para que sus alumnos entren en las empresas, tienen sus propios contactos. Lo que denominan “actitud académica”, es una competencia básica, acorde a lo que la Universidad considere oportuno e importante, tanto para su estancia universitaria como para su futuro laboral.

En Occidente, se empieza a ver como necesario que la Universidad proporcione al alumnado una educación universitaria competitiva y de contrastada calidad, garantizando una cierta transformación en el mundo laboral, aplicando pragmáticamente de forma adecuada sus capacidades y su potencial. Si esta labor no comienza desde el propio centro educativo, difícilmente el universitario sabrá aplicar y estar seguro de todas sus competencias. Se percibe en numerosos estudios que un porcentaje significativo de los nuevos universitarios, encuentran dificultades para asumir metas, trazar estrategias.

No obstante, las formas pedagógicas están cambiando hacia una mayor colaboración e indagación por iniciativa propia, contagiando “la necesidad y ganas de aprender” en la institución. Con respecto al profesorado, es vital la concienciación de estas nuevas tendencias, pero no menos relevante es gestionar adecuadamente esta misión a los alumnos.

Con ello, pretendemos reincidir en la importancia de la educación transversal en el modelo universitario, un conocimiento cíclico en el que toman parte tanto los profesores como los estudiantes y tutores de la rama universitaria. La evolución de cada alumno mantiene un

seguimiento y asesoramiento continuo, con el fin de aminorar tanto la incertidumbre académica como laboral del universitario.

Así como existen muchos jóvenes bien preparados, con habilidades suficientes y motivados, otros muchos se sienten desinformados sobre qué se exige en el ámbito laboral y con pocas estrategias para sobrevivir en el mundo del trabajo. Debemos ser conscientes de que la planificación del recorrido profesional es un proceso que ocurre durante todo el transcurso de la vida.

Lo ideal es que los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito, desde el punto de vista educativo; cuanto mayor es el nivel alcanzado por la persona al final de su educación previa al trabajo, más probabilidades tendrá de éxito en el mundo laboral, aceptando las dimensiones de lo que generalmente se considera un adecuado, es decir, un sueldo que se corresponda con las responsabilidades, estabilidad contractual, buen clima laboral,...

Por ello, la Universidad está tornando hacia nuevas formas de enseñanza – aprendizaje, centradas en la demanda socio profesional de las empresas contratantes de este tipo de formación. Como hemos mencionado, estamos asistiendo a un proceso de remodelación de las leyes fundamentales de enseñanza media y universitaria, para facilitar esta adecuación y agilizar los procesos de gestión y planificación de las nuevas aptitudes y actitudes académico – laborales solicitadas.

Ante todo, el cambio supone esfuerzo, dedicar tiempo para que tanto recursos materiales como humanos colaboren en un mismo proyecto. Es difícil traducir las demandas sociales en programas, actividades y acciones que anteriormente la Universidad no asumía. De ahí que, como hemos apuntado, más que factores de cambio, tengamos que asumir que se tratan de factores de innovación.

No obstante, no debemos olvidar que para medir la efectividad completa de este cambio, se debe tener en cuenta la propia percepción del universitario, el estudio de sus competencias adquiridas y sus expectativas, tanto formativas como profesionales futuras y su correspondencia y proyección en el mercado laboral. Se hace preciso un asesoramiento, parejo al seguimiento, de esta correlación, iniciativa promovida desde los propios expertos de la Universidad, para su mejor adecuación institucional.

3) Inserción laboral y profesional del universitario: proyección de sus competencias.

Finalmente, en la tercera fase analizada, se introducen los términos inserción laboral para referirnos al momento en que el universitario comienza a trabajar e inserción profesional, en el sentido en que se profundiza en la correspondencia entre formación adquirida y aplicación de la misma en el escenario laboral actual.

El nuevo proceso de Convergencia Europea pretende conseguir que las universidades europeas y las instituciones de niveles formativos superiores, sean motor impulsor de un nuevo marco competitivo europeo, que los *currículos* universitarios se homogenicen en un marco mucho más amplio que es el de la formación (y aprendizaje) a lo largo de la vida, o formación permanente.

Con la mejora del grado de empleabilidad de los graduados y de su potenciación emprendedora, se podrá asimismo agilizar la movilidad académica y laboral, de tal forma que será mucho más fácil la transferencia del conocimiento con el apoyo de las empresas y las organizaciones para controlar y supervisar la calidad no sólo de la enseñanza, sino también del aprendizaje.

Una opción muy barajada en el caso europeo, dada la creciente competitividad, es la continuación con los estudios universitarios por otros de especialización o experto (estudios de postgrado), con el fin de ampliar la formación antes de comenzar a trabajar.

No debemos olvidar que así como el cliente es para la empresa el foco o meta principal para la emisión de sus productos / servicios, asimismo la Universidad debe centrarse en la captación y bienestar de sus *aprendices* que, en definitiva, son sus principales *clientes*.

Pero eso requiere de nuevos planteamientos, no sólo para ofrecer títulos ligados a las necesidades del mercado, con estrategias tales como el bilingüismo en las titulaciones, la adquisición de tecnología aplicada, la producción científica de alto impacto,...sino también de nuevas formas de concebir el aprendizaje como proceso abierto y en constante evolución.

El caso español no es una excepción en este sentido, es más, requiere de forma más urgente que se asiente este tipo de cambio, puesto que ha venido sobreviviendo durante muchos años de una visión un tanto tradicional en la impartición del saber, sin tener como línea prioritaria de actuación la inserción laboral de su alumnado.

En Europa y más intensamente en el caso español, la inserción laboral en la actualidad, dada que crisis que nos ocupa, es un hecho preocupante incluso para el universitario, que recurre a diversas alternativas para tener más oportunidades; postgrado, movilidad internacional,...

Las prioridades de las empresas a la hora de incorporar a su plantilla jóvenes universitarios varían según el paso de los años. La mayor frustración de muchos universitarios después de su primer trabajo, es que sus condiciones serán con mucho, insatisfactorias. No obstante, asumen que ni el primer trabajo, ni el segundo y quizás ni el tercero sean realmente estables ni de su agrado. Son conscientes de la alta competitividad existente dentro del mundo académico universitario, así como de las altas exigencias en el mercado laboral. Se hace preciso, por un lado, una participación empresarial en el diseño de las titulaciones en función de las competencias profesionales precisas y, por otro lado, un acercamiento de la Universidad hacia procesos, tecnologías y tendencias profesionales actuales.

Una barrera para los jóvenes que buscan un trabajo *adecuado* es su falta de experiencia laboral. Muchos de ellos están atrapados en un *círculo vicioso*: no encuentran trabajo porque carecen de experiencia y no pueden adquirir experiencia porque nunca encuentran trabajo. El título universitario ha dejado de garantizar por sí mismo el acceso al trabajo. La necesidad de competir por los empleos, ha llevado a muchos universitarios a incrementar y mejorar sus cualificaciones para ser más *empleables*.

En el caso español, uno de los principales motivos para no continuar en el primer empleo, se debe a la no renovación de los contratos o la constante interrupción de los mismos. Esto nos hace pensar que, en la mayoría de los casos, se trata de contratos en prácticas, temporales y/o de fin de servicio u obra.

Es común ver que en el primer trabajo no se permanezca por voluntad propia, dado que se buscan otras condiciones para la mejora, bien porque el primero no guardaba relación con su titulación o porque en el nuevo se ofrece una estabilidad. La realidad española muestra a este respecto, que la eventualidad o temporalidad laboral afecta, principalmente, a mujeres.

Especialmente deficitario para el universitario español que ya ha obtenido el título de grado universitario, parece ser el desarrollo entre las siguientes competencias: comunicación oral, conocimiento práctico, asunción de responsabilidades y toma decisiones.

Por otro lado, los empresarios piden a los jóvenes una serie de competencias no siempre relacionadas con su nivel de cualificación académica. Se tratan más de competencias personales como capacidad de trabajo en equipo, capacidad para el cambio, interdisciplinariedad, persistencia, compromiso,...consideran, por ello, que la formación universitaria es aún muy teórica y está alejada de lo que necesita el mercado. Por ello, se acude de forma creciente otro tipo de enseñanzas de grado superior, como es la Formación Profesional de segundo grado.

En el caso de los titulados universitarios, la inserción laboral aún es elevada, como hemos podido corroborar en el estudio realizado sobre los licenciados de la Universidad de Deusto. Centrándonos en este indicador, que es el más relevante para nuestro estudio, apreciamos que la Universidad de Deusto cuenta con unos resultados favorables de ocupación respecto a sus titulados. Concretamente hablamos de un 82%, porcentaje realmente elevado. Ya vislumbraremos más adelante a qué tipo de trabajo nos estamos refiriendo, pero por el momento, parece que la promoción del 2005 ha sido fácilmente inserta en el mercado laboral.

Advertimos que la mayoría de los licenciados, concretamente un 77% de los mismos, han conseguido un trabajo por cuenta ajena, es decir, han logrado trabajar en una entidad, entendemos que gracias a tu titulación, además de otros posibles méritos. Es detonante asimismo, que un 10% de los mismos sigue estudiando, entendemos que, para precisar su especialidad. Ello no quiere decir que aquellos universitarios que hayan conseguido trabajo, no sigan formándose en disciplinas necesarias en ese momento para ellos, como idiomas, técnicas informáticas, etc. Ambas situaciones, trabajo y formación continua, son frecuentemente complementarias.

Ante todo y en beneficio del prestigio de la enseñanza de la Universidad de Deusto, apreciamos que se ha indicado como primer aspecto que ha tenido más peso para conseguir el empleo, la titulación recibida (61%), es decir, la formación recibida por la Universidad de Deusto. Con ello queda corroborado que el prestigio de este centro es un factor de relevancia para el titulado, para acceder al mercado de trabajo. Es precisamente en este ítem donde mayor diferencia existe entre la opinión de hombres y mujeres. Éstas últimas consideran que les ha sido de más ayuda para conseguir trabajo su titulación universitaria, frente a cualquier otra causa.

Pero si ahondamos más profundamente en las condiciones de trabajo, el tipo de contrato de casi la mitad de los trabajadores es indefinido (47,7%) pero uno de cada cinco tiene un

contrato temporal y cerca del 14% de fin de obra o servicio. Estos datos nos hacen pensar que la mayoría de los jóvenes no tiene una gran estabilidad laboral.

La temporalidad en los contratos está a la orden del día y ocurre un hecho que años atrás era impensable: la formación universitaria crea incertidumbre, tanto para conocer qué tareas profesionales se pueden desempeñar en un mercado laboral real, como para aplicar el conocimiento en un entorno tan competitivo. El principal motivo para no continuar en el primer empleo se debe a la “no renovación” del alta laboral, ya que casi cuatro de cada diez encuestados (39,3%) aseguran que cuando se terminó el contrato, no se renovó. Esto nos hace pensar que, en la mayoría de los casos, se trata de contratos en prácticas, o bien temporales, o de fin de servicio u obra.

Por ramas del saber, son aquellas de corte económico – jurídico aquellas que poseen, mayor estabilidad laboral. Con un 63%, este tipo de conocimientos son los que mayor contratación indefinida poseen, seguidos por las especialidades técnicas (55%). Destacadamente, son las ciencias de la salud aquéllas que poseen mayor contratación temporal (74%), seguidas de las ciencias sociales (61%).

En el caso del estudio contemplado para con la Universidad de Deusto, se han valorado cuatro bloques o áreas, dentro de cada cual, destacamos la competencia más valoradas (sobre un máximo de 8 puntos):

- Formación teórica preparación en la universidad (puntuación media 6,2).
- Expresión escrita preparación en la universidad (puntuación media 6,2).
- Trabajo en equipo utilidad en el puesto (puntuación media 6,7).
- Gestión utilidad en el puesto (puntuación media 6,4).

La satisfacción de los titulados con su trabajo actual, es otro de los aspectos que suscita gran atención, ya que, en definitiva, es esta variable la que nos define el grado de inserción profesional de los titulados. Solamente éstos podrán definir y expresar si el puesto profesional que desempeñan se corresponde con su formación recibida.

Un 66% de los titulados de Deusto, volverían a elegir la misma carrera y un 73% el mismo centro, es decir, se corrobora lo que apuntamos anteriormente; a veces es mejor elegir una buena Universidad y centrar los esfuerzos en ingresar en la misma y mantenerse en ella, que la carrera en sí e incluso que las propias calificaciones. Esta realidad ocurre, como hemos apuntado, también en el extranjero, en Estados Unidos y Japón.

A este respecto, en Norteamérica, así como la inserción laboral no es excesivamente dificultosa, se percibe que el primer empleo es el primer peldaño para ir creándose oportunidades, para demostrar la valía inicial en el panorama profesional.

En Estados Unidos, la empleabilidad del universitario comienza tras un proceso de concienciación individual por fijar las metas y los medios que el propio alumno hace de sí mismo. La Universidad sólo le ofrece unas pautas para que lo tenga más claro.

En el caso europeo, sin embargo, tendríamos que hablar de “Responsabilidad Laboral de la Universidad”, un hecho que no se expone explícitamente, pero se asume implícitamente por jóvenes, padres y entidades, es decir, el compromiso de insertar a los universitarios en el mercado laboral, recae principalmente en las instituciones, principalmente en la Universidad.

En el caso norteamericano, hablaríamos de “Responsabilidad individual”, un tinte aparentemente mucho más activo y creativo, pero que realmente concentra las situaciones individuales a casos aislados de resolución de conflictos.

En Estados Unidos existe un amplio abanico de entidades gubernamentales y no gubernamentales que realizan estudios sobre las competencias más eficaces para vincular formación y empleo con máximo prestigio posible, pero no existe una centralización clara, incluso cada Universidad tiene su propio departamento de análisis estratégico.

El criterio más importante de los empleadores norteamericanos son las capacidades interpersonales del joven, habilidades fortalecidas cuando además se ha obtenido experiencia profesional internacional. El desafío está en encontrar la clave de cómo vincular y promocionar más efectivamente esta conexión.

Por otro lado, los cambios demográficos de Norteamérica requieren que las compañías constantemente piensen la manera de encargarse, promocionar, entrenar y reciclar a sus empleados. El éxito de las compañías del mercado crecientemente competitivos, debe apuntar de forma proactiva al reclutamiento hacia la diversidad y ésta es una de las premiosas del caso norteamericano.

El sistema educativo estadounidense admite que existen diversas vías para encontrar trabajo, más en el caso de poseer titulación universitaria, considerando incluso que el universitario puede aspirar a su puesto de trabajo deseado, con el cargo deseado sin excesiva dificultad y con las condiciones esperadas.

La empresa contratante no será posiblemente en la que el universitario se quede *para toda la vida*, puesto que hasta llegar a una posición de asentamiento laboral estable, debe pasar un tiempo prudencial en el mercado laboral, pero sí que es cierto que esta estabilidad es más visible en áreas geográficas no europeas, como es el caso de Estados Unidos.

En Occidente prevalece el valor a la persona, cada uno es responsable de su propio desarrollo; competencias individuales, habilidades adquiridas,... pero tan pronto ya no se es *valioso*, se puede llegar a ser *prescindible*. Por ello, ahora en Europa se está apostando más intensamente por un modelo de cooperación y trabajo en equipo para el logro de objetivos comunes, menos competitivo que el norteamericano y quizás también más lento en el logro de objetivos concretos y prácticos.

En el ámbito japonés, sin embargo, cada persona no es valorada individualmente, se es parte de un grupo. Ser muy bueno no garantiza obtener más, pero ser malo tampoco asegura el despido.

Por su parte, en Japón, la inserción profesional no se ve como preocupante o acuciante para el universitario, existe un periodo de "latencia" de dos o tres años, donde el universitario va decidiendo qué camino tomar en el mercado de trabajo y hacia dónde desea encaminar sus competencias.

El 40% de los japoneses mayores de 18 años accede a la Universidad. Sin embargo, los conocimientos adquiridos en la mayoría de las universidades japonesas durante el periodo universitario resultan insuficientes desde la perspectiva occidental, ya que, en la mayoría de los casos, son las empresas las que se encargan de la formación específica de los nuevos trabajadores. Esto no significa, sin embargo, que no haya carreras específicas, a parte de las técnicas.

Asimismo, más del 10% de los universitarios no consiguen un trabajo a jornada completa, más que por la falta de opciones, por las propias preferencias personales. Se decantan por un trabajo a tiempo parcial, aunque no encuentran lo que realmente quieren hacer y posponen su elección para "entrar en sociedad".

En ese ámbito, las empresas que contratarán a los egresados, se encargarán de entrenarlos en sus procesos propios e internos, para la correcta adquisición de hábitos y costumbres. Las empresas buscan las mejores capacidades y por ello prefieren aquéllas que consiguieron ingresar a las universidades de élite.

Las culturas occidental y japonesa tienen cada una su lado positivo y negativo. En Occidente, se valora a cada persona, en Japón, por lo general, cada persona no es valorada individualmente ya que eres parte de un grupo. En Occidente, cada uno es responsable de su propio desarrollo, en Japón, lo es la empresa.

Lo cierto es que la competencia efectiva se sitúa por encima de las dificultades de sus integrantes. El procesamiento de la información participa plenamente en esta preparación. Los recursos de comunicación, por ello, son una manera eficaz que resuelve problemas diarios en las empresas.

Con estos escenarios, lo que nos preocupa de la realidad laboral del universitario europeo, no es tanto que no se pueda colocar en el puesto trabajo deseado, sino que, desde un punto de vista más educativo, cuando adquiera el título y se enfrente al panorama profesional, desconozca su propio elenco de competencias y, por ende, no sepa cómo se pueden aplicar en un escenario real.

Nos debatimos así si la Universidad es consciente de la perspectiva real de su alumnado, de la correspondencia entre sus cualificaciones y logros profesionales, de cómo se han correspondido durante su recorrido académico y su posterior desempeño profesional, sus expectativas.

Si la Universidad europea tuviera que tomar alguna característica de la norteamericana o japonesa, sería su vertiente pragmática en el diseño de sus planes de estudio e investigación, orientados al mercado de trabajo, así como la necesidad de una fluida y actualizada información y asesoramiento para con sus estudiantes, de tal forma que se palie su desorientación en el conocimiento de sus competencias y en el diseño de sus recorridos profesionales estratégicos.

6.1. RECOMENDACIONES.

La realidad del universitario gira en torno a variables altamente competitivas y cambiantes; mercado de trabajo, educación, entorno socioeconómico,...es labor de la Universidad, de la empresa y del propio universitario, contribuir a que todo este entramado pueda ser asimilado y afrontado por el propio titulado.

Desde el Bachillerato se hace necesario otorgar especial atención a promulgar el espíritu de la autosuperación del futuro universitario, diseñando estrategias de mejora continuas. Del mismo modo, desde la Universidad se deben facilitar recursos para despejar cualquier duda sobre las competencias que el joven va adquiriendo.

Existe la necesidad de otorgar mayor control, desde la Universidad, sobre la evolución de la adquisición de las competencias del universitario, tanto de sus conocimientos teóricos como de sus habilidades adquiridas, para ver si se corresponden efectivamente con sus expectativas.

Se podría tomar como características propias del sistema norteamericano, la practicidad en los estudios, la búsqueda de los propios nichos de mercado de cada carrera universitaria, así como la constante ansia por mantener sus niveles de excelencia.

Por su parte, del modelo japonés se puede tomar el fuerte interés institucional por mantenerse dentro de las universidades "élite", manteniendo ese status en materia de formación e investigación. Es importante asimismo preservar las características, para con las universidades, de ser rígidas en sus programas académicos, pero flexibles para admitir la apertura de las nuevas tendencias del mercado laboral presente.

La Unión Europea promulga la homogeneización curricular. No obstante, no por ello se debe olvidar el valor añadido que las universidades más prestigiosas han salvaguardado durante años. No hay que prescindir de los programas académicos que les ha hecho excelentes ni dejar de promocionar a los alumnos más brillantes que tienen cada año. El valor añadido del que hablamos, puede hallarse en materia investigadora, de oferta de recursos, de logro de premios categoría internacional,...

No obstante, no hay que olvidar que la Universidad sigue siendo la institución impartidora del saber más erudito. Ciertamente es que la formación universitaria no es garantía efectiva de una inmediata inserción laboral ni de una óptima inserción profesional, pero es importante que ésta resalte sus ventajas competitivas frente a otras alternativas, en pro de contribuir al buen desarrollo de la misma.

7. BIBLIOGRAFÍA.

ADIER, R.; STEVEN LOUGHRIN-SACCO, R.M. (2005): "The Role of Experiential Learning in Preparing Global-Ready Graduales," in Impact of Education Abroad on Career Development, American Institute For Foreign Study Foundation, Martín Tillman (ed.), in press 2005.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN - ANECA -:

- (2004): Los Universitarios Españoles y el Mercado Laboral. ANECA. Madrid.
- (2006): Informe 2006 Sobre las Características y Competencias Demandadas en el Mercado Laboral. ANECA. Madrid.
- (2008): El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento (Informe REFLEX). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- (2009): Encuentros Sobre Calidad en la Educación Superior. ANECA. Madrid.

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001): Hacia Escuelas Eficaces para Todos. Manual para la Formación de Equipos Docentes. Narcea. Madrid.

ALLEN, J.& DEWEERT.,E.(2007): "What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis". European Journal of Education, 42 (1), 59-73.

ALONSO C, GALLEGO D, HONEY P. (1995): Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora. Mensajero. Bilbao.

ÁLVAREZ ROJO, V.:

- (2000): "Orientación en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad". En H. Salmerón, y V.L. López, (Coords.) Orientación Educativa en las Universidades (pp. 47-77). Grupo Editorial Universitario. Granada.
- (2002): Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria. Ediciones Aljibe. Málaga.
- (2007): El EEES: una Oportunidad para Reorientar la Docencia Universitaria. La Licenciatura de Derecho en el Contexto de Convergencia Europea. Tirant lo Blanch. Valencia.

ÁLVAREZ TOSTADO, C. (1997): Calidad de la Educación entre el Eslogan y la Utopía. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

AMADOR, M.; DORADO, C. (2000): Estrategias, Funciones e Interacciones en un Entorno Virtual de Aprendizaje a Distancia. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía "Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio " Madrid: 26 al 30 de Septiembre 2000.

ARÉVALO, TURRILLAS, J. (2006): Hacia un Sistema Integrado de Cualificaciones y Formación Profesional. Consejo Escolar de Andalucía. Córdoba.

ARMENGOL, C.; CASTRO, D.; TOMAS, M. (2000): La Formación Pedagógica de los Docentes Universitarios. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.

ASSOCIATION OF INTERNATIONAL EDUCATORS –NAFSA - (2005): "Partnering for Success". July and August 2005. International Educator Review. Vol. 14 No. 4. New York. USA.

ARTHUR, M. B., S.N.KHAPOVA,& C.P.M.WILDEROM. (2005): "Career Success in a Boundaryless Career Worldy". Journal of Organizational Behavior, 26, 177-202.

ARTHUR, N. (2000): "Preparing Globally Minded Students and Employers," p. 3, NATCOM Papers 2000, University of Calgary, Calgary, Alberta, Canadá.

ASTIN.A.W. (1985): Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education. Jossey-Bass. San Francisco.

BANCAJA E INSTITUTO VALENCIANO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS (2006): Análisis de los Resultados de la Encuesta CHEERS. Capital Humano. Madrid.

BARNETT, R (2001): Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Universitaria y la Sociedad. Gedisa. Barcelona.

BARRO, R. J. Y SALA-I-MARTÍN, X. (1995): Economic Growth. McGraw-Hill. Madrid.

BEARE, H. y colab. (1992): Cómo Conseguir Centros de Calidad. Nuevas Técnicas de Dirección. La Muralla. Madrid.

BELBIN. R. M. (1981, 2000): Roles de Equipo en el Trabajo. Belbin Associates. Bilbao.

BERMÚDEZ, M. (1990): "Cómo Desarrollar la Autodirección en el Estudiante Universitario a Distancia". En Informe de Investigación Educativa 1-2, Vol IV. Universidad Nacional Abierta. Caracas.

BONWELL, C., & EISON, J. (1991): Active learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. George Washington University. Washington,DC.

BORDEN, V. M. H., & RAJECKI, D. W. (2000): "First-year employment outcomes of psychology baccalaureates: Relatedness, preparedness, and prospects". Teaching of Psychology, 27, 164–168.

BORREL, N.; FEIXAS, M.; MARQUÈS, P. (2000): Funciones y Competencias Básicas del Profesorado. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.

BOUDREAU, J.W., BOSWELL, W.R. & JUDGE, T.A. (2001): "Effects of Personality on Executive Career Success in the United States and Europe". Journal of Vocational Behavior, 58, 53-81.

BOURDIEU, P.:

- (1995): Respuestas: por una Antropología Reflexiva. Ed, Grijalbo. México.
- (1997): Capital Cultural. Escuela y Espacio Social. Ed. Siglo XXI, México.
- (2000): "Las Formas del Capital. Capital Económico, Capital Cultural y Capital Social" en Poder, Derecho y Clases Sociales. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- & J. C. PASSERON (2004): Los Herederos: los estudiantes y la cultura. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.

BREW, A.:

- & BOUD, D. (1993): "Teaching and Research: Establishing the Vital Link with Learning". Higher Education, 29,261-273.
- (2007): "Integrating Research and Teaching. Understanding Excellence". In Skelton, A. International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education, Routledge. London and New York.

BRICALL, JM. (2000): Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Barcelona.

BRUNER, J. (1960): The Process of Education. Harvard University Press. Cambridge.

CABRERA, A. F. Y LA NASA, S. (2002): "Sobre los Métodos de Enseñanza en la Universidad y sus Efectos". En CLIFFORD ADEMAN ET AL. Nuevas Miradas sobre la Universidad. EDUNTREF. Buenos Aires.

CALVO, F. (2000): Diseño y Resultados de la Evaluación de las Necesidades de Formación en Alumnos de Enseñanzas Medias. Letras de Deusto. Bilbao.

CARROLL. J.S. & HATEKENAKA, S. (2002): "Impulsar el Cambio Organizativo en Medio de una Crisis". Harvard Business Review, 112, 50-61. Ediciones Deusto. Bilbao.

CARBÓ, S. (2008): "Docencia e Investigación en la Universidad Española: Situación Actual y Futuro Deseable" en Revista de Educación; n.323 (2000); p. 137-159. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación [Madrid], Ince. Madrid.

CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOCIALES (CEIS UD):

- (2005): Análisis de la Percepción del Alumnado Universitario. Universidad de Deusto. Bilbao.
- (2006): Análisis de la Inserción Laboral del Alumnado Universitario. Universidad de Deusto. Bilbao.

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS) (2000): Flexibilidad, Juventud y Trayectorias Laborales en el Mercado de Trabajo Español. CIS. Madrid.

CHOMSKY, N., (1957): El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Ed. ISP "Enrique José Varona" (soporte magnético), 2003. p. 23. La Habana.

CÍRCULO DE EMPRESARIOS (2007): Una Universidad al Servicio de la Sociedad. Círculo de Empresarios. Madrid.

CLARK, B. R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Pergamon. London.

COCA, J.R. (2009): Entre Ciencia, Tecnología, Política y Sociedad Anda el Juego. Entrevista a Miguel Ángel Quintanilla. Vol 1. Num 1. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.

COLEMAN, J. (1990): Foundations of Social Theory. Harvard University Press. Cambridge.

COMISION EUROPEA:

- (1994): Crecimiento, Competitividad, Empleo. Retos y Pistas para Entrar en el Siglo XXI. Libro Blanco. Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- (1995): Libro Blanco sobre la Educación y la Formación – Enseñar y Aprender – Hacia la Sociedad Cognitiva. COM (95)590, noviembre de 1995.
- (1996): Informe Delors. UNESCO. Bruselas.
- (1998): Declaración Conjunta para la Armonización del Diseño del Sistema de Educación Universitaria Europeo. Declaración de la Sorbona. Comisión Europea. París.
- (1999): Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Declaración de Bolonia. Comisión Europea. Praga.
- (2000): Educación. Consejo Europeo de Lisboa. Comisión Europea. Lisboa.
- (2003): El Papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.
- (2003): Comunicado de la Conferencia de Educación Universitaria. Encuentro Berlín. Comisión Europea. Berlín.

CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (2007): Aprendizaje por Competencias: Un Modelo a Debatir. Concejo educativo. Valladolid.

CORTINA ORTS, A., (2008): “¿Existe una Ética Económica Europea?”. Sistema: Revista de Ciencias Sociales, ISSN 0210-0223, Nº 202, 2008, Págs. 3-19. CSIC. Madrid.

CRUZ PIZARRO, L. (2000): “Acciones para el Empleo desde la Universidad”. En H. Salmerón, y V.L. López, (Coords.) Orientación Educativa en las Universidades (pp. 175-179) Grupo Editorial Universitario. Granada.

CUADRADO ROURA, J.R. e IGLESIAS, C. (2003): Cambio Sectorial y Desempleo en España. Fundación BBVA. Bilbao.

DE ARMAS R, HATIM A, SALAS R. (1997): Relación universidad-sociedad como base para la educación permanente en salud. Rev Cubana Educ Med Sup. 11(2): 101-106.

DELORS, J. et al. (1996): La Educación Encierra un Tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo. XXI – UNESCO. Santillana. Madrid.

DELLOW, A. D. & ROMANO, R. M. (2002): “Editor’s choice: Measuring outcomes: Is the First-time Cohort appropriate for the community college?” Community College Review, 30(2), 42-54.

DE MIGUEL, M. (1997): “Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria”. En R APODAKA Y C. LOBATO (Eds.). Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación (33-67). Laertes. Barcelona.

DÍAZ BORREGO, E.; PALMA MARTOS, L. (2004): Evaluación de la Transferencia de Tecnología. El caso de la Investigación Contratada en las Universidades. XXX Revisión de Estudios Regionales. Barcelona.

DIEZ HOCHIEITNER, R. (2001): Aprender para el Futuro. Universidad y Sociedad. Fundación Santillana. Madrid.

DILL, D. D. (1997): Accreditation, Assessment, Anarchy? The Evolution of Academic Quality Assurance Policies in the United States. In J. Brennan, P. De Vries, and R. Williams (eds.), Standards and Quality in Higher Education, pp. 15-43. Jessica Kingsley. London.

DOHERTY, G.D. (1997): Desarrollo de Sistemas de Calidad en la Educación. La Muralla. Madrid.

DRUCKER, P.F. (2000): “La Disciplina de la Innovación”. Harvard Business Review. Ediciones Deusto, 157-174. Bilbao.

ECHEVERRÍA SAMANES, B.:

- (1993): Formación Profesional. Guía para el Seguimiento de su Evolución. PPU. Barcelona.
- & FIGUERA, P.; GALLEGO, S. (1996): “La Orientación Universitaria del Sueño a la Realidad”. En Revista de Orientación y Psicopedagogía, vol 7, nº 12, pp. 207- 220. Madrid.
- (1997): “Inserción Sociolaboral”. En Revista de Investigación Educativa, vol 15, nº 2, pp. 85-115. Barcelona.

- & ISUS, S.; SARASOLA L (2001): Cualificaciones-Competencias: la Contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y Adapt. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- (2002): "Gestión de la competencia de acción profesional". Revista de Investigación Educativa. Vol. 20 (1), p. 7-42.
- & ISUS, S., MARTÍNEZ, P. Y SARASOLA, L. (2008): Orientación Profesional. Univesitat Oberta Catalunya.
- & MARTÍNEZ, P. (2009): "Formación basada en competencias". Revista de Investigación Educativa, 29, 1, 125-147. Barcelona.

ECKEL, P.D. y KEZAL, A (2003): Taking the Reins. Institutional Transformation in Higher Education. Westport: Preager Pub.

EDERER, P.; SCHULLER, P. & WILLMS, S. (2008): University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of Knowledge. The Lisbon Council. Brussels.

EGAILAN (2010): Estudio de Incorporación a la Vida Activa. Lanbide. Gobierno Vasco. Vitoria.

ENCUENTROS UNIVERSIDAD-SOCIEDAD:

- (1999): La Inserción Laboral de los Titulados Universitarios. Consejo Social de la UPV, Bilbao.
- (2000): La Oferta de Títulos Propios de la Universidad: Postgrado, Especialización y Formación Continua. El Punto de Vista de la Empresa. Secretaría Técnica del consejo Social de la UPV, Bilbao.

ENQA (2003): Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education. Area. Helsinki.

ERIKSON, E. (1983): Infancia y Sociedad. Paidós. Barcelona.

ETZKOWITZ, H., WEBSTER, A., GEBHARDT, C. & TERRA, B. (2003): "The Future of the University and the University of the Future", Book of Abstracts (b), 26-30.

FAYARD, P. (2003): Le Mandarin et le Samourai [El mandarín y el samurai]. Revista AGIR, mayo de 2003, pp. 69-76.

FERNANDEZ LAMARRA, N. (2007): Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. EDUNTREF-IESALC. Buenos Aires.

FERRANDO SÁNCHEZ M., Y GRANERO CASTRO, J. (2005): Calidad Total: Modelo EFQM de Excelencia. Fundación Confemetal. Madrid.

FIGUERA GAZO, P.

- (1996): "La Inserción del Universitario en el Mercado de Trabajo". Barcelona: EUB. I.S.B.N. 84-690-2369-1 V Congreso Internacional Educación y Sociedad. Castilla La Mancha.
- & TORRADO, M. (2000): El Proceso de Transición del Bachillerato a La Universidad: Factores de Éxito, *Quaderns institucionals* n 2, pp 41-55. Barcelona.

FIGUEROA, L. (2005). "La Dimensión Ético-Axiológica Configuradora de Sujetos Sociales". Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios. México: UAM autor, Vol. 43.

FLORES, M. y CHACÓN, C. (1991): Innovaciones Andragógicas en la Educación a Distancia. Caso Universidad Nacional Abierta. Mimeografiado. Caracas.

FOURNET, M. (1993): S'insérer par le diplôme ou l'expérience? Etude exploratoire des représentations des jeunes 16-25 ans entrés en C.F.I. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 4, 27, 351-361.

FULLAN, M. G.:

- (1986): "La Gestión del Cambio Educativo". Symposium de Innovación Educativa. Murcia.
- & M., BENNETT, B., ROLHEISER-BENNETT, C. (1990): Linking Classroom and School Improvement. Educational Leadership, 47(8) ,13-19.
- & HARGREAVES, A. (1992): What's Worth Fighting for in Your School? Milton Keynes. Open University Press. Buckingham.
- & STIEGELBAUER, S. (2000): El Cambio Educativo, Guía de Planeación para Maestros. Ed. Trillas. México, México DF.
- (2002): Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación. Octaedro. Barcelona.

FUNDACIÓN CONOCIMIENTO Y DESARROLLO (2009): Informe CYD 2008. CYD. Madrid.

GABILONDO, R. (2008): 1.000 Grados Adaptados a Bolonia. 21-5-2009 Redacción MasterManía. Madrid.

GALGANO, A. (1993): Calidad Total. Clave Estratégica para la Competitividad de la Empresa. Díaz de Santos. Madrid.

GALLEGO-DÍAZ, M. (2008): Universidad y Trabajo. Sociedad. El mundo Martes, 27 de junio de 2000. Madrid.

GARCÍA ECHEVARRÍA, S. (1993): Cultura Corporativa y Competitividad de la Empresa Española. Ediciones Díaz de Santos, S.A. Madrid.

GARCÍA ECHEVARRÍA, MA. (2001): Formación Profesional de Grado Superior. Análisis sociológico. Trabajo Académicamente Dirigido. Universidad de Deusto. Bilbao.

GARCÍA – MONTALVO, J.:

- (2001a): Educación y Empleo de los Graduados Universitarios en Europa y en España, Fundación Bancaixa. Barcelona.
- (2001b): Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Universitaria en España y Europa. Bancaza. Valencia.
- & PEIRÓ, J.M.; SORO, A. (2007): Los Jóvenes y el Mercado de Trabajo en la España Urbana: Resultados del Observatorio de Inserción Laboral 2005. Capital Humano. Barcelona.

GARCÍA PÉREZ, C, (2004): Inserción Laboral y Perfil de los Diplomados en Ciencias Empresariales. Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Alcalá. Madrid.

GARMENDIA, J. A.:

- (1994): Tres Culturas: Organización y Recursos Humanos. ESIC, Madrid.
- (1997): “Formación y Evolución de la Estructura Ocupacional en la Sociedad de la Información. Referencia a España”, Revista de Investigaciones Sociológicas, CIS, n.º 77-78, Madrid, págs. 35-51.

GARRATT, B. (1987): The Learning Organization. Fontana/Collins. Londres.

GASALLA, F.:

- & GRANIERI, A. (2001). Psicología y Cultura del Sujeto que Aprende. Aique. Buenos Aires.
- (2007): "Experiencia de Tutoría y Asesoramiento a Estudiantes en la Universidad", en Coloquio La Situación de los Estudiantes de Nuevo Ingreso: un Desafío para la Universidad del siglo XXI, México D.F.

GELI DECIURAMA, A. M. (2000): "La Orientación Educativa en las Universidades". En H. Salmerón, y V.L. López, (Coords.) Orientación Educativa en las Universidades (pp. 15-24). Grupo Editorial Universitario. Granada.

GENTO, S. (1996): Instituciones Educativas para la Calidad Total. La Muralla. Madrid.

GERNET, J. (1991): El Mundo Chino. Crítica. Barcelona.

GIL FLORES, J. (2002): La Enseñanza Universitaria en España: Oferta, Demanda y Resultados. Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria. Archidona, Málaga. Aljibe. 2002. pp. 59-81.

GILBERT, C. Y BOWER, J.L. (2002): "La Gestión del Cambio como Amenaza y Oportunidad". En Harvard Deusto Business Review, nº 110. Ediciones Deusto. Bilbao.

GÓMEZ, R.:

- (1999a): Ética Empresarial: Teoría y Casos. Rialp. Madrid.
- (1999b): La Cultura de la Empresa. Un Enfoque Antropológico. Unión Editorial/AEDOS. Madrid.

GOMIS, P. (1997): "Consideraciones Sobre la Dimensión Europea de la Formación en la Unión Europea", en Economía y Sociedad, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, N.º 1, págs. 141-156.

GONZALEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003): Tuning Educational. Structures in Europe. Final Report. Phase One. Universidad de Deusto. Bilbao.

GONZÁLEZ, L. et al. (1992): Transición a la Vida Adulta y Activa. MEC, Madrid.

GOROSTIZAGA, S. (2006): El Nuevo Espacio Europeo Servirá para que las Universidades se Adapten al Mercado Laboral. Cámara de Comercio de Bilbao. Bilbao.

GRACIA, F.J.; MARTÍN, P.; RODRÍGUEZ, I., Y PEIRÓ, J.M. (2001): Cambios en los Componentes del Significado del Trabajo durante los Primeros Años de Empleo: un Análisis Longitudinal. *Anales de Psicología*. Vol. 17, nº2, 201-217.

GRAY, H.L. (1981): "La Teoría de la Organización Escolar", en Revista de Educación, año XXVIII, núm. 266. Paidós / MEC. Madrid.

GRAWITZ, M. (1975): Métodos y Técnicas de las Ciencias Sociales. Hispano Europea. Barcelona.

G. SÁNCHEZ DE LA NIETA (2008): Otro Suspenso para los Campus españoles. La Gaceta. Madrid.

GUERRERO, A. (1996): Manual de Sociología de la Educación. Síntexis, Madrid.

GUILLAMÓN FERNÁNDEZ, J.R. (2000): "Acciones para el Empleo desde la Universidad". En H. Salmerón, y V.L. López, (Coords.) Orientación Educativa en las Universidades (pp. 159-167). Grupo Editorial Universitario. Granada.

GURPEGUI, J.A.; CUESTA, R. (2006): Felices y Escolarizados: Crítica de la Escuela en la Era del Capitalismo. Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 665 (2), 25 de julio de 2006.

GUTTERIDGE, T. G. (1973): "Predicting Career Success of Graduate Business School Alumni". Academy of Management Journal, 16 (1), 129-37.

HARVEY, L. (2002): "Evaluation for What?". Teaching in Higher Education, 7,243-264.

HERNÁNDEZ MORALES, M. (2008): "Impacto de la Globalización en las Políticas Educativas: Hacia la Construcción de Alternativas". Primer Congreso de Educación Pública de la ciudad de México. Mexico.

HERR, E.L., CRAMER, S.H. (1992): Career Guidance and Counseling through the Lifespan. Systematic Approaches. Harper Collins Publishers. USA.

HERRERO, M. (coord.) (2003): Sociedad del Trabajo y Sociedad del Conocimiento en la Era de la Globalización. Prentice Hall. Madrid.

HERREROS, F. (2002): "¿Son las relaciones sociales una fuente de recursos?. Una definición del capital social, Papers. Revista de Sociología, 67: 129- 148.

HERZBERG, F. (1966): Work and the Nature of Man. Staple Press. Nueva York.

HOLT, J. (1980): El Fracaso de la Escuela. Alianza, Madrid.

HESS, D. (1999). Developing a Typology for Teaching Preserve Students to Reflect: A Case of Curriculum Deliberation. Paper presented at the annual conference of the AERA, Montreal.

HOMS, O. (Dir.) (1991): La Inserción Profesional de Titulados Universitarios. Boletín de Información Universitaria, Monografías, 3. Secretaria General del Consejo de Universidades. Escuela Universitaria de Magisterio Padre Enrique de Ossó. Asturias.

HOPSON, B. y SCALLY, M. (1981): Lifeskills Teaching. McGraw-Hill. Londres.

HORST, S. & ZENKE, K.G. (2001): Diccionario Akal de Pedagogía. Ediciones Akal. Madrid.

HUBER, G.L. (2008): Aprendizaje Activo y Metodologías Educativas. Active Learning and Methods of Teaching. Universität Tübingen. Institut für Erziehungswissenschaft. Tübingen, Alemania.

IACQUA, J.A.& SCHUMACHER. P. (1995): "Factors Contributing to Job Satisfaction in Higher Education". Education, 116.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2007): Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. Curso 2005/2006. INE. Madrid.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (2005): "Opening Minds Corporate Leadership Award to GE Chairman Jeffimeit," pp. 32-33, IIE Networker, Institute of International Education, spring 2005. New York.

JAMARDO SUÁREZ, B. (2003): "Cómo Dirigir con Eficacia Equipos Multiculturales". Índice, nº24, pp. 41-42.

JARVIS, P.S. (2001): "Formula for Success in Career Building". En Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 12, nº 21, pp.5-14.

JUDGE, T.A, ET AL. (1995): "An Empirical Investigation of the Predictors of Executive Career Success". Personnel Psychology, 48, 485-519.

KASUGA, C. (2007): El Sistema Educativo Japonés. Centro Argentino de Ex Becarios de Japón & Centro Nikkei Argentino. Tokio.

KAUFMAN, A.M. Y RODRÍGUEZ, M.E. (1993): La Escuela y los Textos. Santillana. Buenos Aires.

KELLY, C. (1993): "The Hidden Role of the University". En: Handbook for Teaching English at Japanese Universities and Colleges, p. 172-193. Wadden, P. (Ed.). Oxford University Press. New York.

KNOWLES, M. (1982): El Estudio Autodirigido. Guía para Estudiantes y Profesores. Alhambra. Madrid.

KOLB, D. (1984): Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. NJ.

KORMAN, A. K., WITTIG-BERMAN, U. & LANG. D. (1981): "Career Success and Personal Failure: Alienation in Professionals and Managers". Academy of Management Journal, 24 (2), 342-360.

KURZ, R., MUELLER, J.J., GIBBONS, .L. & DiCATALDO, F. (1989): "Faculty Performance. Suggestions for the Refinement of the Concept and its Measurement".. J. of Higher Education, 60, (1), 43-58.

LAPORTE, J. (1990): Perspectivas de la Universitat a Catalunya. Servei de Publicacions Universitat de Barcelona. Barcelona.

LE BOTERF, G. (2001): Ingeniería de las Competencias. Ediciones Gestión 2000. Barcelona.

LEITHWOOD, K.A. (1986): Cambio Curricular Planificado como Resolución de Problemas. Symposiun sobre Innovación Educativa. Murcia.

LEWIN, K. (1978): La Teoría del Campo en la Ciencia Social. Paidós. Buenos Aires.

LOBATO, C. (1995): "Desarrollo profesional y Practicum en la Universidad". Servicio editorial de la Universidad del País Vasco. UPV – EHU. Bilbao.

LOGSE (1990).Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE: 4-10-1990.

LÓPEZ RUPÉREZ, E. (1994): La Gestión de la Calidad en Educación. La Muralla. Madrid.

LÓPEZ FRANCO, E.; OLIVEROS, M.; VARES, L.; AEOP; UNED, (1999): "La Tutoría y la Orientación en la Universidad". En: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid, vol. 10, n. 17, primer semestre.

LOZANO, A. (2005): El Éxito en la Enseñanza. Aspectos Didácticos de las Facetas del Profesor. Trillas. Distrito Federal, México.

MANERO, I., GARITAONAINDIA, U., Y CAMARERO, L. (2005): "Reflexiones sobre la Convergencia Europea en la Educación". En: *XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas 2005*.

MATSUMOTO, J.A. (2007): "Japón: el Desafío de las Universidades y la Formación Profesional". Conferencia dentro del programa formativo de "Discover Nikkei ". Centro Argentino de Ex Becarios de Japón & Centro Nikkei Argentino. Japón.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998): Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio. Alianza Editorial. Madrid.

MARQUÈS GRAELLS, P. (2000). Elaboración de Materiales Formativos Multimedia. Criterios de calidad. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.

MASLOW, A.:

- (1985). El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser. Troquel. Bs. Aires.
- (2001): Visiones Del Futuro. Kairós. Barcelona.

MATHERLY, CH. (2005): "Effective Marketing of International Experiences to Employers", in Impact of Education Abroad on Career Development. American Institute For Foreign Study Foundation. Stamford, CT.

MATSUMOTO, J.A. (2007): "Japón: el Desafío de las Universidades y la Formación Profesional". En: *Conferencia del Centro Nikkei Argentino y el Centro Argentino de Ex becarios de Japón*. Centro Nikkei Argentino y el Centro Argentino de Ex becarios de Japón. Auditorio del Centro Cultural de la Embajada del Japón. Buenos Aires.

MCCLELLAND, D.C. (1973): Testing for competence rather than for 'intelligence'. American Psychologist, 28(1):1—14.

MEEK, L.; GOEDEGEBUURE, L; KIVINEN, O Y RINNE, R. (1996): The Mockers and Mocked: Comparative perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education, Pergamon. London.

MENEGUZZI, A.G. (2004): "Formación de Profesores en la Universidad: Formación Pedagógica y Calidad en el Desempeño Profesional". VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR/SUL 2004 7 al 10 de septiembre 2004 - Córdoba – Argentina.

MERINO, J.V. (2002): "Funciones de las Universidades en la Sociedad Actual. La Función Cultural y Social de la Universidad. ¿Es todavía posible esta doble función en la sociedad del conocimiento y de la información?" En Calidad de las Universidades y orientación universitaria. Capítulo primero. P.25 – 39. Ediciones Aljibe. Málaga.

MEYER, C., & JONES, T. B. (1993): Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom. Jossey-Bass. San Francisco.

MICHAVILA, F.:

- & CALVO, B., (1998): La Universidad Hoy: Propuestas para una Política Universitaria. Síntesis. Madrid.

- (2000): La Universidad Española hacia Europa. Fundación Alfonso Martín Escudero. Madrid.
- & ZAMORANO, S. (2006): “La Acreditación en el Espacio Europeo de Educación Superior”. En A. GIRO ROCA (Ed.). La Educación Superior en el Mundo (246-259). Ediciones Mundi-Prensa. Barcelona.

MILES, E. (1998): “Personal Reflections on an Unfinished Journey through Global Environmental Problems of Long Timescale”. Policy Sciences, Vol. 31.

MILLER, R.I. (1986): Evaluating Institutional Quality: Some Ways and some Problems. International Journal of Institutional Management in Higher Education, 10, (3), 241-251.

MINGAILLON, L. (2001): “Seguimiento de los Licenciados”, en El Correo del Empleo, 11 de marzo de 2001. Bilbao.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE:

- (1983): Ley de Reforma Universitaria. Madrid.
- REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre por el que se establecen Directrices Generales Comunes de los Planes de Estudio de los Títulos Universitarios de Carácter Oficial y Validez en todo el Territorio Nacional. Modificado por R.D. 1.267/1994 de 10 de junio, R.D 2347/1996 de 8 de noviembre, R.D. 614/1997 de 25 de Abril y R.D 779/1998 de 30 de Abril. Madrid.
- (2003): REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Madrid.
- (2003): Documento Marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Madrid.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Madrid.

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN:

- (2003): Datos y Cifras del Sistema Universitario. Curso 2001/2002. Madrid.
- (2005): Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Publicado en el BOE nº 21 de 25 de enero de 2005. Madrid.
- (2009): Informe Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Madrid.

MIRA JJ,:

- ET AL.(2002): Cómo Implantar la Gestión por Procesos y la Dirección por Objetivos en una Institución Pública. Club Gestión de Calidad. Madrid.
- & GÓMEZ JM.(2004): “En Clave de Calidad: Hacia el Éxito Escolar”. En: Santos M, Soler MP (Ed.). En Clave de Calidad: Hacia el Éxito Escolar. Ministerio Educación y Ciencia. Madrid.
- & RODRÍGUEZ-MARÍN J, GÓMEZ JM, BLAYA I, GARCÍA A, PÉREZ-JOVER V. (2003): Implantación de un Sistema de Calidad en la Enseñanza Superior Basado en el Modelo Europeo de Excelencia. ESIC Market, enero-abril: 243-252.

MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, D. (2000): “Valoración de la Formación Universitaria. Adquisición de Competencias en la Universidad de Jaén”. En H. Salmerón, y V.L. López (Coords.) Orientación educativa en las Universidades (pp. 335-342) Granada: Grupo Editorial Universitario.

MONREAL GIMENO, M. C.:

- (2005a): “Reflexiones sobre la Enseñanza Universitaria ante la Convergencia Europea” en La educación en el siglo XXI. Nuevos Horizontes. coord.: Murga, M.A. y Quicios, P. Dykinson. Madrid.
- & PÉREZ SERRANO, G.; MATEOS CLAROS, F. (2005b): “Actitudes de los Jóvenes ante los Valores Constitucionales. Eje de la ciudadanía europea”. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Valencia.

MONTERO GRANADOS, R.; SÁNCHEZ CAMPILLO, J.; JIMÉNEZ AGUILERA, J. (2003): Educación Universitaria y Empleo: la Situación de los Jóvenes Titulados en Europa : la Encuesta "Cheers". Universidad de Granada. Granada.

MONTESINOS, P. (2008): Rankings Universitarios. ¿Por qué Importan tanto a los Responsables de las Universidades y Apenas a sus Clientes?. Centro de Formación Permanente. Universitat Politècnica de València. Valencia.

MONTORO, ROMERO, R. (1983): Universidad y Paro: Reflexiones Críticas sobre el Desempleo de los Licenciados Universitarios. Investigaciones Sociológicas. CIS. Madrid.

MOORE, M.; THOMPSON, M. (1990): “The Effects of Distance Education: A Summary of the Literature”. American Centre for Distance Education. The Pennsylvania State University. University Park, PA.

MORA, J. G.:

- (1997): "Empleo y cualificación tras la educación postobligatoria". Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, ISSN 0019-977X, Nº 764, pags. 129-145.
- & GARCÍA-MONTALVO, J.; GARCIA-ARACIL, A. (2000): "Higher Education and Graduate Employment in Spain". En: European Journal of Education, vol. 35, no. 2, p. 229-237. USA.
- (2004): "La Necesidad del Cambio Educativo para la Sociedad del Conocimiento". Revista Iberoamericana de Educación. Nº 35, pp. 13-37.
- & VILA, L. E.; GARCÍA-ARACIL, A. (2005): "European Higher Education Graduates and Job Satisfaction". European Journal of Education, 40 (1), 35-44.
- & GARCÍA-ARACIL, A.; VILA, L. E. (2007): "Job Satisfaction Among Young European Higher Education Graduates". Higher Education 53, 29-59.

MORALES, P. (2002): "Qué Significa Enseñar e Investigar con Calidad y Equidad en la Educación Superior?" En J. C. TORRES (eds.), Calidad y Equidad en la Educación Universitaria Católica (19-99). Universidad Pontificia Comillas y FIUC-ACISE. Madrid.

MÜHLBAUER, K.R. (1980): Sozialisation, Fink. München.

MURRAY, T., (1996): "Special Purpose Ontologies and the Representation of Pedagogical Knowledge". In Proceedings of the ICLS. Boston, MA.

NAGEL, R. & BOHOVICH, J. (2000): "College Recruiting in the 21st Century," Journal of Career Planning & Employment 61, no.1, Fall 2000, 36-37. NACE. USA.

NASULGC International Development Project Database Survey (1999): Universities Connecting with the Future: How Do They Do IT? How Do They Pay for IT? NASULGC. University of Alabama. Alabama.

OBSERVATORIO DE INSERCIÓN LABORAL DE ANECA (2007): Encuesta de Inserción Laboral REFLEX. ANECA. Madrid.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE):

- (1992): Escuelas y Calidad de Enseñanza. Informe Internacional. Paidós. Madrid.
- (2002): Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. París.
- (2004): Education at a Glance: OECD Indicators. París.

- (2006): Informe PISA 2006: Competencias Científicas para el Mundo del Mañana. París.
- (2006): Education at a Glance: OECD Indicators.París.
- (2008): Informe Panorama de la Educación 2008.París.

OEI (2003): Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales. Monografías virtuales. Número 3. Octubre - Noviembre de 2003.

OLEA, J.; PONSODA, V. (1998): "Evaluación Informatizada en Contextos de Aprendizaje". En C. Vizcarro y J.A. León (Eds): Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Pirámide. Madrid.

OLIVERA MARTINS, J.; BOARINI, H; STRAUSS, C.; DE LA MAISONNEUVE ET SAADI, C. (2007): "The Policy Determinants of Investment in Tertiary Education", Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE, n° 576, Publication OCDE, septembre.

ORTA, A. (1999): El Desarrollo Curricular como Proceso Dinámico de Acción Docente. Fondo Editorial de la UPEL. Caracas.

O'SHEA, D. P., BETSINGER, A. M., & KING, C. T. (1999): "Successful Career Progression: Exploratory Findings from a Study of Selected Occupations". Center for the Study of Human Resources. Univ.Austin,Texas.

OYAMA, D.; SATO, Y.; TABUCHI, T.; THISSE, JF., (2007): "Trade and Entrepreneurship with Heterogeneous Workers," CEPR Discussion Paper. Japan.

OYAMA, Y.; RAMIREZ, JOSE ALEJANDRO (1999): Japanese Logical Thinking. KURENAI: Kyoto University Research Information Repository. Japan.

PACE, R. (1979): College Student Experiencies. Los Angeles: UCLA, Laboratory of Research on Higher Education. USA.

PADILLA, T. (2001): Estrategias para el Diagnóstico y la Orientación Profesional de Personas Adultas. Laertes. Barcelona.

PALOMBA, C. A. & W. BANTA, T. (2001): Assessing Student Competence in Accredited Disciplines. Pioneering Approaches to Assessment in Higher Education. Ed. By. Sterling. Virginia.

PALLADINO, E. (1994): Diseños Curriculares y Calidad Educativa. Espacio. Buenos Aires.

PARELLADA, M. Et al. (1999): La Formación Continua en las Empresas Españolas y el Papel de las Universidades. Cívitas. Madrid.

PARSONS, F. (1909): Choosing a vocation. Houghton Mifflin. Boston.

PEÑA SÁNCHEZ, D. (2008): Observaciones Influyentes en Modelos Económicos. DIALNET OAI Articles.

PÉREZ BOULLOSA, A. Y BLASCO CALVO, P. (2001): "Capacidades Básicas para la Empleabilidad". En Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y Tendencias. Nau Llibres. Valencia.

PÉREZ GÓMEZ, J. I. (2000) La Cultura Escolar. Morata. Madrid.

PIAGET, J.:

- (1970): "Piaget's Theory". En P.MUSSEN (comp.), Carmichael's Manual of Child Psychology (703-732).Wiley. New York.
- (1980): Psicología de la Inteligencia. Editorial Psique. Buenos Aires.

PIKE, L., SHANNON, T., LAWRIK, K., MCGEE, A., TAYLOR, M., & LAMOREAUX, G. (2003): Science Education and Sustainability Initiatives: A Campus Recycling Case Study Shows The Importance of Opportunity. International Journal of Sustainability in Higher Education, 4(3), 218-229.

QUINTANILLA, M. A. (1981): Fundamentos de Lógica y Teoría de la Ciencia. Universidad de Salamanca. Salamanca.

RAMÍREZ, J.A. & OYAMA, Y. (2007): Japanese Logical Thinking: A Quantitative Assessment of University Students' Reasoning Abilities. Research Center for Higher Education, Kyoto University. Japan.

REPETTO TALAVERA, E. (1991). "Orientación Ocupacional y Formación para la Empleabilidad". Jornadas Nacionales de orientación Escolar y Profesional, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

REY, B. (1996): Les Competences Transversales en Question. ESF. Paris.

REY MARCOS, F. (2004): “El Español en las Universidades Japonesas: Panorama General 2003”. En: *Coloquio de la AEPE-31-3-2004*. Universidad Chukyo, Nagoya. Universidad Nanzan de Nagoya. Japón.

RICHARDS, J. C. & T. S. RODGERS (2001): Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.). Cambridge University Press. Cambridge.

RICOY LORENZO, M.C. y PINO JUSTE, M.R. (2005): Estudio sobre el Perfil del Alumnado de Educación Social. Estudios sobre Educación. Madrid.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (2000): “Objetivos de Educación para la Carrera en el Ámbito Universitario”. En H. Salmerón, y V.L. López, (Coords.) Orientación Educativa en las Universidades (pp. 79-98). Grupo Editorial Universitario. Granada.

RODRÍGUEZ, G. (2002):

- “El Reto de Enseñar hoy en la Universidad”. En Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria. Capítulo segundo. P. 49 – 59. Ediciones Aljibe. Málaga.
- “La Innovación y Mejora en la Enseñanza Universitaria”. En Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria. Capítulo cuarto. P. 83 – 100. Ediciones Aljibe. Málaga.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1998): La Orientación Profesional I: Teoría. Ariel. Barcelona.

RODRÍGUEZ MORENO, R.; CHACÓN MOSCOSO, S.; MARTÍNEZ CERVANTES, R.J. (1995): “Criterios para la Elaboración de Material Docente Universitario: un Estudio Exploratorio”. En: Revista de Enseñanza Universitaria, n. 10, diciembre; p. 67-82. Sevilla.

RODRÍGUEZ, S.:

- (1991): “Calidad Universitaria: un Enfoque Institucional y Multidimensional”. En: De Miguel, M. et. al. (eds.1991) La Evaluación de las Instituciones Universitarias. Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 39-72). Madrid.
- (2002): “La Orientación y la Función Tutorial Factores de Calidad de la Educación”. En: CES (Ed.) Los Educadores en la Sociedad del s. XXI. MEC-Consejo Escolar del Estado. Madrid.

ROQUERO, E. (1995): La Inserción a la Vida Activa. Universidad de Granada. Granada.

RUIZ, J.A., et.al. 1999: Cultura Empresarial. Instituto Politécnico Nacional. España.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1997): Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao.

SALVAT (1997): Gran Enciclopedia Salvat. Tomo 14. Barcelona.

SAMIL, J., (2001): "Transformaciones y Desafíos Globales que Enfrenta la Educación Universitaria en las Puertas del Siglo XXI" (pp. 58-59). Ponencia en el Foro: La Universidad ante el siglo XXI. Universidad Metropolitana. Caracas.

SANZ MENÉNDEZ, L. (2003): La Investigación en la Universidad Española: la Financiación Competitiva de la Investigación, con Especial Referencia a las Ciencias Sociales y Económicas. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC). Madrid.

SAN SEGUNDO, M.J. (1999): "Adaptación del Sistema Educativo a las Demandas del Mercado de Trabajo", en Ekonomi Gerizan, Políticas de empleo de la unión Europa: presente y futuro. Federación de Cajas de Ahorros Vasco-Navarras. Vitoria.

SAXL, E.R., MILES, M.B. y LIEBERMAN, A. (1998): Assisting Change in Education. A Training Program for School Improvement Facilitators. Trainer's Manual. (Module 2: Organizational Diagnosis). ASCD. Alexandria.

SEIBERT, S. E., KRAIMER, M. L. Y LIDEN, R. C. (2001): "A Social Capital Theory of Career Success". Academy of Management Journal, 44, 219-237.

SCHARGEL, F. (1997): Cómo Transformar la Educación a través de la Calidad Total. Guía Práctica. Díaz de Santos. Madrid.

SCHOMBURG, H. (2007): "The Professional Success of Higher Education Graduates". European Journal of Education, 42 (1), 35-57.

SCOTT, P. (1996): "University Governance and Management. An Analysis of the System and Institutional Level Changes in Western Europe", en P. Maassen y F. van Vught (eds.): Inside Academia, Utrecht, de Tijdstroom.

SECRETARY'S COMISION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1991): What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000. Department of Labor. Washington, D.C.

SHATTOCK, M. (2004): Higher Education Management and Policy. Vol 16. nº 1. Ed. OECD. Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education. France.

SIMPSON, RD. (2002): Innovative Higher Education. Vol 27, nº1. Kluwer Academic Press. USA.

SLEETER, C y GRANT, C (1987): An Analysis of Multicultural Education in the United States. Harvard Educational Review 57 (pp. 421 – 444). USA.

SKELTON, A. (2007): International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education Routledge. London and New York.

SKINNER, B (1974): Ciencia y Conducta Humana. Barcelona: Fontanella.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L.M. (2003): "Evaluación y Acreditación de las Cualificaciones Profesionales" En: Bordón Madrid, v. 55, n. 3 ; p. 365-378.

STANLEY, J.C. (1990): "A Slice of Advice". Educational Researcher, 21 (8), 23-26.

STARAK, Y.(1996): Aportaciones a la Gestalt. Ediciones del Instituto de Terapia Gestalt. Valencia.

STERN, M.E. (1990): The New Majority: Impact of Older Students Upon the University Today. Ponencia presentada en el 29º Seminario del Centro para la Investigación e innovación Educativa de la O.C.D.E. París.

STERNBERG, R. (1985): Beyone I.Q.: A Triarchic Theory Human Intelligence. Cambridge University Press. New York.

STUART, J., Rutherford, R.J.D. (1978): "Medical Students' Concentration During Lectures". The Lancet, 312, pp. 514-6.

STURGES, J. (1999): "What it Means to Succeed: Personal Conceptions of Career Success Held by Male and Female Managers at Different Ages". British Journal of Management, 10, 239-252.

SUPER, D. E. (1953): A Theory of Vocational Development. American Psychologist, 8, 185-190. New York.

STRAUSS, A.L. Y CORBIN, J. (1998): Basics of Qualitative Research: Technique and Procedures for Developing Grounded Theory, 2nd ed. Thousand Oaks. Sage. CA.

TAKEUCHI, H. (2007): Japón: el Desafío de las Universidades y la Formación Profesional. Centro Argentino de Ex Becarios de Japón & Centro Nikkei Argentino. Tokio.

TAPIA, A. (1995): Orientación Educativa: Teoría, Evaluación e Intervención. Síntesis. Madrid.

TEICHLER, U.:

- (1996): Comparative Higher Education: Potentials and Limits. Higher Education, vol. 32, no. 4, págs. 431 a 465.
- (2000): Higher Education and Graduate Employment in Europe. Universitaet Kassel. Kassel, Germany.
- & SCHOMBURG, H. (2007): Careers of Higher Education Graduates, View and Experiences in Comparative Perspectives. Springer. New York.

TEJEDOR, F. J. (1993): Experiencias Españolas de Evaluación de la Enseñanza Universitaria y Nuevas Perspectivas. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo. Las Palmas de Gran Canaria.

THE NATIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT NSSE (2009): Promoting Engagement for All Students: The Imperative to Look Within—2008 Results. NSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research. USA.

THOMSON'S CORPORATION AND PETERSON'S:

- (2003): Colleges in New York. Thomson Peterson's. 18th Edition. USA.
- (2004): Peterson's Competitive Colleges. Thomson Peterson's. USA.
- (2004): "An Exploration of the Demand for Study Overseas from American Students and Employers." A report prepared for the Institute of international Education, the

Germán Academic Exchange Service (DAAD), the British Council, and the Australian Education Office.

TIRADO, R.; AGUADED, J.I., DE PAZ, M.A. Y SÁNCHEZ, A. (2002): El Acceso al Empleo de los Titulados de la Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva.

TOMMY T. B. KOH LAY HWEE YEO ASAD LATIF ASAD LATIF YEO LAY HWEE (2001): Asia and Europe (Essays and Speeches by Tommy Koh). Paperback. World Scientific Publishing Company 2000-09-19. New York.

TORRES, J. (1998): El Curriculum Oculto. Ediciones Morata S.L. Madrid.

TURRIÓN, J. y VELÁZQUEZ, F.J. (2000), "Perspectivas de Demanda del Sistema Educativo". Papeles de Economía Española, núm. 86, págs. 225-235. Madrid.

ULRICH TEICHLER (1996): The Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century. Jecica Kingsley Publisher. London.

UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Universitaria en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Universitaria. UNESCO. Bruselas.

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA (2005). Estudios sobre Calidad e Inserción Laboral y Encuesta a Empleadores. Salamanca: Gráficas Varona. Castilla La Mancha.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO:

- (2008): La Universidad presenta el nuevo Plan Estratégico DEUSTO 2010. Crónica Universitaria curso 2007-2008. Universidad de Deusto. Bilbao.
- (2008): Situación de Entrada de los Alumnos de 1º realizado por el Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de Deusto. Documento sin publicar. Vicerrectorado de Innovación y Calidad. Universidad de Deusto. Bilbao.

URKOLA, L., HERAS I., AREITIO G., ALTUZARRA A. (2006): Evaluación del Nivel de Adecuación de las Cualificaciones de los Universitarios a las Necesidades Profesionales del Mercado Laboral. Cámara de Comercio de Bilbao. Bilbao.

VALBUENA, A. (1990): "Aprendizaje Significativo y Calidad de Vida". En Revista de Investigación y Postgrado 1 (5) (pp.7-24). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

VALLS GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2006): Tuning Educational Structures in Europe II (castellano). Universidad de Deusto. Bilbao.

VERNIÈRES, M. (1997): "La notion d'insertion professionnelle", en Vernières, M. (ed): L'Insertion Professionnelle, Analyses et Débats, Economica. París.

VIDAL GARCÍA, J. (2003): Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios. Universidad de León. León.

VILLA SÁNCHEZ, A.:

- (2004): "Evidencias de Innovación en el Sistema Universitario". Universidad de Deusto. Bilbao.
- & POBLETE RUIZ, M. (2004): "Practicum y Evaluación de Competencias". Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, ISSN 1138-414X, Vol. 8, Nº 2, 2004. Universidad de Deusto. Bilbao.
- (2006): "El Proceso de Convergencia Europeo y el Papel del Profesorado". Foro de Educación, ISSN 1698-7799, Nº. 7-8, 2006, pags. 103-11.
- (2008): "La Excelencia Docente". Revista de Educación, ISSN 0034-8082, Nº Extra 1, 2008 (Ejemplar dedicado a: Tiempos de cambio universitario en Europa), pags. 177-212.
- & VILLA LEICEA, O. (2008): "El Aprendizaje Basado en Competencias y el Desarrollo de la Dimensión Social en las Universidades". Educar, ISSN 0211-819X, Nº 40, 2007 (Ejemplar dedicado a: La construcción del espacio europeo de educación superior), págs. 15-48.

VIVES, A., AND E. PEINADO-VARA (eds.) (2005): "Corporate Social Responsibility: Deeds not Words". InterAmerican Conference on CSR Proceedings. Mexico.

VROOM, V.H. (1964): Work and Motivation. John Willey & Sons. New York.

VYGOTSKY, L. S.:

- (1979): El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Grijalbo. Barcelona.
- (1987): The collected works of L. S.Vygotsky.Vol. I: Problems of General Psychology.Plenum Press. New York.

WANG, Y. (2006). "Chinese Higher Education on an Overpass of Fourfold Transitions", Higher Education Research, n.o 11, y *Xinhua News Digest*, n.o 6.

WERTSCH, J.V. (1985): Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge University Press. Cambridge.

WESTOBY, A. (ed.) (1988): Culture and Power in Educational Organizations. Milton Keynes. Open University Press. London.

WHEELER, P.; HAERTEL, G. (1993): Resource Handbook on Performance Assessment and Measurement: A tool for students, practitioners, and policymakers. CA Press. Berkeley, CA.

WHITAKER, P.:

- (1983): The Primary Head. Heinemann Educational Books. Londres.
- (1998): Cómo Gestionar el Cambio en Contextos Educativos. Narcea. Madrid.

WIGGINS, G. & MC TIGHE, J. (1998): Understanding by Design. ASCD. Alexandria, UA (USA).

WILLIAMS, G. L. (1995) The 'Marketization' of Higher Education: Reforms and Potential Reforms in Higher Education Finance. In D. D. Dill and B. Sporn (eds.), Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly, pp. 170-193. Pergamon Press. Oxford.

WILKINSON, J. (1997): Recent Trends in Faculty Development in the United States. Derek Book Center for Teaching and Learning. Harvard University. USA.

WOOLF, M. (2004): "Education and Business: It Takes Two to Tango" International Educator, Spring 2004, NAFSA: Association of international Educators. USA.

WANG, I. (2002): Massification, Internationalization, Networking and Cooperatization of Higher Education- International Comparative Perspectives. Yunnan University Press. China.

ZABALZA BERAZA, M. A.:

- (2002): La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus Protagonistas. Narcea. Madrid.
- (2003): Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Narcea. Madrid.

BIBLIOGRAFÍA ONLINE:

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES:

<http://www.arwu.org/>

AGUILAR, J.: “Estrategias de “aprendizaje activo”:

www.ucab.edu.ve

ALLEN, J.; RAMAEKERS, G.; VAN DER VELDEN, R.: “La Medición de las Competencias de los Titulados Universitarios”. Artículo incluido en el libro: “Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los Universitarios”, Coordinado por Javier Vidal García:

http://www.evori.net/insercionlaboral/Libro_Insercion_Laboral.pdf

AUNIÓN, J.A. (06/05/2008): “El Título Universitario Pierde Atractivo por sus Pocas Ventajas Laborales”:

<http://www.elpais.com>

BARBERÍA, J.L. (2009): “El Fracaso Escolar, ¿Cuestión de Sexo?”:

<http://www.elpais.com>

BARREDO, I. (2007): “Talento, Investigación, Competitividad”:

www.elpais.com

BELLÓN GONZÁLEZ, I. (09/05/2005):

<http://www.eduoweb.com>

CANCIO, M. (2005): “World University Ranking 2004/ Times Higher Education Supplement 2004”:

<http://www.miguelcancio.com/universidad.html>

CARNICER, C.: “Europa Necesitará en 2015 unos 12,5 Millones de Trabajadores Cualificados Más” Santander. (EFECOM):

<http://www.lavanguardia.es/lv24h/20080702/53492912003.html>

COMMUNITY COLLEGE SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT:

<http://www.ccsse.org/>

COMP, DAVID J. (ed.) (2004): "Education Abroad and its Value in the Job Market: An Annotated Bibliography":

www.forumea.org/pdfs/biblio/edab-roadvalue.pdf

Departamento de Educación de Estados Unidos (USA Education Department):

www.usa.gov

EUROSTAT: EU Statistical Office :

<http://epp.eurostat.ec.eu.int>

ESCRIBANO, JJ.; GARCÍA, M.J.; MIRÓ, J.; SÁNCHEZ, F. (2008): "La Enseñanza y Evaluación de Competencias Transversales":

<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/TTrGrupo/EnsenyarTE.pdf>

ESTEBAN, J.: Entrevista a Amando de Miguel (2005):

<http://www.generacionxxi.com/amandodemiguel.htm>

EUSTAT y DPTO. DE EDUCACIÓN GOBIERNO VASCO. ESTADÍSTICA DE LA ENSEÑANZA (2009): "Enseñanza Universitaria. Personal total en el nivel universitario por situación laboral y territorio 2007/08":

www.eustat.es

FLORES. M (2000): "Enfoque Integral en el Aprendizaje". Universidad Nacional Abierta. Venezuela:

<http://www.monografias.com/trabajos17/enfoque-aprendizaje/enfoque-aprendizaje.shtml>

GARCÍA DE ELÍAS, C.: "Adaptación del Modelo EFQM a los Servicios Universitarios":

www.upm.es

GARRIDO, E.(2008): "Muchos derechos específicos de la mujer en el trabajo tienen un efecto bumerán":

www.laboris.net

GIANCARLO, R., (2006): "La Universidad en Japón":

<http://www.blogger.com>

GIMENO ULLASTRES, J.A. (20/12/2007):

<http://www.ibercampus.es>

GINES MORA, J.: "Formación, Empleo y Demandas Laborales: la Universidad Española en el Contexto Europeo", contenido en el libro "El Carácter Transversal en la Educación Universitaria":

<http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1238.pdf>

HUME, SE. (2008): "El Sistema Educativo Americano":

<http://www.guiaestudiantilinternacional.com>

INJUVE: Sondeo de opinión y situación de la gente joven (1ª encuesta de 2006), Juventud y empleo:

<http://www.injuve.mtas.es>

Informe de la Educación Universitaria en España (2000). Revista Vivat Academia:

<http://www2.alcala.es/vivatacademia/baasedatos/Universidad2000.htm>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA:

<http://www.ine.es/ine/ine.htm>

INE: "LA UNIVERSIDAD EN EEUU" (09/12/2007):

<http://www.ine.es>

JULIÁ, J. (2007): "El Sistema Universitario se Enfrenta a los Mayores Cambios". Comunitat Valenciana:

<http://www.levante-emv.com>

MARGINSON, S. (2004): "University Futures, Editorial in Policy Futures in Education", 2 (2), pp. 159-174 [pdf 125kb]:

<http://www.education.monash.edu.au>

MARTÍNEZ MEDIANO, C. y RIOPÉREZ LOSADA, N.: "El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos":

<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-02.pdf>

MATEOS, M. Y ELÍAS, B. (14-04-2008): “Cambio Demográfico”:

<http://www.expansionyempleo.com>

MICHAVILA, F.: “El Modelo Educativo de una Universidad Innovadora”:

<http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1238.pdf>

MODELO EFQM DE EXCELENCIA:

<http://calidad.umh.es/curso/efqm.htm>

MUÑOZ, CH. “¿Y para qué me vale mi título?” (23/04/2008):

<http://www.eleconomista.es>

OFICINA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA, 2007:

<http://www.ocu.es>

PEÑA SÁNCHEZ, D. (16/06/2008): “Ante el Proceso de Bolonia”:

http://www.elpais.com/articulo/educacion/proceso/Bolonia/elpepusocedu/20080616elpepedu_5/Tes

PORTAL DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y LATINOAMERICANAS:

www.universia.es

Ranking universitario El Mundo: “50 carreras”:

<http://www.elmundo.es/especiales/2009/05/50carreras/concertados.html>

Ranking universitario The Times:

<http://www.timeshighereducation.co.uk/>

Ranking universitario Shanghai:

<http://www.arwu.org/>

RED OTRI: Informe Red Otri (2006):

<http://www.redotriuniversidades.net>

REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES NO. 153:

<http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa>

SALA-I-MARTÍN, X. 2007:

<http://www.columbia.edu>

SÁNCHEZ DE LA NIETA, G. (2008): “La Universidad Pública se Resiste al Plan Bolonia”:

<http://www.uhu.es>

UNIVERSITAT JAUME I: MARC DE QUALITAT A LA UNIVERSITAT JAUME I. [fecha de acceso 23 marzo 2006] Disponible en el documento:

<http://www.uji.es/CA/serveis/opaq/qualitat/marc.shtml>

UNIVERSIDAD DE DEUSTO & UNIVERSIDAD DE GRONINGEN: “El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe”:

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

VALLE, S., (2007): “¿Cómo elegir la mejor universidad para estudiar? Esa es la cuestión”:

<http://www.expansionyempleo.com/>

Web of Knowledge:

www.accesowok.fecyt.es

Webster’s Third New International Dictionary:

www.mwu.edu

8. ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario alumnos primero de carrera de la Universidad de Deusto. CEIS, 2006.

p.1. Facultad.....

p.2. Titulación.....

p.3. Campus.....

p.4. ¿Qué edad tienes?

.....

p.5. Sexo

Hombre.....1

Mujer.....2

p.6. Localidad de residencia habitual.....

p.7. ¿En qué centro estudiaste el bachillerato?

.....

p.8. Los estudios los cursaste en:

Euskara.....1

Castellano.....2

Otros (especificar).....3

p.9. ¿Cuál fue la rama que cogiste?

Humanidades y Ciencias Sociales.....1

Ciencias de la Naturaleza y de la Salud...2

Tecnología.....3

Artes.....4 (pasar a la pregunta 11)

Otros (especificar).....5

p.10. De las siguientes materias optativas, dinos, por favor, cuál escogiste:

Técnicas de mercado	1	Derecho	6	Sistemas automáticos	11
---------------------	---	---------	---	----------------------	----

Geología	2	Procesos administrativos	7	Técnicas de teorización mecánica	12
Tecnología Industrial	3	Psicología	8	Sistemas de representación	13
Dibujo y diseño por ordenador	4	Antropología social	9	Sociología	14
Mecánica	5	Electrónica	10	Idiomas (especificar cuál)	15
Otros (especificar).....					16

p.11. Durante tus estudios de grado medio, ¿cómo calificarías tu trabajo escolar, comparándolo con tus compañeros? (Marca tu respuesta con una X):

- Excelente, probablemente uno de los mejores.....1
- Mejor que el promedio.....2
- En el promedio.....3
- Por debajo del promedio.....4
- Pobre, probablemente uno de los peores.....5

En primer lugar, nos interesa conocer los motivos por los que decidiste estudiar en la Universidad de Deusto y cómo tomaste esta decisión.

p.12. De las siguientes posibles razones por las que escogiste estudiar en la Universidad de Deusto, ESCOGE SÓLO LAS 3 que más se ajustan a ti, en orden de importancia:

Escogiste estudiar en la Universidad de Deusto, porque:	Primer lugar	Segundo lugar	Tercer lugar
No se ofertaba mi carrera en otra Universidad cercana	1	2	3
Creo que la Universidad de Deusto es una buena universidad	1	2	3
Porque mis padres querían que fuese a la Universidad de Deusto	1	2	3
No pude entrar en la Universidad que escogí en primer lugar	1	2	3
Otras universidades no me convencen	1	2	3
La Universidad de Deusto me ofrece mejores salidas profesionales que otras en las mismas titulaciones	1	2	3
Es una Universidad Privada			

	1	2	3
Otras (especificar).....	1	2	3

p.13. ¿Tenías claro desde el principio que querías estudiar en Deusto, o por el contrario, consideraste otras universidades?

Quería estudiar en Deusto desde el principio.....1 (pasar a la p.16)

Consideré otras universidades.....2 (pasar a la p.14)

p.14. ¿Qué razones te hicieron considerar otras universidades para realizar tus estudios? (escoge todas las respuestas que creas oportunas)

El coste de los estudios en Deusto.....1

Mis calificaciones académicas en el bachillerato.....2

No tenía claro qué iba a estudiar.....3

La ubicación de la Universidad.....4

No dudé.....5

Otras (especificar).....99

p.15. ¿En qué otra universidad o universidades pensaste para realizar tus estudios? (escribe todas las que consultaste, en orden de importancia)

.....

p.16. De las siguientes características que puede tener una universidad, dinos cuáles crees que destacan en la Universidad de Deusto y cuáles crees que destacan en otras universidades en las que pensaste estudiar:

	Universidad de Deusto	Universidad alternativa a Deusto	En ninguna de ellas	No lo sé
Asignaturas adecuadas	1	2	3	4
Especialidades de la titulación	1	2	3	4
Medios técnicos, laboratorios, ordenadores,...	1	2	3	4
Programas de movilidad internacional	1	2	3	4
Calidad de enseñanza	1	2	3	4
Atención cercana al alumno	1	2	3	4
El ambiente entre compañeros, estudiantes,...	1	2	3	4
Cercanía respecto a mi lugar de residencia	1	2	3	4
Es más fácil colocarse en el mercado laboral	1	2	3	4

Calidad del profesorado	1	2	3	4
Aprendizaje de nuevas tecnologías	1	2	3	4
Formación en valores	1	2	3	4
Idiomas	1	2	3	4
Aprender a trabajar en equipo	1	2	3	4
Comunicación oral y escrita	1	2	3	4
Universidad reconocida	1	2	3	4
Otras (especificar).....	1	2	3	4
.....				
.....				

p.17. Te volvemos a preguntar una lista parecida. Ahora dinos, por favor, en qué grado han influido cada una de estas características en tu decisión de elegir la Universidad de Deusto como tu centro de estudios:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Nada
Asignaturas adecuadas	1	2	3	4	0
Especialidades de la titulación	1	2	3	4	0
Medios técnicos, laboratorios, ordenadores,...	1	2	3	4	0
Programas de movilidad internacional	1	2	3	4	0
Calidad de enseñanza	1	2	3	4	0
Atención cercana al alumno	1	2	3	4	0
El ambiente entre compañeros, estudiantes,...	1	2	3	4	0
Cercanía respecto a mi lugar de residencia	1	2	3	4	0
Es más fácil colocarse en el mercado laboral	1	2	3	4	0
Calidad del profesorado	1	2	3	4	0
Aprendizaje de nuevas tecnologías	1	2	3	4	0
Formación en valores	1	2	3	4	0
Idiomas	1	2	3	4	0
Aprender a trabajar en equipo	1	2	3	4	0
Comunicación oral y escrita	1	2	3	4	0
Universidad reconocida	1	2	3	4	0
Otras (especificar).....	1	2	3	4	0
.....					
.....					

p.18. Al elegir universidad y carrera (titulación), algunos estudiantes tienen claro lo que quieren hacer y dónde. Otros, por el contrario, suelen tener dudas. En tu caso...

Sabía lo que quería estudiar y en qué Universidad.....1

Sabía qué quería estudiar, pero no en qué Universidad.....2

Sabía la Universidad que me gustaba, no lo que quería estudiar.....3

Tenía muchas dudas respecto a los estudios y a la Universidad a elegir....4

p.19. Ahora vamos a centrarnos en la carrera (titulación) que has elegido.

Dinos, por favor:

- a) De las siguientes personas que han podido aconsejarte o informarte, quiénes crees tú que influyeron en tu decisión para escoger la carrera (titulación) que cursas y
- b) En qué grado lo hicieron

(Fíjate que la primera columna es para responder a la cuestión a) y la segunda, a la cuestión b)).

	a) quién	b) en qué grado			
		poco	algo	bastante	mucho
Padres	1	1	2	3	4
Hermanos/as	2	1	2	3	4
Otros miembros familia (primos,...)	3	1	2	3	4
Amigos que están estudiando la carrera mía	4	1	2	3	4
Compañeros de clase	5	1	2	3	4
Amigos de la cuadrilla	6	1	2	3	4
Profesores del colegio	7	1	2	3	4
Amigos de mis padres	8	1	2	3	4
Otros (especificar).....	9	1	2	3	4

p.20. Ahora vamos a centrarnos en la Universidad de Deusto.

Dinos, por favor, de las siguientes personas que han podido aconsejarte o informarte.

- a) Quiénes crees tú que influyeron en que escogieras la Universidad de Deusto para realizar tus estudios y
- b) En qué grado lo hicieron

	a) quién	b) en qué grado			
		poco	algo	bastante	mucho
Padres	1	1	2	3	4
Hermanos/as	2	1	2	3	4
Otros miembros familia (primos,...)	3	1	2	3	4
Amigos que están estudiando la carrera mía	4	1	2	3	4
Compañeros de clase	5	1	2	3	4
Amigos de la cuadrilla	6	1	2	3	4
Profesores del colegio	7	1	2	3	4
Amigos de mis padres	8	1	2	3	4
Otros (especificar).....	9	1	2	3	4

p.21. Dinos, por favor, de todas estas personas con las que has hablado y consultado, ¿qué argumentos positivos te han dado para escogerla Universidad de Deusto?

.....

.....

.....

p.22. Así, ¿qué argumentos negativos te han dado para escogerla Universidad de Deusto?

.....

.....

.....

p.23. A continuación figuran una serie de objetivos o metas que el alumnado suele proponerse en sus estudios universitarios. Escoge como máximo 5 que consideres prioritarios que la Universidad de Deusto debe facilitarte:

Un buen nivel de conocimientos en mi carrera	1
Salidas laborales adecuadas a mi titulación	2
Colocarme en el mercado laboral con rapidez	3
Poder cursar asignaturas en inglés	4
Seguimiento personalizado del profesorado respecto al alumno	5
Un buen grado de especialización profesional	6
Calidad de mis estudios reconocido por las empresas	7
Posibilidad movilidad internacional	8
Un buen nivel de idiomas extranjeros	9
Poder cursar mis estudios en euskara	10
Metodología óptima para la enseñanza	11
Educación en valores, más allá de la transmisión de conocimientos	12
Aprender a trabajar en equipo	13
Un buen nivel de comunicación oral y escrita	14
Un buen nivel cultural, intelectual y una apertura de ideas	15
Buenas prácticas en empresas	16
Otras (especificar).....	17

p.24. ¿Qué recursos utilizaste preferentemente para informarte sobre cuestiones de la Universidad de Deusto?

Dinos, además, los 3 más útiles, por orden de importancia. Ordénalos en función de la utilidad que han tenido para ti.

	Recursos utilizados	La 1ª más útil	La 2ª más útil	La 3ª más útil
Folleto informativo de la Universidad	1	1	2	3
Charlas en mi centro escolar o en la misma Universidad	2	1	2	3
Jornadas puertas abiertas de la Universidad	3	1	2	3
Visita guiada por la Universidad	4	1	2	3
Página web de la Universidad	5	1	2	3
Otras páginas web	6	1	2	3
Anuncios periódicos	7	1	2	3
Artículos periodísticos especializados	8	1	2	3
Otros (p.25)	9	1	2	3

p.25. Si has utilizado otras fuentes (boca a boca...), ¿qué otras fuentes informales has utilizado y qué utilidad han tenido?

.....
.....
.....
.....

p.26. Menciona 3 diferencias principales que mantiene el plan de estudios de esta Universidad frente al resto de universidades que has revisado:

- 1).....
- 2).....
- 3).....

p.27. ¿Hasta qué punto el factor económico pudo influirte a la hora de elegir la Universidad de Deusto?

- Muy en cuenta.....1
- Bastante en cuenta.....2
- Poco en cuenta.....3
- Nada en cuenta.....4

p.28. ¿Conoces el programa de becas – ayudas financieras que ofrece esta Universidad?

- Sí.....1 (responder p.29)
- No.....2 (ir a la p.30)

p.29. ¿Qué programa conoces?

.....
.....

p.30. Si tuvieras que recomendar esta Universidad a alguien, ¿qué destacarías?

.....
.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2

Cuestionario inserción laboral en la Universidad de Deusto.

DEUSTULAN – CEIS, 2005.

INTRODUCCIÓN

Año Licenciatura/Diplomatura.....

Nº cuestionario.....

[Para comprobar que corresponde a la promoción objetivo]

BÚSQUEDA DE EMPLEO

P.1) Desde que acabó la carrera hasta ahora, ¿has buscado trabajo/ empleo alguna vez?

1. SI, y lo he conseguido
2. SI, pero no lo he conseguido aún (pasar a la p.26)
3. NO, porque ya trabajaba previamente (pasar a la p.9)
4. NO, porque sigo estudiando (pasar a la p.30)

P.2) ¿Cuántos meses, más o menos, has tardado en encontrar tu primer empleo remunerado desde que acabó la carrera?

1. Menos de 3 meses
2. de 3 a 6 meses
3. de 6 meses a 1 año
4. Más de 1 año
0. NS/NC

P.3) ¿Qué método seguiste para buscar empleo? (Respuesta múltiple)

1. Mirar anuncios de prensa
2. Apuntarme a la bolsa de trabajo de la Universidad
3. Mandar currículum a varias empresas
4. Acudir a ETTs
5. Apuntarme en el INEM
6. Apuntarme en LANGAI
7. Por medio de contactos (familiares/ conocidos) en la empresa
8. Me preparo para unas oposiciones
9. Me presenté a unas becas
10. Apuntarme a asociaciones/colegios profesionales
11. Por Internet
12. Otros (especificar).....

P.4) Y de todos esos ¿Qué método fue el más eficaz para conseguir el primer empleo remunerado? (elegir uno, el que más)

1. Respondí a un anuncio de prensa
2. Por medio de la bolsa de trabajo de la Universidad
3. Mandé currículum a varias empresas y me llamaron
4. Por medio de una ETT
5. Me llamaron del INEM/
6. Me llamaron de LANGAI
7. Por medio de contactos (familiares/conocidos) en la misma empresa
8. Me presenté a unas oposiciones y las aprobé
9. Me concedieron una beca
10. Me llamaron del colegio/asociación profesional
11. Internet

12. Hice prácticas en esa empresa y luego me llamaron
13. Decidí montar mi propia empresa /autoempleo
14. Otros (especificar).....

TRAYECTORIA PROFESIONAL/ EMPLEO DESEMPEÑADO

P.5 ¿Qué tipo de trabajo u ocupación conseguiste como primer empleo remunerado?

Dirección de empresas y administraciones públicas	1
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	2
Técnicos y profesionales de apoyo	3
Empleados de tipo administrativo	4
Personal de servicios y ventas	5
Trabajadores cualificados de agricultura y pesca	6
Trabajadores cualificados de la industria	7
Operadores, montadores, conductores	8
Trabajadores no cualificados	9

P.6) ¿Continúas, actualmente, en ese primer empleo que conseguiste tras graduarte?

1. SI (pasar a p.9)
2. NO, y no he conseguido ninguno más (pasar a p.9)
3. NO, he cambiado de trabajo(s) (aunque en este momento no trabaje)

P.7) Si has cambiado de trabajo, ¿Por qué lo has hecho principalmente?

1. El anterior no guardaba relación con mi titulación académica y el nuevo sí
2. Porque me ofrecían un salario mejor
3. Porque me ofrecían condiciones mejores en cuanto al puesto y la promoción
4. Porque se me terminó el contrato anterior y no me lo renovaron
5. Porque el nuevo estaba más cerca de mi residencia
6. Otros (especificar).....
0. ns/nc

P.8) Y ¿Cuáles son las ocupaciones que has desempeñado después? (segundo y tercero)

Dirección de empresas y administraciones públicas	1	1
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	2	2
Técnicos y profesionales de apoyo	3	3
Empleados de tipo administrativo	4	4
Personal de servicios y ventas	5	5
Trabajadores cualificados de agricultura y pesca	6	6
Trabajadores cualificados de la industria	7	7
Operadores, montadores, conductores	8	8
Trabajadores no cualificados	9	9

TRABAJO ACTUAL

P.9) ¿Trabajas en estos momentos?

1. SI
2. NO (pasar a la p. 26)

P.10) ¿En qué municipio, lugar...?

En el mismo municipio donde resido	1
En otro municipio de mi comarca	2

En Bizkaia, pero fuera de mi comarca	3
En el resto de las provincias de la CAPV	4
En el resto del Estado (Español)	5
En el extranjero	6

P.11). ¿Qué actividad, ocupación principal desempeñas actualmente?

Dirección de empresas y administraciones públicas	1
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	2
Técnicos y profesionales de apoyo	3
Empleados de tipo administrativo	4
Personal de servicios y ventas	5
Trabajadores cualificados de agricultura y pesca	6
Trabajadores cualificados de la industria	7
Operadores, montadores, conductores	8
Trabajadores no cualificados	9

P.12) ¿En qué sector de actividad trabajas?

1. Agricultura
2. Industria
3. Construcción
4. Servicios

P.13) ¿Podrías especificar la rama de actividad a la que se dedica la empresa?

1. educación, investigación
2. actividades informáticas
3. arquitectura, ingeniería
4. administración pública
5. banca, seguros
6. asesoría jurídica, contable, auditoría,
7. estudios de mercado, prospecciones sociológicas
8. intermediación financiera
9. servicios sociales
10. actividad sanitaria
11. actividades culturales, turismo, ocio y deporte
12. cine, radio, prensa, TV
13. publicidad, marketing
14. biblioteca, archivos, documentación
15. metalurgia
16. fabricación de maquinaria
17. comercio/hostelería
18. construcción
19. Otros (especificar).....

P.14) ¿qué tipo de contrato tienes?

1. Indefinido
2. Temporal
3. Autónomo
4. Por fin de obra o servicio
5. En prácticas
6. En aprendizaje/formación
7. Soy becario/a
8. Sin contrato
0. ns/nc

P.15) y ¿qué tipo de jornada realizas?

1. Jornada completa (a tiempo completo)
2. Jornada reducida (a tiempo parcial)
3. Variable (por horas)
0. ns/nc

P.16) ¿Cuál de los siguientes factores dirías o crees que influyó mas en tu contratación?

1. Los estudios universitarios, la titulación (licenciatura/diplomatura)
2. La formación adicional posterior a los estudios (idiomas, master, experto, doctorado, cursos....)
3. La experiencia en el puesto de trabajo
4. Otros (especificar).....
0. ns/nc

P.17) ¿Piensas que el trabajo que realizas se corresponde o guarda relación con tu titulación académica?

1. No, nada
2. Poca
3. Algo
4. Bastante
5. Sí, Mucha
0. ns/nc

P.18) Teniendo en cuenta todas las tareas de tu trabajo, ¿hasta qué punto utilizas/te los conocimientos adquiridos durante tus estudios universitarios?

1. Nada
2. Poco
3. Algo
4. Bastante
5. Mucho
0. ns/nc

P.19) Si comparas el nivel de estudios-competencias que exige tu puesto de trabajo con el nivel adquirido en la universidad, dirías que "El puesto que desempeño exige":

1. un mayor nivel (más alto) del que me gradué
2. el mismo nivel
3. un nivel más bajo
4. no hacen falta estudios universitarios
0. ns/nc

P.20) En este sentido, ¿podrías valorar las siguientes competencias que aparecen en el Modelo Deusto Formación? (Adecuación de los estudios con respecto a las exigencias de la empresa)

	El puesto que desempeño exige					Durante la carrera me enseñaron				
	nada	poco	algo	bastan	mucho	nada	poco	algo	bastan	mucho
Cognitivas										
Pensamiento reflexivo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pensamiento lógico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pensamiento analítico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pensamiento sistémico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pensamiento crítico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pensamiento práctico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Metodológicas										
Organización del tiempo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estrategias de aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Resolución de problemas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Toma de decisiones	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Planificación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tecnológicas										
Gestión de base de datos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ordenador como herramienta de trabajo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Lingüísticas	nada	poco	algo	bastan	mucho	nada	poco	algo	bastan	mucho
Comunicación verbal/oral	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comunicación escrita	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Manejo de idioma extranjero	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Individuales	nada	poco	algo	bastan	mucho	nada	poco	algo	bastan	mucho
Automotivación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Adaptación al entorno	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sentido ético	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sociales	nada	poco	algo	bastan	mucho	nada	poco	algo	bastan	mucho
Diversidad y multiculturalidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comunicación interpersonal	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tratamiento de conflictos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Negociación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Organizativas	nada	poco	algo	bastan	mucho	nada	poco	algo	bastan	mucho
Gestión por objetivos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Gestión por proyectos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Desarrollo de la calidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Emprendedoras	nada	poco	algo	bastan	mucho	nada	poco	algo	bastan	mucho
Creatividad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Espíritu emprendedor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Capacidad innovadora	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Liderazgo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Orientación al logro	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

P.21) En general, ¿dirías que estás satisfecho con tu trabajo actual?

1. Nada
2. Poco
3. Algo
4. Bastante
5. Mucho
0. ns/nc

P.22) ¿Te importaría decirme en cuál de estos intervalos se sitúa el salario que percibes al mes por tu trabajo?

1. Menos de 600 euros mensuales
2. entre 600 y 900 euros
3. entre 901 y 1200 euros
4. entre 1201 y 1500 euros
5. más de 1500 euros
0. ns/n

FORMACIÓN Y RECICLAJE

P.23) Después de tu graduación y antes de encontrar empleo ¿realizó otros estudios o formación adicional para ampliar su formación?

1. Si,
¿De qué tipo? (puede ser respuesta múltiple)

- | | |
|--------------------------|---|
| a. cursillos, seminarios | 1 |
| b. doctorado | 2 |
| c. master, experto | 3 |
| d. idiomas | 4 |
| e. otros | 5 |
| f. ns/nc | 0 |

2. No

3. No, ya trabajaba previamente (pasar a la 25)

0. ns/nc

P.24) En tu caso, ¿Cree que esa formación adicional te ayudó a conseguir trabajo o sólo con los estudios de licenciatura/diplomatura fue suficiente?

1. Fue suficiente con tener una licenciatura/diplomatura
2. La formación adicional ayudó pero lo principal fue la titulación académica
3. La formación adicional fue fundamental porque sólo con la licenciatura no encuentras nada
4. En realidad lo importante era la experiencia en el puesto más que la titulación
0. ns/nc

P.25) En tu trabajo actual ¿Realizas o has realizado, últimamente, algún curso de formación y reciclaje?

1. Sí, he asistido a cursos facilitados por la propia empresa
2. Sí, asisto a cursos por cuenta propia
3. No
0. ns/nc

(Pasar a la p.33)

SOLO PARA LOS QUE BUSCAN PERO NO HAN ENCONTRADO TRABAJO AÚN

P.26) ¿Qué método sigues para buscar empleo? (Respuesta múltiple)

1. Mirar anuncios de prensa
2. Apuntarme a la bolsa de trabajo de la Universidad
3. Mandar currículum a varias empresas
4. Acudir a ETTs
5. Apuntarme en el INEM
6. Apuntarme en LANGAI
7. Por medio de contactos (familiares/ conocidos) en la empresa
8. Me preparo para unas oposiciones
9. Me presento a becas
10. Apuntarme a asociaciones/colegios profesionales
11. Por Internet
12. Otros (especificar).....

P.27) ¿Por qué crees que no has conseguido trabajo todavía?

1. Porque piden experiencia en el puesto y yo no tengo
2. Porque no tengo conocimiento de idiomas
3. Porque mi titulación no se ajusta a lo que piden las empresas
4. Porque hace falta contactos personales y yo no tengo
5. Porque no me interesa lo que me han ofrecido hasta ahora
6. Otros (especificar).....
0. ns/nc

P.28) En este tiempo ¿has seguido o sigues formándote (cursos, seminarios, doctorado, master, idiomas, etc)?

1. Sí,
2. No
0. ns/nc

P. 29) ¿Dónde estarías dispuesto a trabajar? Si No (Preguntar todas las opciones)

En el mismo municipio donde resido	1	2
En otro municipio de mi comarca	1	2
En Bizkaia, pero fuera de mi comarca	1	2
En el resto de las provincias de la CAPV	1	2
En el resto del Estado (Español)	1	2
En el extranjero	1	2

(Pasar a la p.33)

SOLO PARA LOS QUE SIGUEN ESTUDIANDO SIN PONERSE A BUSCAR TRABAJO

P. 30) ¿Por qué sigues estudiando sin ponerte a buscar trabajo?

1. Porque soy demasiado joven para ponerme a trabajar
2. Porque prefiero tener una formación más completa antes de buscar trabajo
3. Porque no me gusta lo que he estudiado y prefiero estudiar otra cosa
4. Otros (especificar).....
0. ns/nc

P. 31) ¿Qué estás estudiando?

1. Otra carrera universitaria
2. Doctorado
3. Master, experto

4. Estudios de Formación Profesional II
5. Otros (especificar).....
0. ns/nc

P. 32) ¿Dónde realizas tus estudios actuales?

1. En la misma universidad donde me gradué la primera vez
2. En otra universidad
3. En una academia
4. Otros (especificar).....
0. ns/nc

PARA TODOS.

VALORACIÓN RETROSPECTIVA DE LOS ESTUDIOS CURSADOS

P.33) Mirando hacia atrás, si tuvieras la ocasión de elegir de nuevo, ¿qué posibilidades habría de que:

33a) eligieras la misma carrera?

1. ninguna
2. pocas
3. alguna
4. bastantes
5. muchas
0. ns/nc

33.b.) eligieras la misma universidad?

1. ninguna
2. pocas
3. alguna
4. bastantes
5. muchas
0. ns/nc

33.c) eligieras una licenciatura?

1. ninguna
2. pocas
3. alguna
4. bastantes
5. muchas
0. ns/nc

33.d) eligieras una diplomatura?

1. ninguna
2. pocas
3. alguna
4. bastantes
5. muchas
0. ns/nc

33.e) eligieras cursar una F.P. en lugar de estudios superiores?

1. ninguna
2. pocas
3. alguna
4. bastantes

- 5. muchas
- 0. ns/nc

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Sexo:

- 1. Hombre
- 2. Mujer

Edad:.....

Estudios cursados:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1.Derecho | 13.Sociologia |
| 1.1. Derecho económico | |
| 2.Historia | 14.Ingeniería informática |
| 3.Filología hispánica | 15.Ingeniería técnica informática de gestión |
| 4.Filología inglesa | 16.Ingeniería técnica industrial- electrónica |
| 5.Filología vasca | 17.Ingeniería industrial |
| 6.Filosofía | 18.Ingeniería automática y electrónica |
| 7.Psicología | 19.Ingeniería de telecomunicaciones |
| 8.Pedagogía | 20.Turismo |
| 9.Educación Social | 21.Trabajo Social |
| 10.Psicopedagogía | 22.Secretariado |
| 11.Antropología social y cultural | 23.Turismo- Donosti |
| 12.Empresariales (La Comercial) | 24.ESTE (Empresariales-Donosti) |

Realización de prácticas en empresa durante la carrera:

- 1. Si
- 2. NO

Situación laboral actual:

- 1. trabajo por cuenta ajena
- 2. trabajo por cuenta propia (autónomo)
- 3. becario
- 4. en paro buscando primer trabajo
- 5. en paro
- 6. estudiante
- 7. otros (especificar).....
- 0. ns/nc

MUCHAS GRACIAS POR LA COLABORACIÓN.

ANEXO 3

ANOTACIONES MÁS RELEVANTES DE LAS ENTREVISTAS EN ESTADOS UNIDOS.

Agosto, 2005.

SCRIPT OF INTERVIEW

UNIVERSITY STUDENTS' EMPLOYMENT. TOWARDS AN EFFECTIVE DESIGN OF COMPETENCES

Background

Nowadays, determining what it is expected from the University is a very difficult task. Those who think that this Institution has an eminently educational aim, affirm that its mission is based on preparing expert knowledge, dedicating its attention to the didactic intensity that has to be focused on the achievement of an expert. On the other hand, in a more utilitarian sense of this function, there are those who think that the University objective should be focused on the training of competent professionals and its sociolabor insertion. As a consequence, anything what doesn't follow this purpose would suppose that University develops a dispersion of its aims and would turn into an "unemployment factory ", as it has been recently commented.

We think that there are three main concepts to take into account in this educational analysis: University students, Educational Institution and Enterprises, three agents whose relations are not always as fluid and constant as it would be necessary in the European context. This way, we are going to deal with these three dimensions in depth.

We are conscious that what we know as "Higher Education", it assembles diverse institutions and educational centres. So, we will refer all the time to Universities and Colleges, because both institutions are more alike the European Higher Education System.

Thus, we try to notice if University students' employment is an educational institution's aim, or it's a duty of the Administrative Institutions or it depends on the own University students' initiative.

It is important to realize that in North America, youth unemployment does not appear so prominent and so seriously as in Europe, due to diverse socioeconomic and educational reasons, but precisely for it, we will try to discover the reasons of this problem and why it is not efficiently attended in order to transfer these American *good practices* to the European context.

Entrevista 1. Richard W. Kurz. Director of “Graduate Student Career Development” and “Center for Career Education” de Columbia University

1.- Does University have got the main responsibility to train future professionals?

The universities certainly provide a challenging and timely curriculum that helps prepare students for the world of work. I believe that companies also play a critical role in preparing students for a successful transition from campus to the professional work environment by providing meaningful internship and cooperative education opportunities.

2.- It is an exclusive assignment of the University to define the professional demanded competences in the labour market, or it is a responsibility of the Professional Colleges, or probably it is a collaborative task?

It is a collaborative task involving a variety of higher education institutions as well as professional associations and societies and employer organizations. In addition to the aforementioned internship and co-op activities, professional orientation and training programs along with opportunities to share best practices and benchmark information will help serve this purpose.

3.- Are Universities adapting their dynamic towards social and professional demand? Are they doing it in a suitable way?

Yes. There are many academic programs that engage corporations and not-for-profit agencies in an advisory capacity to glean the latest trends and cutting-edge practice. Professional association and society meetings are also providing forums through national meetings and special programming to address these social and professional concerns. Whether or not it is being done in a suitable way depends on the particular skill sets involved and takes into account geographical and education-based needs.

3- Is University keeping on being considered as a bureaucratic institution or its structures have been changing according to the necessary change?

I believe that university structures are changing as the needs surface. Although it varies from one university to another, overall most if not all universities are attempting to operate in a very strategic manner in light of the accountability structure within which universities operate that include their respective governance boards, grant providers and elected officials.

4. - In Europe, practical training during the academic period facilitates the student the familiarity with labour market and its environment. Is the labour experience during the academic stage slightly positively? What other alternatives might be suggested?

Like Europe, experiential education is a cornerstone experience for students to have a well-rounded learning opportunity. The degree to which students pursue such activity is typically dependent upon them and is not required for their area of study, especially in liberal arts and sciences curriculums. An alternative would be to mandate such experiences across the board for all colleges and universities. To do so is highly unlikely to happen in the USA given the autonomy that institutions of higher education currently operate within.

5.- It has been criticized in Europe that educational trends are focused strongly on the competences of the individual, more than in his professional profile. Which is the American perspective of this matter?

If I am interpreting your definition of professional profile correctly, then there are assumptions made among many people that a student's professional profile infers that he or she has critically important skill sets that are difficult to quantitatively measure. This is especially true when relating to soft skills such as communicative effectiveness, ability to adapt to the culture of a particular company or industry, leadership potential and motivation. There is also a sociological perspective that offers that the role of universities is less focused on training for a vocation than providing citizenry with a broadly-based education that will advance society through an appreciation for music and the arts, sensitivity for diversity and an environment that promotes creativity in both personal and professional settings.

6.- One of the most important tasks in Europe is the mobility and the acknowledgement /standardization of Higher Education subjects. What is your point of view about that fact?

I am assuming that you're specifically referencing the "Bologna Process". From a

practical point of view, it makes great sense to achieve a standard that allows for students to move freely among universities within the European Union and beyond. To do so is to encourage the mixing of different schools of thought among students and professors which will challenge more narrowly-based assumptions and practices.

From an application stand point, I imagine that it will be very hard to achieve given the sheer number of different cultures and languages of the 40+ countries involved in the process. Such standardization will require a paradigm shift for many countries. For example, in Germany the diploma is widely viewed as the equivalent to a master's degree in the US. However, the US has a bachelor's degree that is designed to be earned after four years of higher education. The master's degree typically takes another two or three years to complete. Upon completion of a BS or BA (bachelors) degree, many students go directly into the workforce. Those in the US who pursue further study are often encouraged to go to another institution. In Germany, the implementation of a BA or BS degree will have serious ramifications on preparing students for the workforce and mitigating that transition. It may also require a shift in current thinking in Germany that students will be strongly encouraged to stay within the same university to get masters.

7.- In Europe, academicians have affirmed as university essential competences; "general basic knowledge on the studied area", "analysis and synthesis capacity", "learn capacity" and "creativity capacity". Which four main competences we would be speaking in the American case?

I am not aware of four main competencies in American Higher Education that are commonly agreed upon. There is significant debate as to whether the historical definitions apply in today's dynamic society. Personally, I would lend to support to Arthur Chickering's contention that the overarching purpose of US colleges and universities (though he didn't make the geographical distinction) is to encourage and enable intentional developmental change throughout the life cycle.

8.- According to your opinion, related to the labour market, which competences are more requested from the enterprise?

On studies I've read in recent years, communication skills have been the most valued skill set among prospective hires. Beyond that, the essential competencies that you cite are frequently referred to by American employers as well.

9.- The main weight of the professional profile definition must be carried by; the University, Public Organisations, Companies or by the own University students' point of view?

I believe that it is a shared weight, though the ultimate responsibility for it falls to the students.

10.- Once University students get their degree, do they think that this means an assured labour position according to what they have studied or the exclusive learning is the main aim for them?

It depends on the students themselves and the attitude that they bring with them. Clearly there are a significant percentage of students that feel a sense of entitlement with receipt of their degree and they'll often cite the financial costs and the investment of time as reasons to justify these feelings. Others buy into to the school of thought that higher education is part of their learning experience and a future job search is not necessarily connected to their expectations of the university.

11.- Which are the key characteristics that define a competent University? Is the employment assistance on the most important one?

Within an American University framework, assistance provided by career services is not necessarily a cornerstone for a competent university, but it is considered to be a critically important component of the experience. This is especially true when career services has a measured impact on student recruitment and retention and provide a comprehensive delivery of services that includes effective career counselling, experiential learning programs and effective placement processes.

12.- Which are the resources or services that University put into a practice in a more effectively way on the side of employment?

Noted in #11

ANEXO 4

Entrevista 2. William E. Pate, Research Officer. American Psychological Association.

1.- Does University have got the main responsibility to train future professionals?

I do not believe that Universities have the primary responsibility for training future professionals. I think that Universities are useful for preparing students in the fundamentals of professional work (writing, research methods, analytic skills specific to their field of choice), but that professional work setting have the main responsibility of actually training people to do the work. Especially since work settings are so diverse, training at the university would be difficult. However, universities are more than adequate for preparing students to enter the workforce.

2.- It is an exclusive assignment of the University to define the professional demanded competences in the labour market, or it is a responsibility of the Professional Colleges, or probably it is a collaborative task?

I think it is a collaborative task. If universities and professional colleges are to prepare students for the workforce and the labour market is to get a significant portion of its workers from these locations, then collaboration will help them both: educational institutions can better prepare students based upon what the market needs and the market will receive better prepared students.

3.- Are Universities adapting their dynamic towards social and professional demand? Are they doing it in a suitable way?

Some universities do a better job than others. Ones that have good collaborative relationships with specific companies (in the form of internships) will do well. Those that do not have relationships with the market will not be in a position to best prepare students and these students will have a more difficult time finding suitable work.

4- Is University keeping on being considered as a bureaucratic institution or its structures have been changing according to the necessary change?

Again, it depends on the university. Some are bureaucratic and will not adapt quickly

enough to the ever changing market while others will be more responsive. Those that are less bureaucratic will tend to do better - as long as they actively work with companies in the labour market.

5.- In Europe, practical training during the academic period facilitates the student the familiarity with labour market and its environment. Is the labour experience during the academic stage slightly positively? What other alternatives might be suggested?

Practical training during academic training is very good. It is an opportunity for students to translate theory into action. This experience will help convince future potential employers that they have the appropriate skills for the labour market. I cannot think of any alternatives that would be as good.

6.- It has been criticized in Europe that educational trends are focused strongly on the competences of the individual, more than in his professional profile. Which is the American perspective of this matter?

I think American education focuses on both equally. Competencies of the individual are developed so that they match those in a professional profile. Perhaps this can be interpreted as a focus on the professional profile. Focusing too much on the individual without considering the professional profile will be good for personal development and self-esteem, but it may not prepare them appropriately for the labour market.

7.- One of the most important tasks in Europe is the mobility and the acknowledgement /standarization of Higher Education subjects. What it is your point of view about that fact?

This is very good. In an increasingly mobile society, universal standards will help people transfer their training and skills from place to place. This also helps individuals to learn certain skills or take specific classes at one institution (where they are strong in these) and to take other classes at a different institution.

8.- In Europe, academicians have affirmed as university essential competences; "general basic knowledge on the studied area", "analysis and synthesis capacity",

"learn capacity" and "creativity capacity". Which four main competences we would be speaking in the American case?

Three of these would be the same for the American case: 1) general basic knowledge of the subject area, 2) analysis and synthesis, and 3) learning capacity. One that would be different would be emotional intelligence or the ability to work well with others. This last capacity is seen as important because without it, the others are irrelevant. One needs to be able to understand another person's perspective (especially in negotiations and group projects) to get larger tasks completed on time and with the best input from all involved. This competency is the current "hot topic", but it will likely be viewed as important for many years.

9.- According to your opinion, related to the labour market, which competences are more requested from the enterprise?

Emotional intelligence (see response to question #8).

10.- The main weight of the professional profile definition must be carried by; the University, Public Organisations, Companies or by the own University students' point of view?

Companies and public organizations. These definitions will constantly change and should be responsive to what the market demands. Universities and students should focus on fundamental skills that will either never change or will change very little.

11.- Once University students get their degree, do they think that this means an assured labour position according to what they have studied or the exclusive learning is the main aim for them?

Most students, unfortunately, believe that a degree assures them of a position in the labour market - they should not think this. They should realize that a degree is meant to help prepare them for the labour market. It is their personal responsibility to best prepare themselves by taking advantage of practical experience and other activities that will help set them apart from their peers to maximize their chances of getting the job they want.

12.- Which are the key characteristics that define a competent University? Is the employment assistance on the most important one?

Good relationships with the labour market. This will ensure lots of different practical experience opportunities, classes that teach competencies and instructors that have “real world” experience rather than purely theoretical backgrounds.

13.- Which are the resources or services that University put into a practice in a more effectively way on the side of employment?

Practical experience in the form of internships

14.- Is University able to define professional profiles whenever it wants? What is your opinion about that fact?

No. They need to define professional profiles that are based on the current and future labour markets. This requires good analysis of the labour market. Universities should not try to shape the market; they should be responsive to the market.

ANEXO 5

Entrevista 3. Sarah M. Pickert. Professor, Department of Education. The Catholic University of America.

1.- Does University have got the main responsibility to train future professionals?

My program trains school teachers (early childhood, elementary, high school). My university's responsibility is to prepare candidates so they are knowledgeable and qualified for future jobs.

2.- It is an exclusive assignment of the University to define the professional demanded competences in the labour market, or it is a responsibility of the Professional Colleges, or probably it is a collaborative task?

My department is guided by the University's ability to attract students who want to enrol in our teacher education program. To do so it creates programs that meet special professional association standards so that graduates will be eligible for teacher certification in the state where they will teach. So both the university and external evaluators define the responsibilities. Both are only indirectly influenced by the labor market.

3- Is University keeping on being considered as a bureaucratic institution or its structures have been changing according to the necessary change?

As a private institution, my university is very aware of job trends, and creates programs to meet new career paths. It keeps many bureaucratic rules that it thinks make its "product" (its college degree) a competitive one.

4.- In Europe, practical training during the academic period facilitates the student the familiarity with labour market and its environment. Is the labour experience during the academic stage slightly positive? What other alternatives might be suggested?

Teacher training in both the US and Europe take place within the academic institution, so for this market, I think there are not a lot of differences.

5.- It has been criticized in Europe that educational trends are focused strongly on the competences of the individual, more than in his professional profile. Which is the American perspective of this matter?

Both individual competitiveness and professional competencies are valued in my institution.

6.- One of the most important tasks in Europe is the mobility and the acknowledgement /standardization of Higher Education subjects. What it is your point of view about that fact?

Mobility and standardization seem like good ideas in principle, but very difficult to carry out in practice. I worry that another bureaucratic level is being created that will make mobility more difficult rather than less.

7.- In Europe, academicians have affirmed as university essential competences; "general basic knowledge on the studied area", "analysis and synthesis capacity", "learn capacity" and "creativity capacity". Which four main competences we would be speaking in the American case?

All four are relevant in the USA

8.- According to your opinion, related to the labour market, which competences are more requested from the enterprise?

General basic knowledge, analysis and synthesis, and learning capacity.

9.- The main weight of the professional profile definition must be carried by; the University, Public Organisations, Companies or by the own University students' point of view?

It is a joint responsibility of higher education, accrediting agencies, schools, and individual candidates.

10.- Once University students get their degree, do they think that this means an assured labour position according to what they have studied or the exclusive learning is the main aim for them?

No, students are advised that the university awards them the diploma, but the state gives them a license to teach, and individual school districts may or may not hire them. Students are very aware of the labour market and decide to apply to the program based on what they think their chances are for getting a job when they are through.

11.- Which are the key characteristics that define a competent University? Is the employment assistance on the most important one?

Creating graduates who have a strong general knowledge, and professional preparation. Employment assistance is not so important, but also not unimportant.

12.- Which are the resources or services that University put into a practice in a more effectively way on the side of employment?

We have a career services department that helps students locate jobs, write resumes, arranges for interviews with potential employers, and keeps recommendations on file for their future use. The alumni office sometimes helps graduates connect with other graduates who are already employed in their field of interest.

13.- Is University able to define professional profiles whenever it wants? What is your opinion about that fact?

No, our program is very limited by the standards and criteria listed by the professional accrediting agencies

ANEXO 6

ANOTACIONES MÁS RELEVANTES DE LAS ENTREVISTAS EN JAPÓN.

Agosto, 2006.

Entrevista 4. Yasuhiro Oyama, Associate Professor, Education Department de Kyoto University.

Traducción: elaboración propia. Traducción sin guión estructurado, puesto que se trataban de encuentros abiertos, más que de entrevistas personales estructuradas.

1. El sistema universitario en Japón

Los exámenes de acceso a la universidad (standarized tests), por parte del National Center for University Examination, son una buena referencia para los estudiantes, puesto que les provee de los requisitos necesarios para tal fin. Por ejemplo, para entrar en la Universidad de Kyoto, existen dos tipos de exámenes;

- El propio test del Centro mencionado; evalúa los conocimientos en matemáticas, japonés, inglés, ciencias sociales y ciencias exactas.
- El examen de la Kyoto University: donde, el propio departamento donde el alumno está interesado, realiza una prueba de, en el caso de ser área de letras, examen de japonés, inglés y ciencias sociales y en el caso de las de ciencias, examen de inglés, matemáticas y ciencias exactas.

En este caso particular, Kyoto University realizar tres cribas, puesto que la demanda es altísima.

Una de las claves de éxito de la Universidad, es el Aprendizaje Activo, sólo posible si se fomenta la comunicación entre estudiantes y profesores. Es necesario cambiar el concepto de aprender “de” al aprender “con”. Las universidades japonesas se han dado cuenta de esto recientemente.

En Japón, existen más de seiscientas universidades - contando los College -; cien públicas y quinientas privadas. Después de la Segunda Guerra Mundial, cambió el sistema norteamericano y japonés. Lo que se denomina “High School”, comprendió dos años y la Universidad, tres.

Martin Traud, uno de los autores más importantes en analizar esta realidad, realizó un estudio donde diferenciaba tres tipos de Universidad, según su “categoría” o “posición”: 1) “elite stage”, que comprende menos de un 15%, donde entrar es una situación realmente privilegiada. En este grupo estarían las llamadas “top universities”; 2) “mass stage”, que comprende entre un 15 y un 50%, donde es normal que entren bastantes alumnos. Este es el ejemplo de Meiji University, universidades que antes solían ser escuelas profesionales y que cambiaron su estructura porque el gobierno norteamericano quiso democratizar el sistema japonés; 3) “universalised stage”, que comprende más de un 50% y que donde, para entrar, existe un “gap of quality”, un nivel a cumplir para entrar.

Aproximadamente en 1970, en Japón, en el proceso de *compartir* la economía, se produjo también el compartir conocimientos y darle mucha más valoración al inglés.

La calidad y el carácter de las universidades son muy diferentes. Algunas tendencias apuntaban hacia la investigación (top & middle universities) y otras hacia la docencia en general. Estas últimas universidades desearían subir de “estrato”, pero los resultados, tras su autoevaluación, son bajos.

Cada universidad tiene sus propios programas, así como su propio sistema autoevaluador. Para que sus alumnos entren en las empresas, tienen sus propios contactos. Por ejemplo, para entrar en Kyoto University, existe lo que denominan “pocket seminars”, pequeños grupos de estudiantes donde se les asiste para tener lo que denominan “actitud académica”, acorde a lo que esta institución considere oportuno e importante, tanto para su estancia universitaria como para su futuro laboral.

El conflicto más importante que tiene la Universidad japonesa es ser “bambú y árbol de madera”, representando la primera metáfora a la cultura japonesa y en el segundo caso, a la cultura norteamericana. Por ejemplo, en Malasia y Hong-Kong, siguen los modelos ingleses de educación (por la exportación de Australia – punto de vista colonialista -).

En los ochenta, las universidades de USA trataron de encontrar mercado en Japón, pero la Educación Superior japonesa estaba en japonés y era diferente de Norteamérica y muchas universidades no quisieron importar el modelo americano.

Además de los *pocket seminars*, otras universidades (middle universities), tienen otros sistemas alternativos, como por ejemplo Kansai International Studies; se les dice cómo tomar notas en japonés. Por otro lado, también existen los *refresh seminars*.

Después de 1991 (reforma universitaria), la universidad puede hacer su propia autoevaluación y hacer su propio programa de calidad.

En Kyoto University se enseñan no sólo los conocimientos que la institución profesa, sino también las actitudes adecuadas. Los alumnos están muy interesados en saber el área exacta de investigación dentro de su campo de conocimiento.

El sistema actual universitario es que un alumno puede ir directamente de la educación especializada y coger cosas de la general. Ha habido otro gran cambio; después de 1991, los profesores dicen que los estudiantes pueden elegir lo que hacer (especializarse). La filosofía de la educación general es básica para el conocimiento.

Los servicios de estudiantes (*support system for students*) son indispensables.

Ahora sólo existe esto, no en el área de educación general, sino cada rama de especialización. Ahora: Graduate School (cada facultad), da temas de Educación General y se va construyendo. Esta Educación General comprende:

- A: Human and Social Science
- B: Sciences
- C: Language
- D: Athletic

Esto varía en función de cada facultad.

2. El mercado de trabajo en Japón.

Hasta los 90, la economía en Japón fue muy positiva, pero luego muchas empresas cerraron y entraron en la depresión, muchas generaciones mayores estaban cansadas y los jóvenes estaban un tanto desorientados: problemas de posiciones, en asumir la responsabilidad. Durante muchos años, en los Estados Unidos, existe la romántica noción de que la buena enseñanza no era algo que se podía enseñar, era algo innato, como un talento para la música o las matemáticas. Japón, históricamente, ha tenido un tipo de universidad muy jerárquica.

La generación joven; no tiene vocación; comic, tv,...estar en casa. No tienen dinero, con lo que no “entran en sociedad”

Las mejores universidades compiten entre sí por la captación de alumnado. Además, son constantemente evaluadas con estrictos criterios, que, al final, las sitúa en “estratos”, llegando incluso a asumir su puesto “top”, “medio” o “bajo”. La severa competitividad comienza en la preparación desde los colegios, para dar este salto, sobre todo en lo que atañe a los colegios privados.

El paso desde la escuela de grado superior a la universidad es muy importante, sobre todo si la aspiración es ingresar en el puesto “top” de las universidades. Algunos alumnos pasan directamente a esta importante categoría, porque el colegio se ocupa de ello. Por ejemplo, para ingresar en la Universidad de Tokio; los colegios preparan a aquellos alumnos interesados durante uno o incluso dos años, para que estén preparados para ello. Sobre todo si el objetivo es ingresar en las universidades “top”, los alumnos se sienten en el colegio mucho más motivados y se esfuerzan más por estudiar hasta llegar al nivel deseado.

3. Situación actual de la relación Universidad – Empresa.

Hoy se apuesta de nuevo por “educar en la empresa”.

Hay muchísimas universidades, una gran competencia entre ellos para conseguir estudiantes y posición en el mercado de trabajo. El criterio más importante de las universidades; cuántos estudiantes podrán mandar al mercado de trabajo

AUTONOMIA (en cada universidad, qué dirección escoger) de las universidades vs RESPONSABILIDAD (Accountability): este binomio es muy difícil.

Otro aspecto para el desarrollo de la carrera, está localizado en la asistencia dentro del campo específico de especialización académica. Los estudiantes se preocupan por qué universidad entrar, no por la carrera.

Giving seminars: ayudar a los estudiantes a recobrar su orgullo, motivación y autoconfianza.

COUNCELING: asesorar a los estudiantes sobre sus próximos pasos: los pasos para llegar exactamente a lo que quieren hacer y la motivación.

Más del 10% de los universitarios no consiguen un trabajo a jornada completa, prefieren un trabajo a tiempo parcial, aunque no encuentran lo que reamente quieren hacer y posponen su elección para “entrar en sociedad”. El problema está en el por qué se tarda tanto en

encontrar trabajos de jornada completa buenos para ellos. Probablemente porque esa posición, luego ya es muy tarde.

Todo está muy organizado y muy automatizado, se ha perdido el papel activo de los jóvenes, como si todo fuera un “cash machine”. Hasta el trato personal en los establecimientos está automatizado. Para los jóvenes, es difícil hacerles construir por ellos mismos su futuro propio.

ANEXO 7

Entrevista 5. Katsura Hirosawa, alumna de postgrado de Kyoto University.

1. Nowadays' Mission and Vision of the University.

Japanese universities suppose their mission to educate their students in the academic field. On the other hand, companies hope universities to educate or train the students as the well-educated candidates for their employees.

2. Which are the main Academic / Professional Skills, in the Offer - Demand Dynamic, to get an Effective Functioning among Universities, Firms and Society - in general - ?

Not sure what "the main Academic / Professional Skills," but I'd say firms.

3. Effective Strategies for University students' labor satisfaction. Relevant Resources.

Japanese students start job huntings a year and a half prior to their graduation, and the point gets earlier and earlier as Japanese companies try to find better candidates. This is one of big controversial points about Japanese college education because students have little time spending in the classrooms, let alone preparing the lecture materials.

4. Comparative between European Higher Education and Japanese one. Strengths and Weak Points.

I know a little about European Higher Education, but Japanese universities have much more difficult entrance exams compared to their academic education. In other words, once students enroll to a university, it is relatively easy to earn credits and graduate from it. This is one of the reasons why they spend their time for the job hunting.

Companies does not care on the job interview what the students study at the university at all. This is another reason why students don't concentrate on their academic activities.

5. Competitiveness of the University opposite to the labor market.

University and the labor market share very little. Again, companies do not care what the students study in their university. They rather care which rank their universities belong to, which indicates students' capability of concentrating on the entrance exams.