

Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios

Javier Vidal García
Coordinador



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE
COORDINACIÓN
UNIVERSITARIA

Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios

Javier Vidal García

Coordinador



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE
COORDINACIÓN
UNIVERSITARIA



UNIVERSIDAD DE LEÓN

Secretariado de Publicaciones
y Medios Audiovisuales

SEMINARIO DE MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS UNIVERSITARIOS (León)

Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios : [Seminario celebrado en León] / Javier Vidal García coordinador. – [Madrid] : Consejo de Coordinación Universitaria ; León : Universidad, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, [2003] 170 p. ; 24 cm.

Traducción al castellano, de las ponencias extranjeras, Crown Language Services. – Bibliogr.

ISBN 84-9773-087-9

1. Titulados universitarios—Trabajo—Congresos. 2. Búsqueda de empleo—Congresos. I. Vidal García, Javier II. Consejo de Coordinación Universitaria (España). III. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales. IV. Título 331.5(063):378.18

La edición de este volumen ha sido posible gracias al trabajo de diversas personas, entre las que debe destacarse a Mónica González y Manuel Martín

© Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Diseño de cubierta: Cyoarte Studio, S.L.

Printed in Spain - Impreso en España

ISBN: 84-9773-087-9

Depósito Legal: S. 1.701-2003

Imprenta KADMOS

Salamanca 2003

Contenido

Presentación

- José Tomás Raga*
Consejo de Coordinación Universitaria 5

Introducción

- Javier Vidal*
Universidad de León 7

PARTE 1 – EXPERIENCIAS INTERNACIONALES: EEUU Y EUROPA

Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios

- Ulrich Teichler*
Centro para la Investigación en Educación Superior y Trabajo
Universidad de Kassel, Alemania 15

La medición de las competencias de los titulados superiores

- Jim Allen, Ger Ramaekers y Rolf Van der Velden*
Centro de Investigación para la Educación y el Mercado Laboral
Universidad de Maastricht, Países Bajos 31

Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios

- Alberto F. Cabrera, David J. Weerts y Bradford J. Zulick*
Centro para Avance de la Educación Postsecundaria
Universidad de Wisconsin-Madison, EEUU 55

Las encuestas a egresados universitarios como medio para la mejora de las universidades: lecciones desde Estados Unidos.

- Victor M.H. Borden*
Oficina de Gestión de la Información e Investigación Institucional
Universidad de Indiana-Universidad Purdue, Indianápolis, EEUU 81

PARTE 2 – EXPERIENCIAS EN COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La evaluación de la transición al mercado laboral de las universidades catalanas

Sebastián Rodríguez Espinar y Anna Prades Nebot 95
Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

Estudio de la inserción laboral de los titulados en las universidades de Andalucía

José Luis Pino Mejías 107
Centro Andaluz de Prospectiva

PARTE 3 – DOCUMENTOS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Situación laboral de los graduados: propuesta de un indicador y método de encuestación

Santiago Lorente 123
Universidad Politécnica de Madrid

Cómo se obtiene la opinión de los empleadores

José López Franco y Juan Pedro Montañés Gómez 137
Universidad Pontificia de Comillas

Sistemas de información de las unidades de fomento del empleo

Domingo Galiana Lapera y Dolores López Martínez 147
Universidad Miguel Hernández

PRESENTACIÓN

José T. Raga
Secretario General del
Consejo de Coordinación Universitaria

El crecimiento de estudiantes en la universidad durante los últimos años ha sido extraordinario, lo que ha supuesto un importante incremento del porcentaje de titulados universitarios sobre el total de la población. Este aumento de competitividad por acceder a puestos de trabajo, ha dado lugar a que desde las universidades se plantee la necesidad de realizar estudios acerca de la situación real que afrontan sus titulados cuando acceden al mercado laboral: 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 un momento en el que se está poniendo en marcha procesos de adaptación de las titulaciones al nuevo espacio europeo, no cabe duda de que la inserción laboral de los titulados es un elemento importante en el análisis de las enseñanzas. De hecho, el Catálogo de Indicadores del Consejo de Coordinación Universitaria propone un indicador (resultado 7) que se define como el porcentaje de graduados de cada titulación que 3 años después de acabar los estudios están empleados en un trabajo que consideran razonablemente satisfactorio. La obtención de este indicador tiene varios problemas, entre los que los metodológicos no son los menos importantes.

Por todo ello, desde el Consejo de Coordinación Universitaria se organizó el pasado mes de junio el seminario *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, en la Universidad de León, con el objetivo general de reflexionar sobre la metodología seguida en las distintas universidades que permita conocer los problemas surgidos durante el proceso de análisis y las necesidades de información que se generan, así como facilitar el intercambio de la documentación existente entre las distintas instituciones. El conjunto de ponencias y conclusiones allí presentadas es lo que se incluye en este volumen.

Por último, agradecer a los asistentes, a los ponentes y, en especial, a los grupos de trabajo y los coordinadores el esfuerzo realizado, a la espera de que el mismo redunde en la mejora del sistema universitario y de la sociedad en su conjunto.

INTRODUCCIÓN

Javier Vidal
Universidad de León

Muchas universidades españolas llevan varios años realizando estudios sobre la inserción laboral de sus titulados. Este es un tema de gran importancia e impacto, que ha sido amplificada por el problema del desempleo que ha sufrido España en los últimos años. Estos estudios han cubierto las necesidades de las propias instituciones que los realizaban o encargaban. Sin embargo, todos se han encontrado (al menos, hasta ahora) con el problema de no tener niveles de referencia para poder valorar sus resultados adecuadamente. Las distintas aproximaciones metodológicas, herramientas y sistemas de análisis, así como la dificultad para intercambiar información, debido a la naturaleza *sensible* de los datos, ha impedido que una universidad pueda saber si su situación es mejor o peor que lo esperable.

Para poner en común esta situación e intentar llegar a consensos que permitan abordar de una forma decidida estos problemas, el seminario realizado en la Universidad de León se planteó como un foro de debate, como un momento de reflexión, sobre la metodología seguida en las distintas universidades, que permitiese mejorar el conocimiento de los problemas surgidos durante el proceso de realización del estudio y las necesidades de información que se generan, así como facilitar el intercambio de la documentación existente entre distintas instituciones, nacionales y extranjeras. Se buscó, por lo tanto, un foro para debatir aspectos puramente metodológicos en la realización estos estudios y no tanto el análisis en sí de la inserción laboral de los graduados.

El objetivo general de este seminario fue analizar los métodos y estrategias más adecuados para el estudio de la inserción laboral de los graduados universitarios. En concreto, se pretendió cubrir estos cuatro objetivos:

1. Compartir la información acerca de la metodología seguida en diferentes países y universidades, con el fin de conocer las estrategias de más éxito y los principales problemas encontrados.
2. Establecer recomendaciones que puedan ser utilizadas por las universidades para introducir mejoras en sus desarrollos metodológicos.
3. Definir las necesidades de información sobre la inserción laboral que tienen los responsables de las universidades y su uso en la toma de decisiones.

4. Establecer recomendaciones sobre el procedimiento y herramientas para la elaboración del indicador *Resultados 7*.

El libro refleja la consecución de los objetivos propuestos, y se organiza de la siguiente forma.

En la primera parte se presentan cuatro artículos. Los dos primeros se refieren experiencias realizadas en Europa y los dos segundos experiencias en Estados Unidos.

El primer artículo, de Ulrich Teichler, nos presenta una amplia e interesante visión sobre las experiencias desarrolladas en Europa en el campo de las encuestas a graduados universitarios y el análisis de su inserción laboral. Su perspectiva, además de documentada, se basa en la experiencia de la dirección de diversos estudios, entre los que cabe destacar el proyecto CHEERS. Este estudio se realizó en 12 países, entre los que se encontraba España. Los resultados de este estudio se puede consultar en la página Web www.uni-kassel.de/wz1/tseregs.htm. El trabajo en España fue dirigido por el profesor José-Ginés Mora. Por primera vez en estos estudios se dispuso que una visión comparada de la opinión de los graduados universitarios en distintos países de Europa. El artículo concluye con una lista de recomendaciones sobre cómo deben realizarse estos estudios, basado en las dificultades encontradas en la experiencia de este amplio estudio.

El segundo artículo, firmado por Jim Allen, Ger Ramaekers y Rolf Van der Velden, trata un tema de enorme interés en este momento: las competencias. El Espacio Europeo Educación Superior, impulsado por la Declaración de Bolonia, propone la creación de dos niveles en la formación de los universitarios que se definan de forma homogénea en todos los países europeos. Después de distintos debates sobre la manera que esto debería organizarse, la propuesta realizada para esta posible homogeneización (ver la *Joint Quality Initiative*) se basó en la relación de las competencias que un titulado universitario debe tener en cada nivel. El hecho de basar esta definición en *competencias* y no en *contenidos* ha generado la necesidad de definir de una forma clara este concepto, de intentar medir la demanda de las mismas por parte del mercado laboral y de analizar lo que las instituciones universitarias ofrecen. Aunque el análisis de las competencias no es un elemento nuevo, su importancia sin duda se ha incrementado notablemente. En este artículo se analiza el porqué de medir competencias, el marco teórico para analizarlas y distintos esquemas que se han venido utilizando para clasificarlas. Además, explica la manera de abordar el análisis de las mismas a través de los estudios de encuestas dirigidos a graduados universitarios, en forma de nuevas propuestas para el futuro.

El tercer artículo, firmado por Alberto F. Cabrera, David J. Weerts y Bradford J. Zulick, analiza las distintas orientaciones que se le han dado estos estudios en Estados Unidos en las últimas décadas. Sintetiza de forma exhaustiva una amplia bibliografía sobre estos estudios y clasifica los ámbitos en los que se han utilizado. Dado el carácter metodológico de este volumen, el artículo recoge también el tipo de estrategias de investigación que se ha seguido para obtener la información, así como analiza los problemas metodológicos que presentan estos estudios y distintas soluciones para abordar los mismos.

En el cuarto artículo, Victor Borden da un paso más en el análisis de los problemas metodológicos de las encuestas a graduados desarrollando uno de los temas claves, quizás el más importante de todos: el uso de los resultados de los estudios para la mejora de las universidades. Su exposición se basa, también aquí, no sólo en el amplio conocimiento de lo que sucede en EEUU, sino en su experiencia como director de la Oficina de Gestión de la Información e Investigación Institucional de su universidad. Nos presenta ejemplos interesantes de análisis de datos utilizados para la planificación en su universidad.

En la segunda parte de este volumen, se presentan dos estudios realizados en España que se seleccionaron por ofrecer la perspectiva de un ámbito superior al de una sola institución. Se trata de dos trabajos que se han realizado en las comunidades autónomas de Cataluña y Andalucía. En el primero, Sebastián Rodríguez y Anna Prades, hacen una síntesis del planteamiento metodológico utilizado en su estudio. Este estudio, realizado por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*, ha sido ya publicado completo. Su planteamiento metodológico es de gran interés y coincide básicamente con la propuesta planteada en el primer artículo de la tercera parte.

La segunda de las experiencias presentadas es de la Comunidad Autónoma de Andalucía y está siendo llevado a cabo por *Centro Andaluz de Prospectiva*. En este capítulo José Luis Pino presenta el diseño del estudio que se encuentran realizando a la publicación este volumen. Nos plantea el diseño metodológico y los problemas detectados en el mismo y las soluciones adoptadas. Tiene algunos aspectos metodológicos diferenciados de la propuesta anterior, que también deben tenerse en cuenta.

En la tercera parte se presentan los documentos de trabajo de los tres grupos que se crearon a finales de 2002 y que trabajaron hasta la realización del seminario, con el fin de compartir la experiencia que diversas instituciones universitarias españolas disponían sobre el análisis de la inserción laboral de los universitarios. Los grupos, con sus ponentes al frente, trabajaron para presentar en el seminario documentos para el debate, cuyo resultado final se presenta este volumen.

Estos tres grupos de trabajo correspondían a tres fuentes de información básicas para disponer de una visión completa de la situación laboral de los graduados universitarios: las encuestas graduados, la opinión de los empleadores y la información disponible a través de los *centros de promoción de empleo* de las universidades.

El primer artículo trata de los problemas en España para la realizar las encuestas a graduados así como del análisis de uno de los indicadores propuestos en el *Catálogo de Indicadores* del Consejo de Coordinación Universitaria. Este indicador, denominado *resultado7*, ha sido analizado y en el documento se realizan propuestas de modificación del mismo. Por otra parte, en el debate se plantearon las dificultades y alternativas que presentan las encuestas realizadas a graduados, todo ello, basado en la experiencia de las universidades españolas, en algunos casos larga experiencia. En este capítulo, se hace una propuesta de un modelo de encuesta basado en el consenso entre instituciones, similar al que presentan Victor Borden denominado, Higher Education Data Sharing (HEDS) (Intercambio de Datos sobre la Educación Superior), basado en la participación voluntaria de las universidades y en una metodología común fiable que permita maximizar la confianza en los resultados y minimizar las dificultades para la publicación de los mismos. También se hace una propuesta de la forma en que estos estudios podrían ser coordinados, teniendo en cuenta que la información resultante de ellos es de gran interés tanto para las instituciones como para las administraciones públicas y para la sociedad en general.

El segundo artículo está dedicado al problema de cómo obtener la opinión de los empleadores. En los estudios de inserción laboral no sólo las encuestas a graduados universitarios son importantes, también es importante la opinión de aquellos que buscan contratar a profesionales altamente cualificados. El documento, cuyos ponentes han sido José López Franco y Juan Pedro Montañés, presenta por una parte la necesidad de utilizar la opinión de los empleadores y por otra las grandes dificultades con las que se enfrenta estos estudios. Inicialmente hace una descripción de los rasgos que tienen los estudios que se realizan hasta este momento las universidades españolas, para terminar con una propuesta de mejora para estos estudios.

Por último, se detectó la necesidad de intentar sistematizar la información de que disponen las unidades, que hemos denominado, *de fomento del empleo* que existen dentro las universidades. Estas unidades, en general, no tienen como objetivo fundamental y propio la realización de estudios sobre la inserción laboral, sino el apoyar a sus graduados para que encuentren un empleo. Una de sus principales actividades es el fomento de prácticas en empresas e instituciones. Se detectó en su momento que estas unidades disponen de una información muy interesante sobre la relación que existe entre la formación que ofrecen las

universidades a sus graduados y las necesidades que tienen en su trabajo. Esta información como he comentado, no se basa en estudios sistemáticos, si no en la práctica diaria, en el contacto constante que tienen con empresas y con estudiantes recién graduados. A pesar de ello, es una información disponible que debía analizarse. En este capítulo final, se describe la situación en la que las universidades abordan actualmente estas actividades ofreciendo una propuesta de cómo podría organizarse de una forma más sistemática. En este caso además se plantea la necesidad de vincular la información que estas unidades tienen con las actividades docentes de las propias universidades.

PARTE 1

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES: EEUU Y EUROPA

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LAS ENCUESTAS A GRADUADOS UNIVERSITARIOS

*Ulrich Teichler
Centro para la Investigación en Educación Superior y Trabajo
Universidad de Kassel, Alemania*

1 EL RENOVADO INTERÉS POR LAS RELACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL EMPLEO

Los asuntos importantes de los debates públicos en torno a la educación superior cambian rápidamente. Esta afirmación también es válida para todos los temas que abordan las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral. Al observar los debates en muchas sociedades avanzadas, así como los dirigidos por la OCDE, una organización internacional con bastante influencia en estos debates, observamos un interés especial por las relaciones existentes entre el gasto en educación y el crecimiento económico, así como por los vínculos entre la inversión en educación y el rendimiento individual desde comienzo de los años 60. Estos debates se ampliaron a finales de la década de los 60 y principios de los 70 cuando se planteó la cuestión de cómo una sociedad orientada hacia el éxito era compatible con la igualdad de oportunidades. A lo largo de la década de los 70, la opinión optimista relativa a las relaciones entre la educación superior y el empleo se debilitó, y creció la preocupación en torno al empleo del creciente número de graduados que buscaban trabajo en un momento en el que había grandes problemas de empleo de forma generalizada. Simultáneamente, el debate se centró en cambios curriculares que podrían mejorar las oportunidades laborales. En la década de los 80, se puso énfasis en la diversidad de oportunidades de los graduados, que reflejan tanto la diversidad de la educación superior como los distintos modos en que los estudiantes se preparan para el mundo laboral. Sin embargo, durante este período las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral no eran una prioridad en comparación con otros asuntos de la política en educación superior (cf. Una visión global expuesta en Teichler, 1998b).

No obstante, sería engañoso prestar atención únicamente a los debates importantes que van cambiando. Los vínculos entre la educación superior y el mundo laboral siguen siendo importantes en dos aspectos. En primer lugar, se espera que la educación superior 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 superior prepara a los graduados para tareas indeterminadas; además, no sólo tiene que proporcionar el conocimiento de “herramientas” y “normas”, sino

que tiene que preparar a los estudiantes para cuestionarse constantemente las “herramientas” y “normas” establecidas. En segundo lugar, los vínculos entre la educación superior y el empleo pueden describirse como parte de una meritocracia educacional. Lo ideal es que los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito, desde el punto de vista educativo, sea cual sea su procedencia socio-biográfica; 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 trabajo o situación en la sociedad deseable, es decir, un buen sueldo, estatus, poder e influencia social.

En la década de los 90 volvió a crecer el interés por las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral. Hubo varias razones que justifican este desarrollo (véase la visión global expuesta en Teichler, 1998a). La matriculación en centros de educación superior aumentó de nuevo en varios países en los años 80 y, por otra parte, el creciente desempleo de los 90 avivó los miedos de que pudiera agravarse el “desajuste” entre la educación y el empleo. Se prestó más atención que en periodos anteriores a la transición entre la educación superior y el trabajo. Además, los rápidos cambios tecnológicos también sugirieron que los graduados ya no podían aspirar a permanecer en una única profesión o en unas pocas empresas: los graduados tenían que ser más flexibles y estar mejor preparados para el aprendizaje continuo. Por último, la competencia profesional parecía estar basada en menor medida en el conocimiento profesional. Los estudiantes también tenían que aprender a aplicar sus conocimientos, potenciar sus habilidades socio-comunicativas y de ellos se esperaba que desarrollaran valores y actitudes que prometieran éxitos en el mundo laboral.

En estos distintos aspectos fundamentales, debemos tener en cuenta que en los 90 ha crecido el interés en la mayoría de países europeos por evaluar la educación superior. La mayoría de las evaluaciones sobre planes de estudios se centran en procesos dentro de la educación superior, pero el examen del rendimiento y los resultados obtenidos puede verse como una tarea obvia de evaluación en la educación superior. El trabajo de los graduados puede considerarse como una medida muy importante de los resultados a la hora de evaluar las universidades y los planes de estudios, y las encuestas a graduados pueden ser la clave para la obtención de la información requerida.

2 LA BASE INFORMATIVA DEFICIENTE

La información en torno a las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral es muy poco satisfactoria (véase Paul, Teichler y van der Velden, 2000). Es

increíble observar lo escasas que son las fuentes de información sobre un asunto tan importante en los debates públicos.

Hasta hace poco, la información más relevante tenía que extraerse de las estadísticas oficiales en muchos países, entre ellos España (Mora, Garcia-Montalvo y Garcia-Aracil 2000). Las estadísticas oficiales muestran notablemente la distribución de graduados en los sectores económicos y los trabajos según edad, sexo y nivel educativo. También se dispone de estadísticas similares relativas al desempleo, así como a los ingresos de los graduados. Estas estadísticas muestran que vale la pena estudiar para asegurarse un sueldo más alto y para reducir el riesgo de desempleo, pero generalmente no aportan pruebas sobre el modo en que los recursos y las condiciones de cada universidad, o las opciones de los estudiantes, afectan a las trayectorias laborales. Por otra parte, los lectores de este tipo de estadísticas tienden a sobreestimar los “desajustes” entre la educación superior y el trabajo, puesto que, tal como muestran las encuestas, una proporción considerable de graduados que tienen un empleo tradicionalmente destinado a graduados universitarios considera que su trabajo es exigente, autónomo, satisfactorio y que requiere un alto grado de competencias.

Como consecuencia, se ha realizado una multitud de encuestas a graduados universitarios. Éstas proporcionan información más detallada sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral. Lamentablemente, muchas de estas encuestas no explotan todo el potencial que éstas pueden ofrecer. A menudo observamos cuatro tipos de puntos débiles.

En primer lugar, algunas encuestas a gran escala se basan en cuestionarios muy cortos y, por tanto, proporcionan una información limitada. Algunas encuestas simplemente examinan las relaciones entre áreas de estudio, institución en la que se cursaron estudios superiores y quizás el sexo por un lado y el estatus laboral y sector económico por otro lado. Esto puede mostrar que los graduados en económicas de la universidad A encuentran trabajo más rápidamente que los graduados de la universidad B, pero sólo se puede especular sobre los elementos de la universidad A que pueden haber producido este éxito y la medida en que dicha diferencia ha sido una consecuencia de un mercado laboral local distinto.

En segundo lugar, muchos cuestionarios de encuestas están dirigidos a graduados procedentes de una única universidad o a graduados de un único ámbito de estudio y procedentes de unas cuantas universidades. A pesar de ser valiosas por la información que aportan a cada universidad y departamento, éstas no ayudan a obtener una imagen representativa.

En tercer lugar, muchas encuestas se realizan un año después de acabar la carrera o incluso antes. Por tanto, proporcionan una imagen incompleta del proceso de

transición y apenas pueden abordar la experiencia profesional ya adquirida en el trabajo.

En cuarto lugar, muchas encuestas son superficiales en el establecimiento de vínculos entre la educación superior y el mundo laboral. Éstas están atrasadas con respecto a las técnicas de análisis estadístico disponibles que pretenden explicar la medida en que los distintos éxitos profesionales pueden atribuirse a las distintas características de los recursos y condiciones de estudio, así como a las distintas opciones de los estudiantes.

3 EL ESTUDIO CHEERS

En algunos países (p.ej., Alemania, Noruega, Suiza y Reino Unido), se han llevado a cabo encuestas a graduados de instituciones de educación superior que han intentado superar los puntos débiles mencionados anteriormente. Se encuestó a un gran número de graduados (todos los graduados universitarios en los países pequeños y muestras representativas en los países grandes). A los graduados se les pidió que respondieran a cuestionarios relativamente largos. Las encuestas se realizaron algunos años después de obtener la titulación y se emplearon técnicas de análisis multivariantes.

Finalmente, los investigadores de varios países europeos se unieron a finales de la década de los 90 para llevar a cabo la primera encuesta importante, representativa y con comparativas internacionales. Se encuestó a más 36.000 graduados universitarios procedentes de 12 países unos tres o cuatro años después de titularse. El estudio pretendía ser representativo de los graduados de diversos países con al menos una licenciatura o un título equivalente. En un principio, el estudio se denominó "Higher Education and Graduate Employment in Europe" (Educación Superior y Empleo de Graduados Universitarios en Europa), pero sus participantes también lo llamaron CHEERS (Careers after Higher Education – a European Research Survey) (La Trayectoria Profesional después de la Educación Superior: un Estudio de Investigación Europeo).

El estudio incluía los siguientes países europeos: Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa, Reino Unido y Suecia. Además, Japón también participó en el estudio. La financiación principal provino de la Comisión Europea dentro del marco del Programa de Investigación Socioeconómica con Fines Propios (TSER).

El cuestionario abordaba la búsqueda de trabajo y el período de transición entre la educación superior y el trabajo, así como la situación laboral durante los primeros

años después de acabar la carrera. También examinaba las competencias de los graduados y su uso en el trabajo, la medida en que los graduados consideran que su posición y tareas están relacionadas con la educación superior, así como las expectativas profesionales de los graduados y la medida en que éstas se han cumplido. Por último, se formulaban preguntas sobre la formación continua, la formación después de la titulación y la opinión de los graduados sobre las perspectivas profesionales a largo plazo. Se plantearon preguntas sobre la procedencia socio-biográfica de los estudiantes, sobre los recursos y las condiciones de estudio y sobre las calificaciones obtenidas en la titulación para determinar la medida en que estos factores podrían explicar las diferencias de empleo y trayectoria profesional de los graduados universitarios. El estudio también quería examinar las diferencias de trabajo según regiones y según el sexo de los graduados, así como la movilidad geográfica internacional de los encuestados.

Algunas perspectivas generales de los resultados del estudio CHEERS relativas a algún país en concreto ya se han publicado (Brennan et al. 2001, Nihon Rôdô Kenkyû Kikô 2001, Schomburg et al. 2001). El estudio comparativo se publicará en 2003 (Schomburg y Teichler, 2003).

Tras algunas reflexiones introductorias en torno al carácter de la base de las encuestas a graduados universitarios, procedemos a explicar los imperativos metodológicos de este estudio comparativo.

4 EL CARÁCTER BÁSICO DE LAS ENCUESTAS A GRADUADOS UNIVERSITARIOS

Se emplean varios términos para caracterizar el tipo de estudios tratados en esta presentación.

- Encuestas a egresados (*alumni*) es el término usado más frecuentemente en Estados Unidos; éste recalca que los encuestados fueron antes estudiantes.
- Encuesta a graduados (*graduate*) es el término equivalente inglés y está muy generalizado en Europa; este término enfatiza que los encuestados han terminado la carrera.
- Estudios de localización (*tracer*) es un término que sugiere que no es fácil conocer los paraderos de los graduados; por tanto, los investigadores tienen que buscar a los graduados.

- Finalmente, el término estudios de seguimiento (*follow-up*) apunta a que los encuestados son antiguos estudiantes de los que se ha realizado un seguimiento después de titularse. En algunos casos, el término estudio de seguimiento se emplea para estudios en los que las personas encuestadas son encuestadas de nuevo después de algún tiempo para examinar sus trayectorias educacionales y profesionales no sólo de forma retrospectiva, sino también para compilar información sobre sus perspectivas y actividades actuales en dos o más puntos a la vez. A estas encuestas se les suele llamar estudios longitudinales.

Preferimos el término encuesta a graduados. En las encuestas a graduados, los antiguos estudiantes (de un solo plan de estudios, de toda la universidad o una muestra representativa o incluso todos los graduados del país) serán encuestados en algún momento después de acabar la carrera (por ejemplo seis meses, un año, tres años después de titularse, etc.). Algunas encuestas están dirigidas a antiguos estudiantes de diversas cohortes de estudio (es decir, en plazos distintos después de acabar la carrera). En unos pocos casos se realizan estudios longitudinales: los mismos graduados son encuestados en varias ocasiones (p. ej. un año, tres años y diez años después de titularse).

Por lo general, a los antiguos estudiantes se les pide que proporcionen información sobre su procedencia socio-biográfica, sus estudios y su trayectoria profesional y personal posterior a la titulación. Esto puede incluir la transición al trabajo, estudios posteriores y el aprendizaje continuo, el trabajo, el sueldo y estatus, las tareas en el trabajo y la medida en que los conocimientos adquiridos durante los estudios se utilizan realmente en el trabajo. A menudo, a los graduados se les pide que evalúen la universidad, el plan de estudios y las experiencias de estudio que vivieron, de forma retrospectiva, en vista de las experiencias que tuvieron después de titularse.

La longitud de los cuestionarios utilizados varía considerablemente. Por ejemplo, la encuesta anual británica a graduados universitarios, que se realiza seis meses después de obtener la titulación, sólo incluye unas cuantas preguntas sobre el ámbito de estudio y la universidad, así como del estatus laboral. Por el contrario, algunos cuestionarios incluyen más de 100 preguntas.

5 EL ÉXITO DE LOS GRADUADOS: VARIAS MEDIDAS DEL CRITERIO CLAVE

Las encuestas a graduados pretenden medir los resultados de los estudios de enseñanza superior según el éxito de los graduados en el mundo laboral. En el estudio CHEERS, las medidas se subdividieron en tres grupos.

- El éxito en la transición de la educación superior al mundo laboral: por ejemplo, el período de tiempo empleado y los esfuerzos realizados para encontrar un trabajo adecuado, los métodos utilizados en el proceso de búsqueda y las actividades realizadas antes de acceder al primer empleo estable. Debemos asumir que la transición “fluida” conforma el principal criterio de éxito.
- El éxito en cuanto al empleo, es decir, el “intercambio” que tiene lugar entre empleados y empresarios. Las medidas típicas del éxito laboral son el sueldo, los incentivos, el trabajo a tiempo completo, la seguridad laboral, la respetabilidad social del empleo o las perspectivas profesionales. El “estatus” es el criterio básico de éxito en lo relativo al empleo.
- El éxito en cuanto al trabajo, es decir, las actividades profesionales, y en cuanto a la relación entre conocimientos y trabajo. Las medidas más utilizadas son un trabajo interesante, exigente e independiente, las oportunidades de formación continua, un gran uso de las habilidades adquiridas en la universidad y la satisfacción en el trabajo.

Debe emplearse una amplia variedad de medidas del “éxito” de los graduados. Si no es así, la elección de criterios sería arbitraria. Esto también se sugiere por el hecho de que a los graduados españoles en general les suele ir muy mal, en comparación con otros graduados europeos, en lo referente a las dimensiones de “transición” y “empleo”, aunque no tanto en lo referente a los vínculos percibidos entre los niveles educativos y el estatus y la satisfacción en el trabajo (véase la tabla 1).

Tabla 1

País	Duración de la búsqueda de trabajo (meses)	Empleados	Insatisfacción con el trabajo actual
		(%)	(%)
Noruega	3,3	87	4
Suecia	4,9	83	11
Finlandia	5,1	93	9
Reino Unido	4,4	87	18
Países Bajos	4,7	93	7
Alemania	5,5	87	12
Austria	6	87	10
Francia	7,1	69	14
España	11,6	73	13
Italia	8,9	79	18
Total	6,1	84	11

Fuente: Encuesta a graduados CHEERS.

En primer lugar, sabemos que las trayectorias profesionales no son necesariamente constantes a lo largo del tiempo. Los graduados de un área de estudio específica pueden enfrentarse a problemas importantes en el proceso de transición al empleo, pero más tarde pueden tener trayectorias profesionales relativamente prósperas. Si se realiza una encuesta a graduados poco después de acabar la carrera, parece que los resultados son muy malos; si la encuesta se hubiera realizado un par de años después, la situación profesional habría mejorado mucho. Si la situación laboral de los graduados se mide en varios momentos después de titularse –mediante preguntas retrospectivas o a través de un estudio longitudinal–, es posible observar cómo influyó el primer puesto de trabajo en la trayectoria profesional posterior, cómo afecta la movilidad a la trayectoria profesional, etc.

En segundo lugar, sabemos que las encuestas cortas a graduados tienden a recalcar la dimensión “empleo” o “intercambio” del mundo laboral: estatus laboral, remuneración, seguridad en el trabajo, etc. Al analizar los vínculos entre la educación superior y el mundo laboral, la dimensión “trabajo” o “sustantiva” también es importante. Algunos observadores tienden a restar importancia a esta última dimensión porque es más difícil de medir. Por tanto, a los graduados se les pide que puntúen esta dimensión (p.ej. la autonomía en el trabajo, la disposición de recursos, la complejidad de las tareas en el trabajo), mediante la cual se introducen juicios “subjetivos”. Sin embargo, una observación más detenida revela, tal como se ha indicado anteriormente, que los datos considerados “objetivos” (p.ej. la remuneración) a menudo son mal juzgados por parte de los investigadores en su interpretación, ya que a menudo éstos dan por supuesto que los graduados no varían su valoración de los criterios objetivos del éxito.

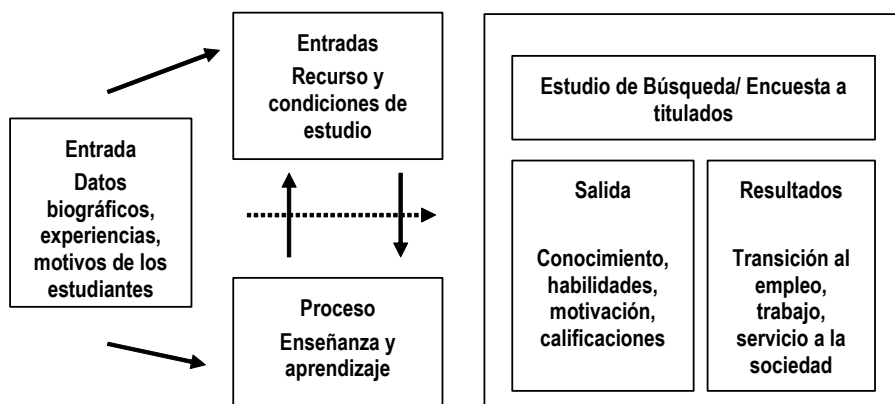
Esto nos conduce al tercer punto. Podemos juzgar el “éxito” de los graduados universitarios según los criterios que se consideran medidas habituales de “éxito”, o podemos juzgar el éxito de los graduados según la medida en que las tareas de su trabajo y su situación laboral satisfacen sus aspiraciones y objetivos. Debe utilizarse una gran variedad de criterios para no tener que verse forzado en un momento dado a hacer sólo lo primero o lo segundo; tenemos que ser capaces de aplicar las dos perspectivas y comparar los resultados de ambas.

Esto es preferible, ya que los estudiantes pueden tener distintos objetivos y los responsables en la universidad pueden tener también diversos objetivos y, por tanto, estos últimos pueden dar más o menos importancia a las distintas medidas del éxito profesional.

6 LOS PUNTOS FUERTES DE LOS ANÁLISIS QUE PRETENDEN “EXPLICAR” EL ÉXITO

Las encuestas a graduados universitarios que sólo se centran en los hechos posteriores a la titulación producirían resultados totalmente distorsionados. Es necesario compilar información relacionada tanto con la procedencia socio-biográfica de los encuestados como con la educación previa a la educación superior. Además, debe tenerse en cuenta la información sobre la universidad y los recursos y las condiciones de estudio. Por último, uno debe saber cómo han actuado los encuestados durante el transcurso de los estudios y qué uso han hecho de los recursos y las condiciones de estudio. La figura 1 muestra las dimensiones principales tratadas en la encuesta CHEERS.

Figura 1. Un modelo común de análisis en la educación superior



En primer lugar, si no se lleva a cabo este complejo análisis, el éxito profesional de los graduados será atribuido totalmente a la universidad y al ámbito de estudio. Si los estudiantes se matricularon en una universidad famosa de una región rica, puede considerarse erróneamente que la universidad es la causa del éxito profesional de los graduados. Por el contrario, una universidad situada en una región más deprimida puede considerarse de poca calidad, ya que muchos de sus graduados aceptan trabajos en su región y, por tanto, tienden a cobrar sueldos inferiores a los que cobran los graduados empleados en una región rica. Debemos controlar este factor, por ejemplo, mediante el “control” del sueldo de los graduados en comparación con los sueldos de la región.

En segundo lugar, a los graduados de ciertas universidades les puede ir bien en el mercado laboral porque la universidad elige a los mejores estudiantes en un

proceso de admisión selectivo. En ese caso, el éxito profesional de los graduados puede no deberse a la educación universitaria que han recibido, sino que ya puede estar determinado por la selección de acceso a la universidad. Para evitar este error por causa de estructuras de datos simples, debemos ser capaces de averiguar si una universidad menos prestigiosa puede ofrecer un “valor añadido” superior al de una universidad famosa.

En tercer lugar, es importante analizar la medida en que el éxito profesional puede explicarse por los recursos y las condiciones de la universidad. Si no hacemos esto, sólo producimos una “caja negra” relativa a las relaciones entre las características de la universidad y las trayectorias profesionales de sus graduados, y los responsables universitarios pueden tomar los datos de las encuestas a graduados como punto de partida para todo tipo de especulaciones en torno a los cambios en la universidad que podrían suponer una mejora de las trayectorias profesionales de los graduados. Por tanto, debe compilarse información, con ayuda de las encuestas a graduados o con métodos alternativos, sobre los planes de estudios y las condiciones de estudio en general, y estos datos deben utilizarse en análisis multivariantes que pretendan examinar el impacto de la universidad en la trayectoria profesional de los graduados.

En cuarto lugar, las universidades no determinan totalmente los conocimientos de sus graduados en el momento en que éstos terminan la carrera o el “valor añadido” al conocimiento desde el momento en que éstos se matricularon por primera vez. Sobre todo debido a que los estudiantes pueden elegir las clases a las que asisten, los perfiles por los que optan y la cantidad de tiempo y energía que dedican al estudio en general o a ciertas áreas en concreto. A los graduados se les tiene que preguntar en retrospectiva sobre sus hábitos de estudio para examinar el impacto de los mismos en la carrera profesional posterior.

La tabla 2 proporciona un ejemplo de dichos análisis multivariantes. Estos examinan cómo la satisfacción en el trabajo puede explicarse a través de varias características laborales. Del mismo modo, uno puede examinar cómo la satisfacción en el trabajo puede explicarse a través de los recursos y las condiciones de estudio.

Obviamente, existen límites en el grado de detalle que pueden asumir dichos análisis. Si los cuestionarios son muy largos, la proporción de graduados que no lo respondan puede aumentar, y los que lo hagan pueden conformar un grupo no objetivo. Por otro lado, si no se formulan preguntas de ese tipo en una encuesta a graduados, dicho estudio simplemente puede producir artefactos, lo que se llaman medidas “espurias” de “éxito”. La combinación de datos de entrada y de procesos con los datos de salida y los resultados es el único modo posible de entender realmente el impacto de los recursos y las condiciones de estudio sobre la trayectoria profesional de los graduados.

Tabla 2. Explicación de la satisfacción en el trabajo mediante características de la situación profesional en diez países europeos

País	Aspectos de la situación profesional (regresiones múltiples; coeficientes de regresión estandarizados)									Porcentaje explicado (R ²)
	Autonomía en el trabajo	Estatus y trayectoria profesional	Uso de conocimientos y destrezas	Comunicación social	Tiempo libre / familia	Rutina / seguridad en el trabajo	Utilidad para la sociedad			
Noruega	0.29	0.12	0.23	0.11	0.04	0.08	-0.05		35.6	
Suecia	0.21	0.11	0.08	0.05	-0.04	-0.15	-0.05		11.1	
Finlandia	0.29	0.16	0.15	0.15	0.02	0.13	-0.03		35.6	
Reino Unido	0.25	0.21	0.16	0.16	0.04	0.01	0.00		36.5	
Países Bajos	0.34	0.07	0.12	0.16	0.02	-0.01	-0.01		29.4	
Alemania	0.27	0.20	0.09	0.18	0.03	0.14	-0.05		33.6	
Austria	0.29	0.17	0.13	0.14	0.00	0.13	-0.01		33.8	
Francia	0.31	0.15	0.15	0.14	0.01	0.07	0.06		39.6	
Italia	0.29	0.16	0.18	0.06	-0.07	0.04	0.04		37.0	
España	0.18	0.12	0.22	0.16	-0.03	0.02	0.04		33.8	

Explicación del modelo de regresión: Variable dependiente, "satisfacción en el trabajo" (Pregunta G1: En general, ¿en qué medida estás satisfecho con tu trabajo actual? Escala de respuestas de 1 = "Muy satisfecho" a 5 = "Muy insatisfecho"). Siete variables independientes basadas en 19 aspectos que caracterizan la situación profesional (Pregunta G3: "¿En qué medida las siguientes características de un trabajo pueden aplicarse a tu situación profesional actual?"). Escala de respuestas de 1 = en gran medida a 5 = en absoluto). Fuente: Encuesta a graduados CHEERS

7 LOS PROBLEMAS DE LOS ESTUDIOS SOBRE GRADUADOS

Los que quieren realizar encuestas a graduados a menudo tienen que enfrentarse a una gran variedad de problemas. En general, los problemas más habituales son ocho.

En primer lugar, a menudo resulta difícil hacer un seguimiento de los graduados. Generalmente no hay listas perfectas disponibles con las direcciones de los graduados. Todos los enfoques de la búsqueda de los graduados suelen tener algunas categorías de graduados que están menos representados entre los encuestados y, por tanto, producen imágenes distorsionadas del conjunto global de graduados. Por ejemplo, si a los empresarios se les pide que proporcionen una lista de los graduados empleados en su empresa, los graduados activos en empresas pequeñas o en el “sector informal” estarán menos representados en la encuesta.

En segundo lugar, la realización de estudios sobre graduados implica trabajo y gastos considerables. A menudo se hacen esfuerzos en vano para preparar encuestas a graduados. Bien las presiones de los costes o el tiempo conducen a soluciones sencillas que, tal como se ha indicado anteriormente, pueden acabar distorsionando los resultados.

En tercer lugar, muchos análisis de encuestas simplemente informan de la perspectiva de los encuestados. Sin embargo, uno debe tener en cuenta que todas las personas encuestadas pueden tener perspectivas distorsionadas. Por ejemplo, los graduados tienden a valorar positivamente las experiencias de estudio que muestran vínculos muy directos con las tareas que desempeñan en el trabajo y, por consiguiente, tienden a subestimar los vínculos más abstractos entre el estudio y el trabajo profesional.

En cuarto lugar, tal como se ha indicado ya, el éxito profesional de un titulado no puede considerarse como el impacto directo de la universidad. Uno tiene que averiguar si también han influido otros factores: la riqueza de la región en la que está la universidad, la selectividad en el acceso y la admisión (que requiere un análisis del “valor añadido” de cada universidad), así como la procedencia socio-biográfica y hábitos de estudio de los estudiantes.

En quinto lugar, los resultados de las encuestas a graduados a menudo se utilizan de un modo muy adaptable. Sin embargo, las universidades no están obligadas a tomar el sueldo más alto posible de sus graduados como el impacto más deseable de sus estudios. Los resultados de las encuestas a graduados deben mostrar cómo una variedad de objetivos de las universidades, así como una variedad de motivos de los estudiantes, pueden producir éxitos ocupacionales acordes con estos objetivos.

En sexto lugar, algunos cuestionarios empleados en las encuestas a graduados carecen de calidad. Esto no puede atribuirse a puntos débiles endémicos de los cuestionarios estructurados, que a menudo se les denomina incorrectamente cuestionarios “cuantitativos”. El diseño de un buen cuestionario es una tarea difícil, ya que éste debe basarse en un concepto sólido de las dimensiones clave del “éxito” profesional y de los factores que explican este éxito y debe anticipar la variedad de respuestas posibles.

En séptimo lugar, algunos cuestionarios no consiguen un equilibrio al tratar por un lado las variables relativas a todas las instituciones de educación superior y todas las áreas profesionales, y por otro lado las variables concretas relacionadas con el perfil específico de cada universidad. Por tanto, muchas encuestas no prestan suficiente atención a los perfiles específicos de cada universidad, por lo que no miden el éxito basándose en las intenciones de las instituciones. Del mismo modo, tal como se ha indicado anteriormente, éstas tienden a pasar por alto los distintos motivos y valores de los estudiantes.

En octavo lugar, y para finalizar, debemos tener en cuenta que el mercado laboral puede variar rápidamente. La información se queda desfasada a menudo cuando el mercado laboral mejora o se deteriora de forma considerable.

No hemos mencionado estos problemas con intención de desanimar, sino de animar a la realización de encuestas que estén basadas en un conocimiento de los posibles peligros y, por tanto, de las opciones que prometen una mejor calidad.

8 OBSERVACIONES FINALES

Las encuestas a graduados no constituyen el único medio de información de las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral. Ya hemos mencionado las estadísticas relativas al empleo. La tabla 3 proporciona una perspectiva de las principales fuentes que pueden considerarse a la hora de evaluar las universidades o los planes de estudios. Además, podemos realizar entrevistas para obtener respuestas más complejas.

No obstante, las encuestas a graduados desempeñan un papel clave por dos razones. En primer lugar, pueden proporcionar información más o menos representativa en torno a muchos aspectos. En segundo lugar, son los únicos instrumentos que prometen información relacionada con la entrada, el proceso y la salida de las universidades y los planes de estudios. Por tanto, podemos esperar un interés creciente por las encuestas a graduados.

Tabla 3. Fuentes de datos y ámbitos de investigación

Contenido/objetivo	Fuentes de datos				
	Estadísticas de la universidad	Encuestas a estudiantes	Encuestas al personal académico	Encuestas a titulados	Encuestas a empresarios
Entrada: estudiante (Procedencia social y regional, motivación, rendimiento)	☒	☒ ☒ ☒		☒ ☒	
Entrada: recursos (Biblioteca, laboratorios)	☒	☒	☒ ☒	☒	
Entrada: personal académico y administrativo (Preparación, comportamiento, actitudes)	☒	☒	☒ ☒ ☒	☒	
Proceso (Enseñanza, aprendizaje, investigación)	☒	☒ ☒ ☒	☒ ☒ ☒	☒	
Salida (Resultados académicos, titulados preparados, resultados de la investigación, servicio público)	☒		☒	☒ ☒ ☒	☒ ☒
Resultado (Éxito profesional de los titulados, desarrollo regional, necesidades del empresario, desarrollo del país)			☒	☒ ☒ ☒	☒ ☒

También debemos tener en cuenta que muchos actores de la educación superior albergan grandes esperanzas en cuanto a las posibilidades de las encuestas a graduados se refiere. A menudo, éstos se decepcionan cuando ven los resultados e intentan realizar reformas en la base de las conclusiones de la encuesta. Algunas de estas esperanzas están condenadas a la decepción, ya que de todos modos son muy optimistas, pero muchas no quedarían decepcionadas si el concepto, el diseño, el proceso y los análisis de las encuestas a graduados universitarios fueran más ambiciosos de lo que lo son en su mayoría. Esperamos que el estudio CHEERS contribuya al debate en torno a lo que se puede esperar de las encuestas a graduados mediante mejoras “realistas”.

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brennan, John et al. (2001). *The Employment of UK Graduates: Comparisons with Europe and Japan*. Londres: Higher Education Funding Council for England and Open University, CHERI.
- García Montalvo, José (2001). “Educación superior y mercado de trabajo de los titulados universitarios: España frente a Europa”. En Sáenz de Miera, Antonio, ed. *En torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo de Universidades, pp. 165-194.
- Mora, José-Ginés, García-Montalvo, José y García-Aracil, Adela (2000). Higher Education and Graduate Employment in Spain, *European Journal of Education*, 35 (2), 229-237.
- Nihon Rôdô Kenkyû Kikô (2001). *Nichio no daidaku to shokugyô: Kôtôkyôiku th shokugyô ni kenasuru 12kakoku hikaku chôsa kekka*. Tokio: Nihon Rôdô Kenkyû Kikô.

- Paul, Jean-Jaques, Teichler, Ulrich y van der Velden, Rolf, ed. (2000). Higher Education and Graduate Employment (special issue), *European Journal of Education*, 35 (2).
- Schomburg, Harald et al., eds. (2001). *Erfolgreich von der Uni in den Job*. Ratisbona: Fit for Business.
- Schomburg, Harald and Teichler, Ulrich (2003). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from 12 Countries*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (in press).
- Teichler, Ulrich (1998a). *Debate temático: Las Exigencias del Mundo del Trabajo*. París: UNESCO (ED-98/CONF.202/CLD-17).
- Teichler, Ulrich (1998b). Nuevas perspectivas en las relaciones entre enseñanza superior y empleo. En Instituto de Estudios Fiscales, ed. *Hacienda Pública Española. Monografías 1998*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda, Instituto de Estudios Fiscales, pp. 7-17.
- Teichler, Ulrich (2001). "Presentación global del Estudio Educación Universitaria y Empleo de los Graduados en Europa. Principales resultados". En Sáenz de Miera, Antonio, ed. *En torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Depart, Consejo de Universidades, pp. 123-135.

LA MEDICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS TITULADOS SUPERIORES

*Jim Allen, Ger Ramaekers y Rolf van der Velden
Centro de Investigación para la Educación y el Mercado Laboral
Universidad de Maastricht, Países Bajos*

1 INTRODUCCIÓN

En este artículo damos el primer paso hacia el desarrollo de un nuevo modelo conceptual para medir las competencias de los titulados superiores. Antes de explicar el modelo en su estado de desarrollo actual, primero investigaremos las razones principales por las que se necesita información relativa a las competencias de los titulados superiores. Posteriormente, esbozaremos algunos trabajos teóricos y empíricos importantes que se han realizado en los últimos años. Primero trataremos toda la bibliografía relativa a la hipotética relación entre la educación superior y el mercado laboral, y después examinaremos la bibliografía más específica relativa a la naturaleza y la importancia de diferentes tipos de competencias. Una vez hayamos revisado las razones por las que se quiere medir las competencias, y tras exponer una serie de perspectivas sobre la bibliografía de investigación, procederemos a perfilar los elementos básicos del modelo. Puesto que en estos momentos se trata de un trabajo que se está desarrollando, concluiremos con algunas reflexiones de lo que todavía debe hacerse para que el nuevo enfoque sea practicable y útil a los que están interesados por distintos motivos en las competencias de los titulados.

2 ¿POR QUÉ MEDIR LAS COMPETENCIAS?

Existen varias razones para que se siga desarrollando la investigación en torno a las competencias de los titulados superiores. Para empezar, los datos relativos a las competencias pueden usarse para mantener o mejorar la calidad de los estudios de educación superior en cuanto a la preparación que proporcionan para la participación en el mercado laboral. Los mismos datos también pueden utilizarse para evaluar los efectos de los cambios en la política relativa a la educación superior, en particular de la introducción de la estructura de Bachelor-Master en países que han firmado la Declaración de Bolonia. Por último, los datos sobre las competencias pueden ayudar a abrir la “caja negra” de la educación (superior) y a proporcionar una mayor comprensión sobre cómo funciona el mercado laboral.

2.1 *Gestión de la calidad*

Ha habido un cambio en los últimos años en las necesidades de información de las personas que se ocupa de los distintos aspectos de la calidad de la educación superior. Mientras que antes la atención se centraba principalmente en las aportaciones educativas y en el propio proceso educativo, hoy en día se presta más atención a los objetivos finales de los estudios superiores en cuanto a *resultados deseados*. También ha habido otro cambio en los resultados: del rendimiento educacional que indicaban por ejemplo los resultados de los exámenes, a las competencias que (se supone que) tienen los titulados. El razonamiento es sencillo: a la hora de la verdad, el mejor modo de que los estudios superiores demuestren su calidad es a través de la capacidad de rendimiento de sus titulados en la práctica.

Los cambios antes mencionados son claramente visibles en los debates recientes relativos a la introducción de un sistema de acreditación de los estudios superiores. Una pregunta esencial a este respecto es la siguiente: ¿en qué medida los estudios superiores han conseguido proporcionar a sus titulados los requisitos necesarios para empezar con buen pie en el mercado laboral? Este debate se ha centrado mucho en la formulación de las principales dimensiones subyacentes de estos requisitos –los llamados objetivos finales de los distintos tipos de estudios superiores– y en el mejor modo de poner en funcionamiento dichas dimensiones.

2.2 *Evaluación de la política*

Los planes actuales de introducir un sistema comparable de Bachelor-Master en la educación superior en toda Europa han hecho que se produzcan debates sobre el mejor modo de organizar la educación superior. La introducción de la estructura de Bachelor-Master en los Países Bajos también ha generado debates sobre la relación entre los dos tipos actuales de educación superior, es decir, la educación profesional superior (hoger beroepsonderwijs o HBO) y la educación universitaria. Indicadores tales como las notas finales son de uso limitado para establecer los efectos de la introducción de la nueva estructura. El propio significado de dichos indicadores “internos” cambia debido a la influencia del cambio de sistema, y por tanto, no puede utilizarse para evaluar la situación anterior y posterior. Lo mismo ocurre –aunque por razones distintas– con los indicadores convencionales de los resultados externos de la educación, indicadores tales como el sueldo o los niveles de desempleo. Puesto que la situación del mercado puede variar de año en año, dichos indicadores no proporcionan una imagen fiable de los efectos del cambio de política. Dichos efectos sólo pueden medirse de forma objetiva mediante el

establecimiento de lo que los titulados son capaces de hacer –es decir, de las competencias– antes y después del cambio de política. Por lo general, puede afirmarse que una medición válida de las competencias de los titulados es muy importante para el desarrollo de una estructura de titulaciones transparente en la educación superior y para la organización de la educación superior en general.

2.3 *Conocimiento del mercado de trabajo de los titulados*

Existen varias teorías sobre el impacto de la educación en el modo en que los titulados funcionan en el mercado laboral. Estas teorías difieren, en primer lugar, en la medida en que se piensa que la educación debe generar competencias (y, si es así, qué competencias); y en segundo lugar, en cuanto al papel que dichas competencias desempeñan en procesos de selección, colocación y recompensa de los empleados. Incluso después de muchos años de investigación, aún hay controversias sobre la medida en que los empresarios tienen en cuenta el rendimiento o la capacidad productiva individual cuando contratan, utilizan y recompensan a los empleados, y en qué medida influyen criterios más formales como una licenciatura, una diplomatura o la descripción del puesto. Un segundo punto del debate consiste en el tipo de competencias que se necesitan en el mercado laboral. ¿Cuál es la importancia relativa de competencias específicas en contraposición con otras más genéricas? ¿Las competencias necesarias durante la transición de la educación al trabajo son distintas a las competencias necesarias en etapas profesionales posteriores? ¿Qué competencias necesitan los titulados para obtener resultados rápidos de productividad y cuáles son más importantes para la empleabilidad a largo plazo? ¿Cuáles son las implicaciones del currículum? Estas preguntas son muy importantes, no sólo desde el punto de vista científico, sino también para permitir una organización más eficaz y eficiente de la educación superior.

Cuando se responde a estas preguntas, el problema consiste en que los economistas y los sociólogos laborales tienden a tratar a la educación en gran parte como una “caja negra”. El capital humano acumulado en la educación suele estar indicado por una única medida unidimensional, como puede ser los años de escolarización o el nivel máximo de educación conseguido. Sin embargo, los indicadores tradicionales de la cantidad y el tipo de capital humano, tales como la duración, el nivel educativo o el ámbito de estudio, no pueden revelar por sí mismos los mecanismos internos del mercado laboral. El “efecto” de los estudios superiores en los resultados del mercado laboral, tales como el sueldo, puede estimarse con un alto grado de precisión, pero sabemos relativamente poco sobre lo que realmente produce este efecto. Esto no sólo es importante desde el punto de vista

académico, sino que tiene implicaciones importantes para la política educativa y del mercado laboral.

3 MARCO TEÓRICO PARA LA MEDICIÓN DE LAS COMPETENCIAS

La función principal de la educación consiste en preparar a la gente para desempeñar un papel en la sociedad y, más en concreto, en el mercado laboral. Por tanto, se ha prestado mucha atención a la determinación de los llamados resultados externos de varios estudios superiores. Sin embargo, tal como se ha indicado en la sección anterior, hay varias teorías sobre la situación laboral de los titulados universitarios y sobre el papel que al respecto desempeña la educación. Esto dificulta la determinación de la medida en que los distintos indicadores de los resultados externos de la educación –tales como la oportunidad de encontrar trabajo, la correspondencia entre la educación y el trabajo y el sueldo– reflejan realmente la calidad de los estudios en los que se titula la gente.

Según la teoría del capital humano, las características personales tales como el talento, la educación y la experiencia determinan los resultados de una persona y, con ello, el valor productivo de dicha persona en el mercado laboral (Becker, 1964). Cuando los titulados de ciertas carreras tienen más éxito en el mercado laboral (esto viene indicado a menudo por su sueldo) que los titulados de otras carreras, los teóricos del capital humano normalmente atribuyen este hecho a las diferencias en la calidad de la educación. No obstante, hay otras teorías que pueden explicar las diferencias observadas. Por ejemplo, la teoría de Thurow (1975) de la cola del trabajo (también conocida como el modelo de competencia por los puestos de trabajo) afirma que la productividad está determinada fundamentalmente por las características del puesto de trabajo. Las características personales, tales como la carrera cursada, no tienen un efecto directo sobre la productividad, pero son importantes como criterios para el reclutamiento y la selección. Los empresarios prefieren titulados que han cursado ciertos estudios porque esperan que éstos precisen menos gastos de formación que los titulados de otros estudios. Los credencialistas como Collins (1979) aún llegan más lejos y ponen en duda no sólo la relación directa entre el capital humano y la productividad, sino también la relación entre la productividad y los sueldos. Según la teoría credencialista, las diferencias de sueldos no son tanto un reflejo de la productividad, sino un reflejo del “trabajo político”, a través del cual los miembros de la elite económica protegen puestos atractivos del mercado laboral de la competencia externa. Se piensa que el acceso a estos puestos atractivos está regulado a través de credenciales tales como licenciaturas o diplomaturas.

Independientemente de cómo se interprete la relación entre la educación y el éxito a corto plazo en el mercado laboral, es importante tener en cuenta la naturaleza dinámica de las trayectorias profesionales a la hora de evaluar la calidad educacional. Unos buenos estudios superiores pueden ser importantes, no sólo para preparar a los titulados para un alto grado de rendimiento cuando se incorporen al mercado laboral, sino también para conseguir empleabilidad a largo plazo. Por esta razón, en los últimos años se ha prestado más atención a la importancia de varios tipos de competencias en el mercado laboral. Las competencias se clasifican a menudo según la medida en que su aplicación está relacionada con un contexto concreto, como por ejemplo un trabajo, una empresa o una profesión. Una clasificación de competencias muy conocida es la distinción de Becker (1980) entre competencias generales y específicas para una empresa. Nordhaug (1993) ha perfeccionado más y ha ampliado la clasificación de Becker al distinguir entre competencias que son específicas para empresas (especificidad de la empresa), tareas (especificidad de la tarea) y sectores económicos (especificidad de la industria).

En la bibliografía relativa a la relación entre la educación y el mercado laboral sobresalen estos dos extremos. Por una parte, hay competencias generales que no están vinculadas a ningún contexto en particular; por otra parte, hay competencias específicas que sólo tienen sentido en un contexto concreto. Van Hoof y Dronkers (1980) han criticado la opinión de muchos expertos de que existe una relación directa y exclusiva entre los estudios superiores y las ocupaciones. Según los autores, este modelo simplista del mercado laboral se olvida de la flexibilidad que existe a la hora de alinear la educación con el trabajo. Los titulados de una carrera a menudo trabajan en una gran variedad de ocupaciones, y muchas ocupaciones las desempeñan titulados que han cursado estudios muy distintos. El modelo simplista implica que la correspondencia entre la educación y el trabajo puede mejorarse mediante el alineamiento perfecto de los estudios superiores con las necesidades del mercado laboral. Por el contrario, el modelo de flexibilidad de Van Hoof y Dronkers afirma que una ampliación del perfil de la titulación de los estudiantes es el modo adecuado de mejorar la correspondencia entre la educación y el mercado laboral. Si éste es el caso, es muy importante tener una indicación del grado de flexibilidad que realmente han adquirido los titulados a lo largo de su proceso educativo.

Borghans y De Grip (1999) se plantean los argumentos para ambos tipos de educación y concluyen que, de hecho, existe la necesidad de un equilibrio bien planteado entre una educación más amplia y una educación más especializada. El hecho de dirigir el currículum a una ocupación en concreto puede ayudar a preparar a los titulados para rendir en dicha ocupación, lo que debería aumentar la productividad, a menos a corto plazo. Una desventaja consiste en que, en este caso, los titulados dependen mucho del desarrollo de la demanda de trabajo en

dicha ocupación específica. Para conseguir flexibilidad en el mercado laboral, es necesario proporcionar a los estudiantes una educación más amplia. Puesto que los argumentos de ambos tipos de estudios son válidos en sí mismos, y puesto que la duración total de los estudios es limitada, surge una tensión entre los estudios especializados dirigidos a ocupaciones o profesiones específicas y los estudios que proporcionan a los estudiantes las competencias necesarias para tener una mayor empleabilidad. Es necesario un equilibrio óptimo entre los dos objetivos de productividad y flexibilidad. De hecho, parece haber una fluctuación cada cierto tiempo entre un extremo y el otro. Sobre todo debido a los rápidos desarrollos tecnológicos de los últimos años, se ha producido un aumento de la demanda de empleados flexibles con una alta empleabilidad que puedan ser destinados a varias situaciones laborales.

A partir de este breve esbozo de los debates teóricos recientes en el área de la educación y el mercado laboral, se pueden extraer dos conclusiones amplias con respecto a la evaluación de la calidad de los estudios superiores en cuanto a la preparación para el mercado laboral. En primer lugar, está claro que la calidad educativa no puede evaluarse de forma precisa basándose únicamente en los indicadores “objetivos” de los resultados de la educación que se suelen usar, indicadores tales como las perspectivas de empleo y el sueldo. Esta información necesita complementarse con indicadores que arrojen luz más directamente en aquello de lo que son capaces los titulados, es decir, en sus competencias. En segundo lugar, está claro que las competencias adquiridas en la educación no son sólo importantes para asegurar unos resultados de productividad rápidos al incorporarse al mercado laboral, sino también para la empleabilidad a largo plazo. Es importante llegar a comprender bien el papel de los distintos tipos de competencias a corto y largo plazo y la medida en que los estudios superiores ofrecen la combinación adecuada de estas competencias, teniendo en cuenta los objetivos y necesidades de los empresarios y los empleados que están en el mercado laboral. Para conseguir esto, debemos ahondar un poco más en la bibliografía relativa a las competencias específicas y generales.

3.1 *Competencias específicas*

Tal como sugiere el nombre, las competencias específicas hacen referencia a grupos de prerrequisitos cognitivos que un individuo necesita para ser capaz de trabajar de forma adecuada en un área sustantiva concreta (Weinert, 1999). Ejemplos sencillos incluyen las habilidades necesarias para pilotar un avión o hacer un diagnóstico médico. Las competencias específicas a menudo se basan en un sistema de rutinas y habilidades especializadas almacenadas en la memoria, más que en capacidades cognitivas generales. A pesar de las diferencias superficiales,

los tipos de competencias cognitivas subyacentes necesarias para distintas tareas a menudo son bastante comparables e incluyen, por ejemplo, amplias redes mentales de conocimientos especializados y rutinas de acción automáticas que deben controlarse con niveles de conciencia elevados y que se adquieren mediante el aprendizaje a largo plazo, la experiencia y un conocimiento profundo del tema (Patel, Kaufman y Magder, 1996).

Con esta descripción queda claro por qué las competencias específicas pueden ofrecer grandes ganancias de productividad a corto plazo. Los titulados que ya son capaces de realizar muchas de las tareas especializadas asociadas con ciertos trabajos resultarán atractivos para muchos empresarios, ya que necesitan menos formación en la empresa antes de poder trabajar con eficacia, y sus habilidades especializadas tenderán a ser muy productivas cuando se apliquen de forma adecuada. Sin embargo, puesto que el aprendizaje de ciertas competencias específicas ha tenido lugar a expensas de aprender otras competencias (específicas o generales), los titulados de estudios más específicos serán mucho más dependientes de cómo evolucionen con el tiempo los ámbitos que han elegido, tanto en lo que se refiere a demanda laboral general como en lo referente a los cambios tecnológicos dentro de dicho ámbito. Si sus competencias iniciales se tornan menos relevantes con el paso del tiempo, estos titulados deberán ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse, por ejemplo mediante la adquisición de nuevas habilidades o mediante la adaptación de sus habilidades especializadas a otros usos.

3.2 *Competencias generales*

Cuando profundizamos en la bibliografía relativa a las “competencias generales”, rápidamente se ve que esta catalogación general en realidad abarca una diversidad de conceptos. Algunos de los más conocidos son la inteligencia, los modelos de procesamiento de información, las metacompetencias y las competencias clave. Los enfoques psicométricos, por ejemplo, tratan la inteligencia (competencia) como un sistema de capacidades y aptitudes que son más o menos independientes del contenido y el contexto, y que forman los prerrequisitos cognitivos para la acción consciente, el razonamiento, el aprendizaje satisfactorio y la interacción eficaz con el entorno (Carroll, 1993). Los modelos de procesamiento de la información ven la inteligencia (o la competencia general) como una máquina de procesamiento de información. Las características generales del sistema de esta “máquina” (es decir, la velocidad de procesamiento, la capacidad de memoria en uso, la capacidad de procesamiento) permiten adquirir una variedad interminable de competencias (cognitivas) específicas de un ámbito. La metacompetencia hace referencia a la capacidad de evaluar las posibilidades y limitaciones de las competencias de uno

mismo y a la capacidad de elegir el curso de acción apropiado según esta evaluación (esto incluye, si es necesario, el aprendizaje de cualquier competencia de la que se carece). Esto permite al individuo hacer un uso óptimo de sus propias competencias. Las competencias clave le permiten a uno realizar correctamente tareas en una escala amplia de contextos. Éstas incluyen competencias básicas (como las matemáticas y habilidades lingüísticas básicas), competencias metodológicas (como la planificación para la resolución de problemas, el uso competente de los medios de información y habilidades informáticas), competencias comunicativas (como dominar otros idiomas, habilidades retóricas y habilidades de presentación oral y escrita) y competencias de razonamiento (como el pensamiento crítico y la evaluación multidimensional de las acciones propias y ajenas).

Los conceptos antemencionados de las competencias generales tienen como elemento común el hecho de que pueden aplicarse en una variedad de contextos y a una variedad de contenidos. Por esta razón, estas competencias se consideran importantes de cara a la empleabilidad a largo plazo. Se piensa que algunas competencias generales contribuyen directamente a la productividad en una variedad de contextos; de otras se espera que ayuden a los individuos a cambiar competencias específicas existentes y a adquirir nuevas competencias específicas necesarias en situaciones laborales nuevas. Un punto algo descuidado es que muchas competencias generales también pueden contribuir a la productividad a corto plazo, especialmente en ocupaciones que no requieren una base muy amplia de conocimientos especializados.

3.3 *Enfoques integrados*

Está claro que los estudios superiores pueden proporcionar tanto competencias específicas como generales, y que ambos tipos de competencias pueden ser importantes para el rendimiento o el desarrollo posterior de titulados en el mercado laboral. Con vistas a medir las competencias de los titulados, ningún enfoque es suficiente por sí mismo. La medición de las competencias no sólo se basa exclusivamente en competencias bien específicas o generales incompletas, sino que también contiene problemas desde un punto de vista más metodológico. Lo ideal sería que fuera posible comparar a titulados de distintos estudios superiores según una lista uniforme de competencias. Esto permitiría llegar a conclusiones más generales en torno a los puntos fuertes y débiles de los distintos estudios y proporcionaría una perspectiva más profunda de los procesos de selección, asignación y fijación de salarios en el mercado laboral. El carácter dependiente del contexto de las competencias específicas hace que éstas no sean adecuadas para este tipo de comparaciones amplias. Por el contrario, las competencias generales

en principio se prestan bien a la medición y la comparación entre una gran variedad de contextos. En la práctica, esta ventaja puede ser difícil de explotar debido a la formulación bastante abstracta y a veces ambigua de las competencias generales y debido a la ausencia de una relación clara y explícita entre las competencias y las acciones concretas de la vida real. Por tanto, cualquier método de medición que no esté sujeto a controles muy estrictos es de facto probable que mida distintas cosas para distintos grupos de titulados.

Parece deseable conseguir un sistema de medición de competencias que capte lo mejor de ambos mundos. Ha habido ciertos intentos por parte de expertos de integrar las competencias específicas y generales en un marco más general. Por ejemplo, Bloom (1956) desarrolló una clasificación estructurada de las competencias desde una perspectiva del mundo laboral. Bloom postula una relación negativa entre el grado en que las competencias cognitivas dependen del contexto y la capacidad de aprendizaje necesaria para la adquisición de estas competencias. Él distingue seis niveles. Los dos niveles inferiores, que hacen referencia a la posesión de conocimientos y a la capacidad de entender estos conocimientos, son específicos para un contexto. Los otros cuatro niveles pueden aplicarse en una gran variedad de contextos y, por tanto, son neutrales con respecto al mismo. Estos niveles son la capacidad de aplicar los conocimientos, las competencias analíticas, la capacidad de combinar partes en un todo (síntesis) y la capacidad de evaluar lo que se ha aprendido o alcanzado.

Las competencias de acción (p.ej. Boyatzis, 1982; Lévy-Leboyer, 1996) constan de todos estos requisitos o prerrequisitos cognitivos, de motivación y sociales para el aprendizaje y la acción satisfactoria. Los modelos de las competencias de acción a menudo comprenden tanto los componentes generales como específicos, tales como las habilidades de resolución de problemas generales, las habilidades de pensamiento crítico, los conocimientos generales y específicos de un ámbito, la confianza en uno mismo y las competencias sociales.

Otro enfoque que integra elementos tanto de las competencias específicas como de las generales es el modelo de competencia-ejecución de Chomsky (1980). Este modelo de competencia lingüística distingue entre las competencias generales subyacentes y la ejecución compuesta resultante. Chomsky ve la competencia lingüística como una capacidad modulada, universal e innata para aprender un idioma específico. El modelo de Chomsky postula un sistema limitado de principios lingüísticos, normas abstractas y elementos cognitivos básicos que, combinados con un proceso de aprendizaje específico, subyace al proceso de aprendizaje y uso creativo de un idioma en concreto. Overton (1985) ha ampliado este modelo mediante la asunción de que la relación entre las competencias y la ejecución está moderada por otras variables, como el estilo de aprendizaje, la capacidad de memoria y la familiaridad con la situación de la tarea. Los psicólogos del desarrollo

han perfeccionado más el modelo mediante la diferenciación de tres componentes en las competencias (véase p.ej. Gelman & Greeno, 1989). La competencia conceptual hace referencia al conocimiento abstracto basado en normas de Chomsky. La competencia de procedimiento hace referencia a la disponibilidad de los procedimientos y las habilidades necesarias para aplicar las competencias conceptuales en situaciones concretas. Por último, las competencias de ejecución hacen referencia a las habilidades necesarias para evaluar los aspectos relevantes de un problema para llegar a una solución adecuada y aplicarla.

En una crítica a los modelos de competencia-ejecución, Sophian (1997) ha observado que estos modelos se interesan exclusivamente por los efectos de la competencia en la ejecución y que no prestan atención a los modos en que las propias competencias pueden estar determinadas por la ejecución. Esta observación puede extenderse y aplicarse a la investigación sobre las competencias en general. Esto es importante, ya que hay razones de peso para creer que algunas competencias se adquieren de forma más eficaz en el trabajo que en un contexto puramente educacional. A este respecto, Becker ya argumentó a principios de los sesenta que “algunos tipos de conocimientos pueden llegar a dominarse mejor si se relacionan de forma simultánea con un problema práctico; otros requieren una especialización prolongada. Esto es, hay complementariedades entre el aprendizaje y el trabajo y entre el aprendizaje y el tiempo” (Becker, 1962).

4 LOS CONTORNOS DE UN NUEVO MODELO CONCEPTUAL

Como resulta evidente del breve repaso de la bibliografía relativa a las competencias del apartado anterior, se ha aprendido mucho en las últimas décadas en torno a las competencias y su medición. Con este dato, uno puede preguntarse por qué es necesario desarrollar un nuevo modelo conceptual para medir las competencias de los titulados. La razón es sencilla: todos los enfoques descritos se han desarrollado para estudiar un aspecto concreto de las competencias o para estudiar las competencias desde un punto de vista concreto. Aunque muchos de estos enfoques han aportado información relevante para los objetivos descritos en la sección 2, ninguno ha sido desarrollado de forma específica con este fin. Es necesario un marco conceptual coherente para medir las competencias de tal modo que se arroje luz sobre la calidad de una gran variedad de estudios superiores, un marco que pueda usarse para evaluar políticas amplias de educación superior, tales como la introducción de la estructura de Bachelor-Master, y que nos ayude a entender mejor el papel que desempeña la educación en el mercado laboral de los titulados. Debe resaltarse que pocos aspectos de este modelo son nuevos: la mayoría de ellos están basados directa o indirectamente en conclusiones de la bibliografía tratada.

Teniendo en cuenta los objetivos generales, el desarrollo de un instrumento nuevo implica ciertas decisiones clave con respecto a:

- cómo deben definirse en general las competencias.
- qué dimensiones son relevantes.
- cómo deben formularse las competencias.
- qué necesitamos saber sobre estas competencias.
- cómo las medimos.

4.1 *Definición general de las competencias*

Muchos de los conceptos de las competencias tratados en la sección 3 se basan en la idea de que las competencias pueden considerarse prerrequisitos para la acción eficaz. Esta idea, que podemos parafrasear como la idea de que las competencias son lo que hace a la gente competente, concuerda con las principales razones que tenemos para medir las competencias de los titulados. Como indicador de la calidad de los resultados de los estudios es preferible una medición de la capacidad de los titulados para funcionar en la práctica, antes que los resultados de los exámenes u otros indicadores internos de rendimiento por un lado, o el sueldo y otros indicadores de “resultados” por otro lado. Una medición de los prerrequisitos para la acción eficaz de los titulados también proporciona una medición más estable para evaluar los cambios principales en la política relativa a la educación superior, puesto que es independiente tanto del currículum como del estado del mercado laboral. Una medición de este tipo tampoco existe en la investigación del mercado laboral. Las competencias proporcionan la base individual tanto para el rendimiento a corto plazo como para el desarrollo a largo plazo. Sin embargo, debe recalarse que, según esta perspectiva, las competencias son sólo prerrequisitos para la acción, no son equivalentes a la acción en sí misma. Esto es de crucial importancia, puesto que es totalmente posible que las competencias estén presentes en un momento dado y que no se utilicen.

Una segunda consideración importante para la definición general es que ésta debería cubrir en la medida de lo posible toda la variedad de competencias de titulados. Si consideramos que las competencias son prerrequisitos para la acción eficaz, esto implica que debemos tener en cuenta todos los conocimientos, habilidades y motivaciones que pueden entrar en juego. Además, debemos tener en cuenta tanto las competencias generales como las específicas, puesto que

ambas pueden ser necesarias en mayor o menor grado para ser capaces de realizar, y querer realizar, una acción dada.

El objetivo de desarrollar un amplio conjunto de mediciones que pueden usarse para indicar la calidad educacional, evaluar los cambios de política y arrojar luz sobre los trabajos de los titulados en el mercado laboral implica un instrumento que tenga un significado uniforme en una multitud de contextos. Puesto que ya hemos afirmado que el instrumento debe tener en cuenta las competencias específicas y generales, esto plantea un obstáculo importante. Después de todo, la característica que define las competencias específicas es su relación con un contenido o contexto concreto. Retomaremos este problema con más detalle más adelante. En este punto es suficiente afirmar que tratamos de desarrollar algunos aspectos de las competencias que resuman las competencias específicas de campo, que serán complementadas y fundamentadas por mediciones específicas de ámbito más detalladas cuando sea pertinente. Puesto que nuestro modelo incorpora entre otras cosas dichos indicadores resumen de las competencias específicas, pensamos que en nuestro modelo es más apropiado hacer referencia a las competencias como neutrales con respecto al contexto, más que independientes del contexto. Todas las competencias, incluso las generales, siempre se aplican en un momento dado en un contexto concreto. Sin embargo, el significado de las mediciones de las competencias que prevemos no debe diferir considerablemente según el contexto en que se apliquen las competencias.

En el resto de este artículo haremos referencia a las competencias que prevemos como competencias de acción neutrales con respecto al contexto. Éstas pueden definirse como:

Los conocimientos, habilidades y motivaciones generales y específicas que conforman los prerrequisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos a los que se enfrentan los titulados superiores, formulados de tal modo que sean equivalentes en cuanto a significado en todos estos contextos.

4.2 *Dimensiones de las competencias*

No hay un conjunto claro de pasos lógicos que nos permita deducir unas dimensiones de las competencias relevantes a partir de la definición general de competencias o a partir de la bibliografía relativa a las competencias. Tal como ha afirmado Weinert (1999), en este momento no hay ninguna teoría que proporcione una lista clara de las competencias relevantes, de modo que el mejor modo de seguir adelante parece ser una combinación de teoría y pragmatismo. Claro que la bibliografía proporciona algunas directrices generales, en concreto sobre la

amplitud del alcance que se trata de lograr, pero en el análisis final la formulación de estas dimensiones tiende a ser más un asunto práctico que un intento estrictamente científico. La información contenida en los indicadores previstos debe ajustarse a los requisitos de información ya existentes, si bien es cierto que de forma rudimentaria.

Tal como se ha indicado anteriormente, las dimensiones identificadas deben reflejar los conocimientos, habilidades y motivaciones de los titulados y deben cubrir en la medida de lo posible toda la variedad de competencias tanto específicas como generales que pueden ser relevantes para el rendimiento en el trabajo. En principio, las dimensiones deben ser relevantes para los titulados de todos los ámbitos y tipos de educación superior. Esto no quiere decir que en todas las categorías de titulados todas las dimensiones tengan el mismo peso. Es de esperar que en el curso normal de los acontecimientos se ponga énfasis en distintas dimensiones según los diferentes ámbitos de estudio y ocupaciones. Quizás el ejemplo más obvio de estas diferencias es el de la dimensión de las competencias específicas de un ámbito. En algunas áreas, como la medicina, el derecho y muchos ámbitos técnicos, esperamos que los titulados obtengan puntuaciones altas en aspectos que reflejan competencias específicas de dicha área. Por el contrario, en ámbitos más “genéricos”, como por ejemplo la gestión de empresas, esperamos que las competencias más generales sean más importantes y que los titulados sean capaces de pasar con un nivel más modesto en las competencias específicas.

Una heurística útil para desarrollar una lista de dimensiones de las competencias consiste en preguntarnos a nosotros mismos para qué sirven las competencias. ¿Qué tipo de acciones se les va a pedir a los titulados superiores que hagan? De hecho, muchos expertos definen las competencias como la capacidad de realizar ciertas categorías de acción más o menos concretas, tales como la resolución de problemas o el liderazgo. Por razones que explicaremos más adelante, nosotros no seguimos esa dirección. No obstante, ésta tiene sentido cuando se intenta identificar las competencias esenciales para tener una perspectiva clara de cuáles son estas competencias y para qué sirven. Aunque no tenemos una lista de acciones preparada, como no la tenemos de las competencias, no tenemos que empezar de cero. Algunos psicólogos laborales han desarrollado clasificaciones de las tareas o los roles en el trabajo. Por ejemplo, Quinn (1990) ha desarrollado una clasificación de cinco funciones necesarias que pertenecen a ocho roles de gestión distintos y ha identificado las competencias clave necesarias para cada función y para cada rol.

Un poco más “cerca de casa”, podemos inspirarnos en los descriptores compartidos (los llamados descriptores de Dublín) desarrollados por la red *Joint Quality Initiative*¹ para indicar las competencias necesarias de los licenciados y los titulados en un master. Aunque estos descriptores no pretenden describir tareas o acciones como tales, en su elaboración más detallada tocan claramente algunas áreas importantes en las que los titulados deben ser muy competentes. Estos descriptores, que suelen ser cruciales en el desarrollo de los indicadores con fines acreditativos, cubren las siguientes cinco dimensiones: conocimientos y perspicacia; aplicación de los conocimientos y la perspicacia; capacidad de elaborar opiniones; comunicación; y competencias de aprendizaje. La elaboración posterior de estas dimensiones, así como de las categorías de acción clave que se consideran relevantes para los titulados superiores, debe llevarse a cabo en estrecha colaboración con científicos y otros expertos en el ámbito de la educación superior y las competencias.

Dadas las categorías de acción que se consideran relevantes, las propias competencias relevantes pueden deducirse preguntando qué tipos de conocimientos, habilidades y motivaciones se necesitarán probablemente para realizar las acciones en cuestión. Por ejemplo, para comunicarse de forma eficaz, una persona tendrá que ser capaz de expresar ideas e información de forma clara a otros, pero también tendrá que ser buena en la interpretación de señales procedentes de los demás, en la selección de qué información es realmente importante para la comunicación, etc. Del mismo modo, la resolución de problemas puede precisar, entre otras cosas, la capacidad de detectar problemas cuando éstos surgen, la capacidad de analizarlos, la capacidad de realizar una acción decisiva en caso de duda y, en muchos casos, precisará conocimientos bastante detallados y específicos relativos al problema en cuestión y la capacidad de aplicar estos conocimientos.

A partir de estos ejemplos sencillos rápidamente queda claro que en la mayoría de los casos son necesarias varias competencias a la hora de realizar un tipo concreto de acción. De hecho, muchas “competencias” que aparecen a menudo en cuestionarios a titulados y en otras encuestas del mercado laboral resultan ser, cuando se observan con detenimiento, conceptos “*contenedor*” que sólo proporcionan una indicación muy aproximada de una categoría en concreto de tareas o acciones. Para realizar estas tareas se utilizan varias competencias de acción. Además, la constelación precisa de competencias utilizadas para realizar

¹ La *Joint Quality Initiative* es una red de representantes de doce países europeos que pretende mejorar la cooperación internacional en cuanto a evaluación de la calidad, acreditación y parámetros transnacionales.

cierta categoría de tareas puede variar según la persona y la situación. Es de sobra conocido el ejemplo de que hay diferentes formas de ser un buen líder o supervisor: en una situación, la motivación y la formación de equipos puede ser la clave del éxito en el liderazgo; en otras situaciones, las normas y las relaciones jerárquicas deben observarse estrictamente; mientras que en otros casos puede ser crucial la capacidad de realizar acciones decisivas. Puesto que en cada una de estas situaciones los líderes realmente hacen cosas diferentes y utilizan competencias distintas, la medición de las “habilidades de liderazgo” como tales proporciona poca información sobre las capacidades reales de los titulados. Podemos recurrir a este mismo ejemplo para ilustrar una segunda objeción importante a dichas mediciones compuestas: a un titulado que aún no ha tenido que supervisar a otros puede resultarle difícil evaluar sus habilidades de liderazgo, incluso a pesar de que realmente pueda tener muchas de las competencias subyacentes que le convertirían en un buen supervisor.

Puesto que subyacen varias competencias en la mayoría de las dimensiones de las competencias, parece haber peligro de un aumento explosivo del número de competencias que deben medirse. Afortunadamente, éste no es el caso. La razón es que diferentes competencias pueden subyacer en varias dimensiones o acciones distintas. Por ejemplo, algunas competencias utilizadas para el liderazgo también sirven para la resolución de problemas, la comunicación eficaz, etc. En teoría, podemos desarrollar una matriz que muestre las competencias que subyacen en las distintas dimensiones de las competencias o categorías de acciones, o bien las categorías de acciones para las que pueden usarse las distintas competencias. Un ejemplo simplificado (y necesariamente incompleto) puede ilustrar esto:

Debe resaltarse que esta matriz es específica para un número dado de situaciones laborales y que ésta puede tener un aspecto bastante distinto para distintos tipos de titulados.

La matriz también ilustra el modo en que pretendemos tratar las competencias específicas de un ámbito. Mediante el uso de formulaciones neutrales con respecto al contexto tales como “conocimiento del ámbito o disciplina propia” y “capacidad de aplicar los conocimientos específicos del ámbito”, estos puntos tienen sentido para todas las categorías de titulados, y el grado en que se desarrollan las competencias específicas de un ámbito puede compararse con varios ámbitos de estudio. Para una evaluación completa de algunos estudios superiores puede ser necesario desarrollar una lista de competencias más específica, por ejemplo con habilidades médicas específicas para los titulados en medicina o con habilidades legales para los abogados. Estos puntos no sólo aportan información valiosa en sí misma que puede usarse para evaluar la calidad de los titulados de unos estudios en concreto, sino que también pueden ser de ayuda para validar y perfeccionar aún

más si es necesario las formulaciones neutrales con respecto al contexto de las competencias específicas. En este punto es importante afirmar que la importancia relativa de las competencias específicas de un ámbito varía considerablemente en cada estudio. Queda por ver si es necesario desarrollar medidas específicas de ámbito para los titulados de todas las disciplinas.

Dimensiones de las competencias / categorías de acciones						
Competencias de acción neutrales con respecto al contexto.	Resolución de problemas	Toma de decisiones	Comunicación	Liderazgo	Trato con clientes	Aprendizaje
Conocimiento del ámbito o disciplina propia						
Capacidad de aplicar los conocimientos específicos del ámbito						
Capacidad de usar tecnologías de información						
Capacidad de comunicarse en otros idiomas						
Capacidad de reconocer problemas y oportunidades						
Capacidad de relacionar asuntos						
Capacidad de distinguir las prioridades principales						
Capacidad de actuar de forma decidida						
Capacidad de explicarse de forma que los demás nos entiendan						
Capacidad de movilizar la capacidad de otros						
Buena disposición para arriesgarse						
Buena disposición para cuestionarse las ideas propias y de los demás						

4.3 *La formulación de las competencias*

Puesto que las competencias de acciones neutrales con respecto al contexto se definen como prerrequisitos para la acción eficaz, es importante que la formulación de la competencia se haga de modo que quede claro cómo contribuyen estas competencias a las acciones concretas. Esto implica que, cuando sea posible, se utilice una formulación activa para las competencias (de ahí el término competencias de acciones). De hecho, tal como aclara la matriz anterior, muchas de las competencias que prevemos se refieren directamente a acciones, aunque a un nivel cognitivo más fundamental. Por esta razón, preferimos por ejemplo la formulación “capacidad de explicarse de forma que los demás nos entiendan” antes que “habilidades comunicativas”, y “buena disposición para cuestionarse las ideas propias y de los demás” antes que “pensamiento crítico”. La formulación más activa deja menos margen a la imaginación que la formulación pasiva y aclara los tipos de aptitudes de los que se está hablando.

4.4 *Qué debemos saber sobre las competencias*

Si establecemos las dimensiones de las acciones principales relacionadas con las competencias y la formulación de las propias competencias tal como se ha descrito anteriormente, la pregunta que queda es qué debemos saber de las competencias. Esta pregunta no es trivial en absoluto y en la bibliografía y en las investigaciones concretas puede encontrarse una gran variedad de preguntas relacionadas con las competencias. Algunos estudios investigan sobre las competencias reales que tienen los individuos, bien en el momento en que se finalizan unos estudios concretos o más adelante. Otros estudios enfatizan las competencias necesarias o utilizadas en el trabajo actual y se preguntan, por ejemplo, por el grado en que las competencias son necesarias, cómo son de importantes las competencias en el trabajo o qué nivel de pericia es necesario para realizar de forma adecuada el trabajo. Algunos estudios combinan ambos enfoques, bien de forma explícita mediante la formulación de ambas preguntas para cada competencia, o bien indirectamente al preguntar sobre la ausencia de ciertas competencias.

En nuestra opinión, conviene medir tanto las competencias disponibles como las necesarias. Las competencias disponibles –las competencias que realmente tienen los titulados– proporcionan la información más directa posible en cuanto al potencial productivo de los titulados superiores. En la medida en que las competencias se consideran indicativas de los objetivos finales de los estudios superiores en general, parece razonable esperar que todos los titulados tengan cierto nivel mínimo de competencia en la mayoría de los aspectos incluidos, si no

en todos. Al mismo tiempo, ya hemos indicado que no todas estas competencias pueden ser necesarias en un mismo grado para todas las categorías de titulados. Más allá del nivel mínimo especificado, los titulados de ciertos estudios deberán sobresalir en ciertas competencias, mientras que el mínimo básico puede ser suficiente para otras competencias. Sin embargo, esto genera algunas preguntas importantes: ¿cuál es el nivel mínimo necesario para todos los titulados para rendir de forma adecuada en el mercado laboral? ¿Y qué competencias deben dominarse a un alto nivel para ciertas carreras? La necesidad de este tipo de información proporciona una razón importante para medir las competencias necesarias, así como las competencias reales. Esto también puede arrojar luz sobre las carencias o excedentes de ciertas competencias.

Una vez proporcionados estos dos pilares principales de nuestro instrumento, las competencias disponibles y necesarias, aún quedan pendientes algunas preguntas. Un punto importante es si es más apropiado medir las competencias en el momento en que se finalizan los estudios o una vez que los titulados han hecho la transición al mercado laboral. Puede argumentarse que las competencias en el momento en que se finalizan los estudios son preferibles, ya que éstas reflejan más el rendimiento real de los estudios. Sin embargo, puesto que se espera que las competencias sean reflejo de la capacidad de los titulados de funcionar en la práctica, es deseable que éstos ya hayan tenido algo de experiencia laboral práctica. Además, hay una necesidad de comparar las competencias reales con aquéllas necesarias para el mercado laboral. Si tenemos que evaluar si los estudios superiores proporcionan a los titulados el nivel de competencias necesario para el mercado, es importante que ambas preguntas se formulen al mismo tiempo. Esto permite calcular con exactitud las carencias y los excedentes. Por supuesto, esto implica que la “vara” utilizada para medir las competencias necesarias es equivalente a la utilizada para medir las competencias reales.

4.5 *Medición de las competencias*

En general, el instrumento de investigación debe satisfacer los siguientes criterios:

- Validez: el instrumento debe medir lo que se supone que debe medir.
- Fiabilidad: el instrumento debe medir las competencias con un error mínimo de medición.
- Comparabilidad: las mediciones obtenidas deben ser equivalentes para todas las categorías de titulados.

- Eficacia: el instrumento debe ser accesible y tener una buena relación calidad-precio.

Se pueden distinguir tres enfoques distintos para medir estas competencias, cada una con sus ventajas e inconvenientes. La primera opción es el “método del experto”, en el que se administra a los titulados una serie de tests (p. ej. en un centro de evaluación) para evaluar su nivel de competencias adquiridas y, al mismo tiempo, los analistas laborales realizan un análisis de las necesidades de los trabajos específicos que desempeñan estos titulados. En principio, esta prueba directa de las competencias de los titulados (comparable con un test general de inteligencia o un test escolar estándar) y de las necesidades del trabajo en condiciones controladas es probablemente el mejor modo de reducir los errores de medición y de aumentar la comparabilidad entre casos. Sin embargo, esto produciría problemas de validez y eficacia casi insalvables. Un test de este tipo sólo podría realizarse de un modo relativamente eficaz ante estudiantes que realmente hayan acabado sus estudios (incluso en esta etapa, casi seguro que se producirían algunos problemas logísticos importantes). Pero desde el punto de vista de la validez, es necesario medir las competencias de los titulados que han tenido la oportunidad de poner a prueba sus competencias. Sin embargo, la evaluación de titulados que ya se han incorporado al mundo laboral sería tan difícil y cara como imposible desde el punto de vista de la eficacia.

Una segunda opción sería pedir a los supervisores de los titulados que evalúen las competencias de los titulados y que indiquen el nivel necesario de las mismas para realizar correctamente el trabajo. Éste es el método de “evaluación del supervisor”. Aunque los supervisores parecen una fuente interesante de información para evaluar los resultados de la educación en general, es cuestionable si son la mejor fuente para generar información detallada sobre las competencias de los titulados. Una razón es que no todos los titulados tienen supervisores (bien porque no tienen empleo, porque son autónomos o porque son ellos mismos los que ocupan un puesto de supervisor). Una segunda razón es que las encuestas a empresarios suelen tener índices de respuesta bajos, especialmente en caso de tratarse de un cuestionario largo, como probablemente sería el caso de un instrumento de este tipo. En tercer lugar, el diseño de la muestra es bastante difícil. No hay una única base de datos a la que pueda recurrirse para elaborar una muestra aleatoria de los supervisores de estos titulados. De hecho, es necesaria la ayuda de los propios titulados para identificar a los supervisores, lo que significa que una buena muestra aleatoria implica un procedimiento que consta de dos pasos: primero una selección de titulados y después una selección de supervisores. Por tanto, consideraremos las encuestas a supervisores un complemento de las encuestas a titulados, más que una alternativa. De hecho en el *Research Centre for Education and Labour Market* (ROA) (Centro de Investigación para la Educación y el Mercado Laboral),

actualmente estamos realizando algunos estudios piloto para desarrollar este tipo de encuestas a supervisores.

La tercera opción consiste en pedir a los propios titulados que puntúen sus propias competencias, así como el nivel necesario de las mismas en su trabajo actual. Éste es el método de “autoevaluación del titulado”. El atractivo de este método reside en que estas autoevaluaciones pueden integrarse en las encuestas a titulados que ya se están llevando a cabo en muchos países europeos de forma más o menos regular. Otra ventaja es que este enfoque facilita la perspectiva longitudinal. Mediante la medición de las competencias en momentos distintos de la trayectoria profesional (por ejemplo, uno y cinco años después de finalizar los estudios), es posible obtener más información sobre los efectos a corto y largo plazo de los estudios superiores.

La pregunta pendiente es si los errores de medición pueden corregirse o reducirse a un nivel aceptable con esta alternativa, un cuestionario escrito para titulados². No es posible eliminar los errores en general con los métodos actuales, pero hay modos de mitigar el problema. Podemos distinguir varios tipos de error. En primer lugar, está el error debido a una vaguedad o ambigüedad en la pregunta. Este tipo de error es potencialmente muy dañino, ya que no sólo produce un aumento de las interferencias, sino que también puede conducir a errores sistemáticos por los que ciertas categorías de titulados interpretan el punto de un modo distinto a los demás. Si se evitan los puntos compuestos y se eligen formulaciones lo más neutrales y activas posible, este tipo de error se puede reducir considerablemente.

Más difíciles de controlar son los errores relacionados con el hecho de que los diferentes titulados usan un “patrón” distinto al que usan otros titulados. Esto afecta a la naturaleza inherentemente subjetiva del tipo de medición que proponemos. Al contrario que con el sueldo, por ejemplo, que se mide con una unidad de medida clara y que no permite ambigüedades, cualquier escala que se use para medir las competencias es necesariamente artificial y no guarda ninguna relación clara con nada de lo que haya en el mundo real. En teoría, puede crearse algún tipo de punto de referencia en la pregunta. Sin embargo, esto haría que el instrumento fuera mucho más pesado, además de que no habría ninguna garantía de que el marco de referencia proporcionado se correspondiera con alguna categoría clara para el titulado. De hecho, parece probable que las respuestas espontáneas e

² Los métodos alternativos, tales como las entrevistas en persona o por teléfono, no resolverían los problemas de comparabilidad y los errores de medición. En todo caso, introducirían una fuente de error adicional: el papel del entrevistador. Es más, estos métodos son en general mucho más caros que los cuestionarios escritos.

improvisadas de los titulados contengan menos errores que aquéllas que responden a un tipo más complejo de pregunta con explicaciones detalladas.

No obstante, parece probable que incluso un instrumento accesible de forma intuitiva y muy claro puede producir algunos errores de medición considerables por la sencilla razón de que algunos titulados son más modestos que otros. Sin embargo, se pueden realizar algunos tests y controles para validar y posiblemente mejorar las mediciones obtenidas. Un control muy sencillo que puede llevarse a cabo consiste en incluir una única pregunta resumen en la que se pida a los titulados que puntúen su nivel general de competencias comparado con otros titulados de los mismos estudios o disciplina, en una escala que varíe desde “muy por debajo de la media” hasta “muy por encima de la media”, con “en la media” como puntuación neutral. Si todos los titulados responden a esta pregunta de forma honesta y precisa, la media de los estudios debe ser exactamente “en la media”. Las desviaciones de esta media indicarán que los titulados de ciertos estudios en general están sobreestimando o subestimando sus propias competencias. Esta información puede usarse para matizar o incluso corregir las puntuaciones en los distintos puntos de las competencias.

5 ELABORACIÓN POSTERIOR DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN PROPUESTO

El modelo perfilado arriba todavía se está trabajando. Es necesario desarrollar este modelo y su aplicación. Para esto, prevemos un programa de investigación con tres vertientes. En primer lugar, la investigación es necesaria para mejorar y perfeccionar el instrumento y su uso en la evaluación de la calidad de la educación superior. Una vez que el instrumento esté lo suficientemente desarrollado, éste se puede usar para ayudar a evaluar la introducción del sistema de Bachelor-Master en la educación superior. Por último, el instrumento se puede usar en la investigación científica sobre los efectos de la educación superior en el mercado laboral.

5.1 Investigación diseñada para desarrollar la mejora del instrumento

Este artículo esboza un primer intento de un instrumento de investigación para la evaluación de competencias de los titulados. Sobre esta base, este año se ha realizado un estudio piloto en el que se han integrado algunas escalas de competencias nuevas en una encuesta a titulados superiores ya existente. Las propiedades psicométricas de estas escalas actualmente están evaluadas. Para

que este instrumento sea útil a la hora de proporcionar información con base científica sobre la calidad de los estudios superiores en cuanto a la preparación para el trabajo, probablemente serán indispensables una mayor elaboración y perfeccionamiento. Los contornos de un nuevo modelo conceptual descrito en la sección 3 proporcionan una perspectiva general de cuánto puede avanzar la elaboración, pero es esencial que la elaboración detallada se realice con una colaboración estrecha entre expertos relevantes de los ámbitos de la educación superior y expertos en la investigación sobre las competencias. A través de los debates con estos expertos puede establecerse si el concepto de competencias de acciones neutrales con respecto al contexto es apropiado para los objetivos que se persiguen, si la lista actual está completa y si las formulaciones necesitan ajustes o reajustes importantes. También es importante seguir explorando la relación entre las dimensiones o categorías de acciones y las propias competencias, así como la relación existente entre las competencias y los descriptores de Dublín, ya que éstos que desempeñan un papel importante en los debates relativos a la acreditación.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es el de la formulación de listas adicionales de competencias específicas de un ámbito. En la actualidad, la *Netherlands Quality Agency* (Agencia de Calidad de los Países Bajos) está desarrollando un instrumento piloto para una selección limitada de estudios superiores de formación profesional en los Países Bajos. Se ha llegado a un acuerdo para desarrollar este instrumento junto con el instrumento general descrito en este artículo, de modo que los dos tipos de instrumentos pueden usarse juntos para obtener una perspectiva más equilibrada y completa de los estudios especializados.

5.2 *Evaluación de la introducción del programa de Bachelor y Master*

La introducción de una diferenciación estándar en la educación superior en toda Europa en forma de programas de Bachelor y Master representa una de las intervenciones en la educación superior con más alcance que se ha visto hasta ahora. Una cuestión importante es si los nuevos titulados estarán bien preparados para el mundo laboral en comparación con sus compañeros que han cursado estudios “a la antigua”. Mediante la aplicación del instrumento propuesto en este artículo a las últimas cohortes de los estudios “a la antigua”, así como a las primeras cohortes de Bachelor-Master, se puede realizar una comparación directa entre ambas. También es posible comparar a los titulados de programas de Bachelor con los que continúan para realizar un master, de este modo se verá si los Masters realmente se diferencian de los Bachelors del modo en que los planificadores educativos han previsto. Puesto que las competencias de acciones neutrales con respecto al contexto son equivalentes en todos los contextos, éstas

también son equivalentes en las distintas cohortes, independientemente de lo que puede haber cambiado en la educación y en el mercado laboral. Por supuesto, esto no significa que los titulados antiguos y nuevos no deban compararse según indicadores “fuertes”, tales como los sueldos o los niveles de desempleo. Pero las diferencias en estos indicadores fuertes sólo pueden interpretarse correctamente si se añade información sobre las competencias.

5.3 *La investigación fundamental sobre el mercado laboral*

Mediante el uso del nuevo instrumento de investigación esperamos abrir un poco más la caja negra de la educación. Además de arrojar luz sobre los tipos de asuntos comentados en la sección 3 (¿las competencias se recompensan directamente o todavía vivimos en la “sociedad credencial” de Collins?), es importante que la investigación sobre las competencias se sitúe de forma más explícita en un marco más dinámico. Es importante conocer mejor cómo se desarrollan y cómo se usan las competencias en las distintas etapas de la trayectoria profesional.

Por varias razones, una gran parte del desarrollo de las competencias reales no tiene lugar en el transcurso de los estudios, sino durante la trayectoria profesional. Una razón que explica esto es la incertidumbre relativa a la aplicación futura de las competencias específicas. En algunos casos, las competencias en cuestión son difíciles, si no imposibles, de aprender en el aula y deben aprenderse con la práctica. Algunas habilidades sólo pueden aprenderse después de haber conseguido una base suficiente de competencias más básicas y muchos ven que ésta es la auténtica función de la educación superior (Bartel & Sicherman, 1998). Para determinar qué competencias pueden aprenderse mejor en el proceso educativo y cuáles se aprenden mejor en el trabajo, es importante estudiar los modos en que los distintos tipos de competencias se relacionan unas con otras en el proceso en que éstas se desarrollan y se aplican.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartel, A.P., N. Sicherman (1998). Technological Change and the Skill Acquisition of Young Workers, *Journal of Labor Economics*, 16 (4), 718-755.
- Becker, G.S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis, *The Journal of Political Economy*, 70 (5), suplemento, 9-49.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, NBER, Nueva York.

- Becker, G.S. (1980). *Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press, Chicago/Londres.
- Bloom, B.S. (Ed.), (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: cognitive domain*. David McKay Inc., Nueva York.
- Borghans, L., A. de Grip (1999), Smal en breed opleiden: productiviteit versus flexibiliteit, Gids voor de opleidingspraktijk, afl. 28, Samsom, Deventer.
- Boyatzis, R.E. (1982), *The competent manager. A model for effective performance*, John Wiley & Sons, Nueva York.
- Carroll, J.B. (1993), *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*, Cambridge University Press, Nueva York.
- Chomsky, N. (1980), Rules and representations, *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, pp. 1-61.
- Collins, R. (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Nueva York: Academic Press.
- Gelman, R. & Greeno, J.G. (1989) On the Nature of Competence: principles for Understanding in a Domain. In: L.B. Resnick, (ed.) *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Hoof, J.J. van, J. Dronkers (1980), *Onderwijs en arbeidsmarkt: een verkenning van de relatie tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidssysteem*, Van Loghum Slaterus, Deventer.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation
- Nordhaug, O. (1993). *Human Capital in Organizations, Competence, Training, and Learning*, Oxford University Press, Bergen.
- Overton, U.F. (1985), Scientific methodologies and the competence-moderator-performance issue, In: E. Neimark, R. Delisi & J. Newman (Eds.), *Moderators of competence*, Erlbaum, Hillsdale New Jersey, pp. 15-41.
- Patel, V.L., Kaufman, D.R. and Magder, S.A. (1996). The acquisition of Medical Expertise in Complex Dynamic Environments. In: Eriksson, K.A. *The Road to Excellence*. Mahwah: Erlbaum.
- Sophian, S. (1997), Beyond competence: The significance of performance for conceptual development, *Cognitive Development*, 12, pp. 281-303.
- Thurow, L.C. (1975). *Generating inequality*. Nueva York: Basic Books.
- Weinert, F.E. (1999). Concepts of Competence, OECD, DeSeCo-project.

ENCUESTAS A EGRESADOS: TRES FUNDAMENTOS CONCEPTUALES EN EL SEGUIMIENTO DE EGRESADOS UNIVERSITARIOS

*Alberto F. Cabrera, David J. Weerts y Bradford J. Zulick
Centro para Avance de la Educación Postsecundaria
Universidad de Wisconsin-Madison, EEUU*

1 INTRODUCCIÓN

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. Entre 1980 y 2003 se han localizado más de 270 fuentes: libros, artículos e informes institucionales. De las fuentes que se han revisado, se han localizado más de 130 artículos de evaluación, de los cuales el 70 por ciento estaba relacionado con los logros socioeconómicos de los egresados universitarios, el 15 por ciento con la implicación y las habilidades adquiridas por los estudiantes en la universidad y el 15 por ciento restante trataba sobre la propensión de los egresados universitarios a apoyar económicamente a su alma mater.

El aumento de estudios sobre egresados universitarios en Estados Unidos se puede atribuir a un número de demandas tanto externas como internas para que en la educación superior haya evaluaciones, rendición de cuentas 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 (p. ej. NASULGC, 1999; Sheehan & Granrud, 1995; Stevenson, Walleri, & Japely, 1985).

Los organizadores de esta conferencia nos plantearon una pregunta importante: ¿qué progresos se han conseguido en el desarrollo de las encuestas a egresados universitarios en Estados Unidos? Para responder a esta pregunta se ha realizado una revisión exhaustiva de la bibliografía que ha surgido a partir del estudio de Pace en 1979 hasta nuestros días. Se ha observado que existen discrepancias

importantes en las consideraciones metodológicas. Al examinarlas, se comprobó que dichas discrepancias se rigen por dos factores: la conceptualización de factores que subyacen en el éxito de los egresados universitarios y las preguntas que la encuesta intenta responder. También se han detectado algunas similitudes metodológicas importantes.

Los apartados de esta ponencia están organizados según tres categorías de encuestas a egresados universitarios que se han identificado. En cada categoría se procederá a describir la pregunta de la investigación, los objetivos de evaluación, la audiencia y las consideraciones metodológicas específicas de cada una de ellas. La tabla 1 resume estas conclusiones basadas en nuestra revisión de la bibliografía.

2 LOGROS DE LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS

El enfoque de los logros para la evaluación de los egresados universitarios descansa sobre el supuesto de que la calidad y la efectividad institucional se puede evaluar basándose en lo que los egresados universitarios logran en los años posteriores a su titulación (p. ej. Dellow & Romano, 2002; Melchiori, 1988). 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 (p. ej. Pike, 1994). En este contexto, el enfoque de los logros para la evaluación pretende responder a las tres siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el grado de satisfacción del egresado en el trabajo?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción del egresado con la preparación recibida en la universidad?
- ¿En qué medida el egresado participa en actividades?

Tabla 1. Tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados

Tipo de Énfasis	Hipótesis	Preguntas	Indicadores	Audiencia	Consideraciones Metodológicas
1. Logros laborales y socioeconómicos	Los logros laborales y socioeconómicos de los egresados son los mejores indicadores de la efectividad de una institución.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el grado de satisfacción en el empleo? - ¿Cuál es el grado de satisfacción con la preparación recibida en la universidad? - En qué medida el egresado contribuye a la sociedad? 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción en el empleo. - Satisfacción con la institución. - Ingreso y salario. - Ocupación y prestigio ocupacional - Grado de participación en actividades cívicas. - Características demográficas 	<ul style="list-style-type: none"> - Agencias de homologación - Organizaciones de empleadores - Agencias de planeación y evaluación - Profesorado - Oficina de orientación y empleo - Oficinas regionales de desarrollo económico - Legisladores - Padres de familia - Posibles solicitantes a la institución - Agencias de regulación a nivel estatal y federal 	Alcance (Scope): Egresados Registros escolares Empleadores Sueldos, salarios y otras características del empleo Período bajo consideración: - 1-3 después de titulación Métodos de muestreo: - Seguimiento longitudinal Corte transversal Énfasis censal Métodos de colección de datos Teléfono Correo Web Consideraciones metodológicas: Tasa de respuesta Errores de medición Grado de colaboración entre diferentes unidades académicas y administrativas Métodos de análisis de contenido (focus groups, job analyses) Entrevistas con egresados y estudiantes Confidencialidad
2. Grado de implicación del estudiante con la universidad y adquisición de habilidades	Lo que hizo el estudiante en la universidad y su desarrollo de habilidades son los mejores indicadores de la efectividad de una institución	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las habilidades que la educación universitaria debe fomentar? - En qué medida los estudiantes universitarios participan en prácticas educativas que conducen al aprendizaje? - En qué medida los egresados de la universidad aplican en los campos laboral y social las competencias adquiridas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicadores de participación en actividades educativas efectivas - Indicadores de desarrollo cognoscitivo y afectivo del estudiante - Indicadores de la calidad y cantidad de esfuerzo que invierte el estudiante en sus estudios 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundaciones - Unidades de desarrollo institucional - Rectores - Directores de escuelas 	
3. Donaciones y contribuciones del egresado a la universidad	El grado de apoyo financiero y político depende de la calidad de las experiencias que tuvo el egresado con la universidad además de su capacidad económica para contribuir	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la inclinación y capacidad para contribuir al bienestar de su alma mater? 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias universitarias - Historia de implicación en actividades cívicas y sociales - Perfil socio-económico 		

El punto de referencia del enfoque de los logros para la evaluación de los egresados lo representa 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, 2002). 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 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 (p. ej. Borden & Rajecki, 2000; Midgen, 1987; Pike, 1994; Quereshi, 1988). El segundo ámbito, la participación cívica y social, estudia las cuestiones relativas a la participación e implicación de los graduados en actividades cívicas relevantes (p. ej. Bok & Bowen, 1998).

2.1 *Logros*

Las encuestas a egresados 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 (p. ej. Pace, 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 (1994) 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 el Higher Education Research Institute (Instituto de Investigación de Estudios Superiores) de UCLA. La obtención de un buen trabajo junto con la reputación académica de una institución son los dos factores principales que un estudiante

universitario de primer año considera más influyentes a la hora de seleccionar una institución (Higher Education Research Institute, 2001).

Murray (1994) sugiere que la información sobre los logros de los egresados universitarios se puede utilizar para orientar la reforma curricular, así como los cambios en los servicios de orientación y empleo. Quereshi (1988) ilustra el uso de este tipo de información para evaluar el éxito de un plan de estudios universitario de psicología. La encuesta de Quereshi respondía a las preguntas sobre la efectividad curricular, los logros laborales y las diferencias de género. Además de la psicología, los departamentos de Gestión y Administración Educacional están utilizando un enfoque similar para mejorar la calidad de sus programas (Borden & Rajeki, 2000; Bailey et. al., 1997; Lester, 1992, Sheehan & Granrud, 1995; Ogletree, 1998).

2.2 *Implicación en actividades cívicas*

La evaluación de los niveles de implicación en actividades cívicas de los egresados universitarios es un desarrollo reciente en la bibliografía sobre la evaluación de egresados. Según un editorial de la publicación *Change* del año 2000, este interés emergente se debe, en parte, al razonamiento de Putnam (2000) de que la participación en actividades sociales y cívicas de los estadounidenses está disminuyendo. Los indicadores específicos de la implicación cívica incluyen el voluntariado y el liderazgo en diferentes categorías de organizaciones cívicas, información sobre la propensión de un graduado a votar en las elecciones presidenciales e información proporcionada por los mismos egresados sobre cómo éstos se ven a sí mismos en el espectro político, teniendo en cuenta cuestiones socioeconómicas.

The Shape of the River (Bok & Bowen, 1998) es uno de los mejores ejemplos de esta bibliografía emergente. Este libro intenta documentar el impacto de la universidad en el aumento de la posibilidad de que los graduados se impliquen en actividades cívicas tales como organizaciones juveniles, asociaciones profesionales, clubes políticos y organizaciones benéficas nacionales. Este extraordinario estudio analizó cohortes de graduados de 1976 y 1989 de 28 instituciones de educación superior muy selectivas. La información recogida en este libro presenta cuestiones que abarcan desde el acceso a la educación hasta políticas que intentan aumentar la diversidad en la educación superior.

En 1999, un importante estudio nacional fue análogo a los esfuerzos de Bok y Bowen al valorar la implicación de los graduados en actividades cívicas. Respaldado por el Institute for Research on Higher Education (Instituto para la

Investigación de Estudios Superiores), el Collegiate Results Instrument (CRI) (Instrumento de Resultados Universitarios) evaluó la opinión de graduados universitarios sobre política y voluntariado, así como los datos proporcionados por ellos mismos en torno a las votaciones y el voluntariado entre 33.000 graduados procedentes de 80 universidades que imparten carreras de cuatro años.

2.3 *Consideraciones metodológicas*

La evaluación del impacto de la universidad sobre los logros de los egresados universitarios mediante la compilación simultánea de información sobre las experiencias universitarias y las experiencias relacionadas con el trabajo, tales como la satisfacción en el trabajo, produce varios problemas metodológicos (ver Pascarella, 2002; Pike, 1994). El hecho de recordar acontecimientos, algunos de los cuales pueden haber ocurrido varias décadas antes (p. ej. Bok & Bowen, 1998), puede dar lugar a experiencias universitarias que quizás no reflejen aquéllas que los egresados experimentaron cuando estaban en la universidad. Entonces, ¿podemos confiar en las encuestas a egresados para evaluar las experiencias universitarias? Una serie de estudios realizados por Pike (1990, 1992, 1994) arrojó diversos resultados. Pike (1992) observó una estabilidad considerable en las percepciones relativas a la universidad cuando los alumnos estaban en el último curso de universidad y dos años después de la graduación. Los informes sobre aprendizaje y desarrollo académico durante su último año de universidad fueron los mejores indicadores de sus respuestas a preguntas similares formuladas cuando ya eran egresados universitarios (Pike, 1993). Sin embargo, este modelo de respuesta de estudiantes de último año-egresados sobre experiencias universitarias estaba lejos de la perfección. “Un número importante de individuos tenía más percepciones negativas de sus experiencias universitarias como egresados que como estudiantes de último curso” (Pike, 1994, págs. 107-108).

La compilación de información sobre universitarios y experiencias de trabajo al mismo tiempo puede inducir a la parcialidad: un logro o una carencia actual puede afectar potencialmente la evaluación de experiencias universitarias pasadas. Entonces, ¿las observaciones de los egresados universitarios sobre la universidad están influenciadas por sus logros laborales? La respuesta de Pike (1994) a esta pregunta es sí. Pike estudió una encuesta de 1990 realizada a graduados de la Universidad de Tennessee en Knoxville. Dicha encuesta recogía tanto información sobre la satisfacción laboral como calificaciones sobre las experiencias universitarias. Pike observó que los patrones de respuesta de los egresados a las preguntas sobre experiencias universitarias estaban correlacionados positivamente con las experiencias laborales. En general, los egresados que estaban satisfechos con su trabajo y condiciones de trabajo calificaban positivamente sus experiencias

en la universidad. Los egresados que no estaban satisfechos con su trabajo y condiciones de trabajo tendían a calificar negativamente sus experiencias universitarias.

3 IMPLICACIÓN Y ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES

La concentración en los logros de los egresados universitarios como mecanismo para juzgar la excelencia institucional y guiar la reforma institucional se ha estudiado desde mediados de la década de los 90. Los críticos básicamente argumentan que dichas calificaciones de la calidad institucional se basan en una opinión simplista: lo que un egresado logra (p. ej. prestigio ocupacional, ingresos y otros indicadores de estatus) puede atribuirse a la institución de educación superior en la que estudió (p. ej. Pike, 1994).

Pascarella (2001) resumió recientemente algunos de los principales defectos metodológicos en este enfoque. Para comenzar, el enfoque de los logros de los egresados supone que simplemente el hecho de estudiar en una institución proporciona per se considerables beneficios a los graduados, una suposición que apenas tiene una base empírica. Pike, Kuh y Gonyea (2003) no encontraron ninguna prueba de que las características de la institución influyan per se en el desarrollo intelectual o en el aprendizaje. Pascarella y Terenzini (1991) llegaron a conclusiones similares tras haber revisado más de 30 años de investigación sobre este asunto. Del mismo modo, Adelman (1999) demostró que la obtención de un título universitario, uno de los indicadores más importantes del éxito de los egresados, tenía más que ver con la calidad e intensidad del currículum del instituto que con el tipo y prestigio de la institución de educación superior en la que estudió. Lo que la creciente investigación nos indica es que el éxito de los estudiantes está más relacionado con lo que el graduado universitario hizo en la institución que con el simple hecho de haberse matriculado en una institución en particular (p. ej. Pascarella & Terenzini, 1991; Pike, Kuh & Gonyea, 2003; Kuh & Hu, 2001).

Otro problema que afecta al enfoque de los logros es que se descuida la medida en que las habilidades pueden adquirirse en otros contextos ajenos a la universidad. En otras palabras, este enfoque simplemente supone que los egresados adquieren habilidades críticas mientras están en la universidad. La definición de estas habilidades y el establecimiento de su conexión con prácticas específicas del campus son dos cuestiones que aún están por resolver (Pascarella, 2001).

Algunos de los mejores especialistas en educación superior aconsejan utilizar los indicadores de implicación y habilidades de los estudiantes como puntos centrales para evaluar la calidad de la institución (p. ej. Astin, 1993; Ewell, 1996; Pascarella,

2002; Kuh, 2003). Su consejo metodológico se puede resumir perfectamente del siguiente modo: alinear el método de evaluación con los factores que en la investigación demuestran tener un mayor impacto en el desarrollo, aprendizaje y adquisición de habilidades de un estudiante (ver Pascarella, 2002; Kuh 2001; Roberson, Carnes & Vice, 2002).

Existen al menos cuatro preguntas de investigación que el enfoque de las habilidades y la implicación de los estudiantes intenta responder (ver tabla 1). Una serie de preguntas se ocupa del carácter y naturaleza de las experiencias del estudiante en la universidad. La segunda plantea hasta qué punto las habilidades se adquieren en la universidad y en qué medida los egresados las aplican en el mundo laboral. Estas preguntas se pueden resumir de la siguiente forma:

- ¿Cuáles son las habilidades (p. ej. logros, capacidades y valores) que la educación universitaria debe fomentar?
- ¿En qué medida los egresados universitarios se implicaron con la facultad, los profesores y los compañeros cuando estudiaban en la universidad?
- ¿En qué medida las universidades implican a los estudiantes en estas actividades de aprendizaje más propensas a fomentar habilidades críticas?
- ¿En qué medida los egresados de la universidad aplican estas habilidades en el campo laboral o en los cursos de postgrado?

3.1 *Implicación de los estudiantes*

Los defensores del enfoque de la implicación de los estudiantes para evaluar la calidad institucional argumentan fundamentalmente que el mejor modo de evaluar la calidad es mediante la comprensión de la naturaleza de las experiencias de un egresado universitario (p. ej. Astin, 1993; Pascarella, 2001; Kuh, 2003). Este enfoque se distancia radicalmente de la opinión de que lo que los egresados saben y han logrado son *per se* los criterios para evaluar el éxito institucional. En cambio, lo que los egresados hicieron en la institución es lo que realmente importa. La implicación del estudiante con la facultad y con sus compañeros, la exposición a prácticas educativas efectivas, la participación en trabajos, la calidad e intensidad del esfuerzo del estudiante y la participación en prácticas educativas efectivas son por tanto el centro de atención de los esfuerzos de evaluación (p. ej. Kuh, Vesper, Connolly & Pace, 1997).

La mayoría de los esfuerzos de evaluación que se han observado referentes a la implicación son bastante recientes y se centran fundamentalmente en los estudiantes universitarios (p. ej. Cabrera, Colbeck & Terenzini, 2000; Kuh, 2003). De las encuestas que se centran en los estudiantes, la National Survey of Student Engagement (NSSE) (Estudio Nacional de Implicación de los Estudiantes) es la más ambiciosa. Financiada por la fundación Pew desde 1999, la NSSE reúne cada año información de los estudiantes de primer y último año procedentes de 274 universidades en lo que respecta a su exposición a prácticas efectivas (National Survey of Student Engagement, 2002). Los indicadores empleados abarcan desde la implicación en actividades desafiantes desde el punto de vista académico (p. ej. aplicación de teorías o conceptos a problemas prácticos) hasta la calidad y el carácter de la interacción con la facultad. Por otro lado, la College Outcomes Survey (Encuesta de los Logros Universitarios) de la American College Testing (Evaluación Universitaria Americana) (Alumni Survey de la ACT, Estudio de Egresados de la ACT), la Alumni Outcomes Survey (Encuesta de Logros de Egresados Universitarios) de la Universidad Estatal de Nueva York (Kinnick, 1985; Volkwein, 2002), y la Tennessee Alumni Survey (Encuesta a los Egresados de Tennessee) (Pike, 1993), fueron los únicos ejemplos de encuestas a egresados universitarios que se pudieron encontrar en las que se incluían algunas preguntas sobre la medida en que dichos egresados tuvieron experiencias satisfactorias con la facultad, con los asesores académicos y los servicios de la universidad.

3.2 *Consideraciones metodológicas*

El desarrollo de cuestionarios sobre la implicación de los estudiantes no está exento de problemas metodológicos (p. ej. Pascarella, 2002). El mayor de ellos es el hecho de poder capturar todas las variedades de experiencias universitarias relevantes. Los esfuerzos de evaluación quizás descansan sobre prácticas universitarias que pueden tener poco valor para el aprendizaje y el desarrollo. Afortunadamente, se han realizado bastantes investigaciones sobre el impacto de la universidad en los estudiantes para orientar los esfuerzos de evaluación encaminados a la elección de prácticas efectivas (p. ej. Astin, 1993; Cabrera, Colbeck & Terenzini, 1999; Kuh, 2001; Pascarella & Terenzini, 1991). Otro problema al que nos enfrentamos es la fiabilidad de los indicadores. En general, se observan menos problemas de medición cuando los esfuerzos de evaluación se centran en prácticas apreciables y concretas –cuestiones de poca inferencia– que cuando los esfuerzos de evaluación se basan en cuestiones menos objetivas –cuestiones de mayor inferencia– (p. ej. Murray, 1991; Pascarella, 2001). Por ejemplo, el hecho de preguntar a estudiantes o egresados en qué medida trabajaron con “otros estudiantes en proyectos durante las clases” (National Survey of Student Engagement, 2002, pág. 41) requiere menos inferencia y, por tanto,

conlleva un margen de error menor en la interpretación que si se pregunta sobre el nivel de satisfacción con la “calidad de la instrucción en el departamento de tu especialidad” (la “Alumni Survey” de la SUNY, la encuesta a egresado de la Universidad Estatal de Nueva York).

3.3 *Habilidades*

La atención a lo que los estudiantes y graduados saben y hacen con estos conocimientos adquiridos como resultado de sus experiencias universitarias está adquiriendo reconocimiento como un área importante para el trabajo futuro de evaluación (Ewell, 1996). La política pública, el reconocimiento y las necesidades de los empresarios que contratan a estudiantes graduados han estimulado esta atención a las habilidades. Burke y Serban (1998), por ejemplo, observaron que la mayoría de los 11 estados que estudiaron en 1997 habían introducido indicadores que evaluaban los impactos o los resultados, especialmente en el área del desarrollo del estudiante y la adquisición de habilidades profesionales. Las agencias de acreditación han contribuido a esta tendencia al modificar su centro de atención de los indicadores de reputación de la calidad institucional hacia los indicadores de efectividad de la enseñanza. En 1996, por ejemplo, la Middle States Association of Colleges and Schools Agency (Agencia de Escuelas y Universidades de los Estados Centrales) situó la enseñanza y el aprendizaje en el centro de la autoevaluación institucional. Recientemente, la North Central Accreditation Commission (Comisión de Acreditación de la zona Central-Norte) alentó a los evaluadores institucionales a centrar su atención en las habilidades de los estudiantes para la interacción en grupo y la resolución de problemas. Estos esfuerzos de acreditación regionales los están realizando organizaciones profesionales de acreditación, tales como la Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) (Comisión de Acreditación de Escuelas Técnicas y de Ingeniería), la única agencia encargada de acreditar escuelas técnicas y de ingeniería en EE.UU. Recientemente, la ABET (2002) aprobó once criterios que las universidades de ingeniería deben cumplir para demostrar que sus graduados han desarrollado once habilidades como resultado de sus experiencias universitarias. Algunos ejemplos de estas destrezas son “aplicar los conocimientos de matemáticas, ciencia y tecnología”, “diseñar y realizar experimentos, así como analizar e interpretar datos”, “diseñar sistemas, componentes o procesos que satisfagan las necesidades deseadas”, “trabajar en equipos multidisciplinares”, “comunicarse de forma efectiva” y “comprometerse con el aprendizaje a lo largo de toda la vida”, por nombrar simplemente seis. El interés en el desarrollo de habilidades de los estudiantes también ha aumentado debido a que los dirigentes industriales demandan graduados universitarios que sepan trabajar en equipo y

resolver problemas del mundo real (Augustine, 1996; Black, 1994; Bucciarelli, 1988; Roberson, Carnes & Vice, 2002).

Metodológicamente, la bibliografía parece seguir dos enfoques para identificar las habilidades. Un enfoque intenta identificar aquellas habilidades consideradas fundamentales por los dirigentes educativos y los empresarios. Una serie de estudios de Delphi que llevó a cabo Jones (1994) y Jones y sus colegas (1994) con catedráticos y profesorado influyente de departamentos de ingeniería demuestra el uso de este enfoque. Los temas que Jones y sus colegas de estudio identificaron, recalcan como habilidades importantes las que se daban en las áreas de habilidades de grupo, la resolución de problemas y la conciencia profesional; éstos constituían la base para el trabajo posterior de evaluación del impacto de las prácticas en el aula sobre la adquisición de habilidades entre estudiantes de ingeniería (ver Cabrera, Colbeck & Terenzini, 1999).

El segundo enfoque aconseja adoptar estrategias de validación de contenido dirigidas a los trabajadores. El objetivo básico consiste en definir los conocimientos, valores y destrezas relevantes (en adelante definidas como habilidades) que permiten a un graduado universitario tener éxito en el trabajo, además de señalar aquellas situaciones que requieren su aplicación (Roberson, Carnes & Vice, 2002). La metodología que recomiendan los defensores del método de validación de contenido para las habilidades se puede resumir del siguiente modo (Roberson, Carnes & Vice, 2002):

- Definir el universo de habilidades. Realizar un estudio de las tareas que conlleven los puestos de trabajo que probablemente consigan los egresados. Identificar las habilidades, conocimientos y destrezas que impliquen dichas tareas. Identificar las habilidades que pueden enseñarse en la universidad y las que se aprenden en el trabajo. Prestar especial atención a los contextos en los cuales estas habilidades suelen ser más efectivas.
- Desarrollar y adoptar indicadores de evaluación. Cerciorarse de que los indicadores reflejan las habilidades que permiten al egresado tener éxito en el trabajo en una variedad de contextos relevantes.
- Verificar los indicadores de evaluación con expertos. Hacer pruebas piloto de las medidas con graduados, empleados y expertos.

Al utilizar el método de validación de contenido, Roberson et al (2002) averiguaron que 7 habilidades contribuían al éxito laboral entre los graduados en empresariales. Estas habilidades son: 1) liderazgo e influencia, 2) ejecución, 3) resolución de problemas y toma de decisiones, 4) comunicación, 5) habilidades interpersonales,

6) preparación e 7) integridad y carácter. En cada una de estas dimensiones identificaron grupos específicos de destrezas.

La mayor parte de los ejemplos en los que se ha seguido el enfoque de habilidades pertenecen a campos profesionales como el de ingeniería y empresariales (p. ej. Cabrera, Colbeck & Terenzini, 1999; Graham & Cokriel, 1989; Karathanos, 1991; Van Dyke & Williams, 1996). Además, la mayoría de los esfuerzos de evaluación giran en torno a los estudiantes. Sin embargo, se han identificado tres encuestas a egresados ajenas a las áreas profesionales que seguían el enfoque de habilidades: la Alumni Survey de la ACT, la Alumni Outcomes Survey de la SUNY y la Tennessee Alumni Survey. La ACT compila información sobre 24 habilidades que corresponden a seis áreas: 1) destrezas de organización y planificación, 2) destrezas de pensamiento analítico, 3) destrezas de autoaprendizaje, 4) destrezas de apreciación artística y humanística, 5) destrezas de comunicación y 6) habilidades de responsabilidad y concienciación como consumidor (Graham & Cockriel, 1989). Siguiendo un formato parecido, la Alumni Outcomes Survey de la SUNY (Volkwein, 2002) reúne información sobre 17 habilidades que comprenden desde la capacidad para dedicarse al aprendizaje a lo largo de toda la vida hasta la administración de la economía personal. La Alumni Survey Tennessee recoge información sobre 15 habilidades que corresponden a cuatro dimensiones: 1) desarrollo social y personal, 2) desarrollo de destrezas cuantitativas, 3) desarrollo de destrezas comunicativas y 4) desarrollo de conocimientos culturales (Pike, 1993). Estos instrumentos también piden a los egresados que indiquen en qué medida su plan de estudios universitario mejoró estas habilidades.

3.4 *Consideraciones metodológicas*

La evaluación de las habilidades también plantea varios retos. Para empezar, se plantea la cuestión de diferenciar aquella serie de habilidades que se pueden desarrollar en la universidad de aquellas que se pueden adquirir en otro lugar (Pascarella, 2001). En este caso, el hecho de decidir entre la serie de habilidades que concurren, implica un conocimiento profundo de las especialidades, los aspectos curriculares y los puestos de trabajo que probablemente ocuparán los egresados. La adquisición de estos datos puede resultar caro y llevar tiempo, tal como atestiguan los estudios realizados por Jones y sus colegas entre catedráticos ingenieros. Sin embargo, el reto de identificar las habilidades puede minimizarse en la medida en que las propias agencias de acreditación identifican aquellas competencias que los graduados han considerado importantes. El reciente trabajo que ha realizado la ABET, en el que se indican las habilidades mínimas que los graduados en ingeniería deberían demostrar, es uno de los mejores ejemplos de este esfuerzo de simplificación.

Otro reto es que la información recogida al mismo tiempo sobre los logros y las experiencias universitarias de egresados puede limitar la formación de conclusiones firmes sobre los efectos de la universidad. Por ejemplo, Pike (1993) examinó dos modelos sobre la naturaleza de la relación entre el aprendizaje percibido por los egresados y la satisfacción con respecto a la universidad. El primer modelo asumía que la satisfacción con la universidad era una consecuencia de los conocimientos adquiridos de los que informaron los egresados. El segundo modelo sostenía que la relación entre la satisfacción con la universidad y los conocimientos adquiridos podría ser producto de un efecto "halo", un mecanismo mediante el cual la evaluación del egresado de unos cuantos asuntos influye en toda la evaluación. Por ejemplo, el hecho de recordar una sola experiencia positiva, como la participación en actividades atléticas, puede conducir al egresado a valorar de forma positiva todos los ámbitos de su experiencia universitaria. Aunque no son concluyentes, los resultados de Pike indicaban que las relaciones podrían explicarse mediante un efecto "halo" más que mediante verdaderas conexiones entre la satisfacción con la universidad y el aprendizaje y el desarrollo.

4 DONACIONES Y CONTRIBUCIONES DEL EGRESADO A LA UNIVERSIDAD

La asignación de los estados para la educación superior en EE.UU. se ha reducido en más del 32 por ciento desde 1979 (Mortenson, 1997). Como resultado de esta reducción, las instituciones de educación superior han buscado de forma drástica otras fuentes de financiación que incluyen desde las tasas de matrícula, subvenciones y contratos hasta las donaciones y contribuciones de los egresados. Los datos procedentes del sistema de la Universidad de Wisconsin muestran esta dependencia creciente de la financiación externa. En el año fiscal 1973-74, el estado financió el 52 por ciento del presupuesto del sistema de la UW, mientras que las donaciones de egresados, las subvenciones y los fondos de inversión supusieron el 35 por ciento del presupuesto. Veinticinco años más tarde, el peso principal de la financiación de la UW se ha invertido totalmente: ha pasado de proceder de fuentes estatales a provenir de fuentes privadas (Sistema de Administración de la UW, 1999). Hoy en día, las donaciones, subvenciones y los fondos de inversión cubren el 50 por ciento del presupuesto total del sistema de la UW, mientras que el estado cubre sólo el 33 por ciento.

En este contexto, el conocimiento de los factores que predisponen a los egresados a apoyar a su alma mater se está convirtiendo en algo necesario para mantener la calidad de los programas institucionales. Nuestra revisión de la bibliografía sugiere que las contribuciones de los egresados constituyen una función de dos factores: disposición a contribuir y capacidad para realizar una donación.

La disposición a contribuir parece estar determinada fundamentalmente por las percepciones del egresado en torno a la calidad de sus experiencias universitarias (Leslie & Ramey, 1988; Brittingham & Pezzulo, 1990; Bodigan & Dehne, 1997; Taylor & Martin, 1995). En la elaboración de encuestas a egresados con el fin de recaudar fondos, los estudiosos mencionados anteriormente aconsejan utilizar los siguientes indicadores para evaluar la buena disposición de los egresados a contribuir: 1) la calidad de las experiencias educacionales, 2) la medida en que la institución les preparó para una carrera profesional, 3) el grado en que los miembros de la facultad ejercieron una influencia positiva, 4) la medida en que el egresado mantiene contacto con la facultad y antiguos compañeros, 5) las impresiones actuales sobre la institución, 6) la historia de implicación con la institución (servicio del consejo, asistencia a acontecimientos, etc.), 7) la disposición del egresado a ofrecer su apoyo e influencia en beneficio de la universidad, 8) la disposición a considerar contribuciones o donaciones específicas y 9) en qué casos los alumnos se plantearían colaborar de forma voluntaria con la universidad.

Las experiencias positivas con la institución *per se* no son suficientes para promover el apoyo de los egresados. Mientras que la motivación de los egresados para contribuir está determinada por las experiencias universitarias, la capacidad de los egresados para contribuir está determinada por sus recursos financieros (Connolly & Blanchette, 1986). Hueston (1992), Pendel (1985) y Connolly & Blanchette (1986) identificaron algunos indicadores clave de la capacidad económica, social y política que podrían incorporarse al diseño de las preguntas incluidas en las encuestas a egresados. Éstos incluyen: 1) la edad, 2) los ingresos familiares, 3) la trayectoria profesional y educacional, 4) las funciones y responsabilidades del trabajo actual, 5) la pertenencia a la junta directiva de organizaciones comerciales o sin ánimo de lucro, 6) las licenciaturas, logros, publicaciones o proyectos creativos, 7) las actividades recreativas y hobbies, 8) la trayectoria profesional y educacional del cónyuge, pertenencia a juntas directivas, actividades, logros y premios y 9) la edad y estudios de los hijos y nietos.

Los esfuerzos encauzados a la recaudación de fondos de todos los egresados puede resultar costoso y poco eficiente (Melchiori, 1988b). Sturtevant (2002) recomienda que los esfuerzos institucionales se centren en el diez por ciento de los donantes potenciales con más probabilidades de colaborar con la institución. Conocida como la "Norma 90/10" (90/10 Rule), este enfoque se basa en el hecho de que el noventa por ciento del apoyo filantrópico a las universidades proviene de tan sólo el diez por ciento de los donantes (Sturtevant, 4 de junio de 2002). Los mejores donantes también cuentan con contactos políticos más importantes, lo cual puede ayudar a la institución a conseguir una legislación federal y estatal favorable. Por lo tanto, el objetivo principal de muchas encuestas destinadas al fomento

institucional consiste en identificar a aquellos egresados con mayor capacidad económica o política para ayudar a la institución a alcanzar sus objetivos.

4.1 *Consideraciones metodológicas*

En la elaboración de cuestionarios para las contribuciones y donaciones de egresados, la bibliografía sugiere que se tengan en cuenta varias cuestiones. Dessoiff (1993) propone utilizar grupos de muestra de los egresados para hacer pruebas de los cuestionarios y aclarar las preguntas ambiguas. Los grupos de muestra también pueden ofrecer un foro para expresar ideas de forma fluida y dirigir la atención a ciertas áreas que los administradores pueden no haber tenido en cuenta al elaborar el cuestionario final.

El tiempo empleado en realizar la encuesta a los egresados también es relevante. Se debe dejar tiempo suficiente para la administración y análisis de la encuesta si ésta se utiliza para examinar la importancia de ideas para una campaña importante de capital (Fisher, 1988).

El modo en que se formulan las preguntas en una encuesta de este tipo es otro factor que se debe tener presente. Gran parte de la bibliografía analiza el carácter delicado del hecho de preguntar a los alumnos sobre su patrimonio y salario neto (p. ej. Melchiori, 1988; Trimarco, 1994). Algunas asociaciones de egresados han tenido éxito al preguntar a los egresados sobre niveles salariales que representan su capacidad económica, mientras que otras piden los ingresos familiares aproximados (Trimarco, 1994). A menudo, estas áreas delicadas se incluyen en las encuestas como "opcional" para invadir en menor medida a los egresados, que pueden no contestar el cuestionario por este tipo de preguntas. Una vez más, los grupos de muestra de los egresados pueden ser útiles para aconsejar a los administradores sobre la redacción de las preguntas delicadas. Estos grupos también pueden evaluar la encuesta y determinar la adecuación de la misma en cuanto al contenido y la longitud.

5 CUESTIONES METODOLÓGICAS COMUNES

Los tres tipos de encuestas a egresados –logros de los egresados, habilidades e implicación de los estudiantes y donaciones y contribuciones de los egresados– comparten algunos retos metodológicos comunes. Estos retos están relacionados con: a) el enfoque de la encuesta y el formato del cuestionario, b) el tipo de entrevista, c) el diseño y el formato, d) el coste y el tiempo y e) la confidencialidad.

5.1 *Enfoque de la encuesta y formato del cuestionario*

Dependiendo del enfoque que se siga para la encuesta y del formato que se emplee para el cuestionario, se observa que la tasa de respuesta de las encuestas a egresados puede oscilar entre el 25 y el 60 por ciento (Enger, Manning, Shain, Talbert & Wright, 1994; Pendel, 1985; Smith & Bers, 1987). Smith y Bers (1987) llevaron a cabo un experimento para examinar el efecto de cuatro enfoques distintos de encuestas sobre la tasa de respuesta de los egresados de un centro de formación profesional. Los investigadores comprobaron que la tasa de respuesta más alta (51%) se aseguraba cuando las entrevistas seguían un “acercamiento cordial”, que consistía en cartas personalizadas firmadas a mano por el presidente y acompañadas de dos tarjetas postales en las que aparecía “una imagen de la universidad al atardecer” (pág. 222). La tasa de respuesta más baja (30%) se obtuvo cuando el enfoque de la entrevista se basaba en un “acercamiento habitual”, que consistía en cartas informales acompañadas únicamente de una simple tarjeta postal blanca. Enger y sus colegas (1994) analizaron las tasas de respuesta y el coste relacionado con tres formatos de un cuestionario de egresados.

Los formatos del cuestionario eran:

- 1) un cuestionario de dos páginas con un sobre prefranqueado
- 2) un cuestionario de una página con un sobre prefranqueado
- 3) un cuestionario de una página con la indicación de prefranqueo en el reverso.

De los tres formatos utilizados, los investigadores observaron que el formato de una página con un sobre prefranqueado resultaba el más barato y presentaba la tasa de respuesta más elevada (27%).

5.2 *Medio de recogida de datos (teléfono, correo o web)*

Los investigadores institucionales disponen al menos de tres opciones para compilar información de los egresados universitarios: correo, teléfono y a través de la Web. La determinación del método de recogida de datos adecuado para gestionar las encuestas puede guiarse por consideraciones tales como el tamaño de la muestra, el presupuesto y el plazo para la finalización y la fiabilidad de los resultados, relacionadas con cada método de recogida de datos (p. ej. Fisher, 1988; Melchiori, 1988).

Las encuestas realizadas por correo son las más fiables y las que menos costes acarrearán. Además, el entrevistador puede sesgar menos las respuestas que en las encuestas que se realizan por teléfono. La principal desventaja de las encuestas por correo es que se obtienen bajas tasas de respuesta (Stevenson, Walleri & Japely, 1985). Para aumentar la tasa de respuesta, Stevenson, Walleri y Japely (1985) aconsejan enviar múltiples recordatorios a los egresados que no han respondido. Estos recordatorios pueden incluir una carta que anime de forma más convincente a responder a la encuesta. Una tercera opción podría ser conseguir estudiantes para llamar por teléfono a los egresados que no han respondido. Stevenson y sus colegas opinan que esta opción puede aumentar la tasa de respuesta en un tercio.

Una ventaja de las encuestas realizadas por teléfono es que tienen una tasa de respuesta más alta y es más probable que se rellenen por completo (Melchiori, 1988). Fisher (1988) recomienda contratar y formar a estudiantes como un modo rentable para realizar las encuestas. El protocolo de las encuestas realizadas por teléfono requiere el envío al egresado de una notificación previa a su realización. Esta carta deberá indicar los plazos, fechas y propósitos de la encuesta. Fisher (1988) sugiere que la tarde es el mejor momento del día para contactar con los egresados. Una desventaja de las encuestas por teléfono es que limitan la complejidad de las preguntas que pueden formularse y que el entrevistador puede sesgar en mayor medida las respuestas que en el caso de las entrevistas por correo (Stevenson, Walleri & Japely, 1985).

Las encuestas a través de páginas Web prometen ser un mecanismo muy eficiente para incrementar las tasas de respuesta y reducir la parcialidad en la evaluación. Después de todo, los graduados universitarios están al día con los ordenadores y están familiarizados con la navegación por Internet (Dillman, 2000). A pesar de su gran potencial, no se pudieron encontrar estudios que documentaran la efectividad relativa de las encuestas realizadas por Internet en relación con las encuestas realizadas por teléfono y por correo. Sin embargo, un estudio reciente entre miles de estudiantes universitarios que estudiaban en 276 universidades en el 2000 nos ofrece indicaciones tentadoras de cómo llevar a cabo estudios futuros sobre la efectividad relativa de las encuestas a egresados a través de páginas Web. Carini, Hayek, Kuh, Kennedy y Ouimet (2003) intentaron examinar la medida en que las respuestas de los estudiantes universitarios a una encuesta nacional de implicación variaban si se les daba a elegir entre un formato en papel o la Web. Para empezar, casi el 80% de los estudiantes universitarios del muestreo optaron por la versión en papel del cuestionario. De los que eligieron la encuesta por Internet, lo más probable es que vivieran en el campus, que fueran descendientes de blancos o latinos, de sexo masculino y especializado en ciencias y matemáticas y que estudiaran en instituciones que invertían más en servicios académicos. Las tasas de respuesta relacionadas con las encuestas por Internet eran ligeramente más

bajas que las encuestas en papel (un 43% frente a un 40%). Carini y sus colegas observaron que el método de la Web presentaba respuestas positivas ligeramente más consistentes que las respuestas de las encuestas en papel. Este patrón se mantuvo después de controlar una variedad de características individuales de los estudiantes y características de las instituciones en las que estudiaban. En resumen, el estudio de Carini et al no parece respaldar la idea de que los formatos de páginas Web puedan ofrecer unas tasas de respuesta más altas con menores márgenes de error.

5.3 *Diseño y formato*

Las mejores prácticas en el diseño de encuestas a egresados sugieren que la oficinas, incluido admisiones, asuntos públicos, desarrollo, investigación para el desarrollo, servicios profesionales, investigación institucional y decanos, deberían contribuir al desarrollo de las encuestas a egresados (Pollick, 1995; Pendel, 1985; Fisher, 1988). Esta colaboración entre audiencias clave asegura que el cuestionario reúne información para respaldar decisiones que varían desde el asesoramiento académico, la orientación laboral, las admisiones, los asuntos públicos, la investigación institucional y los departamentos académicos hasta la formación de estrategias de desarrollo (Melchiori, 1988).

Existen consideraciones importantes a la hora de dar formato a las encuestas a egresados. Las palabras e instrucciones deben escribirse de forma sencilla para asegurar su comprensión (Murray, 1994) y muchos artículos animaban a los profesionales a examinar las encuestas empleadas por otras escuelas. Trimarco (1994) recalca la importancia de que la encuesta sea breve. Este autor sugiere que las encuestas con múltiples objetivos se dividan en varias encuestas cortas para compilar los datos. Esto origina una tasa de respuesta más alta.

La bibliografía sobre encuestas a egresados propone que se pruebe el instrumento en cuanto al contenido y la claridad. Los grupos de muestra de egresados pueden ser útiles para determinar si la longitud y el contenido de las encuestas son adecuados. Estos grupos también pueden servir para comprobar la claridad de las instrucciones. Por ejemplo, los grupos de muestra de egresados pueden ayudar a formular preguntas importantes relacionadas con información sobre el hogar y la familia o la pertenencia a un grupo étnico.

Finalmente, el presupuesto, el personal encargado del registro de datos y el sistema informático deben estar preparados para coordinar y procesar los resultados. El formato y la longitud deben diseñarse de modo que sus procesos de organización puedan analizar los datos e informar de las conclusiones de los

mismos (Trimarco, 1994). Asimismo, estas consideraciones de elaboración deben guiarse por el tamaño del proyecto, el plazo de tiempo y la financiación disponible (Fisher, 1998).

5.4 *Coste y tiempo*

El coste se determina según la sofisticación de los métodos, el tamaño de la encuesta, según si la encuesta se encarga a una empresa externa o si la realiza la propia universidad y según la estética general de la encuesta (Fisher, 1988). Las estrategias para reducir los costes incluyen disponer de estudiantes y egresados voluntarios para realizar las entrevistas y conseguir apoyo técnico de amigos y egresados para llevar a cabo la compilación de datos en nombre de la institución (Bonnet, 1993).

5.5 *Confidencialidad*

La confidencialidad es un tema de importancia tanto legal como profesional (Melchiori, 1988). Es primordial que se proteja la identidad de cada encuestado y que se dispongan de los medios adecuados para garantizar la privacidad del encuestado.

6 **CONCLUSIONES**

Aproximadamente el 90 por ciento de las universidades en EE.UU. realizan encuestas a egresados (Palomba & Banta, 1999). En esta ponencia se han examinado tres enfoques relativos al seguimiento de los egresados: a) los logros del egresado universitario, 2) la implicación y adquisición de habilidades del estudiante y 3) las donaciones y contribuciones del egresado a la universidad. El enfoque que se centra en los logros o resultados de los egresados universitarios es el más antiguo y el más utilizado con diferencia. Este enfoque se basa en la asunción de que los logros de los egresados universitarios en el entorno laboral y social pueden ser un indicador de la calidad de la institución.

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.

Programas de ayuda, evaluación del currículum, orientación profesional, cumplimiento con el proceso de acreditación e incluso la identificación de donantes potenciales son algunos de los resultados que se obtienen con las encuestas a egresados bien desarrolladas. Las encuestas efectivas deben ajustarse a ciertos criterios. Éstas deben basarse en la investigación y en esquemas conceptuales. Por lo tanto, el contenido debe reflejar la implicación en las prácticas efectivas de la universidad, la adquisición y aplicación de habilidades, así como la disposición a respaldar al alma mater. Los resultados fiables también descansan sobre consideraciones metodológicas tales como: a) muestreo adecuado, b) medio de recogida de datos, tasas de respuesta, c) formato o diseño, d) acercamiento al censo, e) confidencialidad y f) tiempo.

La compilación de datos sobre experiencias universitarias, trabajo actual y otros logros en una misma encuesta puede limitar mucho las estrechas conexiones existentes entre los impactos de la universidad y los logros posteriores. Causa, efecto y artefactos de evaluación tales como el efecto "halo" pueden inhibir la utilidad de las encuestas a egresados universitarios (Pike, 1994; Pascarella, 2001).

Las encuestas a egresados universitarios deberían formar parte de un enfoque integral del sistema de administración de matrícula. La investigación indica que las raíces de la graduación universitaria tienen lugar muy pronto, en 7º curso, cuando padres e hijos empiezan a hacer planes para la universidad. Esta investigación también muestra que en el camino hacia la universidad, los individuos experimentan un crecimiento personal y atraviesan una serie de etapas de desarrollo que les preparan de forma cumulativa para el éxito en la universidad y después de la graduación (Cabrera & La Nasa, 2000; Cabrera, Kurt & La Nasa, 2002). Estas etapas se resumen en la figura 1.

Se propone que las estrategias de compilación de datos sigan estas etapas de desarrollo del estudiante, desde la primera decisión de estudiar en la universidad hasta los logros de los egresados universitarios. Este enfoque permitiría a las universidades llegar a conclusiones contundentes acerca de la relación entre las experiencias universitarias y los logros obtenidos en etapas decisivas. Además, éste puede simplificar la compilación de datos, reducir la longitud de la encuesta y minimizar los errores de evaluación. La figura 2 resume el tipo de información que puede compilarse en cada etapa. Este tipo de estudios holísticos sólo es posible mediante la colaboración de todas las unidades institucionales relacionadas con el estudiante universitario.

Figura 1. Un enfoque longitudinal en el seguimiento de egresados

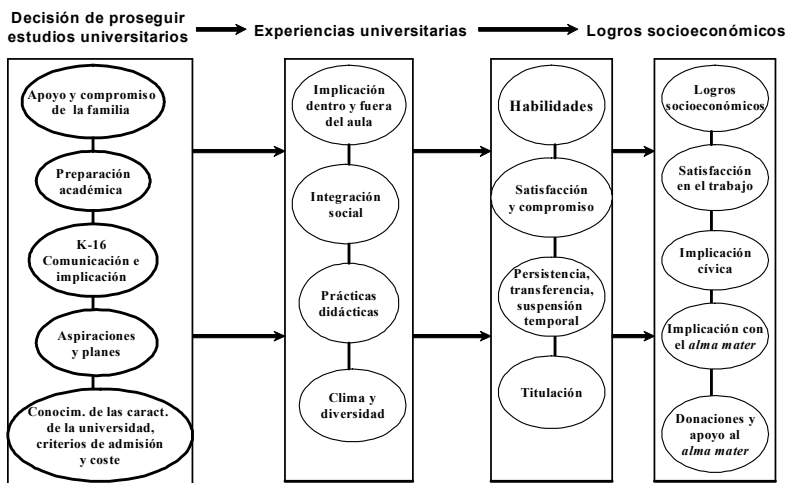


Figura 2.

Preparación para la universidad		Experiencias universitarias		Titulación/ Inserción
Secundaria Aspiraciones y preparación (7º-10º curso)	Bachillerato Aplicación y preparación (11º-12º curso)	1º curso	2º curso	Logros
Información del colegio y registros. Preparación para la universidad. Perfil de la escuela secundaria.	Informe del instituto y registros. Preparación para la universidad. Perfil del instituto.	Informe de la universidad y registros. Informe sobre la matrícula. Informe sobre las ayudas económicas. Perfil de la universidad. Desempeño académico.	Informe de la universidad y registros. Informe sobre la matrícula. Informe sobre las ayudas económicas. Perfil de la universidad. Desempeño académico.	Informe de la universidad y registros. Tiempo en titularse. Especialidad y cambios de carrera. Transferencia a otras instituciones. Suspensión momentánea de estudios, vuelta a los estudios, abandono de estudios.
Encuestas. Educación de los padres. Ocupación. Respaldo. Implicación familiar. Ahorro para la universidad. Aspiraciones.	Encuestas. Ocupación de los padres. Conocimiento de las carreras. Apoyo familiar. Información sobre las Universidades. Planes e intenciones. Planes de transferencia.	Encuestas. Orientación. Educación compensatoria. Interacciones con facultad y compañeros. Experiencias en el aula. Trabajo y responsabilidades familiares.	Encuestas. Orientación. Interacciones con facultad y compañeros. Experiencias en el aula. Trabajo y responsabilidades familiares. Encuestas de la facultad.	Encuestas a egresados. Escuela primaria. Títulos obtenidos. Ocupación/ Ingresos. Satisfacción con el trabajo y preparación universitaria. Adecuación de la universidad. Preparación.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accreditation Board for Engineering and Technology (2002). *2003-2004 Criteria for accrediting Engineering programs*. Baltimore: ABET.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Augustine, N. R. (1996). Rebuilding engineering education. *Chronicle of higher education*, May 24, 1996, B1-B2.
- Bailey, J. R., Langdana, F. K., & Rotonda, P. D. (1997). A factor analytic study of teaching methods that influence retention among MBA alumni. *Journal of Education for Business*, 72, 297-302.
- Banta, T. W., Lund, J. P., Black, K. E. & Oblander, F. W. (1996). *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Black, K. M. (1994). An industry view of engineering education. *Journal of engineering education*, 83 (1), 26-28.
- Bok, D., & Bowen, W. G. (1998). *The Shape of the River: long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton: Princeton University Press.
- Bonnett, S. (1993). *Zero in on Your Audience*. CASE Currents, 19(4), 36,37.
- Borden, V. M. H., & Rajecki, D. W. (2000). First-year employment outcomes of psychology baccalaureates: relatedness, preparedness, and prospects. *Teaching of Psychology*, 27(3), 164-168.
- Brittingham, B. E. & Pezzullo, T. R. (1990). *The Campus Green: Fundraising in Higher Education*. ASHE-ERIC Higher Education Reports: Washington, D. C.
- Brodigan, D. L., & Dehne, G. C. (1997). Data for effective marketing in an uncertain future. *Journal of College Admission*, 155, 16-21.
- Bucciarelli, L. L. (1988). An ethnographic perspective on engineering design. *Design studies*, 9(3), 159-168.
- Burke, J. C. & Serban, A. M. (1998). *Performance funding for public higher education: Fad or trend? New Directions for Institutional Research*. No. 97. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L. & Terenzini, P. T. (1999). *Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza en el aula: El caso de ingeniería*. Javier Vidal. (ed.). *Indicadores para la universidad: información y decisiones*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Carini, R. M., Hayek, J. C., Kuh, G. D., Kennedy, J. M., & Ouimet, J. A. (2003). College student responses to Web and paper surveys: Does mode matter? *Research in Higher Education*, 44(1), 1-20.
- Cleary, S. (1999). A new order of things. *CASE Currents*.

- Connolly & Blanchette (1986). Understanding and Predicting Alumni Giving Behavior. In J. A. Dunn (Ed.). *Enhancing the Management of Fundraising. New Directions for Institutional Research*. pp. 68-89. Number 51. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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.
- Dessoff, A. L. (1993). Surveying the Scene. *CASE Currents*, 19(4), 34-39.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet surveys: The tailored design method*. New York: Wiley & Sons.
- Eason, R. (1989). *Educational Fund Raising: Cultivating Major Donors*. Paper presented at the Council for the Advancement and Support of Education, Southwest District IV, Oklahoma City, Oklahoma.
- Enger, J. M., Manning, T. G., & Shain, R. E. (1994). Graduate follow-up: survey questionnaire format effect on response rate and cost per return. *College Student Journal*, 28, 363-369.
- Ewell, P. (1996). Identifying indicators of curriculum quality (pp. 608-632). In J.G. Gaff and J.L. Ratcliff (eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fisher, M. B. (1988). Surveying your Alumni. In G. S. Melchiori. *Alumni Research: Methods and Applications. New Directions for Institutional Research*. Volume 60. (pp. 25-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Graham, S. W. & Cockriel, I. (1989). College outcome assessment factors: An empirical approach. *College Student Journal*, 23, 280-288.
- Hueston, F. R. (1992). Predicting Alumni Giving: A Donor Analysis Test. *Fundraising Management*. 22, 19-22.
- Jones, E. A., Hoffman, S., Moore, L., Ratcliff, J., Tibbetts, S. & Click, B. (1994b). Essential skills in writing, speech and listening, and critical thinking: Perspectives of faculty, employers and policy makers. National Center on Postsecondary Teaching, *Learning and Assessment*, Center for the Study of Higher Education. Pennsylvania: State College: The Pennsylvania State University.
- Jones, E. A. (1996). Preparing competent college graduates: Setting new and higher expectations for student learning. *New Directions for Higher Education*, No. 96. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, E. A., Dougherty, C., & Fantaske, P. (1997). Defining essential critical reading and problem-solving outcomes; Perspectives of faculty, employers and policy makers. National Center on Postsecondary Teaching, *Learning and Assessment*, Center for the Study of Higher Education. Pennsylvania: State College: The Pennsylvania State University.

- Jones, E. A. (1994). Goals inventories. National Center on Postsecondary Teaching, *Learning and Assessment*, Center for the Study of Higher Education. Pennsylvania: State College: The Pennsylvania State University.
- Kinnick, M. K. (1988). Increasing the Use of Student Outcomes Information. In P. T. Ewell (Ed.), *Assessing Educational Outcomes. New Directions for Institutional Research*, Pp. 93-110. Number 47. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Koral, M. (June, 1998). Political Performance: If you want campus support from legislators, alumni volunteers are instrumental to your success. Here's how to fine-tune your advocacy efforts (Alumni Administration-government relations, volunteers; Government Relations-alumni volunteers). p. 46.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35(2), 24-32.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17.
- Kuh, G.D., Vesper, N., Connolly, M.R., & Pace, C.R. (1997). College Student Experiences Questionnaire: Revised norms for the third edition. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.
- Leslie, L., & Ramey, G. (1988). Donor Behavior and Voluntary Support for Higher Education Institutions. *Journal of Higher Education*, 59(2), 115-132.
- Lester, P. E. (1992, January). Characteristics of Educational Administration Graduates: A Comparative Study 1974 - 1991. Paper presented at the meeting of New England Educational Research Association, Portsmouth, NH.
- Melchori, G. S. (1988a). Alumni research: Methods and applications. *New Directions for Institutional Research*. Number 60. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Melchori, G. S. (1988b). Applying alumni research to fundraising. In G.S. Melchori (Ed.). *Alumni research: Methods and applications. New Directions for Institutional Research*. Pp. 51-66. Number 60. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Midgen, J. (1987). Alumni Survey of Entry Goals, Satisfaction, and Job Benefits Associated with the Associate Degree. *Community Junior College Quarterly of Research and Practice*, 11(3), 179-188.
- Mortenson, T., (1997, November). "Postsecondary Education Opportunity." Mortenson Research Seminar on Public Policy Analysis of Opportunity for Postsecondary Education: Oskaloosa, Iowa.
- Murray, N. (1994). The Graduates Survey, Step by Step. *Journal of Career Planning and Employment*, 54(2), 36-39,62-64.
- Nagle, R. A., & Bohovich, J. (2002). A report on NACE's 2002 graduating student & alumni survey: how college job seekers view their prospects. *Journal of Career Planning & Employment*, 62(3), 28-34.

- NASULGC. (1999). "Returning to our Roots: The Engaged Institution." Report of the Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. Washington, D.C.: National Association of State Universities and Land Grant Colleges.
- National Survey of Student Engagement (2000). *National Benchmarks of Effective Educational Practice. National Survey of Student Engagement: The College Student Report*. Indiana University, Bloomington School of Education.
- Ogletree, S. M. (1998). Using alumni surveys to evaluate and improve the psychology major. *College Student Journal*, 32(2), 215-221.
- Pace, C. R. (1979). *Measuring Outcomes of College: fifty years of findings and recommendations for the future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palomba, C. A. & Banta, T. W. (1999). *Assessment essentials*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. (2001). Identifying excellence in undergraduate education: are we even close? *Change*, 33(3), 18-23.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pendel, M. (1985). Beyond Gallup. *Currents*, 11(8), 40-42.
- Pike, G. R. (1993). The relationship between perceived learning and satisfaction with college: An alternative view. *Research in Higher Education*, 34(1), 23-40.
- Pike, G. R. (1994). The relationship between alumni satisfaction and work experiences. *Research in Higher Education*, 35(1), 105-124.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Gonyea, R. M. (2003). The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes. *Research in Higher Education*, 44(2), 241-261.
- Pollick, A. M. (1995). Survey Sense. *CASE Currents*, 21(7), 50-54.
- Putman, R. D. (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Quereshi, M. Y. (1988). Evaluation of an Undergraduate Psychology Program: Occupational and Personal Benefits. *Teaching of Psychology*, 15(3), 119-123.
- Roberson, M. T., Carnes, L. W., & Vice, J. P. (2002). Defining and measuring student competencies: a content validation approach for business program outcome assessment.. *Delta Pi Epsilon Journal*, 44(1), 13-24.
- Sheehan, E. P., & Granrud, C. E. (1995). Assessment of student outcomes: evaluating an undergraduate psychology program. *Journal of Instructional Psychology*, 22, 366-372.
- Smith, K. E., & Bers, T. H. (1987). Improving alumni survey response rates: an experiment and cost-benefit analysis. *Research in Higher Education*, 27(3), 218-225.
- Stevenson, M., Walleri, R. D., & Japely, S. M. (1988). Designing Follow-Up Studies of Graduates and Former Students. In P. T. Ewell (Ed.), *Assessing Educational Outcomes* (Vol. 47, pp. 81-93). San Francisco: Jossey-Bass.

- Sturtevant, William. Vice President of Trust Relations and Planned Giving, University of Illinois Foundation (June 4, 2003). Keynote Address. Association for Arts and Sciences Professionals.
- Taylor, A. L., & Martin, J. C. (1995). Characteristics of Alumni Donors and Non-Donors at a Research I, Public University. *Research in Higher Education*, 36(3), 283-302.
- Trimarco, P. (1994). Question the Questions: The Good, the Bad, and the Dickey in Fund-raising and Alumni Surveys. *CASE Currents*, 20(1), 32-36.
- University of Wisconsin System Administration, (1999). 1999-2001 Biennial Budget Information.
- Van Dyke, J. & Williams, G. W. (1996). Involving graduates and employers in assessment of a technology program. In Banta et al, (editors). *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*. (pp.99-101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Volkwein, F. V. (2002). *Value of Alumni Studies*. In *Resource Notebook: The NCTLA Assessment Institute*. College Park: Penn State University.

LAS ENCUESTAS A EGRESADOS UNIVERSITARIOS COMO MEDIO PARA LA MEJORA DE LAS UNIVERSIDADES: LECCIONES DESDE ESTADOS UNIDOS

*Victor M. H. Borden
Oficina de Gestión de la Información e Investigación Institucional
Universidad de Indiana-Universidad Purdue, Indianápolis, EEUU*

1 INTRODUCCIÓN

Las encuestas a egresados han constituido una práctica habitual en las instituciones de educación superior en EE.UU. a lo largo del siglo XX, y especialmente desde la década de los 70. Sin embargo, los factores que influyen en esta investigación, así como las prácticas administrativas y el uso de los resultados, han variado considerablemente según cada institución (Pettit & Litten, 1999). Por ejemplo, algunas instituciones se ponen en contacto con los egresados en cuanto se titulan, entre seis meses y un año después de acabar la universidad, tres años después de titularse o incluso 25 años después para pedirles que respondan a preguntas relativas a sus experiencias universitarias y sus resultados laborales o de formación continua.

Desde siempre, el interés por las encuestas a egresados generalmente estaba asociado con las funciones de las relaciones de los egresados con la administración de la universidad. Especialmente en las instituciones del sector privado, los egresados son considerados como un respaldo para toda la vida. Éstos hacen de relaciones públicas con respecto al reclutamiento de estudiantes, respaldan los intereses de su alma mater en la comunidad y en los esfuerzos gubernamentales y, quizás más concretamente, constituyen una fuente de ayuda económica continua mediante donaciones puntuales o periódicas. Aunque este hecho se ha dado tradicionalmente en instituciones del sector privado, las instituciones que cuentan con ayudas públicas muestran cada vez más interés por la ayuda económica y política de sus titulados.

Más recientemente, las instituciones de educación superior estadounidenses han empezado a recibir más presiones desde sectores públicos y privados para demostrar la eficacia y el impacto de sus planes de estudios. Prácticamente todas las universidades de EEUU están acreditadas por una de las seis agencias de acreditación regional. Además, los organismos de acreditación especializados, que sancionan planes de estudios en disciplinas tales como ingeniería, enfermería, derecho y educación, han aumentado sus exigencias relativas a la demostración de

los resultados de los estudiantes. Aunque los informes realizados por los propios egresados son medidas indirectas de dichos impactos, las encuestas a egresados son un modo relativamente rentable de dar cuentas ante estas demandas cada vez mayores.

2 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO

Los enfoques empleados para diseñar y administrar encuestas a egresados varían tanto como los factores que han estimulado su uso. El nivel de esfuerzo a menudo determina la sofisticación y el rigor de la investigación. Los esfuerzos iniciados en el ámbito de los planes de estudios suelen ser los menos formales. El personal académico puede ponerse en contacto con los egresados de modo informal por teléfono, correo electrónico o por correo para averiguar qué hacen actualmente y qué opinan sobre sus experiencias universitarias. Los esfuerzos a nivel universitario suelen ser más formales, emplean cuestionarios muy elaborados, a menudo dominados por preguntas cerradas (p.ej. con escalas de respuesta de elección múltiple) y con unas pocas preguntas abiertas. Algunos sistemas universitarios han realizado encuestas a egresados en una serie de universidades en las que normalmente han recurrido a instrumentos genéricos, bien diseñados por ellas, bien disponibles a través de empresas que los comercializan. Varias instituciones de educación superior se implican en consorcios universitarios que aúnan instituciones con perfiles o intereses similares (p.ej. universidades privadas de humanidades, universidades situadas en ciudades, universidades investigadoras grandes, etc.). El consorcio Higher Education Data Sharing (HEDS) (Intercambio de Datos sobre la Educación Superior) es un grupo que realiza estudios para proporcionar información que respalde la planificación estratégica a los investigadores institucionales de universidades privadas que pertenecen al mismo. El consorcio HEDS (www.e-heds.org) cuenta con un instrumento para egresados que las instituciones miembro pueden utilizar para encuestar a los egresados que se titularon 5 ó 10 años antes de la administración de dicho instrumento.

Aunque muchas instituciones y carreras estadounidenses diseñan sus propios cuestionarios a egresados, una serie de organizaciones comerciales y sin ánimo de lucro proporcionan un número creciente de instrumentos. Entre otros ejemplos, está la Comprehensive Alumni Assessment Survey (CAAS) (Encuesta de Evaluación Global de Egresados), disponible en el National Center for Higher Education Management Systems (Centro Nacional de los Sistemas de Gestión de la Educación Superior) (www.nchems.org/surveys/caas.htm) y en la College Results Survey (Encuesta sobre Resultados Universitarios) disponible en Peterson's, una empresa de Thomson Learning (www.petersons.com/collegeresults).

Además, la división de Evaluation Survey Services (Servicios de Encuestas de Evaluación) de ACT™, Incorporated incluye tres instrumentos distintos que se ajustan a diferentes tipos de instituciones y poblaciones de estudiantes (www.act.org/ess/postsec.html).

La elección entre el uso de un instrumento de elaboración local o disponible a escala nacional a menudo está basada en el equilibrio entre la disponibilidad de parámetros externos, que se obtienen a través de los instrumentos nacionales, y la capacidad de formular preguntas dirigidas a condiciones excepcionales locales, que se consigue mediante el instrumento local. Muchos de los instrumentos nacionales permiten a las instituciones incluir una serie de aspectos locales. Sin embargo, los instrumentos nacionales también pueden incluir algunas preguntas generales que no se aplican a una institución en concreto (por ejemplo, el hecho de preguntar a los estudiantes sobre sus experiencias de vivir en el campus en instituciones que no disponen de alojamiento en el campus). Por otra parte, los instrumentos nacionales están desarrollados por expertos en diseño de encuestas y se han probado en muestras grandes de estudiantes, mientras que en el desarrollo de instrumentos locales a menudo se presta menos atención a estos aspectos técnicos. Puesto que la mayoría de las universidades cuentan con personal académico y administrativo con experiencia en el diseño y administración de encuestas, es posible (y se recomienda encarecidamente) que los instrumentos locales puedan desarrollarse con un alto nivel de precisión técnica y de diseño.

Aunque este artículo se ocupa principalmente de las encuestas a nivel institucional, también es importante apuntar que varias agencias nacionales estadounidenses han realizado encuestas globales a egresados en muestras nacionales. La National Association for Colleges and Employers (Asociación Nacional de Universidades y Empresas), una asociación profesional que desarrolla las funciones de apoyo a los profesionales de la orientación laboral tanto para centros universitarios como para empleadores, realiza una encuesta anual a estudiantes que se van a graduar y a egresados universitarios para determinar el estado de los resultados laborales a nivel nacional y regional. El National Center for Education Statistics (Centro Nacional de Estadísticas sobre Educación), una división del Departamento de Educación del gobierno federal, realiza encuestas periódicas a nivel nacional a egresados universitarios (nces.ed.gov/surveys/rcg/). A pesar de que se realizan específicamente para determinar la necesidad y disponibilidad de profesores cualificados, la encuesta proporciona información útil a escala nacional sobre los resultados de los egresados en todos los ámbitos de estudio.

3 UN ESTUDIO DE CASO DE LA IMPLEMENTACIÓN Y EL USO DE ENCUESTAS A EGRESADOS UNIVERSITARIOS

La institución del autor, la Universidad de Indiana-Universidad Purdue (IUPUI), es una universidad grande (29.000 estudiantes), urbana e investigadora que está situada en la región central de Estados Unidos. A principios de los 90, la institución invirtió considerablemente en una infraestructura administrativa para respaldar la planificación, evaluación y mejora institucional. Como parte de esta infraestructura, se estableció una oficina de investigación institucional cuya misión incluía la realización de encuestas a estudiantes. La primera encuesta que se llevó a cabo era a egresados recién titulados (estudiantes que acabaron sus estudios durante el curso académico anterior). En parte, este objetivo se seleccionó como el primero debido a un requisito de un programa federal para hacer un seguimiento de los resultados laborales de los estudiantes titulados en ámbitos vocacionales. En Estados Unidos es habitual que los requisitos gubernamentales y de acreditación sean catalizadores de este tipo de esfuerzos de evaluación.

La encuesta a egresados de la IUPUI fue desarrollada por un equipo de diseñadores de encuestas y usuarios potenciales de los resultados (administradores de planes de estudios y personal académico interesado). Para cubrir las necesidades individuales de los planes de estudios, la encuesta está diseñada en dos partes: un cuestionario “principal” comprende asuntos que podrían preguntarse a titulados de cualquier carrera, y cada carrera puede incluir un conjunto de preguntas en forma de suplemento específico para la misma. La encuesta se proporciona a todos los destinatarios de titulaciones de dos años (*associates*) y de cuatro años (*bachelor*). Puede conseguirse una copia de la encuesta principal más reciente a través del enlace “Full Report” (informe completo) en www.imir.iupui.edu/infore/infore_recentalumni.asp.

Para limitar el número de preguntas incluidas en la encuesta, los cuestionarios se codifican con un identificador secuencial arbitrario y los investigadores mantienen archivos de datos seguros que relacionan estos identificadores con el número de identificación oficial de los estudiantes. A éstos se les informa en la carta que acompaña al cuestionario que sus respuestas son rastreadas de forma confidencial con dos fines: monitorizar los índices de respuesta e investigación evaluativa. Se les asegura que las respuestas nunca se vincularán a individuos específicos y que únicamente se difundirán los resultados globales. Los códigos de seguimiento/enlace se utilizan para identificar los registros de respuesta de la encuesta con los archivos de datos institucionales. Los datos demográficos, de matrícula y rendimiento académico de los alumnos pueden correlacionarse de este modo con las respuestas de la encuesta. Estas respuestas de la encuesta a egresados también pueden correlacionarse con respuestas que proporcionaron los estudiantes a otras encuestas cuando cursaban estudios en la universidad.

Los aspectos de la encuesta principal se componen únicamente de preguntas cerradas. Sin embargo, a los egresados se les proporciona una hoja aparte para comentarios en la que pueden responder extensamente sobre cualquier aspecto de su experiencia e indicar a quién deben enviarse los comentarios (el catedrático de su departamento, el decano de su facultad, el rector de la universidad, etc.). Los instrumentos específicos de las carreras varían en su uso de las preguntas abiertas o cerradas.

Los resultados de la primera encuesta se distribuyeron a los administradores responsables de cada departamento académico. A los receptores se les proporcionó un resumen interpretativo de los resultados de la universidad en general y un análisis comparativo de los resultados de su carrera. Debido a las limitaciones ocasionadas por el número de respuestas obtenidas, las carreras se agruparon por áreas académicas (p.ej. Facultad de Humanidades, Facultad de Ciencias, Facultad de Enfermería, etc.).

Los resultados de la encuesta inicial fueron muy bien recibidos por el personal académico. Los planes de estudios que se sometían a una acreditación profesional rápidamente pedían que se ampliara el ámbito de la encuesta para incluir los cursos de postgrado y los egresados que se titularon en años anteriores. Para los planes de estudios sin acreditación, los resultados se consideraron informativos; sin embargo, no quedaba claro cómo podrían utilizarse, especialmente debido a las diferencias entre las distintas carreras dentro de una misma facultad demasiado pequeña para recibir resultados relativos a cada plan de estudios.

La encuesta a egresados de la IUPUI se ha realizado cada año desde 1993 y a lo largo de los años se han ido introduciendo mejoras. Los resultados de la encuesta a egresados se han convertido en una parte importante de los procesos de planificación y evaluación de los campus. Conforme la facultad de la universidad desarrollaba articulaciones de los resultados de cada carrera en concreto y de los resultados generales de aprendizaje, la encuesta se modificaba para evaluar las experiencias relevantes de los estudiantes. Encuestas posteriores desarrolladas para estudiantes que acaban de empezar, que continúan y que no vuelven incluyen aspectos paralelos a los que aparecían en las encuestas a egresados, lo cual permite comparaciones tanto transversales como longitudinales.

Con el avance de las tecnologías informáticas, los aspectos específicos de cada plan de estudios y los aspectos principales de las encuestas se integraron en formatos más coherentes y más agradables desde el punto de vista estético. En los últimos años, a los egresados se les dirige en primer lugar a versiones de la encuesta en páginas Web. A los que no responden se les envía por correo más adelante una copia en papel de la encuesta. Se envían copias de la encuesta y de

los informes de los resultados de la misma a una página Web. Para ilustrar el nivel de facilidad para la comunidad académica en la consulta de la información, los resultados se proporcionan sin ningún tipo de restricción y se pueden consultar en la siguiente página Web: www.imir.iupui.edu/infore/infore_recentalumni.asp.

Para la administración de la encuesta del año 2000, la universidad probó una "encuesta al supervisor": a los egresados se les proporcionaba un instrumento adicional que tenían que facilitar a su supervisor inmediato en el trabajo. Esta encuesta pedía a los supervisores que puntuaran a los egresados, sus trabajadores, según las mismas dimensiones de resultados de aprendizaje con las que los egresados se evaluaban a sí mismos. Lamentablemente, sólo unos pocos egresados cooperaron con esta petición (150 de aproximadamente 2.500).

Los índices de respuesta de las encuestas a egresados son un problema cada vez mayor. El protocolo de administración inicial consistía en un primer paquete en el que se incluía una carta de presentación (firmada bien por el rector o el decano de la facultad en la que se había titulado el estudiante), la encuesta en sí y un sobre prefranqueado para enviarla. Una semana después se envía a todos los destinatarios una tarjeta postal de recordatorio en la que se les da las gracias si ya han cumplimentado la encuesta o en la que se les pide que consideren la posibilidad de responderla si aún no lo han hecho. Aproximadamente 10 días después, a los egresados que no han respondido se les envía otro paquete completo (carta de presentación, encuesta y sobre prefranqueado). Este método consiguió índices de respuesta del 50% como mínimo durante los primeros cuatro años de la administración de la encuesta. A partir de entonces, los índices de respuesta empezaron a disminuir, llegando al 40% aproximadamente a finales de los años 90. Para contrarrestar esta tendencia, se enviaba otra tarjeta postal después del segundo envío, y en 2001 se introdujo un tercer envío del paquete completo. A pesar de estos esfuerzos, el índice de respuesta sigue cayendo. Sin embargo, no se trata de un problema local, ya que los investigadores de encuestas de todo Estados Unidos están experimentando una disminución de los índices de respuesta por parte de una población a la que acuden cada vez más organizaciones del sector privado y público en busca de información. Este problema ha generado incluso conferencias nacionales en torno al tema (cf. Smith, 1999). Además, esta tendencia social no se produce únicamente en Estados Unidos (Hox & deLeeuw, 2001; Noble, 2002).

4 INFORME Y USO DE LOS RESULTADOS

Los informes sobre la universidad en general y comparativos entre facultades siguen siendo los informes principales de la investigación de encuestas a

egresados. La oficina de investigación ha experimentado a lo largo de los años con varios tipos de análisis para transmitir los resultados de la encuesta de forma más eficaz. Como ejemplo, la figura 1 muestra un “cuadrante” que ilustra el modo en que los estudiantes perciben sus beneficios académicos con respecto a resultados de aprendizaje específicos, en relación con su percepción de la importancia que estos resultados tienen para sus carreras profesionales.

Los resultados de las encuestas a egresados también se incorporaron a los procesos de planificación e información de la universidad en general. Los resultados clave de los egresados se incluyen en el informe indicador de la gestión de la universidad que se utiliza durante el proceso de asignación del presupuesto anual.

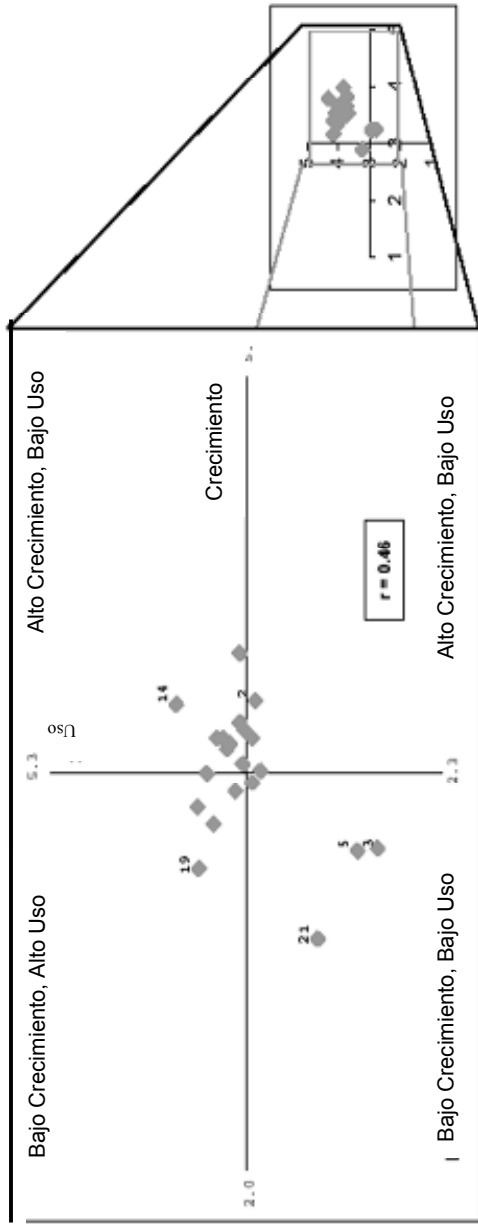
Los administradores de carreras y facultades han acabado basándose en los resultados de las encuestas a egresados para hacer un seguimiento de las tendencias de cara a sus planes de estudios en relación con las tendencias de la universidad en su conjunto. Los resultados de las encuestas figuran en estudios propios de las carreras dirigidos a acreditaciones o a revisiones del plan de estudios. Más recientemente, una serie de conclusiones procedentes de las encuestas a egresados se incorporaron en el Electronic Institutional Portfolio (Cartera Institucional Electrónica) (www.iport.iupui.edu), y concretamente en los Campus Performance Indicators (Indicadores de Rendimiento Universitario) (www.iport.iupui.edu/performance/), tal como muestra la figura 2. Cada año se prepara un informe para la Career Counseling and Placement Office (Oficina de Orientación e Inserción Laboral) que indica el sueldo medio de los egresados recientes según el ámbito de estudio en el que se titularon.

5 LECCIONES APRENDIDAS

A lo largo de diez años de práctica, el personal que administra las encuestas a egresados recientes de la IUPUI ha aprendido varias lecciones importantes sobre la realización de encuestas eficaces y útiles a egresados. Desde el principio, las encuestas se diseñaron para satisfacer la necesidad de información, tanto sobre la universidad en general como sobre planes de estudios específicos, mediante un diseño que incluía una encuesta principal y un suplemento local. Sin embargo, los índices de respuesta decrecientes han hecho que sea importante que la encuesta sea lo más breve y sencilla posible. El personal central y de las carreras han trabajado conjuntamente para asegurar que los instrumentos principales/locales integrados sean lo más breves posible.

Figura 1. Cuadrante de análisis de la percepción de los estudiantes del crecimiento en y uso de objetivos de aprendizajes específicos.

Egresados Recientes (1997-98) Total de la universidad
N-1109



Crecimiento y Uso	
1. Expresión de ideas, opiniones, creencias y hechos a otros por escrito	12. Uso del conocimiento y el entendimiento para generar y explorar nuevas preguntas
2. Comprensión, interpretación y análisis de textos (libros, artículos, etc.)	13. Entendimiento de las experiencias personales, sociales y políticas
3. Hablar a un grupo numeroso	14. Demostración de estándares y capacidades profesionales
4. Hablar en un grupo pequeño	15. Conocimiento profundo de la especialidad estudiada
5. Resolución de problemas cuantitativos (uso de las matemáticas, estadística, etc.)	16. Comparación y contraste de diferentes enfoques de la resolución de un problema
6. Habilidades informáticas	17. Cambio del enfoque propio de un problema basado en las limitaciones situacionales particulares
7. Uso de recursos tecnológicos e informativos para necesidades personales y profesionales	18. Conocimiento de las tradiciones, valores e historia de la gente distinta a uno mismo
8. Análisis de asuntos complejos y toma de decisiones informadas	19. Mantener la compostura y actuar de forma civilizada a la hora de encarar un conflicto o una frustración
9. Síntesis de información para llegar a conclusiones razonadas	20. Desarrollo de un sentido de valores y normas éticas
10. Evaluación de la lógica, validez e importancia de datos	21. Reconocimiento de la importancia de la estética (la creación y apreciación de la belleza en diseño, el arte, la música)
11. Resolución de problemas complejos	

Los puntos en negrita están a 0,6 o más unidades escalares del origen, o del punto más alejado del origen de un cuadrante

Figura 2. Resultado de los egresado representados en indicadores de rendimiento universitario.

El éxito de los recién titulados en el acceso a un empleo o en la continuación de estudios
Indicador clave: Resultados laborales y educativos de los recién titulados encuestados

La gran mayoría de estudiantes de la IUPUI recién titulados encuestados trabajan a tiempo completo después de haber acabado la carrera y casi todos los demás siguen estudiando. Normalmente, la mitad de los que están trabajando, bien consiguen un trabajo nuevo en el que necesitaban un título, bien fueron ascendidos como resultado directo de haber acabado la carrera. A pesar de que el índice de desempleo aumentó ligeramente en la economía en recesión del año pasado, una proporción más alta de titulados mejoró en su trabajo. Nueva de cada diez titulados encuestados piensan que sus estudios en la IUPUI les han preparado en cierto modo o muy bien para sus trabajos actuales. Un número todavía más elevado afirmó que sus estudios mejoraron sus perspectivas de futuro. Prácticamente todos los titulados que acabaron estudios de ciencias de la salud y servicios tenían o encontraron trabajos muy relacionados con sus carreras. Aunque en proporciones menores, mayorías considerables de estudiantes titulados en otras carreras afirmaron que sus trabajos estaban relacionados en cierta medida o directamente con sus estudios.

	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01
Porcentaje implicado en actividades a tiempo completo ¹	88%	88%	88%	89%	88%	88%	88%	90%	86%
Trabajo a tiempo completo	79%	80%	79%	80%	79%	81%	79%	81%	76%
Estudios a tiempo completo	8%	8%	9%	9%	8%	8%	9%	9%	10%
Porcentaje en cursos o academic programs	27%	25%	22%	24%	23%	24%	23%	23%	25%
Porcentaje no matriculado actualmente pero que piensa hacerlo	57%	59%	61%	56%	60%	57%	56%	57%	55%
Porcentaje desempleado pero buscando trabajo	4%	2%	4%	5%	3%	2%	4%	4%	5%
Porcentaje que había mejorado a raíz de su situación ²	na	45%	48%	50%	57%	56%	52%	50%	67%
Cantidad de la preparación universitaria para el trabajo actual ³	89%	86%	87%	89%	90%	91%	90%	90%	87%
Mejora de perspectivas futuras ³	95%	96%	95%	95%	96%	96%	96%	96%	95%
Relación del trabajo con la especialidad cursada ⁴	82%	84%	83%	82%	84%	85%	82%	83%	83%
Ciencias de la salud y servicios sociales	98%	97%	98%	97%	97%	99%	98%	97%	na
Lettas y Ciencias	65%	66%	59%	65%	65%	73%	61%	73%	na
Otras Estudios	79%	83%	83%	82%	82%	86%	80%	79%	na

¹Porcentaje de encuestados que estaban trabajando a tiempo completo, matriculados a tiempo completo en un curso o en el ejército.

²Porcentaje de encuestados con trabajo a tiempo completo que permanecieron en sus trabajos actuales y fueron ascendidos o que consiguieron un trabajo mejor gracias a su titulación.

³Porcentaje que respondió muy bien o relativamente bien.

⁴Porcentaje que respondió que estaba directa o relativamente relacionado.

Los resultados de estos cuestionarios con mayoría de preguntas cerradas a menudo generan más preguntas de las que responden. Es importante estar preparado para realizar un estudio complementario posterior que investigue asuntos planteados en los resultados. La capacidad de relacionar respuestas de encuestas con documentos institucionales proporciona un nuevo campo para esta investigación complementaria. Las respuestas pueden correlacionarse con patrones de acceso y con las calificaciones. Muchas carreras han realizado estudios posteriores más cualitativos en los que se ha entrevistado a egresados, se ha convocado grupos de muestra y se ha revisado los resultados de las encuestas a egresados con sus estudiantes actuales y con egresados.

El análisis comparativo proporcionado a los administradores del plan de estudios siempre ha sido el mayor centro de atención. La atención de los administradores se centra rápidamente en asuntos que los estudiantes de su carrera que se van a graduar califican considerablemente mejor o peor que los titulados de otras carreras. En algunos casos, los administradores prevén los puntos en los que sus estudiantes van a responder de modo más o menos favorable. En estos casos, una ausencia de diferencias entre grupos puede ser más significativa que el hecho de encontrar dichas diferencias entre grupos previstas. Por ejemplo, el decano de la Escuela de Ingeniería y Tecnología se decepcionó al saber que los egresados de su carrera no calificaron la calidad de la enseñanza por encima de otros titulados de otras carreras, puesto que la Escuela se había centrado en la calidad de la enseñanza.

La publicación de los resultados de las encuestas a egresados ha evolucionado a lo largo de los años: en un principio se centró en los resultados generales de la universidad, y desde hace poco también incluye comparaciones entre escuelas o facultades. La capacidad de compartir estos resultados abiertamente está relacionada de forma directa con el uso no punitivo de los resultados en los procesos de planificación, evaluación y asignación de presupuestos de la universidad. La institución ha desarrollado una cultura de las evidencias (pruebas), en la que el uso de los datos de evaluación se refuerza, especialmente para respaldar acciones dirigidas a resolver deficiencias observadas.

Cuando los resultados de las encuestas iniciales a egresados fueron revisados por el personal de la carrera, la primera reacción general fue que los resultados que no eran positivos eran debidos a las cualidades inherentes de los estudiantes, más que a la eficacia de los planes de estudios. Después de varios años, estas justificaciones empezaron a disminuir a medida que la comunidad universitaria se encontraba más cómoda con el uso de información de evaluación. El personal académico y administrativo reconoce el uso y las limitaciones de los resultados de

las encuestas. Las opiniones y los informes de los egresados se toman para lo que son y se incorporan a una serie de evaluaciones que proporcionan información convergente relativa a la eficacia de los planes de estudios.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hox, J. & deLeeuw, (2002). *The influence of interviewers' attitude and behavior on household survey nonresponse: An international comparison*. In Groves, R. M., Dillman, D. A., Eltinge, J. L., & Little, R. J. A (eds.). *Survey non response*. New York: Wiley
- Noble, I. (2002). Time for a sharp knife—respondent incentive payments, non-response bias in surveys and the importance of theory. Paper presented at the Seventh Government Statistical Service Methodology Conference. London, U.K., July 8, 2002. Disponible en: www.statistics.gov.uk/methods_quality/gss_method_conf_2002/time_for_a_sharp_knife.asp.
- Pettit, J. & Litten, L. H. (1999). A new era of alumni research. *New Directions for Institutional Research*, No. 101, San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, T. W. (1999). Developing nonresponse standards. International Conference on Nonresponse. Disponible en: www.norc.uchicago.edu/online/nonre.htm

PARTE 2

EXPERIENCIAS EN COMUNIDADES AUTÓNOMAS

LA EVALUACIÓN DE LA TRANSICIÓN AL MERCADO LABORAL DE LAS UNIVERSIDADES CATALANAS³

Sebastián Rodríguez Espinar y Anna Prades Nebot
Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya)

1 INTRODUCCIÓN

Atendiendo a los objetivos del Seminario, claramente de índole metodológico, parece conveniente señalar que el estudio realizado por AQU Catalunya sobre la inserción laboral de los graduados de las universidades públicas catalanas, encuentra su ubicación o razón de ser en el proyecto transversal de evaluación del proceso de inserción laboral de los graduados universitarios de Catalunya. Como todo proceso de evaluación institucional (articulado en sus fases de evaluación interna y externa) y acometido desde el 2002 por AQU Catalunya, requiere de una serie de referentes que permitan situar a la titulación (en este caso el proceso de inserción laboral) de cada universidad en relación al conjunto del sistema universitario catalán. La necesidad de estos referentes justificó la realización del propio estudio de inserción, pero hubo otra serie de trabajos previos. De aquí que estructuremos esta presentación en tres apartados:

- Antecedentes del proyecto.
- La guía de evaluación.
- El estudio de inserción laboral.

2 ANTECEDENTES DEL PROYECTO

La preocupación por la inserción laboral de los graduados universitarios no es nueva. La información obtenida tiene institucional y socialmente un valor fundamental: en primer lugar, es un referente básico para la planificación, evaluación e innovación universitaria; en segundo lugar, los datos son

³ El texto que sigue constituye una aplicación de la presentación realizada en el Seminario y que se complementa con la publicación del informe completo, que figura en la bibliografía y que puede obtenerse contactando con en www.agenqua.org.

fundamentales en la información e orientación de estudiantes y graduados, y, finalmente, el conocimiento de cómo los graduados se insertan y en qué magnitud es clave para la mejora de la relación entre agentes académicos y el mundo social y laboral.

No es de extrañar, por tanto, que algunas universidades catalanas ya hace más de veinte años iniciaron estudios de inserción laboral. Sólo en la década de los 90, un total de 6 universidades se encuestaron, globalmente, más de 21.000 graduados (Figuera y Vivas, 2000). Sin embargo, a pesar de la innegable utilidad de estos datos para cada universidad, los desajustes metodológicos de los diferentes instrumentos utilizados y las distintas promociones encuestadas por cada universidad hicieron que fuese difícil tener una visión global del proceso de transición de los graduados de las universidades catalana.

Por ello, el marzo de 2000 se firmó un convenio entre AQU Catalunya y las siete universidades públicas de Catalunya. Una comisión con expertos de cada universidad, partiendo de sus experiencias previas trabajó durante meses en el diseño del instrumento, la población y otros aspectos metodológicos asociados a la Encuesta de Inserción así como a la Guía de Evaluación del Proceso de Inserción laboral. En mayo del 2001 se iniciaba el trabajo de campo y, finalmente, en marzo de 2002 se envió la explotación de los datos y la materialidad de las encuestas a las universidades participantes. Durante el presente año (2003) se ha iniciado la evaluación del proceso de inserción que se prevé finalizado en la primavera del 2004.

3 LA GUÍA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN LABORAL

Los 20 años de experiencia en estudios de inserción no sólo sirvieron para ver la necesidad de tener referentes de inserción comunes, también sirvieron para constatar que la información no genera cambios por sí misma. En este sentido, la comisión creyó pertinente que la encuesta fuese seguida de un proceso de reflexión profundo sobre el proceso de transición de los graduados. Reflexión que empieza preguntándose sobre el perfil de formación en relación a la inserción, la dimensión práctica del currículum, así como las acciones de apoyo durante la transición (servicios de orientación, bolsas de trabajo, etc.) y, finalmente, los resultados.

Durante el debate de la comisión aparecieron diversas cuestiones de especial interés:

- Aunque la inserción laboral debe de ser uno de los objetivos irrenunciables de las universidades, es obvio que no es el único, ni el más importante en algunas tipologías de estudio. En este sentido, es importante evitar los movimientos pendulares: entre orientar todos los estudios a la inserción laboral (profesionalismo) a prescindir totalmente de la relación con el mercado laboral (academicismo).
- La inserción de una titulación tiene que contextualizarse dentro de la de su área disciplinar. Las áreas disciplinares difieren mucho entre sí por lo que respecta a patrones y tipología de inserción (tiempo de inserción, especificidad versus nebulosa de lugares de trabajo, etc.).
- Por lo que respecta al valor de las opiniones sobre la formación de los graduados, hay que tener en cuenta distintos elementos que pueden matizarlo:
 1. En primer lugar, determinado tipo de formación no es posible adquirirla en la universidad.
 2. En segundo lugar, si queremos obtener información sobre la valoración de la formación, al finalizar los estudios será mucho más óptimo que después, cuando esta valoración será influida por la experiencia laboral o la realización de otras formaciones.
 3. Finalmente, si bien el graduado es sin duda el mejor informante de estos aspectos valorativos, esto dependerá de si ha ejercitado su capacidad de autorreflexión y auto-análisis.
- Para tener una idea del valor añadido de la universidad en la inserción laboral, habría que tomar información antes de finalizar la carrera y otra después, es decir, realizar estudios longitudinales: una primera pasación al inicio de los estudios (expectativas, etc.), otra al finalizar (valoración de la formación) y, finalmente una tercera a los graduados (utilidad de la formación) que podía tener dos momentos (a los tres años y a los cinco años).

En resumen, el objetivo de la guía de evaluación es analizar la inserción laboral de los graduados, en el contexto de los procesos de formación y acciones específicas desarrolladas en las universidades.

3.1 *Marco de referencia de la guía de evaluación*

A continuación se describe el marco de referencia conceptual que guió el contenido de la “Guía de evaluación del proceso de inserción laboral” (AQU Catalunya, 2003).

La evaluación de logros (outcomes assessment), perspectiva que, más allá de considerar el rendimiento o expediente académico del estudiante, analiza los logros en función de la capacidad de integrar los conocimientos en un conjunto de acciones que den respuesta a las demandas del entorno laboral (competencias). Es uno de los estándares adoptados por las agencias para la acreditación de instituciones universitarias norte-americanas.

La evaluación de la calidad del producto, incluye dos dimensiones: la relevancia de los objetivos institucionales en relación a las demandas sociales, y la pertinencia entre los resultados del alumno, distinguiendo entre los resultados inmediatos (académicos, actitudinales y conductuales) y las ganancias de carácter profesional, social y personal que la formación universitaria proporciona a los graduados. Esta es una de las cinco perspectivas de la calidad propuestas en el Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education de l'OCDE.

La evaluación de los graduados desde la perspectiva del mercado laboral. Toma en consideración tanto la relevancia profesional (lograr los requisitos y las expectativas del campo o de los campos profesionales por los cuales los alumnos son preparados) como la flexibilidad y la capacidad de innovación (predecir y responder con rapidez a cuestiones y requerimientos de los clientes y a las innovaciones dentro de los campos profesionales).

La evaluación de los graduados desde la perspectiva del consumidor. Se asume un concepto de calidad basado en el grado en que los servicios ofrecidos han satisfecho los requerimientos y las expectativas de los propios graduados.

La evaluación de los graduados desde la perspectiva económica. Desde esta perspectiva, la calidad consta de dos componentes básicos: la eficacia y la eficiencia. La eficacia valora el grado en que los alumnos admitidos logran los objetos del programa. La eficiencia toma en consideración los beneficios en relación los gastos, es decir, el grado en que los objetivos del programa se logran con un mínimo de pérdida tanto del talento del alumno como del máximo aprovechamiento de los recursos (humanos, económicos, etc.).

Los referentes 3, 4 y 5 forman parte del marco de referencia adoptado por la Association of Dutch Polytechnics and Colleges en la su propuesta del 1993: The

sectoral quality assurance project hbo in the Netherlands. The framework for assessing quality: the cornerstone of the visitation process.

El contenido de evaluación de la guía de evaluación del proceso de inserción laboral



www.aqucatalunya.org

La qualitat, garantia de millora

La Guia de evaluaci3n. Dimensiones

1. El perfil de formaci3n de la universidad	} Antes de la transici3n
2. El perfil de formaci3n de los graduados	
3. Dimensi3n pr3ctica del curr3culum	
4. Servicios	} Durante la transici3n
5. Valoraci3n de los resultados de la inserci3n	} Despu3s de la transici3n

Las dimensiones de evaluaci3n cubren los tres momentos del proceso de transici3n:

- Antes de la transici3n: Se pide una reflexi3n de aquellos aspectos de la formaci3n universitaria que tiene influencia en la inserci3n laboral: el an3lisis del plan de formaci3n (orientaci3n profesional versus acad3mica, ...) y de la dimensi3n pr3ctica del curr3culum (c3mo se planifican, desarrollan, evalúan, ...)
- Durante la transici3n: Seguidamente, se aborda el an3lisis cr3tico sobre las acciones que la universidad realiza como “puente” al mercado laboral.
- Despu3s de la transici3n: Finalmente, se analizan los resultados de la inserci3n, con el objetivo que sirvan para reflexionar sobre la adecuaci3n e idoneidad de las dimensiones anteriores.

Finalidad: Promover una reflexión en cada universidad catalana y en su conjunto que les permita introducir los pertinentes cambios y mejora en orden de optimizar la calidad en la formación de los graduados.

4 EL ESTUDIO DE INSERCIÓN LABORAL

4.1 *Objetivos de la encuesta de inserción laboral:*

La encuesta de inserción de los graduados perseguía tres objetivos:

1. Homogeneizar las herramientas y momentos de recogida de datos sobre la inserción laboral para todas las universidades públicas catalanas.
2. Establecer un referente para el análisis de los resultados de inserción laboral.
3. Disponer de un punto de partida fiable para el proceso de evaluación de la transición al mercado laboral.

4.2 *Población y muestra*

La muestra se definió como el conjunto de la población de graduados y graduadas en el curso 97/98, exceptuando la titulación de Medicina, debido a su diferente trayectoria de inserción laboral (donde la inserción se produce, para una gran mayoría, después de finalizar el MIR, que puede durar entre dos y cinco años).

El estudio se realizó en dos fases:

- En una primera, la recogida de información se hizo por correo y posterior recordatorio telefónico (mayo-julio 2001).
- En una segunda fase, se completó la muestra mediante una encuesta telefónica reducida que sólo recogía la información clave (noviembre-diciembre 2001).

En total, de una población de 21.143 graduados, se encuestaron 9.766, lo que supone un error muestral del 0.7%, que, por áreas disciplinares no supera el 2.4%.

4.3 Niveles de desagregación:

Los datos se pueden presentar desagregados o agregados por las siguientes categorías:

- Universidad.
- Área disciplinar.
- Subáreas (agrupaciones de titulaciones similares).
- Titulación.
- Sus combinaciones.

4.4 Variables o preguntas que se analizan:

Dimensiones	Indicadores	Nº ítems
Identificación y datos académicos	Código, sexo, edad, calificación media, vía de acceso	7
Estatus de inserción(*)	Ocupado, desocupado	1
Antecedentes laborales	Trabajo durante los estudios, motivos para trabajar, número de trabajos, etc.	10
Datos sobre el trabajo actual	Vía de acceso, requisitos para acceder, rama de actividad económica, tipo de contrato, funciones desarrolladas, etc.	31
Empleabilidad: factores de contratación	Importancia, para ser contratado, de los estudios realizados, de los idiomas, de los servicios ofrecidos por la universidad, etc.	12
Preguntas críticas	Repetir carrera y repetir estudios	2
Valoración de la formación	Nivel y adecuación de la formación en siguientes aspectos: Formación teórica y práctica Competencias interpersonales: comunicación, trabajo en equipo y liderazgo Competencias instrumentales: gestión y otras competencias instrumentales (idiomas, informática y documentación) Competencias cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano y creatividad	41
Formación continuada	Continuación de los estudios, tipos, motivos, centros en los que se han cursado y utilidad	18
Paro	Tiempo de búsqueda de trabajo, medios utilizados, dificultades percibidas para encontrar trabajo, etc.	25
Instrumento para la recogida de datos	Encuesta por correo o encuesta telefónica	1
Total		147

4.5 *Aseguramiento del proceso*

La comisión que diseñó el instrumento decidió que las encuestas estuvieran identificadas, de este modo se posibilita, por un lado, que la base de datos de respuestas se pueda aunar con la de las universidades, y, por el otro, que el recordatorio telefónico sea selectivo de aquellos que aún no han contestado, así como, facilita los listados para la segunda fase de encuestas telefónicas.

De nada sirven los análisis estadísticos más sofisticados si no se asegura la calidad de los datos. Por ello, se emplearon muchos esfuerzos en esta fase para asegurar la calidad de las bases datos, entre los que cabe destacar:

- Diseño del cuestionario de lectura óptica numerado y con código de barras. Envío y respuesta postal codificado.
- Seguimiento de las encuestas recibidas y realizadas para asegurar la representatividad de la muestra y conocer la eficacia del proceso.
- Depuración de la matriz de datos: En el caso de las hojas de lectura óptica, se revisaron las hojas mal rellenas (marcas demasiado pequeñas o en rojo, ...) y las dobles marcas de lectura, se depuraron los condicionales, etc. En el caso de las encuestas telefónicas, introducidas manualmente, se detectaron aquellos datos incongruentes o extremos y, previa consulta a las encuestas materiales, se procedió a su corrección o eliminación en el caso que no fuera posible corregirlas.
- Debido a la gran cantidad de informes a realizar, se generó una plataforma de explotación automática de datos, de modo que después de la depuración no ha habido manipulación manual alguna de los datos, con lo que se garantiza la fiabilidad de los datos presentados.

4.6 *Tipología de informe*

Una vez obtenida y depurada la base de datos se realizó una primera explotación descriptiva a través de 13 tablas que cubrían los aspectos siguientes:

Número Tabla	Título	VARIABLES ANALIZADAS
Tabla 01. A	El perfil	Población y muestra, sexo, duración estudios y antecedentes laborales
Tabla 01. B	El perfil	Estatus de inserción
Tabla 02	Primera inserción	Tiempo para encontrar el primer trabajo, relación del primer trabajo con los estudios
Tabla 03.a	Situación laboral empleo actual/último empleo	Año de inicio del trabajo actual, tipo de contrato y su duración
Tabla 03.b	Situación laboral trabajo actual/último trabajo	Sueldo anual, requisitos para el trabajo
Tabla 04	Vías de acceso	Vías de acceso para el primer trabajo y vías de acceso para el trabajo actual
Tabla 05	Factores de contratación	Formación teórica, práctica, idiomas, etc.
Tabla 06	Rama de actividad económica	Rama de actividad económica
Tabla 07	Tipología d'empresa	Ámbito y ubicación de la empresa donde trabajan
Tabla 08	Calidad de la inserción: funciones	Dirección, técnico, I+D, etc.
Tabla 09	Satisfacción de la inserción	
Tabla 10.a	Adecuación de la formación inicial	Adecuación de las competencias académicas e instrumentales
Tabla 10.b	Adecuación de la formación inicial	Adecuación de las competencias interpersonales: comunicación, trabajo en equipo...
Tabla 10.c	Adecuación de la formación inicial	Adecuación de las competencias cognitivas
Tabla 11	Paro (descripción)	Graduados en paro, tiempo de búsqueda de trabajo, rechazo de ofertas, motivos para no buscar trabajo
Tabla 12	Paro (medios de búsqueda de empleo)	Medios utilizados para encontrar trabajo
Tabla 13	Paro (importancia)	Valoración de los factores implicados en la búsqueda, logro o aceptación del trabajo

Cada universidad recibió un primer informe numérico (13 tablas) por área, subárea y titulación. En estos informes, las titulaciones pueden compararse con los referentes internos de subáreas y áreas.

Además, las universidades recibieron el total del estudio por área y subárea (media de las siete universidades públicas catalanas), lo cual permitía, por primera vez, tener referentes externos sobre la inserción en estas agregaciones.

Asimismo se presentó un resumen valorativo a la prensa con los principales indicadores del estudio. En la página siguiente se pueden consultar los datos por áreas de los indicadores clave: www.aqucatalunya.org/docs/instab.pdf.

4.7 *Después del estudio*

El libro *Educació superior i treball a Catalunya* (Agència per a la Qualitat dels Sistema Universitari de Catalunya, 2003b) corresponde a la segunda fase del análisis de los datos, en la que se ha realizado un análisis de los datos en profundidad por área disciplinar, y además se ha añadido una introducción, en la cual se describe el estado previo y evolución de los estudios de inserción laboral, y el análisis comparativo de determinados datos a nivel internacional (capítulo de Conclusiones).

La base de datos ha sido ofrecida a la comunidad académica de la universidades participantes para que se profundice en aquellos aspectos no tratados en las anteriores explotaciones (análisis multivariantes, etc.).

En relación a la continuidad de este estudio, está previsto realizar un estudio de dimensiones similares el año 2004 con la promoción de 2001.

4.8 *Un comentario sobre la complejidad del indicador calidad de la inserción*

La calidad o adecuación de la inserción es un constructo sin duda muy complejo. Distintos indicadores pueden servir para matizarlo. En nuestro caso, el indicador elegido fue una combinación entre dos ítems, en uno se preguntaba por el nivel exigido en el acceso del lugar de trabajo (título específico, titulado universitario, o no hacía falta ser universitario), y otro en el que se preguntaba por si las funciones eran propias del título exigido. Así, había dos combinaciones extremas:

- Indicador de máxima adecuación: Exigencia del título específico o universitario para acceder al lugar de trabajo, y realización de funciones propias al nivel exigido.
- Indicador de máxima inadecuación: no exigencia de ningún título universitario y la realización de funciones no propias de un universitario.

Sin embargo, hay otros indicadores que aportan información muy valiosa: las funciones realizadas (si consideran que son calificadas o no), el sueldo, estabilidad del lugar de trabajo o grado de satisfacción con el trabajo.

Consideremos, por ejemplo, el caso de los graduados de Física y Matemáticas: menos de la mitad estaban ocupados en lugares de trabajo en los cuales se les había exigido su titulación y con funciones propias; porcentaje que es el más bajo

del área de Ciencias experimentales. No obstante, la satisfacción de estos graduados con sus lugares de trabajo es la más alta, lo cual es coherente con otros indicadores que muestran que los graduados de Física y Matemáticas tienen una muy buena inserción pese a la poca relación con sus estudios de los trabajos (velocidad de inserción rápida, sueldo elevado, alto grado de estabilidad del empleo, etc.).

5 REFERENCIAS DOCUMENTALES

Agència per a la Qualitat dels Sistema Universitari de Catalunya (2003a). *Guia d'avaluació de la transició al mercat laboral*. Barcelona: AQU Catalunya.

Agència per a la Qualitat dels Sistema Universitari de Catalunya. (2003b). *Educació superior i treball a Catalunya*. Barcelona: AQU Catalunya.

Association of Dutch Polytechnics and Colleges – HBO- (1993). The sectorial quality assurances project HBO in the Netherlands. *The framework for assessing quality; the cornerstone of the visitation process*. The Hague.

Dahllöf (ed.). (1990). Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education. Paris: OCDE.

Figuera, Pilar; Vivas, Jesús (2000). *De l'educació superior al treball*. Barcelona: AQU Catalunya.

ESTUDIO DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS EN LAS UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA

*José Luis Pino Mejías
Centro Andaluz de Prospectiva*

1 INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre inserción laboral de los titulados universitarios surgen en el momento en que comienza el proceso de expansión de los sistemas universitarios.

En España el año 1983 en que se promulga la LRU, representa el hito de referencia para analizar la evolución cuantitativa y cualitativa de la oferta universitaria.

La creación del grupo GEFE (Grupo sobre educación, formación y empleo) en el Centro de Investigación y Documentación del Ministerio de Educación y Ciencia es un ejemplo del interés que cobran para los responsables educativos los estudios sobre inserción laboral de los universitarios.

Casi una década después, el seminario “La reforma de las titulaciones universitarias y su incidencia en el mundo de la empresa” organizado en 1992 por el Consejo de Universidades y el Forum universidad-empresa aborda una evaluación de los efectos de las nuevas directrices generales de los planes de estudio y de la ampliación del catálogo de titulaciones.

Si se repasan los informes de mediados de los ochenta e incluso de inicios de los noventa, se constata que las expectativas sobre la expansión del sistema universitario y los cambios sociales derivados de la revolución tecnológica han sido ampliamente superadas por la realidad.

El ritmo con que avanzan los conocimientos y cambian las tecnologías hace muy complicada la tarea de determinar los contenidos de las enseñanzas, por ello, cuando se abordan estudios que van a servir para la elaboración de planes en cualquier nivel educativo, debe tenerse en cuenta que es preciso compaginar los dos objetivos de la educación, el desarrollar las facultades y valores de los alumnos y el satisfacer las diversas necesidades sociales, y, por tanto, no caer en la tentación de diseñar sistemas de formación exclusivamente dirigidos a la capacitación profesional. Como señaló Albert Einstein, “desarrollar la capacidad de

pensar y juzgar de modo independiente debería anteponerse a la adquisición de cualquier conocimiento”⁴.

En el presente trabajo se describe el estudio que está realizando el Centro Andaluz de Prospectiva mediante convenio con el Instituto de Estadística de Andalucía, y que se enmarca dentro de las actividades de apoyo a las tareas de planificación educativa que realiza el CANP y entre las que se incluyen proyectos sobre identificación de necesidades de las empresas, evaluación de la demanda de titulaciones o análisis de la opinión de los estudiantes universitarios.

Cuando se aborda una investigación de la envergadura que, como veremos, tiene la que se está realizando, los principales elementos que deben tenerse en cuenta con carácter preliminar son el modelo teórico subyacente, que es específico de los aspectos cualitativos del problema en estudio, y el diseño estadístico, que depende de los aspectos cuantitativos.

Las dificultades de inserción profesional de determinados colectivos han generado un campo multidisciplinar que suele denominarse “transición a la vida activa” y que cuenta con tradición universitaria en países como el Reino Unido, Alemania, Canadá o Estados Unidos, sin embargo en España el desarrollo de esta materia es muy reciente y está más centrada en los aspectos de orientación a los demandantes de empleo.

En los estudios sobre educación y empleo es determinante el enfoque que se emplee para el análisis de la realidad. No es la misma perspectiva del problema la que tienen los formadores y los empleadores, ni la de la persona que, tras completar su formación no logra acceder a un puesto de trabajo acorde con sus expectativas, ni menos aún la del que no ha logrado acceder a ningún empleo.

De ahí que no sea extraño la diversidad de teorías que tratan de construir un modelo explicativo de las relaciones educación – empleo.

A modo de ejemplo, podemos citar desde el enfoque socioeconómico: las teorías neoclásicas basadas en la relación entre oferta y demanda, las de capital humano, centradas en la importancia de los recursos humanos o las credencialistas que ven al sistema educativo como un filtro selectivo. Son muchas más las teorías incluidas en el que hemos denominado enfoque socioeconómico que no es sino uno de los posibles, ya que hay que añadir las teorías psicológicas o de base individual y los diversos intentos de integración de los modelos propuestos.

⁴ A. Einstein, Ideas and Opinión, Crown N.Y. 1959

La existencia de una gran variedad de modelos contrapuestos, es suficiente evidencia de la dificultad de los estudios sobre los procesos de transición a la vida activa y la inserción laboral. Esta dificultad es independiente del nivel educativo, el ámbito territorial o el intervalo temporal que sea objeto de estudio. Sin embargo, el grado de dificultad metodológico depende fundamentalmente del tamaño y heterogeneidad de la población que va a ser investigada.

Un último elemento que debe ser considerado, antes de proceder al diseño muestral, es el tipo de tratamiento que se prevé realizar a los datos que se obtengan. El desarrollo de las técnicas estadísticas, y del software correspondiente, facilita tanto el análisis descriptivo como la realización de inferencias, pero a la vez que obliga a ser muy rigurosos en la elaboración y aplicación de los protocolos de recogida y codificación de la información, plantea nuevas dificultades metodológicas.

Cuando se trabaja con un elevado número de variables con la intención de determinar cuáles son las características que facilitan o dificultan la inserción laboral puede presentarse el denominado efecto Rashomon⁵ (película japonesa en la cual cuatro personas que presencian un incidente, desde distintos puntos, al declarar como testigos describiendo los mismos hechos cuentan historias muy distintas). Para comprender en que consiste este efecto basta con observar que si en un estudio tenemos una variable que depende de otras 30, y queremos seleccionar las cinco que mejor expliquen los valores de la variable dependiente, son unos 140.000 modelos los que deben ser analizados, y muchos de ellos tendrán probablemente valores muy próximos para la medida de ajuste que empleemos.

Otra dificultad metodológica se deriva de la necesidad de compaginar simplicidad y precisión. Aunque el principio de Occam (entre dos explicaciones, la más simple suele ser la acertada), está presente en los cimientos del método científico, la sencillez e interpretabilidad de los modelos estadísticos puede estar reñida con la precisión.

Por último el tamaño de la muestra suministra un volumen de información que puede representar una “maldición”, empleando el término de Bellman, o una “bendición”, si seguimos a Breiman, en función de las técnicas que se empleen para el análisis.

⁵ L. Breiman. *Statistical Modelling: The Two Cultures*. Statistical Science 2001, Vol.16.No.3,199-231

2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El primer objetivo del estudio es dar cumplimiento a las previsiones que, respecto a estadísticas relativas al proceso de transición laboral e inserción a la vida activa, contempla el Plan Estadístico que ejecuta el Instituto Andaluz de Estadística (IEA) en desarrollo de la Ley de Estadística de Andalucía.

El segundo objetivo es suministrar evidencias para la elaboración de la programación universitaria.

El artículo 8 de la Ley 1/1992, de 21 de mayo, de coordinación del sistema universitario de Andalucía establece:

La programación universitaria de Andalucía, que en todo caso respetará la autonomía de las Universidades, es el instrumento para la coordinación interuniversitaria y su finalidad esencial es lograr la adecuación de la oferta de los estudios y servicios universitarios a las necesidades reales de Andalucía en el marco de los objetivos básicos proclamados en el artículo 12.3 2ª de su Estatuto de Autonomía y teniendo en cuenta los objetivos que se establezcan en los Planes de Desarrollo Económico.

Para la consecución de los fines y objetivos señalados, la programación deberá prever prioritariamente la evolución de la demanda de estudios superiores y su distribución geográfica en Andalucía: las necesidades de implantación de centros, de infraestructuras y servicios, así como los medios personales y materiales que garanticen la calidad de la enseñanza e investigación universitarias en conjunción con criterios de rentabilidad social y de servicio a los intereses generales de Andalucía.

La elaboración de la programación universitaria de Andalucía exige disponer de un amplio volumen de información. El estudio de la inserción laboral de los titulados universitarios, forma parte de un conjunto de proyectos que permiten dar una respuesta coordinada a estos requerimientos de información, con independencia de que cada uno de ellos sea gestionado por la correspondiente instancia de la administración.

3 DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ANDALUZ

La promulgación de la Ley de Coordinación supuso para el sistema universitario andaluz contar con una norma de máximo rango que consolidaba y potenciaba los mecanismos de planificación, desarrollados en el quinquenio transcurrido desde la transferencia en materia de universidades a la Junta de Andalucía.

Son muchos los indicadores que ponen de manifiesto la evolución del sistema universitario andaluz, pero es suficiente fijarnos en que el número de universidades se ha duplicado y que la oferta actual de estudios de grado de las 10 universidades andaluzas es de 389 titulaciones (125 distintas), distribuidas en 17 sedes.

En la tabla 1 aparece la distribución de la oferta de titulaciones en función del nivel de experimentalidad que tienen asignadas en el modelo de financiación actualmente de las universidades andaluzas aprobado en desarrollo de un dictamen del Parlamento de Andalucía.

DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA DE TITULACIONES POR NIVELES DE EXPERIMENTALIDAD						
	EXP1	EXP2	EXP3	EXP4	EXP5	EXP6
Almería	9	8	0	9	2	1
Cádiz	18	9	0	19	4	4
Córdoba	8	8	0	13	6	3
Granada	25	19	2	10	9	4
Huelva	10	8	0	13	2	1
Jaén	11	8	0	14	3	1
Málaga	15	18	0	16	3	3
Pablo Olavide	7	1	0	0	1	0
Sevilla	18	17	1	19	4	5
Total UUAA	121	96	3	113	34	22

La tabla 2 nos permite ver la distribución de la oferta por universidades en función de la estructura cíclica, mediante la sigla CC se ha denotado a las titulaciones de ciclo corto, con CL a las de ciclo largo y con SC a las de sólo segundo ciclo.

Tabla 2				
DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA DE TITULACIONES POR ESTRUCTURA CÍCLICA				
	CC	CL	SC	TOTAL
Almería	10	15	4	29
Cádiz	22	23	9	54
Córdoba	11	21	6	38
Granada	14	40	15	69
Huelva	18	14	2	34
Jaén	19	14	4	37
Málaga	17	32	6	55
Pablo Olavide	4	4	1	9
Sevilla	16	39	9	64
Total UAAA	131	202	3	389

La tercera tabla distribuye las titulaciones en las cinco grandes áreas habitualmente empleadas por el Consejo de Universidades, actual Consejo de Coordinación Universitaria (HUM: Humanidades; SOC. JUR.: Sociales y Jurídicas; EXP: Experimentales; TEC: Técnicas; SALUD: Ciencias de la Salud).

Tabla 3						
DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA DE TITULACIONES POR TIPOS DE ESTUDIOS						
	HUM.	SOC. JUR.	EXP.	TEC.	SALUD	TOTAL
Almería	3	13	3	9	1	29
Cádiz	9	17	5	19	4	54
Córdoba	5	11	7	12	3	38
Granada	18	25	13	8	5	69
Huelva	3	15	2	13	1	34
Jaén	3	15	4	14	1	37
Málaga	7	24	4	16	4	55
Pablo Olavide	1	7	1	0	0	9
Sevilla	12	21	8	18	5	64
Total UAAA	61	148	47	109	24	389

Las tablas anteriores reflejan la situación actual de la oferta de titulaciones, pero no permiten por sí solas valorar el ritmo con que evoluciona el sistema. Por ello en la tabla 4 se han seleccionado las titulaciones autorizadas en el periodo 1999-2003.

Tabla 4

TITULACIONES AUTORIZADAS EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS 1999-2003

	ALMERIA	CADIZ	CORDOBA	GRANADA	HUELVA	JAEN	MALAGA	P. OLANDE	SEVILLA	T O T A L
Dip. Educación Social	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Dip. Nutrición Humana y Dietética	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Dip. Terapia Ocupacional	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Dip. Trabajo Social	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
Dip. Turismo	0	1	0	0	1	1	0	0	1	4
I.T. Diseño Industrial	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
I.T. Minas (Es. Recursos Energ., Combust. y Explos.)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
I.T. Minas (Es. Sondeos y Prospecciones Mineras)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
I.T. Obras Públicas (Esp. Construcciones Civiles)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
I.T. Obras Públicas (Esp. Hidrología)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
I.T. Obras Públicas (Esp. Transporte y Servicios Urbanos)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Ingeniero Aeroúatico	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ingeniero Químico	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Ldo. Administración y dirección de Empresas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Ldo. Filología Hispanica	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Ldo. Filología Italiana	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Maestro: Educación Musical	1	0	0	0	1	1	0	0	0	3
Ingeniero Informática	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Ingeniero en Organización Industrial	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Ldo. Antropología Social y Cultural	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ldo. Bioquímica	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Ldo. Ciencias del Trabajo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Ldo. Enología	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Ldo. Investigación y Técnicas de Mercado	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total UUAA	4	7	4	5	6	5	3	2	5	41

4 DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EMPRESARIAL ANDALUZ

Dada las limitaciones de espacio propias de una publicación que recoge un número considerable de aportaciones, se ha elegido la tabla 5 para poner de manifiesto la distribución territorial y el tamaño de las empresas en Andalucía, caracterizada por el predominio de las pequeñas empresas.

Tabla 5
Establecimientos con actividad económica según estratos de empleo por provincias. Año 2001

	ALMERIA	CADIZ	CORDOBA	GRANADA	HUELVA	JAEN	MALAGA	SEVILLA	ANDALUCIA
Sin Empleo	3.821,00	5.649,00	4.095,00	4.419,00	2.846,00	2.439,00	9.972,00	9.223,00	42.464,00
De 0 trabajadores	117,00	153,00	145,00	208,00	106,00	101,00	444,00	281,00	1.555,00
de 1 a 2 trabajadores	20.707,00	34.942,00	27.863,00	30.053,00	15.302,00	22.385,00	48.616,00	54.768,00	254.636,00
De 3 a 5 trabajadores	3.480,00	5.687,00	4.213,00	4.309,00	2.492,00	3.232,00	7.967,00	9.604,00	40.984,00
De 6 a 9 trabajadores	1.453,00	2.412,00	1.739,00	1.663,00	1.004,00	1.355,00	4.024,00	4.353,00	18.003,00
De 10 a 19 trabajadores	1.129,00	1.876,00	1.311,00	1.280,00	767,00	1.055,00	2.846,00	3.287,00	13.551,00
De 20 a 49 trabajadores	567,00	1.045,00	704,00	620,00	430,00	542,00	1.571,00	2.021,00	7.500,00
De 50 a 99 trabajadores	157,00	280,00	172,00	138,00	92,00	109,00	410,00	488,00	1.846,00
De 100 a 199 trabajadores	63,00	124,00	29,00	52,00	31,00	36,00	128,00	178,00	641,00
De 200 a 499 trabajadores	22,00	47,00	23,00	23,00	20,00	16,00	57,00	86,00	294,00
De 500 o más trabajadores	5,00	15,00	3,00	2,00	4,00	4,00	9,00	21,00	63,00
Total	31.521,00	52.230,00	40.297,00	42.767,00	23.094,00	31.274,00	76.044,00	84.310,00	381.537,00

5 METODOLOGÍA

La decisión clave, cuando se afronta un estudio sobre una población numerosa, es la de si se debe proceder a la realización de un censo o es preferible optar por la realización de un diseño muestral.

La breve descripción de las características de los sistemas universitario y empresarial puede servir de justificación al por qué no se ha elegido la opción de intentar obtener información de todos los egresados.

Tras optar por el tipo de estudio, la fase previa se inició con la elaboración del instrumento provisional de recogida de información.

Para la elaboración del cuestionario, en primer lugar se ha recopilado información sobre iniciativas previas realizadas en los distintos ámbitos (Unión Europea, Ministerios de Trabajo y Educación, INE Comunidades Autónomas y Universidades) y procedido a su síntesis. A continuación, se ha formado un grupo de expertos formados por algunos de los profesionales que han desempeñado un papel destacado en las experiencias previas analizadas y se ha abordado, con el asesoramiento de estos expertos, un estudio cualitativo basado en la técnica de grupos de discusión estructurada, en el que han participado empleadores (de empresas y de las administraciones públicas) junto a responsables de la administración educativa y de las universidades.

Para la validación del cuestionario elaborado se procedió a la realización de un pretest. La conclusión alcanzada fue que, antes de cerrar el diseño muestral, era

conveniente realizar un estudio piloto que determinara cuál era el mejor procedimiento para administrar la encuesta.

Para la realización del estudio piloto se eligió a la Facultad de Matemáticas de la Universidad de Sevilla, cuyo equipo directivo había mostrado al CANP su interés en analizar la situación profesional de sus egresados.

La población objeto de estudio fue la de los egresados de las tres titulaciones que imparte la Facultad (Licenciatura en Matemáticas, Diplomatura en Estadística, Licenciado en Ciencias y Técnicas Estadísticas) en las cuatro últimas promociones. En la tabla 6 se resume el trabajo realizado.

Tabla 6

	EGRESADOS	RESPUESTAS	%
1998	116	26	22%
1999	200	43	22%
2000	248	93	38%
2001	281	100	36%
Total	845	262	31%

La principal evidencia del estudio fue la constatación de las dificultades para encontrar a los egresados ya que en muchos casos, en la dirección disponible no sabían, o no deseaban, dar una dirección o teléfono de contacto. Por tanto, a las dificultades metodológicas, a las que nos hemos referido con anterioridad, había que añadir la localización de los egresados.

La fórmula elegida fue recurrir a la información del Padrón municipal, por ello las siguientes etapas consistieron en:4

- Solicitud de Informe a la Agencia de Protección de datos.
- Obtención del D.N.I. de los egresados.

- Obtención de la dirección en el Padrón 99.
- Búsqueda de los números telefónicos.

Con carácter previo se había cerrado el diseño muestral cuya ficha técnica es la siguiente:

Ámbito: Comunidad Autónoma de Andalucía

Universo: Alumnos graduados durante el curso 96-97 en primer o segundo ciclo de una titulación correspondiente a alguna de las universidades andaluzas.

Tamaño de la muestra: El total muestral es de 3.357 elementos.

Procedimiento de muestreo: Muestreo Aleatorio Simple Estratificado. En cada una de las universidades se han establecido 6 estratos de los elementos, atendiendo a la rama a la que corresponde la titulación realizada.

- Humanidades
- Experimentales
- Sociales y jurídicas
- Enseñanzas técnicas
- Ciencias de la Salud
- Educación

Tamaño muestral en cada rama: Determinado mediante afijación proporcional al tamaño del estrato.

Ponderación: Autoponderado en cada una las provincias.

Error de muestreo: Para un nivel de confianza del 95,5%, y en el caso más desfavorable, $P=Q=0,5$, el error de muestreo, bajo el supuesto de muestreo aleatorio simple es del 4.5% en cada una de las universidades, obteniéndose un error del 1.6% para el global de Andalucía.

Como puede comprobarse, se optó por utilizar seis estratos, obtenidos de la clasificación de la tabla 3 mediante la creación de un estrato específico para los estudios del área educativa.

El curso 1996-97 se eligió para poder analizar un periodo laboral superior a los cinco años de forma que se pudiera estudiar tanto el acceso al primer trabajo tras la graduación, como la movilidad laboral.

El trabajo de campo se ha iniciado a principios de 2003 y está previsto que finalice en julio. Se está empleando un método mixto de recogida de información, combinando las entrevistas telefónicas, en la que se solicita al egresado su colaboración y la información considerada más relevante, y los envíos postales personalizados en los que los ítems contestados en la encuesta telefónica aparecen cumplimentados para su verificación por el entrevistado.

A continuación se describen los ítems del cuestionario, empleando las negrillas en los apartados que se preguntan en la entrevista telefónica.

A. Datos socio-biográficos.

- A1 Año de nacimiento
- A2 Género
- A3 Provincia actual de residencia
- A4 Nivel de estudios más alto completado por los padres

B. Historial académico previo a los estudios que finalizó en el año 1997.

- B1 Vía de acceso a los estudios que finalizó en el año 1997
- B2 Nota media aproximada de su expediente de bachillerato/COU

C. Carreras Universitarias.

- C1 ¿En que año comenzó dichos estudios?
- C2 Reflexionando sobre la carrera en la que se graduó, ¿cuál de los aspectos y modos de enseñanza eran más resaltados por la institución en la que estudió y por sus profesores?
- C3 Y usted, ¿cómo valora las condiciones de estudio que tuvo durante la carrera?
- C4 ¿Qué conocimientos de idiomas tenía en el año en el que se graduó?

C5 ¿Cuál fue su principal actividad durante los dos últimos años de carrera?

En caso de haber realizado algún trabajo durante los estudios, a tiempo parcial o completo,

C5.a Relación del trabajo con los estudios

C5.b Principal motivo para trabajar

D. Búsqueda de trabajo

D1 Desde que acabó la carrera hasta ahora, ¿ha buscado trabajo alguna vez?

D2 ¿Qué estrategia fue la más importante para conseguir su primer trabajo después de su graduación?

D3 ¿Cuántos meses, desde la graduación, ha tardado en encontrar su primer empleo?

D4 ¿Cómo fueron valorados por su primer empleador después de graduarse los diversos aspectos de su formación?

D5 ¿Qué actividades le han ocupado la mayor parte de su tiempo desde que se graduó?

E. Trabajo actual.

E1 Actividad actual

E2 Si su trabajo actual no es el primero, ¿Qué estrategia fue la más importante para conseguir su actual trabajo?

F. Competencias profesionales y su aplicación.

F1 Hasta qué punto poseía competencias en el momento de su graduación y cuáles de ellas son necesarias para su actual trabajo.

G. Relaciones entre la educación superior y el trabajo actual.

G1 Si tiene en cuenta todas las tareas de su trabajo actual: ¿hasta qué punto utiliza os conocimientos y las habilidades que adquirió durante sus estudios acabados?

G2 ¿Cuál es la relación entre su campo de estudio y su área de trabajo?

H. Valoración y satisfacción del trabajo.

H1 ¿Hasta qué punto está satisfecho, en conjunto, con su trabajo actual?

H2 Importancia de las características de una ocupación. Comparación entre valoraciones personales y su importancia en su trabajo actual.

I. Ampliación de estudios y formación.

I1 Después de su graduación ¿emprendió otros estudios/formación adicional (cursillos, seminarios, estudio por cuenta propia, etc.) relacionados con su profesión o con un futuro trabajo que podría iniciar?

I2 Indique de qué tipo

I3 ¿Sobre qué temas trataron el(los) curso(s)?

I4 Motivo más importante que le impulsó a emprender dicho(s) estudio(s) o formación adicional

I5 ¿Hasta qué punto considera que necesita hoy reciclarse o desarrollar más sus competencias a través de estudios o formación adicional?

J. En caso de estar desempleado.

J1 ¿Ha intentado activamente obtener empleo remunerado en las últimas 4 semanas?

J2 ¿Cuánto tiempo hace que busca trabajo?

J3 ¿Qué medios utiliza para encontrar trabajo?

J4 ¿Cuál es su situación desde que acabó la carrera?

J5 ¿A qué achaca usted su situación de desempleo?

K. Valoración retrospectiva de los estudios realizados en la carrera.

K1 Mirando hacia atrás, si tuviera la ocasión de elegir de nuevo, ¿qué posibilidad habría de que.....

- eligiera la misma carrera?
- eligiera la misma Universidad?
- eligiera una carrera de ciclo largo?
- eligiera una carrera de ciclo corto?
- no siguiera estudios superiores?

6 CONCLUSIONES

Dado que el objetivo del seminario que origina esta publicación es el estudio de las metodologías para el estudio de los procesos de inserción laboral, es posible, a pesar de no haber finalizado el trabajo de campo, obtener algunas conclusiones.

- Es necesario fomentar las acciones que, como las analizadas en el seminario, buscan un mayor conocimiento de los procesos de transición a la vida activa.
- Sería positivo que el seguimiento de la situación laboral de sus egresados se convirtiera en una actividad reglada en los centros universitarios.
- Para conseguir el máximo rendimiento de las actuaciones en marcha, y de las que se inicien como consecuencia de los futuros procesos de acreditación, se precisa el establecimiento de canales fluidos de coordinación que faciliten la cooperación institucional.

PARTE 3

DOCUMENTOS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

SITUACIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS: PROPUESTA DE UN INDICADOR Y MÉTODO DE ENCUESTACIÓN

Ponente
Santiago Lorente
Universidad Politécnica de Madrid

Miembros del grupo de trabajo

Andrés Vázquez Morcillo, Universidad de Castilla-La Mancha
Carlos Guerra Rodríguez, Universidad de Valladolid
Isabel García Espejo, Universidad de Oviedo
José Antonio López Pina, Universidad de Murcia
Laurentino Salvador Blanco, Universidad de Cantabria
Rafael Desantes Fernández, Universidad Politécnica de Valencia
Raúl López Santos, Universidad de León

1 INTRODUCCIÓN

Este informe se realiza como fruto de las aportaciones realizadas por los miembros del Grupo de trabajo al documento previo elaborado y titulado "Propuesta de Estudio sobre Indicador 7: Situación Ocupacional de Egresados". El informe intenta sintetizar y trata de integrar las diversas propuestas y opiniones presentadas.

2 NUEVA REDACCIÓN DEL INDICADOR "RESULTADO 7"

En el Catálogo de Indicadores del Consejo de Coordinación Universitaria (ver www.mec.es/consejou/webconsejo) se plantea un conjunto de indicadores para el análisis y evaluación de las universidades. Entre ellos, el indicador "resultados 7" se refiere a la inserción laboral de los titulados. Este grupo de trabajo analizó dicho indicador con el fin de determinar su adecuación o modificación. La ficha del indicador lo describe así.

- **Denominación:** Satisfacción con el empleo.

- **Definición:** Porcentaje de graduados de cada titulación que, tres años después de acabar los estudios, están empleados en un trabajo que consideran razonablemente satisfactorio.
- Por **titulación** se entienden los "títulos universitarios oficiales y con validez en todo el territorio nacional los que, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria, sean establecidos con tal carácter por el Gobierno mediante Real Decreto. Estos títulos surtirán efectos académicos plenos y habilitarán para el ejercicio profesional, de acuerdo con la normativa vigente".
- Por **estudios** se entiende "cada uno de los programas conducentes a un título oficial de primer, segundo o tercer ciclo". Son, por tanto, la titulación en cuanto impartida por una Universidad dada.
- Por **años** se entiende "año académico", es decir, "la unidad temporal que comprende la parte de las dos partes de los dos años naturales".
- El significado y utilidad de dicho indicador es conocer el nivel de empleo, la adecuación de éste y la satisfacción en el empleo, y su interpretación permitirá analizar el impacto real de las titulaciones en el mercado laboral y, consecuentemente, realizar las oportunas reestructuraciones. Y como fuente de datos, sugiere el método de encuesta. Por consiguiente, este Informe persigue reformular la denominación y la definición, así como proponer un modelo de metodología de encuesta.

En cuanto a la **definición**, las propuestas del grupo de trabajo son lo suficientemente razonables como para pensar en desdoblarse el indicador en tres, que quedarían así:

7.1 Porcentaje de graduados de cada estudio que, cuatro años después de acabarlos, manifiesta que son activos.

Se entiende por activo todo graduado que busca activamente empleo o que está ocupado; y por no activo, todo graduado que no busca empleo y que, consecuentemente, no está ocupado. El indicador, por tanto, se refiere a activos.

Se entiende por empleo actual, el que tiene el graduado en los últimos seis meses al momento de la entrevista de la encuesta.

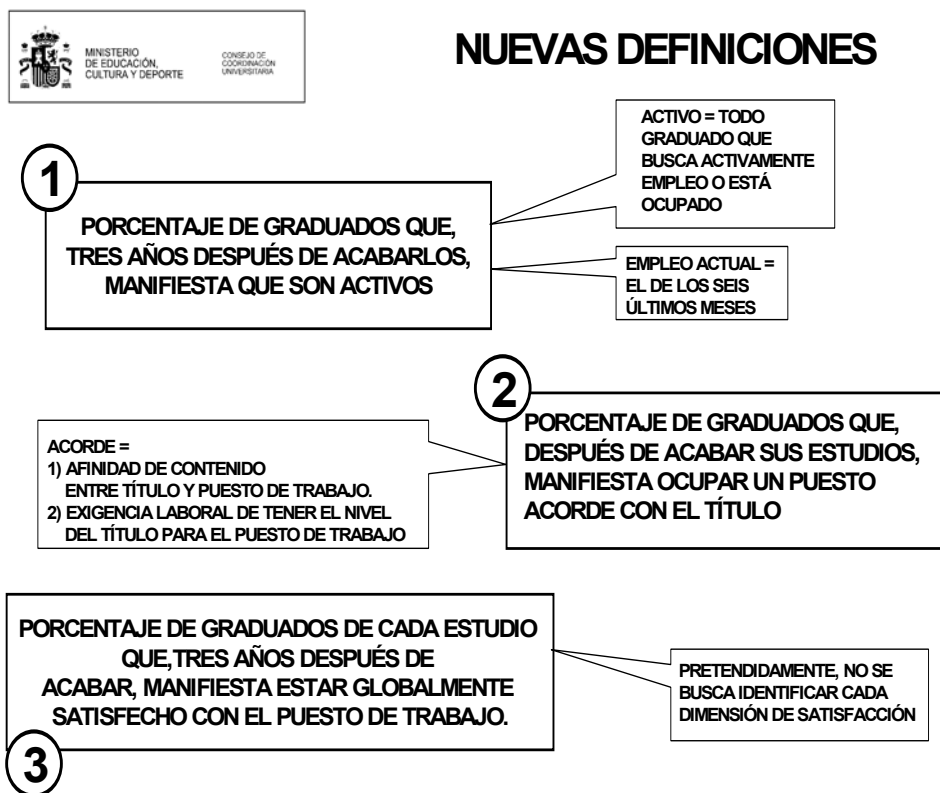
7.2 Porcentaje de graduados de cada titulación que, tres años después de acabar sus estudios, manifiesta ocupar un puesto acorde con el título. Por puesto acorde se entienden dos cosas:

Afinidad de contenido entre título y puesto de trabajo que desempeña.

Exigencia de tener el nivel del título para el puesto de trabajo que desempeña.

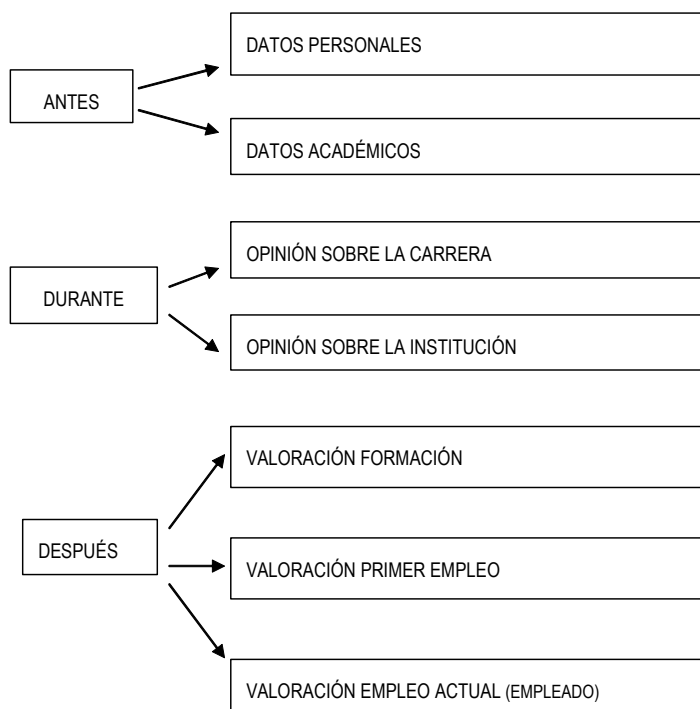
7.3 Porcentaje de graduados de cada titulación que, cuatro años después de acabar sus estudios, manifiesta estar globalmente satisfecho con dicho puesto. Pretendidamente no se busca estar satisfecho con cada posible parámetro (psicológico, sociológico, económico, y laboral) de la satisfacción laboral, por entender que las personas son capaces de sintetizar sus opiniones y sentimientos y ofrecer una visión global de la realidad.

En resumen, la propuesta sobre este indicador sería:



3 MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación, esquemáticamente, puede definirse de acuerdo al siguiente marco conceptual de ámbitos de estudio:



Los datos del entorno "antes" pueden y deben conseguirse, como datos "secundarios" (esto es, ya existentes) de los Centros de Proceso de Datos (y Oficinas Técnicas) de las respectivas universidades, y hay que agregarlos a la matriz de datos "primarios" (obtenidos a través de la encuesta).

El entorno "durante" se refiere a las opiniones y valoraciones de los egresados encuestados sobre la carrera que han realizado.

El entorno "después" tiene como ámbito las tres definiciones del indicador (7.1, 7.2 y 7.3) arriba explicitadas.

4 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO Y SUS CARACTERÍSTICAS:

4.1 *Población*

Se entiende por población todos los egresados de unos estudios, quienes son localizables y localizados de facto, de un curso académico. Como se dirá más tarde, a la hora de la justificación del universo y de la muestra, los elementos universales que no es posible localizar no pueden, estadísticamente hablando, ser parte del universo y consecuentemente tampoco de la muestra.

En los egresados localizables y localizados de facto pueden concurrir otras características que conviene aclarar, y que hay que admitir en el ámbito de la población:

- Pueden continuar estudios reglados o no (caso de titulaciones de 1º ciclo que, mediante pasarelas, se encaminan a estudios de 2º ciclo).
- Pueden continuar estudios de postgrado o no.
- Los que tienen "otras formas de relación laboral": becarios y afines.

4.2 *Ámbito temporal*

Por ámbito temporal se entiende hasta los tres años desde que el egresado acabó sus asignaturas (más tesina o proyecto fin de carrera, en su caso).

Cuatro años añade una complicación (exponencial más que lineal) tanto de localización de las unidades muestrales como de limitación de memoria para recordar los hechos pasados, por lo que ha parecido restringirlo a tres años.

4.3 *Niveles de desagregación*

Desagregación a la hora de diseñar la muestra (no a la hora de analizar los resultados de la encuesta): Por titulación (o, en caso de necesidad, por "grupo afín", cuando los egresados de una titulación, en un año concreto, no superen los 30).

Por "grupo afín" se pueden entender dos acepciones:

- grupo de titulados de distintas titulaciones que, experimentalmente -es decir, después de haber hecho sucesivos estudios- se sabe que tiene una variabilidad mínima intra-grupo (dentro de un grupo de titulados) y una variabilidad máxima inter-grupo (entre los distintos grupos de titulados).
- agrupación "lógica" de ciertas titulaciones que, experimentalmente -es decir, después de haber hecho sucesivos estudios- se sabe que obtienen resultados razonablemente parecidos: maestros, filologías e ingenierías técnicas análogas. (Ver "Oferta Universitaria 2003, Consejo de Coordinación Universitaria, en Web).

El "grupo afín" se justificaría solamente por la exigua base poblacional (y por tanto, muestral) de egresados de algunas titulaciones, y sólo se utilizaría en caso de concurrir 30 o menos egresados en una titulación.

5 MUESTRA Y MUESTREO

En titulaciones de nueva creación hay que esperar un tiempo para que el entorno del mercado conozca el perfil y las capacidades de estos titulados y lo contemplen como una alternativa más a la hora de contratar personal. El sentido común y otras investigaciones dirán cuándo se puede incluir una nueva titulación en el estudio presente.

La investigación que aquí se propone para el indicador resultados 7 será siempre cuantitativa y por muestreo.

Recuérdese la diferencia terminológica explicada anteriormente entre titulación y estudio. En el momento de cálculo de volumen muestral y de estrategia muestral, nos referimos sólo a estudio, esto es, la titulación en cuanto enseñada por una universidad concreta.

5.1 *Universo teórico*

Egresados de un estudio, en un año concreto. Llamémosle Nt.

De éstos, se obtiene una muestra teórica, con los criterios que se dicen más abajo. Llamémosla nt, muestra teórica.

Se intenta localizar a estos elementos muestrales durante el trabajo de campo, y de ellos unos no son ni localizables ni localizados, por razones múltiples y variadas. Llamémosles n_l , es decir, muestra no localizada. Otros, en cambio, sí son localizados. Llamémosles n , es decir, muestra localizada.

Esta muestra localizada se convierte en el universo real, N_r , puesto que, muestralmente, desde el punto de vista de la teoría muestral, no se puede calcular el error de una muestra de no localizados o no localizables. Los elementos ni localizables ni localizados son muestralmente y conceptualmente inexistentes.

De este universo real se obtiene la muestra real, n_r , y el error muestral y demás parámetros muestrales se obtienen sobre N_r , y no sobre N_t .

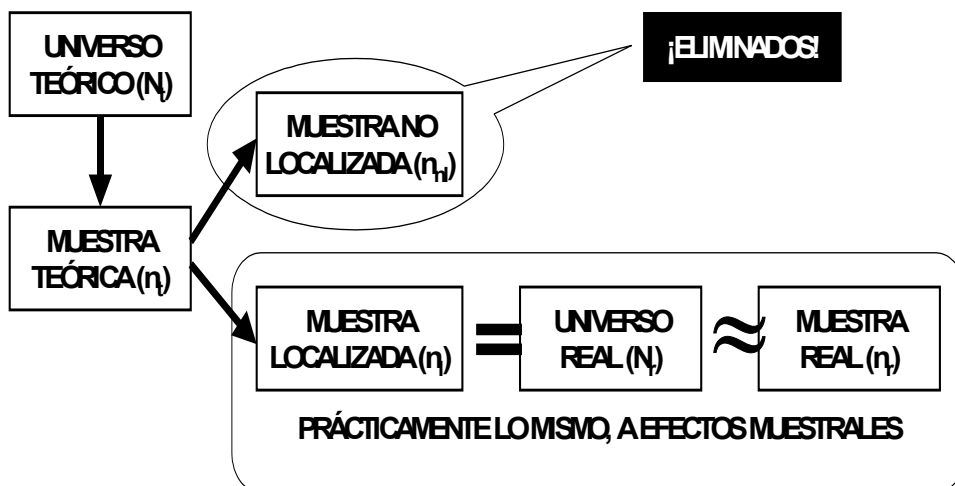
Se asume como hipótesis bastante realista, por conocer el tipo de personas egresadas de una universidad, que todos los localizados van a querer contestar al cuestionario.

Como resumen, véase el cuadro que sigue:



MUESTRA Y MUESTREO

⇒ EN TITULACIONES DE NUEVA CREACIÓN HAY QUE ESPERAR UN TIEMPO PARA VER EL COMPORTAMIENTO DEL MERCADO DE TRABAJO.



5.2 Volumen muestral

Dado que ni el N_t ni el N_r van a superar el nivel estadístico convencionalmente llamado infinito (≥ 100.000 unidades), se aplicará, para el cálculo de volumen muestral, la siguiente y conocida fórmula:

$$n = \frac{s^2 N p q}{E^2 (N-1) + s^2 p q}$$

Siendo:

n = volumen muestral

s = margen de confianza, expresado en valores σ ($= \pm 95,5\%$)

$p \cdot q$ = variabilidad del parámetro elegido.

E = margen de error muestral admitido

N = volumen del universo

A modo de ejemplo, para $s = 2$, $p = q = 50$, y $E = 2$, se obtienen los siguientes volúmenes muestrales de los siguientes universos:

N	n
300	268
250	227
200	185
150	142
100	96
90	87
80	78
70	68
60	59
50	49
40	39
30	30
20	20
10	10

Como se ve, los volúmenes muestrales son muy cercanos a los universales, y absolutamente iguales cuando el universo es $n=30$.

5.3 *Elección de los elementos muestrales*

La elección de los elementos muestrales será mediante el algoritmo del CATI. El número de intentos para pasar de N_i a N_r será de tres.

6 **RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN Y VACIADO DE LA MISMA**

Todas y cada una de las fases de la investigación serán realizadas por las unidades competentes de cada universidad excepto la recogida de la información, para la que se usará la metodología conocida como "Computer-aided Telephone Interview" (CATI). A su vez, la fase de recogida de información podrá ser:

- a) externalizada, cuando la universidad en cuestión no tenga un sistema CATI propio; o
- b) por la propia universidad, usando su sistema CATI.

Esta fase de recogida de la información puede costar entre 6 € y 12 €.

El CATI permite seleccionar de forma aleatoria la muestra así como aplazar entrevistas para alcanzar la máxima bondad de la muestra ya que no son rechazados los individuos de máxima dificultad de localización y lleva de forma automática el control de las cuotas que establecen los estratos, justificando la utilización de un muestreo aleatorio simple dentro de cada estrato como el óptimo.

Definamos llamadas, re-llamadas y actualizaciones:

- Llamada: acto de acceder telefónicamente a un individuo.
- Re-llamadas: conjunto o número de llamadas realizadas a un individuo antes de descartarlo.
- Actualizaciones: conjunto o número de veces que se actualiza el teléfono original del que se dispone. No siempre el teléfono disponible está actualizado.

Se hace la propuesta de que cinco re-llamadas y tres actualizaciones son buenos parámetros. La localización de un individuo puede representar hasta un máximo, pues, de 15 intentos.

El vaciado de la información se hará informáticamente desde el fichero CATI a la matriz de casos por variables.

7 ANÁLISIS DE LOS DATOS Y NIVELES DE REFERENCIA

El modelo de análisis estadístico será consensado y constará, como en todos los estudios, de análisis específicos para variables cualitativas (nominales, atributos) y cuantitativas (ordinales y de intervalo), siguiendo los pasos tradicionales:

Todos los análisis serán realizados:

- por Universidad.
- agregadamente, con todas las universidades que entren en el pool.

Los niveles de referencia constituyen una cuestión crucial, y están en la misma base o justificación de hacer el estudio del indicador resultados 7 de forma conjunta. Hay que decir, además, que el mejor nivel de referencia es la compartición de datos. Dichos niveles se consiguen:

- Heurísticamente, a partir de los indicadores propios de una universidad relacionados con los agregados de todas las universidades del pool.
- Comparativamente con datos del INE, especialmente la EPA, y del CIS, siempre que se use la misma metodología de estas dos instituciones.

Hagamos una reflexión realista: El CATI, hay que convenir, supone un serio recorte al contenido de la información investigada, pues una encuesta telefónica no debería ir más allá de los 10-15 minutos. Este condicionamiento, por tanto, recorta de una forma sustancial todas las enormes posibilidades de investigación que alguna universidad ya realiza.

Dicho esto, una investigación tan completa, y por medios distintos a la entrevista telefónica, conlleva otro cúmulo de problemas y de costes que dificultarían grandemente la elaboración de un pool sistemático entre socios voluntarios. Y lo que se va buscando, esto es, el gran valor añadido, es precisamente la sinergia del pool, y no la riqueza de formidables investigaciones aisladas. Se define sinergia como aquel resultado que es mayor que la suma de las partes.

INVESTIGACIÓN INDIVIDUAL	POOL CATI
= ACCIÓN INDIVIDUAL DE MÁXIMOS PARA BENEFICIO PROPIO	= CONSENSO DE MÍNIMOS PARA BENEFICIO COMÚN
MAYOR VOLUMEN DE RESULTADOS	BREVEDAD DE RESULTADOS (POR CATI)
ALTOS COSTES	COSTES RAZONABLES
NO APORTA NIVELES DE REFERENCIA, EXCEPTO LOS DIACRÓNICOS	APORTA NIVELES DE REFERENCIA, INCLUIDOS LOS DIACRÓNICOS
INDICADORES DIFÍCILES (SI NO IMPOSIBLE) DE EVALUAR	INDICADORES FÁCILMENTE EVALUABLES POR COMPARACIÓN

Un pool es un consenso de mínimos. Una investigación individual es una acción de máximos. Un pool busca, fundamentalmente, hallar niveles de referencia, sin los cuales los resultados numéricos, incluso de la más completa y excelente investigación, carecerían de valor explicativo acerca de unos indicadores básicos. Una investigación individual puede ciertamente permitirse el lujo de obtener resultados de muchos indicadores, pero también es cierto que dichos resultados son con frecuencia teóricamente irrelevantes o menos relevantes, precisamente por carecer de marcos de referencia teóricos para evaluarlos.

Por ejemplo, sabemos que conseguir pronto trabajo es mejor que conseguirlo tarde. Pero, para un estudio, conseguirlo a los cuatro meses sólo sabremos si es bueno o malo, y mejor o peor, si conocemos el promedio para la titulación, a nivel nacional. El promedio es el nivel de referencia.

8 ÓRGANOS RESPONSABLES Y ORGANIZACIÓN

El primer objetivo sería realizar un estudio de inserción laboral de los egresados por titulación a nivel nacional, pudiéndose desagregar a nivel de estudio para aquellas instituciones que voluntariamente manifiesten su interés en aprovechar el mismo

proceso para obtener resultados propios que pudieran tener de referente los resultados nacionales.

Para el desarrollo del proyecto a nivel nacional, se crearía un Comité de Coordinación Técnica en el CCU, que sería el encargado de coordinar el proyecto. En el mismo se integrarán expertos en educación superior, específicamente en el objetivo del mismo, expertos en estadística, etc. También debería incorporarse un representante por cada una de las Universidades que decida ampliar la muestra para obtener datos a su nivel de desagregación.

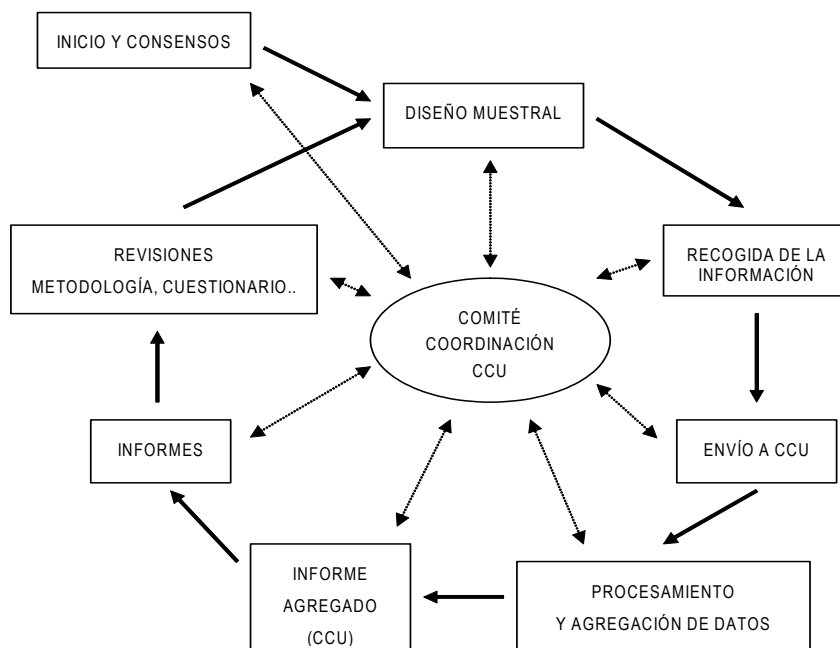
Se establecerán comisiones de coordinación e informativas con todas las universidades, al objeto de determinar los tamaños de las muestras u obtener la información necesaria para realizarla.

Los datos del estudio a nivel nacional serán sometidos a informe de las correspondientes comisiones y publicados.

Sobre datos a nivel de cada universidad participante, la decisión de su difusión recaerá en la misma.

9 PROCESO DE ELABORACIÓN Y REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

El proceso de elaboración de la encuesta tiene un inicio, pero a partir del diseño muestral se convierte en un sistema circular:



El proceso arranca, la primera vez, consensuando objetivos del indicador resultados 7, metodología, cuestionario y proceso. El siguiente paso es confeccionar el cuestionario, para de ahí pasar al siguiente, que es el diseño muestral. Estos dos últimos pasos son de crucial importancia.

La siguiente fase es la recogida de la información para su procesamiento y agregación anónima. El CCU realiza un informe agregado, y cada universidad realiza el suyo propio. Con la experiencia recogida en esta primera vez, se revisan metodología, cuestionario y proceso, para seguir nuevamente con la misma trayectoria anterior.

CÓMO SE OBTIENE LA OPINIÓN DE LOS EMPLEADORES

Ponentes

*José López Franco y Juan Pedro Montañés Gómez
Universidad Pontificia de Comillas*

Miembros del Grupo de Trabajo

*Rafael Periañez Cristobal, Universidad de Sevilla
Cristian Uriarte Toledo, Universidad del País Vasco
Eduardo Puelles Pérez, Universidad del País Vasco
Anna Rosell I Leal, Universidad Politécnica de Cataluña
Jesús Vivas García, Universidad Autónoma de Barcelona
Antonio Navarrete, Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia*

1 INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones que tiene actualmente la Universidad es la búsqueda de la opinión de los empleadores, saber qué requieren, qué aspectos de la formación del estudiante son los más necesitados, etc. Pero también un cambio interno que suponga la aceptación, por parte de toda la Comunidad Universitaria, de querer recoger las opiniones de los diferentes agentes externos que trabajan con nuestros graduados.

En esta ponencia se intentan sintetizar los esfuerzos realizados por seis instituciones universitarias y las propuestas de actuación planteadas por las mismas.

Si tuviésemos que extraer algunas de las características más significativas del informe podrían señalarse las siguientes.

1ª.- Gran coincidencia en cuanto a la necesidad de obtener información de los empleadores y, también, en cuanto a los objetivos perseguidos con la obtención de esta información.

2ª.- Frente a la coincidencia de objetivos resalta la variedad de técnicas empleadas, la falta de sistematización de las mismas, la falta de una metodología a la que

poder atribuir un razonable grado de fiabilidad y, como consecuencia de todo, la ausencia de un modelo exportable.

A la vista de estas conclusiones, bastante obvias, como se desprende de un simple vistazo al documento, los representantes de la Universidad coordinadora del trabajo, encargados de la presentación al pleno de asistentes, optaron por el intento de identificar y explicitar algunos de los problemas que, a su juicio, subyacen en las respuestas al cuestionario.

Tres son los problemas identificados:

1º. La aparición de una figura nueva, el **empleador**, con la que la universidad tiene que comenzar a establecer una relación especial.

Esta nueva figura se erige en intermediario entre la universidad y la sociedad. Como primer requisito va a requerir su identificación; acaso la aproximación a su perfil ideal. En un porcentaje altísimo de casos va a ser una empresa, o instituciones que han adoptado patrones de comportamiento empresariales, circunstancia que puede dificultar la relación, dada la actitud refractaria que la universidad adoptó tradicionalmente frente a los modos empresariales.

La gran cuestión que plantea esta nueva necesidad de contar con la opinión de los empleadores es la de determinar el valor que se da a tales opiniones.

2º. La necesidad de unas relaciones armónicas ente la universidad y los empleadores.

Aunque los intereses que motivan esta relación son complementarios, con frecuencia aparecen divergencias: Los empleadores sólo quieren a los mejores, pero la universidad también avala y considera merecedores de inserción profesional a los menos excelentes. Los empleadores, con frecuencia, buscan la captación del capital humano que necesitan a coste cero, mientras que la capacitación de este capital y la gestión para su inserción profesional generan costes a la universidad. No parecería, pues, descabellado plantearse un tipo de relación presidido por algún criterio de equidad en el reparto de estos costes.

3º.- La diversidad de la estructura interna de las unidades de empleo.

De algunas de las respuestas al cuestionario se deduce que existe un exceso de diversidad en la estructura de las unidades encargadas de gestionar la inserción profesional de los titulados. Esta diversidad se manifiesta en su denominación, el tipo de dirección, su estructura, su encaje orgánico, el modo de relación con responsables de unidades docentes, etc.

Esta diversidad puede conducir a una cierta confusión sobre quién es el destinatario inmediato del trabajo de las unidades de empleo y a la consiguiente pérdida de nitidez del objetivo último de las mismas.

2 CÓMO SURGE LA NECESIDAD DE RECOGER LA OPINIÓN DE LOS EMPLEADORES

Como hemos comentado anteriormente, la Universidad necesita identificar las tendencias del mercado de trabajo y para obtener una visión contrastada y completa de la realidad, se hace necesario recoger la opinión de los empleadores.

Por otro lado, y partiendo de que las empresas tienen la condición de clientes que reciben nuestros “productos” -si es que a los alumnos no les importa que se les califique así-, las opiniones de los empleadores respecto a la idoneidad de la formación, actitudes y habilidades de los titulados, se entienden como esenciales para la universidad, preocupada por mejorar la calidad de la formación que imparte.

3 OBJETIVOS DE ESTOS ESTUDIOS

El objetivo básico que deben tener estos estudios es medir y valorar la formación que los titulados aportan a las empresas para contrastarla con las necesidades que estas manifiestan. Los desajustes resultantes deben constituir el punto de partida para el diseño de las líneas de actuación que permitan mejorar la formación y la incorporación de los titulados universitarios al mundo laboral.

Algunos objetivos más concretos pueden ser formulados como sigue:

- Identificar las características generales del mercado de trabajo al que acceden los nuevos titulados.
- Describir los perfiles profesionales solicitados por las empresas y relacionarlas con las titulaciones que se imparten en cada universidad.
- Identificar el grado de conocimiento que las empresas tienen sobre la universidad, sobre sus servicios y posibilidades de colaboración universidad-empresa.

- Medir el grado de adecuación existente entre las características profesionales de los titulados y las demandas del actual mercado de trabajo.
- Identificar áreas de mejora en la formación académica de los estudiantes para cada uno de los segmentos estudiados.
- Obtener instrumentos de análisis fiables y válidos que permitan analizar periódicamente la situación del mercado respecto de la titulación, para ir adecuando progresivamente la formación y la oferta de titulados universitarios a la demanda del entorno laboral.

4 QUÉ INFORMACIÓN PROPORCIONAN ESTOS ESTUDIOS

Como hemos dicho en los anteriores apartados, los objetivos de estos estudios, y por tanto, la información que se puede conseguir de ellos, está fundamentalmente recogida en un triple aspecto:

- Qué demandan las empresas de un titulado universitario:
 1. cómo valoran los aspectos del currículum vitae de los titulados
 2. valoración de sus capacidades y habilidades personales
 3. perfiles profesionales más demandados, etc.
- Cómo ven las empresas a los titulados
 1. ofertas de trabajo que llegan a la universidad
 2. aspectos valorados del plan de estudios, etc.
- Qué diferentes escenarios se están dando en la evolución de las profesiones y qué competencias son necesarias para desarrollarlas.

5 DE QUIÉN SE OBTIENE LA INFORMACIÓN Y CÓMO SE CONTACTA

Excepto en aquellos casos en los que el estudio tiene como objetivo la búsqueda de información relacionada con una titulación específica, el espectro de

empleadores al que va dirigido el estudio es muy amplio. Si bien, en gran número de ocasiones, todo dependerá de las posibilidades de cada centro y de las relaciones que tienen con las diferentes empresas.

Dependiendo de la titulación, de su área de conocimiento, las empresas u organismos contratantes son muy variados. En principio, empresas, pero, a veces, Colegios o Asociaciones Profesionales, Cámaras de Comercio, Asociaciones o Confederaciones Empresariales, etc.

El acceso a los empleadores es variado y normalmente no se hace con un único procedimiento institucionalizado. En algunos casos, se puede hacer a través de sindicatos empresariales, colegios profesionales, antiguos alumnos o directamente con la empresa.

La creatividad aquí se impone por encima del rigor científico, y cualquier método de contacto puede ser válido: llamadas telefónicas, desayunos con directivos de la universidad, foros de empleo, encuestas por correo, etc. Hay que tener también en cuenta que no todas las empresas son iguales, podemos encontrar diferentes dificultades de acceso en una multinacional que en una pequeña empresa familiar. También son diferentes los departamentos de la empresa a los que se les dirige la necesidad de información, aunque mayoritariamente suele dirigirse a los departamentos de Recursos Humanos.

6 CÓMO SE OBTIENE LA INFORMACIÓN

Mayoritariamente a través de entrevistas personalizadas. Las reuniones con los empleadores tiene muy buenos resultados para todos los objetivos que se plantean, al igual que las presentaciones de los empleadores en el seno de la Universidad, foros de empleo, opiniones de antiguos alumnos. También suelen ser frecuentes los grupos de discusión entre responsables de las titulaciones y los diferentes agentes externos, a partir de datos de encuestas a titulados.

En cualquier caso, sí sería conveniente:

- Aprovechar las relaciones con instituciones empresariales (cámaras de comercio, sindicatos empresariales, colegios profesionales) que puedan ser portavoces de las empresas y de los empleadores.
- Utilizar las nuevas tecnologías creando por parte de las universidades un espacio donde las empresas puedan comentar sus inquietudes y necesidades.

- Utilizar los observatorios de empleo o unidades de fomento de empleo puestos en marcha.

7 QUÉ DIMENSIONES SE UTILIZAN

- Perfil demandado más común.
- Condiciones laborales del titulado.
- Conocimientos, capacidades y habilidades que se valoran más en los titulados.
- Tendencias futuras de demanda de titulados universitarios.
- Diseño de carreras profesionales.

8 CÓMO SE INCENTIVA LA PARTICIPACIÓN EN ESTE TIPO DE PROYECTOS

La incentivación se basa fundamentalmente en la insistencia de que el estudio presenta un interés mutuo para todos los participantes, ya que no se plantea como un estudio simplemente informativo, sino que tiene como objetivo la obtención de conclusiones claras sobre el papel de la formación universitaria para la empresa y la mejora, a partir de ellas, del proceso formativo de los futuros titulados.

Para otras empresas, el incentivo por su participación está en la posibilidad de acceso a los mejores alumnos, así como la publicidad indirecta que pueden conseguir dentro de la Universidad.

9 QUIÉN FINANCIA ESTE TIPO DE PROYECTOS

Principalmente las universidades, los Consejos Sociales, o en algún caso, las Agencias para la Calidad. Algunos de estos proyectos están financiados por la convocatoria del Plan de la Calidad de las Universidades, desde el Consejo de Coordinación Universitaria.

10 QUIÉN DIRIGE Y QUIÉN PARTICIPA EN ESTOS PROYECTOS

Normalmente se llevan a cabo desde los rectorados de la Universidad, a través de Vicerrectorados de Calidad o de Relaciones con la Empresa. También las Oficinas de Inserción Profesional o las Unidades de Calidad y, en algunos casos, las Agencias de Calidad de las Comunidades Autónomas.

11 QUIÉN TIENE ACCESO A ESTA INFORMACIÓN

En el caso de las universidades, tienen acceso a esta información los órganos directivos de las mismas o de las propias titulaciones, los encargados de las Bolsas de Trabajo de cada institución y, dependiendo del tipo de dato que se haya conseguido, a veces puede tener un carácter público y el acceso se abre al alumnado o a los titulados que estén buscando trabajo o cambio de estilo profesional.

12 UTILIDAD DE ESTOS ESTUDIOS

Fundamentalmente, podemos hablar de tres objetivos alcanzados:

- Fomentar las relaciones entre universidades y empresas.
- Iniciar líneas de investigación sobre la opinión de los empleadores.
- Introducir el discurso externo entre las preocupaciones de los responsables académicos y en el diseño de los planes de estudio.

En algún caso y universidad, se da el caso de diseños de nuevas asignaturas atendiendo a este tipo de contactos con las empresas, e incluso, de diferentes métodos docentes a la hora de explicar la asignatura, también como consecuencia de la participación del mundo empresarial en la universidad.

13 PROPUESTAS DE MEJORA

13.1 *Sobre los objetivos e información que proporcionan los estudios*

El objetivo genérico que debería perseguirse con este tipo de estudios es el de una más fluida y fecunda interrelación entre las instituciones sociales demandantes de profesionales y la universidad como institución formadora de los mismos.

Los empleadores deberían facilitarnos información referida al medio o largo plazo, es decir, información que las universidades pudiesen manejar como criterios orientativos en la formación de nuestros futuros titulados.

El ideal, por tanto, es que esta información, más estructurada de la que se tiene, estuviese a disposición de los responsables de la estrategia corporativa de la Universidad y de los responsables de las estrategias de las diferentes unidades docentes, incluyendo aquí no sólo las enseñanzas regladas sino también los cursos de postgrado y la formación continua.

13.2 *Sobre la metodología*

En la planificación de un estudio formalizado, debería estar definido, previamente, el perfil de los empleadores a los que habría que entrevistar. El perfil del empleador debería estar en relación muy directa con el tipo de graduados que normalmente demanda. Dicho de otro modo, entendemos que no debe existir un tipo estándar de empleador, sino que cada titulación puede y debe tener el suyo propio.

Las formas de obtención de la información pueden ser muy variadas y todos igualmente válidas, aunque debería estar más normalizado. Ciertamente deberían incrementarse las iniciativas de contacto que parten de la propia Universidad. En esta línea, cualquier incremento o mejora de la colaboración entre Universidad y Asociaciones de Antiguos Alumnos será de una alta rentabilidad, al igual que con aquellas oficinas recientemente creadas de Emprendedores, titulados de la universidad que desean crear nuevas empresas con la ayuda de la propia universidad.

El incentivo a la participación en este tipo de estudios o preocupaciones de la propia Universidad tendría que seguir las siguientes direcciones:

- Mayor colaboración entre la Universidad y los antiguos alumnos, bien directamente, bien a través de sus respectivas asociaciones.
- Creación de grupos de reflexión Universidad-Empresa.
- Incorporación de algunos empleadores a alguna acción formativa dentro de la Universidad.
- Desarrollo de patrocinios por parte de los empleadores...

Sería conveniente, bajo el prisma de la financiación de estos proyectos, una mayor participación de los empleadores. No debemos olvidar que también a las empresas les interesa el buen funcionamiento de la universidad.

13.3 *Propuestas de futuro*

- Deberían implicarse más activamente los directores de las unidades académicas. Esta implicación es especialmente relevante y necesaria en todo lo relacionado con la gestión de prácticas empresariales, las cuales son, a su vez, un instrumento de altísimo valor para la inserción profesional.
- Deberían aumentarse el número y la profundidad de los estudios sobre el mercado de trabajo. La información que ofrecen los Observatorios es muy útil para dar una visión general de la situación, sirve de brújula para orientar acciones de mejora, como espacio de análisis y debate. A menudo, las decisiones se toman en base a intuiciones muy generalizadas y compartidas por muchos agentes. Pero es necesario cuantificar esas intuiciones para conocer hasta qué punto corresponden a la realidad.
- Metodológicamente, todo estudio sobre el mercado de trabajo debería partir de dos niveles:
 1. Obtención de datos estadísticos a través del aprovechamiento de bases de datos ya existentes (bolsas de trabajo, cuestionarios de evaluación...).
 2. Obtención de valoraciones cualitativas a través de grupos transversales de estudio en los cuales estén representados los diferentes agentes sociales (sindicatos, empresas, estudiantes, universidades).

Cada Universidad, en función de la asignación de presupuestos y de los objetivos planteados, puede ir incorporando gradualmente el nivel que considera más adecuado.

Fomentar la existencia de un sistema de comparación entre universidades. La existencia de foros o seminarios en los que poder analizar las dificultades en las relaciones universidad-empresa es fundamental.

SISTEMAS DE INFORMACIÓN DE LAS UNIDADES DE FOMENTO DEL EMPLEO

Ponentes

*Domingo Galiana Lapera y Dolores López Martínez
Universidad Miguel Hernández*

Miembros del Grupo de Trabajo

*Angel Ibañez Hernando, Universidad de Burgos
Luis Jiménez Catena, Universidad Carlos III
Margarita Mateos Blázquez, Universidad Complutense de Madrid
Rafael Peregrín Espinosa, Universidad de Granada
Rafael Desantes Fernández, Universidad Politécnica de Valencia
Pedro Manuel Aguado Benedí, Universidad de Zaragoza*

1 FUNCIONES DESARROLLADAS POR LA UNIVERSIDAD PARA EL FOMENTO DEL EMPLEO

En opinión del grupo de trabajo, la Universidad debe adoptar una posición proactiva frente a los distintos agentes implicados en el fomento del empleo universitario: estudiante/titulado, empresa, administración y la propia Universidad.

En este sentido y ampliando las funciones a prestar por estos Servicios se podría decir que su misión podría ser punto de enlace entre la formación académica recibida y la demanda del mundo empresarial, de acuerdo con las exigencias del actual sistema productivo.

Su misión última será crear fórmulas que consideradas como herramientas logren insertar al universitario, en el mercado laboral en las mejores condiciones posibles y en menor plazo de tiempo, con un nivel razonable de satisfacción.

Pero también creemos que la actividad que realizan estos servicios (relación e información directa con empresas y universitarios en materia de empleo) les coloca en una posición desde la que se puede contribuir a facilitar los cambios de percepción y actitud en la comunidad docente y los equipos rectorales y decanales, frente a la formación de los universitarios.

Su implicación en este proceso es imprescindible para que se produzcan el flujo de colaboración, conocimiento y entendimiento necesarios entre el mundo académico y laboral.

Para ello, es necesario plantearse cuestiones como:

- Los datos que obtenemos a través de nuestra relación y gestión con los empleadores y futuros empleados ¿nos permiten tener información sobre mercado de trabajo e inserción de los universitarios?
- ¿Qué habría que hacer con esa Información para tener un mayor conocimiento sobre el tema? ¿Qué herramientas podemos generar?
- ¿Qué y cómo hacer para poner la información en conocimiento y al servicio de los equipos, de las empresas y de los universitarios para que pueda ser tenida en cuenta en la toma de decisiones de cada uno de ellos?

Indudablemente, es muy importante que las acciones detalladas en este documento estén relacionadas entre sí, y que sirvan al mismo objetivo general, además de al objetivo específico de cada una de ellas, es decir, que “se alimenten” unas de otras sistemáticamente, de forma que la ejecución de las distintas acciones generara una sinergia que asegurara el aprovechamiento del conjunto de la actividad.

Existen algunas actividades que sin ser la esencia básica de una unidad de fomento de empleo universitario, pueden aportar cierto valor añadido a la misma porque mejoran su gestión y eficacia, ya que estas unidades no funcionan solamente con recursos de la universidad, sino que buscan recursos en el exterior para conseguir un equilibrio entre servicios ofertados y recursos disponibles. Entre estas funciones destacaríamos:

- Búsqueda de recursos y subvenciones.
- Realización de Sistemas de Calidad.
- Realización de planes de formación internos.

Canalizar y optimizar los recursos que ofrecen otras entidades.

Para ello debe ser capaz de informar, asesorar, formar e insertar a sus titulados universitarios a través del desarrollo de distintas acciones específicas, tales como:

1.1 *Gestión de las prácticas de estudiantes⁶ en las empresas*

La gestión de prácticas de estudiantes en las empresas deberá incidir, al menos, en los siguientes aspectos:

- Motivación a los distintos colectivos implicados en la realización de prácticas en empresas, estudiantes y profesores.
- Gestión de Convenios de Cooperación Educativa y documentación de prácticas, de acuerdo con la legislación vigente.
- Refuerzo de la presencia académica y docente en las tutorías, control y seguimiento de las prácticas, propiciando y facilitando el reconocimiento de créditos académicos en colaboración con los centros docentes.
- Atención a Empresas que solicitan universitarios en prácticas.

1.2 *Gestión del empleo de los titulados:*

Entre las funciones que se deben desempeñar en la gestión del Empleo de los titulados, tanto en referencia a la obtención del primer empleo como a la mejora de empleo, destacan las siguientes:

- Intermediar y promover los contactos institucionales con responsables de empresas, a través de la firma de acuerdos que respeten la normativa vigente.
- Promover espacios de encuentro entre empresas y estudiantes (Foros, etc...).
- Crear una bolsa de trabajo normalizada.
- Mantener con las empresas relaciones de colaboración abierta y fluida que facilite el acercamiento y conocimiento entre éstas y la universidad.

⁶ El grupo de trabajo en este apartado se refiere a las prácticas de estudiantes en empresas reguladas por los decretos 1497/81 y 1845/94 sobre Programas de Cooperación Educativa, que amparan a los estudiantes de primer y segundo ciclo. Las prácticas de titulados carecen de normativa estatal que les de soporte, y en las comunidades autónomas en que están reguladas, debería respetarse la legislación vigente.

1.3 Información/Formación

La formación que se debería suministrar al titulado/estudiante debería estar relacionada directamente con aspectos de búsqueda de empleo y de adquisición de competencias básicas que incrementan su empleabilidad. Si las agrupamos en función de cuando el usuario recibe la información, se podrían enumerar, entre otras, las siguientes actividades:

Antes de los estudios universitarios:

- Establecer programas de asesoramiento académico pre-universitario en los institutos.

Durante los estudios universitarios:

- Talleres de búsqueda activa de empleo.
- Talleres y actividades para el desarrollo de habilidades para la ocupación.
- Talleres sobre habilidades de gestión y en técnicas de marketing personal.
- Apoyo y asesoramiento al universitario en la construcción de su propio currículum académico (orientación académica).
- Educación y formación en los cambios del entorno.
- Promoción de hábitos, comportamientos y actitudes proactivas.
- Promoción del desarrollo de competencias.

Después de los estudios universitarios:

- Información sobre oportunidades, salidas profesionales, necesidades y requerimientos del mundo del trabajo.
- Asesoramiento en la confección del CV.
- Asesoramiento en el planteamiento de su carrera profesional.
- Establecimiento programas de asesoramiento académico post-universitario, información sobre oposiciones de la titulación, información de becas relacionadas con su titulación tanto en España como en el extranjero.

1.4 Realización de estudios y análisis de información

Para ello, será necesario el diseño e implantación de un Observatorio Ocupacional en cada Universidad, que permita identificar los niveles de inserción y el grado de desarrollo y cualificación profesional de las distintas titulaciones y promociones, así como detectar las necesidades de personal cualificado universitario en el mercado de trabajo, estableciendo líneas de ajuste entre ambas realidades.

Esta actividad se podría desarrollar a través de:

- Estudios sobre la inserción laboral de los titulados.
- Estudios sobre la demanda del entorno socioeconómico.
- Informes de gestión de la unidad de fomento de empleo.
- Registro y análisis de los datos provenientes de sus colaboradores y usuarios (empresas y estudiantes) para disponer de información sobre mercado de trabajo, etc.

Uno de los objetivos más importantes de esta actividad sería la actualización y revisión periódica de los planes de estudio y de los programas académicos, adaptándolos a la realidad del mercado laboral, mediante la implicación a toda la comunidad universitaria: docentes y equipos directivos para que se incorpore adecuadamente la demanda del mercado a la formación universitaria, tanto en los contenidos como en la metodología. Algunos ejemplos de acciones concretas realizadas por los miembros del grupo de trabajo son las siguientes: acciones de sensibilización en reuniones departamentales, centros y responsables de titulación, proporcionar información concreta en la decisión de implantar nuevas asignaturas optativas, creación de nuevas actividades de libre elección, etc.

Para que el cambio se pueda producir adecuadamente en las instancias oportunas, en opinión del grupo de trabajo realizó las siguientes consideraciones:

1. Desplegar en la unidad herramientas de marketing adecuadas para que la información llegue en las mejor a las instancias con poder de decisión.
2. Dotar a la unidad de la suficiente legitimidad a nivel universitario, de forma que la información que proporcione pueda ser tenida en cuenta para mejorar las decisiones tomadas en la universidad.

1.5 *Apoyo al autoempleo universitario*

El desarrollo de esta actividad debería tener en cuenta al menos los siguientes aspectos:

- Sensibilización.
- Evaluación de las cualidades emprendedoras.
- Elaboración del plan de empresa.
- Apoyo a la búsqueda de recursos.
- Formación en materias específicas de creación de empresas.
- Fomento de la creación de empresas que ayuden a difundir al tejido productivo los resultados de la investigación universitaria.

2 **INFORMACIÓN QUE PUEDEN UTILIZAR LAS UNIVERSIDADES PARA FOMENTAR EL EMPLEO DE SUS TITULADOS**

Esencialmente, las unidades de fomento de empleo buscan datos de tres ámbitos susceptibles de análisis:

- Datos de la Oferta de Empleo⁷ (Empleadores).
- Datos de la Inserción Laboral (Universitarios).
- Datos de Gestión del propio Servicio Universitario de Empleo.

Para obtener la información que necesitan utilizan distintas herramientas que se pueden clasificar en sistemáticas y no sistemáticas, según el grado de homogeneidad de la información obtenida y su posible tratamiento estadístico:

⁷ Cuando hablamos de Datos de la Oferta de Empleo, nos estamos refiriendo tanto a la información obtenida a través de la oferta de prácticas de estudiantes como de oferta directa de empleo. Es evidente que la información obtenida en cada fuente será diferente, puesto que normalmente, las empresas utilizan las prácticas en empresas para proyectos más o menos singulares, mientras que las ofertas de empleo suponen un conjunto de actividades más amplio.

Sistemáticas:

- **Datos de la Oferta de Empleo (Empleadores):** Encuestas de perfiles demandados y prospectiva de evolución del entorno de los empleadores, encuestas sobre satisfacción de prácticas, etc.
- **Datos de la Inserción Laboral (Universitarios):** Encuestas sobre actividades en las que participan, resultados de la inserción laboral de prácticas, participación en actividades de búsqueda de empleo y creación de empresas, encuestas de inserción laboral, creación de empresas por universitarios, carencias detectadas en la formación académica para la carrera profesional, estudio de perfiles profesionales, etc.
- **Datos de Gestión del propio Servicio Universitario de Empleo:** Evolución del número de prácticas, demanda de prácticas por titulación, encuestas de prácticas, etc.

No sistemáticas:

- **Datos de la Oferta de Empleo (Empleadores):** Contacto personal con los empleadores, publicaciones de expertos, ofertas de empleo en periódicos especializados, noticias económicas y de empleo, etc.
- **Datos de la Inserción Laboral (Universitarios):** Buzón de sugerencias, estudios o análisis realizados por entidades, editoriales, etc., perfil del titulado en las ofertas de empleo, etc.
- **Datos de Gestión del propio Servicio Universitario de Empleo:** Perfiles de prácticas solicitados, actividades de libre elección que realizan los alumnos, etc.

2.1 *Obtención de la información necesaria para su funcionamiento*

Básicamente, la obtención de información necesaria para su funcionamiento se obtiene a través de la elaboración de estudios cualitativos y cuantitativos en cada una de las áreas de actuación. Esencialmente, se utilizará el análisis documental, encuestas y grupos de discusión⁸. Los datos podrán ser tratados por sistemas

⁸ Los agentes participantes en cada grupo de discusión dependerán de la información que se pretende obtener, así como de los destinatarios de los servicios objeto de estudio.

estadísticos expertos y, en un nivel más avanzado de análisis, herramientas para análisis de bases de información (Data Warehouse) y de análisis prospectivos automatizados (Data Mining).

Las fuentes básicas de obtención de información son las siguientes:

- 1) Encuestas a titulados, estudiantes y empleadores.
- 2) Grupos de discusión a empleadores para contrastar información obtenida en encuestas sobre la oferta laboral y a clientes internos para averiguar sus necesidades.
- 3) Análisis de distintas fuentes documentales (ej. recopilar la información de periódicos, revistas especializadas, y otras fuentes de información (INE, INEM, etc.).
- 4) Información que se obtiene de forma experimental y dinámica a través de los titulados que solicitan los servicios prestados por la Universidad, mediante la interacción que se efectúa con ellos, sean estudiantes o titulados.
- 5) Estudios realizados por los distintos Centros, Facultades y Escuelas, costumbre que se está arraigando a raíz de la confección de planes estratégicos y estar incluidos los temas de la inserción laboral entre sus objetivos, cosa que hasta hace muy poco no se contemplaba.
- 6) De la relación directa con las empresas y organismos con los que se colabora. Concretamente, en la documentación de prácticas se obtiene información destacable de las actividades que se realizan en la empresa.
- 7) De la OTRI y de los responsables de la universidad que acogen estudiantes en prácticas internas.
- 8) De los recursos humanos propios del servicio y de la institución (usuario interno).
- 9) De otras Administraciones.
- 10) De estudios e informes existentes sobre el tema: Internet y bibliografía.
- 11) Del buzón de sugerencias.

Además, el grupo de trabajo remarcó que era importante definir en el alcance del estudio si se dirigía al universo global de titulados, estudiantes, empresas, etc. o si

se dirigía a los usuarios del servicio. También se detallaron las características que, que según su experiencia, tienen los distintos tipos de encuestas:

Encuestas presenciales:

- Muy elevado coste.
- Alta calidad de la información.
- Sobre muestras.
- Buena cobertura.

Encuestas telefónicas:

- Elevado coste.
- Calidad de la información buena, dependiendo del entrevistador.
- Sobre muestras.
- Cobertura media, dependiendo de la calidad de la información de partida.

Encuestas por correo:

- Coste medio.
- Buena calidad de la información, en función de la longitud del cuestionario.
- Sobre muestras o todo el colectivo.
- Cobertura baja.

Encuestas a través de Internet:

- Coste bajo.
- Buena calidad de la información.
- Sobre el colectivo.
- Cobertura limitada.

Encuestas asociadas a la actividad:

- Necesarias para un sistema de calidad.
- Coste bajo.
- Calidad de la información media.
- Normalmente sobre todo el colectivo.
- Cobertura media, en función del grado de fidelización de los clientes. (Alumnos, titulados, empleadores).

Encuestas en momentos singulares: Solicitud del título, recogida del título, recogida de documentación de prácticas, formalización de la petición por parte de la empresa, etc.

- Coste bajo.
- Calidad de la información media.
- Normalmente sobre todo el colectivo.
- Cobertura media decreciente en función del tiempo desde la titulación.

2.2 *Combinación de la información proveniente de distintas fuentes*

Las unidades de fomento de empleo son generadoras de información cuya utilización puede ser de carácter interno para fines específicos de la unidad (mejora de la calidad, conocimiento, nuevas estrategias, etc.) o bien como utilización externa por otras instancias, departamentos, docentes, u órganos de gobierno y pueda ser utilizada como información para la toma de decisiones, mejoras o cambios (evolución planes de estudio, adaptabilidad al mercado laboral, necesidades del entorno, etc.).

La combinación de información debe tener en cuenta que las unidades de empleo pueden funcionar desde dos perspectivas diferentes, por una parte como generadoras de información sobre el empleo y, por otra parte, como unidades que recogen datos e información de otras fuentes y la integran en su sistema.

Básicamente las unidades de fomento de empleo a la hora de combinar la información, distinguen entre dos categorías claramente diferenciadas:

Por una parte la información proveniente de fuentes sistemáticas tales como encuestas, estudios, grupos de discusión, etc, que es susceptible de sistematización y en la que se realiza un contraste de datos y enfoques metodológicos, que permitan eliminar o aminorar los sesgos y desajustes metodológicos. Para ello, se definen previamente las variables, su cuantificación y el establecimiento de unas líneas básicas y sencillas que permitan elaborar conclusiones fundamentadas.

Para este tipo de información la combinación de información tiene lugar:

- Mediante la recogida y tratamiento (comparación, clasificación) de los distintos datos y fuentes mediante paquetes estadísticos comerciales tales como el programa SPSS.
- Sistematización y elaboración de distintos materiales para diferentes objetivos y actuaciones.
- El desarrollo de una herramienta informática que permita poder combinar de modo efectivo toda la información que obtenemos. De momento, es documentación escrita que no se ha combinado.
- En las encuestas asociadas a la actividad también deben atender a la calidad del servicio ofertado y posibilidades de mejora.
- En algunos casos existen bases de datos separadas que contienen información complementaria que solo ocasionalmente es combinada, debido a que la entidad patrocinadora de las actividades o del estudio es diferente (ej. datos propios de la universidad, datos de la unidad de empleo sobre perfiles y selecciones, datos del INEM, datos del instituto de la mujer, datos de consejerías de empleo).

Por otra parte la información proveniente de fuentes no sistemáticas tales como contactos con empleadores, información del buzón de sugerencias, variación de los perfiles de demanda de prácticas, etc., en general, toda esta información reside en los técnicos y personal de la unidad de empleo que la comparte entre sí y hace uso de ella en sus funciones de asesoramiento, formación e información a los usuarios del centro, e incluso es usada para definir las nuevas líneas estratégicas o cursos de formación y nuevas actividades de la unidad para el fomento del empleo. Así mismo, este tipo de información no tangible es usada para ser contrastada por información proveniente de fuentes sistemáticas (inclusión de nuevas preguntas en

las encuestas, validación de hipótesis, etc.). En algunos casos, esta información se concreta mediante la elaboración de informes escritos.

2.3 *Sistematización de la información*

Para poder sistematizar la información, las unidades de fomento de empleo universitario han considerado fundamental la utilización herramientas de recogida de información diseñadas al efecto y normalizadas, y siempre que sea posible la mecanización de los datos para poder tratarlos de forma automatizada.

Algunos aspectos que se consideran necesarios para sistematizar adecuadamente la información son:

- Formación, entrenamiento y supervisión al personal responsable de estos programas.
- Análisis de los datos, elaboración de estudios e informes.
- Elaboración de materiales, metodologías y protocolos de tratamiento de la información.
- Formación a distancia.
- Publicación y difusión de la información obtenida.
- Disponibilidad de la información, con ciertos niveles de autorización, a los miembros de la organización. En estructuras descentralizadas, sobre todo, Internet y los Web son fundamentales.

Finalmente, se ha propuesto una sistematización de la información a través de la explotación de las siguientes bases de datos utilizadas de forma complementaria:

Estudios indirectos: Depende fundamentalmente del grado de informatización de la información y del grado de normalización al definir aspectos fundamentales como perfil del alumno/titulado y las actividades a realizar. En función de estos aspectos la elaboración de informes tiene mayor o menor dificultad. La información disponible debe integrar:

Asociado a un DNI (alumno/titulado)

- Información sobre la formación recibida tanto reglada como no y su satisfacción.
- Información de prácticas realizadas y su satisfacción.
- Información sobre la formación para el empleo recibida y su satisfacción.
- Información sobre la demanda de empleo y su satisfacción.
- Información sobre actividades de autoempleo realizadas.

Asociado a un CIF (empresa/institución)

- Información de prácticas realizadas en su entidad y su satisfacción.
- Información sobre la oferta de empleo y su satisfacción.

Estudios directos: Se suelen utilizar programas estadísticos específicos en función de las características del estudio y de la información derivada.

Asociado a titulaciones/agregación de titulaciones:

- Características de la inserción laboral, 1º empleo, empleo actual etc
- Como influyen las actividades complementarias en la inserción laboral.

Asociados a un sector y/o tamaño y/o localización geográfica.

- Quien y cómo se realiza el proceso de selección.
- Que aspectos se valoran a la hora de realizar la selección.
- Satisfacción con la formación recibida por los alumnos en sentido amplio (formación técnica, informática, idiomas, habilidades para el desarrollo profesional etc).

2.4 *Indicadores utilizados*

La utilización de los distintos indicadores sobre la información y actividad manejados por las unidades de fomento de empleo universitario dependerá del nivel de análisis empleado y el área abordada.

Es posible la utilización de distintos tipos de indicadores tales como:

- Cuantitativos (Donde se valoran las “cantidades numéricas” que se deriven de las distintas acciones que realicemos).
- Cualitativos (Donde valoramos el grado de satisfacción de nuestros usuarios al respecto de nuestras actividades).
- Temporales (relacionados con el cumplimiento de plazos en los calendarios que nos marcamos).

Además, si tomamos la fuente de información como criterio de clasificación podremos obtener los siguientes indicadores específicos:

2.4.1 *Indicadores de oferta de empleo (Empleadores)*

En este apartado se incluiría todos los indicadores suministrados por los empleadores que nos ayudarán a definir la realidad de la oferta de empleo⁹.

2.4.2 *Indicadores de inserción laboral (Universitarios)*

Este grupo de indicadores se obtendrán básicamente de encuestas de inserción laboral y nos informarán sobre la trayectoria seguida por los universitarios¹⁰.

2.4.3 *Indicadores de gestión del propio Servicio Universitario de Empleo*

A partir de la gestión realizada por el servicio universitario de empleo se puede obtener la siguiente información:

- Actividades realizadas.

⁹ Este apartado ya es estudiado por otro grupo de trabajo creado al efecto.

¹⁰ Este apartado ya es estudiado por otro grupo de trabajo creado al efecto.

- Tiempo medio de respuesta a usuarios.
- N° de usuarios atendidos.
- Grado de satisfacción de los usuarios.
- Grado de satisfacción del personal.
- Porcentaje de incremento de la demanda de servicios.
- Porcentaje de prácticas que han derivado en empleo.
- Porcentaje de estudiantes que pudiendo realizar prácticas las realiza.
- N° de prácticas.
- N° contratos.
- N° y tipología de orientación, información, etc.
- N° gestión de ofertas.
- Tipología de sectores demandantes.
- N° de entidades colaboradoras.
- N° de consultas sobre creación de empresas.
- N° de cursos y usuarios de búsqueda activa de empleo.
- N° de cursos de creación de empresas.
- Otras actividades y proyectos derivados de las relaciones institucionales establecidas, etc.
- Inserción laboral concreta de titulaciones.
- Gestión Económica (becas obtenidas por los titulados).
- Perfil demandado de ofertas de trabajo y prácticas (competencias, habilidades y conocimientos).

- Perfil del demandante de empleo.
- Perfil del oferente de empleo.

2.5 *Utilización de la información para atender a sus usuarios*

Básicamente la utilización de la información depende de que tipo de cliente la utilice.

En primer lugar lo aconsejable es dirigir esta información al propio cliente interno, analizar conjuntamente las principales conclusiones que se derivan de la misma y establecer pautas de actuación. A partir de los datos obtenidos, se modifican las acciones en las que se detectan “problemas”. Asimismo, se potencian aquellas que resultan más rentables y se minimizan las que no generan resultados interesantes. La utilización de la información para este tipo de cliente suele tener una alta repercusión en estrategias y actividades de la unidad.

La utilización de la información que tiene como destinatarios a los clientes externos (empresas, universitarios, administración y la Universidad - estamento académico y de gestión/administración) dependerá de diversas variables, entre las que cabe destacar el apoyo político dado a la acción y la efectiva comunicación de la información obtenida (seriedad y grado de persuasión que alcancen los informes y materiales elaborados).

Entre la utilización de la información en el asesoramiento cabe destacar:

- Autoconsulta en Internet o material bibliográfico.
- Atención directa presencial o telefónica.
- Sesiones individuales sobre orientación profesional.
- Sesiones grupales en los Centros docentes.
- Difusión y publicación de estudios realizados, entre universitarios y docentes.
- Informando a las empresas sobre aspectos de la universidad.
- Información para futuros alumnos, alumnos y titulados.
- Informes para los equipos de gobierno.

- Motivación, para realizar las distintas actividades que se ofrecen desde la universidad, ya que mejoran su formación, para la consecución de un empleo que se ajuste a sus expectativas.
- Elaboración de informes y estudios del entorno y mercado laboral con el fin de aproximar las enseñanzas y la institución a la realidad del mercado de trabajo.

2.6 *Informes elaborados*

A partir de la información obtenida en las unidades de fomento de empleo universitario se generan distintos informes. Estos informes pueden tener distintos niveles de agregación (universidad, centro docente, titulación, área de conocimiento) y distinto ámbito temporal (los que estudian la situación de un aspecto en un momento dado y los que estudian la evolución de alguna variable a lo largo del tiempo).

Los informes realizados proporcionan visibilidad a la unidad de empleo (ya que son un instrumento de venta de la misma) aunque consumen bastantes recursos, y en algunos casos ciertos informes solamente se pueden realizar si existe suficiente presupuesto para su ejecución.

Entre los informes mencionados por las unidades de empleo encontramos los siguientes:

Informes obtenidos a partir de la Gestión de la unidad de fomento de empleo, sobre sus usuarios y actividades:

- Informes sobre la demanda de empleo directo o de prácticas, por titulación, por sectores actividad, etc.
- Informes de Oferta Laboral.
- Informes de Gestión y de Actividad de la Unidad de Empleo.
- Estudio de perfiles ocupacionales de cada carrera a partir de las peticiones de prácticas y empleo que hacen las empresas.
- Informes sobre contratados mediante empleo directo o tras periodo de prácticas, por titulación, por sector, etc.
- Informes de Prácticas realizadas y características de estas.

- Informes de Puestos intermediados y características de estos.
- Informes de Formación para el empleo impartida y tipo de formación.
- Informes de Creación de empresas y supervivencia de estas.
- Informes de Análisis de las ofertas de prácticas.
- Informes de Análisis de las ofertas de empleo.
- Informes de Calidad de la formación impartida, recursos y servicios utilizados, situación laboral al finalizar, actividades realizadas etc.
- Informe de las encuestas de satisfacción recibidas.
- Informe sobre el buzón de sugerencias.

Informes a partir de estudios específicos al conjunto de la población:

- Informes de Inserción Laboral.
- Informes sobre estudiantes.
- Estudios específicos sobre titulados.
- Estudios específicos sobre empleadores.

2.7 *Destinatarios de los informes*

En función de la posible utilización de los informes, podemos distinguir tres tipos de destinatarios o público objetivo:

2.7.1 *Destinatarios que potencialmente pueden tomar una toma de decisión con repercusiones en el ámbito del empleo universitario:*

- El propio equipo de trabajo.
- Unidad Técnica de Calidad.
- Personal académico.

- Personal de otros servicios.
- Los docentes y equipos directivos de la Universidad.
- Decanato de la Facultad / Dirección de Centro.
- Rectorado.
- El equipo de gobierno de la universidad.
- Departamentos y áreas de conocimiento.

2.7.2 *Destinatarios susceptibles de necesitar la información elaborada:*

- Los estudiantes y titulados universitarios.
- Los estudiantes preuniversitarios.
- Los profesores, orientadores y psicopedagogos de educación secundaria.

2.7.3 *Destinatarios con los que se quiere mantener relaciones públicas:*

- Las empresas e instituciones colaboradoras.
- Los distintos medios de comunicación.
- El personal de otros Servicios.
- Otras Administraciones.
- Agencias de Desarrollo Local.
- La sociedad en general.

3 CONCLUSIONES

3.1 *Evidencias sobre la utilidad de la información generada o manejada*

Es ciertamente difícil evidenciar de un modo directo la utilidad de estas acciones, pues, no hay una relación directa entre acción y resultados tangibles. Posiblemente las evidencias hay que buscarlas en las posibles decisiones, cambios de actitudes y percepciones que han sido capaces de generar la difusión de la información generada y manejada.

Sin embargo, hay ciertas evidencias que apuntan sobre la utilidad y la repercusión que puede tener la información generada si se utiliza adecuadamente para la mejora de la universidad.

Algunos ejemplos concretos en este sentido aportados por los miembros del grupo de trabajo son:

- Peticiones de información sobre el mercado laboral y la gestión realizada por la unidad por parte de decanos, coordinadores de titulación y equipos rectorales para realizar reformas en los planes de estudio.
- Introducción de asignaturas optativas y actividades de libre elección propiciadas por la demanda en conocimientos que los empleadores transmiten a la unidad de empleo, centros que demandan nuevas asignaturas enfocadas hacia la inserción laboral (ej. "Técnicas de Búsqueda Activa de Empleo).
- Creación de delegaciones de la unidad de empleo en los centros universitarios, de forma que trabajen codo con codo los técnicos de empleo con la dirección de estos centros.
- Fidelización de usuarios (en el sentido de que la empresa que hace oferta y repite es porque ha estado satisfecha, el alumno viene primero como alumno, luego como titulado y luego como profesional de una empresa para buscar a otros lo mismo que lo buscaron a él).
- Solicitud por parte de los Centros, Departamentos, titulaciones y asociaciones de alumnos para participar y/u organizar cursos jornadas, etc. que tienen que ver con la inserción laboral y que se reconocen como créditos.
- Solicitud de asesoramiento para los reglamentos de prácticum.

- Reconocimiento de las prácticas de estudiantes como créditos de libre configuración.

Otros indicadores genéricos que pueden ayudar a proporcionar evidencias sobre la utilidad de la información generada y manejada, son:

- El incremento de usuarios/clientes.
- El incremento del número de acuerdos de colaboración.
- Grado de satisfacción de las encuestas de calidad de servicio y actuaciones diversas por parte de la propia institución que solicita los servicios de las unidades de empleo y los estudios elaborados.
- Grado de conocimiento de la unidad de empleo dentro y fuera de la universidad.
- El grado de participación de los implicados (usuarios internos y externos).
- El resultado obtenido por los “buscadores de empleo”.
- Con más y mejor información, mayor será el grado de adecuación entre la oferta y la demanda, pues se prepara a los alumnos conforme a unos intereses.
- Las decisiones, derivadas de la información proporcionada, tomadas por el equipo de gobierno, y los centros docentes.
- El grado de utilización de los servicios de información prestados y la calidad percibida por los clientes de estos.
- Premios externos.
- Reconocimiento interno.
- Cambios generados en planes de estudio.
- Cambios generados en metodologías docentes.

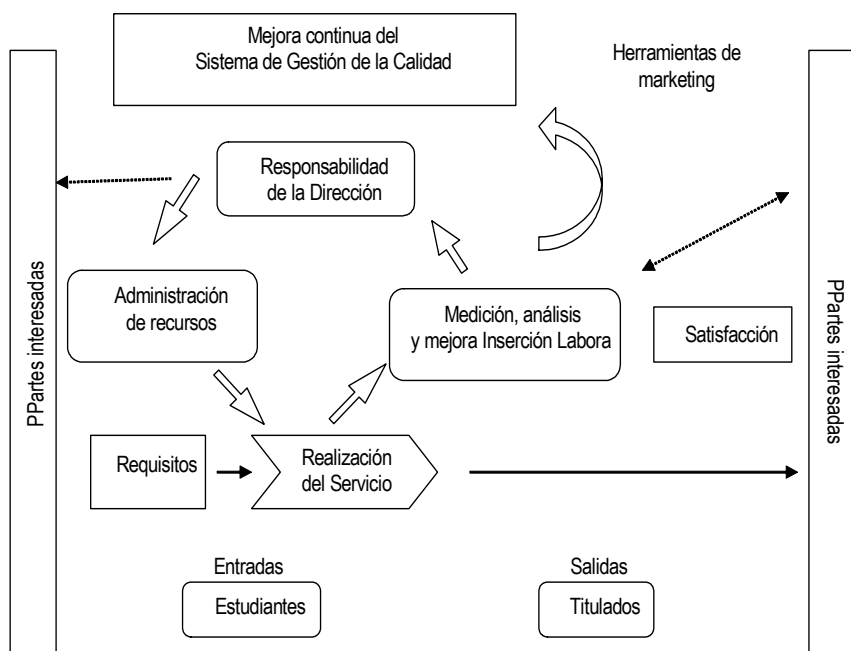
3.2 *Utilización de esta información para la mejora de las enseñanzas dentro de la universidad*

Los beneficios potenciales del uso adecuado de esta información podríamos agruparlos, en función de los destinatarios, en las siguientes categorías:

- El servicio de empleo para mejorar de la calidad de los servicios prestados.
- Los universitarios para insertarse mejor.
- Las empresas para conseguir personal cualificado.
- La universidad y los docentes para educar/formar adecuadamente. Mediante la elaboración de un mapa ocupacional de las titulaciones, sus descripciones curriculares y de empleabilidad. En concreto mediante la adecuación de la formación universitaria a las demandas del entorno:
 1. Definición de los objetivos y contenidos de los planes de estudio, y su especial incidencia en definición de futuras titulaciones de grado que salgan del proceso de convergencia europea.
 2. Formación específica corta, a través del Centro de Formación de Postgrado bajo demanda de los Centros Docentes. Ampliando la oferta de conocimientos complementarios: idiomas, informática, técnicas de dirección, inteligencia emocional, etc....
 3. Ajuste de la batería de asignaturas optativas impartidas y convalidación de créditos de libre elección por actividades realizadas, en los Centros Docentes.
 4. Diseño de los master y títulos propios impartidos por el CFP.
 5. Puesta en marcha de nuevas titulaciones /especialidades /intensificaciones.
 6. Incorporación de nuevas metodologías docentes: activas y participativas, que incorporen y fomenten las habilidades y competencias que el mundo del trabajo exige en la actualidad.

Es evidente que existen distintas formas en que la información generada por las unidades de empleo puede aprovecharse para la mejora de las enseñanzas dentro de la universidad. Para hacer esto posible, es necesario que las unidades de empleo no solo funcionen como un servicio universitario de gestión, sino que además realicen informes (con la información generada por la propia gestión, así como integrar de una manera comprensible la información externa recibida) para la toma de decisiones, participen en foros de toma de decisiones (consejos de titulación, de centro, comité de calidad de la universidad, etc.) y busquen los canales y herramientas de marketing oportunas para que esta información llegue a las manos de quienes toman decisiones, de forma que pueda haber una mejora continua en la calidad de la enseñanza impartida en la universidad mediante la adaptación constante a las necesidades del entorno productivo.

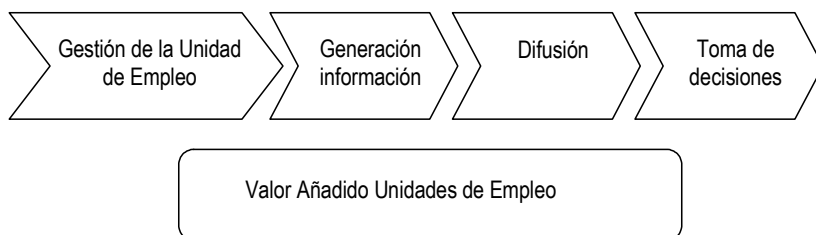
Su misión última será crear fórmulas que consideradas como herramientas logren insertar al universitario, en el mercado laboral en las mejores condiciones posibles y en menor plazo de tiempo, con un nivel razonable de satisfacción.



Pero también creemos que la actividad que realizan estos servicios (relación e información directa con empresas y universitarios en materia de empleo) les coloca en una posición desde la que se puede contribuir a facilitar los cambios de

percepción y actitud en la comunidad docente y los equipos rectorales y decanales, frente a la formación de los universitarios.

Su implicación en este proceso es imprescindible para que se produzcan el flujo de colaboración, conocimiento y entendimiento necesarios entre el mundo académico y laboral.



En definitiva, se hace necesaria la consideración, por parte de la comunidad universitaria, de las unidades de fomento de empleo, no sólo como unidades de gestión, sino también como servicios generadores de información de interés y con capacidad de hacerlo bien.