UNIVERSIDAD DE LEÓN

Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía

Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad

Career guidance and support services to higher education students as a means of improving their employability

Belén Suárez Lantarón

León, 2012

Tesis Doctoral

Presentada por: Dª. Belén Suárez Lantarón

Codirigida por: Dra. Mª José Vieira Aller
y Dr. F. Javier Vidal García

León, 2012

UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Mª José Vieira Aller y el Dr. F. Javier Vidal García, como codirectores de la Tesis Doctoral titulada: *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad,* Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, y presentada por la Doctoranda Dña. Belén Suárez Lantarón, autorizan la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León a.... de …….. de 2012

Fdo.: Dra. Mª José Vieira Aller	Fdo.: Dr. F. Javier Vidal García

UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

En su reunión celebrada el día..... de….. de 2012 ha acordado dar su conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada:

Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad,

Codirigida por la Dra. Mª José Vieira Aller y el Dr. F. Javier Vidal García, y presentada por Dña. Belén Suárez Lantarón ante este Departamento

En León, a..... de…… de 2012.

Vº Bº El Director del Departamento	Vº Bº La Secretaria del Departamento
Fdo.	Fdo.

UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La Licenciada Dña. Belén Suárez Lantarón, una vez autorizada la presentación por los codirectores de la Tesis, Dra. Mª José Vieira Aller y el Dr. F. Javier Vidal García, y tras la conformidad del Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía para el inicio de trámites,

PROCEDE al Depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es: ***Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad***. Realizada en el Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía por la Doctoranda Dña. Belén Suárez Lantarón

En León a……. de……. de 2012

Doctoranda

Fdo. Dª. Belén Suárez Lantarón

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo no hubiese sido posible sin la colaboración de muchas personas, que durante este tiempo me han apoyado, prestado su colaboración y compartido su experiencia.

El primer agradecimiento quiero dedicárselo a mis directores: Mª José y Javier, pues ambos han confiado en mi trabajo, me han guiado en el camino y conseguido que lleguemos al final del proyecto.

En segundo lugar quiero dar las gracias al personal de los servicios de orientación profesional por ofrecerme su colaboración y su ánimo, sin ellos la realización de este trabajo no hubiese sido posible.

También quiero hacer llegar mi gratitud a mis compañeras de estos últimos años, por el buen clima de trabajo y tantos momentos compartidos, especialmente a Ruth, por ser además de compañera, una amiga incondicional.

De modo más entrañable, el agradecimiento es para mi familia, por compartir los buenos y malos momentos, por su paciencia, por su amor.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN ---------- 1

2. OBJETIVOS ---------- 5

3. METODOLOGÍA ---------- 7

4. MARCO CONCEPTUAL ---------- 9

4.1. EMPLEABILIDAD: CONCEPTO, POLÍTICAS Y EEES ---------- 9

4.1.1. Introducción ---------- 9

4.1.2. Concepto de empleabilidad ---------- 10

4.1.3. Las políticas de empleabilidad de la Unión Europea ---------- 30

4.1.3.1. Política de empleo en la UE 35

4.1.3.2. Política social en la UE 45

4.1.3.3. Política educativa en la UE 56

4.1.3.4. La Estrategia de Lisboa 68

4.1.4. El Espacio Europeo de Educación Superior ---------- 83

4.1.4.1. La empleabilidad como objetivo del EEES 85

4.1.5. Resumen ---------- 106

4.2. EMPLEABILIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ---------- 113

4.2.1. Introducción ---------- 113

4.2.2. Ajuste del sistema universitario español al EEES ---------- 115

4.2.3. El diseño de los nuevos planes de estudio ---------- 123

4.2.4. La orientación profesional en la universidad ---------- 137

4.2.4.1. Etapa Pre-LOU 149

4.2.4.2. Etapa Post-LOU ---------- 163

4.2.5. Resumen ---------- 175

5. ESTUDIO EMPÍRICO: LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS ---------- 179

5.1. INTRODUCCIÓN ---------- 179

5.2. OBJETIVOS ---------- 185

5.3. METODOLOGÍA ---------- 187

5.3.1. Diseño ---------- 187

5.3.2. Recogida de datos ---------- 194

5.3.3. Análisis de los datos ---------- 195

5.3.4. Población y muestra ---------- 195

5.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN ---------- 203

5.4.1. La oferta de servicios ---------- 203

5.4.2. Descripción de los Servicios Universitarios de Empleo ---------- 204

5.4.3. Área de Orientación ---------- 230

5.4.4. Área de Prácticas académicas externas ---------- 249

5.4.5. Área de Formación para el empleo ---------- 256

5.4.6. Agencia de Colocación ---------- 266

5.4.7. Emprendedurismo ---------- 273

5.4.8. Observatorio ocupacional y Estudios de egresados ---------- 282

5.4.9. Evolución del servicio en los últimos años ---------- 287

5.4.10. Valoración final ---------- 295

5.4.11. Buenas prácticas ---------- 300

5.5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO ---------- 304

6. CONCLUSIONES ---------- 319

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA ---------- 333

8. BIBLIOGRAFÍA ---------- 335

8.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ---------- 335

8.2. NORMATIVA ---------- 357

9. ANEXOS ---------- 359

9.1. INDICE DE SIGLAS ---------- 359

9.2. ANEXO I: Cuestionario a los servicios de orientación profesional. ---------- 365

9.3. ANEXO II: Oferta de servicios de orientación profesional ---------- 385

9.4. ANEXO III: Buenas prácticas ---------- 391

9.5. ANEXO IV: Estadísticos ---------- 403

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Población 197

Gráfica 2: Año de creación del servicio 207

Gráfica 3: Dependencia Institucional de los servicios 209

Gráfica 4: RRHH de los servicios- Titularidad universidades 213

Gráfica 5: Relación Nº estudiantes- Titularidad universidades 215

Gráfica 6: Año de inicio del servicio- Titularidad universidades 217

Gráfica 7: Antigüedad Técnicos y Administrativos- Titularidad universidades 219

Gráfica 8: Formación continuada del personal del servicio 225

Gráfica 9: Promoción de la formación del personal del servicio 226

Gráfica 10: Líneas de actuación que siguen los servicios 227

Gráfica 11: Líneas de actuación- Titularidad de las universidades 228

Gráfica 12: Línea de orientación- Titularidad universidades 230

Gráfica 13: Área de orientación- Titularidad universidades 232

Gráfica 14: Destinatarios de las actividades de orientación 234

Gráfica 15: Metodología de las actividades de orientación 236

Gráfica 16: Colaboradores externos- orientación 244

Gráfica 17: Tipo de colaboración agentes externos- orientación 245

Gráfica 18: Línea de prácticas externas- Titularidad universidades 249

Gráfica 19: Área de prácticas externas- Titularidad universidades 250

Gráfica 20: Contacto Servicios- Tutores 254

Gráfica 21: Línea de Formación/Área de Formación/Titularidad universidades. 256

Gráfica 22: Duración de las actividades formativas 258

Gráfica 23: Destinatarios actividades formativas 259

Gráfica 24: Colaboradores externos- Actividades formativas 264

Gráfica 25: Tipo de colaboración agentes externos- Formación 265

Gráfica 26: Línea Agencia de colocación- Titularidad universidades 267

Gráfica 27: Área Bolsa de empleo- Titularidad universidades 268

Gráfica 28: Personas que pueden inscribirse en la Bolsa de empleo 270

Gráfica 29: Línea Emprendedurismo/Área/Titularidad universidades 273

Gráfica 30: Destinatarios actividades de Emprendedurismo 276

Gráfica 31: Metodología actividades de Emprendedurismo 277

Gráfica 32: Colaboradores externos- Emprendedurismo 278

Gráfica 33: Tipo de colaboración agentes externos- Emprendimiento 279

Gráfica 34: Línea Observatorio ocupacional/Área/Titularidad universidades 282

Gráfica 35: Seguimiento de egresados- Titularidad universidades 284

Gráfica 36: Estudios de mercado- Titularidad universidades 285

Gráfica 37: Financiación externa pública y privada 290

Gráfica 38: Financiación externa- Titularidad universidades 291

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Procedimiento metodológico 7

Ilustración 2: *Dimensiones de la empleabilidad* 23

Ilustración 3: "Triángulo Institucional" de la UE. 32

Ilustración 4: Estructura Educación Superior según R.D. 1393/2007 120

Ilustración 5: Modelo de acreditación. 128

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distintos modos de entender la empleabilidad 17

Tabla 2: Dimensiones de la empleabilidad. 22

Tabla 3: Tasas de desempleo en la Unión Europea 43

Tabla 4: Mercado laboral y Educación Superior: elementos y correlaciones. 104

Tabla 5: Relación de normativa relacionada con el ámbito universitario 117

Tabla 6: Organización de las enseñanzas 129

Tabla 7: Resumen de los sistemas de orientación en España 159

Tabla 8: Itinerario seguido en el proceso investigador 181

Tabla 9: Desarrollo de las entrevistas en la C. Valenciana 189

Tabla 10: Variables añadidas al guion 190

Tabla 11: Estructura del cuestionario 193

Tabla 12: Población y muestra 197

Tabla 13: Distribución de la población y la muestra por CCAA 198

Tabla 14: Año de creación de las universidades 199

Tabla 15: Nº de estudiantes matriculados. Población-Muestra 200

Tabla 16: Nº de Campus. Población-Muestra 201

Tabla 17: Nº de titulaciones. Población-Muestra 201

Tabla 18: Denominación de los Servicios universitarios de empleo 205

Tabla 19: Palabras comunes en la denominación 206

Tabla 20: Tabla de contingencia. Año-Muestra/ Año-Servicios 208

Tabla 21: RRHH de los servicios 210

Tabla 22: RRHH distribuidos por categorías profesionales 211

Tabla 23: Antigüedad del personal de los servicios 217

Tabla 24: Antigüedad Técnicos y Administrativos 218

Tabla 25: Financiación externa del personal del servicio 221

Tabla 26: Servicios que cuentan con un área específica de orientación 231

Tabla 27: Línea de orientación/ Área de orientación 231

Tabla 28: Actividades de orientación descritas por los servicios 233

Tabla 29: Duración de las actividades de orientación 237

Tabla 30: Continuidad de las actividades de orientación individual 238

Tabla 31: Periodicidad actividades de orientación grupales 239

Tabla 32: Valoración-Motivación alumnado para realizar las act. de orientación 240

Tabla 33: Opinión reconocimiento de créditos 241

Tabla 34: Indicadores de satisfacción- Área de orientación 242

Tabla 35: Son públicos los indicadores 242

Tabla 36: Colaboración externa-orientación 243

Tabla 37: Área de prácticas académicas externas 251

Tabla 38: Modalidad de las prácticas gestionadas 252

Tabla 39: Remuneración de las prácticas gestionadas 253

Tabla 40: Indicadores de satisfacción- Área de prácticas 255

Tabla 41: Línea de Formación/ Área de Formación 257

Tabla 42: Metodología- Actividades formativas 258

Tabla 43: Indican objetivos generales de la formación 260

Tabla 44: Estadísticos incidencia Formación- Competencias 262

Tabla 45: Metodología para dar a conocer la oferta formativa 263

Tabla 46: Área de Bolsa de empleo 268

Tabla 47: Quién puede inscribirse en la Bolsa de empleo 269

Tabla 48: Tiempo de inscripción en la Bolsa de empleo 271

Tabla 49: Área de Emprendedurismo 274

Tabla 50: Actividades para favorecer el emprendedurismo 275

Tabla 51: Destinatarios de las actividades de Emprendedurismo 276

Tabla 52: Indicadores de satisfacción y resultados- Emprendedurismo 280

Tabla 53: Observatorio Ocupacional 282

Tabla 54: Estudios de seguimiento de egresados 283

Tabla 55: Estudios de mercado 284

Tabla 56: Obtención de información 286

Tabla 57: Evolución de los Servicios en los últimos años 288

Tabla 58: Presupuesto de los Servicios 289

Tabla 59: Financiación externa pública y privada 290

Tabla 60: Fuentes de financiación externa (pública y privada) 292

Tabla 61: Estrategias utilizadas para dar a conocer el Servicio 293

Tabla 62: Participación en los procesos de calidad 296

Tabla 63: Mejoras propuestas 298

Tabla 64: Buenas prácticas 301

Tabla 65: Titularidad universidad/ Año inicio muestra 403

Tabla 66: Titularidad muestra/ Total RRHH 404

Tabla 67: Nº de Campus / RRHH Total 405

Tabla 68: Nº Estudiantes / RRHH Total 406

Tabla 69: Nº Titulaciones / RRHH Total 407

Tabla 70: Año inicio servicio/ RRHH Total 408

Tabla 71: Financiación externa RRHH 409

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo en el que las cosas cambian a velocidad vertiginosa; cambia la información, las comunicaciones, los recursos…La sociedad cambia y plantea nuevas exigencias ajustadas a nuevos tiempos. La sociedad del siglo XXI, sociedad del conocimiento, proclama vivir en un mundo global, donde prácticamente no existen fronteras para las comunicaciones, ni para la transmisión del conocimiento, ni de la información, ni para la economía, que hoy se describe como *economía única*.

También el mercado laboral, el empleo, en este último siglo, se ha visto modificado, tanto desde el aspecto sociológico, como desde el económico y el tecnológico. Estos cambios han propiciado la desaparición de algunos trabajos y la aparición de otros. Si hasta hace 25 años trabajar suponía formar parte de una empresa para toda la vida, en un puesto de trabajo y con un contrato fijo, las empresas actuales exigen trabajadores y trabajadoras con unos perfiles muy determinados.

Se potencia la creación de nuevas formas de trabajo (empleos temporales y a tiempo parcial) y nuevas formas de relaciones laborales entre las personas trabajadoras. Se demanda un nuevo tipo de *empleado* que cuente con habilidades intrapersonales e interpersonales, que llegue a ser intermediario e intérprete tratando con incontables relaciones humanas. Además deberá de contar con disposición para moverse en un mercado laboral global.

El trabajo es mucho más flexible…eso cuando existe, pues en estos últimos años, la economía única padece una importante crisis, que evidentemente ha afectado a casi todos los países desarrollados de un modo u otro, incrementando el número de personas desempleadas, como en el caso de España, hasta cifras no conocidas anteriormente.

En este contexto, se genera un debate en torno a la empleabilidad. Surge una preocupación generalizada en torno a esta cuestión. Pero, *¿qué se entiende por empleabilidad?* Precisamente es a esta cuestión a la que dedicamos la primera parte de este trabajo, donde se expone la complejidad del término y sus implicaciones

económicas, sociales y educativas, pero también se intenta esclarecer por qué es tan relevante.

Como veremos, también en esta primera parte, el debate en torno a la *empleabilidad* se extiende a las políticas desarrolladas por los Gobiernos, promoviendo una serie de reformas para favorecerla. Entre algunas de estas iniciativas gubernamentales y la idea de construir un espacio único de educación superior europeo, da comienzo una de las más importantes reformas llevada a cabo en el sistema de enseñanza superior: la universidad debe ajustarse a esta nueva realidad, un mercado laboral único en una sociedad del conocimiento. Empleabilidad y educación (formación) se vinculan y la sociedad exige a las instituciones que *ajusten* sus programas formativos a la nueva realidad del mercado laboral.

Ante tales perspectivas (políticas, sociales y educativas) las universidades europeas se embarcan en un proceso de transformación para consolidarse como instituciones más competitivas y de más calidad. Además, desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se promueve la comparabilidad entre instituciones y la mejora de la empleabilidad de los titulados, entre otras cuestiones. Esto supondrá que muchos países europeos lleven a cabo profundas reformas en sus sistemas de educación superior.

Partiendo de que la empleabilidad y la educación (y sobre todo la educación superior) se encuentran vinculadas, dedicamos la segunda parte de este trabajo a describir cómo trabajan las universidades para favorecer la empleabilidad de sus graduados. En dichos apartados, se describe el sistema universitario español y su evolución, así como dos de las estrategias utilizadas por nuestras universidades para favorecer la empleabilidad de sus graduados: *el diseño de nuevos planes de estudio* y *la oferta de servicios de orientación profesional* a sus estudiantes.

En relación con la primera de estas estrategias, el diseño de los nuevos planes de estudio, aún no podemos conocer con certeza el *efecto* que tendrá en la empleabilidad de los graduados, pues ha de pasar tiempo para que la primera promoción de estas nuevas titulaciones acceda al mercado laboral.

Pero sí que podemos conocer -más en este momento en el que se hace necesario informar y orientar a los estudiantes sobre los nuevos cambios introducidos, sobre sus salidas profesionales, sus opciones laborales, sus posibilidades formativas, etc.- cuál es la oferta de servicios de orientación profesional para los estudiantes con que cuentan nuestras universidades, cómo funcionan, y qué labor desarrollan para favorecer la empleabilidad de sus titulados.

Buscar respuesta a dichos interrogantes es la pretensión de nuestro estudio empírico, cuyas conclusiones se presentan en el apartado 6.

2. OBJETIVOS

El ***objetivo general*** de este estudio es:

Conocer los sistemas de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios y su labor en la mejora de la empleabilidad de éstos.

Este objetivo general se concreta en los ***objetivos específicos*** siguientes:

1. Analizar el concepto de empleabilidad y su relación con las políticas de empleo, sociales y educativas.
2. Describir las actuaciones emprendidas desde la Unión Europea (EU) en estos últimos años, para favorecer la empleabilidad, así como desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
3. Describir el sistema universitario español y su evolución en esta última década, así como de la orientación profesional en el ámbito de la educación superior.
4. Identificar las estrategias con que cuenta la universidad para la mejora de la empleabilidad de sus graduados: los nuevos planes de estudio y la oferta de servicios de orientación profesional.
5. Conocer la oferta de servicios de orientación profesional que actualmente mantienen nuestras universidades.
6. Describir los servicios de orientación profesional ofertados por nuestras universidades, así como la labor que realizan en favor de la empleabilidad de sus graduados.

3. METODOLOGÍA

Las fases que han guiado la elaboración de esta tesis, se representan en el siguiente esquema:

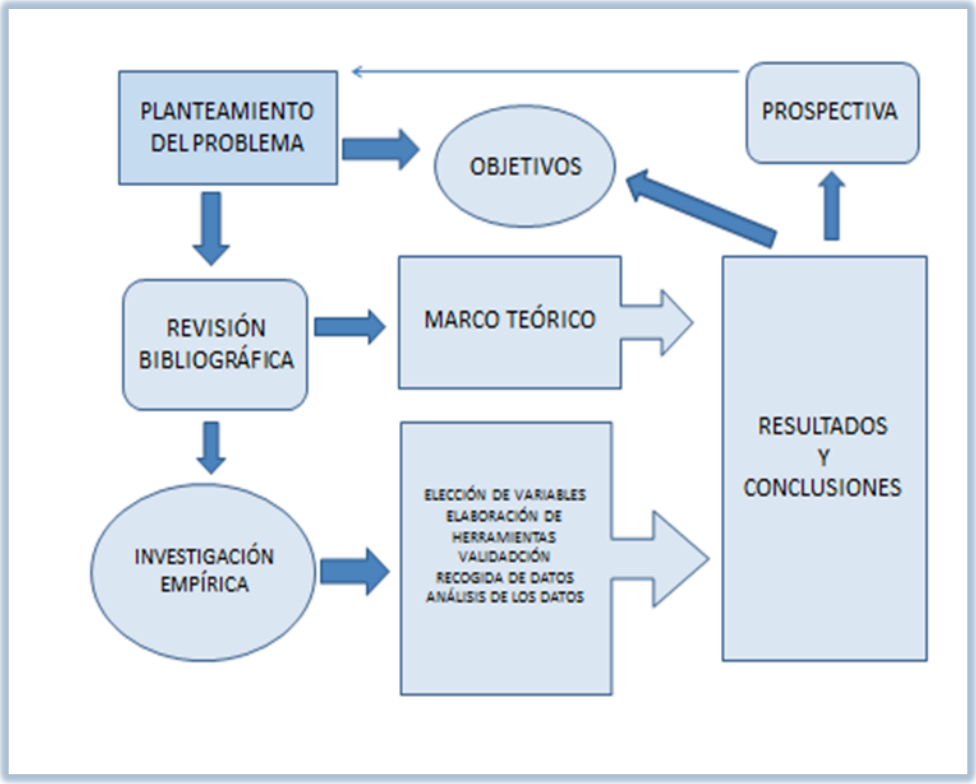


Ilustración 1: Procedimiento metodológico

Dichas fases se concretan del siguiente modo:

a) Planteamiento del problema:

En esta fase, se recoge información sobre el área de estudio para poder realizar un encuadre teórico y empírico del problema objeto de estudio, definir los objetivos y establecer la metodología.

b) Fundamentación teórica y planificación de la investigación:

Para elaborar el marco teórico y contextualizar el estudio empírico, realizamos una revisión bibliográfica de documentación publicada entre 1990 y 2012, relacionada con el tema planteado en el apartado a. La información recogida se agrupa en torno a las siguientes categorías: empleabilidad, empleabilidad de los graduados, políticas europeas y empleabilidad, empleabilidad y universidad, espacio europeo de educación superior y empleabilidad, normativa aprobada en España en relación con la universidad, evolución de la universidad española, orientación, orientación profesional, orientación en la universidad, servicios de orientación, servicios de orientación profesional y servicios de orientación profesional y universidad.

La localización de la documentación se realiza mediante el acceso a bibliotecas, bases de datos (ERIC, ISBN, ISOC, JCR-Social Science Edition, LEDA, Redined, TESEO, etc.), y páginas web oficiales (MEC, BOE, universidades, etc.). Las nuevas tecnologías han facilitado la búsqueda y recogida de información.

c) Investigación empírica y desarrollo del trabajo de campo:

Iniciamos el apartado empírico con una búsqueda a través de las páginas web (siguiendo el listado de enlaces de la página web del Ministerio de Educación y Ciencia) para comprobar la oferta de servicios de orientación profesional por parte de las universidades españolas. Conocida dicha oferta, iniciamos la elaboración de un cuestionario para la recogida de información sobre dichos servicios. Dicha información será analizada posteriormente, registrando los resultados obtenidos.

En el apartado 5.3 se presentan más detalladamente los pasos y tareas seguidos durante el proceso empírico.

d) Realización del informe con los resultados y conclusiones:

En esta fase se redacta el informe del trabajo elaborado, describiendo los resultados obtenidos, las conclusiones a las que se llega, así como las limitaciones. También se plantean futuras líneas de investigación.

4. MARCO CONCEPTUAL

"Hay pocas cosas que tengan un impacto
tan poderoso en nuestras vidas como el trabajo"
(Rodríguez Moreno, 1998, presentación).

4.1. EMPLEABILIDAD: CONCEPTO, POLÍTICAS Y EEES

4.1.1. Introducción

El término *globalización* ha incrementando su uso para definir esta nueva era, que tiene como consecuencia que el trabajo y el empleo han cambiado radicalmente (Gothard, Mignot, Offer, & Ruff, 2001).

Mientras que a finales de los años 40 y principios de los 50 empresarios como Marx Firsch decían "nosotros pedimos trabajadores, pero nos llegaron personas", a finales de la primera década del 2000 se demandan personas con habilidades intrapersonales e interpersonales que lleguen a ser intermediarios e intérpretes tratando con incontables relaciones humanas. Además de estas habilidades, los trabajadores deben poder moverse en un mercado laboral global. Se modifican los empleos, encontrando más gente que trabaja a tiempo parcial o en empleos temporales, frente a las tradicionales formas de empleo a tiempo completo. El trabajo es mucho más flexible.

El trabajo cambia, pero no cabe duda que lograr un puesto de trabajo es parte fundamental del desarrollo del individuo y por ello, la preocupación por la inserción laboral, socio-profesional, la *empleabilidad* de todas las personas está en la base de todas las políticas y entre los objetivos últimos de la educación. La palabra *empleabilidad* ha pasado a ser un concepto usado casi por todos: ciudadanos, políticos, educadores, estudiantes, economistas, psicólogos, sociólogos,…

Precisamente por su importancia, a lo largo del presente capítulo se realiza una aproximación al término -qué se entiende por empleabilidad- así como su influencia tanto en las políticas comunes de la Unión Europea dirigidas a favorecer el empleo y la educación, como en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior.

Tanto desde las políticas de la UE como bajo el paraguas del Proceso de Bolonia, se han promovido reformas y cambios significativos que han afectado de modo directo a los sistemas de educación superior en la mayoría de países europeos con el fin de estrechar la cooperación entre el mundo del trabajo y dicho nivel educativo. Como señalan Caballero, Vázquez y Quintás (2009), entre las funciones de la universidad está la de ser punto de enlace entre la formación recibida y la demanda del mundo empresarial de acuerdo con las exigencias del actual sistema productivo. A esto añaden que la universidad debe por ello desarrollar estrategias que logren insertar al universitario en el mercado laboral, en las mejores condiciones posibles y en el menor plazo de tiempo.

Veamos pues inicialmente qué se entiende por *empleabilidad* y cómo se vincula con las políticas de empleo, sociales y educativas, así como con el proceso de planificación y construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior.

4.1.2. Concepto de empleabilidad

Los comienzos del siglo XXI se desarrollan en una *sociedad del conocimiento* donde prima la rapidez con la que se desarrollan los acontecimientos (debido al avance de las nuevas tecnologías) en todos los aspectos de nuestras vidas. Esta *revolución* implica vivir en un mundo global, donde prácticamente no existen fronteras para las comunicaciones, ni para la transmisión del conocimiento o de la información. Tampoco para la economía del trabajo, el cual se describe y desarrolla como *mercado laboral único.*

> "Los entornos cambiantes alteran más que nunca nuestras certezas y seguridades. No tendría ningún sentido pensar las interrelaciones entre sistema educativo y mundo empresarial si no somos capaces de representar las mutaciones tecnoculturales que acompañan al actual proceso de restructuración global" (Jover, 1995, p.95).

Como señala Echeverría (1995), en una sociedad como la actual, que experimenta profundos cambios en sus lógicas de producción y sistemas de organización, el proceso de inserción socio-profesional de todas las personas, pero de manera especial el de los jóvenes, depende cada vez más de una buena educación de base, acompañada de *formación, orientación y empleo.*

En las últimas décadas se viene hablando de *empleabilidad* cada vez con mayor frecuencia y que tiene fuertes connotaciones, reemplazando en muchos textos europeos a la expresión "capacidad de inserción profesional" (Lefresne, 1999). Bajo este término se recogen aspectos, conceptos y razones en relación con el empleo o el desempleo y con distintas interpretaciones según el punto de vista de quien a él se refiera: sociedad, gobierno, empleadores, jóvenes, académicos, etc.

Desde la década de los 90, e iniciado el siglo XXI, el término *empleabilidad* ha entrado a formar parte del vocabulario común, y es utilizado de modo generalizado (tanto en la literatura de gestión de recursos humanos, como en documentos de políticas del gobierno o por los empleadores) para abarcar y explicar muchos aspectos del trabajo y de la carrera. De hecho, autores como Rajan, Van Tupen, Chapple y Lane (2000, citados en Rothewell y Arnold, 2007, p. 24) describen el término como "una de las palabras que ha pasado a ser un cliché, de uso común, sin la etapa intermedia de significado".

Como señalan Brown, Hesketh y Williams (2003), éste es un concepto que capta el momento económico y político en el que nos ha tocado vivir, de modo que los líderes políticos y empresariales constantemente nos dicen que la eficiencia y la justicia dependen de cómo las personas adquieran los conocimientos, habilidades y capacidades que los empleadores necesitan en esta sociedad del conocimiento, cada vez más impulsada desde el ámbito de la economía.

Pero, *¿qué hace de la empleabilidad una cuestión tan importante como para influir en políticas socioeconómicas y estrategias educativas?*

La primera tarea, por tanto, es aclarar qué entendemos por *empleabilidad,* ya que este término se asocia con cuestiones o aspectos tan diferentes como son las capacidades o habilidades individuales, con el ajuste entre el individuo y el mercado

laboral, con la proporción de graduados que obtienen empleo, o con la formación y el currículum educativo.

En una primera revisión de la literatura en torno al término *empleabilidad* se evidencia, como señalan Van der Thijssen y Van der Thijssen (2003, citados en Van der Heijde y Van der Heijde, 2006, p.450) que la empleabilidad ha sido estudiada desde diferentes ángulos y distintos niveles (individual, organizacional e industrial) y a través de una amplia gama de disciplinas académicas tales como: economía, estudios de empresas y de gestión, gestión de recursos humanos, ciencias políticas, ciencias del trabajo, psicología o ciencias de la educación. Sin embargo, apenas hay estudios que hayan intentado integrar esas diferentes perspectivas.

Como ejemplo de la variedad de disciplinas que se han aproximado al concepto de empleabilidad proponemos las siguientes definiciones, dadas desde organismos de distintos ámbitos como son:

- En 1998, la Confederación de la Industria Británica define la empleabilidad como: la posesión de un individuo de las cualidades y competencias requeridas para enfrentar las cambiantes necesidades de los empleadores y así ayudar a realizar sus aspiraciones y su potencial en el trabajo.
- Cáritas Española, en 1999, publica *Cuadernos para la inserción laboral, ¿Cómo desarrollar la empleabilidad?,* definiendo ésta como: la capacidad de una persona para adaptarse a la oferta de empleo. Esta capacidad viene dada por una adecuada gestión de los factores que inciden en la oferta, así como la conjunción de actitudes, intereses, motivaciones, conocimientos, formación y aptitudes que la posicionan favorablemente en el mercado de trabajo.
- La Organización Internacional del Trabajo (OTI), en 2000, define la empleabilidad como: la probabilidad de obtener una vacante en un mercado de trabajo específico a partir de los atributos con los cuales está dotado el buscador, y que son los que le permiten superar los obstáculos que le impone el mercado.
- Esta misma organización, en 2004, en su Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos, dice que el término empleabilidad se

refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación de formación que se les presenten, con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en una empresa o cambiar el empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.

- La Fundación para el Desarrollo de la Función de Recursos Humanos (FUNDIPE), en 1999 organiza un encuentro sobre empleabilidad. En dicho foro se define ésta como: la aptitud de una persona para tener empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y desarrollo a lo largo de su vida.
- The Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT) define la empleabilidad como: un conjunto de logros –habilidades, conocimientos y atributos personales- que hacen que los graduados tengan más posibilidades para obtener un empleo y tener éxito en la elección de ocupación, lo cual les beneficia a ellos mismos, a los trabajadores, a la comunidad y a la economía (informe elaborado por Yorke, 2004).

Si bien son muchas las disciplinas que se han aproximado al término, así como los ángulos desde los que se le revisa, tras la exploración de la literatura observamos que la mayoría de autores señala que el concepto empleabilidad es un concepto complejo y difícil de definir. Además, la divergencia de opinión no sólo existe en relación a su definición, también en cuanto a sus orígenes.

Así, para Ball (2009), este término emerge a raíz de los importantes cambios ocurridos a nivel económico y social (se crea el Mercado Único Europeo para facilitar el libre movimiento tanto de bienes, servicios y capitales, como de trabajadores), y define una relación entre globalización, trabajo y aprendizaje.

Sin embargo, Grazier (2001, citado en Rodríguez Mora, 2010, p. 187) señala que el constructo empleabilidad surge desde los años 20 y toma un mayor auge en los años 80 como forma de solucionar los problemas a los que se enfrentan las organizaciones para atender la demanda de empleo, enfatizando la responsabilidad que tiene la persona para emplearse.

Para Versloot et. al (1998, citado en Rodríguez Mora, 2010, p. 187) el concepto empleabilidad se empieza a usar alrededor del año 1955, pues aparecen las primeras publicaciones que utilizaron este término haciendo referencia a la preocupación acerca de la posición de las personas desamparadas en el mercado laboral.

En opinión de Campos Ríos (2003) el término empleabilidad proviene de la unión de las palabras *employ* (empleo) y *ability* (habilidad), por lo que se otorga el significado casi literal de "habilidad para obtener y conservar un empleo". Para este autor el término surgió como tal en la década de los 80, momento en el que eran evidentes los efectos de una crisis del mercado laboral que se manifestó con un limitado crecimiento de puestos de trabajo, elevándose el índice de tasas de desempleo.

MacGrath (2007), sin embargo, señala que, a pesar de la idea generalizada de que es un concepto actual, los estudiosos del tema señalan que el concepto empleabilidad no surge como forma de dar respuesta al entorno económico y político que cambia rápidamente, sobre todo desde la década de los 90. En su lugar, un poco irónicamente a primera vista, el término se remonta a 1909 y a uno de los primeros trabajos del arquitecto británico William Beveridge, el libro titulado *Unemployment: A problem of Industry,* publicado en 1909.

En un repaso histórico del término, Gazier (1998) y Wernet, Baukens, Bollèrot, Pineschi-Gapènne y Wallwei (2001) coinciden en que, a lo largo del siglo XX, el concepto de empleabilidad ha ido pasando por siete etapas diferentes:

- *Empleabilidad dicotómica*: Este enfoque emerge a comienzos del siglo XX en Gran Bretaña y América. Se hace una distinción entre esos que son, o pueden ser, empleados y aquellos que no lo son. Es importante en cuanto a que es una reformulación entre aquellos que son "pobres dignos" (trabajan duro y son personas moralmente íntegras que han caído en dificultades debido a la mala suerte, como por ejemplo una enfermedad o ser viudas) y los "pobres desmerecidos" (aquellos que son vagos y moralmente degenerados).
- *Empleabilidad socio-médica:* Este tema emergió en los tiempos de la Segunda Guerra Mundial, en Estados Unidos, Gran Bretaña y Alemania en particular. Se

enfoca fundamentalmente en déficits sociales, psicológicos o mentales que hacen a las personas no aptas para el empleo.

- *Empleabilidad como política de mano de obra:* Esta consideración surge principalmente en Estados Unidos, en la década de los años 80. Extendió el enfoque del déficit del modelo socio-médico a otros grupos sociales. De nuevo la atención se centró en la diferencia entre sus conocimientos, habilidades y aptitudes, y aquellas que eran requeridas por el mercado laboral.
- *Empleabilidad de flujo:* Esta concepción surge principalmente en Francia, hacia los años 60. Era radicalmente diferente de los enfoques anteriores, al centrarse fundamentalmente en el lado de la demanda y la accesibilidad de empleo en las economías locales y nacionales, con una definición de empleabilidad como "la expectativa objetiva, la probabilidad, más o menos alta, de que una persona que busca un puesto de trabajo pueda encontrarlo".
- *La empleabilidad de los resultados del mercado de trabajo:* Esta concepción emergió a nivel internacional hacia finales de los años 70. Se enfocaba en la medida de resultados del mercado de trabajo que resultan de las intervenciones de políticas específicas. Esas medidas normalmente incluyen periodos de empleo, horas trabajadas y tasas de salarios.
- *Empleabilidad iniciativa:* El concepto surge en la década de los noventa, de la unión de la literatura desarrollada sobre recursos humanos en Estados Unidos y Europa. Se parte del concepto del final del *asalariado* que trabaja para la misma corporación, empresa u organismo, desde que abandona la escuela hasta su retiro. Con el propósito final de un *trabajo para toda la vida,* este concepto argumenta que el éxito en el desarrollo de la carrera ahora requiere del desarrollo de habilidades y aptitudes que haga a los trabajadores tener éxito en su actual trabajo, así como que sean capaces de motivarse para encontrar otro mejor en otra empresa. El énfasis está firmemente en la iniciativa y la acción del individuo.
- *Empleabilidad interactiva:* Esta concepción emergió con rapidez a finales de los años 90 introduciendo la dimensión colectiva e interactiva. Si bien acepta la importancia de la acción individual, pretendía equilibrar ésta con el desarrollo

de algunas de las ideas de la empleabilidad de flujo francesa en relación con los factores estructurales de la escuela. Así, se argumenta que esa empleabilidad individual está, en parte, relacionada con la empleabilidad de otros en el mercado laboral, tanto como competidores, como en el sentido en que altos niveles de dispersión de empleo debería atraer nuevas oportunidades de empleo en un área. El estado de la demanda local y nacional es también considerado, como son las normas e instituciones que gobiernan el mercado laboral, reflejo del aumento de las instituciones económicas en este periodo. De este modo, esta concepción implica a los empleadores y las políticas en los cambios de la empleabilidad, junto con los individuos. Es un conjunto de perfiles estadísticos que conectan los rasgos y la trayectoria del individuo con la tendencia del mercado laboral.

Para McGrath (2007), estas concepciones no deben ser vistas únicamente como reflejo de una trayectoria hacia la actual ortodoxia, pues numerosos elementos de todas ellas se pueden encontrar hoy en día en debates prácticos, políticos y populares. Nosotros nos situamos en la línea de la empleabilidad interactiva, pues, como veremos más adelante, en el término empleabilidad concurren una serie de factores que influyen sobre ella.

Además de esta discrepancia en el origen del término, se observa que éste es entendido desde distintas ópticas:

- Simplemente como obtención de un empleo
- Vinculado a las estadísticas sobre el primer destino laboral de los graduados
- Indistintamente relacionado con la *empresa* o confundido con el *espíritu empresarial*
- Relacionado con la formación y capacitación que se exige para el acceso al mercado laboral.
- También hace referencia a la capacidad para moverse de forma autosuficiente dentro del mercado laboral, para potenciarse mediante un empleo sostenible.

Este hecho, además de aumentar la complejidad del término, implica cierta divergencia en las definiciones (entendida como medida o indicador, o desde una perspectiva más educativa del término). Sin embargo, la mayoría de autores coinciden en explicar este concepto como un concepto dinámico, que además presenta distintas dimensiones o factores que le influyen (Clarke, 2008; Gamboa, Gracia, Ripoll y Peiró 2007; Lefresne, 1999; Rothewell y Arnold, 2007; Sanders y De Grip, 2004; Vieira, 2009; Wernet et. al, 2001; o Yorke, 2006, entre otros).

Tabla 1: Distintos modos de entender la empleabilidad

Concepción educativa de la empleabilidad		Estrategias	**Empleabilidad como obtención de empleo**
Entendida como ajuste entre la formación recibida y la requerida		Estrategias para la búsqueda de empleo	Inserción laboral de los graduados
Currículum específico	Currículum genérico	Habilidades individuales para la búsqueda de empleo	Tasas de inserción laboral
"Propensión de los graduados para mostrar atributos que los empleadores anticipan serán necesarios…" Harvey (1999) " Conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales…" Yorke (2006) "Habilidad de los graduados para conseguir un trabajo satisfactorio…" Harvey (2001) "Habilidad para identificar y desempeñar oportunidades para la carrera…" Fugate (2004) "Competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y formación …con miras a encontrar un trabajo…"OIT (2004)		"El grado de atracción que un individuo tiene para el mercado de trabajo…" García Manjón (2009) "La aptitud de una persona para tener un empleo…" FUNDIPE (1999) "Habilidad para identificar y desempeñar oportunidades para la carrera…" Fugate et. Al (2004)	"Las oportunidades relacionadas con la búsqueda y conservación de diferentes tipos de empleo…" Brown et. Al. (2003)
		"La capacidad de conseguir un empleo, mantenerlo en el tiempo y conseguir uno nuevo…" Hillage y Pollard (1999) Yorke (2006) "La probablidad de obtener una vacante en un mercado de trabajo…a través de los atributos con los cuales está dotado el buscador…" OIT (2000) "Las oportunidades relacionadas con la búsqueda y conservación del empleo…" Brown et. Al (2003) "La capacidad de una persona de adaptarse a la oferta de empleo…" Cáritas (1999)	
"Conjunto de logros, capacidades, conocimientos y atributos personales…" Dacree Pool y Sewell (2007) Yorke (2004) Unión Europea (2006) Proceso de Bolonia (1999)			

Fuente: Elaboración propia siguiendo a diferentes autores

Para comprender mejor esta divergencia, en la Tabla 1 se presenta una relación entre algunas de las diferentes definiciones de empleabilidad que se revisan a lo largo de este apartado, los factores con que se vincularía dicha forma de entender la empleabilidad, así como los autores que las han propuesto.

Al hablar de desarrollo histórico y de divergencia en el término, autores como Clarke (2008), Lefresne (1999), McGrath (2007), Van der Heijde y Van der Heijde

(2006) o Wernert et. al (2001) sugieren que éste, inicialmente, se basaba en una definición puramente estadística (medía el hecho de que un grupo dado, en un momento dado, encontrara un empleo o saliese del desempleo). Posteriormente, con la idea de compensar las desventajas individuales y el declive paralelo de las políticas macroeconómicas sobre el pleno empleo, el término *employability* gana trascendencia, y las medidas a tomar van en la línea de la adquisición de *capital humano* (cualificaciones) para mejorar la competitividad.

El concepto se hace más dinámico y se comienza a relacionar con determinados factores que pueden predecir si un individuo es capaz de encontrar un trabajo, dónde y cuándo, y cómo serían las características individuales, el sistema educativo o la demanda de los empleadores.

En nuestra opinión, el hecho de que el concepto *empleabilidad* sea un concepto dinámico, y que a lo largo del tiempo los autores hayan ido puntualizando y añadiendo matices a la definición, no ha hecho más que enriquecer el término. Gracias a estas aportaciones, hemos pasado de una primera definición de empleabilidad, entendida como medida, tasa de empleo/desempleo o ajuste individuo-puesto de trabajo, a una concepción más educativa, en la que se habla de capacidades, formación o habilidades para acceder o moverse en el mercado laboral, puntualizando que la empleabilidad no depende sólo del individuo, sino que existen otros factores que se deben tener en cuenta.

Como señala Hirata (1997, citado en Rodríguez Mora, 2010, p.188) históricamente el constructo empleabilidad ha sido utilizado (más en el ámbito económico) con el objeto de separar “aptos” de “inútiles”, teniendo como referencia al individuo de manera particular y en una relación explicativa entre desempleo, dispositivos de formación y estrategias individuales. Con base a esto, la empleabilidad implica pasar de una situación de desempleo a una de empleo mediante el ingreso al mercado laboral, la probabilidad de abandonar la condición de desempleo, así como la capacidad para obtener un empleo o mantenerse en el mercado laboral, según Rodríguez Mora (2010).

En esta líneas estaría también la definición que Hillage y Pollard (1998) proponen: la capacidad de conseguir inicialmente un trabajo, mantenerlo y obtener de

nuevo un empleo, si es necesario. O la de McQuaid, Green y Danson (2005), quienes indican que el término empleabilidad hace referencia tanto a aquellos individuos que están buscando un empleo, como a aquellos que ya están empleados, pero buscan mejorar su trabajo o simplemente un empleo diferente del actual.

Otros autores, como Harvey (2001), señalan que la *empleabilidad* aparece asociada con la tendencia de los estudiantes para obtener un empleo. Sin embargo, comienzan a matizar que la empleabilidad también se encuentra asociada con el aprendizaje.

En esta misma línea se encuentra la opinión de autores como Fugate, Kinicki y Ashforth (2004), quienes definen la *empleabilidad* como una habilidad para identificar y desempeñar oportunidades para la carrera; o Ball (2009), quien indica que el término se enfoca hacia el individuo y sus cualidades, e introduce una estrategia: la importancia del aprendizaje ajustado al trabajo. El autor también critica que este término pretende que todos los individuos vayan a la escuela y se formen, tanto si son potenciales trabajadores como si son empleados permanentes.

Es decir, el término se vincula con habilidades, capacidades; con el aprendizaje además de la obtención de empleo. Como Harvey, Locke y Morey (2002) señalan, se estrechan vínculos entre la educación y el mercado de trabajo.

Autores como Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez (2010, p. 110), puntualizan que la empleabilidad se vincula cada vez más con las instituciones de educación superior, por su función formadora, aunque también como indicador de rendimiento de las propias instituciones:

> "La preocupación por la empleabilidad de los jóvenes está en todas las agendas políticas […]. Si bien es cierto que la formación universitaria es reconocida como un valor en sí misma, cada vez más se hace notar la necesidad de que dicha formación permita una adecuada y pertinente incorporación al mundo laboral. Se asume tanto la relevancia profesional (alcanzar los requisitos y expectativas del campo profesional para el que los estudiantes son preparados) como la flexibilidad y capacidad de innovación de las universidades para anticipar y responder con rapidez a cuestiones y requerimientos de los empleadores y a nuevos avances dentro de los diferentes campos profesionales,

[…] y desde las exigencias de la rendición de cuentas, la empleabilidad de los egresados universitarios es considerada como un significativo indicador de rendimiento de las propias instituciones".

En opinión de Teichler (2008) el término empleabilidad, en el debate actual de la educación superior, dispone de varios significados:

- Cualquier medida que aumenta el empleo y el éxito profesional de los graduados.
- Medidas relacionadas con la elección de la carrera, búsqueda de empleo y *colocación.*
- El *valor del cambio* de los estudios en general, incluyendo el valor de haber estudiado en una determinada universidad o un determinado campo.
- El ajuste de la *compatibilidad* entre los planes de estudio y las funciones o tareas del trabajo.
- El fortalecimiento de otras competencias que no son los conocimientos específicos.

En esta línea Harvey (2001) opina que esta forma de entender la empleabilidad trae consigo dos problemas interrelacionados: Primero, la insistencia en que la empleabilidad es medida en función de los resultados en la forma de tasas de obtención de empleo de los egresados. El segundo, la tendencia a caer en la visión de que la empleabilidad es más un logro institucional que la propensión individual de los estudiantes para obtener un empleo.

También Vieira (2009) puntualiza que, cuando se habla de empleabilidad, se hace referencia a dos ideas: la empleabilidad individual y la de las instituciones. En el primer caso, la empleabilidad individual, hace referencia a características, factores, cualidades, habilidades personales, etc., que un individuo posee para ajustarse a la actividad laboral, para estar en *sintonía* con el mercado laboral. Se refiere a los atributos que los graduados son capaces de demostrar en un puesto de trabajo. Sin embargo, la empleabilidad desde el punto de vista de las instituciones, tiene más que ver con el desarrollo de dichas competencias que se adquieren a través de los planes

de estudio y su ajuste con la necesidad del mercado laboral. Está más en *sintonía* con la idea de indicador, con las tasas de inserción laboral de sus graduados.

Como vemos, el concepto de empleabilidad estrecha relaciones con la educación. Se relaciona cada vez más con capacidades y atributos. Sin embargo, algunos autores (Brown et. al, 2003; Brunner, 2000; García Manjon, 2009; Haugh, 2004; Rodríguez et. al, 2010; Teichler, 2008; Van der Heijden y Van der Heijden, 2006; Vieira, 2008; o Yorke, 2004; entre otros) aún van más allá al incorporar en la definición, además de las capacidades o habilidades individuales, atributos relacionados con la búsqueda de empleo. Por ejemplo, Dacree Pool y Sewell (2007) señalan que *empleabilidad* es tener un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos, así como de atributos personales que hacen que una persona sea más propensa a elegir y consolidarse en un empleo en el cual encuentra satisfacción y éxito.

Aunque, como vemos, la proposición de que la empleabilidad se apoya en una serie de atributos (que incluyen tanto conocimientos y habilidades, como atributos en la gestión de la carrera y búsqueda de empleo) parece estar mayoritariamente aceptada. Sin embargo, como señalan Rothewell y Arnold (2007), la empleabilidad no es sólo atributos personales, puesto que, según los autores, también deben tenerse en cuenta otra serie de factores.

Siguiendo esta idea, García Manjón (2009) considera que la empleabilidad de un individuo comprende *skills* (habilidades) y actitudes, aunque también hay que reconocer que estar en su posesión no garantiza el hecho de poder moverse en el mercado de trabajo y desarrollar su potencial; Sanders y De Grip (2004) quienes sugieren que el término ha cambiado sistemáticamente a lo largo de las últimas décadas, dependiendo de las condiciones del mercado laboral y las políticas gubernamentales de cada momento; o Lefresne (1999) quien señala que el concepto de empleabilidad es un concepto que no se explica por sí mismo, teniendo en cuenta los numerosos modelos económicos y sociales subyacentes, además existen vínculos entre empleabilidad y empleo.

Esta opinión, la de que el concepto de la empleabilidad se relaciona y está influenciada por diferentes dimensiones y factores, es apoyada por numerosos autores

(Brown et. al, 2003; Brown y Hesketh, 2004; Clarke, 2008; Fugate et. al, 2004; Gamboa et. al, 2007; García Manjón, 2009; Hillage y Pollard, 1998; Lees, 2002; Rodríguez et. al, 2010; o Sanders y De Grip, 2004).

Como indican Gamboa et. al (2007), en líneas generales, la empleabilidad hace referencia al grado en que la persona tiene oportunidades para conseguir un empleo o mejorar el que posee, pero las variables involucradas alrededor de este fenómeno varían, poniendo como ejemplo: la preparación del individuo, disposición del trabajo, capacidad para desempeñar diferentes funciones dentro del mercado laboral, etc. Aunque esa capacidad no sólo depende de las características del individuo y de su preparación, sino que está también relacionada con las oportunidades de empleo disponibles en el mercado laboral (situación económica del mercado laboral, discriminación de ciertos grupos, etc.).

En la misma línea que los autores anteriores, Yorke (2006) hace referencia a la empleabilidad vista como una combinación de lo absoluto y lo relativo: la dimensión absoluta, relacionada con las características individuales; la dimensión relativa, relacionada con la situación del mercado laboral.

Tabla 2: Dimensiones de la empleabilidad.

	Dimensión absoluta INDIVIDUO	**Dimensión relativa** MERCADO LABORAL
OFERTA	Los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que posee un individuo.	El modo en que cada individuo presenta sus atributos personales al mercado laboral.
DEMANDA	El entorno y contexto social en el que se solicita el trabajo.	El contexto económico en el que se solicita el trabajo.

Fuente: Elaboración propia siguiendo diferentes autores.

Sin embargo, autores como Brown y Hesketh (2004), Clarke (2008), Fugate et. al (2004), Harvey (2001) o Lees (2002), proponen unan visión de la empleabilidad como un conjunto de factores que influyen sobre ella: factores internos (que se

correspondería con la dimensión absoluta de lo individual) y externos (la dimensión relativa del mercado laboral).

Coincidiendo con esta misma idea, Mora (2007) indica que el concepto de empleabilidad se relaciona y está influenciado por diferentes dimensiones y factores, que también hacen referencia a aspectos internos y externos al individuo y que describe gráficamente con la Ilustración 2.

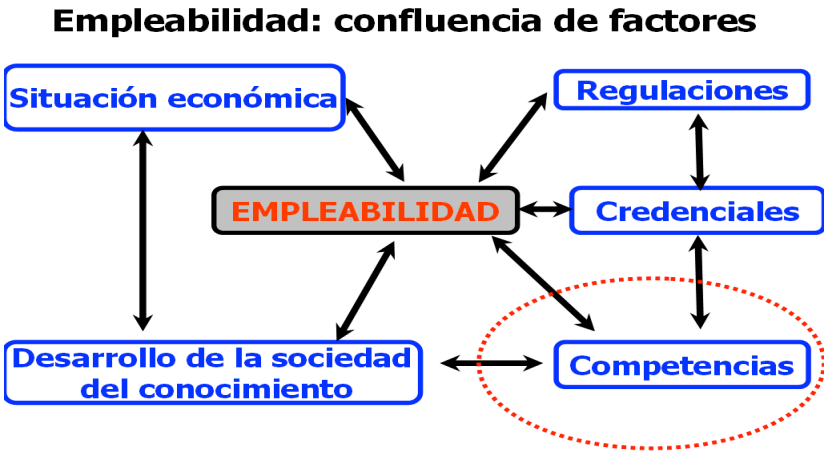


Ilustración 2: ***Dimensiones de la empleabilidad***
Fuente: Mora (2007)

Coincidimos con estos autores, al considerar que, cuando se habla de empleabilidad se debe hacer referencia a todos estos factores. La empleabilidad debe ser considerada, como subraya Martínez (2011), responsabilidad compartida entre individuos, organizaciones e instituciones; no puede ser abordada desde una perspectiva única, pues es construida a partir de múltiples actores sociales.

En relación con el concepto de empleabilidad, destacamos las siguientes aportaciones:

Harvey (2001) señala que las definiciones elaboradas sobre empleabilidad, de forma más o menos explícita e implícita, superponen nociones básicas relacionadas con todas o alguna de las siguientes cuestiones:

- *Tipo de trabajo:* Para algunos, la empleabilidad está relacionada con la estabilidad en *cualquier* tipo de trabajo, dado que existen opiniones que destacan el hecho de que el *trabajo como graduado* no se puede delimitar fácilmente. Para otros, sin embargo, la obtención de trabajo implica que se

trabaje en un trabajo con nivel de graduado. Todos ellos, pueden referirse tanto al hecho de *cumplir con el trabajo*, a un trabajo que requiera *destrezas y habilidades de graduado*, o a un trabajo *orientado hacia la carrera*.

- *Calendario:* Todas las definiciones hacen referencia al hecho de conseguir el empleo en un tiempo limitado tras graduarse.
- *Atributos de contratación:* La empleabilidad se asocia con una habilidad para demostrar los atributos deseados en el punto de contratación o, alternativamente, la capacidad para desarrollar dichos atributos (rápidamente).
- *Formación complementaria:* Una visión de la empleabilidad sostiene que el título no es el fin del aprendizaje y valora que los graduados estén preparados para un mayor desarrollo, mientras que otros ponen más peso en el logro de la graduación, al tiempo que reconocen la importancia de *la voluntad de aprender y seguir aprendiendo*.
- *Competencias de empleabilidad:* La empleabilidad puede ser entendida como la posesión de *conocimientos básicos*, o un extenso conjunto de atributos genéricos (equivalente a las competencias genéricas).

Yorke, en 2006, siguiendo la línea establecida por Hillage y Pollard en 1998, y próximo a la definición dada por ESECT en 2004, hace referencia a la empleabilidad de los graduados como:

> "Un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía".

Este autor, además, puntualiza una serie de puntos en relación con dicha definición:

1. Es una definición *probabilística*. No hay certeza de que la posesión de una serie de características deseables convertirán la empleabilidad en empleo, pues existen también otras variables económicas y sociales que influyen (mercado laboral, salud, ratio de demanda/búsqueda, etc.).

2. Habilidades y capacidades no deberían ser conceptos *estrechos*. Son términos con mayor riqueza expresiva.
3. La obtención de trabajo por parte de los graduados, y tener éxito en ellos, no deberían fusionarse. Los méritos en educación superior describen el rendimiento de los pasados graduados, pero algunos logros necesarios para alcanzar el éxito en el lugar de trabajo pueden no estar descritos (trabajo cooperativo, capacidad de liderazgo, etc.).
4. La elección de una ocupación para muchos graduados, probablemente esté limitada. Quizá tengan que aceptar que su primera elección de empleo no es realista de acuerdo con las condiciones imperantes y deben plantearse otra opción que se ajuste más a las habilidades que han desarrollado. En este caso, destaca el valor de adaptación y flexibilidad de los graduados).
5. No es posible maximizar los beneficios de todas las partes. El interés de los empleadores pretende que los graduados se impliquen en maximizar beneficios. Desde la perspectiva de los empleadores, los beneficios para el individuo y para la comunidad quedan en segundo plano, y la contribución del individuo para la economía en su conjunto se diluirá hasta hacerse invisible.

Yorke (2006) insiste en la gran diferencia que existe entre la empleabilidad y el empleo, pues para él, el término empleabilidad engloba conceptos diversos relacionados con la formación adquirida (tanto dentro como fuera de un plan de estudios), las condiciones del trabajo, la personalidad y las características innatas del sujeto, ya que después de todo es al individuo al que se *evalúa* su idoneidad para un puesto de trabajo.

Este autor interpreta el término empleabilidad en relación con:

a) La obtención de un trabajo.
b) El desarrollo por el estudiante de su experiencia en la educación superior.
c) Términos de posesión de logros relevantes (como potencial).

Siguiendo la línea marcada por Yorke (2004), la Unión Europea ofrece la siguiente definición de empleabilidad:

> "Conjunto de logros, habilidades, conocimientos y atributos personales que proporcionan a un individuo una mayor probabilidad de obtener un empleo y de tener éxito en la elección de ocupación, con beneficio para el mismo, al conjunto de trabajadores, de la comunidad y de la economía. La empleabilidad toma distinto énfasis en distintos programas" (ESIB, 2006).

Por su parte, García Manjón (2009, p.144) realiza una aportación al concepto de empleabilidad, entendiéndola como:

> "El grado de atracción que un individuo tiene para el mercado de trabajo a lo largo del tiempo, lo cual se materializa en la valoración de la aportación de valor que éste realiza al empleador o a la sociedad en su conjunto".

García Manjón (2009) aclara que el grado de atracción dependerá de una serie de cualidades, capacidades y conocimientos del individuo en un momento puntual del tiempo, asumiendo que la empleabilidad puede crecer o decrecer, en función de dichas variables. Para este autor, la empleabilidad está relacionada con el desarrollo de una serie de variables que son valoradas en el mercado laboral y que mejoran las posibilidades de encontrar empleo y de mantenerlo en el tiempo en aquellos individuos que las poseen. Esto hace que las competencias profesionales sean claves para la comprensión del concepto de empleabilidad.

La autora Rodríguez Mora (2010) destaca que la empleabilidad se encuentra ligada (política e ideológicamente) a los criterios y prácticas de selección de los empleadores y, recientemente, a la transferencia de la responsabilidad a la persona por su propia contratación, así como al desarrollo permanente de competencias y a la actualización de conocimientos por parte de los individuos. Por tanto, añade, la empleabilidad parece una cuestión de estrategias más que de conocimientos particulares que permiten la incorporación en el mercado laboral y disminuyen la exclusión. La empleabilidad permite una *estabilidad dinámica* que en el contexto actual contribuye a la seguridad laboral. Así, la experiencia y formación de las personas empleables fomentan la continuidad en el mundo laboral (no necesariamente en una

empresa particular) debido a que se adaptan a los cambios de empresa, a los grupos de trabajo y a las exigencias laborales.

Lees (2002) destaca, en relación con el concepto de empleabilidad, que éste es un concepto multi-dimensional, en el que se hace necesario distinguir entre factores relevantes para la obtención de un trabajo, y factores relevantes para la preparación para el trabajo. La empleabilidad no trata sólo de cómo los estudiantes van depositando habilidades en un banco, sino que es una combinación sinérgica de cualidades personales, habilidades y conocimientos en varios tipos de materias.

Knight y Yorke (2002) sugieren, además, que hay dos tipos conceptos generales sobre empleabilidad:

a. Una concepción educativa de la empleabilidad, relacionada con la capacidad de los graduados para hacer frente a trabajos *de graduados*. Estaría relacionada con la idea de *capacidad*. Es el modo en que los graduados están *equipados* para un trabajo y son capaces de ser empleados, más que con la propia adquisición de dicho trabajo.
b. Una concepción relacionada con la habilidad para encontrar un trabajo, pero cualquier tipo de trabajo. Este segundo concepto estaría más en la línea usada por los Gobiernos en la construcción de la empleabilidad.

Finalmente, y a modo de síntesis, nos gustaría resaltar las siguientes cuestiones:

1. El concepto de *empleabilidad*, como se ha visto, es un concepto complejo, que ha ido evolucionando, entendiéndose en un primer momento como una cuestión estadística, de medida, de ajuste entre el individuo y su incorporación al mercado laboral, para pasar a una concepción más dinámica, interrelacionada con aspectos personales, económicos, laborales y educativos, desde los cuales puede potenciarse (por ejemplo, la mejora de la empleabilidad a través del currículo).
2. El hecho de que la mayoría de definiciones sobre empleabilidad hacen referencia a tres aspectos:
    - Ajuste entre la formación recibida y la requerida por el mercado laboral.

- La inserción laboral y las condiciones de trabajo (tiempo transcurrido hasta encontrar un primer trabajo, sueldo, tipo de contrato, etc.).
- Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo: cómo presentar un Currìculum Vitae (CV), una entrevista de selección de personal, etc.

3. Es un concepto vinculado a aspectos internos y externos al individuo, con una oferta y una demanda, y de cuya variabilidad es dependiente. Así, la empleabilidad está estrechamente relacionada con factores como:
    - El *equipamiento* del individuo: El aprendizaje, las competencias y habilidades que les harán capaces de encontrar y desarrollar un trabajo.
    - El mercado laboral y la economía: La oferta, que marca las exigencias y requisitos requeridos.
4. Esta vinculación con los factores anteriores, formación y economía, ha influido en que la empleabilidad se plantee como un objetivo que se puede desarrollar o promocionar a través, tanto de políticas económicas como educativas, incrementándose la cooperación entre el mundo del trabajo y la educación en general, y con la educación superior en particular. Es decir, entre los medios para alcanzar la mejora de la empleabilidad podemos contar con un número de acciones emprendidas desde el ámbito de la política y con una más estrecha colaboración entre el mundo del trabajo y la formación.
5. Si nos centramos en la empleabilidad de los graduados, lo anteriormente expuesto se hace aún más evidente. Lograr la empleabilidad de los graduados se ha convertido un objetivo fundamental para todos los gobiernos europeos, y más en la última década. Los medios para alcanzar dicho objetivo han pasado por la elaboración de nuevas políticas y por una importante reforma de la educación superior.

Por tanto, al planteamiento de la cuestión: *¿Qué hace de la empleabilidad una cuestión tan importante como para influir en políticas socioeconómicas y estrategias educativas?* podemos responder que el constructo *empleabilidad* define una relación

entre globalización, trabajo y aprendizaje. Tiene una connotación de capacidad de *inserción laboral*. Capta el momento económico y político, de hecho, depende de las condiciones del mercado laboral (la *reorganización* del mercado laboral) y de las políticas gubernamentales. Implica un cambio en las habilidades y capacidades requeridas, al vincularse con factores como características individuales y sistema educativo, además de la demanda del mercado laboral. Introduce, por tanto, una estrategia: la importancia del aprendizaje (competencias y capacidades) y, por tanto, estrecha vínculos entre la educación superior y el mercado laboral.

En resumen, la *empleabilidad* es un constructo complejo. Surge con un significado casi literal de la palabra inglesa: *habilidad para obtener o conservar un empleo y para evitar el desempleo* (Campos, 2003). Aunque posteriormente continuó siendo una habilidad, se le dotó de más contenido y riqueza: *capacidad o aptitud de una persona para tener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y desarrollo a lo largo de su vida.* Lo cual, como señala Martínez (2011), implicaba a su vez contemplar otras modalidades de trabajo, entre otras cosas (formación continua, diseño de un plan de carrera, etc.). Como este autor señala, esta nueva acepción supone un acercamiento al concepto de competencia y una mayor riqueza de contenido respecto a lo que significa e implica conseguir un empleo.

Por tanto, como este autor apunta, sólo desde hace apenas una década se ha considerado la *empleabilidad* una competencia personal y una cuestión de responsabilidad compartida entre individuos, organizaciones e instituciones. Por un lado, los individuos son los responsables de su formación y de aceptar las consecuencias de las decisiones que ellos mismos toman; por otro lado, las organizaciones e instituciones representan de manera explícita o implícita los conocimientos, habilidades, competencias y características que hacen a una persona empleable.

Como ya hemos señalado, coincidimos con el autor en que estas razones avalan el hecho de que la *empleabilidad* no puede ser abordada desde una perspectiva única, pues es construida a partir de múltiples actores sociales.

Apoyándonos en esta concepción de *empleabilidad* y teniendo en cuenta que tanto las políticas desarrolladas por los Gobiernos, como la formación (sistema educativo) son factores que influyen sobre dicho concepto, en los próximo apartados se describen las políticas comunes seguidas desde la Unión Europea (UE), así como las reformas adoptadas en la educación superior en los últimos años, pues consideramos que son medios para impulsar y mejorar la empleabilidad de los graduados.

4.1.3. Las políticas de empleabilidad de la Unión Europea

Como señalábamos en el apartado anterior, en las últimas décadas se viene hablando de *empleabilidad* cada vez con mayor frecuencia. Ball (2009) señalaba que este término emerge a raíz de los importantes cambios ocurridos a nivel económico y social (se crea el Mercado Único Europeo para facilitar el libre movimiento tanto de bienes, servicios y capitales, como de trabajadores), y define una relación entre globalización, trabajo y aprendizaje.

Además, como señalábamos anteriormente, la *empleabilidad* es una cuestión de *responsabilidad compartida* tanto por parte del individuo como de las instituciones y organizaciones. Como señala Santana Vega (2010, p.16): "la transición sociolaboral de los jóvenes es un reto para todos los sistemas políticos y un desafío en toda regla para el sistema educativo de cada país". Parece razonable conocer qué líneas de actuación siguen los Gobiernos en relación con la empleabilidad: el empleo y la educación.

El proceso de integración europeo es ya una realidad en múltiples aspectos, que a lo largo de la historia se ha ido plasmando con la firma de diferentes tratados: el Tratado de Roma, el Acta Única Europea, el Tratado de la Unión Europea, el Tratado

de Ámsterdam y el de Niza, a través de los cuales se enmarcan acuerdos a los que se ha llegado entre los países europeos en relación con diferentes materias.

Si bien la integración de Europa comienza poniendo énfasis en aspectos de naturaleza eminentemente económica, íntimamente ligada al empleo, posteriormente comienzan a sentarse las bases del binomio educación-empleo, y este último, por razones obvias, tenía un influjo claro y directo con los aspectos económicos (García Manjón, 2009).

Este autor también apunta que, a medida que se avanza en el proceso de integración surgen otros binomios además del de educación-empleo, como son: educación-movilidad, educación-capital humano, educación-desarrollo, entre otros.

En la UE, los países que la constituyen (sus Estados miembros) siguen siendo naciones soberanas independientes, pero comparten su soberanía como modo de ejercer más influencia y ser más fuertes a nivel mundial de lo que los serían de forma individual. Compartir esta soberanía significa, en la práctica, que los Estados miembros delegan algunos de sus poderes decisorios en las instituciones comunes creadas por ellos para poder tomar democráticamente y a nivel europeo decisiones sobre asuntos específicos de interés conjunto.

En el proceso decisorio de la UE en general, y en el procedimiento de codecisión en particular, intervienen tres instituciones: La Comisión Europea, el Parlamento Europeo (PE) y el Consejo de la Unión Europea. Estas tres instituciones conforman un *triángulo institucional* que elabora las políticas y leyes que se aplican en la UE (ver Ilustración 3). En principio, la Comisión propone las nuevas normas, pero son el Parlamento y el Consejo los que las adoptan. La Comisión y los Estados miembros las aplican y la Comisión, además, vela por su cumplimiento. El derecho de la UE consiste principalmente en directivas y reglamentos. Las normas y procedimientos de toma de decisiones de la UE se fijan en los Tratados.

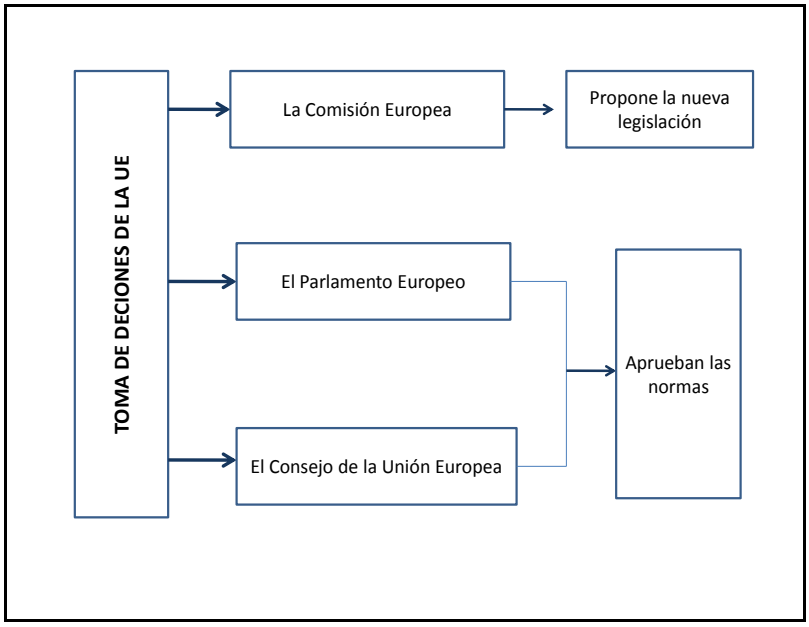


Ilustración 3: "Triángulo Institucional" de la UE.
Fuente: Elaboración propia.

Las políticas comunes que se desarrollan desde la UE abarcan muchos campos: agricultura, economía, empleo, asuntos sociales, transportes, educación, ciencia y tecnología, empresa, clima, energía, justicia, etc., estableciéndose diferentes Direcciones Generales para coordinar cada área o política.

Respecto a la política de empleo, la UE define la política seguida como: "política de empleo y asuntos sociales"; y de ella se ocupa la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión. Esta DG es la responsable de los aspectos relacionados con el empleo en la UE así como de las políticas sociales que aporten a sus ciudadanos beneficios prácticos como: la búsqueda de empleo, mejorar sus competencias, facilitar el desplazamiento de un Estado a otro por razones profesionales o por otras razones, etc. Es decir, retos asociados a la globalización, el envejecimiento de la población de Europa y las realidades sociales cambiantes. Así, desde la página web de la UE[1] se puede leer que la labor de la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión consiste en fomentar la creación de más y mejor

[1] Página de la UE: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=es&catId=656 a fecha 7 de mayo de 2012.

empleo, la libre circulación de los trabajadores y coordinación de los regímenes de seguridad social, mejores condiciones laborales, la integración y un Plan de Gestión Anual.

La política educativa es competencia de cada país, pero desde la UE, entre todos, se fijan objetivos comunes y se comparten las mejores prácticas. La UE financia programas de estudios, formación o trabajo voluntario en otros países y contribuye así al aumento de su potencial económico y el desarrollo personal de sus ciudadanos. Las políticas gestionadas en el ámbito de la educación se agrupan bajo el epígrafe Educación, Formación y Juventud.

La DG que se ocupa, en primera instancia, de dicha política es la Dirección General de Educación y Cultura. Su objetivo es mejorar la calidad de los sistemas de aprendizaje y ofrecer mayores oportunidades para las personas, en todas las etapas de sus vidas. Aunque cada Estado miembro es responsable de su propia educación y formación, una acción coordinada puede ayudar a lograr objetivos comunes. La política educativa de la UE se centra fundamentalmente en dos aspectos: la cooperación con las autoridades nacionales y las partes interesadas sobre la mejora de las políticas y el intercambio de buenas prácticas, así como del desarrollo y la administración de los programas de financiación.

La preocupación de la UE en conseguir una Europa más competitiva en una sociedad del conocimiento y de la información ha influido de modo directo en que algunas de las políticas converjan en aspectos comunes como son la competitividad, la empleabilidad o la mejora de las competencias (formación y educación) entre otros, para aunar esfuerzos e incluso alcanzar objetivos comunes. Este hecho se puede observar leyendo algunas de las páginas de la UE relacionadas con sus políticas:

> "Si quiere avanzar como sociedad del conocimiento y competir eficazmente en una economía mundial en plena globalización, para Europa es vital contar con una educación y formación de alta calidad"[2]

[2] Tomado de la página sobre política educativa: http://europa.eu/pol/educ/index_es.htm

> "Las economías modernas se basan más en los conocimientos que en las materias primas o el trabajo físico. Para imponerse frente a la competencia de las nuevas economías emergentes, Europa debe crear los puestos de trabajo que necesita una sociedad dinámica y basada en el conocimiento. Este objetivo exige inversiones en educación y ciencia, pero también en políticas de empleo capaces de seguir el ritmo del cambio y sacarnos de la crisis económica mundial"[3]

Para aunar esfuerzos en favor de una Europa más competitiva, a principios del siglo XXI, la UE promueve un iniciativa común: la *Estrategia de Lisboa,* que si bien no podría definirse como una política en sí, ha marcado líneas de actuación en ámbitos relacionados directamente con la economía, el empleo y la educación, dentro de lo que se denomina "política transversal".

Como resulta evidente, esta *nueva forma de hacer política* desde Europa, también marca líneas de actuación nacionales que han ido redefiniendo el modo de entender el empleo y de promover sistemas educativos que ayuden a mejorar el ajuste de los futuros profesionales al nuevo concepto de mercado laboral.

A continuación se describen las directrices que se han ido definiendo a través de las diferentes políticas comunes que la UE ha promulgado especialmente para favorecer e impulsar la *empleabilidad* en la Comunidad. Estas políticas son: la política de empleo y social (DG de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión) y la política educativa (DG de Educación y Cultura). También se hace una breve referencia a la Estrategia de Lisboa, pues ésta supone un punto de convergencia de todas las anteriores políticas.

---

[3] Tomado de la página de política de empleo: http://europa.eu/pol/socio/index_es.htm

4.1.3.1. Política de empleo en la UE

Puesto que el término política de empleo puede se muy amplio y ambicioso, iniciamos este apartado indicando qué entendemos por políticas de empleo, para posteriormente describir las acciones llevadas a cabo en la UE en este sentido.

Según describe Canales (2004), por un lado, el término *política de empleo* se refiere a la creación de puestos de trabajo, es decir, se trata de una política de crecimiento económico: al generar mayor producción se crean puestos de trabajo. La idea subyacente es que el mercado de trabajo es un mercado derivado, que depende del nivel de actividad económica. Por otro lado, la *política de mercado de trabajo* se refiere a más empleos (o menos paro) dado el crecimiento económico.

A su vez, estas políticas de mercado de trabajo se han clasificado tradicionalmente en dos grupos: activas y pasivas. El criterio que suele utilizarse para delimitar ambos tipos de políticas se apoya en la distinción llevada a cabo por la OCDE (1993, capítulo 2) y que tiene un carácter estrictamente presupuestario.

- Políticas activas: son aquellas políticas que tienen como objetivo incidir directamente en el mercado de trabajo para aumentar el nivel de empleo o reducir el desempleo.
- Políticas pasivas: dedicadas al sostenimiento de las rentas; es decir, centradas en el mantenimiento de la renta o ingresos. Influyen en los sistemas de desempleo, así como en la jubilación anticipada por motivos relacionados con el mercado de trabajo.

Los países de la UE optan por políticas activas. Así, desde la integración de la UE, los principios, objetivos y actividades importantes que se desarrollan han incluido la promoción de un alto nivel de empleo, mediante el desarrollo de una estrategia coordinada, especialmente en lo que se refiere a la creación de mano de obra cualificada, formada y adaptable, así como a los mercados de trabajo que respondan al cambio económico.

Según se señala en el Comunicado de la Comisión [COM(2010) 2020 final] el objetivo de las políticas activas de empleo es mantener o mejorar la participación de

las personas en el mercado laboral. Por tanto, las intervenciones en el marco de las políticas activas de empleo se centran en las personas que están fuera del mercado laboral, con particular atención a grupos clave específicos (parados de larga duración, jóvenes y discapacitados). Aunque, añade, también tienen como objetivo a las personas que ya están trabajando, como los trabajadores de mayor edad o aquellos que se ven amenazados por un despido y que necesitan adaptarse a condiciones laborales cambiantes.

La aplicación de las políticas activas de empleo recae fundamentalmente bajo la responsabilidad de los servicios públicos de empleo, y su objetivo final es ayudar a las personas en paro a acceder (de nuevo) a un puesto de trabajo. Como señala Sacristán (2006), con estas políticas se intenta suplir las desigualdades presentes en el mercado de trabajo.

Sáez (1997) señala que, entre las políticas activas de empleo, se podrían distinguir tres grandes grupos:

a) Las que persiguen el desarrollo de un buen sistema de intermediación entre la oferta y la demanda a través de medidas de diversa naturaleza.
b) Las actuaciones encaminadas a la mejora de los mecanismos de educación y formación a efectos de facilitar a los jóvenes una base de partida que les permita desempeñar una profesión y avanzar en la cualificación profesional de los adultos.
c) Las que tienen una directa conexión con la promoción del empleo.

Según señala Martínez López (2008), las políticas activas de empleo aparecen a mediados del s. XX donde el contexto general de los mercados de trabajo era de *paro friccional.* Con ellas se perseguía la puesta en marcha de unas medidas que pudieran ayudar a la población parada a mejorar sus cualificaciones y sus oportunidades de insertarse en el mercado de trabajo.

En esta misma línea, Muñoz de Bustillo y Bonete (2009) indican que, siguiendo las declaraciones que los líderes europeos han ido realizando a lo largo de las

diferentes Cumbres celebradas desde la integración de Europa en un Mercado Único, la lucha contra el desempleo, en un primer momento (desde los años 50 se promueven ayudas a los trabajadores del sector del carbón y del acero, y en los años 60 se crea el Fondo Social Europeo, FSE, como principal arma para combatir el desempleo), y por más y mejor empleo con posterioridad (en los años 80 y 90 aparecen los primeros programas de acción sobre creación de empleo destinados a grupos específicos, y sistemas de observación y documentación para analizar y difundir información sobre el empleo), aparece como objetivo fundamental de cada uno de los Estados miembros, y por extensión, de la propia UE.

Además, en 1988 el Fondo Social Europeo se convierte en un instrumento de apoyo a la política de desarrollo regional reformada, pasando a ser el catalizador de la política de empleo de ámbito comunitario existente. El FSE ha concentrado su atención en aquellos colectivos, como los jóvenes o los desempleados de larga duración, con mayores problemas de inserción en el mercado laboral, así como en acciones tendentes a facilitar la adaptación de los trabajadores a las nuevas necesidades del mercado de trabajo (CCE, 2010a).

Entre los años 80 y 90, tienen lugar en la UE diferentes resoluciones sobre el modo de abordar el problema del desempleo a escala comunitaria. Según se puede leer en la web oficial de la UE, tuvieron lugar en el contexto del *Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo de la Comisión* [COM (93) 700 final, y conocido como *Informe Delors*] y en el que se proponían soluciones concretas para la mejora de la situación laboral de los años 90. Este documento, según Muñoz de Bustillo y Bonete (2009), no tomará forma real hasta 1998, cuando se adoptaron (según la Decisión 98/171 del Consejo de febrero de 1998) las actividades comunitarias en materia de análisis, investigación y cooperación en el ámbito del empleo y el mercado de trabajo. Según destacan estos autores, a pesar del tiempo transcurrido desde su aplicación, éste es el principal documento de la UE sobre el desempleo.

En 1994 se crea una Comisión Temporal sobre el Empleo, y en diciembre, basándose en el citado *Libro Blanco,* en el Consejo de Europeo de Essen, se sentaron las bases para establecer una estrategia conjunta de empleo que instó a los Estados

miembros a que transpusieran las máximas prioridades de Essen, en programas multianuales examinados anualmente por el Consejo de Jefes de Estado. La cumbre de Essen estableció cinco áreas de acción principales: el aumento de la inversión en formación profesional, el aumento de la intensidad de crecimiento del empleo, la reducción de los costes laborales indirectos, la mejora de la eficacia de las políticas de mercado de trabajo y la mejora de las medidas de ayuda a los grupos sociales más vulnerables del mercado de trabajo: los jóvenes, las personas no cualificadas, las mujeres y las personas con discapacidad, entre otras.

De Pablos y Martínez (2008) apuntan que la política europea de empleo se vincula con el denominado Proceso de Luxemburgo, cuando se procede a la revisión del Tratado de la Unión y el Parlamento Europeo propone incluir un título especial sobre el empleo. El Título VIII será dedicado por completo al problema del empleo y, aunque el Tratado no entraría en vigor hasta 1999, el Consejo Europeo de 1997 se adelantó y aprobó la *Estrategia Europea de Empleo* (EEE). Gracias a este nuevo título incluido en el *Tratado de Ámsterdam,* la UE empezó a disponer de un instrumento legal que le permitía introducir una estrategia coordinada para el empleo.

Estos autores destacan que, la EEE surge con la finalidad principal de coordinar los esfuerzos nacionales en materia de empleo, y articular políticas más eficaces, haciendo del empleo una prioridad comunitaria. El primer objetivo de la EEE era reducir significativamente el desempleo a lo largo de los cinco años siguientes.

En esta misma línea, Santana Vega (2010) dice que la UE, desde la EEE (definida en el *Tratado de Ámsterdam*), insta a los Estados miembros a coordinar sus políticas laborales en torno a cuatro pilares de actuación prioritaria con objetivos claros y bien definidos:

1. Conseguir un alto nivel de empleo en la economía en general y en todos los colectivos del mercado laboral.
2. Sustituir la lucha pasiva contra el desempleo por la promoción de la empleabilidad y la creación de empleo sostenidas.

3. Fomentar un nuevo planteamiento de la organización del trabajo, de modo que las empresas de la UE puedan hacer frente al cambio económico conciliando la seguridad y la adaptabilidad y permitiendo a los trabajadores participar en actividades de formación a lo largo de toda su vida.
4. Ofrecer un marco de igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo para que todos puedan participar en él y acceder al empleo.

Como señalan De Pablos y Martínez (2008), para lograr sus objetivos, la EEE introdujo en Luxemburgo un nuevo método de trabajo, el método abierto de coordinación (MAC), con intención de crear un equilibrio entre la responsabilidad de las instancias comunitarias y la de los Estados miembros (el principio de subsidiariedad). El MAC establecería los objetivos cuantitativos comunes a escala europea y aplicaría una vigilancia a escala comunitaria fomentada a través del intercambio de experiencias. Su intención era lograr el debate político a distintos niveles, a partir de un enfoque integrado sucesivamente: las acciones adoptadas en el ámbito del empleo han de ser coherentes con los ámbitos cercanos al empleo, como las políticas sociales, la educación, el régimen fiscal, la política empresarial y el desarrollo regional.

Precisamente estos autores destacan que, el *Proceso de Luxemburgo* para el empleo (1997), el *Proceso de Cardiff* (1998) que se centra sobre todo en desarrollar acuerdos para el funcionamiento de los mercados de bienes, de servicios y de capitales, y el *Proceso de Colonia* (1999) sobre el diálogo macroeconómico, serán puntos de partida y de convergencia de los trabajos y acuerdos a que se llegará en la *Cumbre de Lisboa* en marzo de 2000.

En octubre de 2000, el Parlamento Europeo aprueba una Resolución sobre las directrices de empleo para 2001 donde afirma que se debe estimular el acceso a los niveles medio y superior de educación y formación, y pide que se desarrollen estrategias efectivas que brinden oportunidades de formación continua.

En julio de 2002, la Comisión realizó un balance intermedio de la EEE, a partir de las evaluaciones nacionales, destacando una mejora estructural, al tiempo que se

observan determinados problemas a los que hacer frente. También abordó grandes temas a tener en cuenta en la redefinición y reforma de la EEE, entre los cuales, según De Pablos y Martínez (2008) están:

1. Responder a los desafíos a medio plazo, con particular atención al envejecimiento de la mano de obra, la viabilidad de la Seguridad Social, los desafíos de la Sociedad de la Información. Para eso es especialmente importante tener en cuenta no sólo los criterios de equidad, sino también de eficacia.
2. Simplificar las directrices para el empleo sin mermar su eficacia, que afecta a dos planos importantes: el de la simplificación de objetivos, que supone estabilidad en el esfuerzo a realizar, y la necesidad de un seguimiento eficaz, a través de los informes anuales y la presión de convergencia.
3. Mejorar la cooperación entre los agentes de la EEE, a distintos niveles territoriales y sectoriales, implicando y movilizando a todos los interlocutores sociales implicados: los servicios de empleo y formación, no sólo de los Estados miembros, sino también a las autoridades locales y regionales, a través de planes de acción locales o regionales. No sólo es importante mejorar la coordinación, sino también la transparencia y la visibilidad de los Fondos Estructurales de la EEE.
4. Incrementar la coherencia y complementariedad con los otros procesos comunitarios, en particular con lo que ya ha pasado a denominarse las Orientaciones Generales de Política Económica (OGPE), sobre todo desde el Consejo Europeo de Barcelona de 2002, a fin de permitir un esfuerzo mutuo de los dos conjuntos de instrumentos.

En enero de 2003, una nueva comunicación de la Comisión [COM(2003) 685 final] servía para preparar las que serían las nuevas directrices de la EEE para los años 2003-2005. Estas directrices que estaban inspiradas por la ya existente Estrategia de Lisboa, y trataban por tanto de integrar y coordinar mejor el conjunto de procesos. Como dicen De Pablos y Martínez (2008), en suma, la UE pedía a los Estados miembros que aplicaran una política macroeconómica centrada en la

estabilidad y el crecimiento, que incluya una política presupuestaria rigurosa y una evolución de los salarios moderada negociada con los interlocutores sociales.

Autores como Sáez (1997) o Sacristán (2006) recuerdan que en los últimos diez años se ha registrado un notable aumento de las políticas activas de empleo destinadas a los colectivos con una baja tasa de colocación. Sacristán (2006) señala como ejemplo al colectivo de los emigrantes, mientras que Sáez (1997) apunta a los desempleados de larga duración (que llevan más de un de año desempleados) y que superan cierta edad.

Además, estudios como el realizado por la Junta de Andalucía (2004) indican que, en la actualidad, las políticas activas de empleo de la UE se centran en el incremento de la capacitación de las personas así como en el impulso al autoempleo mediante acciones incentivadoras y líneas de ayuda, especialmente en nuevos nichos de empleo y por lo general con un marcado carácter de servicios sociales.

En esta línea, los autores Muñoz de Bustillo y Bonete (2009) señalan que los objetivos comunitarios en el ámbito del empleo han evolucionado desde una lucha por el desempleo a una preocupación por aumentar el empleo, para pasar a plantearse como objetivo no sólo más, sino también mejor empleo.

Hay que destacar que, tanto el desempleo como la organización del trabajo, no es igual en todos los países de la UE. Pero, según organizaciones como la OIT y autores como Canales (2004), Cristóbal (2002), García Serrano (2007) o Muñoz de Bustillo y Bonete (2009) coinciden en que, en líneas generales, el desempleo de la UE se caracteriza por su especial incidencia sobre los jóvenes y segmentos menos cualificados de la población activa y por ser relativamente estable, en el sentido de que los desempleados permanecen en situación de desempleo durante periodos de tiempo relativamente amplios.

Los autores también señalan que todos los países miembros tienen sistemas de protección dirigidos a los desempleados, que en los últimos años ha cambiado de orientación, y se encaminan no sólo como medio para mantener las rentas, sino como

instrumento para incentivar la búsqueda activa de empleo y mejorar la formación del desempleado (y su empleabilidad).

Las semejanzas en las características del desempleo que comparten los distintos países de la UE, no se hacen extensibles cuando de lo que se trata es de definir las características de "un mercado de trabajo europeo". Según Muñoz de Bustillo y Bonete (2009), esto es debido a la existencia de diferencias salariales entre los países que tienen diferente nivel de desarrollo, diferencias en relación con la legislación laboral, diferencias respecto a la importancia del trabajo a tiempo parcial o el índice de eventualidad, o respecto a la intensidad del empleo público.

Actualmente, y tras los efectos que la crisis económica está causando en los países de la UE, bajo el epígrafe "Seguir el ritmo del cambio" en la web oficial sobre políticas de empleo de la UE podemos leer que:

> "Para imponerse frente a la competencia de las nuevas economías emergentes, Europa debe crear los puestos de trabajo que necesita una sociedad dinámica y basada en el conocimiento. Este objetivo exige inversiones en educación y ciencia, pero también en políticas de empleo capaces de seguir el ritmo del cambio y sacar a la UE de la crisis económica".

Ciertamente vivimos un momento de preocupaciones, cambios y ajustes, no sólo a nivel nacional o europeo, sino a nivel internacional. La crisis económica ha influido en los movimientos del mercado laboral. La inserción de muchas personas (y muchos jóvenes) se hace cada vez más complicada.

Por desgracia, en los últimos años el desempleo crece rápidamente en la UE, elevándose las cifras, en algunos países, en pocos meses. Así, los datos tomados de Eurostat reflejados en la Tabla 3 (publicados por Eurostat en enero de 2012) son ligeramente inferiores a los presentados por la misma fuente en agosto de 2012. Estos últimos datos muestran que, en la UE, hay 25,25 millones de personas desempleadas (el 11,3% de la población activa).

Tabla 3: Tasas de desempleo en la Unión Europea

	Tasa de desempleo % (población total)	Parados (redondeo)	Tasa de desempleo juvenil %	Jóvenes parados (redondeo)		Tasa de desempleo % (población total)	Parados (redondeo)	Tasa de desempleo juvenil %	Jóvenes parados (redondeo)
EU	10,2	24 772 000	22,6	5 516 000	LT	14,3	229 000	34,3	45 000
BE	7,3	353 000	17,1	78 000	LU	5,2	12 000	17,4	3 000
BG	12,6	423 000	32,8	84 000	HU	11,2	485 000	28,4	84 000
CZ	6,7	352 000	19,0	68 000	MT	6,8	12 000	13,6	4 000
DK	8,1	237 000	15,1	71 000	NL	5,0	441 000	9,3	131 000
DE	5,6	2382 000	7,9	368 000	AT	4,0	176 000	8,6	50 000
EE	11,7	81 000	24,9	17 000	PL	10,1	1 821 000	26,7	425 000
IE	14,5	307 000	30,3	61 000	PT	15,3	829 000	36,1	158 000
EL	21,7	1 079 000	51,2	164 000	RO	7,5	735 000	24,8	225 000
ES	24,1	5 540 000	51,1	918 000	SI	8,5	85 000	16,5	14 000
FR	10,0	2 940 000	21,8	608 000	SK	13,9	382 000	33,9	76 000
IT	9,8	2 506 000	35,9	534 000	FI	7,5	203 000	19,4	63 000
CY	10,0	40 000	28,8	10 000	SE	7,3	371 000	22,8	149 000
LV	14,6	168 000	27,3	34 000	UK	8,2	2 588 000	21,9	994 000

Fuente: Eurostat. Datos de cierre del año 2011

Situándonos en España, el número de desempleados ha llegado a alcanzar cifras históricas, pasando de un 18% a finales de 2009, a un 25,1% en julio de 2012. Además, España se sitúa como el segundo país europeo con más desempleo juvenil de la UE (las tasas alcanzan un 52,9%). Por tanto, la obtención de un empleo es una preocupación real para el individuo y para los Gobiernos: hacen falta más puestos de trabajo para que la economía crezca y siga siendo competitiva.

Los países de la UE, preocupados por la actual situación, han promovido la denominada *Estrategia Europa 2020.* La idea es trabajar por que la UE posea un crecimiento en torno a la economía inteligente, sostenible e integrador. Según se puede leer en la página web sobre empleo, estas tres prioridades se refuerzan mutuamente y contribuyen a que la UE y sus Estados miembros generen altos niveles de empleo, productividad y cohesión social. Así, para 2020 la UE ha establecido cinco ambiciosos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía. En cada una de estas áreas, cada Estado miembro se ha fijado sus propios objetivos. La estrategia se apoya en medidas concretas tanto de la Unión como de los Estados miembros.

En consonancia con la *Estrategia Europa 2020,* la Estrategia Europea de Empleo pretende crear más y mejores puestos de trabajo en toda la UE. Para ello, impulsa medidas que permitan alcanzar, de aquí a 2020, tres objetivos fundamentales:

1. Integrar en el mercado laboral al 75% de las personas de edades comprendidas entre 29 y 64 años.
2. Mantener la tasa de abandono escolar por debajo del 10% y logras que al menos un 40% de las personas de edades comprendidas entre 30 y 40 años completen la educación superior.
3. Reducir al menos en 20 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social.

La *Estrategia Europea de Empleo*, mediante el *método abierto de coordinación* permite a los países de la UE compartir información, debatir sus políticas de empleo y coordinarlas.

Cada año, los Gobiernos de los países miembros, a través del *Comité de Empleo,* y las Instituciones europeas elaboran el denominado "paquete de medidas sobre empleo", formado por:

- Las directrices de las políticas de empleo nacionales, propuestas por la Comisión y acordadas por los Gobiernos de los países miembros, que establecen prioridades y objetivos.
- Los informes nacionales presentados por los Gobiernos de los países miembros que describen sus políticas de empleo y que son analizados por la Comisión para verificar su coherencia con los objetivos de *Europa 2020* y las iniciativas emblemáticas.
- Un informe de la Comisión, acompañado, en su caso, de recomendaciones a los Gobiernos nacionales.

En paralelo a este procedimiento se desarrolla un diálogo entablado entre la Comisión, los Gobiernos nacionales, los sindicatos, la Patronal y las demás Instituciones europeas.

Además, bajo la iniciativa *"Agenda de nuevas cualificaciones y empleos",* la Comisión ayudará a la UE a alcanzar los anteriores objetivos de empleo de aquí al 2020. Esta *Agenda* se inicia en 2010 y forma parte de la anterior estrategia general.

La *Agenda* presenta una serie de acciones concretas que ayudarán a intensificar las reformas para mejorar la flexibilidad y la seguridad del mercado laboral (lo que denominan *flexiguridad*), dotar a la gente con aptitudes adecuadas para los puestos de trabajo de hoy y de mañana, mejorar la calidad del empleo y garantizar mejores condiciones laborales, y mejorar las condiciones para la creación de empleo.

Como señala la Comisión Europea [COM(2010) 2020 final], durante los últimos quince años se ha avanzado en el consenso de que las políticas activas de empleo suponen el instrumento "más amplio y práctico" para combatir el paro, a la vez que también se crean más puestos de trabajo. Las políticas activas de empleo tienen la ventaja de proporcionar a los trabajadores una "sensación más sólida de seguridad". Por tanto, no sólo combaten el desempleo, sino que mantienen la empleabilidad, y en combinación con políticas de carácter social, son un "factor clave" para lograr que los mercados laborales sean más inclusivos con todos.

Lo cierto es que para lograr estos objetivos no sólo es necesario emprender acciones en materia de empleo en la UE, implican a su vez un compromiso por parte de otras políticas como son las llevadas a cabo en los ámbitos social y educativo.

A continuación se describen estas acciones.

4.1.3.2. Política social en la UE

Por *política social* entendemos aquella intervención pública que incide en el bienestar de las personas, ya sea cambiando, manteniendo o facilitando sus condiciones de vida. Según Etxezarreta (2002) la política social abarca las políticas laborales y de relaciones industriales y los sistemas de seguridad social. Para Montagut (2008), la política social trata de mejorar el bienestar humano a través de la cobertura de las necesidades de los ciudadanos en aspectos como la educación, la salud, la vivienda y la protección social en general.

En opinión de Pedrosa (2009), la política social debe entenderse como un conjunto de acciones en la esfera social, incluidas las relacionadas con el empleo, teniendo en cuenta que el concepto de *política social* es complejo y dinámico.

Evoluciona conforme lo hace la sociedad, el desarrollo económico, la estructura social y los valores particulares de cada país, por lo que no hay un concepto único y uniforme de esta política.

Sin embargo, Montagut (2008) indica que, una definición operativa de *política social* es la que la define como aquella política relativa a la administración pública de la asistencia; es decir, al desarrollo de servicios y prestaciones que intentan paliar determinados problemas sociales. La autora señala que, si la política social intenta *paliar* problemas, cada época elabora diversas maneras de "formular un problema" y por tanto, diversas son también las formas de "responder" a sus interrogantes.

Por otro lado, Moreno (2004) apunta que, si bien la UE ha sido eficaz en la creación de instituciones económicas comunes, ha tenido mucho menos éxito en el establecimiento de un marco común para el desarrollo de políticas sociales europeas, aunque la construcción de "suelos" o "redes" de derechos y recursos materiales, para que los ciudadanos puedan participar activamente en la sociedad es una preocupación básica compartida por los países europeos. Es decir, el "modelo social europeo" puede parecer diverso, debido a las peculiaridades de cada país, pero la cobertura de riesgos sociales y la promoción de la ciudadanía social son principios compartidos.

Esta misma opinión es compartida por Pedrosa (2009), quien indica que, la evolución en políticas sociales de la UE no ha estado exenta de incertidumbres y dificultades e incluso fuente de recelos permanentes entre los países miembros por considerar la política social como una expresión de su soberanía nacional.

La UE ha dirigido su intervención en política social en diferentes aspectos que, según autores como Canales (2004), Cristóbal (2002) o Muñoz de Bustillo y Bonete (2009), se pueden resumir en cuatro áreas diferenciadas:

- La formación como mecanismo de inserción en el mercado de trabajo.
- La política de igualdad como vía para luchar contra la discriminación de la mujer en el trabajo.
- Aprobación de la *Carta Social Europea* como intento de lograr el reconocimiento de unos derechos sociales estándar homogéneos.

- La potenciación del *diálogo social* entre sindicatos y Patronal como vía de avance en el diseño de la Europa social.

Autores como Cristóbal (2002), García Serrano (2007) y Muñoz de Bustillo y Bonete (2009), observan ciertas vinculaciones entre la política social y la política de empleo:

- Gran parte de los gastos que se contemplan en el capítulo de política social (como las prestaciones por desempleo) son el resultado del fracaso de la política de empleo. Es decir, se puede considerar que el empleo y las actuaciones de política social son, en muchos aspectos, dos vías distintas de las que disponen los ciudadanos para acceder a determinado nivel de bienestar, aunque, como señalan estos autores, sean sustitutos imperfectos, pues la política social seguiría siendo necesaria en presencia de pleno empleo.
- En muchos países comunitarios, la financiación de los gastos sociales descansa sobre impuestos asociados al trabajo (cotizaciones sociales). Por lo tanto, según sea el comportamiento de éste, así será también la evolución de los problemas financieros de las instituciones encargadas de llevar a cabo la política social. Es decir, un mejor funcionamiento del mercado de trabajo significará a la vez menores gastos sociales y mayores ingresos, y viceversa.
- Si consideramos la educación como un componente de la política social entendida en sentido amplio, es obvio que cuanto mayores y mejores sean los niveles educativos de la población, mayores serán las oportunidades de empleo y menor la probabilidad de que se produzcan dificultades a la hora de cubrir vacantes por falta de personas con cualificación adecuada a las necesidades del puesto de trabajo.
- Las consideraciones sociales subyacen a muchas de las actuaciones en materia de regulación laboral, entendiendo por tal todas aquellas intervenciones públicas que regulan las relaciones laborales entre empresarios y trabajadores, pues al margen de sus negociaciones existen unos mínimos, normalmente relacionados con seguridad e higiene en el trabajo, duración de la

jornada laboral, la protección del empleo, salarios mínimos, etc., de obligado cumplimiento independientemente de la *voluntad* de las partes.

Coincidimos con la opinión de los autores que, una economía que funcione eficientemente y sea capaz de crear puestos de trabajo para toda su población activa, necesitará menos acciones de política social y simultáneamente estará en mejores condiciones de financiar aquellas otras parcelas de la misma, como sanidad o pensiones, dirigidas a cubrir necesidades sociales universales.

Muñoz de Bustillo y Bonete (2009) destacan que, desde el momento en que la política social no se da en el vacío, sino que tiene fuertes vinculaciones con el funcionamiento de la economía de un país, tanto positivas como potencialmente negativas, se debe tener en cuenta que las intervenciones en política social tienen efectos sobre el funcionamiento de la esfera productiva.

Para estos autores, esta conexión entre política social y política de empleo aparece reflejada en toda una relación triangular entre los objetivos de competitividad, empleo y cohesión social. Aunque, dicen, no se debe olvidar que el objetivo de la política social no es potenciar el crecimiento económico, o mejorar el funcionamiento del empleo, sino proteger a los ciudadanos con respecto a determinadas contingencias como puede ser la enfermedad o el desempleo.

Por otro lado, Valle (2006) señala que el Fondo Social Europeo también es una herramienta de la UE en materia de política social, pues tiene su origen en el propio *Tratado de la Comunidad Económica Europea* y dentro de las medidas de la política social. Queda definido como un fondo de la Unión Europea para financiar medidas tendentes a mejorar las condiciones de empleo, la igualdad de oportunidades y las acciones de carácter social destinadas a los Estados miembros que lo precisen para sus regiones o ciudadanos. Su creación pretende fomentar las oportunidades de empleo y la movilidad geográfica y profesional dentro de la Comunidad. Se han señalado cinco objetivos prioritarios para el FSE:

1. Fomentar el desarrollo y el ajuste estructural de las regiones menos desarrolladas.

2. Reconvertir las regiones, regiones fronterizas o partes de regiones gravemente afectadas por el declive industrial.
3. Combatir el paro de larga duración.
4. Facilitar la inserción profesional de los jóvenes.
5. Acelerar la adaptación de nuevas estructuras agrarias así como fomentar el desarrollo de las zonas rurales dentro de la perspectiva de la política agraria común.

Para cubrir estos objetivos se gestionan acciones tales como:

- Ayudas a la formación y orientación profesional.
- Ayudas a la contratación de empleo de nueva creación.
- Ayudas a la creación de actividades independientes.
- Ayudas a la contratación en proyectos que respondan a necesidades colectivas en favor de parados de larga duración mayores de 25 años de edad.

Entre los posibles beneficiarios de estas acciones se encuentran los jóvenes menores de 25 años, los parados de larga duración y mayores de 25 años, las mujeres que deseen reanudar su actividad profesional, los minusválidos, los trabajadores emigrantes y los trabajadores de pequeñas y medianas empresas que deban adaptarse a nuevas técnicas de producción o gestión.

Autores como Muñoz de Bustillo y Bonete (2009), Pedrosa (2009), Rodríguez Cabrero (2004) o Sáenz Royo (2002) coinciden en establecer diferentes etapas en el desarrollo de las políticas sociales europeas. Siguiendo a Pedrosa (2009) se establecen las siguientes etapas:

a) La primera etapa, entre 1958 y 1973. Etapa de concienciación.

En esta etapa la política social comunitaria se limitó a desarrollar la libre circulación de trabajadores, a regular (1960) y reformar en profundidad (1971) el FSE, a plantear una política común de formación profesional, y a proteger la situación de los trabajadores cuya vida laboral transcurría en distintos Estados.

No obstante, la Cumbre de París de 1972 sentaría las bases para que la política social pasara a ser considerada como un elemento *positivo* en la transformación comunitaria, al exigir los Jefes de Estado y de Gobierno allí reunidos un enérgico avance en su ámbito de actuación, definir un conjunto de objetivos prioritarios a lograr y encargar a la Comisión la elaboración de un programa social, como señala Pedrosa (2009).

b) La segunda etapa, entre 1974 y 1987. Hacia un política social europea.

Los autores Muñoz de Bustillo y Bonete (2009), Pedrosa (2009) y Rodríguez Cabrero (2004) coinciden que, hasta la segunda mitad de los años ochenta no se reactiva el desarrollo de la política social europea debido a varios factores: La aparición de mayores disparidades entre países, junto con la entrada de las economías occidentales en recesión a partir de 1973, así como el correspondiente aumento de la tasa de desempleo (a mediados de los ochenta llega a alcanzar un 10%) de la población activa comunitaria.

Sin embargo, se dieron algunos pasos positivos en las cumbres de la Haya (1969) y París (1972) ya que de ellas arrancan la creación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y la reforma de los fondos estructurales con el fin de compensar las nuevas políticas monetarias en un contexto de reestructuración industrial.

Los autores destacan de esta etapa la puesta en marcha, en 1974, por primera vez en la historia comunitaria, de un *Programa de Acción Social,* que se concentró en la adopción de medidas para favorecer la igualdad de remuneración entre hombres y mujeres, junto con acciones concretas en relación con la salvaguardia de los derechos de los trabajadores en presencia de fusiones y adquisiciones de empresas y en el caso de quiebra. Según Rodríguez Cabrero (2004), los planes de Acción Social serán, desde entonces, la vía preferencial que marque las preocupaciones de la Comisión en política social y encuadre las iniciativas en esta materia.

El *Programa de Acción Social* reconocía que la política social comunitaria debía "cumplir una función propia y proporcionar una contribución esencial para la

realización de sus objetivo". En opinión de Pedrosa (2009), expresaba, asimismo, la voluntad política de adoptar las medidas necesarias para alcanzar los objetivos siguientes: pleno empleo y mejor, la mejora de las condiciones de vida y de trabajo, y la participación de los empresarios y trabajadores en las decisiones socioeconómicas de la Comunidad y de estos últimos en la vida de las empresas.

De esta etapa, Pedrosa (2009) destaca:

- el nuevo Programa de Acción Social Comunitario (1984) contemplaba acciones e iniciativas en los ámbitos del empleo, los aspectos sociales de las nuevas tecnologías, la formación, la protección social, la evolución demográfica y el diálogo social europeo, para asegurar la dimensión social del gran mercado interior que habría de alcanzarse en 1992.
- El Libro Blanco de 1985, que daba cuenta de la interacción existente entre el mercado interior y la política social, así como de las oportunas medidas que aquél requería para alcanzar los objetivos en materia de empleo y de seguridad social.
- Y el Acta Única Europea (1986), que introducía la trascendental noción de la cohesión económica y social de la Comunidad.

Rodríguez Cabrero (2004) señala que, el Libro Blanco (1985) y el Acta Única Europea (1986) suponen una reactivación de la política europea común que pone en marcha nuevas políticas sociales guiadas por el principio de subsidiariedad que se formaliza en el Tratado de Maastricht (Art. 3b); es decir, la UE solo desarrollará aquellas políticas sociales que no pueden desarrollar los Estados nacionales. Además, la política social estará subordinada a la prioridad de la creación del mercado único en el nuevo contexto de la globalización.

En 1989, los Estados miembros (excepto Reino Unido) aprueban la "Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores", la llamada *Carta Social*, en la que se recoge el compromiso comunitario de establecer un modelo social europeo que garantice que la búsqueda de mayor competitividad y eficiencia se realizará sin impedir el logro de avances igualmente significativos en la esfera social.

Según Muñoz de Bustillo y Bonete (2009) esta misma cuestión aparecerá en los años noventa como objetivo de la UE en el siglo XXI: crear no sólo más empleo, sino también mejor empleo.

Entre los derechos que se recogen en la *Carta Social* se encuentran la libertad de movimiento de los trabajadores y el correspondiente derecho a ser contratados en igualdad de condiciones que los nacionales; el derecho al empleo y a una remuneración justa; o el derecho a una formación continuada.

c) La tercera etapa, entre 1988 y 1992. Etapa de cohesión económica y social.

La formulación, en 1989, del Programa de Acción Social (1989-1994), basándose en la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores, contempló 47 medidas sobre el derecho a la libre circulación, el empleo y la formación profesional, la regulación de las condiciones de trabajo, la protección social y los derechos colectivos laborales.

Sin embargo, la negativa actitud del Reino Unido (y de la patronal europea) ante los compromisos recogidos en la Carta, los importantes cambios políticos que acontecen en el centro-este de Europa (caída del muro de Berlín y de los regímenes comunistas circundantes), las consecuencias económicas de la reunificación de Alemania, el estrecho margen de maniobra de las perspectivas financieras (1988-1992) de la Comunidad, y las difíciles negociaciones del Tratado de Maastricht limitaron, en buena medida, su aplicación, según Brunet, (1999, citado en Pedrosa, 2009, p. 624).

Tras la formación de un Mercado Único en 1992, así como la aprobación del Acta Única Europea, la política social cobra mayor protagonismo, aumentando también el peso del gasto social en el presupuesto comunitario.

Según Sáenz (2002), a partir de este momento se prevé que la UE desarrolle una política en el ámbito social que incluya un Fondo Social Europeo y que haga una contribución al logro de un alto nivel de protección de la salud y de una enseñanza y

formación de calidad. En este sentido, se prevén medidas de fomento tanto en el ámbito de la educación como en el de la protección de la salud.

d) La cuarta etapa, entre 1993 y 1999. Etapa de la Europa social y del empleo.

Las debilidades que presentaba la economía europea en 1993, el elevado nivel de desempleo y el horizonte de una unión económica y monetaria, forzaron una reflexión sobre cuáles deberían ser las políticas a adoptar para fortalecer la dimensión social europea, haciendo de la década de los 90 un periodo de impulso en el desarrollo de la política social.

Tanto Pedrosa (2009) como Rodríguez Cabrero (2004) coinciden en que tres documentos publicados por la Comisión suponen un desarrollo en dicho sentido: El Libro Verde sobre el futuro de la política social europea [COM(93) 551 final]; el Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo [COM(93) 700 final]; y el Libro Blanco sobre la política social [COM(94) 333 final].

El *Programa de Acción Social a Medio Plazo 1995-1997,* para hacer frente a las necesidades y desafíos planteados en los Libros Verde y Blancos arriba reseñados, orientó sus propuestas hacia el empleo (su primera prioridad); la educación y la formación (factores de suma importancia para la estabilidad social comunitaria); la instauración de un mercado europeo del empleo; la promoción de mejores normas de empleo; la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres; la política y promoción sociales (buscando una sociedad activa para todos); la salud pública; el desarrollo de la dimensión internacional; la reactivación de los agentes sociales; el análisis e investigación de la política social a medio y largo plazo; y la aplicación más eficaz del derecho europeo.

La incorporación progresiva del Parlamento Europeo al desarrollo de la política social común es un paso también positivo ya que en 1999 votó una Resolución a favor de una estrategia voluntaria de objetivos comunes en materia de protección social en el contexto de la estrategia europea de creación de empleo, como señala Rodríguez Cabrero (2004).

e) La etapa actual, iniciada en 2000, con la Estrategia Social Europea.

El año 2000 es un año crucial en el desarrollo de la política social, en opinión de Rodríguez Cabrera (2004). En concreto en la Cumbre de Lisboa de marzo de 2000 se adopta una estrategia para el período 2000-2010 que trata de lograr tres objetivos a la vez: una economía competitiva y dinámica, un desarrollo económico sostenible y empleo de calidad y cohesión social. Se enfatiza en que estos objetivos requieren luchar contra la exclusión social.

Una de las principales actuaciones es la aprobación de la *Agenda Social Europea,* que define las seis orientaciones estratégicas de la política social para el periodo 2001-2005:

- Lograr un mayor número y una mejor calidad de los puestos de trabajo. El objetivo último es alcanzar una tasa de empleo total aproximada al 70% y una tasa de empleo femenina por encima del 60% en 2010; mejores puestos de trabajo y medios más equilibrados para conciliar la vida profesional con la personal.
- Anticiparse a los cambios del entorno de trabajo.
- Luchar contra todas las formas de exclusión y de discriminación.
- Modernizar la protección social
- Fomentar la igualdad entre el hombre y la mujer
- Reforzar la dimensión social de la ampliación y de las relaciones exteriores de la Unión Europea.

En dicha Agenda, se acuerda poner en marcha una agenda global de medidas y, además, se considera a la política social no sólo como un fin en sí mismo (protección de los individuos, reducción de desigualdades y cohesión social), sino también como un medio en la búsqueda de una economía más competitiva. Pedrosa (2009) señala que también plantea la necesidad de que se mantengan vínculos eficaces con las políticas económicas y de empleo.

Esta idea es apoyada por Muñoz de Bustillo y Bonete (2009), quienes señalan que esta Agenda propuso modernizar y mejorar la protección social para responder a los cambios asociados a la nueva economía del conocimiento (incluyendo las nuevas formas del trabajo) y a las transformaciones de las estructuras familiares y sociales (envejecimiento demográfico). Se pretendía convertir la protección social en un factor que contribuyese al crecimiento y que "anime resueltamente a la participación en el mercado laboral".

La segunda fase de la Agenda Social Europea [COM(2005) 33 final] señala dos prioridades que deben guiar las políticas de la UE entre 2006 y 2010: el empleo y la igualdad de oportunidades y la inclusión. Aunque tales prioridades se verían modificadas en 2008, para una mejor respuesta a los desafíos que plantea el siglo XXI, pasando a proponer como ámbitos de actuación de la política social: los niños y los jóvenes, la movilidad, la intervención en recursos humanos, más y mejores puestos de trabajo y nuevas capacidades, lograr un vida más larga y saludable, la lucha contra la pobreza y la exclusión social, la lucha contra la discriminación, y la promoción de oportunidades, acceso y solidaridad en todo el mundo.

En síntesis, sobre las políticas sociales europeas podemos indicar que las principales intervenciones comunitarias en política social se han dirigido a tres áreas fundamentales: apoyar la política de empleo en las zonas y colectivos menos favorecidos de la UE y a potenciar el derecho de información y consulta de los trabajadores en el ámbito europeo, la relación trabajador-empresa; a fomentar la igualdad de oportunidades, la no-discriminación y no-exclusión social; y favorecer la calidad de vida de sus ciudadanos, logrando que ésta sea más larga y saludable.

Como afirma Pedrosa (2009), tanto la existencia de una política social comunitaria, como el contenido que debía tener, el grado de intervención al que debía llegar o el papel que debía desempeñar han suscitado siempre grandes controversias y debates en la UE, pero ha pasado de ser considerada como una mera política auxiliar del mercado común, a ser un elemento *positivo* en la transformación de la Comunidad Europea, un fin en sí misma (en materia de protección de los individuos,

reducción de desigualdades y cohesión social) y un factor de competitividad (junto con políticas económicas y de empleo).

Pero esta autora aclara que la política social depende, en gran medida, de la *voluntariedad política* que muestren los Estados nacionales para permitirle consolidar sus avances y seguir modernizando su contenido, pues se siguen planteando importantes desafíos: el persistente desempleo, los obstáculos existentes para la incorporación y la salida al mercado laboral, la conciliación de la vida laboral y personal, y las cuestiones que de ella se derivan, el desfase entre ricos y pobres, etc.

Montagut (2008) coincide en que el debate sobre política social, no se puede olvidar aspectos como la transformación de las instituciones básicas (la familia y el trabajo); o la posición social de las mujeres y de la forma de proveer los cuidados; o cambios en la desigualdad y las divisiones de clase y de estatus; o los cambios demográficos y la movilidad social.

4.1.3.3. Política educativa en la UE

Como ocurría en otros ámbitos, la UE no puede dictar una política común educativa porque las competencias sobre organización y contenidos de los sistemas de enseñanza corresponden a los Estados miembros. Sin embargo, como opina Madrid Izquierdo (2007), el disponer de un espacio europeo para la educación y formación se ha convertido para ellos en un foro de intercambio de ideas, de difusión de buenas prácticas y en un espacio de financiación de determinadas líneas programáticas que, al final, sí que afectan muy directamente a la dinámica interna de los sistemas educativos.

Otros autores como Egido Gálvez (1996), Muñoz de Bustillo y Bonete (2009) coinciden en la idea de que prácticamente todos los países comparten problemas comunes y tienen que afrontar retos similares; sin embargo, las soluciones que en cada uno de ellos se aplican están lejos de ser homogéneas.

García Manjón (2009) subraya que, en materia educativa en el contexto europeo, se ha sufrido un "proceso de Guadiana", con idas y venidas. Aunque, como coinciden en señalar Egido Gálvez (1996), Madrid Izquierdo (2007) o Valle (2004) la política educativa estuvo presente en el proceso de integración europea desde el primer momento, si bien es cierto que inicialmente se hacía referencia al estricto ámbito de la formación profesional (FP), y respondiendo al objetivo de facilitar la libre circulación de trabajadores en el seno territorial de la Unión.

Autores como Arriazu (2011), Etxevarría (2000, citado en García Manjón, 2009, p.27), Egido Gálvez (1996), Madrid Izquierdo (2007), Teichler (2006) o Valle (2004, 2006) consideran, en la evolución de la política educativa desarrollada por la UE, diferentes etapas. Si bien todos ellos coinciden en establecer los inicios en torno a 1957 y relacionados con la firma del Tratado de Roma.

Nosotros, consideramos tres etapas en el desarrollo de las políticas educativas de la Unión Europea:

a) La primera etapa abarca de 1949 a 1986.
b) La segunda etapa, desde 1986 a 1998.
c) La tercera fase o etapa actual, que se inaugura en 1999.

Describimos a continuación, en mayor detalle, cada una de estas etapas.

a) Primera etapa: de 1949 hasta 1986.

Como coinciden en señalar todos los autores, su referente normativo más significativo es la firma del Tratado de Roma en 1957, aunque en relación con la educación sólo se contemplan aspectos relacionados con la formación profesional, a la que se dedica el artículo 128 del Tratado.

Durante esta etapa se establecen las infraestructuras y las bases jurídicas. Es el periodo de gestación de la Europa supranacional. La preocupación, casi única, se centraliza en lo económico. En este marco, no existe preocupación por las cuestiones educativas.

Además, durante el periodo que se extiende de 1971 a 1986, se establecen las bases jurídicas, marcadas por el Acta Única Europea. Se prosigue con el proceso de creación de un mercado común, aunque se comienzan a vislumbrar las primeras preocupaciones educativas; porque el verdadero proceso de integración europeo no pasa únicamente por la unión arancelaria o el mercado común, es preciso una integración más profunda y extensa: una unión política y una unión de sus gentes, lo que implica, de forma progresiva un mayor interés por los aspectos educativos, como señala García Manjón (2009).

Egido Gálvez (1996) y Valle (2006) coinciden en destacar el desarrollo de la formación profesional durante esta etapa, emprendiéndose acciones diversas y creándose en 1975 el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), encargado de la documentación, investigación y difusión de la información en este ámbito. Según señala Valle (2006), su finalidad es ayudar a la Comisión a fomentar el desarrollo de la formación profesional inicial y continua, así como contribuir a la elaboración de una política común de FP, especialmente en lo que a la homogeneización de los niveles de formación se refiere. Ambas tareas se realizarán mediante la cooperación y el intercambio de información y experiencias relativas a este ámbito entre los Estados miembros. Sin embargo, Egido Gálvez (1996) puntualiza que, en muchas ocasiones las medidas emprendidas tropiezan con la dificultad de separar la formación profesional del resto del sistema.

En 1976 se publica la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, sobre un *Programa de Acción* en materia de educación. Esta Resolución es la primera disposición en materia educativa que emana directamente del Consejo y de los Ministros de Educación, y establece diferentes acciones en su apartado IV, organizadas bajo grandes titulares, cada uno de los cuales representa un área de trabajo que incluye epígrafes concretos con propuestas de acción. Estas áreas son:

- Mejores posibilidades de formación cultural y profesional para los nacionales de los demás Estados miembros de las Comunidades y de los países no miembros, así como de sus hijos.

- Mejora de la correspondencia entre los sistemas educativos en Europa.
- Recopilación de documentación y de estadísticas actualizadas en el campo de la educación.
- Cooperación en el campo de la enseñanza superior.
- Enseñanza de las lenguas extranjeras.
- Realización de una igualdad de oportunidades, con el fin de que todos puedan acceder a todas las formas de enseñanza.

La política educativa, se va haciendo progresivamente más real y tangible, alejándose cada vez más, de un plano meramente teórico para acercarse progresivamente al plano de las actuaciones. Para Valle (2006) este programa va a dotar de fundamento jurídico a todas las acciones puntuales que en materia de educación se desarrollaron con posterioridad**,** las cuales, de una u otra manera, intentarán cubrir las distintas áreas de actuación establecidas en su artículo IV.

El Programa de Acción de 1976 incluyó el reconocimiento mutuo de títulos, certificados y diplomas como una de las acciones prioritarias, favoreciendo que desde 1984 funcione en los distintos países de la Comunidad Europea la Red de Centros Nacionales de Información para el Reconocimiento Académico, NARIC (*Network of National Academic Recognition Information Centres)*.

Autores como Arriazu (2011), Madrid Izquierdo (2007), Paricio (2005), Teichler (2006) o Valle (2004, 2006), coinciden en que la nota definitoria de esta primera etapa de políticas educativas es la timidez, ya que existe una fuerte reticencia por parte de los Estados miembros a dejar que la Comunidad dicte normativa en el terreno educativo. Durante esta etapa se lleva a cabo un esfuerzo para intensificar la comprensión mutua entre los Estados miembros.

Además, la política en materia educativa de la UE durante este primer periodo, se centra de modo casi exclusivo en la formación profesional con una doble finalidad: Por un lado, adaptar la cualificación profesional de la fuerza laboral a las tendencias que se manifiestan en el desarrollo económico general y en la evolución de las condiciones tecnológicas que plantean problemas urgentes de formación y

reorientación profesional. Por otro, alcanzar un desarrollo armónico de las economías nacionales dentro del contexto del mercado común (Valle, 2006).

b) La segunda etapa, desde 1986 a 1998.

Autores como Arriazu (2011), Egido Gálvez (1996), Llorente y Torres (2010), Madrid Izquierdo (2007), Teichler (2006) o Valle (2006), subrayan que la clave normativa de este periodo la conforma el Tratado de la Unión Europea. El final de este periodo sentará las bases para el desarrollo de la dimensión europea de la educación.

Según indica Valle (2006) la firma, en 1986, del *Acta Única Europea,* marca 1993 como el año en que definitivamente se materializará el Mercado Interior Único, supone un nuevo impulso a la política educativa comunitaria. A partir de ese momento, las orientaciones que se articulan desde los documentos ponen el énfasis en la preparación de los futuros ciudadanos de Europa para esa nueva realidad y en la necesidad de que en ella todos tengan igualdad de oportunidades. En efecto, la educación se considera como un objetivo prioritario de la *Europa de los Ciudadanos* y se considera que la cooperación socio-económica implica necesariamente la cooperación educativa.

Durante este periodo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pasan a jugar un papel importante en el desarrollo de acciones de la UE desde la aprobación, en 1983, de la *Resolución del Consejo sobre las medidas relativas a la introducción de las nuevas tecnologías de la información en educación*. En dicha Resolución se desataca como uno de los objetivos primordiales para la educación, mostrar los cambios tecnológicos, sociales y culturales.

Valle (2006) indica que una acción muy significativa en la política educativa de la Unión Europea en esta etapa, dentro de la formación profesional, es la creación de la *Fundación Europea de Formación*. Su creación data de 1990 con el objetivo de coordinar de forma eficaz la asistencia en materia de formación profesional ofrecida desde la Comunidad y sus Estados miembros hacia los países participantes.

El *Tratado de Maastricht* (1992) abre una nueva perspectiva para Europa, se amplían los horizontes de la política educativa comunitaria y se plantean nuevos retos para la enseñanza dentro de la Comunidad Europea. Como señala Egido Gálvez (1996), el contenido del artículo 126.1 de este Tratado es clave para comprender la situación de la política educativa comunitaria en el momento presente:

> "La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados y, si fuera preciso apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística".

A partir de 1992, el objetivo de la política educativa de la UE será la búsqueda de una educación de calidad, y para ello se orienta en las siguientes líneas de acción: la dimensión europea de la enseñanza, la movilidad de estudiantes y profesores, la cooperación entre los centros docentes y el intercambio de información y de experiencias.

Arriazu (2011), Egido Gálvez (1996), Llorente y Torres (2010), Madrid Izquierdo (2007), Teichler (2006) o Valle (2006), coinciden en que este periodo se caracteriza por la integración de las numerosas acciones de la etapa anterior en grandes programas, cuyo máximo exponente son los programas. Describimos algunos de ellos:

- El Programa PETRA, *Programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes a la vida adulta y profesional,* aprobado el 1 de diciembre de 1987. Diseñado para cuatro años, debido a su éxito fue prorrogado y posteriormente (1995) incluido en el Programa Leonardo Da Vinci. La finalidad de este programa era conseguir una mejor preparación de los jóvenes para la vida adulta, el empleo y la formación continua, así como incrementar su capacidad de adaptación a los cambios económicos, sociales y tecnológicos.
- Los programas EUROTECNET y FORCE. El primero se establece como programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea en 1989. Los destinatarios del programa son,

prioritariamente, formadores de FP, jóvenes y adultos, empleados y desempleados, necesitados de formación sobre el cambio tecnológico. El segundo, es un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continuada en la Comunidad Europea, aprobado en 1990, con el objeto de potenciar, apoyando y completando desde la Comunidad, las acciones que los Estados miembros puedan desarrollar en materia de formación profesional.

- Programa *Sócrates*. Nace en 1995 como un programa integrado para la educación, que trata de agrupar los objetivos y las acciones de otros programas educativos que se venían realizando. Se destina a estudiantes, personal docente y administrativo. Inicialmente el programa se inicia en quince Estados miembros de la UE, además de Islandia, Liechtenstein y Noruega, pero en años posteriores se han ido incorporando otros Estados. Entre las acciones que se desarrollan de forma integrada en este programa están: en relación con la enseñanza superior, el programa *Erasmus* (aunque nace en 1987, se integra en este programa en 1995), en relación con la enseñanza escolar el programa *Comenius*, y para la mejora de las competencias lingüísticas el programa *Lingua.*
- El programa *Leonardo Da Vinci* surge en diciembre de 1994 como modo de organizar y dotar de coherencia a todas las acciones que en materia de formación profesional se venían desarrollando hasta el momento desde la Unión Europea. Los destinatarios que disfrutan del programa son aquellas organizaciones privadas y públicas vinculadas a la formación profesional, tales como las empresas, los interlocutores sociales a escala nacional y comunitaria, los organismos de formación, las universidades, las autoridades públicas, los centros o institutos de investigación, entre otros. La finalidad de este programa es mejorar la calidad, la innovación y la dimensión europea de los sistemas y prácticas de la formación profesional mediante la cooperación internacional.
- El programa *Juventud* tiene su origen en el programa *Juventud con Europa*. Su finalidad fundamental es permitir que los jóvenes puedan cultivar los valores de la solidaridad y el respeto, así como fomentar la conciencia de un futuro común

en el marco de una Europa Unida, involucrándose en el desarrollo social y político de la Unión Europea. Según Valle (2006), eso es así porque los proyectos que este programa desarrolla permiten a los jóvenes establecer un primer contacto con la realidad europea, descubrir otro país y otras culturas, gracias al intercambio; crear con los amigos de barrio un proyecto antirracismo o hacer vivir la herencia cultural de una zona rural.

Haug (2008), Teichler (2006) y Valle (2006) coinciden en que este periodo supone también avances en política educativa sobre educación superior.

En opinión de Haug (2008), la UE ha ido multiplicando sus iniciativas, sobre todo a partir de 1985, cuando el Tribunal Europeo de Justicia estableció que la enseñanza superior, en la medida en que sirve como preparación para la vida profesional, se debía considerar como "formación profesional", abriéndose un camino que la Comisión Europea utilizó para promover programas de cooperación y movilidad en la enseñanza superior, como es el programa *Comett,* para la cooperación universidad-industria (1986), y sobre todo el programa *Erasmus*, para la cooperación y la movilidad entre universidades de distintos países de la UE (1987).

Teichler (2006) destaca que, a partir de la década de los 90, las políticas nacionales de educación superior de los países europeos son, al mismo tiempo, políticas europeas e internacionales, y las políticas europeas e internacionales de educación superior en Europa son, al mismo tiempo, políticas nacionales.

Valle (2006) añade que en el *Memorándum sobre la educación superior en la Comunidad Europea* (publicado a principios de 1992) se plantean varias cuestiones que serán prioritarias para la educación superior: la finalidad de la educación superior; la movilidad, las lenguas y las culturas; la participación y el acceso; la calidad y la evaluación, y la financiación.

Al final de esta etapa se definen las bases para construir un espacio europeo de educación superior, que será una realidad en la siguiente etapa.

c) La tercera fase o etapa actual, que se inaugura en 1999.

Esta nueva etapa, como indica Teichler (2006) se abre con la iniciativa no comunitaria de las Declaraciones de la Soborna (1998) y de Bolonia (1999) y la voluntad de "edificar antes del año 2010 un Espacio Europeo de Educación Superior" (Proceso al que haremos referencia en el apartado 4.1.4). Según el autor, dicha iniciativa propicia un impulso de las políticas educativas de la UE y que, en 2000, se fije el ambicioso objetivo de poner a la UE al frente del movimiento hacia la sociedad y la economía del conocimiento. Esto permitió que la *Cumbre de Barcelona* (2002) lograra importantes progresos políticos que han afectado a las universidades tanto en sus actividades de investigación como de enseñanza superior.

Esta iniciativa de un espacio europeo de educación, será el pilar de la política educativa desde el inicio del siglo XXI, ya que en una economía global, Europa se ve forzada a mejorar su competitividad, tanto empresarial como comercial, si no quiere quedar relegada a una dependencia económica de los Estados Unidos, y la mejora de la competitividad en las empresas europeas pasa, necesariamente, por una mejora en la capacitación de los profesionales que trabajen en ellas. Los sistemas educativos son la instancia fundamental donde esta capacitación profesional debe adquirirse.

Aunque el EEES no es propiamente una acción de la Unión Europea (sino que surge de algunos Estados miembros dentro de un esquema de cooperación reforzada, como se describe en el apartado correspondiente) obviamente, el proceso es apoyado por la UE y la arquitectura institucional de ésta sirve a los Estados para llevarlo a cabo.

La UE, y más concretamente la Comisión Europea (miembro adicional del EEES), ha promovido actuaciones en línea con el Proceso de Bolonia, se han creado grupos de trabajo que aportasen ideas para su materialización y se han elaborado documentos y comunicados relevantes como: el Comunicado de la Comisión [COM(2003) 58 final] sobre *el papel de las universidades en la Europa del conocimiento*; el Comunicado de la Comisión [COM(2006) 208 final] sobre *la modernización de las universidades*; o los documentos elaborados bajo el título *Educación y Formación*, donde se insiste en la idea fundamental de reforzar la sinergia y la complementariedad entre la educación y otros ámbitos, como puede ser el empleo, así como dotar de un conjunto de habilidades y competencias para el

mercado laboral, e insta a que la reforma de la enseñanza superior no se quede sólo en una mera reforma estructural, sino que esté basada en un profundo cambio de las universidades y en la elaboración de planes de estudio flexibles, diferenciados y adaptados a las necesidades del mercado laboral (Vieira, 2008).

Como podemos observar, la UE se ha marcado líneas de actuación similares a las definidas para la construcción de un espacio europeo de educación superior, no sólo mejorar la empleabilidad, sino también facilitar la movilidad y la transparencia de las cualificaciones profesionales. Un ejemplo de ello es el *Europass,* un marco único para la transparencia de cualificaciones y competencias, aprobado por decisión del Parlamento y del Consejo Europeo en diciembre de 2004.

El *Europass* consta de cinco documentos que ayudan al ciudadano a presentar sus capacidades y cualificaciones de un modo más sencillo y comprensible en toda Europa. Dos de ellos son elaborados por el propio interesado (el Currículum Vitae y el Pasaporte de lenguas), mientras que los otros tres son expedidos por las autoridades de educación y formación (el documento de Movilidad Europass, el Suplemento al Título de Técnico o al Certificado de Profesionalidad y el Suplemento al Título Superior). Mediante el *Europass* la UE pretende alcanzar tres objetivos: ayudar a los ciudadanos a presentar sus capacidades y cualificaciones de manera eficaz para encontrar trabajo o formación, ayudar a los empleadores a entender las capacidades y cualificaciones de los trabajadores, y ayudar a las autoridades educativas y de formación a definir y comunicar el contenido de los programas de estudios.

Durante esta primera década del siglo XXI son numerosos los documentos elaborados desde la UE y vinculados con el ámbito educativo.

Así, por ejemplo, en 2002 se adoptaron “objetivos comunes de los sistemas de educación y formación de la UE”. Estos objetivos comunes incluían referencias a la calidad, la competitividad y el atractivo de los sistemas y de las instituciones de educación y formación de Europa que dieron a la Comisión Europea la posibilidad de publicar entre 2003 y 2006 una serie de *Comunicaciones de la Comisión Europea* que proporcionaban recomendaciones sobre el gobierno, la financiación, la diversificación y el aseguramiento de la calidad de las universidades (Haug, 2008). Este autor apunta

que así se diseñó en pocos años una agenda de modernización de las universidades europeas, basadas en acuerdos políticos europeos cada vez más fuertes, de modo que la educación y la formación, en la actualidad, están en el centro de algunas de las políticas más determinantes del futuro de la UE y de sus Estados miembros:

> "Es interesante que en casi todos los países europeos se hayan producido varias olas de reformas legislativas y reguladoras, a medida que cambiaron los factores del entorno europeo e internacional o, más bien, a medida que se produjo una toma de conciencia de la importancia de tales cambios en los gobernantes y en la sociedad en cada ámbito nacional" (Haug, 2008, p.291).

En 2004, según Arriazu (2011), la Comisión Europea adoptó una serie de *Propuestas de Decisión* que suponen una integración sinérgica aún mayor en las acciones que en materia de educación, formación, cultura y juventud viene desarrollando la UE. Las propuestas hacen referencia a la creación futura de cuatro programas integrados que deberán desarrollarse en el período comprendido entre 2007 y 2013: el primero de ellos, destinado al Aprendizaje Permanente; otro dedicado a la Juventud; otro destinado a la cultura; y otro destinado al sector de la comunicación. Estos programas materializan, de algún modo, las recomendaciones propuestas en la Comunicación de la Comisión [COM(2004) 156 final] *"La nueva generación de Programas comunitarios de educación y formación después de 2006".*

Se inicia, por tanto, una nueva era de políticas educativas, y según destaca este autor, muchas de las características definitorias de esta etapa tienen su origen en una serie de documentos que provienen, básicamente, de la Comisión directamente o de grupos de expertos que los han realizado por encargo de la Comisión. No en vano, hay que recordar que la Comisión es la institución encargada de promover la iniciativa legislativa que luego cristalizará en la normativa que aprobará el Consejo.

En 2012, la política europea en relación con el ámbito de la educación se define como *Política de educación, formación y juventud*. Si bien, al igual que el resto de políticas, se ha visto afectada por la crisis económica de estos últimos años, entre sus objetivos está el promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado posible,

mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización, pues se considera que la educación y la formación son temas de vital importancia para el futuro económico y social de Europa:

> "La educación y la formación son elementos fundamentales del Programa de Lisboa para el Crecimiento y el Empleo y determinantes para su seguimiento con vistas a 2020. La creación de un «triángulo del conocimiento» eficaz constituido por la educación, la investigación y la innovación y el apoyo para mejorar las competencias de todos los ciudadanos son esenciales para el crecimiento y el empleo, así como para la equidad y la inclusión social. La recesión económica hace que estos desafíos a largo plazo sean aún más acuciantes. Las fuentes de financiación públicas y privadas sufren fuertes limitaciones, se destruyen empleos y los que se crean requieren a menudo nuevas competencias de un nivel más elevado. Por consiguiente, los sistemas de educación y formación deberían ser mucho más abiertos y adaptados a las necesidades de los ciudadanos, del mercado de trabajo y de la sociedad en general" (Informe de la Comisión Europea 5394/10, p.3) .

En este sentido Valle (2006) hace una interesante reflexión sobre la vinculación de la educación y el empleo en la que señala que la educación no debe soportar la responsabilidad del paro en tan grande medida como lo hace. La lucha contra el desempleo debe pasar también por modificaciones estructurales del sistema laboral y económico, y no ser objeto de tantos cambios sucesivos y constantes en el sistema educativo. Hay que plantear, claramente, que la educación no puede instrumentalizarse como receta para curar el paro. La formación es buena en sí misma, sin servilismos mercantilistas que la pongan al servicio del mercado laboral.

> "El desempleo, no lo olvidemos, no es un problema intrínsecamente educativo, sino económico, del sistema productivo. La educación puede ayudar a resolverlo, puede suavizarlo e incluso minimizarlo, pero si descargamos en la educación toda la responsabilidad para su resolución haremos un flaco servicio a la sociedad" (Valle, 2006, p.262).

Pero Europa también forma parte en el proceso de globalización que vive el planeta, por lo cual resulta fundamental que la educación amplíe sus horizontes para formar personas capaces de hacer realidad la movilidad profesional. Es una realidad que las exigencias del mercado laboral han cambiado, requiriendo profesionales que, además de las competencias de su profesión, sean depositarios de aptitudes que les permitan vivir, trabajar y comunicarse con personas de otros países, de lenguas distintas y de entornos culturales muy diversos. Dotar de esas aptitudes no es fácil. Para lograrlo, los sistemas educativos deben, en primer lugar, reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general, abriéndose a todos los sectores sociales. Empresas, centros de investigación, Organizaciones no gubernamentales (ONGs), etc., son entornos cuya cooperación con el sector educativo potencia una formación para los ciudadanos a la altura de las demandas que la globalización exige.

También, desde los sistemas educativos, hay que desarrollar el espíritu de empresa, que no consiste sólo en dotar de las capacidades de gestión para dirigir compañías, sino que también hay que inculcar actitudes positivas hacia la creación y el desarrollo de ideas de negocio propias y colaborar en la dotación de las destrezas necesarias para poner en marcha un proyecto empresarial capaz de desarrollar esas ideas.

Para lograr todo esto se hace imprescindible continuar la cooperación entre los Estados miembros de la Unión, mejorando sus métodos de trabajo, tanto en el seno de la Unión Europea como a nivel bilateral e intergubernamental, interconectando sus centros de formación, desarrollando mejores sistemas de homologación y reconocimiento de títulos, etc.

4.1.3.4. La Estrategia de Lisboa

La Estrategia de Lisboa constituye por sí misma una de las iniciativas de la UE más relevantes en las últimas décadas en relación con el empleo, pero también con la educación superior y la empleabilidad.

Aunque, en principio, la *Estrategia de Lisboa* surge vinculada al desarrollo económico de la UE y podría incluirse en el apartado de políticas de empleo, también podría vincularse con la política educativa:

> "Una de las aportaciones esenciales de la estrategia de Lisboa es haber acelerado la transición de la Unión hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento. Esta estrategia se basa en un amplio abanico de acciones coherentes y complementarias (como, por ejemplo, las reformas de los mercados de bienes, servicios y capitales, la adaptación de las políticas de empleo y del mercado de trabajo y la reforma de los sistemas de seguridad social) que tienen por finalidad mejorar los niveles de rendimiento económico y social de la Unión y garantizar un desarrollo sostenible […]Las políticas de educación y formación constituyen los cimientos de la creación y de la transmisión de los conocimientos y son un determinante esencial del potencial innovador de toda sociedad. Por esa razón, se encuentran en el centro de esta nueva dinámica, en sinergia con otros ámbitos de acción comunitarios, incluidos el empleo, la investigación y la innovación, la política de empresa, la sociedad de la información, la política económica y el mercado interior" (COM(2003) 685 final, p.5).

Siguiendo las líneas de la política económica y para el empleo, la *Estrategia de Lisboa* prevé una adaptación y fortalecimiento de los mecanismos de coordinación ya existentes: el Proceso de Luxemburgo para el empleo, el Proceso de Cardiff para el funcionamiento del mercado (bienes, servicios y capital), y el Proceso de Cologne para el diálogo macroeconómico con el objetivo de potenciar el crecimiento económico, la creación de empleo y la cohesión social. Es decir, políticas económicas, sociales, educativas y de empleo se presentan unidas en actuaciones políticas relacionadas tanto con la macroeconomía como con la microeconomía. La *Estrategia de Lisboa* se vincula, por tanto, con políticas relacionadas con el empleo, la economía, la globalización, la investigación y el desarrollo, e incluso con el entorno.

Durante la reunión del Consejo Europeo de Lisboa en 2000, los representantes de los distintos Gobiernos aprobaron la *Estrategia de Lisboa,* con el objetivo de hacer

de la UE la economía más competitiva del mundo, y lograr el pleno empleo para 2010: "En Consejo Europeo de Lisboa, en marzo de 2000, pone en marcha una estrategia para favorecer un desarrollo económico sostenible, con más y mejores empleos y una mayor cohesión social, con objetivos de empleo a largo plazo".

Como Lefresne (1999) señala, la Comisión Europea ha hecho de la "mejora de la empleabilidad" una de las prioridades de su estrategia de empleo de tal manera que en la Cumbre de Luxemburgo de 1988 se estableció como el primer pilar de las directrices de empleo para 1999, y luego, de nuevo en 1999. Esta situación da lugar a prioridades en algunas de las recomendaciones y de los compromisos adoptados por los Estados miembros, como el desempleo juvenil, prevenir el desempleo de larga duración, el pasar de medidas pasivas a medidas activas, fomentar el enfoque de asociación facilitando la transición desde la escuela al trabajo y promoviendo un mercado laboral abierto para todos. Este autor añade que nueve de cada diez medidas tomadas por los Estados miembros en política de empleo adoptan este pilar central. Así la e*mpleabilidad* abarca una multitud de cursos de acción posibles.

Esta estrategia, que se ha ido desarrollando en sucesivas reuniones del Consejo Europeo, se apoya sobre tres pilares[4]:

- Un pilar económico, para preparar el terreno para la transición a una economía competitiva, dinámica y basada en el conocimiento. Se enfatiza la necesidad de adaptarse constantemente a los cambios de la sociedad de la información y fomentar la investigación y el desarrollo.
- Un pilar social, destinado a modernizar el modelo social europeo mediante la investigación en recursos humanos y combatiendo la exclusión social. Los Estados miembros esperan invertir en educación y formación, y llevar a cabo una política activa de empleo, para facilitar la adaptación hacia una economía apoyada en el conocimiento.

[4] Según aparece en la web de la UE: http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_es.htm

- Un pilar vinculado al medioambiente y el desarrollo sostenible, para insistir en el hecho de que el crecimiento económico debe ir asociado a la correcta utilización de los recursos naturales.

De hecho, como señalan De Pablos y Martínez (2008, p.1):

> "La Estrategia de Lisboa no es más que un gran objetivo -muy bien precisado- y un conjunto de pilares -económico, social y medio ambiental- que, a su vez, se concretan en diversos objetivos a corto plazo reformulados periódicamente. Si tenemos en cuenta que las cumbres europeas tienen lugar con una frecuencia semestral -como mínimo- y que a su vez, continuamente se perfilan y redefinen objetivos y directrices, se elaboran informes y comentarios, el resultado es un proceso complejo y relativamente difícil de seguir".

Por supuesto, los objetivos que se plantean desde la Estrategia de Lisboa están fuertemente enlazados con la emergencia de un mercado laboral europeo, el cual está obligado a modelar una buena cantidad de la oferta y del funcionamiento universitario en los años venideros. Haug (2004) destaca que, la combinación que existido en algunos países entre estudios de larga duración, bajas tasas de graduación, elevado desempleo entre los graduados y escasez de cualificación en áreas importantes entre la gente joven, es poco probable que sea aceptada por la sociedad de ahora en adelante; lo que se suma a las señales que muestran que "la política educativa está cada vez menos aislada dentro de su contexto, y cada vez más, se ve empujada por cuestiones económicas y sociales".

De igual modo, el inicio del Proceso de Bolonia sirvió, como señala Haug (2005) de plataforma para el desarrollo de un nuevo debate sobre el papel de las universidades en la nueva Europa y sobre los retos comunes en las políticas de enseñanza superior en Europa. Pero éste, desde la Cumbre de Lisboa, no será el único motor de cambio/modernización de las universidades a nivel europeo, se verá acompañado por las directrices que marcaría la Estrategia de Lisboa.

También Valle (2007) resalta que, tras las políticas europeas iniciadas en el año 2000, con las que se pretende convertir a Europa en la economía más competitiva y dinámica del mundo, se plantea una nuevo horizonte en el que la universidad cobra un

papel preponderante en la construcción de esta nueva Europa que se quiere dibujar, ya que tradicionalmente es la institución que acoge entre sus fines la generación y transmisión del conocimiento del más alto nivel, así como la formación de los profesionales más cualificados y de los investigadores más preparados. Este autor afirma que, junto a los sectores político y económico, la universidad se convierte en uno de los tres colores primarios que teñirán la Europa que viene.

Mora (2009) en esta misma dirección, señala que la UE, especialmente desde el año 2000, está desarrollando una actividad muy importante en torno a la educación superior bajo la denominada *Estrategia de Lisboa*, si bien, esta actividad se ve eclipsada, sobre todo en países con menos actividad internacional en temas universitarios, por el Proceso de Bolonia. Sin embargo, las líneas de actuación promovidas por la *Estrategia de Lisboa* están ayudando a reformar la educación superior europea en temas esenciales de carácter organizativo (gobierno de las universidades o financiación, por ejemplo) que de alguna manera son previos, como requisitos imprescindibles, para llevar a cabo la adecuada reforma curricular que propone el Proceso de Bolonia.

Según De Pablos y Martínez (2008), las líneas de actuación más importantes que se han llevado a cabo bajo la denominada *Estrategia de Lisboa*, podrían resumirse del siguiente modo:

1. El pleno empleo, que gracias a la coyuntura favorable parecía una meta asequible a corto plazo. Los elementos del diagnóstico de Lisboa sobre los desafíos del empleo pasaban por:
    - La insuficiencia de la creación de empleos en el sector servicios, el más importante desde el punto de vista del empleo.
    - Los importantes desequilibrios regionales, en particular desde la ampliación en 2004.
    - La elevada tasa de paro de larga duración.
    - La falta de adecuación entre la oferta y la demanda de mano de obra.

- La insuficiente participación de las mujeres en el mercado laboral.
- La evolución demográfica europea, con particular atención al envejecimiento.

2. El reto tecnológico, que presenta varios planos al mismo tiempo, pues supone por una parte la necesidad de que todo el mundo pueda acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con vistas a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, pero también es precisa la adaptación a un contexto de producción más eficiente y globalmente competitivo.
3. Una sociedad basada en el conocimiento, que permita absorber el potencial de creación de empleo de las TIC, y que implica por tanto una mejora de la enseñanza y la investigación, así como un nivel de formación más elevado.
4. Mejorar la competitividad en el propio mercado interior europeo, lo que supone la creación de un clima favorable al espíritu emprendedor, con sus implicaciones laterales en los ámbitos de la investigación y de las trabas burocráticas y administrativas.
5. La integración de los mercados financieros y la coordinación de las políticas macroeconómicas, retos de singular importancia para la consecución de los objetivos con respecto al pleno empleo, que han generado numerosas comunicaciones y directrices dadas las dificultades para llevarlos adelante.
6. La modernización del modelo social europeo, que se promovería en primer lugar, favoreciendo el trabajo, garantizando regímenes de pensión viables –precisamente ahora, cuando la población europea se define como en fase de envejecimiento-, luchando contra la xenofobia y el racismo, con acciones a favor de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como a favor de las personas con discapacidad.

Lefresne (1999) apunta que este proceso va de la mano del desarrollo de una retórica influyente, pero inestable, en torno a la vinculación conceptual de "equidad y eficiencia". Los términos de "empleabilidad", "competencias" y "aprendizaje permanente", que tienen numerosos significados, son ahora parte de esta nueva

retórica y se están convirtiendo en puntos de referencias en los debates nacionales e internacionales sobre el empleo.

Esta combinación de objetivos se subraya en el programa relacionado con los sistemas de formación y educación (*Education and Training 2010,* programa que se ha ido aplicando por etapas desde 2001) en el que se señala que se quiere lograr "la suficiente compatibilidad que permita a los ciudadanos aprovecharse" de la diversidad de Europa (en lugar de estar limitados por la misma) y esperar que Europa sea de nuevo "el destino favorito de estudiantes, académicos e investigadores de todas las regiones del mundo" (Haug, 2004). Cobra especial importancia:

> "Construir, por fin, la Europa de la educación y de la formación, sobre todo mediante la pronta adopción de un marco de referencia europeo para las cualificaciones de la enseñanza superior y la formación profesional; dicho marco es indispensable para crear un auténtico mercado de trabajo europeo, facilitar la movilidad y hacer que Europa sea más visible en el mundo" [COM (2003)685 final, p.4]

La realidad es que, como señala Haug (2005), el componente educativo de la *Estrategia de Lisboa* inicia el camino hacia una Europa educativa con sistemas diversos, pero objetivos compartidos para 2010. De hecho, en el programa *Education and Training 2010* se señalan aquellas cuestiones que se quieren alcanzar "para el beneficio de los ciudadanos y de la UE como tal". Estas cuestiones son:

1. Que los sistemas y las instituciones educativas europeas se vean como referencias de calidad y pertinencia en el mundo.
2. Que los sistemas tengan un nivel de compatibilidad suficiente para que los europeos puedan aprovechar su diversidad, en vez de encontrarse limitados o penalizados por ella.
3. Y que Europa consiga (otra vez) ser el destino preferido de estudiantes, académicos e investigadores de las demás regiones del mundo.

Por supuesto, estos retos conciernen de modo especial a las universidades y a los sistemas de enseñanza superior.

Haug (2004) apunta que, desde la *Estrategia de Lisboa*, se hace hincapié en la necesidad de hacer más competitivas y más atractivas las universidades europeas. Así, el desarrollo más importante dentro de dicha Estrategia, es la convocatoria de un marco europeo de referencia para las cualificaciones que abarque la educación y la formación profesional y la educación superior. Esto significó la puesta en marcha de este crucial instrumento como parte fundamental tanto de la construcción del Proceso de Bolonia, como de la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea. De hecho, este autor considera que, aunque el proceso de Bolonia se extiende a la totalidad de Europa, esto es particularmente cierto en los países de la UE donde el Proceso de Bolonia y la Estrategia de Lisboa se refuerzan mutuamente, especialmente en los aspectos relacionados con la educación superior y la empleabilidad.

La Estrategia original evolucionó gradualmente hacia una estructura excesivamente compleja con objetivos y acciones múltiples y una división confusa de las responsabilidades y tareas, particularmente entre la UE y el nivel nacional, debido a que la economía europea no ha alcanzado los resultados que se habían previsto en materia de crecimiento, de productividad y de empleo (pues se ha ralentizado la creación de empleo y las inversiones en investigación y desarrollo continúan siendo insuficientes). No obstante, en 2005 se da un relanzamiento de dicha Estrategia mediante lo que se conococe como la *Estrategia para el crecimiento y el empleo* (porque se centra en estos dos aspectos fundamentalmente), en la que la educación superior juega un papel esencial, creando y transfiriendo nuevo conocimiento a los estudiantes, así como fomentando la innovación:

> "La directrices integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008), en particular aquellas que abordan la necesidad de mejorar la adecuación a las necesidades del mercado laboral, para ampliar y promover la inversión en capital humano, para adaptar la educación y los sistemas de formación en respuesta a las nuevas competencias que se requieren, y para asegurar los adecuados recursos humanos para la investigación y el desarrollo y la innovación" (Consejo Europeo, 2005/600/CE, p. 27).

Las instituciones europeas están trabajando para modernizarse, tanto en términos de los cursos ofertados, como en la forma en la que lo hacen. Europa cuenta

con 4.000 instituciones de educación superior, con alrededor de 19 millones de estudiantes, así como con un millón y medio de empleados. Algunas universidades europeas están entre las mejores del mundo, pero el potencial global no se utiliza al máximo. Los planes de estudio no siempre están al día, los jóvenes que van a la universidad al terminar la escuela no son suficientes, y los adultos no han sido atendidos suficientemente desde la universidad. La universidades europeas a menudo carecen de las herramientas necesarias para la gestión y financiación a la altura de sus ambiciones.

Tras la descripción de esta situación, la Comisión Europea publica una *Agenda para la modernización de las universidades,* la cual ha sido bien recibida por los Estados miembros y los principales interesados en educación superior. Esta Agenda para la modernización forma parte de la Estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo. Dentro de los campos en los que se proponen reformas están:

a. Una reforma de los planes de estudios: Un sistema de tres ciclos (graduado-master-doctorado) para adquirir las competencias básicas de aprendizaje, vías de aprendizaje flexible, el reconocimiento y la movilidad.

b. Una reforma en su gobierno: Autonomía de las universidades, asociaciones estratégicas que incluyan a las empresas, y garantía de calidad.

c. Una reforma de la financiación: Fuentes más diversificadas de ingresos de las universidades, vinculadas a los resultados, que promuevan la equidad, el acceso y la eficiencia, incluyendo la posibilidad de subenciones para las tasas de matrícula y préstamos.

Según Haug (2008), a partir de 2004 se confirmó cada vez más claramente que los retos de la *Estrategia de Lisboa* afectaban de manera especial a las universidades y sistemas de educación superior. Según el autor, una serie de documentos comunitarios subrayó el grave déficit de financiación de las universidades europeas en comparación con sus homólogas en EEUU, su menor preparación para la competitividad mundial, su insuficiente autonomía, los efectos negativos de la fragmentación entre sistemas nacionales, y la necesidad de invertir mucho más en investigación y desarrollo para fomentar el crecimiento económico y la inclusión social.

Lo más fundamental, según este autor, es que así se ha reconocido el papel esencial de las universidades en el futuro económico, social y cultural de Europa y, progresivamente, las condiciones que deben prevalecer para que puedan desempeñar efectiva y plenamente dicho papel.

En esta misma línea Mora (2009) señala que, en este ambicioso plan, la educación superior se convierte en un elemento importante. La *Estrategia de Lisboa* remarca la importancia económica de este nivel educativo, y trata de reformar las universidades europeas mediante el programa de *modernización de las universidades europeas* para hacerlas más competitivas en la economía del conocimiento.

Tanto Haug (2008) como Mora (2009) indican que los aspectos enfocados sobre la necesaria renovación de las políticas universitarias en la UE y en sus países miembros constituyen el capítulo universitario de la Estrategia de Lisboa, y destacan que, aunque cada moviento tenga su identidad propia (Estrategia de Lisboa y Bolonia) ambos procesos se desarrollan en paralelo, complementándose y reforzándose mutuamente. Algo que se puede observar en varios campos, como son: la reforma de las carreras, el aseguramiento de la calidad y la acreditación, o el promocionar el atractivo de la educación superior en el resto del mundo.

De la complementariedad entre Bolonia y Lisboa es importante destacar que la agenda de reformas propuestas en el ámbito de la UE sirve, sobre todo, para suplementar la de Bolonia en áreas débiles de ésta, como son los aspectos de gobernabilidad de sistemas e instituciones y de financiación de reformas y de infraestructuras materiales e inmateriales (formación, sistemas de becas y préstamos, etc.). Según Haug (2008) estos aspectos son fundamentales para el éxito de la agenda de modernización universitaria de la Estrategia de Lisboa de la UE.

Varios documentos son producidos por la CE como parte de este programa relacionado con la modernización de las universidades. El primero de ellos fue la Comunicación de la CE, publicada en 2003, y titulada *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.* Primer documento de la UE explícitamente dedicado a las universidades y, como se dice en él, el objetivo fue provocar un debate entre las universidades y los Estados miembros sobre el papel de las universidades en el

desarrollo de la economía del conocimiento, algo que nunca antes se había afirmado claramente como una política oficial. En este sentido, este documento abrió las puertas para las políticas universitarias a nivel de la UE (Mora, 2009).

Una nueva Comunicación de la CE (2005b) bajo el título *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa,* insistió en la misma línea de recomendar a las universidades europeas las siguientes cuestiones:

- Mejorar su calidad y atractivo.
- Mejorar su gestión.
- El aumento y la diversificación de la financiación.
- El aumento de la flexibilidad y la diversidad de las universidades.

Según Mora (2009), el documento representa un nuevo giro de tuerca en las políticas de la UE para promover reformas en las universidades a fin de que respondan a las nuevas necesidades sociales y económicas, y da un paso adelante en la definición de las políticas. Este documento define las tres principales líneas de reforma que deberían seguir las universidades de la UE:

- Reforma curricular. La CE señala la necesidad de aplicar las reformas de Bolonia como una forma de desarrollar una profunda renovación curricular. Es pertinente señalar que en esa resolución, la UE adopta el Proceso de Bolonia como una parte de las políticas de la UE.
- Reforma de la gobernanza. Más autonomía, la modernización de la gestión y el establecimiento de sistemas de garantía de calidad son parte de esta reforma.
- Reforma de la financiación. Los objetivos de esta reforma son aumentar la financiación y hacerla más eficiente con inversiones selectivas en calidad, innovación y reformas estructurales.

El último documento de esta serie, publicado en 2006 con el título: *Cumplir la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación*, insistió en la necesidad de liberar a las universidades del control directo del Estado a

fin de mejorar su capacidad de respuesta. Este documento destaca que las universidades deberían tener la libertad y la responsabilidad de establecer sus propias misiones, prioridades y programas en materia de investigación, educación e innovación, de decidir sobre su propia organización y sobre los órganos necesarios para su gestión interna y la representación de los intereses de la sociedad.

En una nueva Resolución sobre la *Modernización de las universidades para la competitividad de Europa en una nueva economía global del conocimiento,* aprobada en 2007 (Consejo Europeo, 2007), como señala Mora (2009), se vuelven a remarcar las principales líneas del proceso de modernización, pudiéndose leer textualmente que el Consejo de la UE invita a los Estados miembros a:

a. Modernizar las instituciones de educación superior mediante la concesión de más autonomía y una mayor rendición de cuentas a fin de que puedan mejorar sus prácticas de gestión, desarrollar su capacidad innovadora, y fortalecer su capacidad para modernizar sus programas de estudio;

b. Promover la contribución de las instituciones de educación superior a la innovación, el crecimiento y el empleo, así como a la vida social y cultural, alentando a desarrollar y reforzar las alianzas con otros agentes, como el sector privado, instituciones de investigación, las autoridades regionales y locales y la sociedad civil.

Desde la UE se promueve que la educación y la formación deben adaptarse y vincularse más estrechamente con el mundo del trabajo. Bajo esta idea, la Comisión Europea y los Estados miembros de la UE elaboran una iniciativa política conjunta bajo la denominación: *New skills for new jobs* (Nuevas cualificaciones para nuevos empleos) que pretende abordar algunos de estos problemas y apoyar a las regiones y a los Estados pertenecientes a la UE en la labor que realizan para crear métodos más efectivos que permitan analizar y predecir qué cualificaciones serán necesarias en los mercados laborales del futuro. Así mismo, dicha iniciativa busca estrategias para mejorar y adaptar la educación y la formación en función de esta información, con el fin de que los trabajadores adquieran las capacidades necesarias.

A su vez, esta iniciativa ofrece a los Estados de la UE la oportunidad de compartir conocimientos e intercambiar soluciones. También, con un grupo de expertos independientes creado por la Comisión Europea, elaboran un informe en el que se recogen *recomendaciones* sobre cómo hacer avanzar el programa de Nuevas Cualificaciones para nuevos Empleos.

Como se puede leer en el Comunicado de la Comisión Europea [COM(2008) 868 final], esta iniciativa contribuye a:

- Mejorar la capacidad de la UE para anticipar las necesidades de capacitación y adecuarlas al mercado laboral.
- Alcanzar los objetivos de la Estrategia de Crecimiento y Empleo de la UE.
- Utilizar de manera óptima las iniciativas e instrumentos existentes.
- Poner en común los resultados equiparables dentro de la UE.
- Fomentar, en lo que respecta al empleo y la formación, un mercado laboral realmente europeo que responda a las necesidades y aspiraciones de movilidad de los ciudadanos.

En dicho Comunicado se indica que los objetivos de pleno empleo, calidad en el trabajo, productividad y cohesión social, se podrán alcanzar mejor si son definidos como claras prioridades: atraer y retener a más personas en el empleo, aumentar la oferta de trabajo, mejorar la adaptabilidad de los trabajadores y las empresas, y aumentar la inversión en capital humano a través de una mejor educación y en el desarrollo de habilidades y competencias.

Según Novoa (2010), a finales de 2008 resultaba obvio para los políticos europeos que la mayor parte de los puntos de referencia establecidos no iban a ser alcanzados. La valoración de la Comisión es especialmente crítica en lo tocante a los progresos conseguidos en aquellos puntos de referencia más estrechamente relacionados con la inclusión social, algo de suma importancia en un momento en que se hace evidente la necesidad de generar nuevas políticas para responder a la crisis económica y social.

El autor añade que el único indicador en el que se ha realizado un progreso real es en ciencia y tecnología, un área a la que se le dio un gran impulso en la Estrategia de Lisboa. Esta perspectiva es coherente con la necesidad de *activar el triángulo de la Europa del conocimiento*: *investigación, educación e innovación*, un propósito que se está abriendo camino dentro de las políticas europeas.

Además sugiere que, con la crisis económica de 2008-2009 se abre paso una tendencia a subrayar la tercera dimensión del triángulo, la educación. En marzo del 2009, el Consejo Europeo de Bruselas menciona la necesidad urgente de establecer mecanismos de crisis adecuados mediante el desarrollo de planes a escala comunitaria. El Consejo explica que no se conseguirá nada si no se incrementan las competencias y se anticipan las necesidades del mercado laboral, subrayando que es "de vital importancia el marco estratégico de cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación" (Consejo, 2009: 6).

La Estrategia de Lisboa para el Crecimiento y el Empleo está llegando a su fin en un momento en que el impacto de la crisis económica se deja sentir profundamente en Europa (la crisis ha tenido efectos profundos y duraderos en las economías de Europa: el PIB disminuyó un 4 % en 2009; el desempleo se acerca al 10 %; las finanzas públicas están destrozadas, con déficit que alcanzan el 7 % del PIB; y los niveles de deuda han aumentado un 20 % en dos años, según el documento de la Comisión Europea, 2010b), al igual que en otras partes del mundo. Por ello, la UE plantea la elaboración de una *Agenda* para el periodo posterior a 2010, que le permita a Europa recuperarse de la crisis y favorecer el avance de la economía. Para que esto ocurra, Europa necesita de una agenda común: La Estrategia de la UE 2020. Como se indica en el Comunicado de la Comisión [COM(2010) 2020 final], sobre la futura Agenda "EU 2020":

> "Se espera que en 2010 la tasa de desempleo llegue a cifras de dos dígitos, un nivel que no se registraba desde el último decenio. La actuación colectiva para salvar el sistema financiero, impulsar la demanda y restaurar la confianza gracias a la intervención pública ha permitido evitar el derrumbe de la economía. Con todo, la crisis ha minado nuestra capacidad de resistencia. La UE debe ahora aunar y redoblar esfuerzos para salir airosamente de la crisis y

diseñar la próxima generación de políticas públicas en unas circunstancias harto distintas. […] La estrategia UE 2020 sucederá a la actual Estrategia de Lisboa, que ha sido la estrategia de reforma de la UE para la pasada década y que ha ayudado a la UE a capear el temporal de la reciente crisis. Aprovechará los logros obtenidos por la Estrategia de Lisboa como asociación para el crecimiento y el empleo y la renovará para hacer frente a nuevos desafíos" [COM(2010) 2020].

En este Comunicado se destaca que, la crisis económica y financiera ha pasado una abultada factura a las finanzas públicas, las empresas, el empleo y los hogares. Los responsables políticos, a todos los niveles, tendrán que encontrar formas de imprimir dinamismo a la economía con un margen de maniobra presupuestaria limitado. La Comisión subraya el hecho de que a Europa se le plantean nuevos desafíos sociales, entre los que destaca el crecimiento de una población inmigrante, la exclusión social y el envejecimiento de su población. Por ello, propone que las políticas que se deben seguir deben contribuir a mejorar la cohesión social, abordar el desempleo y reforzar la inclusión social; garantizando en todo momento el buen funcionamiento de los mercados laborales. Para ello, considera necesario remodelar los sistemas de enseñanza y los mercados laborales, potenciar la movilidad y el dinamismo de Europa:

"Para ello, Europa ha de disponer de una base industrial sólida y competitiva, de un sector de servicios moderno y de una agricultura, una economía rural y un sector marítimo prósperos. Como pionera en la construcción de esta sociedad del futuro, Europa podrá beneficiarse del desarrollo de productos innovadores y competitivos, del despliegue de las infraestructuras del futuro, de la penetración en nuevos mercados y de la creación de nuevos empleos de calidad" [COM(2010) 2020].

Añade que el conocimiento es el motor del crecimiento sostenible, y por tanto, en un mundo en rápida mutación, los factores que marcan la diferencia son la educación y la investigación, la innovación y la creatividad. Considera para ello vital, el potenciar la educación, pues es una de las formas más efectivas de luchar contra la desigualdad

y la pobreza. Considera necesario intervenir para reducir el elevado número de estudiantes con resultados insuficientes en capacidades básicas (lectura, matemáticas y ciencias) a fin de aumentar la empleabilidad de los jóvenes y de facilitar su incorporación al mundo del trabajo una vez concluida su escolarización.

En relación con el ámbito universitario, apunta que, aunque algunas de las mejores universidades del mundo son europeas, "nuestra meta ha de ser que sean muchas más y convertirlas en verdaderos motores de conocimiento y de crecimiento", y para ello harán falta no solo inversiones sino también reformas y, en caso necesario, acciones de consolidación, una colaboración más estrecha, en particular con las empresas, así como una actitud más abierta al cambio.

> "La meta para 2020 consiste en hacer realidad un auténtico espacio europeo del conocimiento, basado en unas infraestructuras de calidad de nivel mundial, en el que todos los agentes (estudiantes, profesores, investigadores, centros de enseñanza, centros de investigación y empresas) se beneficien de la libre circulación de personas, conocimientos y tecnologías (la quinta libertad)" [COM(2009) 647 final].

4.1.4. El Espacio Europeo de Educación Superior

> "Nadie pone en duda que en la sociedad actual, la innovación y el conocimiento son los principales factores competitivos, y por esa razón las organizaciones consideradas como estratégicas están adaptándose y evolucionando; el Proceso de Bolonia supone que casi cuatro mil universidades se adapten, innoven y converjan para articular lo que el Parlamento Europeo considera uno de los principales impulsores de la economía del conocimiento: la integración de la dimensión económica e innovadora con la investigación y la educación" (Fidalgo, en Toledo y Michavilla, 2009, introducción).

Como señala Haug (2008), una de las fuentes del proceso reformador de Bolonia es la emergencia del mercado laboral único entre los países de la UE, al

plantear la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo.

"El Proceso de Bolonia es el resultado de un compromiso político intergubernamental (no un tratado, ni una iniciativa de la UE) para reformar las estructuras de los sistemas de enseñanza superior de manera convergente" (Haug, 2008, p.294). Iniciado en 1998, tiene como objetivo la creación de un espacio europeo de enseñanza superior, coherente, compatible y atractivo antes de 2010. Es el resultado de una iniciativa combinada de universidades y Gobiernos (no de la UE como tal).

A lo largo de su aplicación, dio lugar también a una amplia renovación de los contenidos de los currícula, pero esto se debería ver más como un resultado derivado que como un objetivo propio. Es conveniente subrayar también, que el objetivo siempre ha sido crear una compatibilidad suficiente, no una uniformación de las carreras y de las titulaciones.

Según Haug (2008, pp.294-295), la principal fuerza del Proceso reside en sus profundas razones sociales: los cuatro factores principales que subyacen al impulso reformador existen en todos los países, aunque se combinan de manera diferente en cada uno de ellos:

- La insatisfacción con la *eficiencia* de los sistemas de educación superior, con excesiva duración de los estudios y altas tasas de fracaso y abandono, en relación con la marcada rigidez y uniformidad de los currícula propuestos.
- El *atractivo exterior* ha disminuido en el resto del mundo. Europa perdió en beneficio de los Estado Unidos en torno a 1999 el privilegio de ser el destino preferido de los estudiantes y académicos del resto del mundo. Desde el inicio, Bolonia insistió en que la confusión en los nombres y en la estructura que entonces tenían las titulaciones europeas era un obstáculo enorme para universitarios y empleadores, primero en Europa y aún más con respecto al resto del mundo. Se impuso también la idea de que no se van a reconocer las

titulaciones europeas al nivel que conviene en el resto del mundo si no se reconocen primero en el ámbito europeo.

- La *emergencia del mercado laboral único* entre los países de la UE plantea en estos países la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo, no sólo a nivel nacional sino también a nivel europeo (*empleabilidad*).
- La voluntad de *fomentar una movilidad más generalizada, fácil y espontánea.* La experiencia adquirida con los programas de movilidad europeos (Erasmus y Sócrates) llevó al convencimiento de la necesidad de acercar las estructuras de los planes de estudio para hacerlas más compatibles entre sí y así facilitar el desarrollo de nivel de movilidad (estudiantil y profesional) que necesita la integración europea.

Éstas son algunas de las razones por las que el Proceso de Bolonia tuvo tanto impacto:

> "No inventó desde la nada una agenda nueva, al contrario, partió de la identificación de problemas comunes a varios o muchos países pero que no tenían solución desde el nivel particular de cada uno de ellos. Bolonia sirvió de revelador y luego facilitador, proporcionando a cada país razones (o a veces excusas) europeas para programar reformas que, de todas formas, ya eran necesarias en el ámbito nacional" (Haug, 2008, p.295).

4.1.4.1. La empleabilidad como objetivo del EEES

Es bien sabido que el mercado laboral de la sociedad del conocimiento es diferente al de la era industrial. Las profesiones, como señala Mora (2009), salvo excepciones, ya no están claramente definidas y la multidisciplinariedad es una necesidad creciente en los puestos de trabajo.

Por otro lado, el conocimiento tiene una caducidad cada vez más rápida, quedándose obsoleto en poco tiempo. Cuestión que tiene clara influencia sobre el modo en que se organiza y se realiza el aprendizaje. Como Mora (2009) apunta, hay que crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes que les

capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y permanecer receptivos a todos los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que aparezcan a lo largo de su vida activa. Este autor señala que, el modelo al que nos encaminamos supone pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro modelo basado en la actitud permanente y activa del aprendizaje.

Santana Vega (2010) destaca que la transición sociolaboral de los jóvenes es un reto para todos los sistemas políticos y un desafío para el sistema educativo de cada país. Según la autora, tradicionalmente, el nivel y el tipo de estudios han favorecido la incorporación al mundo del trabajo, tanto para acceder a la condición de ocupado en general, como para hacerlo a una ocupación determinada, y la adquisición de competencias relevantes tiene una clara incidencia en las posibilidades de las personas para acceder a las ofertas de empleo o para promocionar en su lugar de trabajo.

Por ello, para esta autora, la transición a la vida activa no sólo pasa por formar a los jóvenes para alcanzar un empleo que les garantice una vida digna. La complejidad de la sociedad contemporánea requiere articular buenos planes de orientación académica y profesional para facilitar la transición del alumnado entre etapas educativas y a la vida activa.

Según señala Kohler (2004), proporcionar y mejorar la "empleabilidad del mercado laboral europeo" es una característica clave del Proceso de Bolonia, que se puede identificar en los documentos más relevantes del Proceso desde 1999. Teichler (2006) ya apuntaba que, el Proceso de Bolonia ha puesto en marcha grandes debates sobre la empleabilidad.

Como tal, sin embargo, la demanda para asegurar que los programas académicos contribuyan a la empleabilidad no es nada nuevo ni específico del Proceso de Bolonia, ni la empleabilidad es el único objetivo asignado a los programas de la educación superior en el contexto del Proceso de Bolonia, puesto que este objetivo ha estado, durante décadas, explícito, inequívoca e incontestablemente requerido en los programas académicos estipulados por la ley. Primero porque la

sociedad que invierte en la financiación de sus universidades, espera recuperar dicha inversión en términos económicos: nuevas generaciones que aseguren la supervivencia económica y la prosperidad. Segundo, porque los propios estudiantes, no todos pero sí una gran mayoría, realizan estudios como llave para ganarse la vida.

Sin embargo, Haug (2004) señala que el Proceso de Bolonia ha tenido un efecto fuerte y positivo en el debate sobre la vinculación de la educación superior y la vida profesional, en particular en lo relativo a la preparación de los graduados para el mercado laboral.

Según este autor, la intención de la Declaración de Bolonia para promover la empleabilidad de los graduados en el mercado laboral europeo fue ampliamente respaldada a nivel nacional, ya que se ha visto como una parte fundamental dentro de los planes nacionales destinados a mejorar la empleabilidad. Dichos planes surgieron entre los Estados miembros por diferentes tipos de razones:

- En varios países, la empleabilidad era un eje permanente dentro de la política nacional sobre educación superior y, naturalmente, la Declaración de Bolonia fue vista como un refuerzo al esfuerzo nacional.
- En países donde las cualificaciones de tipo *bachelor* confirmaron su aceptación en el mercado laboral, el énfasis principal parece no dirigirse tanto hacia el empleo en general (el desempleo de los graduados tiende a bajar), si no más bien sobre los ajustes a las necesidades específicas del mercado laboral, especialmente en vista del aumento de habilidades y la escasez de mano de obra.
- El énfasis de los nuevos Estados miembros de la Declaración de Bolonia sobre la empleabilidad se ha unido a otras reformas que se han realizado, relacionadas con la preparación para el mercado de trabajo europeo, mucho antes de finalizar la fase de transición.
- En varios países, la atención prestada a la empleabilidad y los vínculos con la industria desde el Proceso de Bolonia, se ha visto como un apoyo brindado a los esfuerzos para frenar las altas tasas de desempleo de los graduados.

Según Haug (2004) éstas son algunas de las razones que explican por qué, en la mayoría de países se reconoce la necesidad de fomentar la empleabilidad, entendida ésta como una poderosa fuente de reformas y cambios para la educación superior.

Hay que puntualizar que también ha sido criticada, como es el caso de España, por grupos anti-Bolonia e incluso desde el sector de los estudiantes, argumentando que atribuyen a la empleabilidad una supuesta "mercantilización" de la universidad.

Haug (2004), añade que, en el contexto de la UE, esta tendencia hacia el fomento de la empleabilidad, también ha sido reforzada gracias (aunque no exclusivamente) al énfasis sobre el crecimiento y el empleo promovido desde la Estrategia de Lisboa, y su impacto en las agendas nacionales sobre la educación y la formación mediante los objetivos que se establecen en *Education and Training 2010.* Estos objetivos han sido desarrollados en la misma línea que la seguida en el Proceso de Bolonia, y su impacto se observa principalmente en tres áreas:

El aspecto más visible es que la Declaración crea un amplio debate sobre la empleabilidad después de la obtención de un primer título (*Bachelor)*. Se advierte sobre el hecho de que la educación no está sólo para un propósito profesional y existe la preocupación, en el sector universitario, de que el primer ciclo no esté estrechamente orientado hacia las necesidades del mercado laboral.

Otro interés de la Declaración de Bolonia sobre la empleabilidad proporciona nuevo ímpetu para un mayor desarrollo del *collage/polytechnic sector* y su creación en algunos países más. En casi todos los países con una estructura educativa binaria, la Declaración ha abierto el debate sobre los respectivos papeles de los distintos tipos de instituciones de educación superior. Este debate se ha intensificado en aquellos países donde este sector (*collage/polytechnic)* proporciona una alta proporción de graduados equipados con cualificaciones que les permiten acceder al mercado laboral en un plazo entre 2 y 4 años. En esos países, la necesidad de trasladar el debate hacia la empleabilidad en el sector universitario no se siente del mismo modo que en

aquellos en los que la educación superior se encuentra de manera exclusiva en las universidades.

Finalmente, la Declaración de Bolonia ha jugado un papel importante en la llamada de atención para incrementar la dimensión europea sobre la cuestión de la empleabilidad. En la mayoría de países la ampliación de la dimensión europea de las cualificaciones de la educación superior se ve, en general, en línea con los programas desarrollados por la UE, en relación con la cooperación y la movilidad (Sócrates, Leonardo). Por ejemplo, en el documento *Trends III* elaborado por la EUA (2003) se observa una importante relación entre la movilidad y la empleabilidad.

No debemos olvidar que las metas de la creación del EEES surgen como necesidad, entre otras cuestiones de mejorar la empleabilidad de los graduados (Mora, 2009), aunque, curiosamente no se dedica un apartado específico a ella hasta el Comunicado de Lovaina (2009).

En este sentido debemos indicar que, aunque no se haga referencia directa a la empleabilidad en las Conferencias anteriores a 2009, no implica que no exista una preocupación. De hecho ésta aparece desde el inicio del proceso, eso sí de forma transversal, y vinculada con otras líneas de actuación o instrumentos como el Suplemento Europeo al Título (SET) o el Marco Europeo de Cualificaciones (que resultan fundamentales para lograr los compromisos iniciales del Proceso: la empleabilidad, la movilidad, el atractivo y la inclusión social; Londres, 2007) la adopción de un sistema de tres ciclos (que se ajusten mejor a las necesidades del mercado laboral; Bergen, 2005; Berlín, 2003; Praga, 2001), o los créditos ECTS (que facilitarán el acceso de los estudiantes al mercado laboral, Praga: 2001), por poner algún ejemplo. Como Teichler (2005) señala, las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo no son, por definición, un tema central del Proceso de Bolonia, pero están estrechamente entrelazadas.

En esta misma línea, Valle (2007) señala que el EEES se presenta como imperativo para facilitar la movilidad de los estudiantes y profesores y para favorecer la información sobre los sistemas en los distintos países. Estas razones ya justificarían por sí solas el Proceso, pero el autor añade que aún hay más, pues se facilitará el

reconocimiento de los títulos académicos y profesionales "debido a la armónica definición de los mismos y a la definición pareja de los perfiles competenciales que en toda Europa se establezcan para ellos". Esto evitará el "calvario burocrático" que hoy sufren quienes hayan obtenido su título en un país europeo y quieran verlo homologado en otro país de la Unión. Precisamente, según el autor, este reconocimiento de los títulos redundará en una mayor posibilidad de trabajo en todos los países de la Unión para cada uno de sus ciudadanos. Así, el mercado laboral accesible para los trabajadores no se reducirá ya a los límites fronterizos de su propia nación, sino que se extenderá por toda Europa. Según el autor, es obvio que esta situación mejorará, lógicamente, la empleabilidad global de la ciudadanía.

Este autor también apunta que, esta empleabilidad se verá reforzada por la existencia del SET, que será obligatorio con el inicio del EEES, ya que dicho Suplemento permitirá a los empleadores conocer exactamente las competencias profesionales de su titular (con independencia del país de procedencia) y permitirá un mejor ajuste entre la oferta de empleo y los perfiles de quienes la demanden.

También es cierto que la preocupación por la empleabilidad, desde el Proceso de Bolonia, se hace más *visible* a medida que éste avanza, y más en los últimos años (sobre todo a partir de finales de 2008) en que las condiciones económicas se han deteriorado debido a la crisis, afectando de modo directo al empleo. Esta preocupación se hace patente también a través de los informes elaborados por el *Bologna Follow-Up Group* (BFUG, grupo de seguimiento del Proceso que se organiza en grupos de trabajo, organiza actividades de discusión y prepara documentos que dan base a los Comunicados aprobados por los Ministros cada dos años) en relación con la empleabilidad.

El primero de estos informes se elabora tras la celebración del seminario: *La empleabilidad y su vinculación con los objetivos del Proceso de Bolonia*[5] en Eslovenia, los días 22-23 de octubre de 2004, y al que acudieron representantes de 24 países

[5] Dicho informe se encuentra accesible en la web, siguiendo el enlace: http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Bol_semin/Bled/041023Conclusions.pdf

europeos. En este seminario se realiza un amplio debate en torno a la empleabilidad, fundamentalmente de los graduados. Se trataron aspectos como: ¿Qué es empleabilidad?, ¿Qué hace que alguien sea empleable?, El enfoque de la empleabilidad y su implicación para la estructura y el reconocimiento de cualificaciones, o ¿Quién es el responsable de aumentar la empleabilidad?

El informe señala que cuando se pregunta qué es empleabilidad (al igual que se vio en el apartado dedicado al término) la definición dada dependerá de quién hace la pregunta y de quién la responda: empleadores, estudiantes, instituciones, etc. En este seminario la definición que se acepta de empleabilidad es la formulada por ESECT (Yorke, 2004). Una concepción más *educativa* de la empleabilidad, como ya se ha visto en dicho apartado.

Añade el informe que, cuando se hace referencia a la empleabilidad, no se deben olvidar las circunstancias que afectan a ésta, y que el hecho de que "la elección de ocupación", así como los logros necesarios para tener éxito en una ocupación pueden variar, pues el concepto de empleabilidad es un concepto dinámico. Además el concepto de empleabilidad no debe hacer referencia sólo al hecho de ser empleado por cuenta ajena, sino también debe hacer referencia al autoempleo.

En referencia a la segunda cuestión: ¿Qué hace a alguien empleable?, el informe señala que, puesto que la empleabilidad debe ser entendida como un potencial indicador de alguien que puede ser empleable; uno se tiene que preocupar de qué afecta al desarrollo de este potencial y cómo puede cumplirse; es decir, analizar en mayor detalle qué logros (habilidades, conocimientos y características personales) son importantes para la empleabilidad. Según el informe, estos logros pueden agruparse en tres categorías: 1) temas específicos de conocimiento y habilidades, 2) habilidades genéricas o flexibles o transferibles (habilidades de presentación, comunicación, liderazgo, pensamiento crítico, uso de TIC, etc.), y 3) características personales, tales como motivación para aprender y curiosidad por mejorar las propias capacidades.

Este informe subraya que es crucial entender que no hay una "talla única" que responda qué es lo que hace a alguien más empleable, pues además del campo y el

nivel en que se ocupe dentro del mercado laboral, influyen otros aspectos, como la situación de la economía o cuestiones administrativas (visados, permisos de trabajo, etc.), que pueden afectar a la empleabilidad de un individuo en un determinado mercado laboral.

También se destaca la cuestión de la formación informal y la no-formal. Cómo esas experiencias adquiridas fuera del ámbito académico se reflejan en la empleabilidad. Es cierto que los sistemas tradicionales de formación pueden ser beneficiosos para la empleabilidad, tanto en su campo como fuera de él, pero no hay un reconocimiento de la formación no-formal o informal, ni por las instituciones de educación superior ni por parte de los empleadores.

La parte del informe referida a quién es el responsable de la empleabilidad, señala a empleadores, sindicatos y asociaciones profesionales, de modo más abstracto a la economía, el Estado y la sociedad, pero también incluye a los estudiantes y a las instituciones de educación superior. En relación con estas últimas, indica que son responsables del diseño de los cursos y programas, tanto del primer como del segundo ciclo, los cuales deben ser relevantes para el mercado laboral. Además, dichos programas deberían tener en cuenta que los graduados, además de obtener conocimientos y habilidades, necesitan también ser capaces de actualizar y ponerse al día con sus propias habilidades personales (autonomía en el aprendizaje).

Curiosamente, en el informe se declara como aspecto crucial la información a los estudiantes de sus posibilidades de empleabilidad después de la graduación por parte de las instituciones.

Precisamente el objetivo del desarrollo del currículo y, en relación con esto, la reforma de las titulaciones y las estructuras y el desarrollo de marcos de cualificaciones han sido la piedra angular en el Proceso de Bolonia. La demanda del mercado laboral para los titulados de primer ciclo (*Bachelor*) y el desarrollo, tanto profesional como académico, de los títulos de segundo ciclo (*Master)* son los puntos de referencia de los debates que han tenido lugar bajo el paraguas de Bolonia.

En este momento se observa cierta dificultad, o preocupación más bien, por la aceptación de las nuevas titulaciones de grado en el mercado laboral. Se apunta que en el diseño de los nuevos ciclos (primer y segundo) es necesaria una mayor flexibilidad tanto en términos de estructura, de contenido, de orientación, como del perfil. Desde este informe se señala que la mayor flexibilidad en estos aspectos permite varias vías que conducen hacia la empleabilidad, mientras que mecanismos demasiado rígidos obstaculizarían las posibilidades ofrecidas a los estudiantes. El currículo ofertado necesita adaptarse a posibilidades reales de las instituciones de educación superior tanto como a las necesidades reales del mercado laboral.

También vinculado a la empleabilidad estaría el aprendizaje a lo largo de la vida. En el informe se añade que éste no es una cura infalible para los problemas de empleabilidad, si bien no es un camino opuesto a la empleabilidad sostenible, no debería ser considerado como la única solución, ni un sustituto de la tradicional formación superior, donde uno de los objetivos generales es la empleabilidad de los graduados y donde los estudiantes pueden obtener las habilidades necesarias para continuar su auto-desarrollo.

En relación con los reconocimientos de cara a la empleabilidad, el informe indica que hay una conciencia de que las herramientas de reconocimiento y de transparencia existen (ECTS, SET, etc.), pero sólo de un modo superficial. La mayoría de los grupos a los que se destinan dichas herramientas (instituciones, estudiantes y empleadores) conocen la existencia de dichas herramientas, pero no las usan tan ampliamente como sería posible. Por ello, se hace necesario que todos los *usuarios* de esas herramientas de reconocimiento se involucren más en el desarrollo y el perfeccionamiento de esas herramientas.

El informe añade el valor de la movilidad en términos de empleabilidad y la necesidad de su promoción. En un mercado laboral que crece internacionalmente es esencial que los graduados posean alguna experiencia de estudios, o incluso prácticas, en el extranjero.

Es decir, desde este seminario, para el impulso de la empleabilidad de los graduados, principalmente, a través del Proceso de Bolonia, se sugiere:

- La importancia de la formación recibida, formación en conocimientos específicos, habilidades genéricas y estrategias personales. Estas cuestiones deben estar integradas en el currículo. A su vez, se destaca la importancia del aprendizaje no-formal. En este sentido deben dirigirse las nuevas reformas curriculares, el diseño de los títulos y las nuevas estructuras.
- Se destaca la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, y por ello se sugieren diseños de planes de estudios más flexibles.
- Directamente relacionado con la empleabilidad está la cuestión del reconocimiento de los estudios para lo cual son fundamentales herramientas como los Marcos Nacionales de Cualificaciones, los créditos ECTS o el Suplemento al Diploma.
- La movilidad es vista en términos de empleabilidad, en cuanto a que se ampliarían las posibilidades laborales de los graduados en un mercado único como es el europeo.

Posteriormente, los días 12-14 de julio de 2006 se celebra un nuevo seminario sobre empleabilidad en Swansea, bajo el epígrafe: *mejorar la empleabilidad de los graduados*, en el cual se señala que la empleabilidad sigue siendo una parte importante del Proceso de Bolonia y requiere ser dirigida hacia los tres ciclos.

En dicho seminario, los delegados participan en cuatro grupos de trabajo: dos de ellos dirigidos al tema de la inserción de habilidades en el currículum, otro de los grupos trabajaba sobre la internacionalización (incluyendo la movilidad) y el último trabajaba sobre la vinculación con la industria. De dichos grupos de trabajo se extraen las siguientes recomendaciones:

- La incorporación de habilidades en el currículum es un elemento clave de las reformas del Proceso de Bolonia y como tal necesidad debe ser controlada, enfatizando las buenas prácticas en toda Europa. De igual modo se señala la importancia de hacer efectivos los vínculos con los empleadores, aunque los métodos utilizados deberán ser los apropiados a cada contexto, institución, región geográfica y política nacional.

- Las instituciones de educación superior deben ayudar a los estudiantes a reconocer y articular las habilidades de empleabilidad desarrolladas dentro del currículum y en otras actividades en todos los ciclos, vinculadas a los descriptores/Marcos nacionales de cualificaciones, y para el futuro desarrollo profesional. Las instituciones de educación superior deberían asegurar que los estudiantes reciben la información y el asesoramiento sobre todos los sectores del mercado laboral, junto con habilidades para la gestión de la carrera.
- Las reformas de Bolonia han incrementado un nuevo intervalo de transición y puntos de salida de la educación superior. La consecuente complejidad de opciones para continuar estudios o para trabajar, combinada con el estímulo a la movilidad estudiantil, requiere de la provisión de personal altamente cualificado que oriente a los estudiantes, así como personal apropiado para el desarrollo académico.

Las cuestiones más importantes de este seminario hacen referencia a la necesidad por parte de las instituciones de educación superior de asistir a los estudiantes en el reconocimiento y articulación de las estrategias de empleo dentro del currículum, la necesidad de vincular los descriptores/marcos de cualificaciones nacionales y las necesidades futuras de un desarrollo profesional continuo. Para ello, las instituciones deben asegurar que los estudiantes reciben información y orientación sobre el mercado laboral (todos los sectores) y habilidades en la gestión para la carrera.

Las instituciones deben desarrollar tantos vínculos como sea posible con la industria y otros sectores (caridad, sector público, etc.), por ejemplo en experiencia laboral para que los estudiantes y el personal sean más conscientes de los requerimientos del mercado laboral. También la flexibilidad debe mantenerse para asegurar que se acomodan la diversidad de aprendizajes (aprendizaje a lo largo de la vida).

Este seminario sigue destacando y sugiriendo cuestiones que se habían planteado en el celebrado en 2004: la mejora de la empleabilidad a través del currículo, la flexibilidad en el diseño de los nuevos planes de estudio, la promoción de

la movilidad y la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. Como novedad, este informe destaca la importancia de mejorar las relaciones entre la universidad y el mundo laboral.

Pero será en el Comunicado de Londres (2007) donde aparezcan más reseñas en torno a la empleabilidad. Por ejemplo, en el prefacio de dicho Comunicado se señala: "Estamos desarrollando un EEES basado en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y principios democráticos, que facilitará la movilidad, incrementará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa". De igual modo se hace referencia a la mejora de la empleabilidad de los graduados en relación con la estructura de las titulaciones, con el Marco General de Cualificaciones y el Doctorado. Además, en este Comunicado, y de modo complementario a la introducción del sistema de estudios de tres ciclos, se insta al BFUG a realizar un estudio sobre cómo incrementar la empleabilidad en cada uno de dichos ciclos, con un particular énfasis en el primer ciclo, así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.

En octubre de 2008, el BFUG publica un nuevo informe: *Employability working group update,* previo al seminario celebrado en Luxemburgo en noviembre de 2008, en el que se identifican varias cuestiones generales en relación con la empleabilidad:

- El crecimiento del número de graduados en la década de los 80 a los 90 produjo, en algunos países y en algunos sectores de la economía, un aparente exceso en la oferta para el mercado laboral, aunque el acceso a la educación superior sigue siendo un tema importante.
- La empleabilidad de los graduados del primer ciclo supone un particular problema en algunos países, con una percepción tanto por parte de los estudiantes como de los empleadores de que dicha cualificación no es adecuada para el empleo.
- Los empleadores valoran positivamente la experiencia laboral. Los jóvenes graduados que finalizan sus estudios con experiencia laboral tienden a ser más

competitivos en el mundo laboral que aquellos que no poseen dicha experiencia.

- Los empleadores creen que las universidades no están haciendo lo suficiente para preparar a sus graduados para el mundo laboral. Algunas universidades se preguntan si la empleabilidad debería ser una parte de su propósito o misión.
- Algunos empleadores y algunas instituciones de educación superior tienen pequeñas experiencias prácticas en las que se han comprometido ambos, especialmente en el enfoque para el diseño de los planes de estudios que mejoren la empleabilidad, siendo ésta un área donde ambos deberían trabajar más estrechamente.

Considerando estas cuestiones, el BFUG sugiere, para la mejora de la empleabilidad:

- Dar más a conocer el Proceso de Bolonia y el valor de las titulaciones del primer ciclo. Para ello se hacen esenciales herramientas como los Marcos Nacionales de Cualificaciones, compatibles con el Marco General de Cualificaciones del EEES; facilitar la movilidad; enfatizar la garantía de la calidad, los ECTS, o promover los beneficios de la reforma de Bolonia.
- Promocionar el diálogo entre las instituciones de educación superior y los empleadores, tanto del sector público como del privado. Hay una necesidad de colaboración que asegure un diálogo sistemático entre instituciones y empleadores a todos los niveles: internacional, nacional, regional y local. Además dicho diálogo debe tener en cuenta un amplio rango de cuestiones: el diseño de los planes de estudios, la acreditación y/o los programas que aseguran la calidad, lugares de prácticas para los estudiantes, preparación para profesionales estándar, y la transformación del conocimiento y la investigación a la práctica.
- Habilidades para la empleabilidad. Empleadores e Instituciones de educación superior deben trabajar juntos para identificar el modo en el que los programas de estudios y los cursos puedan ofrecer a los estudiantes la oportunidad para

desarrollar y definir por sí mismos las habilidades necesarias para la empleabilidad, promoviendo un acercamiento a los puestos de trabajo durante parte de los cursos, o asegurar que los estudiantes puedan trabajar a tiempo parcial durante sus estudios, desarrollar programas de estudios a tiempo parcial, valorar el aprendizaje a lo largo de la vida. Los empleadores, los Gobiernos y las Instituciones deberían considerar formas para incrementar los intercambios.

- La información, la orientación y el consejo. En algunos países se han desarrollado servicios de orientación y apoyo para cada nivel institucional. Estos servicios pueden ofrecer el apoyo y el consejo que actualmente necesitan los estudiantes para identificar y clarificar sus propias habilidades y ponerles en contacto con potenciales empleadores. En algunos casos, dichos servicios, se ofertan no sólo a los actuales estudiantes, sino también a aquellos que ya han terminado sus estudios. En otros países, sin embargo, esta actividad es realizada por los servicios nacionales de empleo. El BFUG sugiere que dichos servicios de orientación y apoyo a los estudiantes deberían estar fuertemente ligados a las instituciones de educación superior, sin dejar por ello de colaborar con los servicios nacionales de empleo en la mejora, el acceso y la calidad del empleo que se oferta a los estudiantes.

En este informe, como se puede observar, se considera fundamental la mejora en las relaciones entre la universidad y el mundo laboral; colaboración fundamental para el diseño de los planes de estudio, el establecimiento de lugares de prácticas laborales para los estudiantes o en la transmisión del conocimiento y la investigación a la práctica. También se considera fundamental acercar la información, la orientación y el consejo a los estudiantes para que éstos puedan tomar más adecuadas decisiones en torno al desarrollo de su carrera y posteriores posibilidades laborales.

El BFUG, en el año 2009 y previamente a la Conferencia de Ministros celebrada en Lovaina, elabora un informe (*Bologna Process Stocktaking Report*) sobre empleabilidad, en el que se hace referencia prácticamente a las mismas cuestiones que se habían destacado en el informe elaborado en el anterior año:

1. Se observa un problema de la empleabilidad, especialmente en el nivel de grado, debido a que en algunos países se considera que esta cualificación no es adecuada para el empleo. Por ello el BFUG propone como desafío para mejorarla, el garantizar que el valor del primer ciclo/grado sea plenamente entendido por todas las partes interesadas (empleadores, estudiantes, padres, académicos e instituciones de educación superior).
2. Se hace necesario mejorar la experiencia laboral de los graduados, y para ello propone incrementar el diálogo entre la educación superior y los empleadores que les permita entenderse y sensibilizarse con las necesidades que cada una de las partes presenta.
3. Algunos empleadores no creen que las universidades estén haciendo lo suficiente en la preparación de sus graduados para el mundo laboral, mientras que las instituciones creen que ésta no es su misión o propósito. Otros empleadores y algunas instituciones tienen poca experiencia práctica en la colaboración de unos con otros, especialmente en el enfoque del diseño de los planes de estudios para la mejora de la empleabilidad. Por ello se propone fomentar más las prácticas laborales integradas en los programas de estudio y con reconocimiento de créditos.
4. El BFUG también aconseja para fomentar la empleabilidad de los graduados, la necesidad de mejorar la provisión de información, asesoramiento y orientación profesional relacionada con el empleo.

Uno de los aspectos tratados en este informe y que merece ser destacado, es que el BFUG, comprendiendo que existen muchas definiciones de empleabilidad, aclara que ellos, entiende ésta como: “la habilidad de obtener inicialmente un empleo satisfactorio, o autoempleo, mantenerlo y ser capaz de moverse dentro del mercado laboral”.

De acuerdo con esta definición, el BFUG indica que la principal misión de la educación superior en este contexto, es equipar a los estudiantes con los conocimientos, habilidades y competencias necesarias en el puesto de trabajo y que son requeridas por los empleadores; así como asegurar que la gente tenga más

oportunidades para mantener o renovar esas habilidades y atributos a lo largo de su vida laboral (tanto si son empleados por cuenta ajena como si lo están por cuenta propia). Al final de un curso, un estudiante debería tener un profundo conocimiento específico de las materias, así como de las habilidades genéricas de empleo.

Además, en este informe se destaca la necesidad de mejorar la experiencia laboral de los estudiantes fomentando las prácticas laborales integradas en el currículo, y en este sentido, el diálogo entre la universidad y el mundo laboral es fundamental.

En el Comunicado de Lovaina 2009, la empleabilidad sigue siendo una preocupación y un objetivo a lograr ocupando, por primera vez, un epígrafe dedicado a esta cuestión. En este Comunicado se señala que los mercados laborales se apoyan cada vez más y exigen mayores niveles de cualificación y competencias transversales, por lo que la educación superior debería equipar a los estudiantes con los avances de conocimiento, cualificaciones y competencias que les serán necesarias en el desarrollo de sus vidas profesionales.

En este Comunicado se propone aumentar las cualificaciones iniciales, así como el mantenimiento y renovación de la mano de obra cualificada a través de una estrecha cooperación entre Gobiernos, instituciones de educación superior, agentes sociales y estudiantes. Esto permitirá a las instituciones ser más sensibles con las necesidades de los empleadores, y a los empleadores comprender mejor la perspectiva educativa. Se presenta, de nuevo, la necesidad de mejorar el diálogo entre la universidad y la empresa.

Las instituciones educativas, junto con los Gobiernos, organismos gubernamentales y empleadores, deberán mejorar la oferta, la accesibilidad y la calidad de sus carreras relacionadas con el empleo y los servicios de orientación para alumnos y antiguos alumnos. Desde este Comunicado se anima a integrar puestos de trabajo en los programas de estudio, así como el aprendizaje sobre el empleo.

También desde este Comunicado se señala que muchos de los objetivos se han alcanzado aplicando las reformas del Proceso de Bolonia, como la reforma en la estructura y el diseño de los nuevos planes de estudios, la garantía de la calidad, el reconocimiento de las titulaciones, la movilidad y la dimensión social.

En este sentido, Haug (2008) señala que las reformas (empujadas o permitidas) por Bolonia avanzan en tres frentes:

- *Reformas sistémicas,* que se hacen a nivel nacional, generalmente a través de cambios en la ley de universidades. Hubo tales cambios, más o menos radicales, en casi todos los países que participan en Bolonia. El autor considera interesante destacar que, en la mayoría de países (incluyendo a España) el proceso de reforma legislativa cuenta con tres aspectos clave (el autor denomina *triángulo de oro* de reformas de Bolonia). Estos aspectos son: la ordenación de titulaciones entre grado, máster oficial y doctorado; la introducción generalizada de los créditos ECTS; y la creación de un sistema y una agencia nacional de aseguramiento de la calidad y/o acreditación.
- *Reformas curriculares dentro de las universidades,* bien por iniciativa propia, por imitación o por obligación. Como consecuencia, según señala el autor, Europa se ha convertido en una *zona de obras* curricular. Lo más importante es que el proceso de cambio no sólo afecta a la estructura, sino también al contenido de las carreras, incluso a la cuestión de la empleabilidad. Esto implica, en numerosos casos, reducir parte de contenidos, sea para acortar el periodo de estudios, sea para poder incorporar aspectos relacionados con el desarrollo de las habilidades transversales.
- *Reforma curricular por disciplinas a nivel europeo,* con el fin de desarrollar perfiles profesionales y resultados deseados en términos de conocimientos, habilidades y capacidades en varias áreas disciplinarias o profesionales.

Haug (2008) puntualiza que los cambios legislativos no son la única fuente de reformas, ni las garantizan. Además añade que, los resultados en los frentes antes mencionados nos se desarrollan de la misma manera, al mismo ritmo y con la misma profundidad en cada país y cada universidad.

Teichler (2005) señala que el Proceso de Bolonia está teniendo lugar en un contexto económico y social en el que se debate animadamente sobre las tendencias y posibles cambios en las relaciones entre los estudios de educación superior y el posterior empleo y trabajo. En este contexto se han ido introduciendo nuevos términos: expansión y "masificación" de la educación superior, caminar hacia la "sociedad del conocimiento", "flexibilidad" frente a seguridad laboral, se cambia el papel de la educación pre-universitaria por una tendencia hacia una educación "a lo largo de la vida", la variedad internacional de educación superior y la globalización de las fuerzas laborales, etc. Cuestiones todas ellas que afectan y contribuyen a configurar las relaciones entre los estudios y, consecuentemente, el empleo y el trabajo en varios aspectos.

Construido un espacio europeo de educación superior, y siendo muchos los logros alcanzados, en esta última etapa, las labores a desarrollar se ven afectadas por la crisis económica que sufre Europa (en unos países más que en otros) y afecta directamente a cuestiones como la empleabilidad de los graduados (se incrementan las tasas de desempleo) o la financiación de las instituciones de educación superior.

Como síntesis de este apartado, y como señala Mora (2009), en términos políticos, el Proceso de Bolonia es sin duda un éxito. Se ha convertido en el más amplio foro de políticas sobre la educación superior hasta el momento. Un foro originado desde los Estados miembros de la UE, pero que ha encontrado la manera de ampliar su composición mucho más allá

Teichler (2005) puntualiza que el término empleabilidad es utilizado dentro del marco del Proceso de Bolonia (desde Praga, 2001) indicando el impacto que el Proceso tenía; pero el término como tal no aclaraba la dimensión de la relación entre los estudios y el posterior empleo y trabajo. El autor señala que el uso del término empleabilidad es bastante confuso. Según el autor, dentro de esta nueva ola de reformas desencadenadas por el Proceso de Bolonia, el término empleabilidad podría servir con éxito para subrayar que:

- Un título universitario debe tener un reconocimiento o valor en el mercado laboral.
- Los vínculos entre la educación superior y el mundo laboral deben ser reconsiderados en un momento de reforma.
- La educación superior no debe centrarse exclusivamente en la "transmisión de conocimientos académicos", sino que debe abordar la relación entre el estudio y la posterior obtención de empleo de un modo mucho más complejo.

Además añade que, el término empleabilidad en la actualidad, provoca más confusión en torno al debate que acompaña al Proceso de Bolonia, que a estimular consideraciones creativas, puesto que el término empleabilidad se enfoca en múltiples dimensiones y podría entenderse que lo que concierne de modo prioritario a la educación superior es que sus estudiantes obtengan un trabajo, además de que pudiera parecer que la educación está más interesada en el "valor del cambio" de los estudios y no en lo esencial de estudiar y trabajar.

Como hemos visto, desde Bolonia se propone una concepción educativa de la empleabilidad, entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias, por ello se plantea la mejora de ésta a través del currículo, tanto genérico como específico. En este sentido, las reformas propuestas en las estructuras, los nuevos diseños de planes de estudios, la elaboración de Marcos Nacionales de Cualificaciones, los créditos ECTS, o la promoción de la movilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, son algunas de las herramientas que se proponen para la mejora de la empleabilidad de los nuevos graduados desde el Proceso de Bolonia.

Kohler (2004) realiza una tabla (ver Tabla 4) de correlaciones y características, estableciendo disposiciones para la empleabilidad en un contexto académico, pues se pueden observar los elementos y correlaciones existentes entre el mercado laboral y la educación superior (currículo).

Tabla 4: Mercado laboral y Educación Superior: elementos y correlaciones.

Mercado laboral (incluyendo autoempleo). Características, requerimientos y expectativas.	Características académicas: Objetivos/Metas	Características académicas: Habilidades	Características académicas: Programaciones y didácticas.
Elevado desarrollo, Normas técnicas y sociales diferenciadas: materia-experiencia relacionada	Conocimiento de los hechos y su interdependencia	Estructura y orientación práctica en la materia, por tema de aprendizaje.	Para desarrollarse según las características específicas de los programas académicos; diseño general y específico y didácticas específicas definidas para alcanzar los objetivos y el desarrollo de habilidades; prácticas que vinculen la experiencia académica y la práctica.
Competición y velocidad de cambio: habilidades para innovar; diversificación.	Procedimiento-orientación; imaginación; apertura de mente.	Enfoque-investigación del aprendizaje: creatividad, método, sistema y premisas (y sus alternativas)	
Diversificación y coherencia de la realidad: conocimiento comprensivo.	Enfoque interdisciplinar	"escaparates" de elección, opciones; "el arte de la comprensión" (historia, filosofía, etc.)	
Gestión de eficiencia: enfoque cooperativo y motivacional; coordinación.	Compartiendo e integrando experiencias e ideas.	Trabajo en equipo; habilidades sociales; habilidades de organización.	
Preparando cuestiones labores in una sociedad civilizada: comprensión del público, transferencia e interacción	Habilidad en la presentación, adaptación, mediación.	Diseño de conceptos de forma oral y escrita; entrenamiento en interacciones humanas (intelectual y emocional); competencias en comunicación; experiencia política.	

Fuente: Adaptación de la elaborada por Kohler (2004)

Como Ayast (2010) apunta, ciertamente en los años transcurridos desde la Declaración de Bolonia se han ido sucediendo múltiples debates en las universidades sobre la adaptación de los sistemas universitarios nacionales al EEES, pero el objetivo de la empleabilidad de los graduados universitarios, según el autor, muchas veces ha quedado en un segundo plano, tapado por el nuevo sistema de créditos y su distribución en cada ciclo, los nuevos métodos de enseñanza, la nueva estructura de las titulaciones y sus implicaciones de todo tipo.

Estamos de acuerdo con el autor cuando opina que, sin embargo, el Proceso de Bolonia es algo más que la estructuración de un nuevo sistema de titulaciones, o la adopción de un nuevo sistema de créditos, pues el éxito de este proceso está claramente vinculado a incrementar la capacidad de empleo de los graduados universitarios, a la mejora de las relaciones de la universidad con los empleadores y la movilidad de estudiantes e investigadores en el área del Espacio Europeo de Educación Superior.

Lo cierto es que, aunque desde el comienzo del camino hacia la construcción del EEES se habla de la empleabilidad, aún existen muchas preocupaciones entre empresarios, estudiantes, académicos, instituciones de educación superior y Gobiernos, tal y como se señala en la propia página web del Proceso de Bolonia[6]. También es cierto que en los últimos años, además, nos encontramos inmersos en una crisis económica mundial que complica aún en mayor medida el tema de la empleabilidad: se incrementa el número de personas en desempleo, se modifica la situación del mercado laboral, etc. Aspectos que, como se ha visto en el apartado sobre empleabilidad tienen una influencia directa sobre ésta. Precisamente son los cambios en el modo de entender el mercado laboral los que han influido directamente en los cambios propuestos en la educación superior desde los inicios del Proceso de Bolonia.

En estos momentos es cuando nos hacemos más conscientes de lo limitado que es nuestro conocimiento sistemático sobre el empleo y el trabajo de los graduados, sobre el impacto de la enseñanza y el conocimiento en el desarrollo de competencias y sobre la utilización del conocimiento en los empleos.

> "Me asusta pensar que el Proceso de Bolonia pueda considerarse como una oportunidad perdida si se utiliza para cambiar las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral de manera puntual. O al revés, soy optimista en cuanto a que el Proceso de Bolonia es una oportunidad real para hacer lo que se ha ido demorando; es decir, reconsiderar y remodelar las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo" (Teichler, 2005, p.218).

Como Kohler (2004) opina, la *empleabilidad* como objetivo de la educación superior es, de hecho, inevitable. Es más, el rechazo de la *empleabilidad* como objetivo educativo no es una opción seria. El autor insiste en que el reto está en encontrar opciones para los programas académicos, las cuales, o más bien los puntos de identidad para su creación coherente, son: la empleabilidad, los valores personales

---

[6] Enlace a la página web del Proceso de Bolonia sobre empleabilidad: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/employability.htm

y la calidad académica. Cuestiones que son, más o menos, igualmente significativas para la sociedad, el individuo y las instituciones de educación superior.

4.1.5. Resumen

A lo largo de estos primeros apartados hemos realizado una aproximación al constructo *empleabilidad,* el cual es lo suficientemente complejo como para generar un enorme número de publicaciones en torno a él. El hecho de que esté vinculado y revisado por áreas tan equidistantes como pueden ser la economía, la sociología, la psicología o la educación (entre otras) complica no sólo el enorme número de definiciones, sino también que sea entendido desde diferentes ópticas.

Son muchos los autores que han estudiado o se han aproximado al concepto de *empleabilidad:* Ball (2009), Fugate (2004), Harvey (1999, 2001), Hillage y Pollard (1998), Lees (2002), Lefresne (1999), Teichler (2008), Van der Heijde (2006), por citar algunos, pues la lista sería extensa; pero todos ellos coinciden en que además de la complejidad, éste es un término dinámico; ha ido cambiando influenciado por nuevas concepciones y situaciones económicas y laborales.

El concepto *empleabilidad* surge, en un primer momento, como una cuestión *estadística* (de ajuste entre el individuo y su incorporación al mercado laboral), para pasar a una concepción más dinámica, interrelacionada con aspectos personales, económicos, laborales y educativos, desde los cuales puede potenciarse.

Inicialmente el concepto de empleabilidad se entendía como una *habilidad* para obtener o conservar un puesto de trabajo. Actualmente se entiende como *el conjunto de aptitudes y de actitudes que brindan a un individuo la oportunidad de ingresar a un puesto de trabajo y además de permanecer en él* o *capacidad o aptitud de una persona para tener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas y de promoción y desarrollo a lo largo de su vida*. En la concepción actual, además de un requerimiento de *habilidades*, se habla de *capacidades* y *competencias*.

Esta concepción, si bien adquiere una mayor riqueza de contenido, también señala al individuo como *responsable* de su empleabilidad; aunque, la empleabilidad también está influenciada por otros factores como la oferta del mercado laboral y las acciones o gestiones políticas.

A nadie se le escapa que *yo*, como individuo tengo la responsabilidad de adquirir un *equipamiento* que ofrecer a un mercado laboral, y es obvio que dicho *equipamiento* se adquiere a través de la formación académica (sistema educativo) y una formación laboral (prácticas en empresas). ¿Y si es el sistema formativo el culpable de que no cuente con la preparación necesaria y de que mi formación no se ajuste a la realidad exigida? Los sistemas educativos tienen su parte de responsabilidad en este aspecto. Por otro lado, puede ser que se cuente con dicho *equipamiento* y sin embargo, no exista demanda laboral. Y que no se oferte más empleo porque el empleador no cuente con medidas que le faciliten la creación de puestos de trabajo; es decir, el apoyo con medidas oportunas por parte de los Gobiernos es también necesario.

Por tanto, consideramos que la *empleabilidad* es una responsabilidad compartida entre individuos, gobiernos e instituciones. Por un lado, los individuos son los responsables de su formación y de aceptar las consecuencias de las decisiones que ellos mismos toman; por otro lado, las organizaciones e instituciones representan de manera explícita o implícita los conocimientos, habilidades, competencias y características que hacen a una persona empleable.

Precisamente esta idea, de que la empleabilidad es una *responsabilidad compartida,* nos ha llevado a describir brevemente algunas de las actuaciones de la UE aprobadas para la mejora de la empleabilidad y que se concretan en diferentes políticas como son: las políticas de empleo, educación y acciones sociales.

En materia de empleo, la UE ha seguido un programa de políticas activas, por tanto, apostando por medidas que si bien inicialmente surgieron para paliar el desempleo, actualmente tienen como objetivo contribuir a la creación de más y mejor empleo. Estas políticas tienen como objetivos la potenciación de la mano de obra cualificada, formada y adaptable, y la creación de mercados laborales con capacidad de respuesta al cambio económico.

Por otro lado, las políticas sociales, cuyo objetivo es la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos de la UE, han sustentado los derechos de los trabajadores y de los ciudadanos de la Unión, promovido la igualdad y no discriminación, favorecido la protección social, el diálogo social y el desarrollo de recursos humanos, también con el objetivo final de combatir el desempleo y mejorar el empleo.

Pero, los mercados laborales cambian, buscan nuevos perfiles y cualificaciones, exigen ajustes en la formación, implicando a las instituciones educativas en el desarrollo o mejora de la empleabilidad. Por tanto, las políticas educativas también juegan su papel en materia de empleo. En este sentido, la UE ha desarrollado políticas comunes, si bien inicialmente estaban centradas más en el ámbito de la formación profesional y un mercado laboral único, actualmente también implican a la educación superior y promueven una dimensión europea de la educación.

De hecho, y aunque el EEES no es una política de la UE, ésta ha seguido directrices muy similares en sus políticas educativas: promover la movilidad de los estudiantes, cooperación entre centros, la educación de calidad, competitividad, etc.

Podemos concluir que las políticas definidas por la UE en empleo, sociales y educativas, forman un triángulo interdependiente en favor de la mejora de la empleabilidad: competitividad, empleo y cohesión social. En este sentido, resulta obvio que si descienden las tasas de desempleo se necesitan menos acciones de política social en este sentido, revirtiendo en otros ámbitos que mejoren la calidad de vida, pero cuando esto no ocurre, las políticas sociales deben paliar las desigualdades y necesidades que se puedan generar. Por otro lado, también están interrelacionadas la política social y educativa, pues entre las estrategias desarrolladas por la UE se encuentran las políticas sociales que favorezcan la formación como mecanismo de inserción en el mercado laboral; encontrándose aquí la relación entre política educativa y de empleo: las cualificaciones y capacitaciones.

> "Es obvio que las altas cifras de parados, provocadas por una reestructuración global del sistema económico productivo y de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, hacen del problema

del desempleo una prioridad en la política comunitaria. También lo es que la educación no puede ser ajena a esta cuestión. La formación, en cualquiera de sus fórmulas diversas (en alternancia, a distancia, como cursos de reciclaje, etc.) es percibida como una tabla de salvación que puede ofrecer a los individuos nuevas capacitaciones profesionales que les permitan salir de su situación de desempleados" (Valle, 2006, p.260).

Además, la *Estrategia de Lisboa*, como punto de convergencia de las políticas de empleo, sociales y de educación, constituye por sí misma una de las iniciativas de la UE más relevante en las últimas décadas, en materia de empleo. Junto con el Proceso de Bolonia, la Estrategia de Lisboa promueve y desarrolla una actividad importante que afecta directamente a la educación superior: promover la necesidad de hacer más competitivas y más atractivas las universidades europeas. Así, desde la Estrategia de Lisboa se apuesta por una mejora de la enseñanza y la investigación, se promueven programas relacionados con la formación y la educación (*Education and Training 2010),* se promueve la creación de un marco de referencia para las cualificaciones, etc.

No hay duda de que desde la UE se promueve la educación y la formación, que además deben adaptarse y vincularse más estrechamente con el mundo laboral, pues es imprescindible que los trabajadores adquieran las capacidades necesarias y adecuarlas a los mercados laborales.

Dada la importancia concedida a la adquisición de competencias adecuadas en la mejora de la empleabilidad y, considerando a las instituciones de educación como uno de los agentes implicados en esta *responsabilidad compartida*, hemos hecho referencia a la vinculación entre la formación (más concretamente en la etapa de educación superior) y la empleabilidad a través del desarrollo del Proceso de Bolonia, pues ha sido el *motor* de las reformas emprendidas desde Europa para *ajustar*, *mejorar* y *facilitar* el acceso de los estudiantes universitarios a las demandas del mercado laboral.

"El proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no solo ha significado una dimensión política, en lo referente al mito de

«europeización», sino que la política social y educativa se ha mostrado cada vez más entrelazada con las políticas de empleo y mercado laboral" (Pereyra, Luzón y Sevilla, 2006, p.123).

Es una realidad que el Proceso de Bolonia, ya desde su inicio, ha puesto entre sus metas principales la mejora de la empleabilidad, fundamentalmente entre sus graduados; promoviendo en esta dirección importantes reformas dentro de las instituciones de educación superior que afectan no sólo a la organización de las estructuras, sino también al modo de entender el concepto de enseñanza-aprendizaje; elaborando nuevas herramientas como son los créditos ECTS, el Suplemento Europeo al Título o los Marcos Nacionales de Cualificaciones; buscando con ello un mejor y mayor ajuste entre las universidades y el mundo del trabajo.

El Proceso de Bolonia ha supuesto que las universidades incidan en un aspecto clave de la empleabilidad vinculado con la formación, con los resultados del aprendizaje que deben ser adquiridos por los estudiantes para mejorar el ajuste a la realidad del mercado laboral. Se incide en la *relevancia profesional* de las titulaciones. La empleabilidad se introduce en el currículo. Se definen competencias genéricas y específicas.

Citando a Kohler (2004), el Proceso de Bolonia, aun no siendo una acción que sea originaria de la UE, tiene un particular vínculo con la agenda pan-europea, empeñada en alcanzar la libre circulación de las personas, y con ello, del mercado laboral y de los servicios en Europa, cuestión que afecta a todos y, por supuesto, a los graduados de educación superior. En suma, el Proceso mantiene una profunda raíz en la ambición de la UE por llegar a ser la más avanzada región del mundo, apoyada en una sociedad del conocimiento, para el año 2010; lo cual significa, inevitablemente, que la educación superior está presente como elemento clave entre las prioridades de Europa para lograr esta cuestión. Es en este nuevo contexto en el que se focalizan los documentos de Bolonia tanto en aspectos técnicos que garanticen la movilidad y la transparencia internacional, como en un marco común de títulos y módulos que sirvan para definir estructuras interconectadas, el SET y los ECTS, y la garantía del reconocimiento basado en el aseguramiento de la calidad.

Este autor añade que los cambios para transferir las aspiraciones del Proceso de Bolonia se resumen bajo el título “empleabilidad en el mercado laboral europeo”, pero en la realidad, el uso de las herramientas sugeridas en los documentos del Proceso de Bolonia es el reto clave al que se enfrenta el EEES.

Es evidente que desde las universidades se aborda el tránsito de sus estudiantes a la vida activa con preocupación (aunque algunas instituciones de educación superior consideren que la empleabilidad no entra dentro de sus funciones), y para ello se debe incrementar la calidad educativa, para ofrecer una mejor formación al alumnado, revisando el sistema educativo, las competencias, o las prácticas en empresa; y se debe fomentar el potencial individual (Santana Vega, 2010). Como la autora señala: para preparar a los jóvenes para la vida activa, el sistema educativo debe mirar de frente al mundo laboral.

Pero también es cierto que todas estas cuestiones, cambios y reformas que se han propuesto en los últimos tiempos abren un nuevo mundo de posibilidades a los estudiantes, quienes ven incrementadas sus posibilidades de formación con itinerarios más flexibles, mayor oferta de formación, formación a lo largo de la vida, etc. Por ello, también se hace necesario *promover la creación de servicios que informen, orienten y apoyen a los estudiantes sobre sus futuras carreras y oportunidades de empleo*, como se señala en el informe del BFUG (2009).

Precisamente, a lo largo de los siguientes apartados se aborda el tema de la *empleabilidad* y cómo se trabaja desde la universidad, de los servicios de orientación en la universidad, y más en concreto de los servicios de orientación profesional.

4.2. EMPLEABILIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

4.2.1. Introducción

Como país de la Unión Europea, España (y su educación superior) ha participado en las políticas y reformas descritas en el capítulo anterior.

En la última década, entrando el siglo XXI, prácticamente se ha aprobado y promulgado más legislación relacionada con al ámbito universitario que en todo el siglo XX, lo que nos da una idea de la importancia de la reforma emprendida. El sistema universitario español se ha *reorganizado* ajustándose a las demandas de Europa, para hacer de su educación superior una educación competitiva y de calidad.

El proceso iniciado en Bolonia, y que afecta de modo directo a las universidades, propone una concepción educativa de la empleabilidad entendida como *un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias*; por ello se plantea la mejora de ésta a través del currículo. En este sentido, las reformas propuestas en las estructuras, los nuevos diseños de planes de estudios, la elaboración de Marcos Nacionales de Cualificaciones, los créditos ECTS, o la promoción de la movilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, son algunas de las herramientas utilizadas en las universidades españolas. Pero además, si se busca calidad, dichas instituciones han de contar con buenos servicios de orientación y apoyo para sus estudiantes.

Pero la cuestión que nos interesa es: ¿qué hacen las universidades españolas para la mejora de la empleabilidad de sus graduados? Como ya señalamos, hay factores que influyen sobre la empleabilidad y no dependen de la universidad. Sin embargo, ésta puede y debe incidir en un aspecto clave en la empleabilidad como es la definición, formación y evaluación de las competencias que los estudiantes deben adquirir en un título para que éste tenga *relevancia profesional* (alcanzar los requisitos y expectativas del campo profesional para el que los estudiantes son preparados).

Como vimos en el primer apartado, el concepto de empleabilidad, en líneas generales hace referencia a tres aspectos:

- Ajuste entre la formación recibida en la universidad y la requerida en el mercado laboral.
- Inserción laboral de los graduados y condiciones de trabajo (tiempo transcurrido hasta encontrar el primer trabajo, sueldo, tipo de contrato, etc.).
- Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (cómo elaborar el CV, preparar una entrevista de selección, etc.).

Teniendo en cuenta estas dimensiones de la empleabilidad, Vieira (2009) señala que las universidades pueden responder promoviendo los siguientes aspectos:

- La universidad da respuesta a una nueva sociedad basada en el conocimiento y reflexiona sobre una nueva formación.
- La universidad tiene en cuenta la relevancia de la formación que ofrece en un mercado laboral flexible y que cambia con rapidez.
- La universidad hace previsiones sobre la evolución del mercado laboral e incorpora este análisis en el diseño de sus planes de estudio.
- La universidad facilita, mediante la puesta en marcha de servicios de orientación profesional que sus estudiantes y egresados tengan una adecuada transición e inserción en el mercado laboral.

Es decir, entre las estrategias con que cuentan las instituciones de educación superior para favorecer la *empleabilidad* de sus graduados se encuentran tanto el *diseño de planes de estudio* en los que se tenga en cuenta su relevancia para el mercado laboral como la ayuda a las personas, a lo largo de toda su vida, mediante una adecuada *orientación profesional* que les permita tomar decisiones y seguir formándose.

En los próximos apartados revisamos estas cuestiones, centrándonos en estas herramientas: los nuevos planes de estudio y los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes. Antes presentaremos cómo es el sistema universitario español.

4.2.2. Ajuste del sistema universitario español al EEES

Entre los veintinueve Ministros de Educación de los diferentes países europeos que firman la Declaración de Bolonia (1999) para avanzar hacia un sistema universitario común que facilite la movilidad de los estudiantes y de los titulados europeos, se encuentra el Ministro de Educación español. Se inicia así un nuevo tiempo para la universidad española.

Así pues, el sistema universitario español inicia el siglo XXI con grandes proyectos y reformas, promovidas y exigidas, fundamentalmente, por el hecho de ser un país integrador del Espacio Europeo de Educación Superior. En esta primera década, el Gobierno inicia un proceso legislativo con el objetivo de ajustar nuestro sistema universitario con dichas exigencias: la armonización de las titulaciones, la implantación de dos ciclos principales, el establecimiento de un nuevo sistema de créditos, etc. La fecha límite es 2010, considerando que para dicho año el Espacio Europeo de Educación Superior será una realidad.

En 2001, se aprueba la primera Ley que inicia el camino de la reforma de la universidad: la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades.

> "Desde esta perspectiva, se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión […] e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzando a configurar". (LOU, Preámbulo).

Esta nueva Ley reconoce el papel que ocupan las universidades en el desarrollo cultural, económico y social de un país, por ello se refuerza su capacidad de liderazgo y se dota a sus estructuras de mayor flexibilidad, para que puedan desarrollar planes específicos acordes con sus características propias, con la composición de su profesorado, su oferta de estudios y con sus procesos de gestión e innovación, al mismo tiempo que se aboga por una mejora de la calidad. También establece una distinción entre las funciones de gobierno, representación, control y asesoramiento,

recayendo cada una de éstas en un órgano distinto en la estructura de la universidad, correspondiendo al Consejo Social la supervisión de las actividades de carácter económico de la universidad y del rendimiento de sus servicios.

Entre las funciones que la nueva Ley reconoce a la universidad están la de realizar un servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio; realizar funciones al servicio de la sociedad; la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; la difusión, valoración y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico; y la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de la vida.

También, por primera vez, en esta normativa se habla de una modificación en las enseñanzas y los títulos (art. 34 y 35) y cómo deberá realizarse dicha homologación; y describe la nueva estructura de las enseñanzas en, como máximo, tres ciclos (art. 37).

Una de las cuestiones más destacables de la LOU es el hecho de introducir como innovación un mecanismo externo de evaluación de calidad, creándose la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que se ocupará de la evaluación, tanto de las enseñanzas, como de las actividades investigadora, docente y de gestión, así como de los servicios y programas de las universidades, promoviendo y garantizando la calidad de las universidades.

Como ya hemos señalado, esta Ley supone el comienzo de una etapa en la que serán desarrolladas numerosas normativas para ajustar al sistema universitario español a las exigencias europeas. Como meta de la construcción del EEES, se propusieron una serie de objetivos que había que alcanzar antes de 2010:

- Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, para promover la empleabilidad.

- Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales.
- Un sistema de créditos transferibles (ECTS).
- Promoción de la movilidad para todos los miembros de la comunidad educativa.
- La cooperación en el aseguramiento de la calidad.
- Promoción de la dimensión europea de la educación superior.

La normativa desarrollada a partir de la LOU estará fuertemente vinculada al EEES y a sus objetivos (como se puede comprobar en Tabla 5, en la cual se recogen algunas de las normativas más relevantes que se han desarrollado relacionadas con el ámbito universitario). Se promulgan Decretos para establecer el sistema europeo de créditos ECTS, para el procedimiento de expedición del Suplemento Europeo al Título, se establece una nueva estructura de las enseñanzas universitarias, etc.

Tabla 5: Relación de normativa relacionada con el ámbito universitario

AÑO	Aspectos que rige	Norma
2001	Universidad	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)
2003	Suplemento Europeo al Título	R.D. 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición de las universidades del Suplemento europeo al título
2003	Créditos ECTS	R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
2004	Planes de estudios	R.D. 49/2004, de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional
2005	Estructura	R.D. 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado

AÑO	Aspectos que rige	Norma
2005	Estructura	R.D.56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios oficiales de postgrado
2005	Estructura	R.D. 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el R.D.55/2005 y el R.D. 56/2005
2007	Estructura	R.D. 189/2007, de 9 de febrero, por el que se modifican determinadas disposiciones del R.D. 56/2005
2007	Estructura	R.D.1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
2007	Universidad	Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)
2008	Acceso	R.D.1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procesos de admisión a las universidades públicas
2010	Acceso	R.D.558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el R.D. 1892/2008
2010	Estructura	R.D.861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el R.D.1393/2007.
2010	Estatuto del estudiante	R.D. 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
2011	Doctorado	R.D.99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas de doctorado
2011	Prácticas	R. D. 1543/2011, de 31 de octubre, por el que se regulan las prácticas no laborales en empresa.
2011	Prácticas	R. D. 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Fuente: Elaboración propia

El 12 de abril de 2007 se aprueban modificaciones a la LOU con la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de

Universidades (LOMLOU), que apuesta por la "armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del EEES" y promover una mayor independencia de las instituciones universitarias, aunque se aumenta la exigencia en la rendición de cuentas, donde jugará un papel destacado la ANECA, como encargada de facilitar la coordinación en los procesos de garantía, de calidad y la definición de los criterios de evaluación:

> "La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía-rendición de cuentas. Para reforzar su papel dentro del sistema universitario, se autoriza su creación como agencia de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos. Con ello se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación" (Preámbulo LOMLOU).

Otra normativa fundamental en estos últimos años, será el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, pues es la norma que sienta las bases establecidas en las Leyes Orgánicas anteriores en relación con la nueva estructura y las nuevas titulaciones (será modificado posteriormente por el Real Decreto 861/2010). Según señalaba el Decreto a partir del curso 2010/11 no podrán ser ofertadas plazas de nuevo ingreso con las titulaciones existentes (Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, etc.).

El Real Decreto profundiza en la autonomía de las universidades, de modo que éstas crearán y propondrán, en función de la normativa vigente, las enseñanzas y títulos a impartir. La novedad está en que dicha oferta no deberá ajustarse a un catálogo previo establecido por el Gobierno, como ocurría hasta la fecha, con el propósito de flexibilizar las enseñanzas universitarias y promover la diversificación curricular.

Esta norma realiza una modificación en relación con las nuevas estructuras, estableciendo para las enseñanzas oficiales de Grado 240 créditos, tanto teóricos como prácticos, culminando dicho ciclo con la elaboración y defensa de un trabajo fin

de Grado (Capítulo III). También incluye algunos aspectos relativos a las enseñanzas de Máster (Capítulo IV) y Doctorado (Capítulo V).

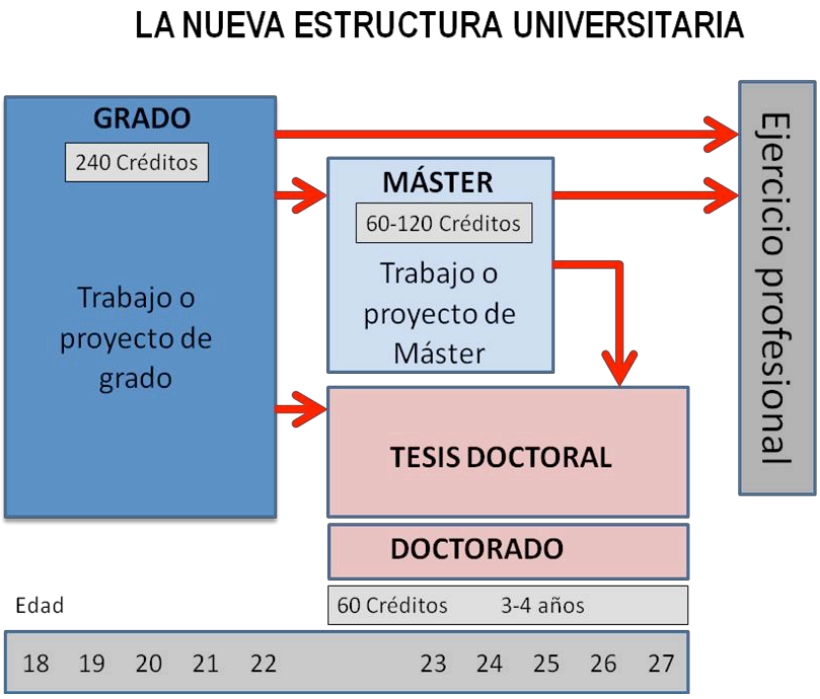


Ilustración 4: Estructura Educación Superior según R.D. 1393/2007

Hasta este momento, en España, los títulos que podían obtenerse en la universidad eran: Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico (estudios de primer ciclo) y Licenciado, Ingeniero o Arquitecto (estudios de ciclo largo). Estos últimos títulos también pueden obtenerse realizando un primer ciclo y accediendo al segundo ciclo de una titulación de ciclo largo. Esta estructura es la introducida por la LRU en 1983. Del mismo modo, los títulos que se ofertaban en las universidades estaban recogidos en un catálogo "cerrado" y establecido previamente por el Gobierno.

Pero como señalamos anteriormente, con la LOU se inicia la reforma de nuestra universidad en adaptación al EEES. Por primera vez se menciona que: "las universidades podrán establecer las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, así como enseñanzas de formación a lo largo de toda la vida". Más concretamente, en el art. 35, se establecen una serie de mecanismos para la homologación de planes de estudios y títulos académicos de carácter oficial y

validez en todo el territorio nacional y cuya finalidad es "garantizar que los estudios universitarios en España obedezcan a unas reglas básicas comunes de contenido, organización y calidad, sin perjuicio de las competencias que sobre esta materia corresponden a las universidades y comunidades autónomas".

Algunos autores mostraban su optimismo ante los cambios que suponían la construcción del EEES para la universidad española:

> "Se trata, sin duda, de un proceso complejo pero imprescindible, que constituye una gran oportunidad de renovación y de reforma y que nos emplaza a un conjunto de apasionantes y fundamentales tareas académicas: la de conjugar igualdad y diversidad para hacer equiparable el sistema universitario en el conjunto europeo, la de facilitar la transferencia de créditos y la de favorecer la movilidad universitaria, la de desplazar la perspectiva de las enseñanzas desde el punto de vista del profesor al del estudiante y renovar los métodos docentes, la de fomentar el empleo para nuestras titulaciones y acercarlas a las necesidades sociales y del sistema productivo, la de mejorar los rendimientos de los estudios universitarios y garantizar la calidad de las enseñanzas y, en suma, la de fomentar la competitividad de las universidades del viejo continente" (Vázquez, 2008, p.24).

También es cierto que la reforma de la universidad española hacia la construcción del EEES contó con sus detractores, los cuales alegaban que suponía una privatización de la universidad pública, de mercantilizarla, de degradar los títulos universitarios y de querer supeditar la universidad a los intereses del mercado. Aunque las protestas más numerosas anti-Bolonia, fundamentalmente por parte de los estudiantes, no se llevarán a cabo hasta 2008, cuando las nuevas titulaciones están en marcha.

La LOU, junto con las modificaciones introducidas por la LOMLOU, es la Ley que afecta de modo directo a las universidades españolas. Como hemos visto, es fruto del inicio del EEES y de la incorporación de España a dicho proceso, con el objetivo último de lograr que nuestras universidades sean instituciones modernas, de calidad y reconocimiento internacional. Parece que estos cambios han ido por buen camino:

"La universidad se encuentra en un momento de modernización en el que se le reconocen tres misiones: docencia, investigación y desarrollo y la tercera misión que incluye la transferencia de conocimiento y tecnología y la responsabilidad social universitaria" (MEC, 2010).

En 2012, el Sistema Universitario español (SUE) está compuesto por 78 universidades: 50 públicas (64,1%) y 28 privadas (35,9%). Según las cifras del MEC (2010), en el curso 2009-2010 se cuenta con 1.556.377 estudiantes universitarios, de los cuales 1.382.701 (el 88,9%) cursan sus estudios en universidades públicas y 173.676 en privadas (un 11,1%).

La Comunidad de Madrid es la que más universidades tiene, 15 en total y de ellas 6 son públicas. Todas las comunidades, excepto seis en las que sólo existen universidades públicas (Galicia, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía) compaginan sistema universitario público con privado. Andalucía es la que más universidades públicas tiene, en total diez.

Del total de estas universidades, cinco de ellas (una pública: la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, y cuatro privadas) son no presenciales. Todas juntas atraen el 12,9% del total de estudiantes universitarios, de los que el 75% son de la UNED, que cuenta con una cuota de participación en el SUE del 9,7%.

El Sistema completa su configuración con dos universidades especiales: la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Internacional de Andalucía.

También hay que destacar que en el curso 2010-2011 inicia su andadura con la plena adaptación de los títulos universitarios a las directrices establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dando cumplimiento al plazo establecido en el acuerdo intergubernamental de países firmantes de la declaración de Bolonia de adoptar una estructura curricular común para las enseñanzas universitarias (Grado, Máster y Doctorado). Comienza por tanto este curso con 2.338 grados, 2.429 másteres y 1.624 doctorados verificados.

Como señalan Ayast (2010), la universidad es una institución al servicio de la sociedad que siempre debe tender a dar respuesta a las demandas de la misma. La relación de la universidad con la sociedad y especialmente con el desarrollo económico y social presenta en la actualidad unas características diferentes de las de épocas anteriores. Pérez (2004) añade que existe una creciente presión social sobre la calidad de los servicios universitarios: docencia, investigación, etc. Los cambios y transformaciones del entorno de la enseñanza universitaria repercuten de manera directa en los sistemas de gestión, dirección, evaluación y organización de las instituciones de educación superior.

Ayast (2010) considera que, si bien es cierto que nuestras instituciones de educación superior han hecho un gran esfuerzo por adaptarse a los nuevos retos que la sociedad les demanda, también es cierto que aún queda camino por hacer, pues habrá de pasar tiempo hasta ver resultados, y nuevos ajustes podrán ser necesarios.

4.2.3. El diseño de los nuevos planes de estudio

Al inicio del siglo XXI las universidades europeas, la española entre ellas, se involucran en un proceso de cambio para la construcción del EEES con el objetivo de dar respuesta a las necesidades y demandas de la Europa actual en el contexto de una economía cada vez competitiva, ahora, además, con una crisis económica que necesita del conocimiento para superar la actual situación y para mantener la competitividad, el desarrollo y el progreso de Europa en un mundo cada vez más globalizado.

En este contexto, Ayats (2010) o Toledo y Michavila (2009) afirman que las relaciones universidad-empresa son un pilar básico en este proceso de transformación de la educación las universidades en los países adheridos al Espacio Europeo de Educación Superior.

Precisamente en la relación universidad-empresa, una demanda de la sociedad a la universidad, y que además se recoge en la normativa que afecta al ámbito

universitario, es la preparación para el ejercicio de actividades profesionales. Así, en el artículo 1.2 b) de la LOU podemos leer: "Son funciones de la universidad: […] b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística". Ayats (2010) suscribe que la sociedad también exige a la universidad que la preparación profesional sea la suficiente para que los titulados consigan empleo.

En esta línea, Michavila y Calvo (1998) señalaban que "la función más visible y más importante de la universidad es la de la preparación profesional para el empleo de los titulados". Estos autores ya decían, a finales de los 90 (cuando las cifras del desempleo también eran elevadas como ahora) que "el aumento en formación era una de las vías para modernizar científica y tecnológicamente un país y en consecuencia para reducir el paro". Lo que parece ser cierto es que a lo largo de los diferentes capítulos vistos, se evidencia la gran relación entre educación (formación) y empleo, entre universidad y empleabilidad.

Ayats (2010) resalta que en todas las crisis que afectan al empleo, en concreto al empleo de los titulados de la educación superior, se cuestiona la función de la universidad. Sin duda el mayor nivel de formación amplía la empleabilidad de las personas, como se demuestra en los momentos de crisis (como el actual), donde las posibilidades de encontrar empleo son mayores cuanto mayores son los niveles de formación. Pero, el autor añade que, por sí misma, el mayor nivel de educación superior no genera puestos de trabajo, y que la responsabilidad cuando los titulados universitarios no encuentran empleo no es sólo de la universidad.

Es cierto que la responsabilidad sobre la empleabilidad no es sólo de la universidad, pues como se ha visto en el primer apartado, este concepto abarca varias dimensiones y se ve afectado por varios factores. Además, como Vieira (2007) señala, la mayoría de estos factores como la situación económica, las regulaciones, o el desarrollo de la sociedad, evidentemente no dependen de la universidad. Sin embargo, ésta puede y debe incidir en un aspecto clave en la empleabilidad como es la definición, formación y evaluación de las competencias que los estudiantes deben

adquirir en un título para que éste tenga *relevancia profesional* (alcanzar los requisitos y expectativas del campo profesional para el que los estudiantes son preparados).

> "Para que las universidades europeas puedan resultar atractivas deberán revisar sus planes de estudio para asegurar un contenido académico de alto nivel, diferenciado de otras universidades y que dé respuesta a las cambiantes necesidades de los mercados de trabajo. La integración de los titulados universitarios en la vida profesional y, por ende, en la sociedad es una de las principales responsabilidades de la educación superior ante la sociedad. Es preciso que los estudiantes adquieran no solo conocimientos especializados, sino también competencias transversales como trabajo en equipo, espíritu emprendedor, etc., que demandan los empleadores" (Ayats, 2010,p.36).

Como desarrollo de la normativa, se dicta el Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de los planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Dicho Real Decreto establece que las universidades elaborarán y aprobarán sus planes ajustándose a las directrices generales publicadas al efecto, así como los procedimientos de evaluación y acreditación para verificar el desarrollo efectivo de las enseñanzas correspondientes a los planes de estudios homologados e implantados en su totalidad.

En esta misma normativa, se señala que el fomento de la calidad académica y de la capacitación para el trabajo de los estudiantes son los dos pilares básicos de Bolonia que más son mencionados por los representantes de los Estados y de las universidades. Pero, también destapa la existencia de debates que se producían en torno a cómo entender la empleabilidad de los graduados y la compatibilidad entre calidad académica y empleabilidad de los graduados. Aunque coincidimos con Ayats (2010) cuando afirma que ésa es una falsa contradicción, pues, sin duda, hay que compatibilizar ambos objetivos. Es más, son objetivos que necesariamente deben ir unidos, por consiguiente el reto y el éxito de este proceso es conseguir ambos objetivos: calidad académica y empleabilidad de los graduados. Porque ¿puede considerarse de calidad una universidad que no consiga la inserción laboral de sus titulados?

Entre las conclusiones de dicho informe se destaca (Ayast, 2010):

- La mejora de la calidad académica y la empleabilidad de los titulados como dos de los pilares del Proceso de Bolonia que más veces se citan, según los representantes ministeriales, las conferencias de rectores y las instituciones de educación superior.
- Existe un amplio consenso a nivel institucional sobre el valor de la empleabilidad de los titulados superiores en Europa: un 91% de las autoridades de las instituciones de educación superior europeas considera que la empleabilidad de sus titulados es importante, o muy importante, a la hora de diseñar o reestructurar los planes de estudio.
- Cuando se comparan o rediseñan los módulos o las estructuras de las titulaciones, se expresa una y otra vez el temor de que la forma en que la enseñanza superior impulse la empleabilidad de sus titulados, y adquiera relevancia social y económica, sea errónea o quede corta de miras.
- La tendencia cada vez mayor a estructurar los planes de estudio en función de los resultados del aprendizaje y de los conocimientos se percibe como una forma de asegurar la compatibilidad de estos dos objetivos de la educación superior, calidad académica y empleabilidad a largo plazo.

En mayo de 2003, la ANECA hizo pública una primera convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado en el marco del EEES. Sus objetivos principales son: impulsar en las universidades españolas la realización de estudios y supuestos prácticos para el diseño de planes de estudio y de títulos oficiales, y elaborar un Libro Blanco del título que recoja el resultado del estudio o supuesto práctico. Dicho estudio, editado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, será remitido a la Dirección General de Universidades (MECD) y al Consejo de Coordinación Universitaria para su consideración.

En España, entre 2003 y 2006, como resultado de los trabajos llevados a cabo durante estos años por una red de universidades españolas apoyadas por ANECA,

ésta publica los *Libros Blancos*[7], con el objetivo de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de títulos de grado adaptados al EEES. Como se señala desde la misma Agencia, se trata de una propuesta no vinculante, con valor como instrumento para la reflexión, que se presentará ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración.

Los proyectos presentados como *Libros Blancos,* recogen numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de título de grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

Esta misma agencia, en 2006, publica una propuesta de criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster. En dicho documento se define la *acreditación* como un proceso de evaluación *ex post* que conduce a una decisión pública, formal e independiente sobre el ajuste de una enseñanza a ciertos criterios de calidad. Este modelo de acreditación de la ANECA articula la acreditación de una enseñanza oficial de grado o de máster a partir de 9 criterios de calidad y 46 directrices.

La estructura de relaciones que soporta al modelo se ha construido sobre cinco ejes, cada uno de ellos hace referencia a uno o varios criterios de calidad tal y como se presenta en la *Ilustración 5*.

En relación con el eje 3: Planificación de la enseñanza, el documento señala que en el plan de estudios se han formulado los objetivos o los factores que provocarán cambios en los aprendizajes de los estudiantes. Además, la planificación de la enseñanza ha de ser coherente con los objetivos del plan de estudios, y que los

[7] http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos

programas de las materias que constituyen el plan de estudios deben contener los elementos necesarios para informar al estudiante y serán públicos.

Ilustración 5: Modelo de acreditación.
Fuente: ANECA

Como se ha visto anteriormente, el R. D. 1393/2007 hace referencia directa a los nuevos planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Grado, Máster y Doctorado que serán elaborados por las universidades con total libertad. Con el diseño de los nuevos planes se persigue, entre otras cuestiones, un mejor ajuste entre las nuevas titulaciones y las demandas del actual mercado laboral para mejorar la empleabilidad de los titulados, como se señala ya en el Preámbulo: "La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos".

En este Real Decreto se sugiere de forma concreta la posibilidad de introducir prácticas externas como medida para reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, "enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro".

También se hace hincapié en la calidad, indicando expresamente que los sistemas de Garantía de la Calidad, como parte de los nuevos planes de estudios,

son, asimismo, el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.

La norma especifica que, si bien las universidades tendrán autonomía en el diseño del título, ésta se combinará con un adecuado sistema de evaluación y acreditación, que permita "supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas". Según se señala en el Preámbulo de la norma, la concreción del sistema de verificación y acreditación permitirá el equilibrio entre una mayor capacidad de las universidades para diseñar los títulos y la rendición de cuentas orientada a garantizar la calidad y mejorar la información a la sociedad sobre las características de la oferta universitaria.

Los cambios efectuados con la nueva normativa se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 6: Organización de las enseñanzas

Organización de las enseñanzas	
Pre-reforma	**Post-reforma**
Catálogo de títulos	Oferta abierta
Rigidez	Flexibilidad
Homologación	Verificación + Acreditación
Escasa movilidad	Estudios comparables + Mayor facilidad reconocimiento de títulos en UE
Centrado enseñanza	Centrado Aprendizaje

Con la nueva organización de las enseñanzas, también se plantea el objetivo de fomentar la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa como en otras partes del mundo, y sobre todo la movilidad entre las distintas universidades españolas, e incluso dentro de la misma universidad. Para ello, según la normativa, es necesario "apostar" por un sistema de reconocimiento y acumulación de créditos, en el cual los créditos cursados en otra universidad sean reconocidos e incorporados al expediente del estudiante.

Como hemos señalado anteriormente, la norma introduce un nuevo sistema de evaluación y acreditación para las nuevas titulaciones en pro de garantizar la calidad

de las enseñanzas. Así, el Capítulo VI está dedicado a la acreditación y verificación los nuevos planes de estudios, señalando que una vez elaborados los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales, deberán ser verificados por el Consejo de Universidades, así mismo deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada 6 años a contar desde la fecha de su registro en el RUCT, con el fin de mantener su acreditación. A estos efectos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación establecerá los protocolos de verificación y acreditación necesarios.

Según se señala en el Real Decreto (art. 25) el Consejo de Universidades enviará el plan de estudios a la ANECA para que elabore el informe de evaluación. La citada agencia elaborará una propuesta de informe que se expresará, de forma motivada, en términos favorables o desfavorables al plan de estudios presentado, pudiendo incluir, en su caso, recomendaciones sobre el modo de mejorarlo.

Una vez aprobada dicha evaluación (art. 26) y tras la autorización de la Comunidad Autónoma y la verificación del plan de estudios a que se refiere el artículo anterior, el Ministerio de Educación y Ciencia elevará al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del titulo y su inscripción en el RUCT, cuya aprobación mediante acuerdo del Consejo de Ministros será publicada en el Boletín Oficial del Estado.

Sobre la renovación de dichos títulos, la norma (art.27) señala que para obtener un informe positivo se deberá comprobar que el plan de estudios correspondiente se está llevando a cabo de acuerdo con su proyecto inicial, mediante una evaluación que incluirá, en todo caso, una visita externa a la institución. En caso de informe negativo, se comunicará a la universidad, a la Comunidad Autónoma y al Consejo de Universidades para que las deficiencias encontradas puedan ser subsanadas. De no serlo, el titulo causará baja en el mencionado Registro y perderá su carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional.

En el Anexo I de dicho Real Decreto, se propone un esquema a seguir (orientativo) para la presentación de memorias de títulos oficiales por las universidades

para su correspondiente verificación. Según se indica en dicho anexo, el proyecto debe constituir el compromiso de la institución sobre las características del título y las condiciones en las que se van a desarrollar las enseñanzas. La propuesta de los títulos que se presente por parte de las universidades debe contener información distribuida en los siguientes puntos:

- Descripción del Título
- Justificación
- Objetivos
- Acceso y admisión de estudiantes
- Planificación de las enseñanzas
- Personal académico
- Recursos materiales y servicios
- Resultados previstos
- Sistema de garantía de calidad
- Calendario de implantación

La ley establece que podrán realizar la evaluación de los planes de estudios la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen y que cumplan con los criterios y estándares de calidad establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante la superación de una evaluación externa que les permita ser miembros de pleno derecho de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA) y estar inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR). Todo ello de acuerdo con los protocolos de evaluación necesarios para la verificación y acreditación, que se han establecido conjuntamente, de acuerdo con estándares internacionales de calidad y conforme a lo dispuesto en los Reales Decretos anteriormente mencionados.

A fin de hacer más operativo el trabajo, en España existen actualmente once agencias autonómicas similares a la ANECA pero con competencia únicamente en su Comunidad Autónoma. Tal es el caso de Andalucía (AGAE), Aragón (ACPUA), Islas Baleares (AQUIB), Canarias (ACECAU), Castilla – La Mancha (ACUCUM), Castilla y León (ACSUCIL), Cataluña (AQU), Galicia (ACSUG), Comunidad de Madrid (ACAP), País Vasco (UNIQUAL) y Comunidad Valenciana (AVAP). De todas hay que señalar como más veteranas la andaluza y la catalana, ya que ambas comenzaron su andadura incluso antes que la Agencia Nacional.

Como señalan Pereyra, Luzón y Sevilla (2006) la acreditación de titulaciones por medio del proceso de evaluación externa para la implantación y adaptación de la universidad española al EEES a través de titulaciones de grado y postgrado, abre un nuevo proceso donde la calidad, basada en criterios objetivos, verificables y cuantificables, será una garantía social y un indicador diferencial de competitividad, según los autores.

En una opinión similar, González (2008) señala que los Sistemas de Garantía de Calidad, que forman ya parte de los nuevos planes de estudios son, también, un fundamento para que la nueva organización de la enseñanza superior (Grado, Máster y Doctorado) funcione de modo eficiente, generando asimismo la confianza sobre la que debe descansar el proceso de acreditación de títulos.

Puesto que la calidad en relación con el diseño de los nuevos planes de estudios, la garantía de la calidad cobra relevancia, consideramos necesario hablar del programa VERIFICA.

Bajo la denominación VERIFICA se hace referencia al Protocolo de Evaluación para la Verificación de los títulos universitarios oficiales. Si bien la verificación y posterior acreditación del título es competencia del Consejo de Universidades, la ANECA es la encargada de establecer los protocolos de verificación y acreditación, de evaluar los planes de estudios elaborados por las universidades y confeccionar el informe de evaluación que, dependiendo de sus resultados, serán remitidos de nuevo o no a la correspondiente universidad. Además, con el objetivo de informar a los

estudiantes y al resto de colectivos interesados en el sistema universitario español, la Agencia ha creado un buscador donde figuran los títulos que han recibido un informe de evaluación en términos favorables.

La Agencia, en base a que el proceso de verificación sea más sencillo y comprensible, elabora una serie de documentos accesibles para su consulta a través de la página web de la Agencia, como el protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales, una guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación, una plantilla de evaluación, y orientaciones para la elaboración de las memorias para la verificación.

Como ya se ha indicado, en el diseño de los nuevos planes de estudio y en consecuencia, de los nuevos perfiles académicos y profesionales que deben reunir las titulaciones universitarias, uno de los aspectos más importantes es la identificación de las competencias que un titulado ha de adquirir a lo largo de su periodo formativo. En esta línea se han publicado numerosos estudios (De Miguel, 2004; Martín del Peso, Rabadán y Hernández, 2012; Martínez Gómez, 2004; Ortoll, 2008; Ríos, 2007; Rodríguez Espinar et. al, 2010; Simón, 2006; Toledo y Michavila, 2009; por citar algunos) que señalan la importancia, en el diseño de los nuevos planes, fundamentalmente a la hora de definir el *perfil profesional* que recae en una titulación y determinar cuáles son las competencias que debe reunir el titulado a lo largo de la misma.

Autores como Van der Hofstan y Gómez (2006, citados en García y Pérez, 2008, p.8); Pastor, Simon, García y Tovar (2004) o Ríos (2007) concretan que los nuevos títulos de Grado deberían diseñarse de tal manera que, además de las competencias que se pretende que logren los egresados de una titulación, integren en sus planes de estudios los contenidos y/o metodologías que faciliten la adquisición de habilidades lingüísticas, experiencia práctica en entornos reales de trabajo, y, sobre todo, las habilidades y competencias instrumentales, personales y sistémicas necesarias para desarrollar con éxito la actividad profesional en cualquier entorno de trabajo, tanto sea público o privado, en el ámbito empresarial, académico o de investigación.

Este aspecto se corrobora en el estudio realizado por Vieira (2009), en el que se señala que los casos de las universidades estudiadas en profundidad, se enfatiza el modelo metodológico para conseguir desarrollar competencias muy demandadas por los empleadores: capacidad de trabajo en equipo, capacidad de comunicarse de forma adecuada tanto oralmente como por escrito, habilidades de gestión y organización de equipos, etc.

Para el desarrollo de dichas competencias, todos los autores coinciden en señalar que es preciso contar no sólo con los grupos de interés internos (académicos) sino también con grupos de interés externos (empleadores, asociaciones profesionales, etc.). Como justifican Pastor et. al (2004, p.1) "las universidades deben conocer la opinión de las empresas, como destino natural de la gran mayoría de graduados, sobre aquellos aspectos de la formación universitaria más vinculados con la empleabilidad y la transición hacia el mercado de trabajo".

Hay que destacar que, contar con grupos de interés externos para definir el perfil profesional que recae en una titulación), es una cuestión que ha sido considerada por parte de las universidades como apoyo en el diseño de los nuevos planes. En este sentido podemos encontrar algunas buenas prácticas, como es el caso del Proyecto UE-Converge[8], experiencia que nace con el apoyo de la Fundación Universidad-Empresa y la Cámara de Comercio de Madrid, que junto con la Confederación Empresarial de Madrid (inicialmente 200 empresas y organizaciones) desarrollan una plataforma de información y puesta en común y posibilidad de participar en un debate abierto con las 16 universidades madrileñas, sobre el diseño de los nuevos planes de estudio. El proyecto tuvo una duración aproximada de dos años y medio y se dividió en tres fases, en las que se analizaron las competencias genéricas y específicas de los titulados universitarios y la importancia de las prácticas en los nuevos planes de estudio.

[8] La web de dicho proyecto es: http://www.ueconverge.com/actions/public/index.inc.php

En este aspecto, Vieira (2009) indica que en las universidades privadas la relación con el sector empresarial y su participación en las actividades universitarias se percibe de forma más natural que en las universidades públicas del estudio. De hecho, la participación de agentes externos en las propias comisiones de elaboración de los planes de estudio es mayor en las universidades privadas que en las públicas. No obstante, en todos los casos, se observa para la organización de las prácticas y de los trabajos de fin de grado una conexión directa con el mundo laboral y con sus necesidades.

No hay duda de que el diseño de los nuevos planes de estudio ha generado extenso debate, pero también es cierto que las universidades no han descuidado esta labor, como señalan numerosos estudios (Aguado, 2010; De Miguel, 2004; o Vieira, 2009) apoyándose y recogiendo información para su diseño en informes, estudios previos realizados por las propias universidades, Libros Blancos, estudios de egresados, o experiencias y proyectos como el anteriormente descrito, con el fin de definir competencias, promover prácticas y *diseñar* titulaciones (perfil profesional) que se *ajusten* con mayor exactitud a las exigencias del mercado laboral. En definitiva, mejorar la empleabilidad de sus titulados.

Las nuevas titulaciones comenzaron a impartirse en el curso 2008-09 con 163 grados verificados.

En 2009, Vieira realiza un estudio en el que se revisan la implementación de la empleabilidad en los nuevos títulos a través de las memorias de verificación presentadas por las universidades. Según el estudio, las memorias y la documentación analizada cumple su objetivo de adecuarse a los criterios establecidos en el proceso de verificación aunque, en relación a los aspectos vinculados a la empleabilidad, resulta más complejo anticipar en base al contenido de las memorias el desarrollo real de aspectos como el diseño y evaluación en base a resultados de aprendizaje, el desarrollo real de prácticas y trabajos fin de grado, o la implicación de los agentes externos en la mejora de los planes de estudio.

Actualmente, el marco normativo para la ordenación y verificación de las enseñanzas oficiales es el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se

modifica el 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

En el curso 2010-11, finalizada la adaptación al EEES, todos los estudiantes de nuevo ingreso en el sistema universitario español se han matriculado ya en una de las nuevas enseñanzas de grado. Según señala el MEC (2011), en este curso se han ofertado 2338 grados y, sólo en las universidades públicas presenciales se han ofertado 243.300 plazas universitarias.

Como queda reflejado a lo largo de este apartado, el Proceso de Bolonia y el EEES han promovido que las universidades incidan en una aspecto clave de la empleabilidad vinculado con la formación, con los resultados del aprendizaje que deben ser adquiridos por los estudiantes, para mejorar su ajuste a la realidad del mercado laboral. Se incide en la *relevancia profesional* de las titulaciones. La empleabilidad se introduce en el currículo.

Citando a Kohler (2004), los cambios para transferir las aspiraciones de un EEES se resumen bajo el título *empleabilidad en el mercado laboral europeo*, pero en la realidad, el uso de las herramientas sugeridas en los documentos de construcción del EEES es el reto clave al que aún nos enfrentamos.

No hay duda que desde las universidades se aborda el tránsito de sus estudiantes a la vida activa con preocupación (a pesar de que algunas instituciones consideren que la empleabilidad no está entre sus funciones). Copiando la expresión de Santana Vega (2010), se hace inevitable que para preparar a los jóvenes para la vida activa, el sistema educativo deba mirar de frente al mundo laboral.

Las cifras señalan que si bien las universidades, durante estos últimos años, han trabajado en pro de dicha empleabilidad -entre otras medidas diseñando nuevos planes de estudios de acuerdo con las exigencias establecidas en la nueva normativa, ajustándose a las demandas de la sociedad del conocimiento, centrados en el estudiante y pretendiendo lograr una formación, ya no sólo en contenidos, sino

también en competencias que hagan que nuestros graduados mejoren su empleabilidad- la realidad es que, puesto que los primeros títulos de Grado no comenzaron a impartirse hasta el curso 2008-09 no conoceremos el ajuste real de dichas titulaciones a la demanda del mercado laboral, ni las estadísticas y estudios de seguimiento de egresados, hasta al menos cinco años después o más.

Pero también es cierto es que todos estos cambios y reformas, todas las cuestiones hasta aquí planteadas, abren un nuevo mundo de posibilidades a los estudiantes, quienes ven incrementadas sus posibilidades de formación, con itinerarios más flexibles, mayor oferta de formación, formación a lo largo de la vida, movilidad, etc. En virtud de dichas necesidades, se hace necesario promover la creación de servicios que informen, orienten y apoyen a los estudiantes sobre sus futuras carreras y oportunidades de empleo.

Por ello, y por la relevancia que dichos servicios han cobrado en los últimos tiempos como una de las herramienta de las universidades para la mejora de la empleabilidad de sus titulados, hemos dedicado un apartado para abordar el tema de la orientación en la universidad, de los servicios de orientación profesional, y más concretamente de los servicios de orientación profesional universitarios.

4.2.4. La orientación profesional en la universidad

Como se ha visto a lo largo de los anteriores apartados, la concepción del empleo, las demandas laborales, las economía…la empleabilidad; es decir, las tendencias en la creación de una nueva sociedad y la diversidad de estructuras sociales, laborales y educativas han dado lugar a diversas declaraciones de intenciones por parte de las políticas públicas, proponiéndose como meta final el conseguir una sociedad cognitiva, donde los planes de formación extremen la motivación en los jóvenes universitarios para conseguir un conjunto de habilidades como la creatividad, la flexibilidad, la adaptabilidad, etc., resaltando la importancia de una formación continua, pensada a lo largo de toda la vida. Y, como señala Rodríguez

Moreno (2002), en ese sentido la orientación académica y profesional juega un papel muy importante, ya que en una sociedad del conocimiento es bueno que cada persona construya su propia cualificación, su propio proyecto de desarrollo.

> "La orientación se contempla actualmente sobre todo como un proceso permanente que empieza en el sistema escolar, sigue en las transiciones hacia la vida adulta y laboral y termina en la fase de la prejubilación" (Rodríguez Moreno, 2002, p. 33).

Este concepto de orientación como proceso de desarrollo ha tenido gran influencia en la orientación educativa en todos los niveles, incluida la orientación en la universidad, entendiendo la orientación como un proceso de ayuda a los estudiantes en todas las áreas de su vida, y por tanto de su desarrollo (vocacional, escolar, personal y social), lo cual ha favorecido el desarrollo de servicios de orientación y apoyo al estudiante que trabajan cada una de estas áreas de desarrollo, destacando entre ellos los servicios de orientación que se ocupan del ámbito profesional.

También es sabido que la orientación profesional lleva más de un siglo de funcionamiento, tanto en el continente americano como en el europeo, y que es cierto que sus prácticas y fundamentos han ido evolucionando de forma progresiva, ha ido cambiando sus enfoques y marcos de referencia. Estas diferencias en el modo de entender la orientación se reflejan incluso en las diferentes denominaciones que la orientación profesional ha recibido: *vocational guidance, career guidance, vocational counseling, career counseling, career education…* Citando a Valls (1998) "la orientación profesional tiene una historia, ha sido producto de esa historia, ha ido modificando su concepto y funciones a lo largo de esa historia y no puede ser comprendida sin esa historia".

Si bien podríamos trasladarnos muchos siglos atrás para hablar de orientación profesional como actividad, puesto que este trabajo se enmarca en el ámbito de la educación superior, centramos este apartado en describir cómo ha evolucionado la orientación profesional en la universidad española.

Consideramos que en el desarrollo de la orientación en el ámbito universitario, influyen dos factores importantes: por un lado, el concepto de orientación profesional, que pasa de entender la orientación en momentos puntuales y como ajuste individuo-profesión, para definirla como un proceso a lo largo de la vida del individuo. Por otro, la orientación, que en sus inicios era entendida como un servicio externo al ámbito educativo, en las últimas décadas se va institucionalizando e incluyéndose como un servicio dentro del sistema educativo.

Estas dos cuestiones serán fundamentales para que la orientación profesional se aproxime al ámbito de la educación superior y que, además, en la primera década del siglo XXI dicha orientación no sólo sea una parte integrante de los servicios ofertados en las universidades a sus estudiantes, sino también un indicador de calidad de dichas instituciones.

Al igual que ocurre cuando se habla de orientación (los cambios que se han sucedido históricamente en cuanto a la visión y formas de entender la orientación así como su concepto) no existe un consenso que defina de forma concisa qué es y en qué consiste la orientación universitaria. Si bien parece que las distintas formas de entender y abordar la orientación en el ámbito de la educación superior también están ligadas a los distintos enfoques generales de orientación, al modo de concebir la enseñanza superior y a la propia autonomía de las instituciones en la elaboración, planificación y organización de las enseñanzas.

Así, por ejemplo, mientras que en EEUU se cuenta con una larga tradición en el campo de la puesta en práctica de los servicios de orientación universitaria (pues ya en 1932 se crea, en la Universidad de Minessota, un Servicio de Orientación Educativa y Profesional), y cuenta con una implantación masiva de servicios de orientación; por lo que respecta a Europa, no hay una evolución uniforme en el ámbito de la orientación universitaria. Entre las diferencias que se observan, García-Fuentes (2000) hace referencia a aspectos como: la ubicación de los servicios, el enfoque y misión, la organización de actividades, la denominación o la financiación.

Autores como Watts y Van Esbroek, en el estudio realizado en 2000, también señalan que entre los sistemas de orientación y apoyo en las instituciones de

educación superior europeos existen similitudes, pero también multitud de diferencias, entre las que destacan las diferentes ofertas y las distintas denominaciones, así como el tipo de profesional que lleva a cabo dicho servicio.

Si se hace una revisión de la literatura se observa que son numerosas las formas de *entender* la orientación en este nivel educativo. Por ejemplo:

- La orientación asume funciones de formación, asesoramiento e información, dirigidas al alumno en su globalidad –madurez personal, educativa y vocacional- a lo largo del proceso formativo universitario. (Álvarez, 1995; citado en Salmerón y López, 2000).
- El objetivo de la orientación en este nivel educativo es dotar a las personas de competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales, de acuerdo a su potencial y trayectoria, en contraste con las ofrecidas por su entorno académico y laboral (Echeverría, citado en Sánchez García, 1998).
- La orientación universitaria está representada por tres corrientes o enfoques conflictivos: como administración, la vida personal del estudiante no es un problema de la universidad; como filosofía educativa; y como disciplina de acción, basada en la necesidad de aplicar un conocimiento y metodología científica para comprender y trabajar con los estudiantes universitarios (Giroux, citado en Sánchez García, 1998).
- La orientación universitaria debe trasladar al ámbito de la educación superior aquello que es propio de la orientación en general (proceso de ayuda, individualización, desarrollo integral de la persona, realización personal, etc.) aunque teniendo presentes las características propias de este nivel educativo (Rodrigo, citado en Sánchez García, 1998).
- La orientación universitaria, hoy, ha de entenderse como una acción coordinada con las intervenciones orientadoras anteriores, a fin de que la universidad no suponga una ruptura con el proceso educativo y vital anterior; como atención integral al estudiante en todas las dimensiones de su personalidad y a lo largo de sus diferentes estudios evolutivos y de desarrollo;

y como proceso integrado en el conjunto de actuaciones llevadas a cabo en la institución, de modo que implique a los estudiantes adquiriendo un real protagonismo, a los profesores y a los diferentes miembros de la comunidad universitaria (Rodríguez Diéguez, 2002).

- La orientación universitaria es un proceso educativo tendente a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica, interpretativa, capaz de afrontar gran cantidad de *inputs* informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personales, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastados con las demandas sociales (FEDORA: *Forum Européen d'Orientation Acádemique* y que recoge Echeverría, 1997).
- Un sistema de orientación universitario debe ser un sistema tridimensional, que responda a tres grandes finalidades: facilitar el desarrollo profesional a los estudiantes; la orientación en el aprendizaje y, si es posible y a la institución se le permite, ayudar al universitario en su desarrollo personal y vital (Álvarez Rojo, García, Gil y Romero, 2000).

De esta última concepción se desprende que la intervención orientadora en la universidad ha de ser concebida, planificada, implementada y evaluada como un todo que incluye tres ámbitos: personal, académico y desarrollo para la carrera o profesional. Aunque, como Grañeras y Parras (2008) indican, al contrario de lo que ha ocurrido en los niveles educativos no universitarios, el proceso de institucionalización e incorporación de la orientación en los niveles universitarios ha tenido una escasa tradición en España.

También es cierto que en cada nivel educativo, las funciones de la orientación, sus particularidades y tendencias, han estado determinadas, de una parte, por el corpus teórico de este campo disciplinar, particularmente las teorías del desarrollo de la carrera y de la toma de decisiones vocacionales; de otra, por las características y necesidades de orientación y consejo del alumnado destinatario, y como señalan Sánchez y Guillamón (2008), las funciones de la enseñanza superior están condicionadas por la propia organización educativa, teniendo en cuenta las opiniones y necesidades de sus usuarios.

Es cierto que, en relación con la orientación universitaria existe gran heterogeneidad, pero un aspecto común es que dicha orientación se encuentra relacionada con las funciones y el papel que juega la universidad en la sociedad. En este sentido, Geli De Ciurana (2000) indica que la universidad juega un papel importante en dos aspectos:

- La responsabilidad de liderar los cambios que conducen al progreso social y humano.
- La responsabilidad de asegurar el nivel de preparación que exigen las sociedades modernas, promoviendo el principio de equidad e igualdad de oportunidades para todos los que quieran acceder a la formación universitaria.

Por tanto, y como compromiso que se deriva de dichas funciones, la universidad tiene que hacer compatibles la excelencia académica con la incorporación a las aulas de nuevas tipologías de estudiantes, que requieren mayor flexibilidad en la planificación académica y una atención personalizada a través del asesoramiento personal. Para todos ellos, la universidad debe facilitar, en el mayor grado posible, el acceso a la universidad, el progreso en los estudios y la salida al mercado laboral.

Esta línea se define como proceso de atención personalizada, y tendría tres fases:

1. El acceso a la universidad: Los estudiantes que llegan a la universidad suelen hacerlo con escaso conocimiento sobre las características académicas de la carrera que han elegido, y las exigencias que deben superar para llegar a esta profesión. Por ello, los estudiantes de bachillerato deben conocer directamente la oferta universitaria, y distinguir entre las numerosas titulaciones que el mundo académico ofrece y que, en algunos casos, son difíciles de justificar en términos de mercado laboral. Con el fin de evitar los índices de abandono y suspensos que se producen por estas razones, la universidad debe plantearse cómo atender a los estudiantes para que dispongan de la información y los apoyos docentes y académicos adecuados a sus intereses.

2. La etapa de formación universitaria es una etapa en la que es necesario plantear una planificación académica racional, y una atención continua a los estudiantes a lo largo de toda su vida universitaria. Atender a cuestiones administrativas, académicas y docentes de cada estudiante.
3. Desde la universidad se debe contribuir a la inserción en el mercado laboral de sus titulados, y hacer posible la educación a lo largo de la vida, pues hoy en día los saberes se quedan enseguida obsoletos y surge una necesidad de que las habilidades adquiridas en la formación inicial se actualicen a través de una formación profesional permanente.

En esta misma línea Vieira y Vidal (2006) indican que entre los objetivos que persigue la educación superior destacan:

> "Enseñar, en el sentido amplio de favorecer el desarrollo personal dotando a las personas de las competencias necesarias para insertarse en el mercado laboral, desenvolverse en la sociedad y asumir la ciudadanía libre y responsable, investigar y promover el avance de la ciencia y el conocimiento, y servir tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad en general, potenciando valores democráticos, críticos y éticos".

La educación y la orientación han mantenido vínculos estrechos en todos los niveles educativos, sobre todo en las últimas décadas. Esto incluye también al nivel universitario, donde la orientación se hace, si cabe, más imprescindible; pues es el nivel educativo en el que se toman decisiones transcendentales para el individuo al suponer la transición al mundo laboral.

> "Uno de los rasgos definitorios de la orientación educativa es su continuidad a lo largo de toda la vida adulta y profesional. El proceso orientador no finaliza al término de la educación obligatoria sino que debe prolongarse durante la realización de otros estudios –en su caso, universitarios– y del periodo laboral de la persona. Sin embargo, las universidades no siempre lo han contemplado de esta forma y, por tanto, no incluyen elementos de orientación en los programas de estudio" (Grañeras y Parras, 2008, p.149).

Estos autores añaden que la orientación universitaria en España lleva un cierto retraso, tanto si la comparamos con su desarrollo en los niveles educativos previos, como en relación a la evolución alcanzada en niveles universitarios en otros países europeos de nuestro entorno.

Precisamente, en cuanto a la orientación universitaria en nuestro país, son muchos los autores y autoras que han documentado la necesidad y la importancia de la orientación en este nivel educativo (Álvarez y Jiménez, 2003; Álvarez Rojo y Lázaro, 2001; Campoy y Pantoja, 2000; Fernández Díaz, 2006; González y Martín, 2004; Sánchez García, 1999; Sánchez y Guillamón, 2008; Simón, 2006; Toscano Cruz, 2001; Vidal, Díez y Vieira, 2001, por citar algunos). Estos estudios e investigaciones destacan algunos factores (incremento de las tasas de abandono y repetición, desinformación y desorientación académica y profesional, desajuste entre la formación universitaria y las exigencias del mundo del trabajo, etc.) que demandan la creación de servicios de orientación que al tiempo que contribuyen a una mejor inserción y desarrollo profesional, consigan aumentar la calidad de la enseñanza universitaria, como también señalan Grañeras y Parras (2008).

Es, por tanto, necesario implementar unos servicios de orientación en dicho nivel, entendiendo la orientación universitaria como el proceso de ayuda sistemático y continuo dirigido a los estudiantes universitarios (aunque podría incluirse a otros miembros de la comunidad universitaria) en aspectos académicos, profesionales y personales, poniendo especial énfasis en la prevención y el desarrollo (Vieira y Vidal, 2006).

No cabe duda de que el contexto universitario es susceptible de una intervención orientadora que satisfaga las necesidades generadas en los estudiantes y relacionadas con el hecho de realizar una actividad académica. Actividad que se realiza en un marco ambiental concreto como es el campus universitario y en cuyo contexto se generan necesidades asistenciales y de interacción social y personal. Además, se ha de considerar que dicha actividad académica debe contribuir a su inserción en el mercado laboral. Estas son razones que hacen obvia la necesidad de implementar servicios de orientación y apoyo a los estudiantes del nivel universitario, y

que dicha orientación se proporcione tanto en el ámbito personal, como en el académico o el profesional.

Aunque hay que señalar que la orientación y el apoyo que se presta a los estudiantes en el nivel universitario no está tan estructurada como en los niveles educativos previos (en Primaria y Secundaria se encuentra bien definida y estructurada desde la LOGSE); pues son las propias universidades las que, como instituciones que gozan de plena autonomía, planifican, estructuran y organizan el apoyo que se ha de prestar a sus estudiantes; si bien siguen la línea marcada desde los niveles educativos inferiores. Por tanto, es fácil encontrar que en todas las instituciones universitarias se han organizado servicios de orientación o apoyo al estudiante, diversos y heterogéneos, pero que intentan abarcar una triple dimensión: personal, académica y profesional.

Según Álvarez Rojo et. al (2000), la situación de la orientación universitaria en nuestro país se caracteriza por:

- Una realidad muy heterogénea en relación al tipo de servicios y actividades de orientación que prestan las universidades.
- Dificultad en la gestión de dichos servicios, pues aún hay escasa tradición orientadora en la universidad, existiendo también confusión en cuanto a los conceptos de información, publicidad y orientación.
- Predominio de un modelo de intervención a través de servicios, desde los que se ofrecen generalmente intervenciones puntuales e informativas, aunque se está aumentando el número de acciones de carácter formativo (propiamente orientadoras).
- Insuficiencia de recursos, tanto materiales como humanos, para el desarrollo de la acción orientadora.

Estos autores también reclaman la poca atención que se ha prestado, en nuestro país, a los servicios de orientación en el pasado. Y en cuanto a la propia concepción de la orientación universitaria, siguiendo las corrientes más actuales de la orientación en general, indican que se debe considerar su carácter eminente educativo, como

proceso que se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital y, por lo tanto, está dirigido a todas las personas. Opinan que desde esta concepción, la orientación en la universidad debe dejar de ser una actividad puntual, eminentemente de carácter informativo y dirigida casi exclusivamente a aquellos estudiantes que la demandan. Como consecuencia, y en relación a su organización, debe estructurarse como un sistema integrado de orientación, en el que se combinen de forma coordinada las actuaciones de los servicios específicos de orientación con el desarrollo de un currículum universitario en el que se incluyan contenidos orientadores, junto a una oferta efectiva de acción tutorial.

Siguiendo esta línea, y como consecuencia de lo anterior, estos autores entienden que el sistema de orientación debería estar planificado atendiendo a diferentes momentos de la vida del estudiante. Debería responder a las finalidades que se recogen a continuación:

- Facilitar y activar el desarrollo profesional de los estudiantes: Ayudándoles a tomar decisiones y construir un itinerario formativo, favoreciendo la elaboración de proyectos profesionales, ayudarles a organizar su tiempo y a aprender los mecanismos de inserción laboral, facilitando el desarrollo de una serie de competencias o de habilidades socio-profesionales.
- Orientación del aprendizaje: Desarrollo de habilidades, actitudes, estrategias y hábitos que faciliten la construcción del aprendizaje y su transferencia a situaciones diversas (aprender a aprender, fomentar la indagación, descubrir, motivar, informar, etc.).
- Orientación personal: Ayudar al alumnado en su proceso de adaptación a la vida universitaria, con todo lo que implica. En este ámbito se considera muy importante el desarrollo y refuerzo de la función tutorial del profesorado, no sólo como espacio de resolución de dudas, sino como elemento de personalización del proceso enseñanza-aprendizaje. También se resalta la importancia de la participación del alumnado en la vida universitaria (Se considera que, si bien a nivel teórico y estructural existen los mecanismos de

participación del alumnado, éste no los utiliza ni en la cantidad ni en la forma adecuadas).

En lo que respecta al modo de intervención, estos autores también abogan por un modelo comprensivo, en el que se combinen: la actuación de los servicios de orientación, el funcionamiento de un sistema tutorial y la integración de contenidos orientadores en las materias de los planes de estudio.

En estos últimos años, es cierto que el sistema educativo español está introduciendo la orientación como elemento destacado del mismo, entendida como uno de los descriptores que contribuye a la calidad del sistema y como parte fundamental de la función docente, entendiéndose que dicha orientación debe ejercerse durante toda la vida escolar, con características propias en cada etapa. Por tanto, cuando utilizamos el término *orientación universitaria* hacemos referencia a la orientación que se proporciona al estudiante universitario, en todos los ámbitos de su vida. Es decir, la orientación universitaria debe ser entendida como un sistema integral e institucionalizado de orientación y apoyo a los estudiantes universitarios (Vieira, 2004).

Es también en estos últimos años cuando los servicios de orientación y apoyo universitario se han generalizado y sistematizado en la mayoría de nuestras universidades. Algunos ejemplos de los servicios que se pueden encontrar hoy en día son:

- Servicios de orientación profesional.
- Servicios psicológicos.
- Servicios de orientación académica.
- Sistema de tutorías.
- Centros informativos.
- Servicios de orientación al estudiante.
- Unidades de relaciones internacionales.
- Servicios de salud.

- Asociaciones estudiantiles.
- Servicios de información universitaria.
- Servicios de formación continuada o permanente.
- Unidades de empleo.
- Servicios médicos y pedagógicos.
- Consejos de estudiantes.
- Servicios de educación on-line.
- Servicios para estudiantes con discapacidad.
- Servicios sociales.
- Servicios para estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Servicios de cooperación.
- Sistemas de tutorías personalizadas.
- Oficina de juventud.
- Servicios de psicoterapia.
- Centros de orientación y empleo.
- Servicios de admisión y acceso.

Sin añadir los consabidos servicios que existen en la generalidad de las universidades y que se ocupan de satisfacer necesidades académicas y personales. Servicios del tipo: reprografía, bibliotecas, deporte, actividades culturales, alojamiento, servicios informáticos, transporte, becas, ayudas, comedores, etc.).

Para conocer en mayor detalle cuál ha sido la evolución y desarrollo sufridos por los servicios de orientación profesional universitarios en nuestro país, estableceremos dos subetapas, siendo la Ley Orgánica de Universidades el punto de inflexión entre ambas.

4.2.4.1. Etapa Pre-LOU

La orientación en España tiene un origen muy similar al que tuvo en otros países, surgiendo las primeras instituciones a comienzos del siglo XX (el Museo Social en 1909 y el Secretariat d'Aprentatge en 1914) en relación con el tratamiento social de los problemas del mundo laboral; es decir, surge muy vinculada al ámbito profesional (Grañeras y Parras, 2008).

Como señalan Rodríguez Moreno, Benavent, Fossati y Tort (1993), en 1929 se creó, dependiendo de los Institutos de Orientación Profesional de Madrid y de Barcelona, una red nacional de oficinas laboratorios sobre la orientación profesional y sobre la selección ocupacional. En 1935 surgió en Madrid el Instituto Nacional de Orientación Profesional, con el objetivo de abarcar todos los niveles, desde el preescolar hasta el universitario. Estos autores puntualizan, que los escritores españoles de la época defendieron la importancia de la orientación profesional y de la formación profesional en España en un ámbito internacional.

Rodríguez Moreno et al. (1993) también destacan que, además de los organismos ya mencionados, en aquel período también funcionaban el Instituto de Orientación Profesional de Sabadell (Barcelona); el Laboratorio de Orientación Profesional del Instituto de Reeducación de Inválidos de Carabanchel (Madrid) y, la Oficina de Orientación Profesional del Ayuntamiento de Madrid.

En 1928, se aprobó el *Estatuto de la Formación Profesional* que esbozaba el primer sistema de orientación profesional para todo el país, para ocuparse de la determinación preliminar y de la verificación regular del tipo de formación profesional más adecuado para cada trabajador (*Bureau International du Travail*, 1935). También se consideraron las prácticas de orientación en grupo para trabajadores con problemas de desempleo, movilidad o desplazamiento.

La Guerra Civil (1936-1939) interrumpió todo esta labor pionera e impidió todo tipo de iniciativas posteriores dados, por una parte el exilio político forzoso de muchos profesionales españoles y el desmantelamiento del sistema educativo y, por otra, las hasta entonces precarias estructuras de orientación existentes.

Como señala Hernández Sandoica (2002), la Guerra Civil y la posterior dictadura influirían en el desarrollo educativo de aquellas décadas. En el primer caso por una ausencia de actividad y en el segundo, porque las universidades debían remontar el vacío al que las *arrojaron* el exilio y la posguerra, adaptándose en parte a las corrientes recientes, especialmente en lo referido a la bioquímica y las disciplinas medicas. La autora describe la universidad de esas décadas como: "Un escenario privado de la libertad intelectual que requieren sus funciones propias, casi constantemente sometido a violencia y represión, no solo policial sino también cultural".

De este periodo, autores como Álvarez González, 1999; Bisquerra, 2006; Echeverría, 1996; Grañeras y Parras, 2008; o Rodríguez Moreno (1998) destacan algunas actuaciones, como por ejemplo: El Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, creado en 1953; el establecimiento, en 1956, de los Gabinetes de Pedagogía y Psicotecnia como parte de las Universidades Laborales, con responsabilidad para orientar y asesorar a alumnos de programas de formación profesional; la creación en 1963 de varios Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia en diversas ciudades a través de todo el país; y de la introducción en 1967 de las especialidades de Pedagogía y Psicología en las universidades de Barcelona y de Madrid. También en 1953, el Instituto Municipal de Educación (*Institut Municipal d'Educació*) empezó a ofrecer en Cataluña asesoramiento pedagógico y profesional a todos los alumnos de centros de enseñanza primaria.

La realidad es que el período comprendido entre 1959 y 1970 vio la adopción de cierto número de disposiciones legales, pero el hecho es que fueron inoperativas:

> "En general, desde los años 50, los responsables de la política española en materia educativa se han encargado continuamente de dictaminar numerosas y bienintencionadas disposiciones sobre la orientación, pero sin embargo estas disposiciones generales nunca han ido acompañadas por disposiciones sobre su financiación. Los planes de orientación han carecido de una reglamentación sobre ciertos aspectos como por ejemplo: cómo abordar la orientación individual de alumnos y adultos, cómo pagar los servicios ofrecidos, cuál es el organismo

legal del que dependen, quién pagaría a los profesionales, etcétera" (Rodríguez Moreno et al. 1993, p. 27).

Según Hernández Sandoica (2002) a finales de los años cincuenta, sin embargo, algunos políticos de la época (vinculados al sector productivo) sabían que el sistema educativo superior exigía de algún tipo de reformas en virtud del contexto europeo. Aunque dicha reforma sería aplazada durante dos décadas, hasta 1970, cuando se promulga la Ley General de Educación (LGE o Ley Villar) que encontraría una fuerte oposición entre los estudiantes, fundamentalmente. "Algunos puntos del proyecto de Villar Palasí -retirados y aplazados ante el empuje y la presión estudiantiles-, lograron implantarse con todo, finalmente, en 1973, introduciendo ciertas reformas en los planes de estudio" (Hernández Sandoica, 2002)

Algunos autores como Grañeras y Parras (2008) o Rodríguez Moreno (2002) señalan que la primera mención a la orientación en la universidad que se realiza en la legislación española se recoge en la Ley General de Educación de 1970. En concreto, Rodríguez Moreno (2002) señala que esta Ley establece de una manera "muy clara y nada ambigua" toda una serie de disposiciones favorecedoras tanto de la orientación educativa como de la orientación profesional.

> "La presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación […] previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza; a cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o *la creación de servicios de orientación educativa y profesional*" (Preámbulo, LGE, 1970).

> "*La orientación educativa y profesional* deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable" (Art. 9.4).

En esta normativa se hace referencia a la "valoración del rendimiento" de los Centros educativos, señalando que ésta se hará, fundamentalmente, en función del rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-Profesor; la disponibilidad y

utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; *los servicios de orientación pedagógica y profesional* y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado (Art. 11.5).

También especifica en su Título IV, dedicado al Estatuto del Estudiante, que los estudiantes tendrán derecho, entre otras cuestiones a *la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar*, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales (Art. 125.2).

Como señala Rodríguez Espinar (1993), por orientación entiende un servicio continuo a través de todo el sistema educativo, que considere la capacidad, la aptitud y la vocación de los alumnos y que les facilite realizar elecciones conscientes y responsables. También se destaca que muchos otros artículos de esta Ley insisten en la necesidad de una orientación educativa y profesional en todos los niveles educativos y en el derecho de los alumnos a obtener orientación; sin embargo, ninguno de estos artículos se ha llevado a la práctica.

En esta misma línea, Grañeras y Parras (2008) destacan que, concretamente en sus artículos 32, 37 y 127.2, es donde se hace referencia explícita al régimen de tutorías y a la *prestación de servicios de orientación profesional dirigidos al empleo*, aunque esta referencia inicial sufrirá un estancamiento y no será hasta la década de los 80 cuando los servicios de orientación se hagan extensibles a todas las universidades.

En 1973, se crea la Fundación Universidad-Empresa por iniciativa de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid, en colaboración con cuatro universidades madrileñas (Complutense, Autónoma, Politécnica y UNED), con la finalidad de proporcionar un acercamiento entre la universidad y la empresa, debido a que la tasa de desempleo de los universitarios es entonces muy alta. Por iniciativa de esta fundación se comienzan a constituir los Centros de Orientación e Información de

Empleo (COIE). El primero se crea en 1975 en la Universidad Politécnica de Madrid, extendiéndose después a todo el territorio nacional.

Los primeros COIEs, primeras oficinas de empleo de las universidades, son fruto de un convenio de colaboración entre el Instituto Nacional de Empleo (INEM), la Fundación Universidad-Empresa (que posteriormente se extenderá a otras provincias y cuyo objetivo era acercar entre sí la universidad y la empresa), la Cámara de Comercio y cuatro universidades madrileñas: U. Complutense, U. Autónoma, U. Politécnica y UNED. Los tres primeros centros, se ponen en marcha en el curso 1975/76, el primero con carácter piloto en 1975, en la Universidad Politécnica de Madrid y, los otros dos, en 1976 en las universidades Autónoma y Complutense de Madrid. Estos COIEs son configurados como un servicio especializado, orientador y coordinador entre la universidad y la empresa en materia de empleo.

Como señalan Alonso y López (1983), conforme a la Resolución de la Dirección General del INEM sobre los Centros de Orientación e Información de Empleo de las Universidades, un COIE, entendido como un "centro asesor y gestor para la inserción laboral de universitarios en busca de primer empleo", se estructuraba de la siguiente forma:

- Dirección.
- Unidad de Empleo Indirecto (prestación de servicios a estudiantes universitarios y a titulados) con actividades de: orientación e información, estudios prospectivos, realización de informes y estudios, gestión de trabajos en el extranjero, organización de cursos ocupacionales, Información sobre oposiciones, becas, programas de cooperación y servicio de biblioteca.
- Unidad de Empleo Directo (prestación de servicios a titulados universitarios y empresas) con actividades relacionadas con: gestión de oferta y demanda de empleo, preselección de candidatos, activación de las relaciones con empleadores, realización de estudios estadísticos y de prospectiva.

El funcionamiento de estos COIEs era de modo integrado dentro de las universidades, como oficinas delegadas del INEM, a las que éste debía aportar un técnico de empleo y, si sus dotaciones lo permitían, uno o dos administrativos. Su

misión consiste entonces en aconsejar y ayudar a los graduados universitarios para buscar el primer empleo y dar orientación sobre dónde poder ejercer los conocimientos y formación recibidos (Sánchez García, 1999).

Quizá esta es la razón por la cual autores como Sánchez y Guillamón (2008) señalan que, en su origen, los servicios de orientación universitaria en España se han basado en la demanda social de facilitar la inserción en el mercado de trabajo de los nuevos titulados, a fin de reducir las tasas de paro y el subempleo, así como el desequilibrio entre la formación universitaria y las exigencias del mercado laboral.

Aunque otros, como Sánchez García (2010), también destacan como hecho relevante la fundación, en 1979, de la *Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional* vinculada a la Asociación Internacional del mismo nombre (creada en 1951), y poco después la publicación de la *Revista de Orientación Educativa y Vocacional,* hoy denominada *Revista Española de Orientación Psicopedagógica,* y punto de referencia importante para muchos profesionales de la orientación de nuestro país.

Ayast (2010) destaca que el alarmante crecimiento del desempleo de los universitarios en aquellos años, así como la falta de cauces específicos para difundir las ofertas de empleo hacia los titulados universitarios, promovieron que, con el tiempo, el objetivo de favorecer el empleo de los universitarios fuese adquiriendo importancia. Igualmente, Grañeras y Parras (2008) también señalan que las acciones y experiencias llevadas a cabo en dichos COIEs han puesto de manifiesto la necesidad de orientación entre los universitarios.

Las características y funciones de aquellos primeros COIEs, podrían quedar resumidas de la siguiente forma:

- Orientación, atención individualizada a los universitarios demandantes de primer empleo.
- Información, a los universitarios sobre las características de los puestos de trabajo, empresas y organismos relacionados con su titulación.

- Prospección laboral, visitar empresas para promocionar los servicios del COIE.
- Colocación de los recién graduados, actuando como Oficina Delegada del INEM con gestión de empleo propia.

Esta será una de las primeras acciones que aproximen la orientación profesional al ámbito universitario, y las funciones que ya desempeñaban los servicios en esa época seguirán marcando las líneas de trabajo de los actuales servicios.

También ayudará a impulsar la incorporación de servicios de orientación profesional en el ámbito universitario, la realización de prácticas en empresa como actividad propuesta desde la universidad. Esto sucederá a partir de la aprobación, en 1981, del Real Decreto 1497/81, en el cual se hacía referencia a Programas de Cooperación educativa y a la realización de prácticas en empresa:

> "A fin de reforzar la formación de los alumnos universitarios en las áreas operativas de las empresas para conseguir profesionales con una visión real de los problemas y sus interrelaciones, preparando su incorporación futura al trabajo, las universidades podrán establecer, mediante convenio con una empresa, Programas de Cooperación Educativa en los que se concierte la participación de ésta en la preparación especializada y práctica para la formación de los alumnos" (Art. 1º).

Este Real Decreto estará vigente hasta 2010, sin más modificación que la adaptación al sistema de créditos universitarios mediante el Real Decreto 1845/94 de 9 de septiembre de 1994, por el que se actualiza el Real Decreto 1497/81, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. La promoción de las prácticas en empresa supondrá un acercamiento entre la universidad y empresa.

Los COIEs se correspondían con un modelo de orientación de *ajuste* del individuo al puesto de trabajo. No olvidemos que surgen en un momento en que la tasa de desempleo entre los estudiantes universitarios es elevada. La nomenclatura COIE será mantenida por algunos de los servicios actuales.

En 1983 se aprueba la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU). En esta etapa hay una gran proliferación del sector universitario que afecta a toda España, debida a condicionantes políticos (descentralización administrativa) y sociales (demanda creciente de estudios superiores). La responsabilidad en educación superior recae en las Comunidades Autónomas, lo que implica aspectos como la creación de las universidades y el reconocimiento de las privadas; planificar y coordinar la provisión de los programas de estudios universitarios; la financiación del sistema público de educación superior; así como las políticas relativas a ciencia y tecnología.

Autores como Campoy y Pantoja (2000) señalan que la orientación universitaria, antes de implantarse la LRU, "ha seguido un camino en el que han abundado más las voces sobre su necesidad, que respuestas cristalizadas a las mismas". Estos autores sitúan los inicios del movimiento actual de la orientación universitaria, bajo la influencia del desempleo unido a las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales que acompañan al desarrollo de la LRU.

A pesar de que la LRU no hace referencia explícita a la necesidad de orientación en la universidad, como señalan Vidal, Díez y Vieira (2001), en su preámbulo se predicen acontecimientos y se proponen metas que implican la actuación de sistemas de ayuda al universitario y a la institución:

> "La previsible incorporación de España al área universitaria europea supondrá una mayor movilidad de los titulados españoles y extranjeros y se hace necesario crear el marco institucional que permita responder a este reto a través de la adaptación de los planes de estudio y la flexibilización de los títulos que se ofertan en el mercado de trabajo" (Preámbulo LRU).

La aprobación de esta norma supone un cambio en el ámbito educativo superior, pues da mayor independencia a las universidades. Entre sus objetivos estaban: actualizar las enseñanzas, flexibilizar los planes de estudios y los currícula de los estudiantes potenciándose así la optatividad, vincular universidad y sociedad, y adaptar el sistema de enseñanza superior a los requisitos derivados de las diversas

directrices de la Comunidad Europea. Se buscaba homologar y armonizar títulos, ciclos y planes con los de otros países más avanzados.

La LRU será la normativa en la que se establece el modelo de universidad actual, introduciendo la doble dimensión de ésta: como institución docente y como centro de investigación. También es la que introduce la posibilidad de que las universidades públicas puedan formalizar convenios y contratos con el sector privado para financiar la realización de actividades de Investigación y Desarrollo (I+D).

En la década de los 80 y 90 comienza un periodo de transformación de todo el sistema educativo y la orientación es considerada como un factor de calidad de la enseñanza. Como destacan Grañeras y Parras (2008), esta corriente se irá extendiendo progresivamente al ámbito universitario. Sin embargo, la Ley de Reforma Universitaria de 1983 se olvida nuevamente de la orientación y la tutoría (Pantoja, 2004).

Es en este periodo, tras la aprobación de la LRU, cuando se subraya por parte de los expertos, la mayor necesidad de orientación en este nivel educativo, justificada por los cambios que conlleva dicha legislación. Son ejemplos: la aparición de titulaciones de segundo ciclo exclusivamente, a las que se accede desde el primer ciclo universitario de otras titulaciones; un nuevo modelo que permite y facilita la movilidad de los estudiantes entre las distintas titulaciones; la desaparición de la unidad “asignatura”, que es sustituida por “materia” y medida en “créditos”; o el aumento de la optatividad para conformar un currículo propio de formación. Todos estos cambios suponen una toma continuada de decisiones, generando, por tanto, la necesidad de dar orientación y, por supuesto, ésta debe prestarse igualmente, de forma continuada.

Como expresa Echeverría (1997), la urgente necesidad de afrontar estos cambios genera “una incipiente demanda de intervención orientadora en nuestras universidades” como consecuencia de la forma de utilizar los canales de información a disposición de los estudiantes; la movilidad como elemento cultural; la nueva configuración de las profesiones, que obliga a los estudiantes a prepararse para asumir las múltiples elecciones; la revisión de los planes de estudios y la posibilidad de

autoconfigurar el itinerario formativo; y la competitividad entre las universidades, en pro de la calidad, como forma de atraer a los estudiantes.

Como vemos, esta forma de interpretar y justificar la orientación a comienzos de los 80, está de total actualidad a comienzos de la segunda década del siglo XXI, cuando el sistema universitario sufre nuevas transformaciones, con gran rapidez, y que afectan de modo directo al alumnado, tanto en la toma de decisiones relacionadas con los aspectos académicos y profesional, como en el ámbito personal.

Son varios los autores (Campoy y Pantoja, 2000; Grañeras y Parras, 2008; Repetto, 1995; Sánchez García, 1999; o Sánchez y Gillamón, 2008) que destacan el surgimiento de servicios en todas las universidades a lo largo de las décadas de los 80 y 90, atendiendo principalmente a las necesidades inmediatas de los estudiantes que finalizaban sus estudios universitarios para su incorporación al mercado laboral. También a partir de mediados de los años 80, los COIEs entran en un periodo de reformas, pasando de ser oficinas delegadas del INEM a depender de los Consejos Sociales o de otras unidades de la estructura universitaria.

En octubre de 1990 se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que si bien no regula la educación universitaria, propone un modelo de intervención orientadora de carácter más preventivo, contextualizador, flexible e integrador, evolutivo y generalizado que supondrá un avance y mejora de dichos servicios en todas las etapas educativas. Surge un compromiso por garantizar que la orientación se haga efectiva en tres niveles: aula, centro y sector.

Sánchez García (2010) pone en esta Ley el punto de inflexión en la aproximación de la orientación al ámbito educativo, pues en la práctica, y en palabras de la autora “supone el empuje más determinante de la orientación en el ámbito escolar a lo largo de todo su desarrollo”. Además, la autora también destaca un papel importante para la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional (2002).

Lo cierto es que aunque esta norma no afecta de modo directo al ámbito de la educación superior, en la práctica la orientación universitaria también se verá

influenciada por esta forma de entender la orientación: un proceso continuo, a lo largo de toda la etapa educativa, y aún más, a lo largo de toda la vida del individuo.

Esta autora señala, además, que desde la década de los 90, la orientación en nuestro país se desarrolla sobre tres estructuras o subsistemas prácticamente independientes: el primero dentro del sistema educativo (E. Primaria y Secundaria); el segundo, paralelamente, en el marco de las universidades; y el tercero (que se desarrolla a partir de 1995), en los ámbitos socio-laborales y de formación para el empleo.

Para Sánchez García (2010) es en los ámbitos escolares donde la práctica orientadora está más desarrollada, institucionalizada y especializada. Añade, que también está más investigada. La orientación en este ámbito funciona bajo un modelo institucional establecido en la LOGSE (1990) y en su posterior desarrollo legislativo, donde se aplica sobre todo una orientación del aprendizaje, y en menor medida, una orientación familiar y profesional. Sin embargo, la realidad de la práctica se encuentra todavía a cierta distancia del modelo teórico, según la autora.

En la Tabla 7 se presenta un resumen de los sistemas de orientación en España, según esta autora.

Tabla 7: Resumen de los sistemas de orientación en España

	ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	ÁMBITO DE LAS UNIVERSIDADES	ÁMBITO SOCIO-LABORAL Y DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO
Destinatarios	Población infantil y adolescente	Estudiantes universitarios y egresados	Jóvenes y adultos/as des-empleados/as (y en menor medida, ocupados/as)
Modalidades de orientación más frecuentes	Orientación de las dificulta- des de aprendizaje. En menor medida, orientación profesional y familiar	Orientación profesional (inserción laboral, gestión de prácticas y bolsa de empleo). En menor medida, orientación académica y del aprendizaje	Orientación profesional (inserción y reinserción laboral). En menor medida, orientación para la gestión de la carrera
Legislación	LOGSE, 1990 Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 2002	Estatutos y normativa de cada universidad (la LOU apenas regula esta actividad)	Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 2002 Diversas legislaciones de las CC.AA.

	ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	ÁMBITO DE LAS UNIVERSIDADES	ÁMBITO SOCIO-LABORAL Y DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO
Estructuras de intervención	– Tutoría (en el aula) – Departamento de orientación (en el centro) – Equipos de sector (en la zona) - Módulo FOL (sólo en Ciclos Formativos)	– Servicios de orientación (con diversas de-nominaciones, según cada universidad) – Estructuras de orientación tutorial y de mentoría	– Servicios públicos de empleo (Funcionan mediante programas preestablecidos de forma institucional por las Comunidades Autónomas).
Formación inicial de los orientadores	Psicopedagogos, psicólogos y pedagogos	50% Psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y 50% otras titulaciones diversas	Titulaciones diversas, con predominio de psicólogos
Organismos que intervienen	– Ministerio de Educación – Consejerías de Educación de las CC.AA.	– Cada universidad – Comunidades Autónomas	– Ministerios de Educación y de Trabajo – Comunidades Autónomas – Entidades sociales (Organizaciones sindicales, ONGs, Asociaciones profesionales, etc.)

Fuente: Tomado de Sánchez García (2010)

En el seno de las universidades, los servicios de orientación han tenido su propia evolución, carente de legislación reguladora común y, por tanto, sin conexiones formales entre servicios (exceptuando los se mantienen en la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles, RUNAE, y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE), según Sánchez García (2010). La finalidad de estos centros era inicialmente la inserción laboral de los recién titulados, si bien a lo largo de los años ochenta y hasta la actualidad, han ido ampliando sus funciones a la información académica y profesional, y en algunos casos, a la orientación y consejo personalizados, dependiendo de cada universidad. Para Sánchez García (2010), estos servicios funcionan sin apenas conexiones con la estructura docente, a pesar de que la mayor parte de universidades cuenta con algún mecanismo de orientación tutorial para orientar el aprendizaje y apoyar la adaptación académica de los estudiantes. En definitiva, los modelos que se adoptan están determinados en gran medida por las particularidades de cada universidad y por la importancia que éstas atribuyen a la orientación de sus estudiantes.

En el contexto de los servicios públicos de empleo (formación para el empleo e inserción socio-laboral), la autora señala que la orientación ha tenido un desarrollo diferenciado y basado en el modelo que inicialmente estableció el INEM con el objetivo prioritario de facilitar la inserción laboral de trabajadores desempleados y grupos de riesgo de exclusión, creando una red, en 1995, de *Servicios Integrados para el Empleo* financiados por el Fondo Social Europeo y gestionados por las Entidades sociales sin ánimo de lucro que concurrieron a las convocatorias. El modelo institucional prescrito por el INEM estableció en 1998 un programa estructurado en acciones de *Orientación Profesional para el Empleo y de Asistencia para el Autoempleo (OPEA)*. Con el traspaso de competencias, las acciones fueron asumidas por las comunidades autónomas, que desarrollaron sus propios modelos, con algunos matices y mejoras, aunque básicamente derivados del modelo-INEM, que también han recibido críticas por su excesiva rigidez y burocratización de los procesos.

Bajo la influencia de la LOGSE y su concepto de la orientación en el ámbito educativo, se aprueba el Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, sobre creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios, en cuyo anexo se enumeran las exigencias materiales mínimas con las que han de contar las universidades para ser creadas. Así, en el último apartado se expone que las universidades garantizarán la prestación, al menos, de los siguientes servicios comunes:

a) comedor y cafetería

b) servicios de información

c) servicio informático

d) salón de actos

e) servicio médico asistencial

Se especifica que estos servicios y cualquier otro que demanden las necesidades objetivas de la comunidad universitaria (residencia de estudiantes, servicios culturales, etc.) serán acordes con el número de usuarios posibles y la finalidad de los mismos. Sin embargo, en esta primera aproximación a una *oferta de servicios*, no se tienen en cuenta los servicios de orientación en ninguno de los

ámbitos académico, profesional y personal, a la hora de crear una universidad. Como señalan Vidal, Díez y Vieira (2001), ni siquiera se detallan mínimamente las características de los mencionados servicios de información.

Será en esta década de los 90 y principios del siglo XXI, cuando se alcen más voces en favor de la orientación en la universidad, por supuesto dirigida a todos los ámbitos de la vida del estudiante: académico, personal y profesional. Así se generan numerosas publicaciones, encuentros científicos e investigaciones reivindicando la necesidad de extender la orientación a la universidad. Por ejemplo, Sánchez y Guillamón (2008) refieren los siguientes: Álvarez (1999); Ausin (1997); Campoy y Pantoja (2000); Castellano (1995); De la Torre et. al. (1991); Figuera (1996); González y Martín (2004); Lobato y Muñoz (1994); Sánchez (1999); Vidal, Díez y Vieira (2001); Urzainki et al. (2005), pero se podrían citar aún más.

Vidal, Díez y Vieira (2001) señalan que no parece razonable que el alumno que ha recibido en secundaria una orientación, más o menos organizada, acceda a la universidad sin contar con sistemas establecidos de orientación en un momento crucial en su vida, en el que la toma de decisiones poco apropiadas pueden ser causa de un futuro desánimo para seguir en la universidad.

En esta misma línea, Sánchez y Guillamón (2008) destacan que la investigación en este campo pone de relieve la existencia de una amplia variedad de *necesidades de orientación* entre los universitarios, que va desde el requerimiento de la pura información puntual, hasta la demanda de una ayuda mucho más compleja y a más largo plazo, para desarrollar satisfactoriamente la vida profesional y personal.

Ciertamente esta es la década de expansión de servicios en la universidad, pero autores como Salmerón (2001); Sánchez García (1998); o Vidal, Díez y Vieira (2001) observan también, que la oferta de dichos servicios es heterogénea: en su presentación, ofertas, objetivos, actividades, destinatarios y cualificación del personal que trabaja en ellos.

En esta misma opinión, Sánchez y Guillamón (2008) subrayan que los servicios de orientación universitaria están tomando paulatinamente más relevancia y entidad en el conjunto de la universidad española, considerándose uno de los factores decisivos de calidad y de eficacia de las enseñanzas universitarias. En cada universidad, las funciones y actividades desarrolladas por los servicios de orientación adquieren particularidades, si bien es posible encontrar tendencias y características comunes.

Vidal, Díez y Vieira (2001) justifican la heterogeneidad de dicha oferta, alegando que los servicios de orientación en las universidades no son creados en función de estudios de necesidades, sino por motivos coyunturales. Esta idea es también secundada en el informe final del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, en su tercera convocatoria (Consejo de Universidades, 2002, p.34): "No existe un modelo de información y orientación al alumnado homogéneo de carácter institucional. Normalmente estas actividades se organizan por los diferentes Centros en formas no necesariamente coordinadas dentro de cada institución".

Con la *expansión* de los servicios en el ámbito universitario durante esta última década y la aprobación de la LOU, que impondrá de nuevo numerosas reformas en el ámbito universitario, comenzará una nueva etapa a la cual dedicamos el siguiente apartado.

4.2.4.2. Etapa Post-LOU

En 2001 se aprueba, como ya hemos visto en apartados anteriores, una de las normas con más relevancia para el ámbito universitario español: la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU). Esta Ley pretende dar un impulso a la universidad y supone el inicio de numerosas reformas para ajustar nuestro sistema de educación superior al EEES.

Con esta nueva legislación se reconoce el papel que ocupan las universidades en el desarrollo cultural, económico y social de un país, por ello se refuerza su capacidad de liderazgo y se dota a sus estructuras de mayor flexibilidad, para que puedan desarrollar planes específicos acordes con sus características propias, con la

composición de su profesorado, su oferta de estudios y con sus procesos de gestión e innovación. Se pretende dotar al sistema universitario de un marco normativo que estimule el dinamismo de la comunidad universitaria y se pretende alcanzar una universidad moderna que mejore su calidad. Se constituye así el marco adecuado para vincular la autonomía universitaria con la rendición de cuentas a la sociedad.

En 2002, Álvarez Rojo y Lázaro Martínez, dedican un libro a la calidad de las universidades y la orientación universitaria. En la introdución de dicho volumen, los autores expresan que la universidad debe ofertar algo más que aulas, talleres y laboratorios; pues también tiene que disponer de servicios capaces de atender las necesidades de los estudiantes "sean éstas referidas al proceso de su aprendizaje o bien se trate de necesidades personales o referidas a su futuro profesional. Aunque los autores añaden que esta tarea no es fácil, "por cuanto carecemos en nuestras universidades de una tradición de oferta de servicios a los estudiantes". Añadiendo que los servicios disponibles para los estudiantes en la mayoría de las universidades se referían a temas administrativos, de organización de prácticas en empresas o de tratamiento psicológico individualizado hasta fechas próximas a 2001.

También en 2001, Vidal, Díez y Vieria realizan un estudio sobre la oferta de servicios de orientación en las universidades. En dicho informe se indicaba que un 63% de los servicios ofertados en las universidades trabajaban en el ámbito académico, un 66% en el ámbito profesional y un 30% lo hacía en el ámbito personal. Si bien los autores destacan una heterogeneidad en la oferta de servicios por parte de las universidades.

Grañeras y Parras (2008) señalan que, pese a la falta de institucionalización de sistemas de orientación en la universidad que traten todas las áreas de atención demandadas por los estudiantes, existen varias propuestas sobre el modo de organizar los servicios de orientación de en diferentes universidades. Estos autores destacan algunas propuestas como la de Pantoja (2004), la de Salmerón (2001), la de Echeverría y Rodríguez Espinar (1989), la de Pérez Juste, Sebastián y De Lara (1990) para la UNED o la del propio COIE (1993) para la Universidad Complutense de Madrid.

Pantoja (2004) propone un modelo teórico de orientación en la universidad (concretamente para la Universidad de Jaén) que se estructuraría en tres niveles, siguiendo las pautas establecidas en los niveles educativos previos. Estos niveles se correspoderían con:

a) Un Servicio de Orientación Educativa, Personal y Profesional (SOEPP), que desempeñaría labores de información y asesoramiento personal, académico y profesional al estudiante; formación e inserción laboral (deriva de las necesidades detectadas en los servicios anteriores); e investigación, evaluación y seguimiento de las necesidades detectadas.

b) Un Departamento de Orientación, el cual estaría formado por los tutores de las titulaciones, una representación de los profesores tutores y el coordinador de los alumnos tutores, además de personal especilizado en orientación. Este Departamento, además actuará como nexo con el SOEPP.

c) Los Tutores, profesores y profesoras tutores, con un papel consultor y de enlace con el Departamento de Orientación. Llevarían a cabo la atención individualizada y grupal de los estudiantes asignados. Normalmente el desarrollo de estas funciones sería mediante consultas y asesoramiento por parte del personal especializado de orientación.

Salmerón (2001), desde la Universidad de Granada, reflexiona sobre la necesidad de crear un Servicio de Orientación Universitaria para tratar sobre múltiples aspectos, como por ejemplo:

- Orientación para la transición del bachillerato a la universidad.
- Orientación para la acogida.
- Atención a la diversidad de estudiantes.
- Planes de acción Tutorial por titulaciones.
- Orientación profesional.
- Orientación académica.
- Orientación para el acceso al tercer ciclo.

- Actuaciones para la inserción laboral.
- Formación complementaria a estudiantes y profesorado.
- Satisfacción percibida por estudiantes, profesores y centros a través de análisis del impacto de las actividades desarrolladas.

Como Grañeras y Parras (2008) señalan, uno de los aspectos más novedosos de esta propuesta es que el autor considera que la orientación no debe realizarse sólo durante el periodo universitario, sino que debe producirse también antes del acceso, en colaboración con los departamentos de orientación de los institutos de secundaria, y una vez finalizado el proceso para facilitar la inserción laboral de los titulados universitarios.

Por otra parte, Echeverría y Rodríguez Espinar (1989) plantean un modelo de estructura organizativa para crear el servicio de orientación de la Universidad de Barcelona. En su propuesta se promueve que el el Centro de Orientación Académica y Profesional (COAP), similar al COIE, se incorpore dentro de los servicios del vicerrectorado de estudiantes, y tenga la triple finalidad de responder a las necesidades académicas, profesionales y personales del alumnado universitario. Según señalan los autores, este servico tendría cinco áreas de trabajo prioritarias con una serie de funciones específicas:

- Evaluación e investigación prospectiva: detectar necesidades académico-profesionales, analizar la evolución del mercado laboral universitario, retroalimentar los servicios del centro y evaluar su gestión.
- Documentación e información profesional: recoger, seleccionar, crear y poner al servicio del estudiante información académico-profesional.
- Formación para la inserción: dotar al estudiante de las habilidades básicas para enfrentarse a su futuro académico profesional.
- Asesoría: ayudar de manera individualizada en cuestiones personales, académicas y profesionales.
- Bolsa de trabajo: conectar al estudiante con el mundo productivo.

En la propuesta de Pérez Juste, Sebastián y De Lara (1990) de modelo de orientación para la UNED, las funciones de orientación no sólo recaen en el Centro de Orientación Educativa y Profesional (COEP), sino también en los Departamentos, el profesorado, los tutores de los centros asociados y el Departamento de Orientación. Aunque, como señalan Grañeras y Parras (2008), se trata de un sistema de orientación que se distribuye en toda la estructura orgánica de la universidad, pero que no se llegó a implantar.

Otro de los modelos, en la Universidad Complutense de Madrid, fue propuesto desde su propio COIE en 1993. Esta propuesta seguía el objetivo general de poner al alcance del alumnado universitario y titulado todos los recursos necesarios para diseñar su propia carrera profesional, así como proporcionar su inserción laboral. Para ello propuso una experiencia piloto con dos áreas de intervención, una de empleo y otra de documentación e información.

En algunos casos se trata de modelos teóricos que finalmente han sido implementados por las universidades y en otros, de propuestas que se concretan en el marco de recursos y necesidades de las universidades para las que se diseñan. Pero poco a poco se abre el camino de la consolidación de los servicios de orientación en las universidades (Grañares y Parras, 2008).

En esta misma línea, Sánchez García (1999) señala que las propuestas y modelos mencionados son proyectos muy elaborados y estructurados, pero casi ninguno ha llegado a aplicarse en las mismas condiciones en las que fue concebido, normalmente por falta de recursos humanos y materiales, siendo éste el punto más débil de todos los modelos de orientación universitaria propuestos.

También hay que reconocer el trabajo realizado desde las propias universidades en favor de la orientación y apoyo a los estudiantes. Por ejemplo, a través de la RUNAE, como Comisión Sectorial de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, y formada por los máximos responsables de los asuntos estudiantiles en las universidades del Estado español. Incluye varias comisiones y áreas de trabajo, cuyo objetivo es coordinar propuestas relativas al ámbito estudiantil en sus diversas manifestaciones (acceso, becas, empleo, *servicios de información y orientación*,

organización, participación y asistencia al estudiante, deportes, construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, etc.). Estos asuntos son agrupados en diferentes áreas de trabajo: Asistencia al estudiante, Empleo, Deportes, Convergencia europea, Atención a la diversidad y Organización y participación. Estas áreas, a su vez, se dividen en subgrupos de trabajo. Algunas de estas áreas, como en el caso del área de empleo, se lleva funcionando desde 2003. La orientación profesional se recoge dentro del área de Empleo.

Otro ejemplo del apoyo a la orientación en el ámbito universitario, es la labor desarrollada desde el SIOU: grupo de trabajo que reúne a técnicos de los Servicios de Información y Orientación de 36 universidades españolas (a fecha 2012) y que trabaja con la intención de desarrollar los siguientes objetivos:

1. Potenciar los Servicios de Información y Orientación y su presencia en la realidad universitaria.
2. Identificar los rasgos esenciales que deben configurar los Servicios de Información y Orientación, independientemente de su estructura organizativa.
3. Investigar las nuevas realidades que se presentan.
4. Colaborar con las demandas que se presenten desde la CRUE y la RUNAE en la medida de nuestras capacidades y posibilidades.
5. Potenciar el conocimiento de la realidad de los Servicios de Información y Orientación en Europa.

Paralelamente a estos trabajos, la calidad en la universidad va cobrando peso y en 2006, ANECA publica los criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas universitarias. En dicho documento destaca, entre los ejes en los que se sustenta la garantía de la calidad, el eje 5: Orientación al estudiante.

Según refiere la Agencia, en relación con dicho eje se realizan acciones para orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza y sobre su futuro una vez finalizados los estudios (orientación profesional o formación de postgrado). Como se puede leer en el texto del documento:

5. Orientación a estudiantes: Se realizan acciones para orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza y sobre su futuro una vez finalizados los estudios (orientación profesional o formación de postgrado).

- Existen actuaciones documentadas que orientan a los estudiantes de nuevo ingreso

- Existen actuaciones documentadas que orienten a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza y sobre las distintas alternativas de contenido curricular que puedan completar su formación, entre las que estarían las acciones de movilidad y prácticas externas.

- Existen actuaciones documentadas para la atención a la diversidad que atiendan a colectivos de estudiantes.

- Existen actuaciones documentadas encaminadas a preparar al estudiante para la toma de decisiones al finalizar el grado: inserción en el mundo laboral o continuación de los estudios de postgrado.

Es decir, deben incluirse necesariamente el establecimiento de sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes una vez matriculados, procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y la movilidad, el análisis de la inserción laboral y la satisfacción con la formación recibida. Los servicios de orientación, y por tanto la orientación profesional, cobrarán un impulso en el ámbito de la educación superior.

Será a partir de este documento, cuando se recomiende incluir en las Guías docentes a los servicios al estudiante, como infraestructuras de alojamiento y estudio, asistencia médica y seguros, medidas especiales para estudiantes con discapacidad y programas internacionales, incluyendo las prácticas tuteladas. Por tanto, las universiddades deben tener en cuenta cada uno de estos apartados, puediendo ir asociados a servicios específicos y evaluados dentro de los programas de acreditación o certificaciaón de las Agencias de Calidad.

Como señalan Saúl, López-González y Bermejo (2009), también los estudiantes universitarios cada vez son más exigentes con la calidad percibida y dicho requerimiento (sistemas de apoyo). Vieira (2004) añade que dicha exigencia se ve plasmada en las respuestas a los cuestionarios realizados por los estudiantes, donde se constata que los factores más valorados para recibir una educación de calidad suelen ser el profesor y los sistemas de apoyo al estudiantes.

Para Saúl et al. (2009) es importante la percepción de los alumnos sobre sus propias necesidades y, en este sentido, aumentan cada vez más las investigaciones que analizan este aspecto (Fernández Díaz, 2006; LLorent Bendmart, 2006; Partor Nervión, 2007; Sánchez y Guillamón, 2008; o Tomás, Beas, Burriel y Martínez, 2007, por citar alguno) poniendo de relieve la existencia de una amplia variedad de necesidades de orientación entre los universitarios, que van desde el requerimiento de la pura información puntual, hasta la demanda de una ayuda mucho más compleja y a más largo plazo, para desarrollar satisfactoriamente la vida profesional y personal

En este contexto, y con la oferta de servicios como indicador de calidad, en 2007, es aprobada la LOMLOU, que como ya se ha visto, reforma la LOU. En esta normativa, si bien existe una preocupación por la mejora de la empleabilidad de los graduados, al entender la importancia de la implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y al sistema productivo en el sentido de que, desde las universidades, se debe perseguir una mejor formación de sus graduados/as para que sean capaces de adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral (Preámbulo LOMLOU), no se menciona ni la orientación ni a los sistemas de orientación en el ámbito universitario. Tan sólo se ecuentra referencias en relación con la atención a la discapacidad y la acción tutorial.

En 2010, mediante el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, se aprueba el *Estatuto del Estudiante Universitario*. En esta normativa se hace hincapié en la orientación y, por supuesto, en la orientación profesional. Así, en su artículo 7, sobre los derechos de los estudiantes, en el apartado 1.a) se refiere que los estudiantes tendrán, entre los derechos comunes, individuales o colectivos, a que las universidades promuevan programas de información y orientación a sus futuros estudiantes. Y en el apartado 1.f) de ese mismo artículo se indica que tendrán derecho a la información y orientación vocacional, académica y profesional, así como al asesoramiento por las universidades sobre las actividades de las mismas que les afecten, destacando entre éstas su transición al mundo laboral.

Por otro lado, la norma vuelve a destacar, de modo concreto, en su artículo 8, dedicado a los derechos de los estudiantes de Grado, y en su artículo 9, sobre los

derechos de los estudiantes de Máster, que tendrán derecho a recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante sus estudios, para facilitar su adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación al desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria (en el caso de los estudiantes de Grado) y a recibir orientación y tutorías personalizadas, para facilitar el rendimiento académico, la preparación para la actividad profesional o la iniciación a la investigación (en el caso de los estudiantes de Máster). Además, esta norma, en su artículo 8.f) destaca el derecho de los estudiantes de Grado a disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares.

En el *Estatuto del Estudiante* también se hace referencia, en su Capítulo V, a las tutorías. Pero lo más novedoso de esta normativa es que, por primera vez, se hace referencia a los servicios de atención al estudiante en su Capítulo XV: De la atención al estudiante. Así, en el artículo 65 se indica lo siguiente sobre los servicios de atención al estudiante:

1. Como herramienta complementaria en la formación integral del estudiante, las universidades podrán disponer de unidades de atención al estudiante, con cargo a sus propios presupuestos o mediante convenios con instituciones o entidades externas.

2. Dichas unidades, independientemente de las estructuras orgánicas en que se traduzcan en cada universidad, deberán desarrollar sus funciones estrechamente conectadas y coordinadas con los sistemas de acción tutorial, las acciones de formación de tutores y el conjunto de programas y servicios de la universidad.

3. A tal efecto, estas unidades podrán ofrecer información y orientación en los siguientes ámbitos:

a) Elección de estudios y reformulación o cambio de los mismos para facilitar el acceso y la adaptación al entorno universitario.

b) Metodologías de trabajo en la universidad y formación en estrategias de aprendizaje, para proporcionar ayuda a los estudiantes en los momentos de transición entre las diferentes etapas del sistema educativo, así como a lo largo

de los estudios universitarios, para facilitar el rendimiento académico y el desarrollo personal y social

c) Itinerarios formativos y salidas profesionales, formación en competencias transversales y el diseño del proyecto profesional para facilitar la empleabilidad y la incorporación laboral.

d) Estudios universitarios y actividades de formación a lo largo de la vida.

e) Becas y ayudas al estudio.

f) Asesoramiento sobre derechos y responsabilidades internas y externas a la universidad.

g) Asesoramiento psicológico y en materia de salud.

h) Asociacionismo y participación estudiantil.

i) Iniciativas y actividades culturales, de proyección social, de cooperación y de compromiso social.

j) Información sobre servicios de alojamiento y servicios deportivos así como otros servicios que procuren la integración de los estudiantes al entorno universitario.

k) Igualdad de trato entre mujeres y hombres.

Parece evidente pues, que las universidades españolas deben ofertar servicios de orientación, ya no sólo por las necesidades evidenciadas entre los estudiantes, o porque sea un indicador de calidad para la institución, sino también porque es un derecho con el que cuentan sus estudiantes.

También es cierto que, fundamentalmente en esta última década, las universidades españolas han realizado un esfuerzo por adaptarse a las nuevas realidades, conjugando su misión de formación y transmisión del conocimiento con la atención a las demandas sociales. Este esfuerzo se ve concretado en el hecho de que la oferta de servicios se ha incrementado desde 2001, como se señala en el estudio realizado por Lantarón (2012), y que la oferta de dichos servicios abarca todos los ámbitos de la vida universitaria: académico, personal y profesional.

Por otro lado, y como también se señala en dicho estudio, entre los servicios ofertados en nuestras universidades, se presentan en un mayor porcentaje aquellos que atienden el ámbito académico, seguidos de los que trabajan en el ámbito profesional. Es decir, entre los servicio que se ofrecen en nuestras universidades, cobra cada vez mayor importancia el de la gestión de prácticas formativas de sus estudiantes y de la inserción profesional de sus titulados, como también señala Simón (2006). Ambas funciones asignadas, generalmente, a los servicios de orientación profesional.

Al mismo tiempo crece el interés de las organizaciones que ofrecen empleo hacia las universidades como fuente de profesionales bien capacitados. Así, Simón (2006) señala que cada vez son más numerosos y habituales los foros, las ferias y las presentaciones que se organizan en las universidades con el fin de poner en contacto a estudiantes y empleadores.

En este mismo sentido, un documento elaborado por la Secretaría General de Universidades en julio de 2011, dentro de la Estrategia Universidad 2015 y en relación con la empleabilidad de los graduados, señala que “el PROBLEMA (con mayúsculas) que tiene nuestro país es el desempleo”, y en relación con la empleabilidad de los egresados universitarios indica que, la mejora de la empleabilidad de este colectivo descansa sobre tres ejes en los que propone se debe actuar de forma inmediata y prioritaria: la formación especializada, la movilidad y la capacidad de emprendimiento. Además, añade que, en esta labor, la orientación juega un papel fundamental como acción transversal durante los estudios.

Por tanto, coincidiendo con estas opiniones, podemos concluir que la existencia en las universidades de un servicio estructurado que trabaje en la mejora de la empleabilidad de los titulados es, y será, cada vez más imprescindible.

Para finalizar, nos parece oportuno cerrar este apartado con algunas citas que reflejan de modo conciso la importancia de la orientación profesional, así como los nuevos retos a los que debe enfrentarse:

"La velocidad del cambio económico, social y tecnológico, unido a la necesidad de aprovechar las oportunidades que se presentan como consecuencia de la rápida integración de la economía mundial, exige una continua adaptación de políticas e instituciones. Se reconoce cada vez más que las capacidades y habilidades de las personas, la inversión en educación y formación, constituyen la clave del desarrollo económico y social. La calificación y la formación aumentan productividad e ingresos, y facilitan la participación de todos en la vida económica y social" (página web de la OIT)

"La empleabilidad exige cada vez más preparación del futuro trabajador y formación continuada. Diferentes tipos de población necesitan intervención orientadora" (Rodríguez Moreno, 1998, presentación).

"Es esencial proporcionar a los ciudadanos una orientación permanente que les permita adoptar decisiones correctas y bien documentadas sobre el aprendizaje, sus carreras profesionales y trayectorias formativas" (CEDEFOP, 2008, p.4).

"El estudiante ha dejado de ser el único usuario de los beneficios de la labor orientadora, añadiéndose a este entramado, profesores, familia y contexto. Es decir, se trata de implicar al contexto comunitario; de extender la intervención a la comunidad y a las empresas" (Santana, 1992, citado en Sobrado Fernández, 2000, p.43).

"Ante este panorama es evidente que las organizaciones, comunidades y personas han de adquirir nuevas cualidades para ser capaces de prosperar en este mundo lleno de continuas alteraciones. Esto atañe a los sistemas educativos, los mercados laborales, así como a los modos de organización de las empresas y los mercados" (Editorial de la Revista Internacional de Ciencias Sociales, nº 171 dedicado a la sociedad del conocimiento).

4.2.5. Resumen

Iniciábamos este capítulo describiendo nuestro sistema de educación superior. Si bien la universidad española tiene más de setecientos años, y a pesar de ser una de las instituciones más estables y resistentes al cambio, ha sido grande su evolución.

Observamos que (sobre todo en las últimas décadas) se ha producido una transformación en nuestras universidades; más al servicio de la sociedad, principalmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de los ciudadanos, formando profesionales cualificados ajustados a las nuevas demandas del mercado laboral.

La universidad española del siglo XIX se sitúa bajo un modelo francés, centralizado y burocratizado, que hacía de la universidad una institución tradicionalista, corporativista, conservadora y elitista. La universidad del siglo XXI, se describe como universidad abierta y moderna que cuenta con instituciones que gozan de autonomía en su gestión, dentro de un modelo descentralizado, en el que comparten competencias el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias instituciones, y a las que se exige también una mayor rendición de cuentas.

Consideramos dos etapas significativas en esta evolución:

- La primera, a partir de 1983 –con la aprobación de la LRU- cuando comienza la modernización de la universidad española. En esta etapa se produce su apertura, con una proliferación universitaria sin precedentes en todo el país y la llegada masiva de estudiantes a la universidad.
- La segunda, tras el inicio del Proceso de Bolonia, a partir del año 2000 –aprobación de la LOU y LOMLOU- iniciándose un proceso de reformas (titulaciones, estructura, metodología, nuevo sistema de créditos, etc.) para lograr una armonización de nuestro sistema de educación superior con el EEES.

La relación de la universidad con la sociedad, y especialmente con el desarrollo económico y social, presenta en la actualidad unas características diferentes de las

épocas anteriores. Es cierto que las instituciones de educación superior han hecho un notable esfuerzo por adaptarse a estos nuevos tiempos y nuevos retos que la sociedad les demanda. Aunque también es cierto que aún quedan cosas por hacer, que habrá de pasar tiempo hasta ver los resultados y qué nuevos ajustes podrán ser necesarios.

También, más en estos últimos años, la universidad ha mostrado clara preocupación por la mejora de la empleabilidad de sus titulados. De hecho, muchas de las reformas introducidas desde el EEES (comparabilidad, movilidad, nuevos marcos de cualificaciones, calidad, etc.) constituyen en sí mismas estrategias para alcanzar dicho objetivo: mejorar la empleabilidad de los graduados.

Nosotros destacamos dos de estas estrategias: el diseño de los nuevos planes de estudios y la oferta de servicios de orientación profesional.

a) El diseño de los nuevos planes de estudios:

Si bien la responsabilidad sobre la empleabilidad no recae sólo en la universidad (como se ha visto al definir el concepto); sin embargo, ésta puede incidir en un aspecto clave de la empleabilidad como es la definición, formación y evaluación de las competencias que los estudiantes deben adquirir en un título para que éste tenga *relevancia profesional.*

Según la normativa vigente, las universidades gozan de autonomía para diseñar los nuevos planes de estudio conducentes a la obtención de los nuevos títulos, aunque el Estado establece una serie de mecanismos para su homologación. De este modo se garantiza que los estudios universitarios en el territorio español obedecen a unas reglas básicas comunes de contenido, organización y calidad, siendo ésta última un elemento fundamental como medio para crear confianza en el proceso de acreditación de títulos y su supervisión, al mejorar la información a la sociedad sobre las características de la oferta universitaria.

Las universidades llevan varios años trabajando en el diseño de los nuevos planes, apoyándose para su elaboración en informes, estudios previos, Libros

Blancos, estudios de egresados, consultas con asociaciones profesionales, empleadores, etc.

La preocupación de las universidades españolas por mejorar la empleabilidad de sus titulados se hace evidente en la labor desarrollada para diseñar nuevos planes de estudios: buscando su mayor y mejor ajuste a las nuevas exigencias y demandas de la sociedad, centrados en el estudiante y añadiendo nuevas competencias que se adapten a las requeridas por el actual mercado laboral.

La realidad es que, puesto que los primero títulos de Grado no comenzaron a impartirse hasta el curso 2008/09, no conoceremos el ajuste real de dichas titulaciones a las demandas del mercado laboral, ni las estadísticas o estudios de egresados, hasta al menos cinco años después o más.

b) Los servicios de orientación profesional:

Los cambios y reformas introducidos en el sistema de educación superior español en estos últimos años abren un nuevo mundo de posibilidades a los estudiantes, quienes ven incrementadas sus posibilidades de formación, con itinerarios más flexibles, mayor oferta de formación, formación a lo largo de la vida, movilidad, etc. En virtud de dichas necesidades, se hace necesario promover la creación de servicios que informen, orienten y apoyen a los estudiantes en la construcción de sus carreras y futuras oportunidades de empleo.

En este sentido, apoyándonos en la relevancia que cobran dichos servicios en el ámbito universitario, dedicamos nuestro estudio empírico a profundizar más en su conocimiento.

Puesto que nuestro objetivo se dirige a conocer los servicios de orientación profesional que se ofertan en nuestras universidades, consideramos de interés revisar cómo es la orientación –y más concretamente la orientación profesional- en el ámbito de la educación superior.

La relación orientación profesional-universidad se estrecha en la década de los 70. Si bien la orientación se ofrecía con carácter puntual, como un recurso en la etapa

final de los estudiantes para la mejora de su inserción profesional y planteada como servicio *externo* a la universidad (COIEs).

En las décadas posteriores irá cambiando dicha concepción, siendo en los años 90 cuando florezca la oferta de servicios vinculados a la universidad, con el objetivo de atender al estudiante en todos los ámbitos de su vida como universitario. La oferta de servicios de orientación universitarios se irá consolidando en los últimos años de esta década y principios de la siguiente. Finalmente, iniciado el siglo XXI, los servicios de orientación pasan a ser un indicador de calidad de nuestras instituciones de educación superior, apareciendo, como hemos visto, como uno de los cinco ejes en los que ANECA sustenta la garantía de la calidad.

No obstante, los comienzos de la segunda década del siglo XXI se presentan con cierta incertidumbre, ya que la *globalización* y los *mercados únicos* (económico y laboral) marcan las pautas de funcionamiento económico, político y social. Esta situación afecta al modo de concebir el trabajo y el empleo y, por ende, a la orientación profesional.

No obstante, y puesto que la orientación profesional es, además de un indicador de calidad una de las herramientas con las que cuentan nuestras universidades para trabajar en pro de la empleabilidad de sus titulados, consideramos imprescindible conocer cómo son y qué hacen dichos servicios de orientación. A esta cuestión dedicamos nuestro estudio empírico.

5. ESTUDIO EMPÍRICO: LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

"Si no conozco algo, lo investigaré"
Louis Pasteur

5.1. INTRODUCCIÓN

Como se ha descrito en los anteriores capítulos, la empleabilidad es un término que ha cobrado gran relevancia en los últimos tiempos. Las políticas que se imponen desde Europa marcan una línea de cooperación entre los países para trabajar por la mejora de la empleabilidad de sus ciudadanos.

Por otro lado, en el ámbito de la educación superior, tanto desde Europa como en España, se inicia la construcción de un espacio de educación superior común desde el cual se define, como uno de los objetivos fundamentales, mejorar la empleabilidad de los graduados. Haremos referencia tan solo a dos reuniones de Ministros de EEES a través de los Comunicados de dichas reuniones: Comunicados de las Conferencias de Ministros responsables de la educación superior celebrados en Londres (2007) y en Lovaina (2009), pues en ambas se hace especial hincapié sobre la empleabilidad:

> "De manera complementaria a la introducción del sistema de estudios de tres ciclos, pedimos al Grupo de Seguimiento de Bolonia que estudie con todo detalle cómo incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, será necesaria la implicación responsable de todos los interesados" (Comunicado de Londres, 2007).

> "Puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar a los alumnos de los necesarios *conocimientos avanzados, habilidades y competencias a lo largo de toda su vida profesional*. La empleabilidad faculta al

individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. […] *Las instituciones de educación superior*, junto con las administraciones y las empresas, *mejorarán la provisión, accesibilidad y calidad de sus servicios de orientación profesional y de empleo para alumnos y graduados.* Fomentamos el empleo incorporado en programas de estudio así como el aprendizaje en el trabajo" (Comunicado de Lovaina, 2009).

Estas últimas reuniones de Ministros responsables de la educación superior sientan las bases y los pasos a seguir en el fomento de la empleabilidad, en los siguientes términos:

- Por una parte, en el proceso de *diseño e innovación de los nuevos planes de estudio* basados en resultados de aprendizaje se pide que éstos sean relevantes para un mercado laboral cambiante y que se fomente la participación de empleadores y otros agentes externos (Londres, 2007).
- Por otra parte, se pide a las universidades que mejoren la provisión, accesibilidad y calidad de sus *servicios de orientación profesional y de empleo* para alumnos y graduados (Lovaina, 2009).

En este contexto de reformas, y siguiendo estas mismas pautas, en España, sus universidades han trabajado en pro de la empleabilidad de sus graduados. Actuaciones que, entre otras, se transcriben en las anteriormente señaladas: el diseño de nuevos planes de estudio que se ajusten mejor a las nuevas demandas del mercado laboral (apartado 4.2.3) y en la implementación de los servicios de orientación profesional desde las propias instituciones, de tal modo, que la oferta de dichos servicios ha pasado a formar parte de los indicadores de calidad (ANECA) de las universidades (apartado 4.2.4).

Considerando la relevancia que dichos servicios han tomado en estos últimos años, el objetivo de este estudio es analizar la oferta de los servicios de orientación profesional de las universidades españolas, incidiendo en su organización y actuaciones.

El presente estudio se enmarca en un paradigma descriptivo, por tanto la pretensión no es otra que la exposición de la labor que desde dichos servicios se lleva a cabo. El fin último es el de comprender la utilidad que dichos servicios desempeñan en la mejora de la empleabilidad de los graduados.

Por otro lado, la estructura seguida en el diseño de este capítulo está adaptada de la seguida por Bilbao (2008) y que incluye las siguientes fases y actividades:

Tabla 8: Itinerario seguido en el proceso investigador

Fase 1 **Diseño de la investigación**	- Revisión bibliográfica. - Acotación del problema de estudio. - Planteamiento de los objetivos. - Selección de la metodología. - Definición de las muestras.
Fase 2 **Elaboración y aplicación del instrumento de recogida de información**	- Definición de banco de ítems. - Aplicación de estudio piloto. - Primera edición del cuestionario. - Presentación a jueces expertos. - Diseño definitivo del cuestionario. - Aplicación del cuestionario a la muestra.
Fase 3 **Recogida y análisis de datos**	- 33 cuestionarios de universidades públicas. - 12 cuestionarios de universidades privadas. - Codificación de datos en el paquete estadísticos SPSS 19.0 para Windows. - Análisis estadístico de los datos
Fase 4 **Interpretación de la información y elaboración de conclusiones**	- Discusión de resultados. - Conclusiones en función de los criterios teóricos planteados. - Conclusiones generales: aportaciones de la investigación. - Limitaciones del estudio. -Propuesta de nuevas investigaciones

Siguiendo este mismo esquema, en el presente capítulo se describe el trabajo realizado, estructurándose éste en cuatro apartados: el primero sobre el diseño de la investigación, elección del problema y formulación de objetivos; un segundo apartado sobre la metodología de trabajo, instrumento de recogida de la información y elección de análisis estadísticos pertinentes; un tercer apartado para exponer los resultados obtenidos; y en el cuarto y último apartado se recogen las discusiones sobre dichos resultados y principales conclusiones, junto con su proyección en futuras líneas de actuación.

Son varias las razones que justifican la elección de este tema de investigación, pero pueden ser englobadas en las que a continuación expongo.

Primero, por la relevancia que la *empleabilidad* está teniendo en nuestra actual sociedad. Aunque siempre han tenido relevancia, en estos tiempos de crisis las herramientas para la búsqueda de empleo y la formación de competencias adecuada (específicas y transversales) se hacen fundamentales para acceder al mercado laboral. Además, nuestras universidades han sufrido una importante reforma en estos años: han modificado sus estructuras, titulaciones e incluso la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje. Todas estas reformas se plantean para lograr una serie de objetivos que hagan a nuestras universidades, instituciones de calidad y más competitivas, pero también para lograr un objetivo final: mejorar la empleabilidad de sus graduados; pues éste es uno de los fines de la universidad: dotar a la sociedad con profesionales cualificados. Por tanto, es obligado que desde estas instituciones no sólo se implemente, sino también que se promueva y se impulse la labor de los servicios de orientación para el empleo.

Por otro lado, a la hora de seleccionar un problema se debe recurrir a las investigaciones que le preceden. En este caso se pueden encontrar grandes trabajos teóricos y empíricos sobre empleabilidad, Unión Europea y sus políticas, EEES, orientación, la evolución de la educación superior en España, los servicios de orientación en general, y de orientación profesional en particular, en el ámbito universitario, etc. Citamos algunos ejemplos:

- Empleabilidad: Ayast (2010); Ball (2009); Brunner (2000); Campos Ríos (2003); Fugate et. al (2004); Gazier (1998); Harvey (1999, 2001); Hillage y Pollard (1998); Knight y Yorke, (2002); Lees (2002); Lefresne (1999); McGrath (2007); Rothewell y Arnold (2007); Teichler (2005, 2008); Van der Heijden y Van der Heijden (2006); Yorke (2006); etc.
- EEES y Políticas europeas: Bajo (2009); De Pablos y Martínez (2008); ESU (2010); García Manjón (2009); Haug (2005); Kohler (2004); Montagut (2008); Mora (2004, 2009); Muñoz de Bustillo y Bonete (2009); Pedrosa (2009); Sáez (1997); Teichler (2006); Toledo y Michavila (2009); Valle (2006); etc.
- Orientación, tanto personal, académica, como profesional: Álvarez González (1999); Álvarez y Lázaro (2002); Auberni (1995); Bisquerra (2006); Echeverría (1995, 1996, 2008); Grañeras y Parras (2008); Pantoja (2004); Repetto (1995); Rodríguez Diéguez (2002); Rodríguez Espinar (1993); Rodríguez Moreno (1998, 2002); Salmerón (2001); Sánchez García (1998, 2010); Sobrado Fernández (2000); Sobrado y Cortés (2009); etc.
- Educación superior: De Pablos et. al (2007); Fontela (2002); García Manjón (2009); Gibbson (1998); Gil Flores (2002); Haug (2004, 2005); Infante Díaz (2010); Merino (2002); Michavila y Calvo (1998); MECD (2002, 2004); Mora (2004); Mora y Vidal (2000); Ortoll (2008); Pereyra, Luzón y Sevilla (2006); Pérez Esparrells (2004); Valcárcel (2006); Valle (2007); Vázquez (2008); etc.
- Servicios de orientación: Campoy y Pantoja (2000); Fernández Díaz (2006); García-Fuentes de la Fuente (2000); Lantarón (2012); Llorent (2006); Pérez, Sebastián y De Lara (1990); Rodríguez Moreno, Benavent, Fossati y Tort (1993); Salmerón (2001); Sánchez García (1999); Saúl, López-González y Bermejo (2009); Simon (2006); Vidal, Díez y Vieira (2001); etc.

Sin embargo, revisada la literatura, observamos que hay pocos estudios que se destinen a la labor de describir específicamente cómo son y qué hacen los servicios de orientación profesional en el ámbito universitario.

Apoyándonos en estas razones, elaboramos este estudio en el que se realiza una descripción de los servicios de orientación profesional que ofertan las universidades españolas, cómo son, qué ámbitos trabajan, cómo trabajan dichos ámbitos, cómo se dan a conocer entre sus usuarios, qué buenas prácticas pueden compartir o los aspectos que deben cambiar o añadir para un mejor funcionamiento.

5.2. OBJETIVOS

Nuestra labor de investigación se inicia con el planteamiento de algunos interrogantes: ¿Ofertan las universidades españolas servicios de orientación profesional a sus estudiantes? Si esto es así, y conocida dicha oferta, ¿son estos servicios similares en todas las universidades? O por el contario, ¿muy diferentes? ¿Cómo están organizados estos servicios? Además, y en relación con la mejora de al empleabilidad, ¿qué ámbitos trabajan? ¿cómo trabajan dichos ámbitos? Y finalmente, ¿qué buenas prácticas pueden ser compartidas? ¿hay aspectos que deban ser corregidos o añadidos para un mejor funcionamiento?

Todos estos interrogantes se recogen en nuestro objetivo general, el cual se concreta mediante otros más específicos.

Objetivo General:

Conocer la oferta de los servicios de orientación profesional de las universidades españolas, y cómo dichos servicios promueven la mejora de la empleabilidad de sus graduados.

Este objetivo general se concreta en otros más específicos, que se exponen a continuación:

Objetivos específicos:

1. Revisar la oferta de servicios de orientación profesional que actualmente mantienen nuestras universidades (públicas y privadas) a través de sus páginas web.
2. Realizar una base de datos con los resultados obtenidos sobre la oferta de servicios, para conocer cuál es la oferta de éstos en nuestras universidades.

3. Elaborar una herramienta (cuestionario) con la que obtener información sobre la organización, recursos y actuaciones de los servicios de orientación profesional.
4. Recoger y analizar la información sobre los servicios ofertados en nuestras universidades, apoyándonos en la base de datos elaborada en el objetivo específico 2.
5. Describir los servicios de orientación profesional que se ofertan en nuestras universidades, así como la labor que realizan en favor de la empleabilidad de sus graduados.

5.3. METODOLOGÍA

Puesto que el objetivo propuesto se concreta en otros objetivos más específicos, planteados de modo que su obtención o logro depende de haber alcanzado el objetivo específico previo, la metodología utilizada ha seguido esta misma secuencia, como se describe a continuación.

5.3.1. Diseño

En este apartado se detallan las tareas que se han seguido para la consecución de los objetivos:

Objetivo específico 1:

Tarea 1. Se realiza una búsqueda a través de las páginas web de las diferentes universidades españolas, de titularidad pública y privada, para comprobar si entre la oferta de servicios a sus estudiantes, existía alguno dedicado al ámbito de la orientación profesional. Esta búsqueda se apoyó en el listado de universidades que aparece en MEC (2011) y siguiendo los enlaces de la propia página web de dicho Ministerio.

Esta metodología ha contado con la dificultad de que cada universidad ha diseñado su página web con sus particularidades y peculiaridades, por tanto los enlaces y modos de distribuir la información son siempre diferentes. Si bien la oferta de servicios para los estudiantes suele estar enlazada al sitio web de los estudiantes, en ocasiones no ha sido así, dificultando la búsqueda del servicio. Además, en algunos casos no se ha encontrado ningún indicador, enlace o referencia sobre un servicio destinado a la orientación profesional.

Objetivos específico 2:

Tarea 2. Se elabora una base de datos, en la cual se recoge la información obtenida en relación con las siguientes variables: Comunidad Autónoma a la que pertenece la universidad, nombre de la universidad,

nombre del servicio de orientación profesional, responsable del servicio y el e-mail de contacto. Con todos los datos obtenidos, se genera una tabla para que se refleje de modo conciso la oferta de servicios de orientación profesional de cada universidad.

Objetivo específico 3:

Tarea 3. Se realiza una revisión bibliográfica sobre los servicios de orientación, así como de otros estudios e investigaciones relacionadas con los servicios de orientación en general y de la orientación profesional en particular. Estos estudios además de sustentar el capítulo dedicado a la orientación profesional en la universidad, también nos han servido de apoyo y orientación para la elaboración del cuestionario, en la selección de las categorías y variables que lo compondrán. Para esta última labor nos hemos apoyado en mayor medida en los siguientes trabajos: ANECA (2007); Campoy y Pantoja (2000); Sánchez García (1999); Sánchez y Guillamón (2008); Vidal, Díez y Vieira (2001).

Tras la revisión teórica, y siguiendo el modelo del estudio sobre los servicios de orientación, realizado por Vidal, Díez y Vieira (2001), se diseña un guion mediante el cual se pretende recoger información sobre los siguientes aspectos:

Aspectos organizativos del servicio	***Aspectos funcionales del servicio***
Denominación del servicio	Destinatarios
Objetivos del servicio	Tipo de atención que oferta
Dependencia institucional	Ámbitos de actuación
Distribución/Estructura	
Recursos Humanos	
Formación del personal	
Aspectos relacionados con el EEES	***Buenas prácticas***
Cambios introducidos desde el EEES	Descripción de buenas prácticas
Influencia en el diseño de los planes	

Tarea 4. Se valida el guion propuesto. La muestra seleccionada para realizar dicha validación son los servicios de orientación profesional ofertados en las universidades de la Comunidad Valenciana, tanto de titularidad pública como privada. El total de universidades son siete. La elección de dicha muestra se apoya en que las universidades de dicha CCAA gozan de una larga tradición en la vinculación entre la universidad y la empresa. Todas ellas cuentan con una oferta de servicios de orientación profesional a estudiantes y egresados

Se realiza una entrevista a los responsables de los servicios de orientación profesional de las diferentes universidades valencianas. Se opta por que la entrevista sea semiestructurada con el fin de que las personas que participen puedan incorporar información considerada de interés. Esta entrevista es concertada previamente. El calendario, tiempo de duración y persona de contacto se indica en la Tabla 9:

Tabla 9: Desarrollo de las entrevistas en la C. Valenciana

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL SERVICIO	ENTREVISTADO	DIA DE LA ENTREVISTA	DURACIÓN DE LA ENTREVISTA
U. de Valencia	Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral (OPAL)	Vicente González (Director) Francisco García (Subdirector)	4 de mayo de 2010	1:02
U. Jaume I de Castellón	Oficina de Cooperación para la Inserción laboral	Isabel Beas Collado (Responsable del servicio de inserción profesional)	13 de mayo de 2010	0:55
U. CEU- Cardenal Herrera	Servicio de Información, Prácticas y Empleo (SIPE)	Mirella Burdeus Nadal (Directora)	14 de mayo de 2010	0:50
U. Miguel Hernández de Elche	Observatorio Ocupacional	Dolores López Martínez (Responsable del área de empleo)	17 de mayo de 2010	0:55
U. Católica de Valencia San Vicente Mártir	Prácticas y Bolsa de empleo	Marta García (Directora)	19 de mayo de 2010	0: 45
U. Politécnica de Valencia	Servicio Integrado de Empleo (SIE)	Mª del Carmen Casas Alcázar (Responsable de empleo)	20 de mayo de 2010	1:15
U. de Alicante	Gabinete de Iniciativas para el Empleo (GIPE)	Rosa Torres (Directora)	2 de junio de 2010	1:36

Los responsables de los servicios de orientación profesional de las distintas universidades de la Comunidad Valenciana han participado en el 100% de los casos, mostrando una enorme colaboración. La recogida de información ha sido posible gracias a la colaboración que nos han prestado los responsables de los servicios de orientación profesional de todas las universidades de la Comunidad Valenciana.

Posteriormente, los datos recogidos mediante la entrevista semiestructurada, son tratados y procesados por el procedimiento de análisis cualitativo tradicional usando el programa Weft-qda, ayudando a establecer las categorías e ítems del cuestionario inicial.

La utilización de la entrevista como herramienta para obtener la información sobre los servicios ha sido adecuada. El hecho de que ésta fuese semiestructurada dio la posibilidad a los participantes para exponer cuestiones que se han añadido posteriormente como ítems al guion inicial.

Las cuestiones que se consideran de interés añadir servirán para contextualizar mejor las universidades y al propio servicio, como se describe en la Tabla 10.

Tabla 10: Variables añadidas al guion

Universidad	Organización de la universidad (campus)
	Número de estudiantes
Servicios	Año de inicio o puesta en marcha del servicio
	Colaboradores del servicio
	Cómo se dan a conocer, cómo se transmite la información sobre los servicios y sus actuaciones
	Cuál es la red empresarial con la que colabora
	¿Hacen evaluación del servicio? ¿Cómo?
	Evolución del servicio en estos últimos años

Podemos concluir por tanto, que las entrevistas han contribuido al diseño del cuestionario como herramienta para la obtención de la información matizando las variables del mismo.

Tarea 5. Con los resultados obtenidos en la fase anterior, se inicia el diseño del cuestionario en un formato que se pueda enviar on-line y responder del mismo modo, y cuyos ítems (un total de 63) se elaboran partiendo del guion usado en las entrevistas, con las cuestiones aportadas por ellas y añadiendo los aspectos considerados de interés. Estos ítems se distribuyen entre las diferentes secciones en las que se divide el cuestionario.

El diseño de dichas secciones se realiza apoyándonos en los datos obtenidos en la fase de entrevistas (a través de las páginas web de los servicios) de las áreas y líneas de trabajo que se siguen. Además, para apoyar esta clasificación, hemos revisado el informe elaborado por la ANECA (2007). En este informe se recoge un *Mapa de Actividades de Empleo* en el que se describen diez actividades que gestionan las universidades:

- Colaboración con empresas
- Empleo directo
- Prácticas en empresas
- Información para el empleo
- Orientación profesional
- Formación para el empleo
- Autoempleo y creación de empresas
- Foros de empleo
- Campañas de Información y sensibilización
- Observatorio ocupacional

Como se puede observar, todas estas actividades se encuentran recogidas en las diferentes secciones diseñadas en el cuestionario:

- Presentación del servicio
- Área de Orientación e Información laboral

- Área de Prácticas laborales
- Área de Formación laboral
- Bolsa de Empleo
- Emprendimiento
- Observatorio ocupacional y Estudios de Egresados
- Evolución del Servicio en los últimos años
- Buenas prácticas

Fase piloto: el cuestionario es cumplimentado (entre el 30 de mayo y el 20 de junio de 2011) por responsables de servicios universitarios de cinco universidades españolas (A Coruña, Cantabria, Granada, Jaume I y Murcia) que, a su vez, han servicio de jueces expertos.

Tarea 6. Diseño definitivo del cuestionario. Con las aportaciones y las opiniones introducidas por los expertos, se diseña el cuestionario final que cuenta con un total de 78 ítems, manteniendo las secciones anteriormente señaladas. Además se crea una nueva sección en la cual los responsables de los servicios pueden realizar una valoración (siempre a juicio de los participantes) de la situación de los servicios, cosas que se podrían o deberían cambiar, introducir…etc. En la Tabla 11 se muestra la estructura final del cuestionario (ver cuestionario completo en Anexo I):

Tabla 11: Estructura del cuestionario

Secciones	Nº de ítems	Breve descripción
Presentación de los servicios universitarios de empleo	10	Los ítems recogen información sobre los servicios. Se indican aspectos organizativos como la universidad a la que pertenecen, su dependencia institucional, el número de personas que trabajan, etc.
Área de orientación e información	16	En este apartado, además de conocer si existe un área dentro del servicio que trabaja estos aspectos, los ítems recogen información sobre las actividades que en materia de orientación e información se organizan desde el servicio.
Área de Prácticas Académicas Externas	7	Además de conocer si existe un área dentro del servicio dedicada a estas tareas, los ítems recogen información sobre el modo en que se gestionan dichas prácticas externas.
Área de formación para el empleo	14	Se conoce si existe un área dentro del servicio para gestionar la formación, además de las actividades y la organización de éstas.
Agencia de colocación	3	A través de los ítems se recoge información sobre si en el servicio hay un área que se ocupa de modo exclusivo de realizar dichas actividades, además de conocer cómo se gestiona dicha bolsa.
Emprendimiento	9	Mediante los ítems planteados se recoge información sobre si en el servicio hay un área que se ocupa de modo exclusivo de este tipo de actividades, además de conocer cómo son organizadas.
Observatorio Ocupacional y Estudios de Egresados	10	Los ítems recogen información sobre los estudios de egresados que se llevan a cabo desde el servicio y cómo son utilizados por su universidad.
Evolución del servicio en los últimos años	5	Se recoge información sobre cómo ha ido modificándose el servicio en estos últimos años, en cuanto a financiación y a desempeño de labores.
Buenas prácticas	1	Los servicios exponen aquellas actividades que son consideradas como una buena práctica por los resultados obtenidos con ellas.
Valoración final	3	Los responsables de los servicios exponen aspectos que creen deberían cambiarse y aquellos que deberían ser suprimidos.

5.3.2. Recogida de datos

En las XI Jornadas de Servicios Universitarios de Empleo, celebradas en Deusto del 22 al 24 de junio de 2011, se presentó el proyecto y se invitó a la participación de todos los servicios.

El cuestionario es enviado por correo electrónico a todos los servicios (apoyándonos en la base creada en el objetivo 1.2) a finales de junio de 2011. En los casos en los que se conoce la dirección del responsable del servicio el cuestionario se envía directamente a dicha dirección. En otros casos, se envía a la dirección electrónica indicada para el servicio.

En aquellos casos en los que no se ha encontrado a través de la web (objetivo específico 1) un enlace directo sobre el servicio, se intenta el contacto por otro medio (Vicerrectorado de Estudiantes, Servicio de Atención al Estudiante, Servicio de Orientación, etc.).

La respuesta que se obtiene es de un total de 19 cuestionarios cerrados (19 universidades) y 26 cuestionarios iniciados, pero no concluidos.

El día 23 de septiembre, se reenvía de nuevo el cuestionario, solicitando a aquellos servicios que no lo hubiesen cumplimentado en su momento, que aún pueden participar en el estudio.

A finales del mes del noviembre se considera cerrado el cuestionario con una participación de 45 universidades. Los datos de esta muestra respecto a la población se detallan en un apartado específico más adelante.

5.3.3. Análisis de los datos

Puesto que el objetivo final planteado en este estudio es realizar una descripción de una situación, son los estadísticos descriptivos y de correlación los que sustentan el análisis, que ha sido realizado mediante sistema informático, en concreto el procesador SPSS 19.0 para Windows PC.

La labor desarrollada en esta parte del estudio ha consistido principalmente en la preparación de la matriz de datos con el programa estadístico, para posteriormente utilizar diferentes estadísticos y pruebas en función de los análisis realizados.

Las respuestas abiertas planteadas han consistido en explicar algún ítem con mayor detalle, realizando observaciones, sugerencias o describiendo algún tipo de actividad u objetivo, y han sido analizadas mediante análisis de contenido, teniendo cuenta los temas tratados en dichas cuestiones.

5.3.4. Población y muestra

En el curso 2010/11 el número total de universidades en nuestro país es de 78. Además, siguiendo la clasificación establecida en el informe MEC (2011) éstas se dividen en presenciales, no presenciales y especiales. El número de universidades atendiendo a dicha clasificación es el siguiente:

	PÚBLICAS (nº)	PRIVADAS (nº)
PRESENCIALES	47	24
NO PRESENCIALES	1	4
ESPECIALES	2	0
Total	50	28

Como se puede observar, del total de universidades españolas, 50 de ellas (64,1%) son de titularidad pública y 28 (35,9%) de titularidad privada.

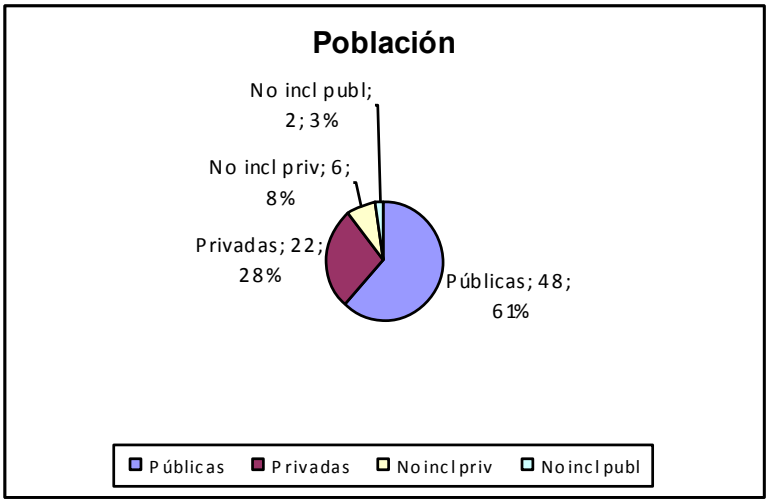
Durante el curso 2009-2010 en el Sistema Universitario Español (SUE) hubo 1.556.377 estudiantes universitarios. De ellos 1.382.701 (88,9%) cursan sus estudios en universidades públicas y 173.676 (11,1%) en privadas. El 12,9% de los estudiantes están matriculados en universidades no presenciales, la mayoría en la UNED (MEC, 2010).

Para este estudio, y apoyándonos en los resultados obtenidos en el objetivo específico 2, no se consideran dentro de la población las siguientes universidades:

Las universidades públicas definidas como especiales: Universidad Internacional Menéndez Pelayo y Universidad Internacional de Andalucía. Estas universidades son especiales en cuanto a la organización de las enseñanzas (en la línea de la formación continuada), calendario de actividades, metodología didáctica, etc., y cuentan con una amplia oferta de servicios a sus estudiantes, pero no en la línea de la orientación profesional.

Tampoco han sido incluidas las siguientes universidades no presenciales: Internacional de La Rioja, Universidad Internacional de Valencia, Universidad Obertà de Catalunya, la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), y la Universidad Tecnología y Empresa. La oferta de estudios es on-line y cuentan con servicios de apoyo a los estudiantes en el ámbito académico fundamentalmente (gestión administrativa on-line, aulas virtuales, materiales on-line, tutorías virtuales, etc.) pero su oferta de servicios de orientación profesional está, en algunos casos, limitada a una bolsa de empleo y en otros por ser universidades de reciente creación, aún no han consolidado su oferta de servicios a los estudiantes. En este último caso se encontraría también la Universidad Europea de Canarias, la cual no cuenta con una dirección de sede en el momento de realizar este trabajo.

Por tanto, la población final está compuesta por 70 universidades: 48 de titularidad pública (68,6 %) y 22 de titularidad privada (31,4 %).



Gráfica 1: Población

La respuesta obtenida es de un total de 45 universidades, lo que supone un 64,3% de la población. De éstas, 35 son públicas (68,7%) y 12 son privadas (54,5%). En la Tabla 12, se presentan los datos detallados.

Tabla 12: Población y muestra

	POBLACIÓN		MUESTRA		Muestra/Población
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje
Pública	48	68,6%	33	73,4%	68,7%
Privada	22	31,4%	12	26,6%	54,5%
Total	70	100%	45	100%	64,3%

(x) Prueba $Chi^{2.}$ Diferencias no significativas, p=0.157

Como se observa en la Tabla 12, existen diferencias en el porcentaje de universidades públicas, siendo mayor en la muestra, mientras que la población presenta mayor porcentaje en las universidades privadas. No existen diferencias significativas entre la población y la muestra respecto a la titularidad de la universidad.

Por Comunidades Autónomas, la distribución de la población y la muestra es la siguiente:

Tabla 13: Distribución de la población y la muestra por CCAA

CCAA	Titularidad-Población		Total Población	Titularidad-Muestra		Total Muestra	Porcentaje sobre la población		
	Pública	Privada		Pública	Privada		Pública	Privada	Total
Andalucía	9	0	9	7	0	7	77,8%		77,8%
Aragón	1	1	2	0	1	1	0%	100%	50%
Asturias	1	0	1	0	0	0	0%		0%
Baleares	1	0	1	1	0	1	100%		100%
C. Valencià	5	2	7	5	1	6	100%	50%	85,7%
Canarias	2	0	2	0	0	0	0%		0%
Cantabria	1	0	1	1	0	1	100%		100%
Castilla y León	4	4	8	4	1	5	100%	25%	62,5%
Castilla-La Mancha	1	0	1	1	0	1	100%		100%
Catalunya	7	4	11	5	1	6	71,4%	25%	55,5%
Extremadura	1	0	1	1	0	1	100%		100%
Galicia	3	0	3	1	0	1	33,3%		33,3%
La Rioja	1	0	1	1	0	1	100%		100%
Madrid	7	7	14	3	5	8	42,8%	71,4%	57,1%
Murcia	2	1	3	2	0	2	100%	0%	66,6%
Navarra	1	1	2	1	1	2	100%	100%	100%
País Vasco	1	2	3	0	2	2	0%	100%	66,6%
Total Universidades	48	22	70	33	12	45	68,7%	54,5%	64,2%

Como se puede observar en la Tabla 13, la muestra obtenida se encuentra distribuida en 15 de las 17 Comunidades Autónomas. Cuenta con la participación de

las universidades públicas de la mayoría de Comunidades (excepto Aragón, Asturias, Canarias y País Vasco).

Las universidades privadas que mayoritariamente han participado (no debemos olvidar que hay Comunidades que no cuentan con un sistema universitario privado) son las de Aragón, Navarra y País Vasco. No ha participado la Comunidad de Murcia.

La representación más amplia la tienen las Comunidades de Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja y Navarra, en las que han participado el total de sus universidades. Por tanto, no se utilizará esta variable para el análisis excepto para destacar cuestiones particulares de determinadas Comunidades Autónomas.

La mayoría de las universidades que forman parte de la población se han creado en las décadas anteriores al año 2000. La creación del mayor número de universidades se comprende en la década de los 90, en la que inician su andadura un total de 28 de las 70 universidades.

Como se refleja en la Tabla 14, esta misma tendencia es seguida por la muestra. La muestra se adecua a la población en cuanto a la época de creación.

Tabla 14: Año de creación de las universidades

	Población		**Muestra**	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 1970	22	31,4	13	28,9
Entre 1970 y 1979	11	15,7	9	20,0
Entre 1980 y 1989	3	4,3	2	4,4
Entre 1990 y 1999	28	40,0	16	35,6
Después de 2000	6	8,6	5	11,1
Total	70	100,0	45	100,0

(x) Prueba $Chi^{2.}$ Diferencias no significativas, p=0.220

En relación con el número de estudiantes matriculados en 1º y 2º ciclo y Grado en las universidades-población, su distribución es variada. Como se puede observar en la Tabla 15.

En el conjunto de la población encontramos dos extremos muy diferentes, pues mientras que la Universidad del Instituto de Empresa (I. E. University) apenas llega al millar de estudiantes, la Universidad Nacional a Distancia cuenta con un número de estudiantes matriculados que supera con creces los cien mil.

Tabla 15: Nº de estudiantes matriculados. Población-Muestra

Nº de estudiantes	Población		Muestra	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5000	11	15,7	7	15,6
Entre 5000 y 9999	16	22,9	10	22,2
Entre 10000 y 14999	11	15,7	9	20,0
Entre 15000 y 19999	7	10,0	4	8,9
Entre 20000 y 24999	5	7,1	2	4,4
Entre 25000 y 29999	9	12,9	6	13,3
Más de 30000	11	15,7	7	15,6
Total	70	100,0	45	100,0

(x) Prueba $Chi^{2.}$ Diferencias no significativas, p=0.109

Como se puede observar en la Tabla 15, el grueso de universidades cuenta con una matrícula de estudiantes inferior a 20.000, tanto en el caso de la población como en el de la muestra. La muestra se adecua a la población en cuanto al número de estudiantes matriculados.

Las universidades se organizan o distribuyen en diferentes números de campus. En la población hay una universidad que no cuenta con campus (la UNED) y otra que cuenta con un total de 8 campus.

Como se observa en Tabla 16 la mayoría de las universidades se distribuyen entre dos, tres e incluso cuatro campus. La frecuencia más elevada se sitúa en las universidades con 1 campus. En la muestra se recogen tanto la universidad que no cuenta con campus, así como la que cuenta con 8. También hay una amplia mayoría de universidades que se agrupan en torno a dos, tres y cuatro campus. La frecuencia más elevada es la de las universidades que cuentan con 1 campus universitario.

Tabla 16: Nº de Campus. Población-Muestra

Nº de Campus	Población		Muestra	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0	1	1,4	1	2,2
1	20	28,6	14	31,1
2	13	18,6	6	13,3
3	16	22,9	9	20
4	11	15,7	10	22,2
5	5	7,1	3	6,7
6	1	1,4	0	0
7	2	2,9	1	2,2
8	1	1,4	1	2,2
Total	70	100,0	45	100

(x) Prueba $Chi^{2.}$ Diferencias no significativas, p=0.123

En relación con el número de campus, no existen diferencias significativas entre población y muestra, por tanto la muestra se adecua a la población.

Tabla 17: Nº de titulaciones. Población-Muestra

Nº de Titulaciones	**Población**		**Muestra**	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 10	3	4,3	1	2,2
Entre 10 y 20	14	20,0	10	22,2
Entre 20 y 30	14	20,0	10	22,2
Entre 30 y 40	15	21,4	10	22,2
Entre 40 y 50	8	11,4	3	6,7
Entre 50 y 60	8	11,4	5	11,1
Más de 60	8	11,4	6	13,3
Total	70	100,0	45	100,0

(x) Prueba $Chi^{2.}$ Diferencias no significativas, p=0.301

Como se observa en la Tabla 17, las universidades de la población imparten varias titulaciones de Grado. Entre la población hay universidades que imparten 8 titulaciones de grado, mientras otras llegan a impartir un total de 94. Esta tendencia se

sigue también en la muestra del estudio, adecuándose la muestra a la población respecto al número de titulaciones que imparten.

En resumen, la muestra se adecua a la población en titularidad, años de creación, número de estudiantes matriculados, oferta de titulaciones y número de campus en los que se distribuye.

Por tanto, concluimos que los datos de los servicios de orientación profesional aportados por la muestra pueden ser extrapolados al resto de universidades de la población, existiendo tan solo una limitación en relación con la distribución de la muestra por Comunidades Autónomas, al no contar con representación en dos de ellas. Estos datos serán utilizados para describir alguna situación que se considere destacable, pero no para realizar comparaciones.

5.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado se presenta dividido en dos secciones: en la primera (punto 5.4.1) se hace referencia a aquellos resultados relativos a la oferta de servicios de orientación profesional por parte de las universidades españolas. En la segunda sección (punto 5.4.2) se exponen los resultados obtenidos en relación con la descripción de dichos servicios.

5.4.1. La oferta de servicios

En la búsqueda realizada a través de la red, los resultados obtenidos señalan que, del total de universidades revisadas (78) se encontró referencia a un servicio, oficina, gabinete, etc., desde el cual la universidad oferta a sus estudiantes actividades relacionadas con el ámbito laboral, en un 84,6% de ellas.

Existe un 15,4% de casos en los que no ha sido posible encontrar un enlace o reseña, en la página web correspondiente, sobre dicha oferta. En este caso, y como se ha señalado anteriormente, la metodología seguida ha tenido sus propias limitaciones.

Dentro de este 15,4% (12 universidades) en las que no se ha encontrado un enlace, debemos indicar que, 2 de ellas son universidades definidas en MEC (2011) como especiales, 2 son universidades públicas presenciales, 4 son universidades privadas presenciales y 4 son universidades privadas no presenciales. Como se puede observar, el 50% de las universidades cuya oferta de servicios de orientación profesional no ha sido recogida a través de la web, son definidas como no presenciales.

La tabla con la oferta de servicios de orientación profesional por parte de las universidades españolas se puede consultar en el Anexo II.

5.4.2. Descripción de los Servicios Universitarios de Empleo

Para realizar la descripción de los Servicios Universitarios de Empleo que se ofertan en nuestras universidades hemos usado las siguientes variables:

- Denominación del servicio
- Año de inicio de dicho servicio
- Dependencia Institucional del servicio
- Recursos Humanos con que cuenta dicho servicio
- Financiación
- Formación continuada
- Líneas de actuación que se llevan a cabo.

Denominación de los servicios

La denominación de los servicios universitarios de orientación profesional o que trabajan para la mejora del empleo de sus universitarios es muy amplia, como queda registrado en la Tabla 18.

Tabla 18: Denominación de los Servicios universitarios de empleo

nº casos	DENOMINACIÓN DEL SERVICIO
1	Área de Empleo- Fundación Empresa Universidad de Navarra
1	Centro de asesoramiento profesional
1	Centro de atención a los estudiantes - Bolsa de Trabajo (CAE)
1	Centro de información y promoción del empleo (CIPE)
5	Centro de orientación e información de empleo (COIE)
1	Centro de orientación profesional y aprendizaje
1	Centro de promoción de empleo y prácticas
1	Departament d'Orientació i Inserció Professional
1	Departamento de orientación e información de empleo
1	Departamento Empleo-Fundación General Universidad de Valladolid
1	DeustoLan
1	Dirección General de Empleo
1	Gabinete de apoyo a la orientación profesional y ayuda al empleo
1	Gabinete de inicativas para el empleo (GIPE)
1	Observatorio de inserción profesional y asesoramiento laboral
1	Observatorio ocupacional
1	Oficina de inserción profesional y estancias en prácticas
1	Oficina de orientación laboral SEXPE-UEX
1	Oficina de prácticas externas y orientación para el empleo
1	Oficina de prácticas y empleo
1	Oficina de promoción de empleo
1	Oficina del estudiante-Unidad de prácticas en empresa
1	Oficina d'Orientació i inserció laboral (OIL)
1	Relaciones Universidad-Empresa
1	Servicio de apoyo al emprendimiento y al empleo (SAEE)
1	Servicio de atención y ayudas al estudiante
1	Servicio de cooperación empresarial y promoción de empleo
1	Servicio de información y atención universitaria
1	Servicio de información, prácticas y empleo (SIPE)
1	Servicio de inserción profesional, prácticas y empleo
1	Servicio de orientación y empleo
1	Servicio de orientación y planificación profesional
1	Servicio de orientación, información, prácticas, empleo y autoempleo (SOIPEA)
1	Servicio de prácticas y empleo
1	Servicio integrado de empleo (SIE)
2	Servicio universitario de empleo (SUE)
1	Treball Campus
1	Unidad de apoyo al empleo para universitarios con dificultades de inserción laboral
1	Unidad de empleo
1	Unidad de orientación profesional y empleo
45	TOTAL SERVICIOS

Como se observa en dicha tabla, de los 45 servicios que han participado en el estudio, únicamente se produce coincidencia en dos de las denominaciones utilizadas:

Bajo las siglas de los antiguos COIEs, y que se corresponderían con Centros de Orientación e Información para el Empleo, se agrupan 5 de los servicios de la muestra.

También coinciden bajo la denominación “Servicio Universitario de Empleo” (SUE) dos de los servicios.

En el resto de servicios encontramos mayor variedad en sus nombres, aunque ello no implica una gran heterogeneidad, pues se utilizan términos que expresan, en

algún modo, que el servicio trabaja en la línea de la mejora del empleo, pues aparecen términos comunes a todos ellos, independientemente de que su denominación se inicie como servicio, gabinete, oficina o unidad; y que quizá puedan hacer creer que la denominación es muy heterogénea.

Así por ejemplo (como se puede observar en la Tabla 19) en las denominaciones de la muestra aparece el término "empleo" en un total de 24 ocasiones, 11 veces el término "orientación", 9 veces el término "prácticas" y en 7 ocasiones el término "profesional".

Tabla 19: Palabras comunes en la denominación

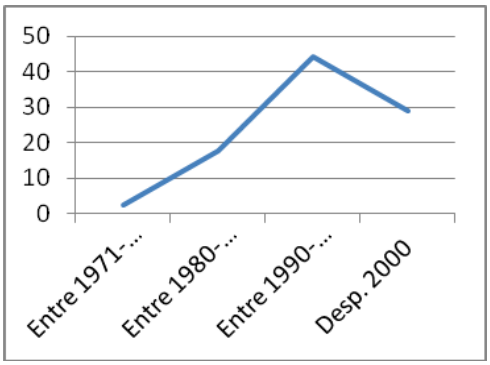
Palabras frecuentes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje sobre la muestra
Empleo	24	47,1	53,3%
Orientación	11	21,6	24,4%
Prácticas	9	17,6	20,0%
Profesional	7	13,7	15,5%

Algunas de estas denominaciones, como ya se ha señalado, se inician con términos como Gabinete, Observatorio, Oficina, Unidad o Servicio para designar al servicio; por ejemplo, y como se puede ver en la Tabla 18, entre las denominaciones de los servicios de la muestra se cuenta con 12 *Servicios*, 11 *Centros* y 7 *Oficinas*. También se puede observar que, en la denominación de algunos de los servicios universitarios de orientación profesional se incluyen, palabras más "novedosas" como por ejemplo: emprendedurismo o autoempleo.

Año de inicio

La mayoría indica haber iniciado su andadura entre los años 1990 y 2000, tal y como se puede observar en la Gráfica 2. Tan sólo uno de los servicios es anterior a la década de los 80, situando sus orígenes en 1979.

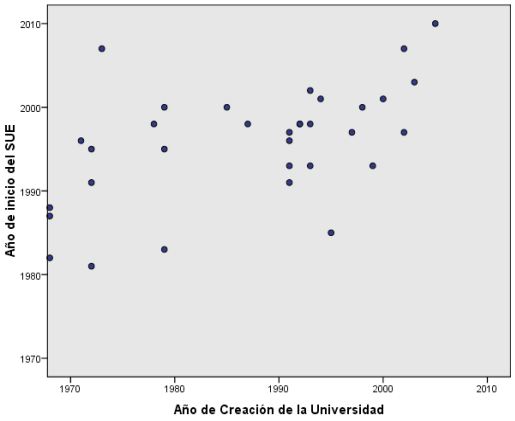
Año de inicio del servicio		
	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1971 y 1979	1	2,2
Entre 1980 y 1989	8	17,8
Entre 1990 y 1999	20	44,4
Después del 2000	13	28,9
Total	42	93,3
Perdidos	3	6,7
Total	45	100,0



Gráfica 2: Año de creación del servicio

En la década de los 90 se crean muchas de las universidades españolas (35,6%), al igual que, también en dicha década, inician su camino la mayoría de servicios (44,4%). Este hecho nos hace plantearnos si los servicios de orientación han crecido de forma paralela a sus universidades (Tabla 65 en anexo IV).

Realizados los análisis pertinentes, se observa una relación nula con un valor para el coeficiente r de Pearson = -0,006 y sig. aproximada valor = 0,968; lo cual implica que estos datos deben ser tratados como variables independientes.



No se encuentra relación entre el inicio de la universidad y la creación del servicio, aunque coincida en la misma década el mayor crecimiento de ambas variables, como se observa en el anterior diagrama de dispersión.

De hecho, los datos indican que algunas de las universidades creadas en la década de los 90 no ponen su servicio de orientación profesional en marcha hasta

después del 2000, y algunas de las universidades que ya estaban en funcionamiento con anterioridad a dicha década es en esos años cuando crean su servicio de orientación profesional. También, algunas de las universidades que ya existían antes de la década de los 70 no crean un servicio de orientación profesional hasta la década del 2000.

Tabla 20: Tabla de contingencia. Año-Muestra/ Año-Servicios

		Año de inicio del servicio				Total
		Entre 1971 y 1979	Entre 1980 y 1989	Entre 1990 y 1999	Después del 2000	
Año de creación_Muestra	Antes de 1970	1	5	3	3	12
	Entre 1970 y 1979	0	2	5	2	9
	Entre 1980 y 1989	0	0	1	1	2
	Entre 1990 y 1999	0	1	10	3	14
	Después de 2000	0	0	1	4	5
Total		1	8	20	13	42

Como se observa en la Tabla 20, hay universidades que dicen contar con un servicio de orientación profesional anterior a la creación de la propia universidad. Estos datos están justificados pues se corresponden con universidades privadas las cuales ya funcionaban como centros privados de estudios (en algún caso asociado a una universidad pública) con anterioridad a ser constituidas de forma oficial como universidades y, por ello, contaban ya con un servicio de orientación profesional. Por ejemplo, el caso de la Universidad Antonio de Nebrija, la cual inicia su andadura como universidad en 2002, pero ya anteriormente funcionaba como centro privado de estudios y contaba desde 1985 con un servicio de orientación profesional y prácticas.

Dependencia Institucional

En relación con la Dependencia Institucional de los servicios de orientación profesional, esta variable fue tratada como ítem de respuesta abierta, realizando con los datos obtenidos la siguiente categorización:

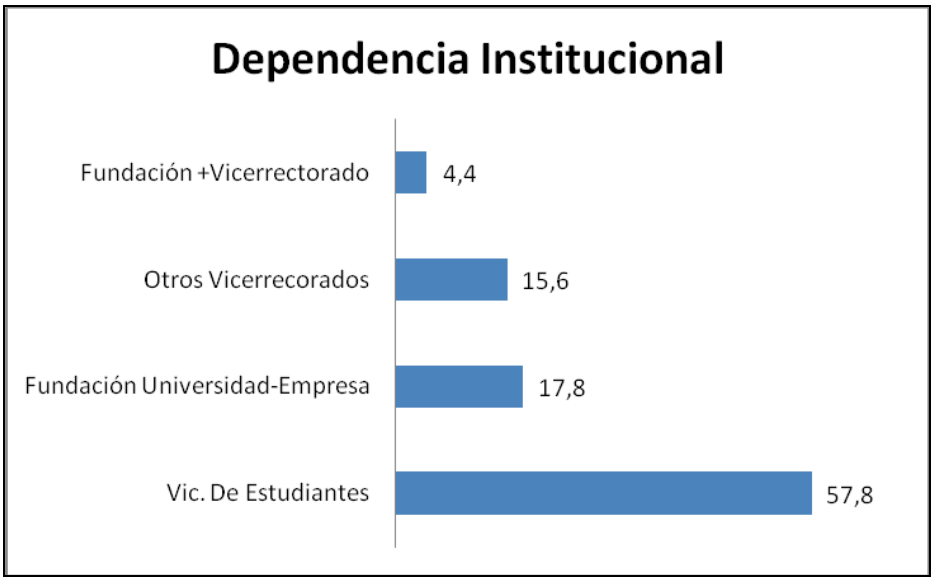
- Servicios que dependen del Vicerrectorado de Estudiantes (aunque en ocasiones no sólo sea de Estudiantes, sino que también incluya otros ámbitos como empleo, ordenación académica o postgrado y formación continua).

- Servicios que dependen de Fundaciones Universidad-Empresa o similares.
- Servicios cuya dependencia se asocia a otros Vicerrectorados (y que en ningún caso son de estudiantes).
- Servicios cuya dependencia es compartida por la Fundación Universidad-Empresa y un Vicerrectorado.

Como se puede observar en la Gráfica 3, los datos obtenidos indican que los servicios dependen, en su mayoría (57,8%) del Vicerrectorado vinculado a los estudiantes (por ejemplo: Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, Vicerrectorado de Estudiantes, Extensión Universitaria y Deportes).

En porcentajes menores respecto al anterior, los servicios señalan depender, en un 17,8% de las Fundaciones Universidad-Empresa, y en un 15,6% a otro tipo de Vicerrectorados (por ejemplo: Vicerrectorado de Relaciones Universidad-Empresa, Vicerrectorado de Empleo y Acción Social).

El porcentaje menor (4,4%) lo presentan aquellos servicios que dicen compartir la dependencia con una Fundación Universidad-Empresa y un Vicerrectorado.



Gráfica 3: Dependencia Institucional de los servicios

Recursos Humanos

En relación con la variable sobre los recursos humanos con que cuentan los servicios, los datos recogidos indican que hay una gran variedad en cuanto al número de personas que trabajan en los servicios de orientación profesional.

Tabla 21: RRHH de los servicios

RRHH_ Servicios		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 personas	11	24,4
Entre 5 y 9 personas	15	33,3
Entre 10 y 14 personas	5	11,1
Entre 15 y 19 personas	8	17,8
Más de 20 personas	6	13,3
Total	45	100

El servicio que cuenta con el menor número de personas trabajando en él, indica que es de 2 personas, mientras que el máximo es de 43 personas.

Apoyándonos en los datos obtenidos, y como se puede observar en la Tabla 21, el mayor número de servicios (33,3%) señala que cuentan con un número de empleados de entre 5 y 10 personas. En un porcentaje menor (24,4%) están los servicios que cuentan con menos de 5 personas. Finalmente, más de un tercio de los servicios (42,2%) está distribuido de forma más heterogénea entre los servicios que cuentan con más de 10 empleados.

Para una mejor descripción del personal que trabaja en los servicios de orientación profesional universitarios, se solicitó información sobre el número de personas que trabajaban en cada servicio distribuidas según su categoría profesional (técnicos, administrativos, becarios, directores, subdirectores y otros).

Tabla 22: RRHH distribuidos por categorías profesionales

RRHH de los Servicios		Técnicos		Administrativos		Becarios		
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Menos de 5	25	55,6	27	60,0	Menos de 2 becarios	22	48,9
	Entre 6 y 10	9	20,0	7	15,6	Entre 3 y 5 becarios	4	8,9
	Más de 11	6	13,3	1	2,2	Más de 6 becarios	2	4,4
	Total	40	88,9	35	77,8	Total	28	62,2
Perdidos	Sistema	5	11,1	10	22,2	Perdidos	17	37,8
Total		45	100,0	45	100,0		45	100,0

RRHH de los Servicios		Director		Subdirector		Otros	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	1	2,2	6	13,3	4	8,9
	1	36	80,0	4	8,9	4	8,9
	2	2	4,4	0	,0	1	2,2
	3	0	,0	0	,0	3	6,7
	Total	39	86,7	10	22,2	12	26,7
Perdidos	99	6	13,3	35	77,8	33	73,3
Total		45	100,0	45	100,0	45	100,0

La descripción del personal que trabaja en los servicios de orientación y empleo de las universidades participantes en el estudio en función de su categoría profesional (Tabla 22) es la siguiente:

- Técnicos: de un total de 40 servicios, son más numerosos (55,6%) aquellos servicios que dicen contar con menos de 5 técnicos entre su personal. Entre los servicios participantes hay un servicio que no cuenta con personal técnico, y otro de ellos que cuenta con al menos 30 personas de dicha categoría profesional.

- Administrativos: de un total de 35 servicios que responden esta cuestión, la mayoría de ellos (60%) dicen que entre su personal cuentan con menos de 5 administrativos. De los servicios participantes, 9 de ellos (25,7%) dicen que sólo tienen un administrativo, mientras que el servicio que más profesionales de esta categoría tiene son 12.

- Becarios: de un total de 28 servicios, el 48,9% de ellos señala contar con menos de 2 becarios. Entre los servicios participantes hay un 17,8% de ellos que cuentan con sólo1 becario y hay un solo servicio que indica contar con un total de 10 becarios.

- Director: de los 39 servicios que señalan contar con un director del servicio, la mayoría (80%) dice que el servicio cuenta con 1 director. Observamos que hay un

servicio que responde no contar con director y dos de los servicios dicen contar con 2 directores.

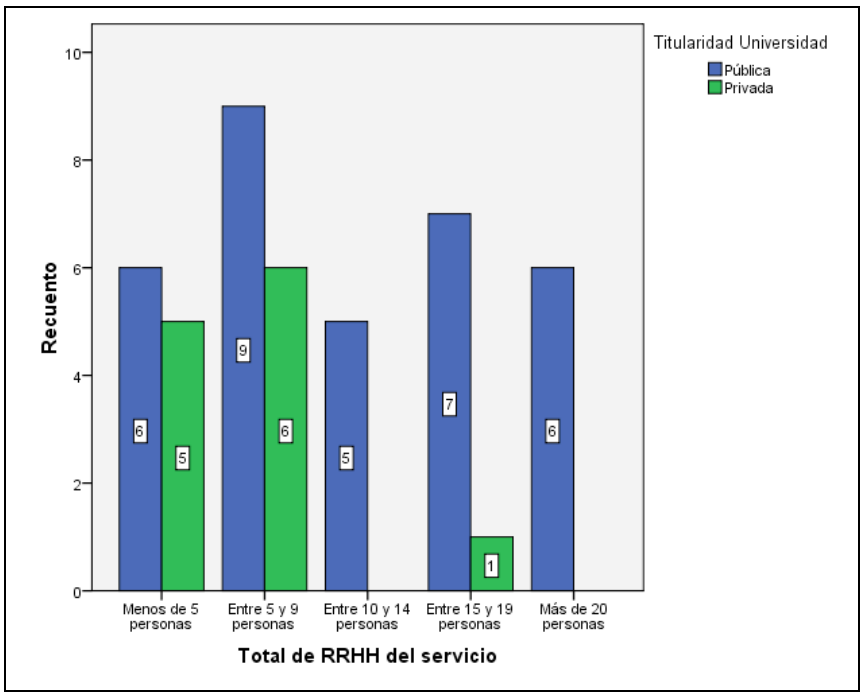
- Subdirector: a la pregunta de si cuentan con un subdirector del servicio han respondido tan solo 10 de los servicios de la muestra e indican que, la mayoría (13,3%) no cuenta con un director de servicio, mientras que señalan contar con 1 subdirector un 8,9% de ellos.

- Otros: de los 12 servicios que responden que cuentan con otro tipo de personal (personal no recogido en las anteriores categorías: técnicos, administrativos, becarios, director o subdirector) las respuestas se encuentran divididas entre los que responden que no tienen a nadie (8,9%) y los que dicen contar con una persona que no figura en las anteriores categorías (8,9%).

En líneas generales, los datos obtenidos señalan que el personal que trabaja en los servicios de orientación y empleo universitarios es variado, no sólo en cuanto al número de personas empleadas, sino también en su distribución por categorías profesionales.

Según los datos, la mayoría de servicios cuentan con un número de empleados de entre 5 y 10 personas.

La distribución del personal de los servicios por categorías profesionales, y según indican la mayoría de los servicios sería: 1 director, 0 subdirectores, menos de 5 técnicos, menos de 5 administrativos y no más de 2 becarios.



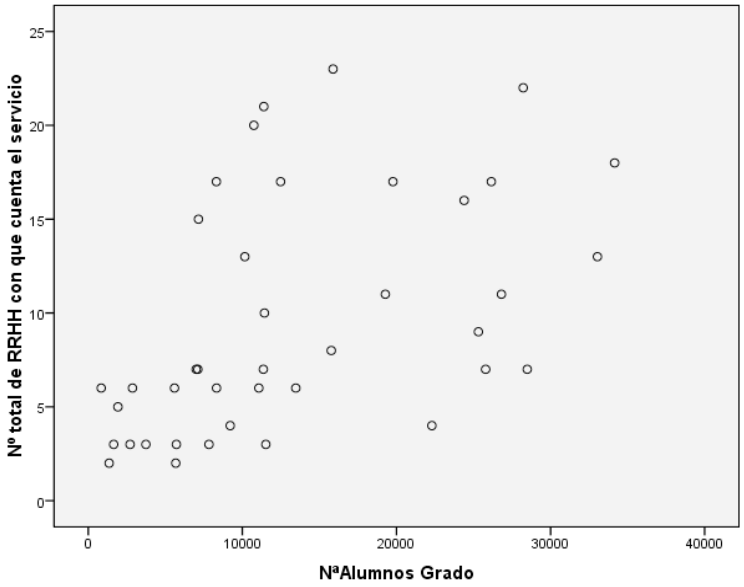
Gráfica 4: RRHH de los servicios- Titularidad universidades

En relación con la titularidad de las universidades (Tabla 66 en Anexo IV), los datos indican que la mayoría de las universidades privadas dicen contar entre 0 y 10 personas en sus servicios. Tan solo una de las universidades privadas dice contar con entre 15 y 20 personas trabajando en su servicio, como se puede observar en la Gráfica 4.

Podríamos suponer que, las universidades más grandes serían las que también contarían con servicios de orientación profesional más grandes; es decir, contarían con mayor número de personal trabajando en el servicio. Para comprobar dicha relación, realizamos un análisis de correlación entre las variables que describen el tamaño de la universidad (Nº de campus, nº de estudiantes matriculados y nº de titulaciones que imparten) con el número de personas que trabajan en los servicios (RRHH) (Tabla 67, Tabla 68 y Tabla 69 anexo IV)

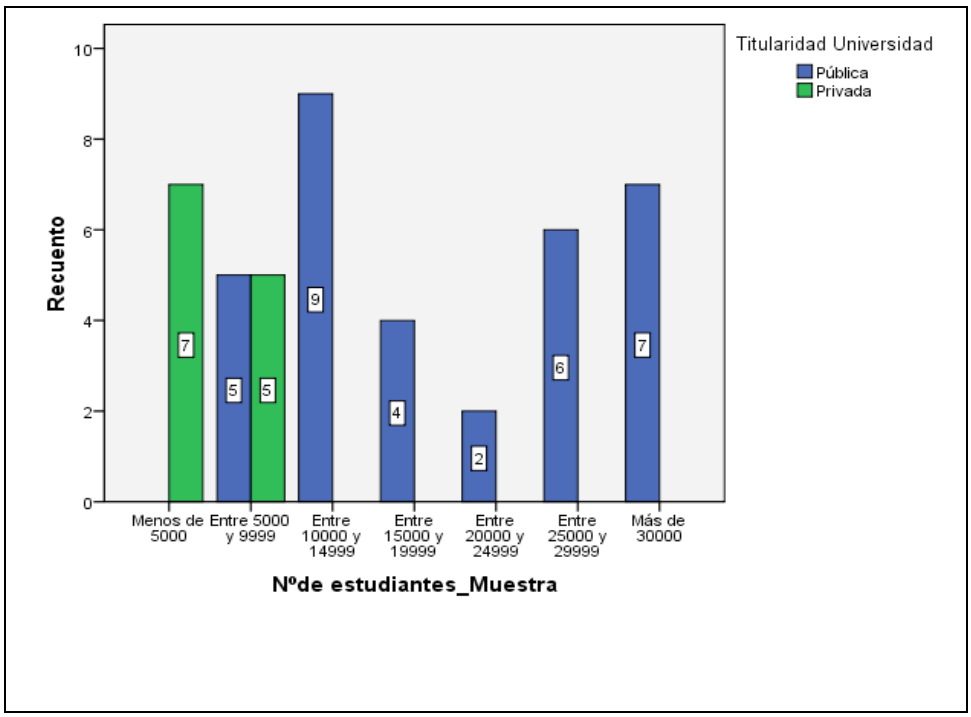
Los análisis realizados para observar la relación entre las variables número de estudiantes de grado y RRHH con que cuenta el servicio; es decir, si en las universidades que cuentan con un mayor número de estudiantes, los servicios de

orientación profesional, cuentan también con mayor número de recursos humanos, aportan un valor r de Pearson= 0,490 y sig. aproximada, valor= 0,001. Por tanto, la relación existente, si bien presenta diferencias significativas, es una relación moderada, como se muestra en el diagrama de dispersión.



Debemos señalar que para la realización de este análisis se han suprimido los valores de cinco universidades, considerados como valores extremos (por ejemplo el caso de la UNED, con un número de 145.938 y un número total de RRHH en el servicio de 9 personas, o el de la U. Politécnica de Valencia, con 32.447 estudiantes de grado y un total de RRHH de 43 personas).

En vista de que el número de estudiantes de la universidad presenta una relación moderada con el número de recursos humanos que trabajan en el servicio, al ser las universidades privadas las que cuentan con menor número de alumnado matriculado, reafirma el dato de que también son éstas las que cuentan con menor número de personal en sus servicios de orientación profesional.



Gráfica 5: Relación Nº estudiantes- Titularidad universidades

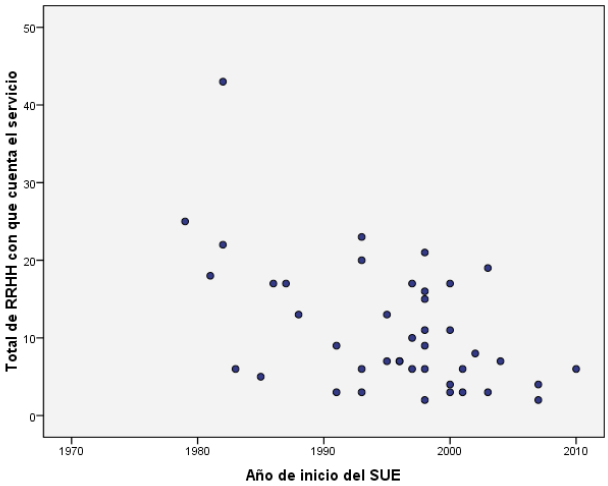
En el caso de las variables número de campus y número total de recursos humanos con que cuenta el servicio, los resultado obtenidos dan un valor r de Pearson= 0,185 y sig. aproximada, valor= 0,223; por tanto, no debemos suponer que el hecho de contar con un número de campus mayor, sea indicativo de que el servicio de orientación profesional cuente con mayor personal.

La misma situación se observa entre el total de recursos humanos con que cuenta el servicio y el número de titulaciones que imparte la universidad. Los resultados obtenidos dan un valor r de Pearson = 0,179 y sig. aproximada, valor= 0,238; lo que implica que dicha relación no es significativa. Por tanto, el hecho de que en una universidad se imparta un número elevado de titulaciones, no implica que habrá un mayor número de personal en su servicio de orientación profesional.

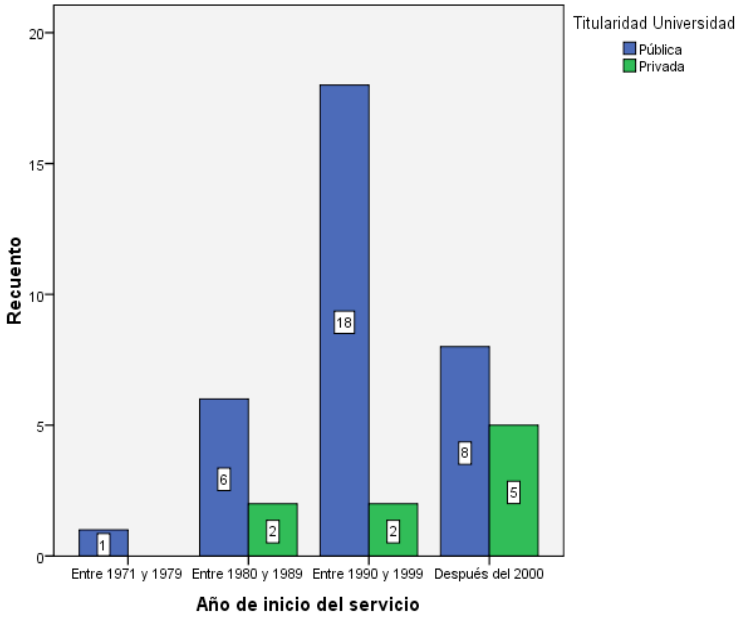
Podemos concluir, por tanto, que el hecho de contar con un mayor número de campus o con impartir mayor número de titulaciones no influye en que los servicios de orientación profesional cuenten con un mayor número de personal. Tan sólo se ha encontrado una relación moderada entre que el servicio pueda contar con un mayor

número de personal y que su universidad tenga un mayor número de estudiantes matriculados.

También nos planteamos la hipótesis de que aquellos servicios que llevan más tiempo funcionando, son los que podrían contar con mayor número de personal. En este caso, los servicios más antiguos tienden a contar con mayor número de personas trabajando (r de Pearson, valor= -0.498 y sig. aproximada, valor= 0.001). Esta tendencia se refleja en el diagrama de dispersión.



En la hipótesis sobre la relación entre la antigüedad del servicio y los RRHH con que cuenta (Tabla 70 en anexo IV), el resultado también corrobora el hecho de que sean las universidades privadas las que tengan menos RRHH, puesto que la mayoría de universidades privadas de la muestra son creadas a partir de los 90 y como se muestra en la Gráfica 6, en su mayoría también crearon los servicios en esta última década.



Gráfica 6: Año de inicio del servicio- Titularidad universidades

Para conocer la consistencia con que cuentan los equipos de profesionales que trabajan en los servicios de orientación y empleo universitarios, se consultó a la muestra quién (por categorías profesionales) llevaba más de 3 años trabajando en el servicio (expresando dicha proporción en porcentaje); es decir, qué porcentaje de trabajadores, lleva 3 años o más trabajando en dicho servicio para las categorías profesionales anteriormente señaladas.

Tabla 23: Antigüedad del personal de los servicios

Estadísticos

		6a Antigüedad_ Técnicos	6b Antigüedad_ Administrativos	6c Antigüedad_ Becarios	6d Antigüedad_ Directores	6e Antigüedad_ Subdirector	6f Antigüedad _Otros
N	Válidos	45	45	45	45	45	45
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		69,78	55,82	,02	62,31	4,44	4,56
Mediana		96,00	75,00	,00	100,00	,00	,00
Moda		100	100	0	100	0	0
Desv. típ.		38,258	44,113	,149	48,740	20,841	18,022
Varianza		1463,677	1945,968	,022	2375,583	434,343	324,798

En la Tabla 23 podemos comprobar que según valor de la media (por cada una de las categorías profesionales) llevan 3 años o más trabajando en dichos servicios un 69,78% de los técnicos; el 55,82% de los administrativos; un 62,31% de los directores,

un 4,44% de los subdirectores y un 4,56% del personal no incluido en las anteriores categorías y que trabajan en dichos servicios. Es decir, los técnicos y los directores son los profesionales que cuentan con más antigüedad dentro de los servicios, mientras que, como implica la propia condición de becario, éstos últimos cuentan con la mínima antigüedad en los servicios. Existen desviaciones típicas elevadas.

En una descripción más exhaustiva por categorías profesionales, los resultados indican que en un 44.4% de los servicios participantes, el 100% de los técnicos que forman parte del personal llevan 3 o más años haciéndolo. Sin embargo, en un 15,6% de los servicios, ningún técnico tiene tanta antigüedad.

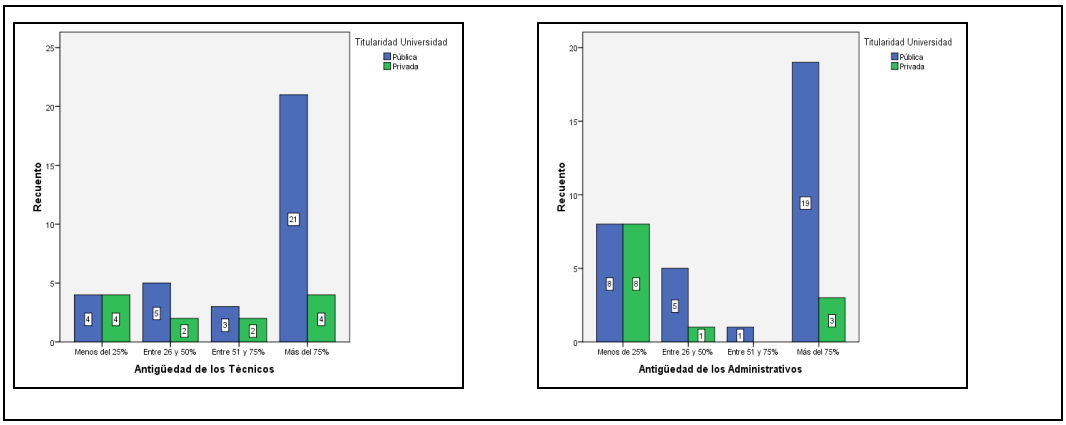
Como se recoge en la Tabla 24, la mayoría de los servicios (55,6%) indican que más del 75% de sus técnicos llevan trabajando en dicho servicio más de 3 años. En esa misma tabla también podemos ver que son muchos los servicios en los cuales, su personal técnico, ha alcanzado cierta estabilidad, contando con una antigüedad en el servicio de más de tres años.

Tabla 24: Antigüedad Técnicos y Administrativos

Antigüedad en el servicio	Técnicos		Administrativos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos del 25%	8	17,8	16	35,6
Entre 26 y 50%	7	15,6	6	13,3
Entre 51 y 75%	5	11,1	1	2,2
Más del 75%	25	55,6	22	48,9
Total	45	100,0	45	100

En relación con la categoría profesional administrativos, observamos que un 48,9% de los servicios consultados indican que más del 75% de su personal administrativo lleva trabajando en ellos más de 3 años. Sin embargo, también hay un 35,6% de los servicios que dicen que solo un 25% de su personal administrativo tiene dicha antigüedad.

Si revisamos los datos sobre la antigüedad del personal técnico, en función de la titularidad de la universidad, estos indican que en las universidades privadas existe un porcentaje de servicios (33,3%) que señalan que tan solo un 25% de sus técnicos cuentan con una antigüedad de más de tres años y ese mismo porcentaje de servicios (33,3%) que también dice contar con un 75% de técnicos cuya antigüedad es mayor de tres años. Mientras que en las universidades públicas, un 63,6% de los servicios dicen contar con más del 75% de técnicos con esta antigüedad en el servicio, como se puede observar en la Gráfica 7.



Gráfica 7: Antigüedad Técnicos y Administrativos- Titularidad universidades

Sobre la antigüedad del personal administrativo, en relación con la titularidad de las universidades, podemos señalar que en las universidades privadas, de forma mayoritaria (66,7%) tan solo el 25% de los administrativos cuentan con una antigüedad de tres años o más. Mientras que en las universidades públicas, en un 57,6%, se señala que el 75% de sus administrativos cuenta con dicha antigüedad (Gráfica 7).

En el caso del director de los servicios, se observa que la mayoría de los servicios (60%) han puntualizado que su director tiene una antigüedad superior a tres años, pero también existe un amplio número de servicios (31,1%) en los cuales no se cuenta con un director que tenga tanta antigüedad.

Sólo 4 de los servicios consultados afirman tener un subdirector de servicio. En dos de dichos servicios (4,4%) la antigüedad es superior a tres años.

Aunque también son pocos los servicios que hacen referencia al hecho de contar con otro tipo de profesionales no incluidos en las anteriores categorías (17,7%), sólo un 8,8% dice que cuenta con otro tipo de personal y que este personal cuenta con cierta antigüedad en el servicio. Tan solo en uno de los servicios se indica que el 100% de estos profesionales cuenta con una antigüedad superior a 3 años.

Podemos concluir sobre la antigüedad de tres años o más del personal que trabaja en los servicios de orientación profesional universitarios, que más de la mitad (55,6%) de los servicios indican que más del 75% de su personal técnico tiene dicha antigüedad; casi la mitad de los servicios (48,9%) dicen contar entre su plantilla con un 75% de sus administrativos que cumplen esta antigüedad, un 60% de los servicios cuenta con un director que lleva más de tres años en el servicio; tan sólo un 4,4% de los servicios cuenta con un subdirector que tenga dicha antigüedad y un 2,2% de los servicios cuentan con otro tipo de personal que lleva trabajando en ellos tres años o más.

Si observamos los datos en función de la titularidad de la universidad, el mayor número de personal técnico y administrativo que cuenta con una antigüedad de tres años o más está en las universidades públicas.

Nos planteamos la hipótesis de que la antigüedad del personal en el servicio podría estar también relacionada con el tiempo que el servicio lleva funcionando; es decir: servicios más antiguos, contarían con un personal *más estable* y por tanto con mayor antigüedad en el servicio.

Los análisis sobre las variables año de inicio del servicio y antigüedad de los técnicos aportan r de Pearson, valor= -0.263 y sig. aproximada, valor= 0. 092; por tanto no se puede afirmar que los servicios que llevan más tiempo funcionando cuenten con el personal técnico más antiguo.

En el caso de los administrativos los resultados dan un valor r de Pearson, valor= -0.237 y sig. aproximada, valor= 0.131. Por tanto, tampoco se puede afirmar que los servicios más antiguos tengan al personal administrativo de más antigüedad.

En el caso de la antigüedad del director del servicio también se sigue esta misma línea, pues se obtienen valores r de Pearson= -0.136 y sig. aproximada, valor= 0.392.

Esta misma pauta se da también con los resultados que se obtienen en el análisis de las variables antigüedad del subdirector y año de inicio del servicio. El valor para r de Pearson= -0.040 y sig. aproximada, valor= 0. 800; implicando que, al igual que en los anteriores casos, que los servicios que inician antes su andadura no necesariamente cuentan también con mayor antigüedad entre sus subdirectores.

Por tanto, no podemos afirmar que exista relación entre los servicios que llevan mayor tiempo funcionando y la antigüedad de su personal.

Financiación

En relación con la financiación del personal que trabaja en los servicios de orientación profesional universitarios, se ha preguntado a éstos por el porcentaje de financiación con recursos provenientes de programas externos a la universidad con que cuentan, distribuido dicho porcentaje en función de las diferentes categorías profesionales antes expuestas. Es decir, qué porcentaje de personal técnico, administrativo, becarios, directores, subdirectores u otros está financiado de modo externo a la universidad.

Tabla 25: Financiación externa del personal del servicio

Financiación externa	TECNICOS	ADMINISTRATIVOS	BECARIOS	DIRECTOR	SUBDIRECTOR	OTROS
El 0%	51,10%	66,70%	88,90%	82,20%	93,30%	97,80%
El 100%	22,20%	13,30%	6,70%	8,90%	0%	0%

Los servicios de orientación profesional universitarios son financiados mayoritariamente con fondos provenientes de la propia universidad. Como se recoge en la Tabla 25 y según los datos aportados, el 51,1% de los servicios señala que no tiene financiación externa para ninguno de sus técnicos, el 66,7% no financia con programas externos a ninguno de sus administrativos, el 88,9% lo indica para sus

becarios, en un 82, 2% no se financia de este modo al director, en un 93,3% no se financia externamente al subdirector, y en un 97,8% no se financia con programas externos al personal no incluido en las anteriores categorías.

Si realizamos una descripción detallada según las diferentes categorías profesionales y la financiación externa con que cuentan para cada una de ellas (Tabla 71 en Anexo IV), los datos señalan que un 22,2% de los servicios financia al 100% de sus técnicos con programas externos a la universidad.

En el caso del personal administrativo que trabaja en los servicios de orientación profesional universitarios, un 13,3% de dichos servicios apuntan financiar de este modo al 100% de administrativos.

Tan sólo un 6,7% de los servicios dicen que el 100% de su personal becario está financiado por programas externos.

En relación con la financiación mediante programas externos a la universidad del personal director de los servicios de orientación profesional universitarios, hay un 8,9% de los servicios que dice financiar al 100% de sus directores (recordar que en la mayoría de los casos es un solo director por servicio) con programas externos a la universidad.

Tan sólo uno de los servicios participantes indica que un 60% del personal subdirector del servicio es financiado mediante programas externos a la universidad. Recordar que para esta categoría profesional, sólo 4 de los 45 servicios consultados afirmaron contar con un subdirector entre su personal.

En relación con la financiación mediante programas externos a la universidad de otro tipo de personal trabajador del servicio y no incluido en las categorías anteriores, hay solo uno de los servicios que dice financiar un 2% de dicho personal mediante programas externos a la universidad. Aunque también hay que recordar que tan solo 8 de los 45 servicios dicen contar con personal incluido en esta categoría.

Si se hace un estudio sobre la financiación externa del personal, por categorías, y según la titularidad de la universidad, los datos señalan que el 36,4% de los servicios de universidades públicas dicen no financiar con fondos externos a la universidad a ninguno de sus técnicos, frente al 91,7% de servicios de universidades privadas que dan esta misma respuesta. En el otro extremo, los que dicen financiar al 100% de sus técnicos con fondos externos a la universidad, encontramos un 30,3% de servicios de universidades públicas. En cambio ningún servicio de universidades privadas dice financiar al 100% de sus técnicos con dichos fondos. Un 8,3% de los servicios de universidades privadas señalan como mayor porcentaje de financiación con fondos externos el 34% de su personal técnico.

Por otro lado, en el caso de los administrativos, también encontramos resultados parecidos, pues el 57,6% de servicios de universidades públicas dicen no financiar a ninguno de sus administrativos con fondos externos a la universidad, frente al 91,7% de privadas que afirman lo mismo. En este caso, también un 18,2% de servicios de universidades públicas dicen financiar al 100% de sus administrativos, pero no hay ningún servicio de universidades privadas que afirme esto. En el caso de los servicios de las universidades privadas señalan en un 8,2% como porcentaje más elevado de financiación con fondos externos un 6% de sus administrativos.

En relación con la financiación externa de los becarios, un 84,4% de los servicios de las universidades públicas dicen no financiar con fondos externos a ninguno de sus becarios, y un 9,1% de dichos servicios señala que financia con fondos externos al 100% de sus becarios. En el caso de los servicios de las universidades privadas, estos señalan en el 100% de los casos que no financian a sus becarios con fondos externos.

Los directores, no son financiados con fondos externos de la universidad en el 78,8% de los servicios de universidades públicas y en el 91,7% de servicios de universidades privadas. Por otro lado, un 12,1% de los servicios de universidades públicas señala financiar con fondos externos el 100% de su personal director. En el caso de los servicios de las universidades privadas el porcentaje más elevado de financiación señalado es un 2% de su personal directivo, indicado por un 8,3% de estos servicios.

Los resultados que se obtienen en el caso de los subdirectores, son que un 93,9% de servicios de universidades públicas no financian con fondos externos a sus subdirectores, frente a un 91,7% de los servicios de las universidades privadas que dice no hacerlo. Sin embargo, un 3% de los servicios de las universidades públicas asegura financiar en el 100% a su personal subdirector con este tipo de fondos, mientras que ningún servicio de universidades privadas señala esto. El porcentaje más elevado de financiación con fondos externos señalado por parte de los servicios (en un 8,3%) de las universidades privadas es de una financiación del 3% de su personal subdirector.

Como conclusión en relación a la financiación con programas de financiación externos a la universidad del personal que trabaja en los servicios universitarios de empleo, hay que señalar que este tipo de financiación aún no es mayoritaria entre los servicios, tanto de las universidades públicas como en el caso de los servicios de las universidades privadas. En la mayoría de ellos aún tiene mayor peso la financiación con fondos de la propia universidad. Esto ocurre, además, para todas las categorías profesionales.

No obstante, y aunque esta financiación no es mayoritaria, en líneas generales los datos apuntan que el 22,2% de los servicios financian con este tipo de programas al 100% de sus técnicos; el 13,3% de los servicios financia de este modo al 100% de sus administrativos; el 6,7% de los servicio financia al 75% de sus becarios de este modo; el 8,9% de los servicios financia así al 100% de los directores; el 2,2% de los servicios financian así a un 60% de los subdirectores y el 2,2% de los servicios dice financiar mediante programas externos al 2% del personal no recogido en las anteriores categorías.

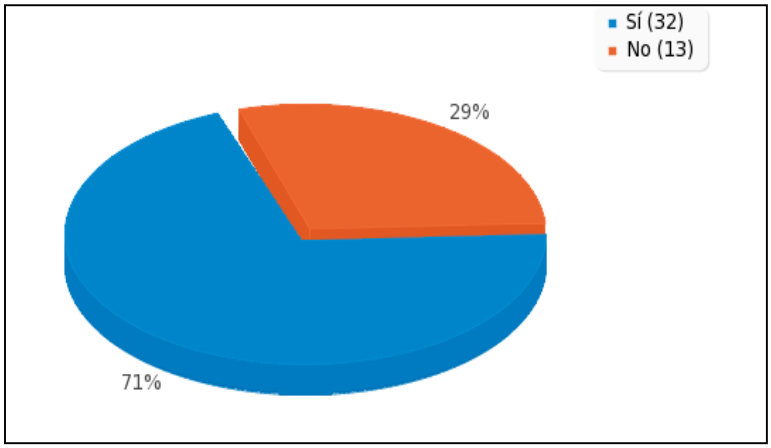
Cuando se ha preguntado a los servicios sobre la fuente de su financiación externa a la universidad, tan sólo un 32% de los servicios de orientación profesional han indicado cómo obtienen dicha financiación.

Entre las fuentes de financiación externa mencionadas por los servicios, se destacan:

- La propia CCAA, a través del propio Servicio de Empleo de la Comunidad o de otro tipo de Institutos o programas (Por ejemplo: el Instituto Andaluz de la Juventud, el Instituto Andaluz de la Mujer, Programas de fomento de la empleabilidad a mujeres, Proyectos para la mejora de la empleabilidad de los titulados, etc.).
- Las aportaciones de Empresas privadas (generalmente a través de tasas o facturación por servicios prestados, como gestión de la bolsa de empleo y prácticas).
- Mediante la colaboración con Fundaciones y Patrocinadores de emprendedores (Por ejemplo, la Fundación Bancaja: Cátedra emprendedores).

Formación continuada

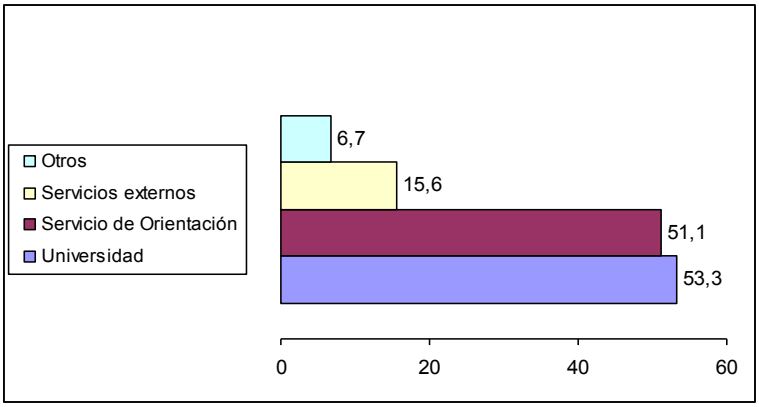
Sobre la cuestión de si el personal que trabaja en el servicio recibe una formación continuada**,** podemos señalan que la mayoría de los servicios (71,1%) han respondido que sí, que su personal recibe formación continuada, frente al 28,9% de servicios que dicen no ser así, como se observa en la Gráfica 8.



Gráfica 8: Formación continuada del personal del servicio

En referencia a dicha formación continuada, ésa puede ser promovida desde diferentes instituciones: la universidad, el propio servicio u otros servicios externos.

Como se refleja en la Gráfica 9, los datos obtenidos sobre esta cuestión indican que el 51,1% de los servicios promueven la formación de su personal, el 53,3% de las universidades promueven la formación del personal y muy pocos servicios externos (15,6%) promueven dicha formación. Sólo un 6,7% de los servicios indican que "otros" son los encargados de promover la formación de su personal, no incluidos en las anteriores categorías.



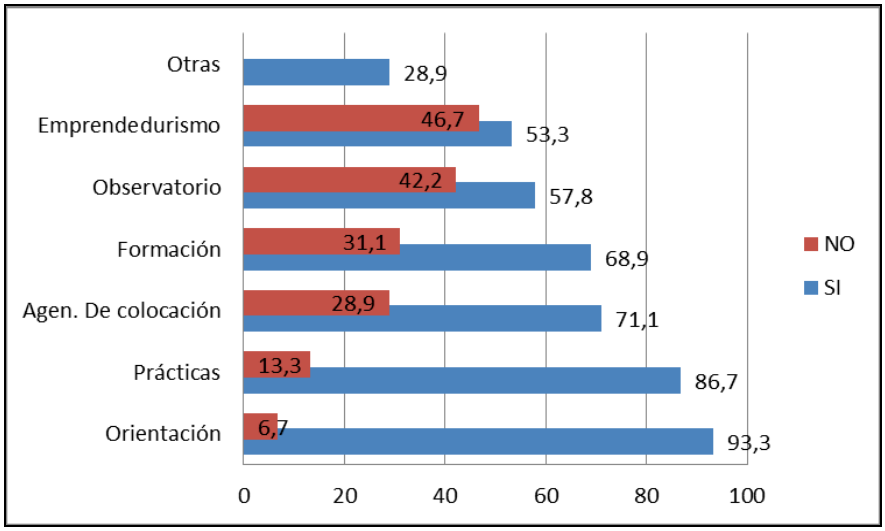
Gráfica 9: Promoción de la formación del personal del servicio

Por tanto, podemos concluir que en la mayoría de los casos estudiados, es la universidad la que promueve la formación continuada del personal del servicio de orientación profesional, seguida por los propios servicios. En muy pocas ocasiones, dicha formación es promovida por servicios o instituciones no vinculadas con la universidad o al servicio.

Líneas de trabajo

En relación con las líneas de trabajo que se siguen desde los servicios de orientación podemos decir que, de los 45 servicios participantes en este estudio, 42 de ellos (93,3%) realizan actividades de orientación laboral, 39 servicios (86,7%) realizan actividades de prácticas laborales, 32 de ellos (71,1%) cuentan con una bolsa de trabajo o agencia de colocación, 32 servicios (71,1%) promueven actividades de formación, 24 de ellos (53,3%) promueven el emprendedurismo, 26 servicios (57,8%) cuentan con un observatorio ocupacional y 13 de ellos (28,9%) señalan que, además, siguen otras líneas de actuación no indicadas anteriormente.

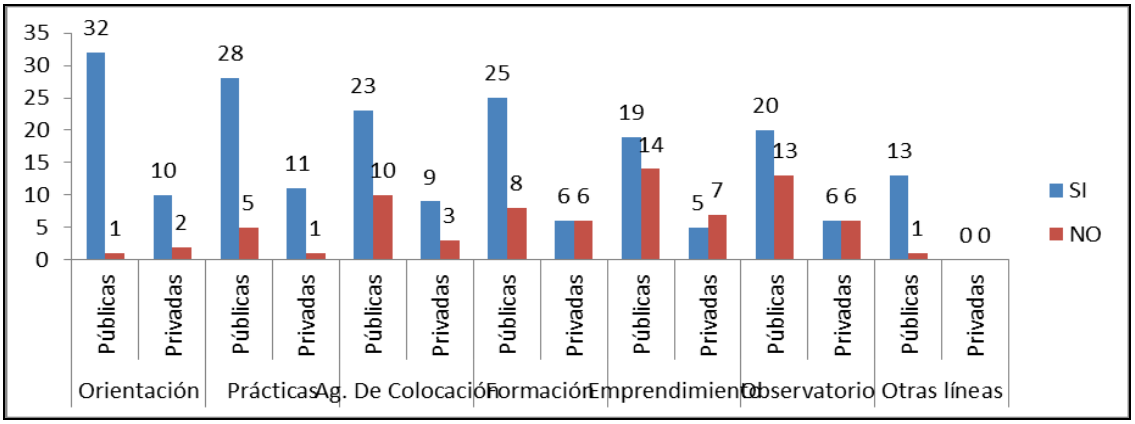
Como se observa en la Gráfica 10, las actividades o líneas de actuación de los servicios de orientación profesional universitarios que se siguen de forma mayoritaria son la orientación laboral y las prácticas. Estas dos líneas de actuación son las líneas que tradicionalmente se vinculan con la orientación profesional universitaria y, como corroboran los datos, actualmente son seguidas de forma mayoritaria por los servicios (93,3% y 86,7%), junto con la Agencia de colocación o Bolsa de empleo y la línea de Formación.



Gráfica 10: Líneas de actuación que siguen los servicios

Sin embargo, otras líneas de actuación, que se podrían considerar más novedosas (como es el caso del emprendedurismo) si bien se llevan a cabo en un menor porcentaje, los datos son alentadores pues indican que ya siguen dicha línea de actuación en más de la mitad de los servicios (53,3%).

Si se realiza una revisión de las líneas de trabajo que siguen los servicios de orientación profesional en función de la titularidad de la universidad, podemos observar esta misma tendencia (Gráfica 11). En el caso de los servicios de las universidades públicas, las líneas en las que dicen trabajar en mayor medida son la orientación (97%), prácticas (84,8%) y la formación (75,8%); mientras que los servicios de las universidades privadas señalan trabajar en mayor medida las prácticas (91,7%), la orientación (83,3%) y la Bolsa de empleo o Agencia de colocación (75%).



Gráfica 11: Líneas de actuación- Titularidad de las universidades

Síntesis de resultados

En relación con los servicios universitarios de empleo que han participado en el estudio podemos concluir que:

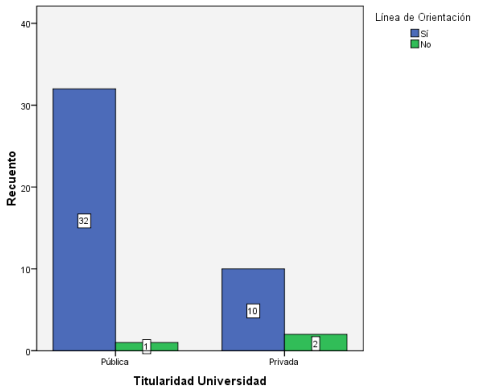
- La mayoría de servicios inician su andadura a partir de la década de los 90.
- La denominación de los servicios es muy variada, y se agrupan bajo criterios diferentes (oficinas, servicios, gabinetes, etc.) aunque tienen ciertas características comunes como incluir en su denominación términos como: orientación, empleo o prácticas.
- El hecho de que utilicen términos diferentes (oficinas, gabinetes, servicios, etc.) no implica que la organización y funcionamiento del servicio se vinculen con dicha denominación, ya que como se refleja en los datos, por el hecho de recogerse bajo una u otra acepción realmente no existen diferencias en relación con las líneas de actuación en las que dichos servicios trabajan o en su dependencia institucional.
- La dependencia institucional, de forma mayoritaria se corresponde con el Vicerrectorado de Estudiantes (aunque tenga alguna variación, como Vicerrectorado de Estudiantes y empleo, Vicerrectorado de Estudiantes y Formación continua).

- El número de personas que trabajan en el servicio es variado, aunque la mayoría de los servicios indican que su personal laboral está entre 5 y 10 personas. Los servicios de las universidades privadas con los que señalan contar con menor número de personal.
- En relación con la categoría laboral, la mayoría señala contar con menos de 5 técnicos, menos de 5 administrativos, menos de 2 becarios, 1 director, y 0 subdirectores.
- El número de personas que trabajan en dichos servicios parece no estar relacionado con el tamaño de la universidad, aunque se observa cierta relación entre el número de estudiantes matriculados y el tamaño del servicio. También se ha encontrado una relación moderada con la antigüedad que tiene el servicio: servicios más antiguos cuentan con mayor número de personal. Estos datos apoyan el hecho de que las universidades privadas cuenten con menor número de personal, pues cuentan con menor número de alumnado matriculado y son servicios más "jóvenes", al igual que las universidades.
- Mayoritariamente son los directores los que mayor antigüedad tienen en el servicio, seguidos de los técnicos y de los administrativos. Tampoco se han establecido relaciones significativas entre la antigüedad del personal y la antigüedad del servicio.
- En 10 de los 45 servicios participantes (22,2%) los técnicos son financiados en un 100% con programas externos a la universidad. En 6 de los 45 servicios (13,3%) los administrativos se financian en un 100% con programas externos a la universidad. En 3 de los 45 servicios se financia un 100% de los becarios con programas externos. En 4 de los 45 servicios se financia el 100% del director con programas externos a la universidad. Si bien la financiación con fondos externos a la universidad no está aún instaurada, pues es mayoritaria la financiación con fondos de la universidad, tanto en el caso de los servicios de las universidades públicas como privadas. En todo caso, se observa mayor financiación del personal con programas externos a la universidad por parte de los servicios de las universidades públicas.

- El personal de los servicios, de forma mayoritaria (71,1%), recibe formación. Esta formación es promovida en la mayoría de los casos por la propia universidad (53,3%), seguida del propio servicio (51,1%).
- Prácticamente la totalidad de los servicios trabajan en la línea de la orientación e información (93,3%), seguida de la gestión de prácticas en empresa (86,7%), la bolsa de empleo y la Formación (71,1%). Aunque la línea de emprendedurismo es más novedosa, ya trabajan este ámbito más de la mitad de los servicios (53,3%). Esta tendencia se mantiene tanto en los servicios de las universidades públicas como en los de las privadas, aunque atendiendo a los porcentajes aparecen diferencias, pues en el caso de los servicios de las universidades públicas, el orden en las líneas de actuación sería: Orientación, Prácticas y Formación; mientras que el orden en el caso de los servicios de las universidades privadas sería: Prácticas, Orientación y Bolsa de empleo.

5.4.3. Área de Orientación

Como hemos visto anteriormente, la mayoría de los servicios de orientación profesional universitarios (93,3%) trabajan en la línea de la orientación, sin que se encuentren grandes diferencias entre los servicios de orientación de las universidades públicas o privadas, como se observa en la Gráfica 12.



Gráfica 12: Línea de orientación- Titularidad universidades

Sin embargo, cuando se pregunta a los servicios si existe un área que se ocupe de forma específica de realizar dichas actividades, observamos que 31 de los 45 servicios (68,9%) señala tener un área que se ocupa de forma específica de llevar a cabo las actividades de orientación, como se recoge en la Tabla 26.

Tabla 26: Servicios que cuentan con un área específica de orientación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	31	68,9	73,8	73,8
	No	11	24,4	26,2	100,0
	Total	42	93,3	100,0	
Perdidos	99	3	6,7		
Total		45	100,0		

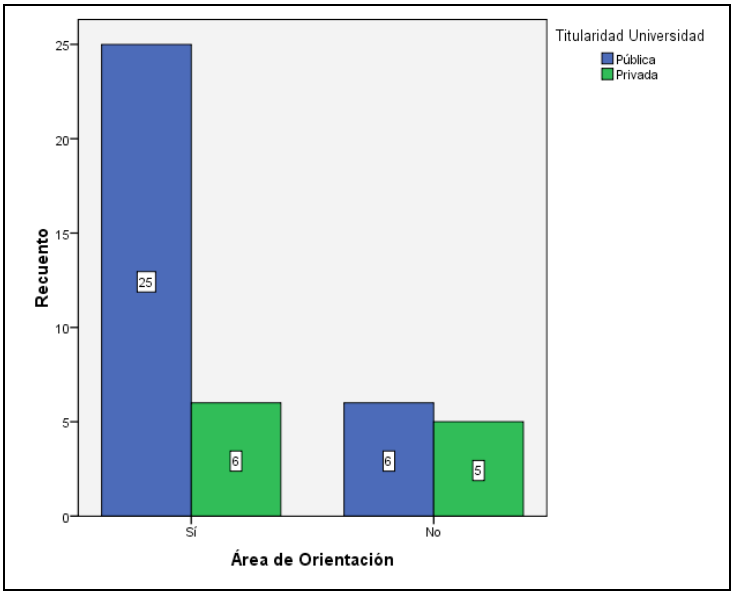
Como se puede comprobar en la Tabla 27, contamos en la muestra con 9 servicios que indican que sí trabajan en la línea de la orientación profesional, pero no tienen definida un área específica para dicha tarea. Sólo hay dos servicios que indican que no trabajan en esta línea y, por tanto, no tienen un área específica para ello.

Tabla 27: Línea de orientación/ Área de orientación

Tabla de contingencia: Línea de Orientación / Área de Orientación				
		Área de Orientación		Total
		Sí	No	
Línea de Orientación	Sí	31	9	40
	No	0	2	2
Total		31	11	42

Si analizamos lo datos teniendo en cuenta la titularidad de la universidad, encontramos que de forma mayoritaria (80,6%) los servicios de las universidades públicas cuentan con un área específica que trabaja la línea de la orientación. En el

caso de los servicios de las universidades privadas este porcentaje se encuentra más igualado entre las que señalan contar con un área específica (54,6%) y las que dicen que no (45,5%), como se observa en la Gráfica 13.



Gráfica 13: Área de orientación- Titularidad universidades

Actividades de orientación

Para conocer las actividades que en materia de orientación realizan los servicios, se planteó un ítem de respuesta abierta, solicitando que se realizara una descripción de alguna de las actividades que ellos considerasen más relevantes, y que se organizara o llevara a cabo desde el propio servicio. A esta cuestión respondieron 35 de los 45 servicios (77,8%), aportando datos muy variados, como se puede observar en la Tabla 28.

Los servicios no sólo han referido actividades, sino que en algunos casos describen cómo se realizan dichas actividades o a quién van dirigidas. Los datos recogidos indican que, en muchos casos, la orientación y la información son actividades que están estrechamente enlazadas.

Tabla 28: Actividades de orientación descritas por los servicios

<table>
<tr><th>ORIENTACIÓN</th><th colspan="2">METODOLOGÍA</th><th>ACTIVIDADES</th></tr>
<tr><td>Orientación Pública</td><td colspan="2">OPEAS
Colaboración con los Gobiernos autonómicos</td><td rowspan="5">Búsqueda activa de empleo
Información sobre el mercado laboral y recursos
Itinerarios formativos
Competencias
Elaboración del CV y carta de presentación
Afrontar la entrevista de selección
Salidas profesionales
Fomento del emprendedurismo</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Orientación servicio</td><td rowspan="2">Individualizada</td><td>Tutorías</td></tr>
<tr><td>Entrevistas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Grupal</td><td>Cursos
Seminarios</td></tr>
<tr><td>Talleres
Foros</td></tr>
</table>

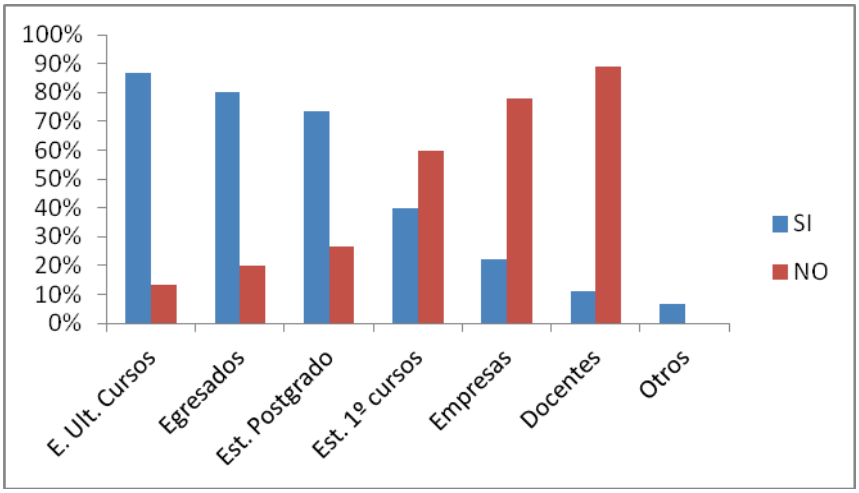
En relación con las actividades de orientación, los servicios indican que, además de las actividades promovidas desde el propio servicio y la Universidad, realizan actividades de orientación en colaboración con algún organismo público (Servicio Público de Empleo, Comunidad Autónoma, etc.) los cuales aportan financiación para dichas actividades o personal para realizarlas. Un claro ejemplo de este tipo de actividades son las acciones de orientación para el empleo y asistencia para el autoempleo (OPEAs). Estas acciones generalmente van dirigidas a quienes figuran como desempleados en el servicio público de empleo correspondiente y que deseen mejorar sus posibilidades de ocupación. Estas acciones atienden preferentemente a aquellos colectivos con especiales dificultades de inserción.

En líneas generales, las acciones OPEA pretenden, a través de una atención personalizada, colaborar con quienes demandan empleo en la planificación de su inserción laboral, proporcionándole información sobre el mercado de trabajo, fomentando las actitudes positivas, y desarrollando técnicas y habilidades de búsqueda de empleo. Por otra parte, se intenta despertar el interés por la iniciativa empresarial facilitando la información para llevar a cabo un proyecto de empresa y, en su caso, asesoramiento del proyecto.

Mientras que el primer tipo de actividades (promovidas desde el servicio-Universidad) cuentan con cierta libertad de formato, duración, periodicidad, etc., y son destinadas en líneas generales a egresados y estudiantes de la propia universidad; las orientaciones llevadas a cabo en colaboración con organismos públicos tienen mayor rigidez en estos aspectos de formato y programación, y deben atender no solo a sus egresados, sino también a demandantes de empleo.

Destinatarios

Para conocer a quién se destinan las actividades de orientación, se establecieron las siguientes categorías: estudiantes de primeros cursos, de últimos cursos, de postgrado, egresados, empresas y docentes. Además se agregó otra categoría (*Otros*) para que se indicase a aquellos destinatarios que no se incluían en las anteriores categorías.



Gráfica 14: Destinatarios de las actividades de orientación

Como se refleja en la Gráfica 14, los datos aportados señalan que, de forma mayoritaria (86,7%) los servicios destinan las actividades de orientación profesional a los estudiantes de últimos cursos, seguidos de egresados (80%), y estudiantes de postgrado (73,3%). Menos de la mitad de los servicios (40%) cuenta entre sus destinatarios con los estudiantes de primeros cursos. También es mínimo el porcentaje de actividades de orientación destinadas a los docentes (3,5%).

En relación a la respuesta *otros destinatarios*, indicar que sólo el 2,2% de los servicios consultados han indicado que llevan a cabo actividades de orientación para otros destinatarios no recogidos en las anteriores categorías. Estos servicios señalan dedicar actividades de orientación a estudiantes de Institutos de FP y destinatarios del Servicio Público de Empleo. Uno de los servicios indica que realiza este tipo de actividades con estudiantes a los que quedan menos de 10 créditos para finalizar sus estudios. Para el análisis de los datos, esta última opción se considera incluida en la categoría de *estudiantes de últimos cursos*.

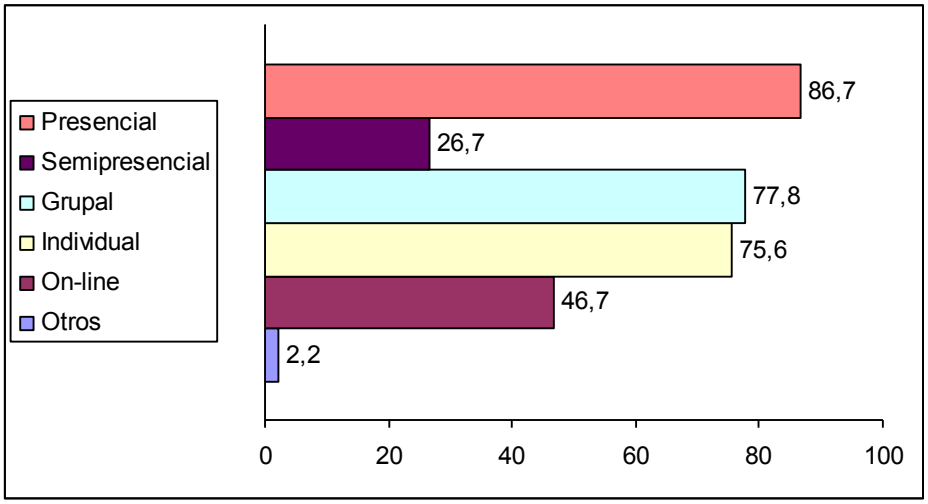
Metodología

Para conocer el modo en que se llevan a cabo dichas actividades de orientación, se presentaron las siguientes opciones de respuesta: presencial, semipresencial, on-line, de forma individual o grupal. Se añadió la opción *Otros* para exponer otras metodologías no incluidas en las anteriores categorías.

Las respuestas proporcionadas por los servicios indican que, en su mayoría (86,7%) realizan actividades de orientación de modo presencial, frente a un 26,7% de servicios que dicen realizar actividades semipresenciales.

También es interesante el dato sobre la realización de las actividades de orientación de modo on-line, pues menos de la mitad de los servicios (46,7%) dicen realizar actividades de orientación en esta modalidad, aunque las nuevas tecnologías ya sean una herramienta muy utilizada por todas nuestras universidades. Esta cuestión parece lógica, pues si el objetivo planteado es la orientación de los estudiantes, es más fácil de lograrlo si se hace de modo presencial.

En cuanto a si dichas actividades se realizan de modo individual o grupal, no existen grandes diferencias, tal y como se observa en la Gráfica 15, puesto que son muchos (77,8%) los servicios que realizan estas actividades en grupo, este porcentaje se aproxima mucho al de servicios que llevan a cabo dichas actividades de modo individual (75,6%).



Gráfica 15: Metodología de las actividades de orientación

Tan sólo hay un servicio que dice realizar las actividades de orientación de otro modo, pero cuando explica cómo, señala que se realizan a distancia, en línea. Por tanto, para el análisis de datos, dicha respuesta es incluida en la categoría de actividades on-line.

Duración, continuidad y periodicidad

Para recoger los datos relativos a la duración de las actividades de orientación laboral que se organizan desde los servicios, tanto de modo individual como grupal, se plantearon las siguientes categorías: entre 1 y 6 horas, entre 7 y 20 horas, entre 21 y 60 horas, y actividades con una duración de más de 60 horas. También se propone una opción *Otros* para señalar aquellas actividades cuya duración no está recogida en las anteriores categorías.

Como se observa en la Tabla 29, los datos indican que los servicios programan las actividades de orientación que se llevan a cabo de modo individual, mayoritariamente (68,9%) con una duración de entre 1 y 6 horas. Un dato interesante es que ninguno de los servicios señala realizar actividades de orientación individual con una duración superior a 21 horas.

Tabla 29: Duración de las actividades de orientación

Duración de las actividades de orientación		Actividades grupales		Actividades individuales	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 1 y 6 horas	19	42,2	31	68,9
	Entre 7 y 20 horas	11	24,4	2	4,4
	Entre 21 y 60 horas	6	13,3		
	Otra duración	2	4,4	5	11,1
	Total	38	84,4	38	84,4
Perdidos	99	7	15,6	7	15,6
Total		45	100	45	100

Al igual que ocurría con las actividades de orientación individuales, la mayoría de los servicios (42,2%) organizan las actividades grupales con una duración de entre 1 y 6 horas. También destaca que ninguno de los servicios consultados realiza actividades grupales con una duración de más de 60 horas.

Los servicios que afirman realizar actividades de orientación de forma individual y cuya duración es diferente a la recogida en las anteriores categorías explican que:

- La duración oscila entre media y una hora
- Organizan actividades de dos días de duración
- La duración de las actividades depende de cada caso
- La realización de dichas actividades es a demanda, según la necesidad del interesado.

Tan sólo hay dos servicios que señalan realizar actividades de orientación en grupo con una duración diferente a las opciones de respuesta presentadas. De estos dos servicios, uno de ellos no explica cuál es esta duración y el otro indica que las actividades de orientación grupales que organiza tienen una duración de entre 4 y 25 horas.

Sobre la continuidad con que se organizan las actividades de orientación realizadas de modo individual, se establecieron dos categorías: Se realizan de modo

puntual o tienen continuidad a lo largo del curso. También se planteó la opción *Otros* para incluir posibilidades no recogidas en las anteriores categorías.

Como se observa en la Tabla 30, la mayoría de servicios (71,1%) coincide en responder que las actividades de orientación individual no se realizan de modo puntual, al igual que la mayoría (68,9%) opina que la programación de estas actividades tiene cierta continuidad a lo largo del curso.

Tabla 30: Continuidad de las actividades de orientación individual

Periodicidad de las actividades de orientación (individuales)		De forma puntual		Continuidad-curso	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	12	26,7	31	68,9
	No	32	71,1	13	28,9
	Total	44	97,8	44	97,8
Perdidos	99	1	2,2	1	2,2
Total		45	100,0	45	100,0

Para conocer la periodicidad con la que se realizan las actividades de orientación que programan los servicios de modo grupal, se propusieron las siguientes opciones de respuesta: Anual, semestral, mensual y una última opción *Otros* para recoger una periodicidad no incluida en las anteriores categorías.

Como se puede observar en la Tabla 31, la periodicidad con que se realizan las actividades grupales es flexible, pues las respuestas de los servicios se encuentran bastante repartidas entre todas las opciones, aunque hay un mayor número de servicios (31,1%) que han señalado realizar las actividades de orientación grupales con una periodicidad anual.

Tabla 31: Periodicidad actividades de orientación grupales

PERIDICIDAD		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Anual	14	31,1
	Semestral	8	17,8
	Mensual	9	20,0
	Otro	6	13,3
	Total	37	82,2
Perdidos	99	8	17,8
Total		45	100,0

Hay 6 servicios que han respondido que realizan las actividades de orientación grupales con otra periodicidad; variando desde los servicios que apuntan realizar estas actividades con una periodicidad semanal, quincenal o trimestral, hasta aquellos que dicen realizarlas de modo más variable a lo largo del curso o según la coyuntura. Uno de los servicios señala ofrecer estas actividades todos los meses y realizarlas en función de la demanda y de la disposición de los técnicos.

Motivación del estudiante

Para conocer la opinión de los servicios sobre la motivación que lleva al estudiante a realizar las actividades de orientación se propusieron tres opciones de respuesta:

- Mejorar la formación adquirida en su titulación
- Mejorar las competencias personales
- El reconocimiento de créditos.

Estas opciones debían valorarse en una escala del 1 al 5, siendo 1=nada motivado y 5=muy motivado.

Según se recoge en la Tabla 32, los responsables de los servicios opinan que la motivación del alumnado para realizar este tipo de actividades está más vinculada con la mejora de las competencias personales (media: 4,27 y des. Típica: 0,693). Esta es la opción en la que los servicios presentan una valoración más uniforme.

Tabla 32: Valoración-Motivación alumnado para realizar las act. de orientación

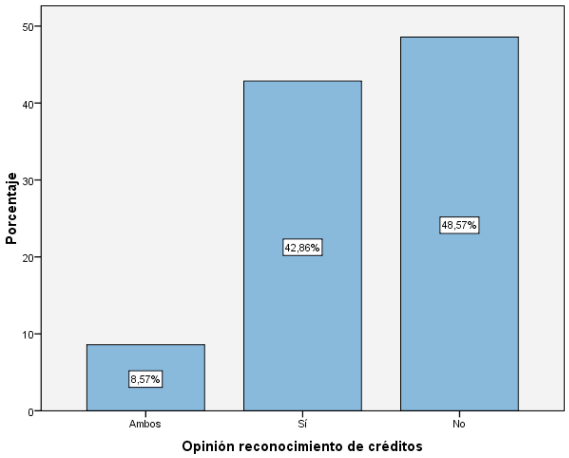
		Mejorar la formación adquirida en su titulación	Mejorar las competencias personales	El reconocimiento de créditos
N	Válidos	32	37	27
	Perdidos	13	8	18
Media		3,31	4,27	2,93
Mediana		3,00	4,00	3,00
Moda		4	4	1
Desv. típ.		1,061	,693	1,567
Mínimo		1	3	1
Máximo		5	5	5

La opinión mostrada por los servicios participantes sobre la motivación para mejorar la formación adquirida en las titulaciones, también cuenta con una valoración elevada, aunque en este caso las opiniones se encuentran más dispersas (Media: 3,31 y Des. Típica: 1,061).

La opción del reconocimiento de créditos como motivación del alumnado para realizar las actividades de orientación es la respuesta que presenta mayor discrepancia de valoración (Media: 2,93; Des. Típica: 1,567). De los 27 servicios que han participado en esta cuestión, 9 de ellos opina que el reconocimiento de créditos no es la motivación que lleva a los estudiantes a realizar estas actividades, pero 7 señalan que el reconocimiento de créditos hace que los estudiantes estén más motivados.

Tabla 33: Opinión reconocimiento de créditos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ambos	3	6,7	8,6	8,6
	Sí	15	33,3	42,9	51,4
	No	17	37,8	48,6	100,0
	Total	35	77,8	100,0	
Perdidos	99	10	22,2		
Total		45	100,0		



Precisamente, para conocer mejor la opinión de los responsables de los servicios sobre si debería o no existir un reconocimiento de créditos para el alumnado que realice este tipo de actividades se plantea un ítem de respuesta abierta, para que expongan su opinión al respecto. Los datos recogidos indican que dicha opinión está muy dividida. Como se puede comprobar en la Tabla 33, de los 45 servicios que han participado en el estudio, 10 de ellos no responden, 17 están en contra del reconocimiento de créditos, y 15 a favor.

Indicadores de calidad

Se ha preguntado a los servicios si, en el área de orientación, disponen de algún indicador de satisfacción de sus usuarios, y si dichos indicadores son públicos. Los

datos recogidos sobre dicha cuestión nos indican que la mayoría de los servicios (66,7%) cuentan con indicadores de satisfacción de usuarios en el área de orientación.

Tabla 34: Indicadores de satisfacción- Área de orientación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	30	66,7
	No	9	20,0
	Total	39	86,7
Perdidos	99	6	13,3
Total		45	100,0

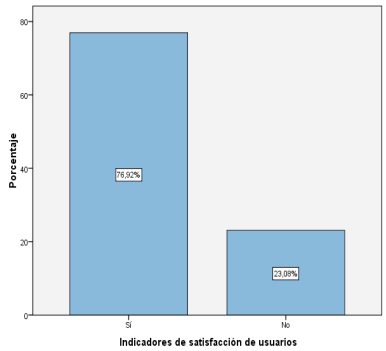


Tabla 35: Son públicos los indicadores

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	4	8,9
	No	28	62,2
	Total	32	71,1
Perdidos	99	13	28,9
Total		45	100,0

De los 45 servicios participantes, 42 de ellos señalan trabajar la línea de orientación laboral desde su servicio. Así mismo, de estos 42 servicios, 31 de ellos dice contar con un área que trabaja de forma exclusiva la orientación e información profesional (25 de universidades públicas y 6 de universidades privadas). De estos 31 servicios, 30 dicen contar con indicadores de satisfacción de sus usuarios (Tabla 34). Aunque la mayoría de servicios (62,2%) indican que éstos indicadores no son públicos, como se recoge en la Tabla 35.

Colaboración externa

De los 45 servicios de orientación profesional universitarios que han participado en el estudio, 35 de ellos (77,8 %) dicen contar con colaboradores externos a la hora de organizar o poner en marcha las actividades de orientación e información profesional (Tabla 36). Un 22,2% señalan que no cuentan con este tipo de colaboración.

Tabla 36: Colaboración externa-orientación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	10	22,2	22,2	22,2
	Sí	35	77,8	77,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

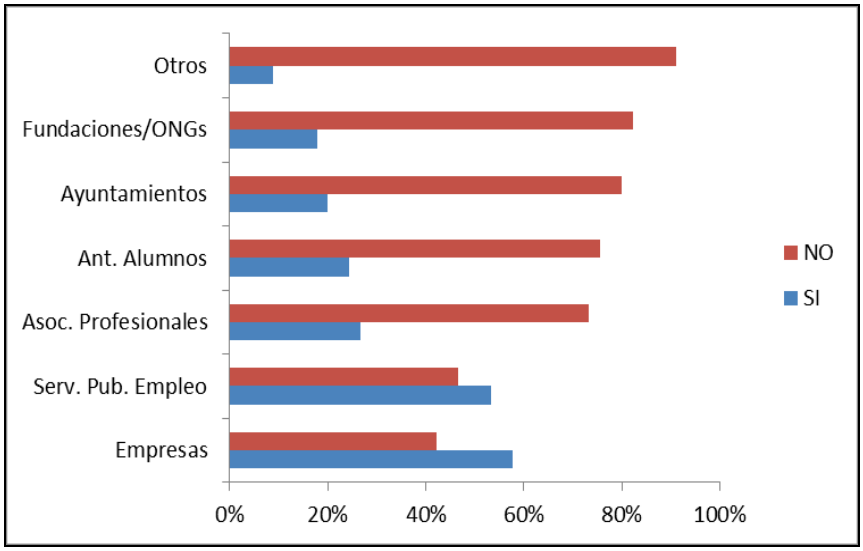
Para aquellos servicios que indicaban contar con colaboradores externos, y para conocer cuáles eran estos colaboradores, se propusieron las siguientes categorías:

- Colaboran con antiguos alumnos/as
- Colaboran con asociaciones profesionales
- Colaboran con empresas
- Colaboran con el Servicio de Empleo Público
- Colaboran con Fundaciones/ONGs
- Colaboran con Ayuntamientos

Además se añadió una opción (*Otros*) para hacer referencia a aquellos colaboradores no englobados en las anteriores categorías.

Como se puede observar en la Gráfica 16, las respuestas aportadas por los servicios indican que cuentan de forma mayoritaria con la colaboración de las Empresas (57,8%), seguidos en un porcentaje muy próximo por los Servicios Públicos

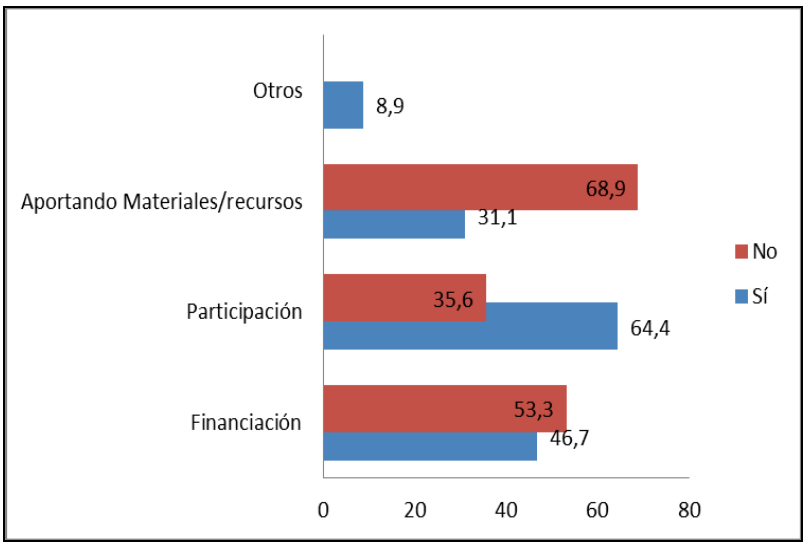
de Empleo (53,3%). Sin embargo, se aprecia una menor colaboración con Ayuntamientos (20%) y Fundaciones/ ONGs (17,8%).



Gráfica 16: Colaboradores externos- orientación

En relación con la colaboración con otro tipo de agentes externos, sólo en un 8,9% de los casos hacen referencia a esta opción. Los agentes con los indican colaborar son: profesorado de la propia universidad (por tanto sería un colaborador externo al servicio, pero no a la universidad), sindicatos y agencias de desarrollo local. En algún caso incluso señalan colaborar con "aquellas personas que sea oportuno".

Por otro lado, para conocer cómo se realizaba dicha colaboración, se presentó un ítem con tres opciones: colaboran financiando la actividad, poniendo recursos o materiales para realizar dichas actividades o directamente con su participación. Los datos señalan que, de forma mayoritaria (64,4%) dicen tener una colaboración de participación directa en las actividades, seguida de la financiación (46,7%) y de la aportación de materiales o recursos (31,1%), como se puede observar en la Gráfica 17. También hay un 8,9% de los servicios que señalan contar con otro tipo de colaboración no incluida en las anteriores categorías.



Gráfica 17: Tipo de colaboración agentes externos- orientación

En síntesis, en relación con el área de orientación los principales resultados son los siguientes:

- Los servicios de orientación profesional trabajan, casi en su totalidad (93,3%) en la línea de orientación. Esta línea de actuación es seguida mayoritariamente tanto en los servicios de orientación profesional de las universidades públicas como de las privadas. Sin embargo, este porcentaje desciende cuando se pregunta si el servicio cuenta con un área que se dedica de forma exclusiva a trabajar en dicha línea (68,9%), encontrándose que son los servicios de las universidades públicas los que mayoritariamente cuentan con un área específica para desarrollar esta tarea.
- Los destinatarios principales a los que se dirigen las actividades de orientación programadas por los servicios, son los estudiantes de últimos cursos (86,7%).
- Como indican los datos obtenidos, es menor el porcentaje de servicios que destina actividades de orientación para los estudiantes de primeros cursos (40%), aunque también en estos momentos sería interesante realizar orientación profesional (desarrollo de la carrera, optatividad, expectativas

laborales, etc.) para que los estudiantes puedan planificar sus estudios posteriores.

- Los destinatarios que aparecen con menor frecuencia citados por los servicios son los docentes (11,1%) a pesar del peso que adquieren las tutorías en la nueva organización de los estudios. Los docentes, a través de las tutorías podrían orientar a sus estudiantes hacia ramas de conocimiento y optatividad.
- Los datos indican que hay un mapa variado de actividades (según descripción realizada por los propios servicios) que se llevan a cabo en materia de orientación; como por ejemplo: OPEAS, Programas de orientación profesional y laboral distribuido en seminarios, Programa Talento, Programa Andalucía Orienta, etc.
- Los servicios también han descrito los ámbitos en los que se centran dichas actividades de orientación. Por ejemplo: reorientación de la carrera, oposiciones, emprendedurismo, búsqueda de empleo, salidas profesionales, etc.
- Estas actividades de orientación se realizan en la gran mayoría de los servicios (86,7%) de forma presencial. Aunque no existe gran diferencia cuando se pregunta si se realizan en grupo (77,8%) o de modo individual (75,6%). En el caso de actividades en grupo, los servicios han descrito actividades como talleres, seminarios, foros, boletines informativos, etc. Alguna de las actividades descritas llevadas a cabo de modo individual son: orientación en la elaboración del currículum, tutorías, *coaching* personal, entrevistas, etc.
- La duración de las actividades programadas, tanto en grupo (42,2%) como individualmente (68,9%), según señalan los servicios, está entre 1 y 6 horas. En ambos casos, los servicios señalan que no programan actividades con una duración superior a 21 horas.
- Según señalan la mayoría de los servicios, las actividades de orientación individuales, no son programadas de modo puntual, sino que tienen una

continuidad a lo largo del curso. Quizá sea esta la razón por la cual, si las actividades son realizadas en varias ocasiones a lo largo del curso, su duración no es elevada en cuanto a horas.

- También en el caso de las actividades de orientación que se realizan en grupo, la mayoría de los servicios han indicado que tienen una periodicidad anual. Es decir, los talleres, seminarios, foros…se planifican para cada año.
- Según la opinión expresada por los servicios de orientación profesional, consideran que la motivación que lleva al estudiante a realizar estas actividades principalmente es la de mejorar las competencias personales, seguida de la motivación para mejorar la formación adquirida en sus titulaciones.
- En relación con la motivación del alumnado para realizar estas actividades por la obtención de créditos, la opinión de los servicios se encuentra dividida. De hecho, cuando se pregunta a los servicios si debería existir dicho reconocimiento, un 33,3% de los servicios cree que sí, frente a un 37,8% que opina lo contrario.
- Las respuestas de los servicios que ni están a favor ni están en contra, están en la línea de: “el reconocimiento de créditos favorecería la asistencia de más alumnos, pero ello no necesariamente implica que estén motivados”/ “Por una parte pienso que el reconocimiento de créditos es bueno siempre y cuando esto suponga que las acciones de orientación estén incluidas en el itinerario curricular del estudiante. Pero si la motivación para el alumno es la de obtener créditos, en vez de la de mejorar en su empleabilidad, el sistema es malo”.
- Los servicios que han indicado que sí debería haber reconocimiento de créditos, apoyan esta opinión en que, siendo actividades formativas (formación transversal), deberían ser reconocidas y también sería un incentivo para la participación: “sí, porque es una motivación para los alumnos que necesitan estos créditos para la obtención de su formación universitaria”/ “Sí, considero que la empleabilidad es fundamental y otras actividades de menor peso se

reconocen”/ “Sí, es una motivación para descubrir una aproximación al mundo profesional”/ “Sí, es un elemento motivador y ayuda a la formación integral de los estudiantes”.

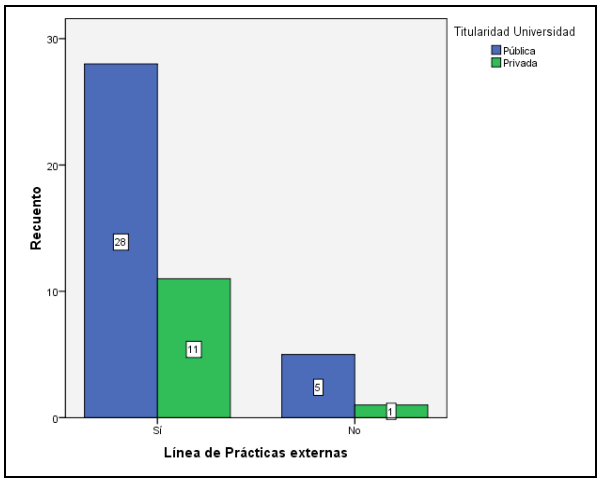
- Los servicios que señalan estar en contra de reconocer créditos por la realización de este tipo de actividades apoyan su opinión en cuestiones como la voluntariedad para realizar estas actividades, pues creen contraproducente motivar a participar mediante el reconocimiento de créditos y no por el hecho de mejor la propia formación o la adquisición de nuevas habilidades y competencias. Además, estos servicios señalan que, en la mayoría de los casos las actividades se dirigen a titulados, por tanto no tendrían opción a dicho reconocimiento, así como que en las titulaciones de Grado y Máster no se admite reconocimiento de créditos: “Pensamos que no debe haber reconocimiento de créditos, ya que la formación e información que se da al alumnado es gratuita y debe ser altamente motivadora para su futuro profesional”/ “No, las actividades y formación relacionadas con las habilidades de inserción laboral deben ser voluntarias, debido a que detrás debe existir una alta motivación para acceder al mercado laboral”.
- La mayoría de servicios (66,7%) dicen contar con indicadores de satisfacción de usuarios, aunque, también en la mayoría de los casos (62,2%) dicen que dichos indicadores no son públicos.
- La mayoría de los servicios (77,8%) cuenta con colaboradores externos para realizar las actividades de orientación. También en la mayoría de los casos (57,8%) dicen que dicha colaboración se lleva a cabo con las Empresas y el Servicio de Empleo Público (53,3%). Estos datos parecen lógicos si tenemos en cuenta que, en ambos casos los colaboradores pueden referir datos y expectativas del mercado laboral y que las actividades de orientación se dirigen mayoritariamente a los estudiantes de último curso o egresados, próximos a acceder a dicho mercado.

5.4.4. Área de Prácticas académicas externas

La gestión u organización de las prácticas académicas externas, es la segunda línea que los servicios de orientación profesional señalan realizar.

Para este trabajo de investigación el término utilizado de *prácticas académicas externas* está tomado según figura en el *Real Decreto 1707/2011,* según se señala en el artículo 2.1 de dicha normativa:

> "Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento. Además, dichas prácticas podrán realizarse en la propia universidad o en entidades colaboradoras, tales como, empresas, instituciones y entidades públicas y privadas en el ámbito nacional e internacional".

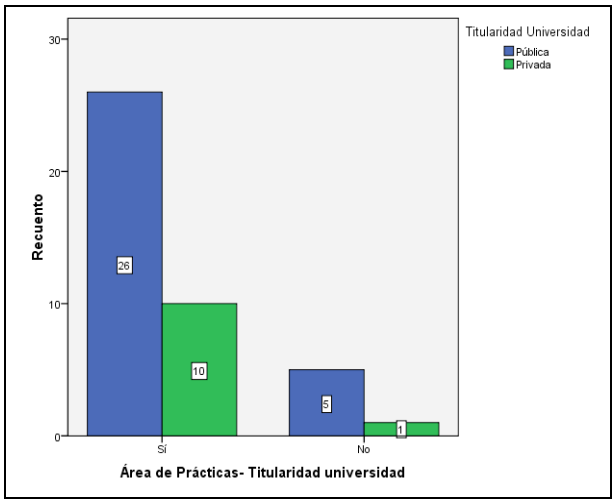


Gráfica 18: Línea de prácticas externas- Titularidad universidades

Como veíamos en el apartado sobre las líneas de actuación que siguen los servicios de orientación profesional universitarios, un 86,7% de dichos servicios señalan trabajar en la línea de las prácticas académicas externas. Esta línea de

actuación es seguida en un elevado porcentaje tanto por los servicios de orientación profesional tanto de las universidades públicas (84,8%) como de las universidades privadas (91,7%).

Sin embargo, al igual que ocurría con los datos sobre el área de orientación, cuando se pregunta a los servicios si disponen de un área que se ocupa de forma específica de la gestión u organización de dichas prácticas, nos encontramos que este porcentaje desciende a un 80%. Si lo dividimos por titularidad de las universidades, en el caso de los servicios de las universidades públicas que cuentan con un área específica de prácticas, el porcentaje obtenido es del 83,9% y en el caso de las privadas de un 90,9%.



Gráfica 19: Área de prácticas externas- Titularidad universidades

Como se recoge en la Tabla 37, hay 6 servicios (13,3%) que señalan no gestionar las prácticas académicas externas. Los datos indican que hay un 13,3% de servicios que ni tienen un área específica para gestionar las prácticas, ni trabajan en dicha línea.

Tabla 37: Área de prácticas académicas externas

		Área de Prácticas		Tabla de contingencia: Línea de Prácticas/ Área de Prácticas				
		Frecuencia	Porcentaje	Recuento				
Válidos	Sí	36	80,0			Área de Prácticas		
	No	6	13,3			Sí	No	Total
	Total	42	93,3	Línea de Prácticas	Sí	36	0	36
Perdidos	99	3	6,7		No	0	6	6
Total		45	100,0	Total		36	6	42

Modalidad de las prácticas académicas externas

En relación con la modalidad de las prácticas académicas externas que se gestionan desde los servicios, se propusieron dos opciones de respuesta: Prácticas curriculares y prácticas extracurriculares, tal y como se definen en el artículo 4 del R. D. 1707/2011:

> "Modalidades de prácticas académicas externas: Las prácticas académicas externas serán curriculares y extracurriculares:
>
> a) Las prácticas curriculares se configuran como actividades académicas integrantes del Plan de estudios de que se trate.
>
> b) Las prácticas extracurriculares, son aquellas que los estudiantes podrán realizar con carácter voluntario durante su periodo de formación y que, aun teniendo los mismos fines que las prácticas curriculares, no forman parte del correspondiente Plan de Estudios. No obstante serán contempladas en el Suplemento Europeo al Título conforme determine la normativa vigente".

Además, añadimos en el cuestionario la opción (*Otro*) para que los servicios indicaran si éstos gestionaban algún otro tipo de práctica no incluida en las anteriores modalidades.

Tabla 38: Modalidad de las prácticas gestionadas

Modalidad de las prácticas		Prácticas curriculares		Prácticas extracurriculares		Otras prácticas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	22	48,9	35	77,8	4	8,9
	No	20	44,4	7	15,6		
	Total	42	93,3	42	93,3		
Perdidos	99	3	6,7	3	6,7	41	91,1
Total		45	100,0	45	100,0	45	100,0

Como se puede observar en la Tabla 38, los datos aportados por los servicios en relación con la modalidad de las prácticas gestionadas nos indican que desde la mayoría de los servicios (77,8%) se gestionan prácticas extracurriculares, mientras que casi la mitad (48,9%) gestionan prácticas curriculares.

Hay un 8,9% de los servicios que dicen gestionar otro tipo de prácticas. Este otro tipo de prácticas, según señalan estos servicios, hacen referencia, por ejemplo, a las prácticas para titulados, prácticas en Europa, prácticas Erasmus o prácticas Leonardo. Aunque las tres últimas opciones son prácticas que se realizan durante el periodo de formación de los estudiantes y, por tanto, estas opciones deben ser consideradas como prácticas extracurriculares.

Remuneración de las prácticas

Para conocer los datos referidos a la remuneración de las prácticas gestionadas, tanto curriculares como extracurriculares, se presentó a los servicios la opción de responder en función de una escala de cuatro opciones: nunca, casi nunca, algunas veces y siempre.

Los datos aportados por los servicios señalan que, un 22,2% reconoce que las prácticas curriculares gestionadas, son remuneradas algunas veces, mientras que un 44,4% de los servicios dice que las prácticas extracurriculares gestionadas, siempre son remuneradas, como se refleja en la Tabla 39.

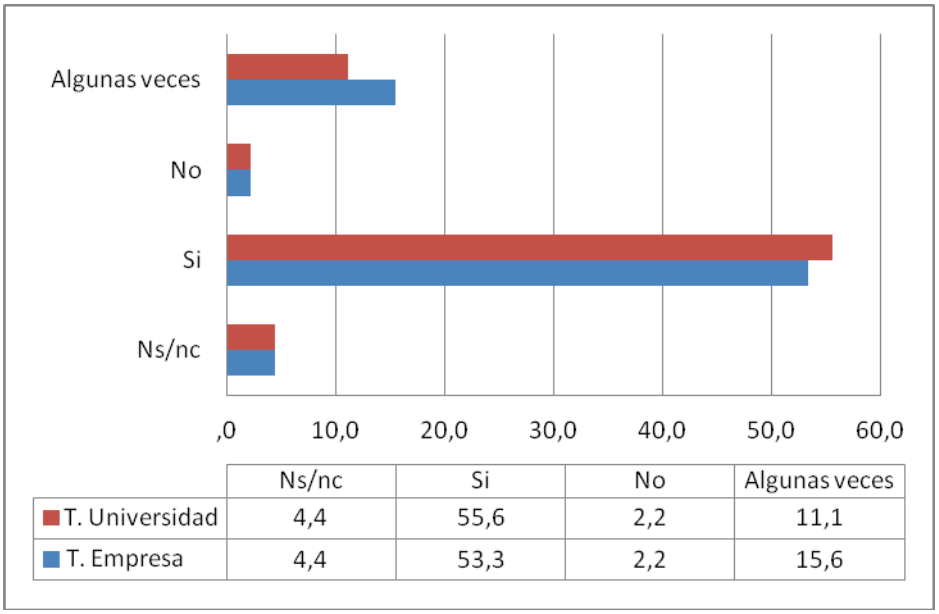
Tabla 39: Remuneración de las prácticas gestionadas

Remuneración de las prácticas		Curriculares		Extracurriculares	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	nunca	6	13,3		
	casi nunca	6	13,3		
	algunas veces	10	22,2	15	33,3
	siempre	3	6,7	20	44,4
	Total	25	55,6	35	77,8
Perdidos	99	20	44,4	10	22,2
Total		45	100	45	100
Estadísticos		Curriculares		Extracurriculares	
Válidos		25		35	
Perdidos		20		10	
	Media	2,4		3,57	
	Mediana	3		4	
	Moda	3		4	
	Desv. típ.	1		0,502	

No hay ningún servicio que hay señalado que las prácticas extracurriculares nunca o casi nunca sean remuneradas; sin embargo, esto no ocurre de igual modo en el caso de las prácticas curriculares, en las que hay un mínimo porcentaje de servicios (6,7%) que dice que son remuneradas siempre. También en esta última modalidad de prácticas un 13,3% de los servicios señala que nunca o casi nunca son remuneradas.

Contacto tutores prácticas

Para conocer si los servicios, durante la realización de los estudiantes de dichas prácticas, mantienen contacto con los tutores (tutor de la empresa y tutor de la universidad) se establecieron cuatro opciones de respuesta: sí, no, algunas veces y no sabe/no contesta.



	Ns/nc	Si	No	Algunas veces
T. Universidad	4,4	55,6	2,2	11,1
T. Empresa	4,4	53,3	2,2	15,6

Gráfica 20: Contacto Servicios- Tutores

Como se puede observar en la Gráfica 20, las respuestas aportadas por los servicios demuestran que, si bien éstos mantienen un contacto similar con ambos tutores, tanto los de la empresa como los de la universidad, y que más de la mitad de los servicios (53,3%) señalan que sí mantienen contacto con el tutor de la empresa, este porcentaje es ligeramente más elevado (55,6%) en los servicios que dicen mantener contacto con el tutor de la universidad. En ambos casos, el porcentaje de servicios que dicen no mantener contacto ni con un tutor ni con otro es mínimo (2,2%).

Indicadores de satisfacción

En referencia a la existencia en el área de indicadores de satisfacción, los datos indican que un 64,4% de los servicios cuenta con indicadores de satisfacción de estudiantes y en un 62,2% lo hacen con indicadores de satisfacción de empresas.

Como ocurría en el área anterior, cuando se pregunta si dichos indicadores son públicos, 20 de los 29 servicios que dicen contar con este tipo de indicadores (48,9%), señala que éstos no son públicos.

Tabla 40: Indicadores de satisfacción- Área de prácticas

Indicadores de satisfacción		Estudiantes		Empresas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	29	64,4	28	62,2
	No	7	15,6	8	17,8
	Total	36	80	36	80
Perdidos	99	9	20	9	20
Total		45	100	45	100

En síntesis, en relación con el área de prácticas académicas externas los principales resultados son:

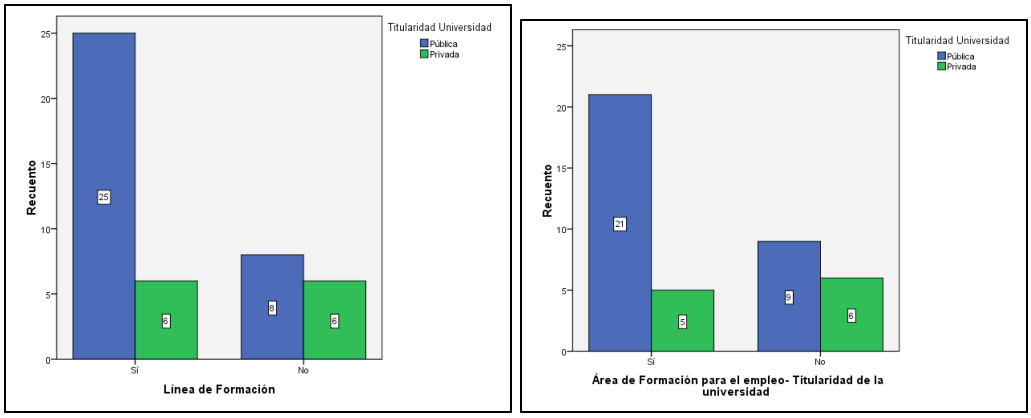
- La línea de trabajo de las prácticas académicas externas es la segunda línea en la que más número de servicios (39 de 45 servicios, un 86,7%) dicen trabajar. Pero este porcentaje desciende cuando se pregunta si cuentan con un área específica (36 servicios de 45, un 80%).
- La modalidad de prácticas que son gestionadas desde el servicio según indican los datos es de un 77,8% en el caso de las prácticas extracurriculares y de un 48,9% en el de las curriculares. Parece ser que los servicios gestionan en mayor medida las prácticas que ya están vinculadas con la práctica en empresa que ya "requiere" cierto nivel de formación y, en muchos caso, puede ser una puerta de acceso al mercado laboral, pues quienes realizan este tipo de prácticas son estudiantes con más del 60% de los créditos de su carrera aprobados, lo que las restringe a estudiantes de los últimos cursos. Además, la gestión de las prácticas curriculares es, en gran medida, gestionada desde las propias facultades, al ser parte del propio currículo.
- Las prácticas que, en mayor medida, son remuneradas siempre son las prácticas extracurriculares (según un 44,4% de los servicios), mientras que sólo un 6,7% de servicios lo indican en el caso de las curriculares. En el caso de las prácticas extracurriculares no es extraño que, de forma mayoritaria sean

remuneradas, pues en muchos casos y a todos los efectos son consideradas como contratos en prácticas y por tanto, remuneradas.

- Más de la mitad de los servicios refieren mantener contacto con los tutores, tanto de empresa (en un 53,3% de los casos) como de la universidad (55,6%).
- El área dedicada a gestionar las prácticas académicas externas cuentan con indicadores de satisfacción de los estudiantes en un 64,4%, y de satisfacción de las empresas en un 62,2%. Sin embargo, dichos indicadores no son públicos en un 48,9% de los casos.

5.4.5. Área de Formación para el empleo

La línea de Formación para el empleo dicen llevarla a cabo en un 71,1% de los servicios. Estudiados los datos según la titularidad de las universidades encontramos que, el 75,8% de los servicios de las universidades públicas y el 50% de los servicios de las universidades privadas dicen trabajar en esta línea, como se puede observar en la Gráfica 21.



Gráfica 21: Línea de Formación/Área de Formación/Titularidad universidades.

En relación con la existencia de un área que, dentro del servicio, se dedique de forma exclusiva a gestionar y organizar dichas actividades, 26 de los 45 servicios

(57,8%) dice que sí cuenta con un área dedicada a la formación, mientras que 15 de los 45 servicios (33,3%) dice no contar un área para estas actividades.

Tabla 41: Línea de Formación/ Área de Formación

Área de Formación para el empleo			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	26	57,8
	No	15	33,3
	Total	41	91,1
Perdidos	99	4	8,9
Total		45	100,0

Tabla de contingencia: Línea de Formación / Área de Formación para el empleo				
		Área de formación		
		Sí	No	Total
Línea de Formación	Sí	26	4	30
	No	0	11	11
Total		26	15	41

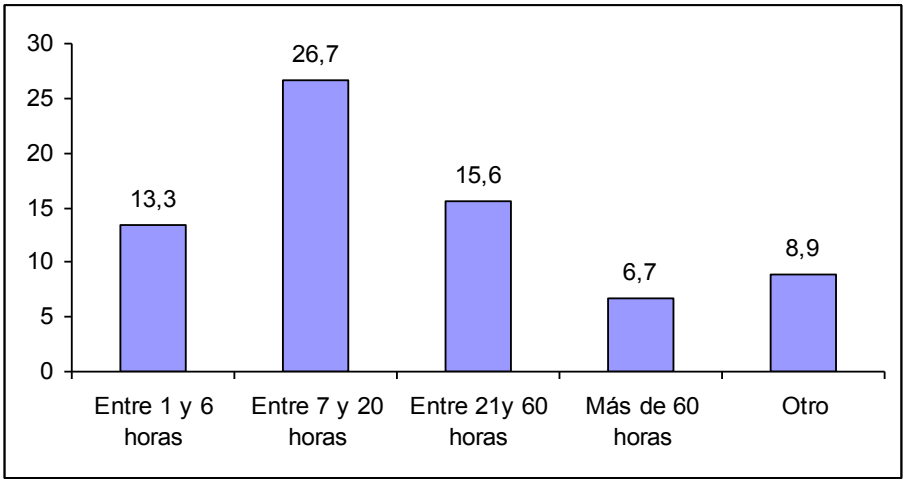
Por titularidad de las universidades, un 70% de los servicios de universidades públicas dicen contar con un área específica para la formación, al igual que un 45,5% de los servicios de las universidades privadas, como se refleja en la Gráfica 21

No obstante, 11 de estos 15 servicios que dicen no contar con un área exclusiva dedicada a la Formación, sí trabajan esta línea.

Duración de las actividades

En relación con la duración de las actividades de formación, los servicios señalan en un 26,7% que está entre 7 y 20 horas. Este tipo de actividades parecen tener una duración mayor que la que se señala para las actividades de orientación e información, pues, como se observa en la Gráfica 22, hay mayor número de servicios que dicen realizar actividades con una duración entre 21 y 60 horas (15,6%) e incluso de más de 60 horas (6,7%).

En el caso de las actividades formativas, encontramos un 8,9% de los servicios que señalan realizan actividades formativas con otra duración. Estos 4 servicios que dicen tener otro tipo de duración para sus actividades formativas, en dos de los casos explican que dicha duración estaría recogida en las opciones 1,2 y 3 anteriores; es decir, entre 1 y 60 horas. Uno de los servicios concreta más y señala que la duración de las actividades depende de cada curso. En otro caso no se explica en que consiste esta *otra* duración.



Gráfica 22: Duración de las actividades formativas

Metodología

Siguiendo con las actividades de formación que se programan desde los servicios, los datos indican que éstos, de forma mayoritaria (62,2%) llevan a cabo estas actividades de forma presencial y grupal (46,7%).

Tabla 42: Metodología- Actividades formativas

Modalidad Actividades Formativas		Semipresenciales		On-line		Otros modos	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	6	13,3	6	13,3	1	2,2
	No	36	80,0	36	80,0		
	Total	42	93,3	42	93,3		
Perdidos	99	3	6,7	3	6,7	44	97,8
Total		45	100,0	45	100,0	45	100,0

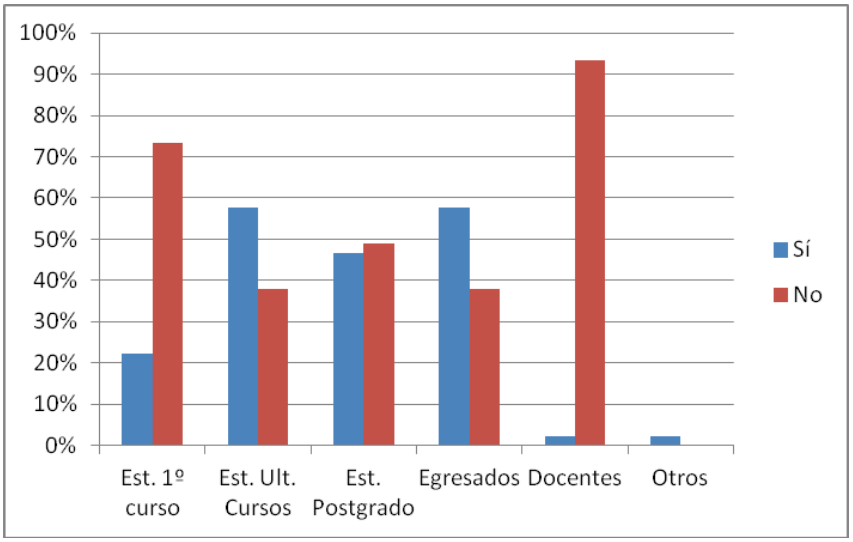
Modalidad Actividades Formativas		Individuales		Grupales	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	7	15,6	21	46,7
	No	35	77,8	21	46,7
	Total	42	93,3	42	93,3
Perdidos	99	3	6,7	3	6,7
Total		45	100,0	45	100,0

Al contrario que ocurría en las actividades de orientación, aquí existe un porcentaje elevado de servicios (77,8%) que dicen no realizar estas actividades de

forma individual. También, como se refleja Tabla 42, en un alto porcentaje (80%) dicen que no realizan actividades de forma semipresencial, ni on-line.

Destinatarios

Los datos apoyan que en el 57,8% de los servicios, estas actividades formativas van dirigidas a los estudiantes de últimos cursos o a los egresados, seguidos por un 46,7% de servicios que dicen programar actividades formativas para estudiantes de postgrado



Gráfica 23: Destinatarios actividades formativas

Para los estudiantes de primeros cursos, un 22,2% de los servicios dicen programar actividades de formación para el empleo. Como se refleja en la Gráfica 23, el porcentaje de servicios que programan estas actividades para docentes y otro tipo no incluido en las anteriores categorías, está en un 2,2%.

Objetivos

Para conocer cuál era el objetivo planteado en la elección de dichas actividades, se presentó a los servicios un ítem de respuesta abierta en el cual podían señalar el objetivo principal que se perseguía en la planificación de dichas actividades.

Tabla 43: Indican objetivos generales de la formación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Indica objetivos	28	62,2
	No indica objetivos	8	17,8
	Total	36	80,0
Perdidos	99	9	20,0
Total		45	100,0

Como se observa en la Tabla 43, la mayoría de los servicios que señalan los objetivos de sus actividades formativas (62,2%), hacen referencia a la mejora de la formación adquirida y del desarrollo de competencias profesionales o transversales.

Según declaran los servicios, con la oferta de estas actividades formativas se plantean como objetivo principal: "Mejorar la empleabilidad y ayudar a la inserción laboral de los estudiantes". Si bien, y teniendo en cuenta los datos que los servicios han aportado en este ítem, este objetivo puede desglosarse en otros más específicos como:

- Mejorar y desarrollar competencias en el alumnado, para mejorar su inserción laboral.
- Proveer a los usuarios de herramientas necesarias para su inserción laboral.
- Desarrollar, entrenar, formar o proveer en habilidades y competencias que se han demostrado fundamentales para la inserción laboral.
- Motivar al alumnado durante la búsqueda de empleo.

Competencias en las que incide

Puesto que la formación que se oferta está vinculada con la mejora de competencias, se preguntó a los servicios sobre qué competencias incidían, en mayor medida, dichas actividades. Para ello, los servicios debían valorar (según su opinión) del 1 al 5 (siendo 1 = nada y 5 = mucho) las siguientes opciones de respuesta:

- Competencias técnicas (saber).
- Competencias participativas (saber estar).
- Competencias metodológicas (saber hacer).
- Competencias personales (saber ser).

Esta categorización de las competencias se ha realizado siguiendo el criterio utilizado por Echevarría (1996). Según este autor, "los ámbitos que componen la Competencia de Acción Profesional son:

- *Competencia técnica (saber)*: tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral.

- *Competencia metodológica (saber hacer):* aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando los procedimientos adecuados, solucionar problemas de manera autónoma y transferir las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.

- *Competencia participativa (saber estar):* atender al mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo.

- *Competencia personal (saber ser)*: tener una imagen realista de uno mismo, actuar de acuerdo con las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones".

En opinión de los servicios, las actividades formativas inciden en mayor medida (Media = 4,45 y Desv. típica= 0,686) sobre las competencias metodológicas (saber hacer). En relación con la incidencia de la formación sobre las competencias técnicas, es la que menor índice de valoración alcanza y además existe una mayor discrepancia en la opinión que ofrecen los servicios (Media = 3,64 y Desv. típica = 1,114).

Como se puede apreciar en la Tabla 44, apenas hay servicios que hayan dado una valoración de 1 ó 2 en la mayoría de las competencias. Tan solo en el caso de las *Competencias Técnicas* un 2,2% de los servicios opina que estas actividades formativas no inciden nada sobre dichas competencias.

Tabla 44: Estadísticos incidencia Formación- Competencias

		Incidencia formación competencias técnicas	Incidencia formación competencias participativas	Incidencia formación competencias metodológicas	Incidencia formación competencias personales
N	Válidos	25	31	29	31
	Perdidos	20	14	16	14
Media		3,64	4,26	4,45	4,32
Desv. típ.		1,114	,773	,686	,653

Indicencia de la formación en las competencias		Técnicas		Participativas		Metodológicas		Personales	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	1	2,2						
	2	2	4,4	1	2,2				
	3	9	20,0	3	6,7	3	6,7	3	6,7
	4	6	13,3	14	31,1	10	22,2	15	33,3
	5	7	15,6	13	28,9	16	35,6	13	28,9
	Total	25	55,6	31	68,9	29	64,4	31	68,9
Perdidos	99	20	44,4	14	31,1	16	35,6	14	31,1
Total		45	100,0	45	100,0	45	100,0	45	100,0

Dar a conocer la oferta formativa

Para saber cómo se da a conocer a los posibles usuarios cuál es la oferta formativa propuesta desde el servicio, se planteó un ítem de respuesta abierta.

Un 66,7% de los servicios de orientación profesional han explicado cómo se da a conocer la oferta de formación para el empleo.

De forma mayoritaria los servicios señalan apoyarse en recursos electrónicos o TICs para dar a conocer esta oferta; señalando entre las herramientas más utilizadas: A través de la web (20 servicios señalan hacer uso de esta herramienta) o por e-mail (7 de los servicios señalan usar esta herramienta). Entre las herramientas electrónicas o TICs menos usadas están las redes sociales y los SMS.

Los servicios también señalan utilizar sistemas tradicionales de información sobre las actividades formativas que se llevan a cabo, como por ejemplo: cartelería, dípticos, prensa, tablones informativos, etc.

En algunos casos la información sobre la oferta de actividades también es llevada a cabo de una forma más directa con el alumno, como: información en el aula, en la propia oficina o servicio, mediante foros, etc. (ver Tabla 45).

Tabla 45: Metodología para dar a conocer la oferta formativa

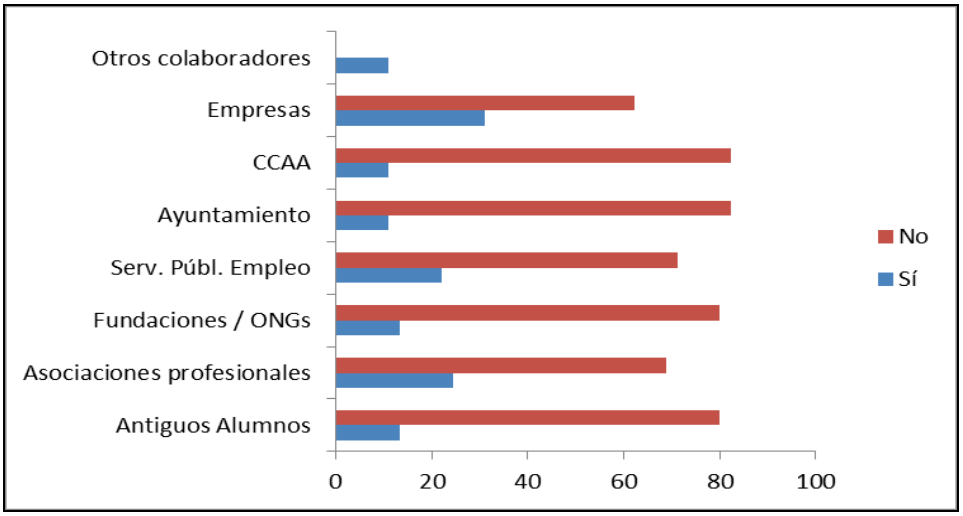
MODOS DE DAR A CONOCER LA OFERTA FORMATIVA	
Uso de las nuevas tecnologías	Utilización de la web universitaria Utilización de la web del servicio Uso de la plataforma docente Envío de e-mails A través de las Redes Sociales Envío de SMS Utilización del tablón virtual universitario
Uso de sistemas tradicionales	Cartelería Dípticos y Boletines Prensa Tablón de anuncios
Presencial/ Individualmente	Información en el aula En el propio servicio En los foros de empleo Institutos de FP Telefónicamente

Colaboración externa

Para la realización de estas actividades formativas, los servicios indican contar con colaboradores externos en un 51,1%, frente a un 42,2% que dice no tener colaboración con agentes externos a la universidad.

La colaboración con la que dicen contar los servicios, como se refleja en la Gráfica 24, es de forma mayoritaria (31,1%) con las empresas, seguida de las asociaciones profesionales (24,2%) y los Servicios públicos de empleo (22,2%). Los

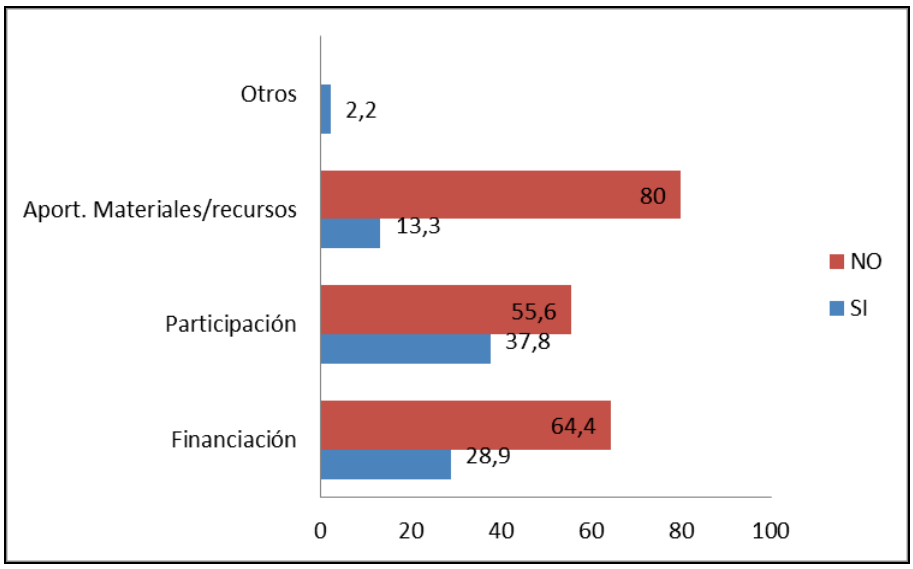
servicios señalan contar, en menor medida con la colaboración de los Ayuntamientos y de las CCAA (11,1%).



Gráfica 24: Colaboradores externos- Actividades formativas

Un 11,1% de los servicios señala contar con la colaboración de otros agentes externos no incluidos en las anteriores categorías. Entre estos agentes dicen colaborar con: Profesionales de la formación, las personas que "se crea más adecuadas", con la Agencia de Desarrollo Local, con profesorado de la universidad o con *Europe Direct*.

Cuando se pregunta, al igual que en la línea de orientación, cómo se lleva a cabo dicha colaboración, los datos señalan que, de forma mayoritaria (37,8%), la colaboración de los agentes externos en las actividades de formación es participando en la realización de dichas actividades, seguida de la financiación (28,9%) y de la aportación de materiales o recursos para las actividades (13,3%). Hay un 2,2% de servicios que señalan que mantienen otro tipo de colaboración no descrita en las anteriores categorías, como se puede observar en la Gráfica 25.



Gráfica 25: Tipo de colaboración agentes externos- Formación

En síntesis, en relación con el área dedicada a la formación los principales resultados son:

- En la línea dedicada a la formación trabajan el 71,1% de los servicios de orientación profesional de nuestras universidades y un 57,8% indica contar con un área que trabaja de forma exclusiva en este ámbito.
- La duración de las actividades propuestas desde el servicio, según los resultados sería de una media entre 7 y 20 horas. Este tipo de actividades parece tener mayor duración que las actividades que se programan en el área de orientación.
- En el caso de la metodología utilizada en este tipo de actividades, los datos señalan que de forma mayoritaria (62,2%) es presencial y grupal. Al contrario que ocurre con las actividades de orientación, hay un elevado porcentaje (77,8%) que indica que no lleva a cabo dichas actividades de modo individual.
- Los destinatarios primeros de este tipo de actividades son los estudiantes de últimos cursos y egresados (57,8%), seguidos de los estudiantes de postgrado (46,7%). Los estudiantes de primeros cursos participan en este tipo de actividades en un 22,2% de los servicios. Aún hay un porcentaje muy pequeño de servicios que programan este tipo de actividades para docentes (2,2%).

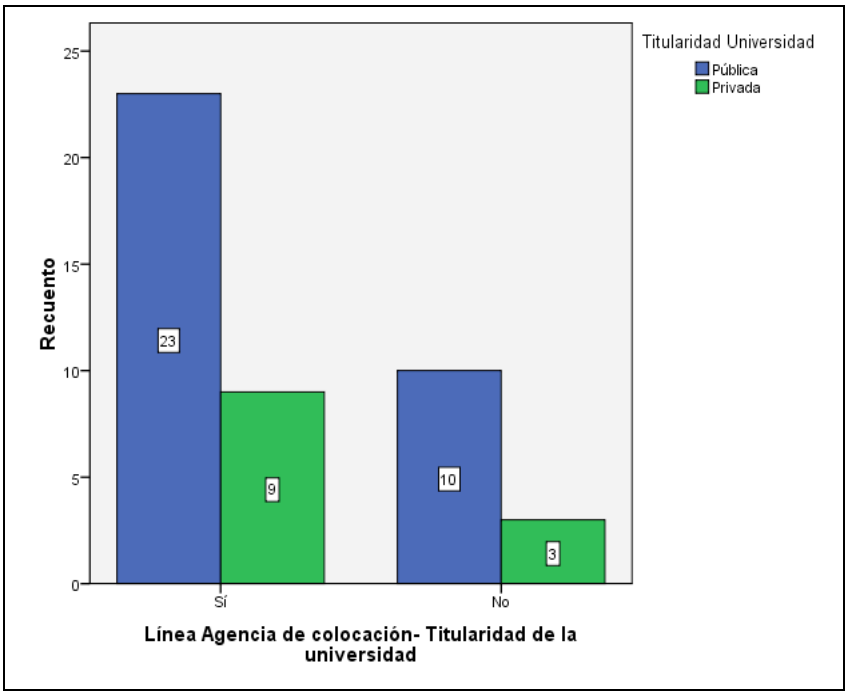
- El objetivo principal que, según el 62,2% de los servicios, que se persigue al organizar este tipo de actividades es: "Mejorar la empleabilidad y ayudar al a inserción laboral de sus estudiantes".
- Los servicios señalan que este tipo de formación tiene una clara incidencia sobre las competencias. Más concretamente, que inciden en mayor medida sobre las competencias metodológicas, mientras opinan que no tienen tanta influencia sobre las competencias técnicas.
- Las diferentes propuestas que sobre actividades formativas llevan a cabo los servicios, se da a conocer, de modo mayoritario, con apoyo de las nuevas tecnologías, aunque también se siguen utilizando los sistemas tradicionales (cartelería, tablón de anuncios, etc.).
- En un 51,1% de los servicios se colabora con agentes externos a la universidad en la organización y puesta en marcha de este tipo de actividades. También de forma mayoritaria (31,1%) dicha colaboración se realiza con las empresas, seguida de asociaciones profesionales (24,2%) y los Servicios Públicos de Empleo (22,2%)

5.4.6. Agencia de Colocación

Bajo esta denominación se recogen los datos relativos a las actividades de los servicios de orientación profesional universitarios dirigidas propiamente a la inserción de sus graduados y que también se recogen bajo la denominación Bolsa de empleo.

Para la realización de este trabajo, ambos términos hacen referencia a las mismas tareas: favorecer la búsqueda de empleo de los egresados. Para ello, los servicios registran las demandas de empleo de los egresados (recogiendo sus currícula) y las ofertas laborales de las empresas, y generan los lazos oportunos para que ambas partes puedan contactar.

Los servicios de orientación profesional han respondido en un 71,1% trabajar como Agencias de Colocación o en la línea de Bolsa de Empleo. Si desglosamos los datos en función de la titularidad de las universidades, los resultados indican que el 69,7% de los servicios de las universidades públicas siguen esta línea de actuación y el 75% de los servicios de las universidades privadas, como se puede observar en la Gráfica 26.



Gráfica 26: Línea Agencia de colocación- Titularidad universidades

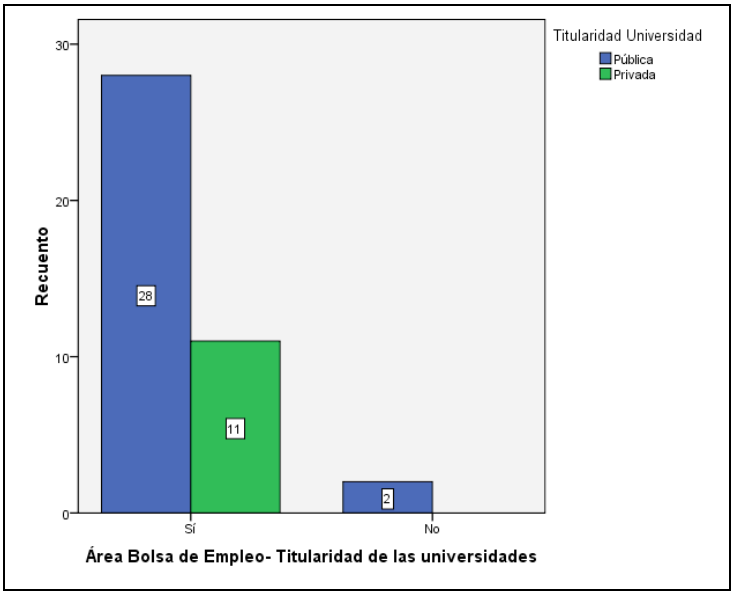
Al igual que en los anteriores apartados, se preguntó a los servicios sobre la existencia de un área dedicada de forma exclusiva a organizar y efectuar las actividades y tareas relacionadas con la Bolsa de Empleo o Agencia de colocación. A esta cuestión han respondido un total de 41 de los 45 servicios. De éstos, un 86,7% afirma realizar actividades relacionadas con la Bolsa de empleo, frente a un 4,4% que señala lo contrario.

Tabla 46: Área de Bolsa de empleo

Área Bolsa de Empleo			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	39	86,7
	No	2	4,4
	Total	41	91,1
Perdidos	99	4	8,9
Total		45	100,0

Línea de Agencia de colocación / Área Bolsa de Empleo				
		Área Bolsa de Empleo		Total
		Sí	No	
Línea de Agencia de	Sí	32	0	32
	No	7	2	9
Total		39	2	41

Los servicios que en la Tabla 46 aparecen como servicios que no trabajan la línea de actuación relacionada con la Agencia de Empleo, pero luego sí indican contar con un área específica dedicada a la Bolsa de empleo, están justificados en cuanto a que cuando se les consultó sobre las líneas de trabajo que sigue el servicio, el término Agencia de Empleo puedo generar cierta confusión indicando que no existía dicha línea, pero en el apartado otros respondieron gestionar la Bolsa de empleo. Posteriormente, cuando los ítems se concretaron en torno a la Bolsa de empleo y sus actividades, dichos servicios sí respondieron.



Gráfica 27: Área Bolsa de empleo- Titularidad universidades

Si se desglosan estos datos por titularidad de las universidades, los datos indican que cuentan con un área específica un 93,3% de los servicios de las

universidades públicas y el 100% de los servicios de las privadas, como se observa en la Gráfica 27.

Destinatarios

Para conocer quién podía inscribirse en las Bolsas de Empleo gestionadas por los diferentes servicios se planteó un ítem con varias opciones de respuesta: Estudiantes, en general, de la universidad; estudiantes de últimos cursos de la universidad; egresados de la propia universidad; egresados de otras universidades; desempleados del entorno socioeconómico; personas en mejora de empleo y una opción definida como *Otros* en la cual los propios servicios indicaban quién podía inscribirse.

Tabla 47: Quién puede inscribirse en la Bolsa de empleo

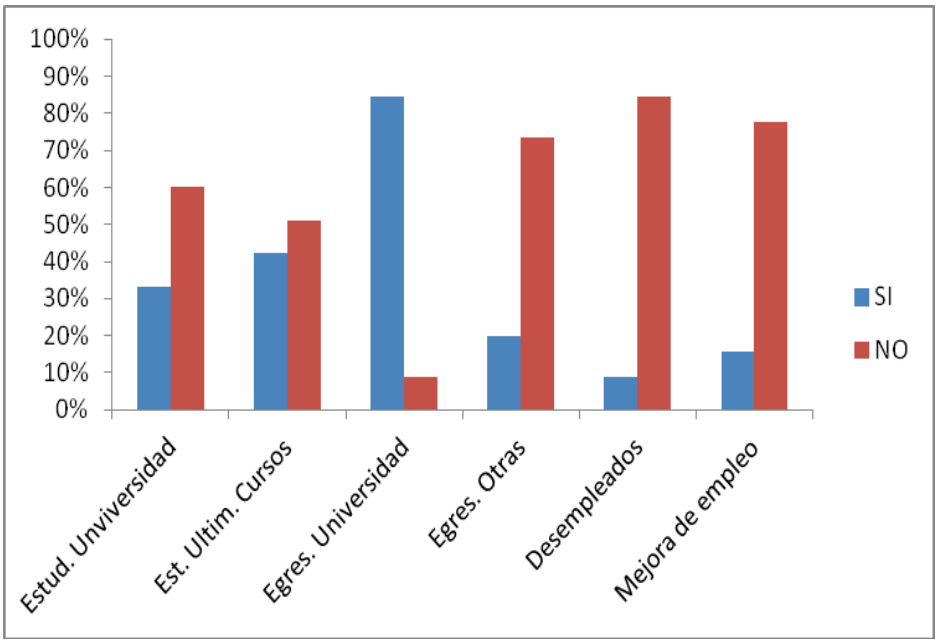
Inscripción en la Bolsa de Empleo		**Estudiantes de la universidad**		**Estudiantes últimos cursos**		**Egresados de la universidad**	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	15	33,3	19	42,2	38	84,4
	No	27	60,0	23	51,1	4	8,9
	Total	42	93,3	42	93,3	42	93,3
Perdidos	99	3	6,7	3	6,7	3	6,7
Total		45	100,0	45	100,0	45	100,0
Inscripción en la Bolsa de Empleo		**Egresados de otras universidades**		**Desempleados del entorno**		**Personas en mejora de empleo**	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	9	20,0	4	8,9	7	15,6
	No	33	73,3	38	84,4	35	77,8
	Total	42	93,3	42	93,3	42	93,3
Perdidos	99	3	6,7	3	6,7	3	6,7
Total		45	100,0	45	100,0	45	100,0

La respuesta obtenida por parte de los servicios ha sido la siguiente: Los egresados de la propia universidad han sido quienes indican los servicios, en un

porcentaje notablemente superior al resto (84,4%), que pueden inscribirse en la Bolsa de Empleo, seguidos de los estudiantes de los últimos cursos (42,2%) y de los propios estudiantes de la universidad (33,3%). El porcentaje más bajo (8,9%) lo obtienen los desempleados del entorno socioeconómico.

Los resultados ponen de relieve que los servicios universitarios de empleo se preocupan, en mayor medida, de gestionar los aspectos relacionados con la empleabilidad (como es en el caso de la Bolsa de Empleo) relativa a sus egresados y estudiantes, como se refleja en la Gráfica 28.

Debemos señalar que, de los servicios consultados, 4 de ellos señalan la opción *otros*. Las opciones que plantean son que, en su Bolsa de Empleo, también pueden inscribirse egresados de otras universidades pero que realizan estudios de grado o postgrado en su universidad; miembros de la asociación de antiguos alumnos y amigos de su universidad; desempleados titulados de la Universidad que hayan finalizado su titulación en los últimos 5 años y otros casos excepcionales; y en un último caso señala, que cuando hay convenio con el Servicio de Empleo Público, pueden inscribirse los demandantes de empleo de dicho servicio.



Gráfica 28: Personas que pueden inscribirse en la Bolsa de empleo

Tiempo de inscripción

Para conocer cuánto tiempo se puede estar inscrito en dicha Bolsa de Empleo, se propusieron las siguientes opciones: Hasta dos años; hasta 5 años; más de 5 años y la opción *Otros* para definir otro límite temporal no reflejado en las anteriores categorías.

En los datos recogidos observamos que un porcentaje elevado de servicios señala la posibilidad de permanecer inscrito en el servicio de la Bolsa de Empleo por *tiempo ilimitado*, añadiéndose esta categoría en el análisis.

Los resultados indican que, en un 46,7% se puede estar inscrito en la Bolsa durante más de 5 años y en un 22,2% indica una permanencia ilimitada. Lo que indica que en la mayoría de los servicios la inscripción en dicha Bolsa tiene una larga prolongación. Apoyando esta idea está el hecho de que el porcentaje más bajo (4,4%) es para aquellos casos en los cuales la permanencia en la Bolsa no puede ser superior a un máximo de dos años, como se observa en la Tabla 48.

Tabla 48: Tiempo de inscripción en la Bolsa de empleo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hasta 2 años	2	4,4
	Más de 5 años	21	46,7
	Otras posibilidades	6	13,3
	Sin límite	10	22,2
	Total	39	86,7
Perdidos	99	6	13,3
Total		45	100,0

Los seis servicios que han señalado la opción de otras posibilidades temporales para permanecer inscrito en la Bolsa de Empleo, justifican esta respuesta señalando: que no hay límite porque “creen en una relación continua con sus egresados”; que la inscripción es anual y renovable; que “Sólo tienen que entrar una vez al año en la base de datos para mantenerse activos, ya que pueden actualizar el currículo, y si no lo

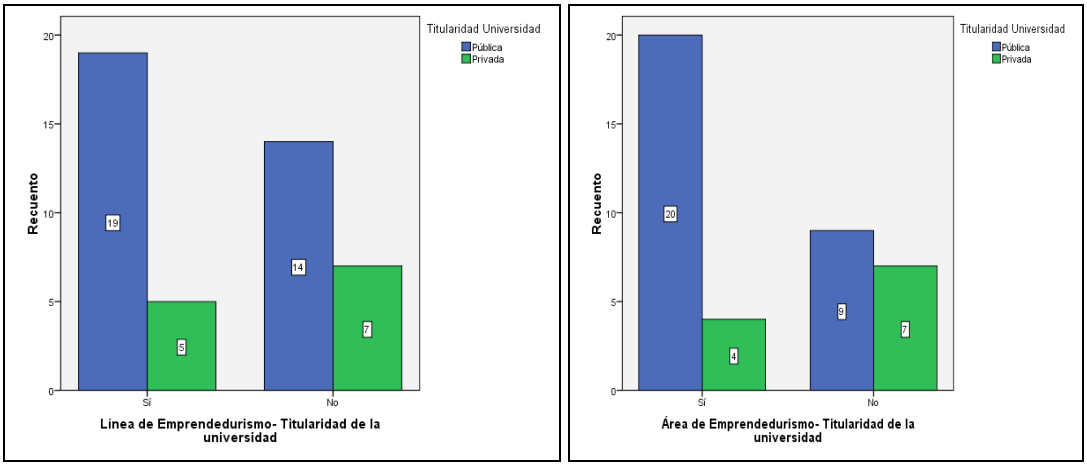
hacen una vez al año, consideramos que no son demandantes activos de empleo"; o cualquier egresado sin límite. Estas explicaciones vienen a confirmar el hecho de que en la mayoría de servicios, el tiempo de inscripción en la Bolsa de Empleo es bastante prolongado, si bien en muchos casos está condicionado a la actualización del currículum por parte del interesado.

En síntesis, en relación con el área que gestiona la Bolsa de Empleo o Agencia de Empleo los principales resultados son:

- Creemos que el uso del término Agencia de colocación ha generado ciertas dudas entre los servicios participantes, más acostumbrados a usar el término Bolsa de Empleo para las actividades relacionadas con la inserción de los graduados (demanda de empleo por parte de los egresados y oferta laboral por parte de las empresas). En esta línea dicen trabajar un 71,1% de los servicios consultados.
- De los servicios consultados, un elevado porcentaje (86,7%) indica que cuenta con un área para gestionar la Bolsa de Empleo o Agencia de colocación. Cuando se revisan los datos en función de la titularidad de la universidad, se mantiene la misma tónica.
- En referencia a quién puede estar inscrito en la Bolsa de Empleo, los servicios señalan de forma mayoritaria que son su egresados (84,4%) seguidos de los estudiantes de últimos cursos (42,2%) y estudiantes en general (33,3%) de la propia universidad, lo que señala una prioridad en el servicio por gestionar estas cuestiones para los propios estudiantes y egresados.
- La mayoría de servicios (46,7%) señalan que se puede permanecer inscrito en la Bolsa de Empleo por un tiempo superior a 5 años, mientras que un 22,2% señalan no tener límite temporal. Esto sugiere que los estudiantes y egresados podrían estar inscritos en las Bolsas de Empleo de sus universidades durante tiempo, en algunos casos la exigencia es la de actualizar el currículo para permanecer inscritos.

5.4.7. Emprendedurismo

Esta es quizá la línea o el ámbito más novedoso en el que trabajan los servicios de orientación profesional de las universidades. Aunque, como hemos visto, ya dicen trabajar en esta línea más de la mitad de los servicios (53,3%) consultados. Los datos distribuidos por titularidad de las universidades señalan que el 57,6% de los servicios de las universidades públicas y el 41,7% de los servicios de las universidades privadas dicen trabajar en la línea de emprendedurismo, como se observa en la Gráfica 29.



Gráfica 29: Línea Emprendedurismo/Área/Titularidad universidades

A la pregunta sobre la existencia de un área que se dedique de modo exclusivo al ámbito el emprendimiento, la respuesta obtenida ha coincidido en porcentaje: el 53,3% de los servicios cuentan con un área dedicada a las tareas de emprendedurismo.

Por titularidad de las universidades, los datos indican que el 69% de los servicios de las universidades públicas y el 36,4% de los servicios de las universidades privadas tienen áreas específicas para gestionar esta línea de actuación, como se refleja en la Gráfica 29.

Tabla 49: Área de Emprendedurismo

Área de Emprendimiento				Línea de Emprendimiento	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	24	53,3	24	53,3
	No	16	35,6	21	46,7
	Total	40	88,9	45	100,0
Perdidos	99	5	11,1		
Total		45	100,0	45	100,0

Actividades

Para conocer con qué medidas se favorece el emprendimiento desde los servicios de orientación profesional universitarios, se presentaron varias opciones de respuesta:

- Información o sensibilización sobre autoempleo
- Orientación para el autoempleo (qué pasos son necesarios cuando uno crea una empresa, cursos de formación, etc.)
- Apoyo y acompañamiento (ayuda legal, fiscal, de búsqueda de financiación, etc.)
- Ayuda al desarrollo de proyectos (viveros, etc.)
- Otro (explicar)

Como se registra en la Tabla 50, los resultados obtenidos indican que las actividades para favorecer el emprendimiento que en mayor medida son organizadas por los servicios de orientación profesional, son las actividades de información o sensibilización para el autoempleo (51,1%), seguidas de las actividades de orientación para el autoempleo (46,7%) y del apoyo y acompañamiento en la creación de nuevas empresas (37,8%). Estos datos sostienen la hipótesis de que desde los servicios de orientación profesional universitarios se trabaja para favorecer el autoempleo y el emprendedurismo, fundamentalmente aportando información y apoyo en las fases

iniciales que conlleva un proceso de creación de empresas.

Tabla 50: Actividades para favorecer el emprendedurismo

Actividades Emprendimiento		Información		Orientación		Apoyo	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	23	51,1	21	46,7	17	37,8
	No	19	42,2	21	46,7	25	55,6
	Total	42	93,3	42	93,3	42	93,3
Perdidos	99	3	6,7	3	6,7	3	6,7
Total		45	100,0	45	100,0	45	100,0

Actividades Emprendimiento		Desarrollo		Otras actividades	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	12	26,7	4	8,9
	No	30	66,7		
	Total	42	93,3		
Perdidos	99	3	6,7	41	91,1
Total		45	100,0	45	100,0

Los cuatro servicios que han señalado la opción *otro* justifican esta respuesta señalando que también colaboran con el Servicio Público de Empleo para realizar actividades de emprendimiento (tipo OPEAs), que realizan actividades formativas, que mantienen relaciones Universidad-Empresa y transferencia de tecnología, o que realizan cursos y formación.

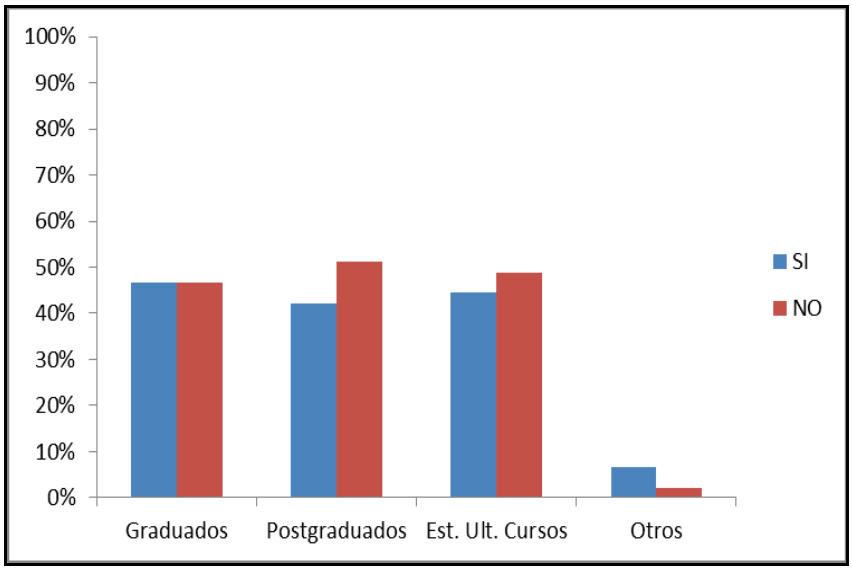
Destinatarios

Para conocer a quién se dirigían principalmente este tipo de actividades de emprendimiento, se plantearon varias opciones: Graduados (Diplomados, Licenciados, etc.), Postgrados (Máster, Doctorandos, etc.), Estudiantes de últimos cursos, y *otros* para indicar aquellas personas a las que también se dirigen dichas actividades, pero no se recogen en las anteriores opciones.

Como se registra en la Tabla 52 y puede comprobar en la Gráfica 30, los porcentajes obtenidos han sido todos bastante próximos; aunque podemos destacar como destinatarios principales de este tipo de actividades sobre emprendimiento a los Graduados (46,7%), seguidos de los estudiantes de últimos cursos (44,4%) y de los Postgrados (42,2%).

Tabla 51: Destinatarios de las actividades de Emprendedurismo

Destinatarios Emprendimiento		Graduados		Postgrados	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	21	46,7	19	42,2
	No	21	46,7	23	51,1
	Total	42	93,3	42	93,3
Perdidos	99	3	6,7	3	6,7
Total		45	100,0	45	100,0
Destinatarios Emprendimiento		**Estudiantes últ. cursos**		**Otros**	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	20	44,4	3	6,7
	No	22	48,9	1	2,2
	Total	42	93,3	4	8,9
Perdidos	99	3	6,7	41	91,1
Total		45	100,0	45	100,0



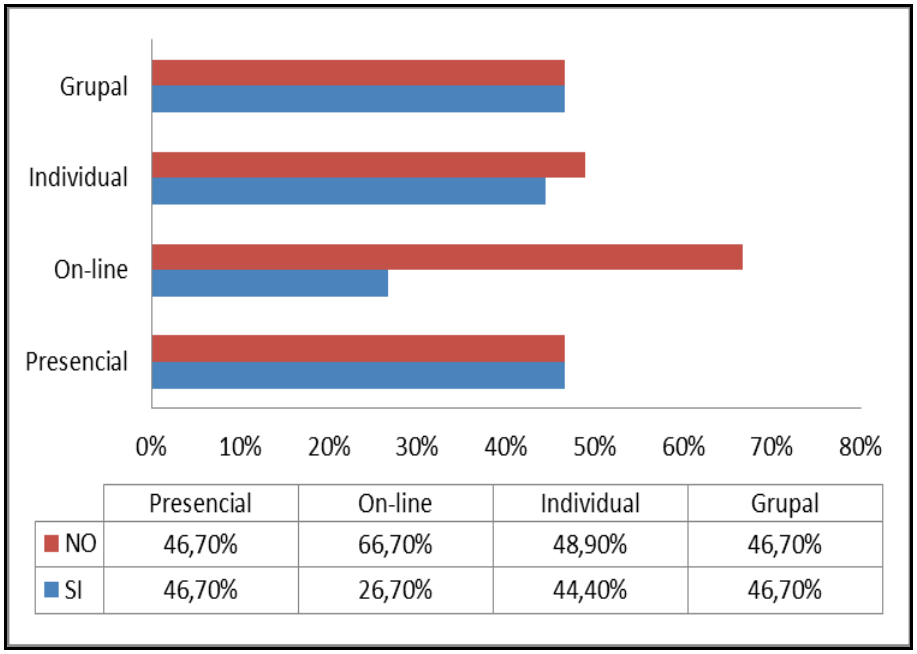
Gráfica 30: Destinatarios actividades de Emprendedurismo

Hay tres servicios (6,7%) que han elegido la opción *otros*. Estos servicios explican que además, estas actividades también se dirigen a desempleados y personas inscritas en el Servicio Público de Empleo, docente y personal de administración y servicios de la universidad.

Metodología

Las actividades dirigidas a favorecer el emprendimiento, como se refleja en la Gráfica 31, se llevan a cabo principalmente utilizando una metodología presencial (46,7%) y de forma grupal (46,7%) o individual (44,4%).

La metodología on-line en este tipo de actividades dicen utilizarla un 26,7% de los servicios.



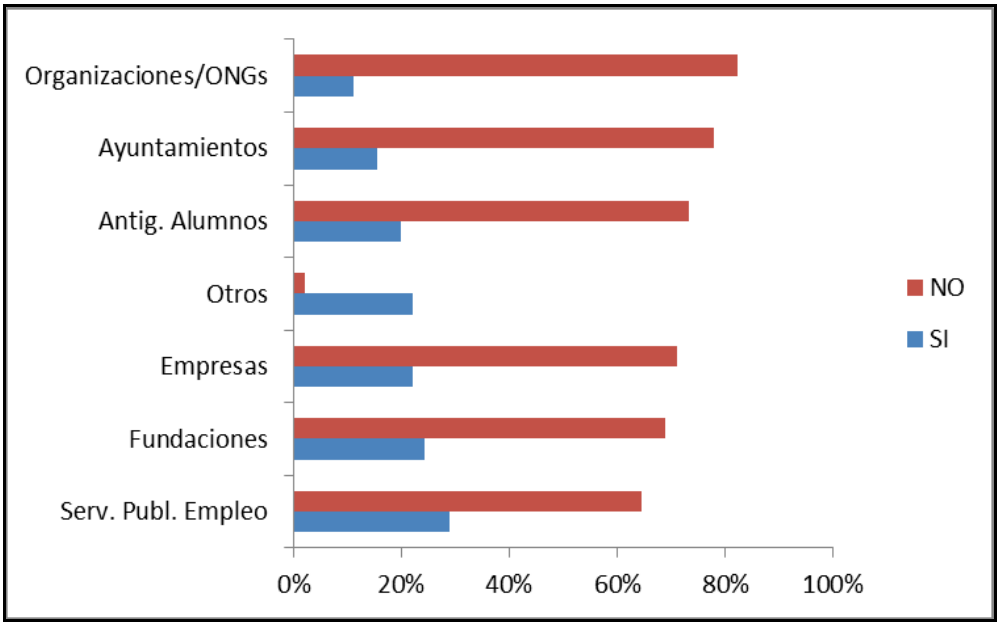
Gráfica 31: Metodología actividades de Emprendedurismo

Colaboradores externos

Para la realización de las actividades que favorecen el emprendimiento, 24 de los 42 servicios que han participado en el estudio (53,3%), señalan que sí mantienen una colaboración con agentes externos a la universidad, frente a 18 de los 42 servicios (40%) que indica no contar con otros agentes para poner en marcha este tipo de actividades.

Al igual que se hizo en apartados anteriores, para conocer quiénes son los colaboradores externos en la línea del emprendedurismo, se propuso a los servicios

las siguientes opciones de respuesta: Antiguos alumnos/as, Fundaciones, ONGs, Servicio Público de Empleo, Ayuntamiento, Empresas, y la opción *Otro* para describir colaboradores no incluidos en las anteriores categorías.



Gráfica 32: Colaboradores externos- Emprendedurismo

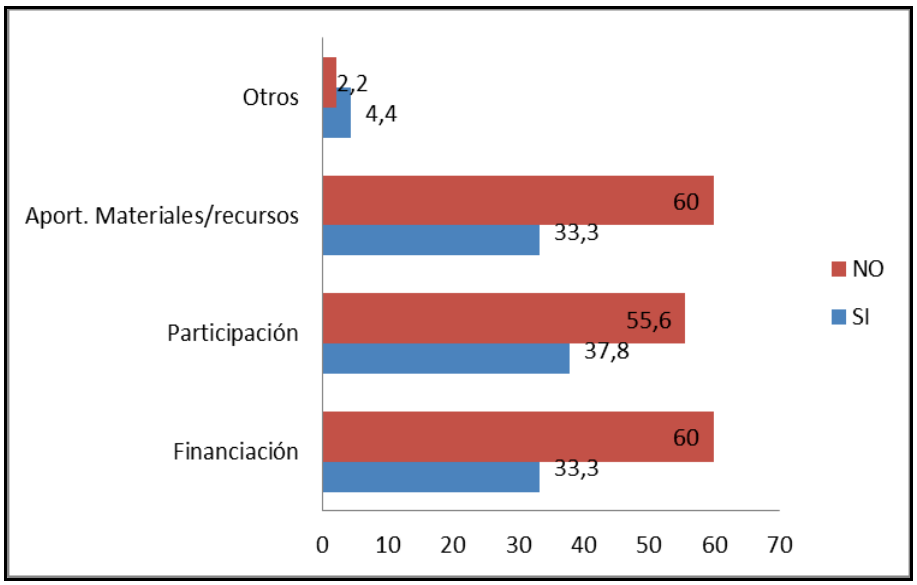
Como se puede ver en la Gráfica 32, la respuesta mayoritaria es la colaboración con el Servicio de Empleo Público (28,9%), seguido de la colaboración con Fundaciones (24,4%) y Empresas (22,2%).

Además, un 22,2% de dichos servicios señala tener otros colaboradores externos, no incluidos en las anteriores categorías. Según explican dichos servicios, mantienen colaboración con:

- Viveros de empresas de la propia universidad
- Cámara de Comercio
- Centro Europeo de Empresas e Innovación (CEEI)
- Organismos e instituciones públicas: Diputación Provincial, Gobierno Regional, Gobierno de la Comunidad Autónoma, etc.

- Centro de apoyo al desarrollo empresarial
- Asociaciones de jóvenes empresarios

Como se refleja en la Gráfica 33, la colaboración por parte de los servicios, con los agentes externos, según indican los servicios consultados consiste en primer lugar en la participación en dichas actividades (37,8%), seguida de la financiación de dichas (33,3%) y, por último, en aportar material o recursos para realizarlas (33,3%).



Gráfica 33: Tipo de colaboración agentes externos- Emprendimiento

Los dos servicios que señalan llevar a cabo otro tipo diferente de colaboración con los agentes externos, justifican dicha respuesta señalando que ésta también consiste en orientar sobre los planes de emprendedurismo o en la gestión de las actividades denominadas OPEAs.

Indicadores de satisfacción

En relación con este ámbito del emprendedurismo, se ha consultado a los servicios sobre la existencia de indicadores de satisfacción, tanto de satisfacción de sus usuarios como de resultados.

La respuesta obtenida indica que en un 31,1% de los servicios sí cuentan con indicadores de satisfacción de sus usuarios, así como en un 24,4% lo hacen con indicadores de resultados. Sin embargo, la mayoría de servicios (35,6%) señala que dichos indicadores no son públicos, como se puede comprobar en la Tabla 52:

Tabla 52: Indicadores de satisfacción y resultados- Emprendedurismo

Indicadores de satisfacción y resultados		Satisfacción de usuarios		Resultados		Públicos	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	14	31,1	11	24,4	5	11,1
	No	11	24,4	9	20,0	16	35,6
	Total	25	55,6	20	44,4	21	46,7
Perdidos	99	20	44,4	25	55,6	24	53,3
Total		45	100,0	45	100,0	45	100,0

En síntesis, en relación con la línea del emprendedurismo los principales resultados son:

- Aunque es uno de los ámbitos más novedosos en los que trabajan los servicios de orientación profesional universitarios, ya cuentan con un área específica para ocuparse de las tareas relacionadas con el emprendimiento más de la mitad de los servicios (53,3%). Según la titularidad de las universidades, el 69% de los servicios de las universidades públicas y el 36,4% de los servicios de las privadas dicen contar con un área específica para gestionar el emprendedurismo.

- Las acciones que se gestionan desde los servicios para favorecer el emprendedurismo están relacionadas con las primeras fases en la generación de empresas o autoempleo. Los servicios señalan realizar en un 51,1% actividades de información o sensibilización sobre autoempleo, en un 46,7% realizan actividades de orientación para el autoempleo, un 37,8% realiza apoyo y acompañamiento, y en un 26,7% se da ayuda al desarrollo de proyectos.
- Los destinatarios principales a los cuales van dirigidas estas actividades de emprendedurismo son los graduados de su universidad (46,7%) seguidos de los estudiantes de últimos cursos (44,4%) y de los estudiantes de Postgrado (42,2%). Este ámbito es uno de los ámbitos que mantiene mayor contacto con estudiantes.
- La metodología seguida para llevar a cabo dichas actividades es fundamentalmente presencial y grupal (46,7%), seguida de la individual (44,4%). Tan sólo indican usar metodología on-line un 26,7% de los servicios.
- Los principales colaboradores externos de los servicios en materia de emprendimiento son los Servicios de Empleo Público (28,9%), seguidos de las Fundaciones (24,4%) y de las empresas (22,2%). En este tipo de actividades se cuenta también con otro tipo de colaboradores y tiene un peso relevante la colaboración que prestan antiguos alumnos/as.
- La colaboración que suelen prestar estos agentes externos consiste, de forma mayoritaria, en la participación en las propias actividades (37,8%), seguida de la financiación y del aporte de materiales y recursos (33,3%).
- Los indicadores de satisfacción de usuarios son utilizados en un 31,1% de los servicios y los indicadores de resultados en un 24,4% de ellos. Estos indicadores resultan no ser públicos en la mayoría de los servicios (35,6%).

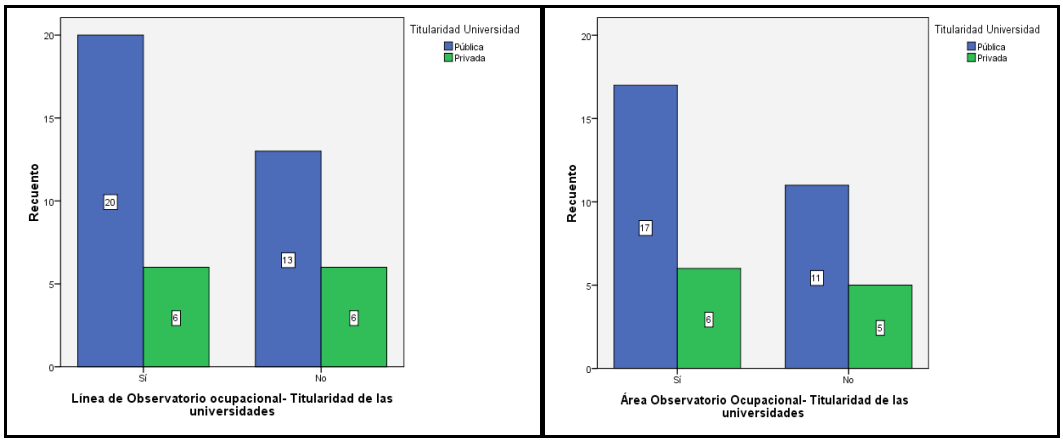
5.4.8. Observatorio ocupacional y Estudios de egresados

El Observatorio ocupacional es una línea de trabajo seguida por el 57,8% de los servicios de orientación profesional consultados.

Tabla 53: Observatorio Ocupacional

Observatorio ocupacional		Área Observatorio Ocupacional		Línea de Observatorio	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	23	51,1	26	57,8
	No	16	35,6	19	42,2
	Total	39	86,7		
Perdidos	99	6	13,3		
Total		45	100,0	45	100,0

Por titularidad de las universidades, como se observa en la Gráfica 34, dicen seguir esta línea de trabajo un 60,6% de los servicios de las universidades públicas y por un 50% de los servicios de las privadas.



Gráfica 34: Línea Observatorio ocupacional/Área/Titularidad universidades

En cuanto a la pregunta sobre si los servicios cuentan con un área específica para trabajar esta línea, los datos aportan que en un 51,1% existe o se cuenta con un área específica, frente a un 35,6% que señala no tenerla. Para esta línea de actuación, y según la titularidad de la universidad, los datos indican que el 60,7% de los servicios de las universidades públicas cuentan con un área específica que gestiona los aspectos del Observatorio ocupacional, así como un 54,5% de los servicios de las universidades privadas.

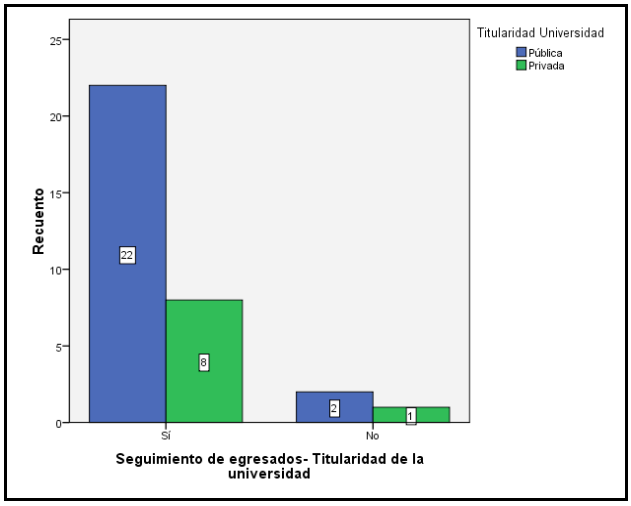
Estudios de egresados

En relación con la pregunta sobre si su universidad realiza estudios de egresados, los datos indican que en un 66,7% sí lleva a cabo dichos estudios. Al contrario que ocurría en otras ocasiones, la mayoría (46,7%) indica que, además, dichos indicadores son públicos.

Tabla 54: Estudios de seguimiento de egresados

		Seguimiento de egresados		Públicos los estudios	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	30	66,7	21	46,7
	No	3	6,7	9	20,0
	Total	33	73,3	30	66,7
Perdidos	99	12	26,7	15	33,3
Total		45	100,0	45	100,0

Si tenemos en cuenta la titularidad de la universidad, los datos señalan que realizan este tipo de estudios el 91,7% de los servicios de las universidades públicas y el 26,7% de las universidades privadas, como se puede observar en la Gráfica 35.



Gráfica 35: Seguimiento de egresados- Titularidad universidades

Estudios de mercado

En relación con la cuestión sobre los estudios de mercado, los datos aportados por los servicios indican que este tipo de estudios se realiza en un 17,8% de las universidades o servicios, frente a un 46,7% que señala no realizarlos.

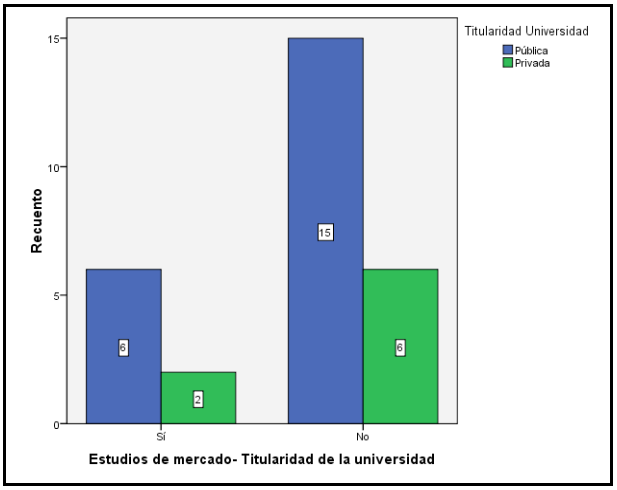
Tabla 55: Estudios de mercado

		Estudios de mercado		Públicos estudios	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	8	17,8	6	13,3
	No	21	46,7	9	20,0
	Total	29	64,4	15	33,3
Perdidos	99	16	35,6	30	66,7
Total		45	100,0	45	100,0

En esta ocasión, la mayoría de los servicios (20%) señalan que en el caso de realizarse dichos estudios, éstos no son públicos.

Si realizamos el estudio en función de la titularidad de la universidad, los datos nos revelan que el 28,6% de los servicios de las universidades públicas llevan a cabo

este tipo de estudios, y en el caso de los servicios de las universidades privadas, este tipo de estudios se lleva a cabo en el 25% de los servicios.



Gráfica 36: Estudios de mercado- Titularidad universidades

Utilización de los estudios

Para conocer la utilización que se hace de dichos estudios, se presentó a los servicios un ítem de respuesta abierta en la cual los responsables de los servicios aportaban su opinión sobre cuál era la utilización que de dichos estudios hacían sus universidades. La mayoría de las respuestas obtenidas se resumen en dos categorías:

- Tomar decisiones sobre las titulaciones (Procesos Autit o Verifica- Garantía de Calidad)
- Conocer la empleabilidad (tasa de inserción) de sus graduados.

Estas dos categorías están seguidas muy de cerca por:

- Conocer el mercado laboral y los perfiles requeridos por las empresas
- Promocionar la propia universidad
- Indicador de efectividad de estudios
- Ofrecer datos sobre el proceso de orientación académico-profesional
- Dar a conocer a sus estudiantes posibles salidas profesionales.

Fuentes de información

En relación con este tipo de estudios, también fue planteado un ítem abierto en el cual los responsables de los servicios podían exponer su opinión sobre cuál era la principal fuente informativa para su realización.

Las respuestas obtenidas se agrupan en las categorías que se recogen en la Tabla 56, siguiendo el orden de importancia dado:

Tabla 56: Obtención de información

Encuestas a egresados
Encuestas a empresas
Encuestas de calidad del servicio
Datos estadísticos registrados en diferentes bases oficiales (EUROSTAT, EPA, Servicio Público de Empleo, etc.)
Encuestas de calidad del servicio
Estudios sobre empleadores

Sobre el apartado dedicado al Observatorio ocupacional y Estudios de egresados, los principales resultados son:

- La línea de trabajo del Observatorio ocupacional es seguida por un 57,8% de los servicios, de los cuales un 51,1 indican tener un área específica dedicada a dicha labor.

- En un 67,7% de las universidades se llevan a cabo estudios de egresados y curiosamente dichos estudios son los que presentan un mayor porcentaje (46,7%), en referencia a si éstos son públicos.

- El porcentaje de servicios que señalan realizan estudios de mercado es de un 17,8%. Dichos estudios no son públicos en su mayoría (20%).

- Los datos que se obtienen con este tipo de estudios son utilizados de forma mayoritaria para conocer información sobre las titulaciones (Garantía de calidad) y la empleabilidad de sus egresados (tasas de inserción).

- Los datos para la elaboración de este tipo de estudios son recogidos, por la mayoría de las universidades mediante encuestas. Estas se dirigen principalmente a egresados y empresas.

5.4.9. Evolución del servicio en los últimos años

Nos planteamos la hipótesis de que, en estos últimos años (sobre todo bajo la influencia de las reformas promovidas desde el EEES, como se ha visto en los capítulos teóricos), los servicios de orientación profesional podrían haberse visto modificados en aspectos económicos, de personal del servicio o simplemente en materia laboral (volumen de actividad).

Crecimiento del servicio

Para conocer cómo podría ser dicha evolución, se planteó un ítem en el cual los responsables de los servicios debían expresar en porcentajes cuál había sido el crecimiento sufrido por su servicio en los últimos 10 años, en relación con:

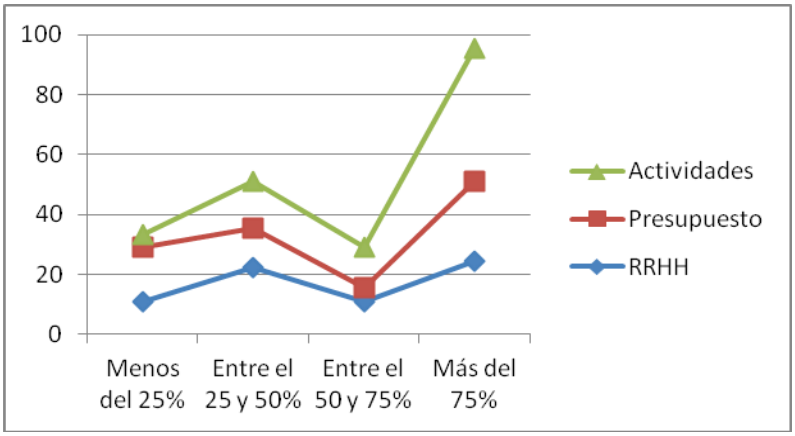
- El aumento de recursos humanos. A este apartado han respondido 31 de los 45 servicios (68,9%).
- El aumento del presupuesto del servicio. A este apartado responden 28 de los 45 servicios (62,2%).
- El aumento del volumen de actividades. A este apartado responden 35 de los 45 servicios (77,8%).

Como se puede observar en la Tabla 57, la mayoría de los servicios participantes han concentrado sus respuestas en torno a un crecimiento superior al 75% para todas las opciones planteadas. Es decir, la mayoría de servicios (24,4%)

señala un crecimiento mayor del 75% en sus recursos humanos durante esta última década; la mayoría de servicios (26,7%) señala un crecimiento superior al 75% en su presupuesto; e igualmente la mayoría de servicios (44,4%) coincide en señalar un crecimiento superior al 75% para el volumen de sus actividades en los últimos años.

Tabla 57: Evolución de los Servicios en los últimos años

Evolución de los -servicios		RRHH (%)		Presupuesto (%)		Actividades (%)	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Menos del 25%	5	11,1	8	17,8	2	4,4
	Entre el 25 y 50%	10	22,2	6	13,3	7	15,6
	Entre el 50 y 75%	5	11,1	2	4,4	6	13,3
	Más del 75%	11	24,4	12	26,7	20	44,4
	Total	31	68,9	28	62,2	35	77,8
Perdidos	Sistema	14	31,1	17	37,8	10	22,2
Total		45	100,0	45	100,0	45	100,0



Los servicios indican un mayor crecimiento en volumen de actividades, seguido de un aumento en el presupuesto y por último en recursos humanos, pero podemos concluir que los servicios participantes en el estudio señalan que la tendencia seguida en estos últimos años ha sido el crecimiento del servicio en todos los aspectos consultados.

Financiación

En relación con la financiación del servicio, se presentó un ítem en el que los responsables de los servicios debían señalar:

- Presupuesto total del servicio (personal, actividades, etc., expresado en euros).

- Porcentaje de financiación externa pública (expresada en %).
- Porcentaje de financiación externa privada (expresada en %).

Debemos señalar que este es el ítem en el cual se obtuvo menor índice de participación. A la primera opción, señalando cuál es el presupuesto total con el que cuenta su servicio han respondido un total de 15 de los 45 servicios (33,3%).

Los datos aportados por estos servicios señalan una horquilla económica muy amplia que va desde el servicio que dice contar con el presupuesto más bajo (25.000 euros) hasta el presupuesto máximo (5.000.000 euros), como queda registrado en la Tabla 58.

Tabla 58: Presupuesto de los Servicios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 250.000	4	8,9	26,7	26,7
	Entre 250.000 y 500.000	3	6,7	20,0	46,7
	Entre 500.00 y 1.000.000	5	11,1	33,3	80,0
	Más de 1.000.000	3	6,7	20,0	100,0
	Total	15	33,3	100,0	
Perdidos	Sistema	30	66,7		
Total		45	100,0		

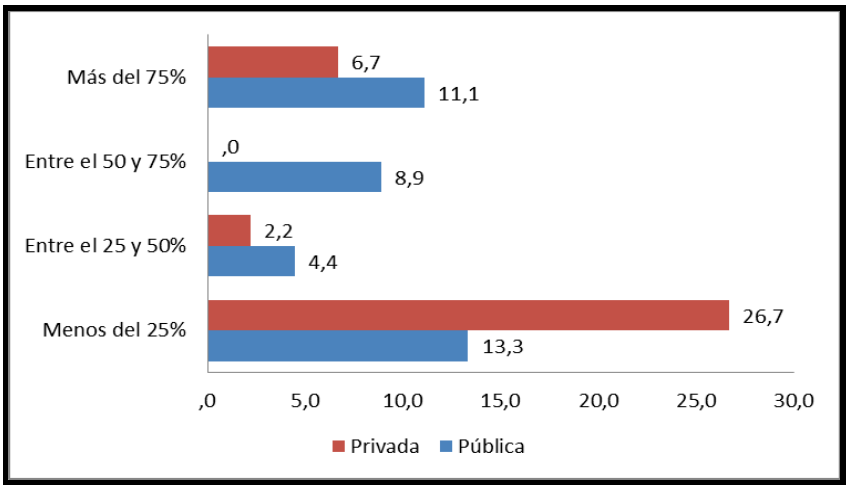
En relación con la segunda opción, porcentaje de financiación externa pública, ha sido indicado por 17 de los 45 servicios (37,8%). Como se puede observar en la Tabla 59, las respuestas están un tanto divididas.

Tabla 59: Financiación externa pública y privada

% Financiación Externa		Pública		Privada	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Menos del 25%	6	13,3	12	26,7
	Entre el 25 y 50%	2	4,4	1	2,2
	Entre el 50 y 75%	4	8,9	,0	,0
	Más del 75%	5	11,1	3	6,7
	Total	17	37,8	16	35,6
Perdidos	Sistema	28	62,2	29	64,4
Total		45	100,0	45	100,0

El porcentaje más elevados de servicios (13,3%) señala contar con menos del 25% de financiación externa pública, pero también hay un porcentaje bastante próximo a éste (11,1%) de servicios cuya respuesta ha sido contar con más del 75% de financiación externa pública.

En relación con la financiación externa privada, la mayoría más amplia de servicios (26,7%) responde que cuenta con menos del 25% de financiación de este tipo, como se puede observar en la Gráfica 37.

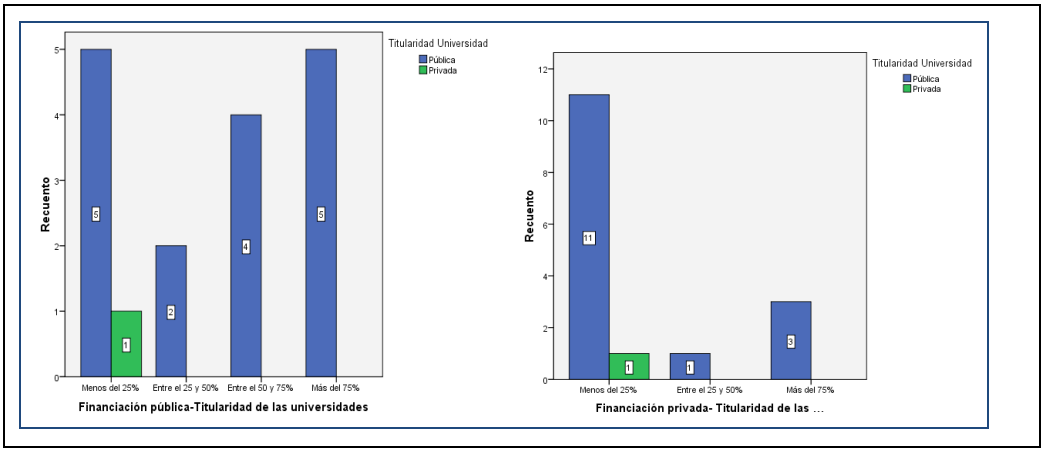


Gráfica 37: Financiación externa pública y privada

Si bien el porcentaje de financiación pública con que dicen contar los servicios está distribuido entre todas las opciones planteadas, en el caso de la financiación externa privada los servicios, de forma mayoritaria, responden contar con menos de un 25% de dicha financiación. Es decir, la participación de fondos externos privados, en este tipo de servicios es aún escasa.

Si en el análisis se compara por titularidad de las universidades, los datos indican que la tendencia es la misma. En el caso de la financiación externa pública, los servicios de las universidades públicas señalan en un 31,3% contar tanto con menos del 25% de financiación externa pública como contar con más de un 75%. En el caso de las universidades privadas, en el 100%, los servicios señalan contar con menos del 25% de financiación externa pública.

En el caso de la financiación externa privada, los servicios de las universidades públicas señalan en un 73,3% contar con menos del 25% de dicha financiación, frente a un 20% que dice contar con más del 75%. En el caso de los servicios de las universidades privadas, éstos señalan en un 100% que cuentan con menos del 25% de financiación externa privada, como se observa en la Gráfica 38.



Gráfica 38: Financiación externa- Titularidad universidades

Interesados por conocer cuáles eran las fuentes de financiación externa con la que contaban los servicios, se propuso un ítem de respuesta abierta. La participación de los servicios en dicha respuesta ha sido del 42,8% de los servicios. Las fuentes señaladas por los servicios quedan agrupadas por categorías en la Tabla 60.

Tabla 60: Fuentes de financiación externa (pública y privada)

FUENTES DE FINANCIACIÓN EXTERNA
Aportaciones de empresas (tasas)
Prestación de servicios
Servicios e Institutos públicos (Empleo, Juventud, Mujer, etc.)
Subvenciones
Gobierno de la CCAA
Ministerios (de Trabajo, Educación, etc.)
Subvenciones programadas de orientación e inserción laboral
Entidades bancarias colaboradoras
Proyectos europeos
Ayuntamientos, Diputaciones, etc.

Cómo se da a conocer el servicio

Puesto que el estudio se centraba en un servicio ofertado a los estudiantes universitarios, nos planteamos cómo dicho servicio se da a conocer entre sus posibles usuarios. Para ello se presentó un ítem con varias opciones de respuesta que los servicios debían valorar de 1 a 5 (siendo 1= poco útil y 5= muy útil). Las opciones de respuesta son las siguientes:

- A través de las páginas web
- Realizando visitas a las aulas
- Utilizando publicidad en prensa o radio
- Enviando mensajes SMS al alumnado
- Aportando información a cerca del servicio en el sobre de matrícula
- En los Foros organizados
- Mediante el contacto con los Centros (Decanos, Directores, Vicedecanos, etc.)

Como se puede observar en la Tabla 61, la estrategia considerada por los servicios como herramienta más útil para darse a conocer han sido las páginas web, pues presenta la media más elevada, y desviación típica más ajustada (Media= 4.56 y Desv. típ= 0,821).

Tabla 61: Estrategias utilizadas para dar a conocer el Servicio

Estrategias utilizadas para dar a conocer el servicio		Páginas Web	Visitas a las aulas	Publicidad prensa y radio	Mensajes sms	Sobre de matrícula	Foros	Contacto con los Centros
N	Válidos	39	38	29	30	29	34	37
	Perdidos	6	7	16	15	16	11	8
Media		4,56	3,79	2,72	3,40	2,93	3,85	3,76
Mediana		5,00	4,00	3,00	3,50	3,00	4,00	4,00
Moda		5	5	2	5	2	5	4[a]
Desv. típ.		,821	1,212	1,306	1,476	1,462	1,209	1,188

Este recurso es seguido en valoración de utilidad por los foros, las visitas a las aulas y el contacto con los centros, aunque en estas respuestas se presenta una desviación típica más elevada.

Puesto que la propuesta de herramientas a valorar se presentaba en un ítem cerrado, se añadió otro ítem de respuesta abierta en el cual, los servicios de orientación profesional podían expresar su opinión en cuanto a si deberían ser incorporadas nuevas estrategias para dar a conocer el servicio, y cuáles, en su opinión podían deberían ser dichas nuevas estrategias.

Las respuestas obtenidas en este ítem se agrupan mayoritariamente bajo la opinión de aumentar el uso de las nuevas tecnologías, fundamentalmente el uso de las Redes Sociales, aunque muchos de los servicios señalan estar usándolas ya.

Además del apoyo en las nuevas tecnologías, los servicios han propuesto las siguientes estrategias:

Actuar con mayor coordinación con los centros a través de las estructuras de orientación incluidas en los nuevos títulos.

Impartir una asignatura transversal a todos los estudios sobre orientación e inserción profesional

Información en las charlas de acogida al inicio del curso académico
Definir un plan de comunicación (marketing) estructurado, dirigido al público universitario, midiendo la repercusión que tiene cada una de las acciones.
Mayor información al profesorado para su implicación en la difusión de los Servicios del Vicerrectorado.
Mayor colaboración y compromiso de las administraciones públicas y empresas publicas que deberían dar ejemplo valorando la importancia de las prácticas en empresa, la gestión de ofertas de empleo en la universidad, la colaboración en eventos y el reconocimiento de la dignidad del trabajo de los alumnos en prácticas, mediante bolsa de ayuda al estudio para los alumnos y la contratación laboral para los titulados.
Es necesaria una legislación adecuada en prácticas en empresa y en materia de mecenazgo incentivando la colaboración de las empresas.

En síntesis, y en relación con cuál ha sido la evolución de los servicios en esta última década, los principales resultados son:

- Los datos aportados por los servicios revelan una tendencia al crecimiento en todas las opciones planteadas: aumento de los RRHH, aumento del presupuesto y aumento de la actividad. Las respuestas mayoritarias se concentran en los valores que refieren aumento de más del 75%. En la opción sobre el aumento de la actividad, se concentra la mayoría de las respuestas (44,4%) coincidiendo en valorar dicho crecimiento por encima del 75%. Parece, por tanto, que esta es la opción que los servicios destacan sobre las otras dos.
- Sobre la financiación de los servicios, en el ítem planteado al respecto la participación obtenida no ha sido muy elevada (15%), pudiendo deberse a un desconocimiento de los datos por parte de los responsables del servicio en ese

momento. Los datos recogidos abarcan una horquilla económica muy amplia: desde los 25.000 euros hasta los 5.000.000 euros.

- El 37,8% de los servicios mantiene una financiación externa pública, y aunque las respuestas se encuentran distribuidas entre todas las opciones, la mayoría (13,3%) señala que ésta no supera el 25%.
- El 35,6% de los servicios mantiene una financiación externa privada y, al igual que ocurría con la pública, ésta no supera el 25%. Sin embargo, en este ítem las respuestas se agrupan más en torno a este porcentaje.
- La financiación externa, tanto pública como privada, se obtiene, según indican los servicios fundamentalmente a través de los Servicios Públicos y Organismos gubernamentales (del ámbito nacional, regional o local) y de las empresas y entidades bancarias.
- Los servicios participantes, para darse a conocer entre sus usuarios, se apoyan de forma importante en el uso de las nuevas tecnologías, sobre todo páginas web y SMS, y en sistemas tradicionales como las visitas a las aulas o el contacto con los Centros. Cuando se pregunta a los servicios por nuevas estrategias para esta labor, estos proponen coordinar actuaciones con los Centros para incluir la orientación como parte de las titulaciones, informar en las charlas de acogida, o informar al profesorado para que puedan difundir la labor del servicio.

5.4.10. Valoración final

Este apartado incluye dos ítems relacionados con la valoración (siempre en opinión personal del responsable del servicio) sobre los servicios de orientación profesional en las universidades.

La primera cuestión se planteó en un ítem abierto y tiene relación con la evaluación de calidad de nuestras universidades. En este ítem se preguntaba a los servicios si conocían la participación del servicio en los procesos de evaluación

relacionados con la calidad (AUDIT, VERIFICA, etc.), puesto que dichos procesos requieren de acciones o información relacionada con las prácticas, el empleo o la orientación, como ya se ha señalado en el correspondiente apartado teórico. Responden 26 de los 45 servicios (57,8%). Las respuestas obtenidas, distribuidas por categorías, se recogen en la Tabla 62.

Tabla 62: Participación en los procesos de calidad

PARTICIPAN
Aportando información a las titulaciones. Mandando informes sobre inserción para la elaboración de los planes de los diferentes grados impartidos en la universidad. Del mismo modo, se ha elaborado información sobre inserción para diferentes post-grados.
Participando en determinados procesos críticos del Sistema Interno de Gestión de la Calidad.
Participado activamente en el diseño de los subprocesos "Gestión y Revisión de la Orientación Profesional", "Gestión y Revisión de las Prácticas Externas" y "Recogida y análisis de los resultados sobre Inserción Laboral".
Facilitando los datos que puntualmente les solicita la Unidad Técnica de Calidad a tales efectos.
En la fase III: Criterios e indicadores de calidad para la autoevaluación de las actividades de empleo que gestionan las universidades.
Evaluación interna según metodología FQM
Colaborando en el programa AUDIT, con 2 procedimientos: 1. orientación para el empleo e inserción laboral 2. orientación académica
Se están programando para el próximo curso incluir la actividad del departamento en los procesos de evaluación de los programas de la ANECA.
Participamos en el Diseño del sistema de garantía de calidad de la formación de grado, diseñando el Proceso de gestión de la Orientación profesional y Proceso para gestión de prácticas externas (AUDIT)
Definición y elaboración de documentación de procesos en la facultad.
Colaboración del servicio en el tema del Prácticum, facilitando a los centros y titulaciones aquellos convenios con empresas e instituciones necesarias para aportar la documentación requerida a la ANECA.
Presentando los datos del Observatorio de Empleo

NO PARTICIPAN.
No se nos ha convocado para participar.
El servicio tiene certificación de Calidad AENOR, que nos acerca a las empresas pues hablamos su mismo lenguaje, y tuvimos el sello EFQM+400, que no hemos renovado por falta de apoyo económico, pero que la realización de la primera Memoria fue y sigue siendo muy útil para el SIE.

En un segundo ítem, también de formato abierto, los servicios podían exponer su opinión sobre los servicios, describiendo aquellos aspectos que considerasen debían cambiarse o los aspectos que deben ser incluidos.

Se obtiene respuesta de un 26,6% de los servicios. La opinión expresada a este respecto, en muchos aspectos coincide en cuanto a que los aspectos a cambiar se asocian con las cuestiones a incluirse. Las propuestas de los servicios son recogidas, por categorías, en la Tabla 63.

Tabla 63: Mejoras propuestas

Modificaciones propuestas	Inclusión de mejoras
Reconocimiento interno. Los servicios consideran que no hay suficiente reconocimiento por parte de los órganos de gobierno de las universidades. Debe haber más apoyo legal y económico de las administraciones para poder realizar mejor sus funciones.	Mayor reconocimiento y colaboración estratégica con los centros. Información sobre los servicios en los equipos de gobierno de las universidades.
Más transversalidad	Movilidad en el empleo
Compartir experiencias innovadoras entre las Universidades en materia de orientación para el empleo	Gestión de prácticas
Mejorar la financiación. La mayoría se financian con recursos externos. La Universidad debería plantearse incluir en sus presupuestos el mantenimiento de dichos servicios.	Mayor dotación económica para ampliar sus actividades. Financiación propia.
Aumentar los recursos	
Mayor coordinación y valoración de la eficiencia de los programas	Evolución constante. Mayor coordinación, debería poder gestionarse todas las actividades de empleo en un mismo centro.
Seguir las directrices de la universidad y nunca a la empresa	
Consolidar el servicio	Potenciar la formación de los técnicos que implementamos formación para el empleo, mediante programas de formación que permitan adaptar dicha formación a los cambios que se producen en el mercado laboral.

Un último ítem, en formato abierto, daba la posibilidad de realizar aquellos comentarios que considerasen oportunos. La transcripción de los comentarios recogidos se presenta a continuación:

> Los Servicios Universitarios de Empleo son muy dispares, en lo que a competencias se refiere, cada universidad está organizada de un modo distinto a otra. También hay mucha diferencia entre la Universidades privadas y las públicas (en lo referente a los recursos humanos y económicos).
>
> Falta de financiación adecuada. Dependencia de financiación externa.
>
> Cada equipo de gobierno (no ya cada universidad) tiene una idea particular y peculiar sobre los servicios de empleo y con esto no me refiero a la política de los mismos sino a su estructura, actividades, etc. lo que hace que en muchos casos nos alejemos de Europa en vez de converger. El problema fundamental es que estos servicios se dedican a cuestiones que no son puramente docencia ni a investigación, es decir, están fuera del ámbito del profesorado y, como además el personal que trabaja en ellos en su mayoría no son docentes (suelen ser PAS) suelen tener una importancia residual, valor de trueque por servicios prestados y, desde luego, muy poca consideración y esto lo digo por lo visto en muchos años de experiencia en muchas universidades. Total, para resumir: una broma para una cosa muy seria como es el futuro profesional de nuestros administrados.
>
> Las gestiones de los servicios de empleo universitarios deberían realizarse en la Comunidad Autónoma, todas las universidades en común, ya que cualquiera de las universidades del sistema universitario de la Comunidad, tiene que atender a cualquier universitario. Deberíamos tener una Agencia de colocación Universitaria para toda la Comunidad.

En síntesis, en relación con la valoración final por parte de los servicios, los principales resultados obtenidos son:

- Los servicios, de forma mayoritaria (57,8%) dicen colaborar en los procesos relacionados con la evaluación de la calidad (AUDIT, VERIFICA, etc.). Esta colaboración, según señalan, se lleva a cabo aportando datos para las titulaciones, relacionados con el empleo y la orientación. Por tanto, los servicios

sí colaboran en aquellos aspectos que estos programas evalúan y que tienen que ver con las actividades que realiza el servicio.

- Los aspectos a cambiar que se proponen desde los servicios coinciden en algunos casos con los aspectos a introducir. Destaca la reclamación que hacen los servicios de un mayor reconocimiento por parte del gobierno de la universidad y la petición de mejora de financiación.

5.4.11. Buenas prácticas

Puesto que los servicios de orientación realizan muchas actividades en torno a las líneas de trabajo descritas a lo largo de este estudio, planteamos a los servicios la posibilidad de contar alguna experiencia llevada a cabo desde su servicio y la cual consideraran una buena práctica, pues los resultados que obtuvieron con su realización les parecieron óptimos.

A esta cuestión respondieron un total de 29 de los 45 servicios (64,5%). Sus propuestas (nombre de la universidad y actividad) quedan recogidas en la Tabla 64.

Como se puede observar en dicha tabla, las actividades y actuaciones que se emprenden desde los servicios de orientación profesional no sólo son numerosas, sino también variadas. Además corroboran la importante función que los servicios desempeñan en la labor de favorecer y mejorar la empleabilidad de sus estudiantes y egresados.

Tabla 64: Buenas prácticas

UNIVERSIDAD	BUENAS PRÁCTICAS
A Coruña	Feria Europea del Empleo, en colaboración con otras Administraciones
Almería	Evaluación de la calidad. Modelo EFQM.
Antonio de Nebrija	Contacto servicio-alumno/a desde el inicio del curso
	Foro de empleo
	Prácticas profesionales
Autónoma de Barcelona	Gestión de la movilidad internacional para las prácticas en empresa
Autónoma de Madrid	Contacto con los responsables de los RRHH de grandes empresas
	Foro de empleo
Burgos	Herramienta Coaching en la orientación profesional
	Utilización de Skype en las tutorías individualizadas
Cádiz	Jornadas formativas para profesores que participan en programas de grado
Cantabria	Formación en competencias
Cardenal Herrera-CEU	Herramienta intranet como apoyo para la realización de todas las gestiones
Carlos III de Madrid	Foroempleo
Castilla- La Mancha	Formación en competencias
	Foro de empleo
Deusto	Foro de empleo
Francisco de Vitoria	Trato inmediato y personalizado a los usuarios
Granada	Feria Internacional de empleo
Granada	Junior Empresas
Huelva	Proyecto Uniporta 11. Red
Illes Ballears	Foro de empleo
Illes Ballears	Herramienta de gestión informatizada
Jaume I de Castellón	Gestión de las prácticas curriculares
Jaume I de Castellón	Gestión de las prácticas internacionales
León	Gestión de prácticas
Málaga	Creación de la Unidad Ocupacional
Málaga	Programa de apoyo a la creación de empresas por universitarios
Miguel Hernández de Elche	Formación en competencias
	Programa Mentoring

UNIVERSIDAD	BUENAS PRÁCTICAS
	Publicaciones sobre competencias y guía para la búsqueda de empleo
	Utilización de las Redes Sociales como medio de diálogo con la comunidad universitaria
UNED	Creación de Bolsa de Empleo y Prácticas, accesible para usuarios con discapacidad
Politécnica de Catalunya	Programa de apoyo al desarrollo de la carrera profesional de mujeres politécnicas
Politécnica de Valencia	Bolsa de ayuda para alumnos/as en prácticas
	Oferta continua en servicios de orientación
Pública de Navarra	Programas integrales de empleabilidad
Salamanca	Coordinación con el resto de servicios para ofrecer una atención integral y aprovechar recursos
San Jorge	Talleres grupales de orientación profesional: Trabajar por cuenta ajena/Trabajar por cuenta propia/ Trabajar en Europa
U. de Valencia	Bolsa de empleo y panel de ofertas
	Calidad
	Estudios de inserción
Valladolid	Intentar realizar la labor lo mejor posible

Las actividades descritas por los servicios confirman que desde éstos se abordan distintas áreas de trabajo, aunque fundamentalmente se destacan actividades relacionadas con la formación, información y orientación de los estudiantes, no se descuidan otras áreas como el emprendedurismo o la calidad.

De igual modo, los temas que se trabajan a través de dichas actividades tienen una relación directa con la mejora de la empleabilidad de los estudiantes y egresados, aportándoles no sólo una formación complementaria en competencias y habilidades requeridas por el mercado laboral, sino también ayudándoles en la búsqueda activa de empleo.

Como se recoge en la Tabla 64, los servicios hacen referencia a actividades que se realizan tanto de modo individualizado como en grupo, y que no sólo se destinan a los estudiantes o egresados, sino también a docentes.

Es evidente que para la realización de dichas actividades es necesario contar con adecuados medios y recursos (financiación), y en este sentido las universidades cuentan con total autonomía en su gestión, creando, en este sentido diferencias entre los servicios. Por ello, cuando se pregunta a los servicios sobre las actividades que realizan no es extraño encontrar opiniones en las que los responsables de los servicios señalan intentar realizar su labor lo mejor posible.

Considerando la importancia que adquiere el conocer y compartir alguna de dichas actuaciones, hemos recogido en el Anexo III algunas de estas *buenas prácticas* propuestas por los servicios y descritas con mayor detalle.

Estas actividades han sido recogidas en fichas y agrupadas en función de las diferentes líneas o áreas de actuación en las que trabajan los servicios de orientación profesional universitarios.

5.5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En este apartado se presentan las conclusiones que se derivan del estudio empírico realizado, en relación con los interrogantes que han definido la línea de trabajo y marcado los objetivos a alcanzar.

La primera cuestión que nos planteábamos era la siguiente: *¿Cuentan nuestras universidades con una oferta de servicios destinados a sus estudiantes y que se ocupen de los aspectos relacionados con el empleo y la orientación profesional?*

La respuesta a dicho interrogante es que sí. La oferta de servicios de orientación profesional por parte de las universidades españolas es una realidad consolidada (ver tabla en Anexo II).

La búsqueda realizada a través de las páginas web de las universidades indica que, del total de universidades españolas, en la mayoría de ellas se encontró referencia a un servicio, oficina, gabinete, etc., desde el cual las universidades ofertan a sus estudiantes la orientación y el apoyo relacionado con el ámbito laboral.

En este sentido, consideramos fundamental que desde las universidades se promueva e impulse el uso de las nuevas tecnologías (creación de páginas web, uso de redes sociales, etc.) u otras herramientas que faciliten el dar a conocer a sus posibles usuarios este tipo de servicios y la labor que realizan, fundamentalmente, entre los estudiantes.

La mayor parte de las universidades cuya oferta de servicios de orientación profesional no ha sido localizada a través de la web son definidas como *no presenciales*. Esta característica (universidad on-line) quizá deba tenerse en cuenta en próximos estudios sobre la oferta de servicios por parte de las universidades.

Consideramos que, en vista de la oferta tan amplia de servicios de orientación profesional por parte de nuestras universidades, existe una preocupación generalizada

dentro del ámbito de nuestras instituciones de educación superior en relación con la mejora de la empleabilidad de sus graduados.

Una vez conocida cuál es la oferta de servicios de orientación profesional por parte de nuestras universidades, nos planteamos nuevos interrogantes: *¿Cómo son estos servicios de orientación profesional universitarios? y ¿qué labor realizan para la mejora de la empleabilidad de sus titulados?*

En relación con la primera cuestión: *¿Cómo son los servicios de orientación profesional?* podemos concluir que los servicios de orientación profesional que ofertan las universidades, tanto públicas como privadas, aunque tienen sus orígenes en la década de los 70, se han consolidado mayoritariamente a partir de la década de los 90.

Este aspecto confirma lo expuesto en el capítulo teórico sobre la universidad española, donde se explicaba que durante dicho periodo se produce un *boom*, una etapa de crecimiento de la universidad (tanto en número de estudiantes como de instituciones). Además observamos que, en la consolidación de la orientación en la educación superior, también han influido otros factores como: la evolución observada en el concepto de orientación profesional (entendida como proceso a lo largo de la vida); el establecer la orientación como un derecho de todos los estudiantes; y que los servicios de orientación pasen a ser un indicador de calidad de dichas instituciones.

En relación con la estructura y funcionamiento de dichos servicios, podemos concluir que éstos pueden parecer heterogéneos en una primera revisión (diferentes denominaciones, dependencia institucional, recursos humanos, etc.), probablemente como resultado de procesos y coyunturas históricas, políticas e institucionales específicas de cada universidad, pues como también se ha visto en el capítulo sobre la universidad española, desde la aprobación de la Constitución en 1978, éstas instituciones gozan de autonomía en sus gestiones.

No obstante, si se realiza un análisis más detallado pueden encontrarse algunas características que les unifican. Así ocurre en el caso de la denominación de los servicios, la cual en principio es muy variada, sin embargo observamos que la mayoría

incluyen en su denominación términos como: orientación, empleo o prácticas que infieren cierta unificación e identificación de estos servicios.

Nuestra conclusión en este sentido es que, en un momento en el que la movilidad de los estudiantes (tanto nacional como internacional) es una realidad, sería más ventajoso adoptar una denominación integradora, que otorgue identidad propia a los servicios y que ayude a los usuarios a identificarlos mejor.

Igual ocurre en el caso de la dependencia institucional. Cuando analizamos los datos en mayor detalle, dicha dependencia se corresponde mayoritariamente con el Vicerrectorado de Estudiantes (aunque tenga alguna variación, como Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, Vicerrectorado de Estudiantes y Formación continua). Parece lógico que si es un servicio que atiende principalmente las necesidades de los estudiantes, sea éste y no otro el Vicerrectorado que gestiones este tipo de servicios. La propuesta de algunas universidades (minoritaria, por el momento) ha sido promover un Vicerrectorado de Empleo, al cual se adscribe este servicio. En uno u otro Vicerrectorado la cuestión importante es que, en la labor de favorecer la empleabilidad de los universitarios, se encuentren implicadas las autoridades universitarias, pues al fin de ellas depende su buena gestión.

La mayoría de ellos se organizan bajo una misma estructura (servicio, oficina, gabinete, etc.) desde la que se gestionan las diferentes líneas de trabajo (orientación, formación, prácticas, bolsa de empleo, etc.) y que, en muchos casos, constituyen sus áreas específicas; es decir, un servicio integral de empleo. Aún son minoritarios los servicios de orientación profesional que a su vez son parte de un servicio de atención integral al estudiante.

Sin embargo, el hecho de que utilicen términos diferentes (oficinas, gabinetes, servicios, etc.) en su denominación no implica que la organización y funcionamiento del servicio se vinculen con dicha denominación, no existen diferencias en la gestión del servicio o en relación con las líneas de actuación en que trabajan.

Los aspectos en los cuales se han encontrado mayores diferencias se refieren al número de personas que trabajan en el servicio, su antigüedad y a la financiación.

En relación con los recursos humanos de los servicios, nuestra conclusión coincide con la presentada por Sánchez y Guillamón (2008) en el cual se constata, además del número de profesionales, una variada distribución de categorías (director, subdirector, administrativos, técnicos o becarios) que implica la existencia de múltiples tipos de relaciones laborales que vinculan a los responsables y trabajadores de los servicios con la universidad (personal PDI, PAS, becarios, contratado, etc.).

Podemos suponer que el número de personas que trabajan en el servicio de orientación está relacionado con la financiación con la que cuenta el servicio, pero este dato no es posible contrastarlo al no conocer la financiación de un número suficiente de servicios. Tampoco se ha encontrado una clara relación entre el número de personas que trabajan en dichos servicios y el tamaño de la universidad (nº de campus, titulaciones, estudiantes), aunque sí se observa que son las universidades privadas las que cuentan con menor número de personal en sus servicios.

En relación con la consolidación o estabilidad que tiene estos servicios; es decir, la antigüedad con que su personal lleva trabajando en el servicio, los resultados indican que son los directores los que mayor antigüedad tienen en los servicios, seguidos de los técnicos y de los administrativos. También se encuentra mayor antigüedad del personal en los servicios de las universidades públicas que en los de las universidades privadas.

Habría que reflexionar sobre esta cuestión, puesto que seguro que habrá voces que se alcen en pro de la renovación y la adquisición de personal joven capaz de innovar y promover nuevas estrategias, mientras otras opten por equipos consolidados y habituados al trabajo en equipo. La antigüedad también conlleva conocimiento y experiencia en el ámbito de trabajo. En todo caso nuestra opinión es que los servicios de orientación deben contar con personal cualificado, que comprenda y entienda qué es la orientación y cómo ponerla en marcha. Este es un aspecto que no se ha descuidado desde las universidades y servicios, promoviendo la formación continuada de su personal.

Todos los servicios se financian total o parcialmente con fondos públicos, aportados por la propia universidad, tanto en el caso de los servicios de las universidades públicas como en el de las privadas. La financiación a través de programas externos a la universidad es aún minoritaria en ambos casos. Algunos de los servicios se benefician de ayudas o fuentes externas de financiación. Estas ayudas llegan a los servicios principalmente desde el Gobierno Autonómico o Regional, algunos incluso señalan la participación en proyectos de índole europeo.

Si tenemos en cuenta que, en la actualidad, son las Comunidades Autónomas las que cuentan con competencias en el ámbito de la educación, además de la propia autonomía con que cuentan las universidades, esta cuestión implica diferentes modelos de gestión y puede marcar *diferencias financieras* entre las universidades, y por ende, entre los servicios. Quizá por ello, el tema de la financiación supone una de las *quejas* que mantienen los servicios de forma más reiterada.

Hemos visto que las universidades españolas cuentan con una amplia oferta de servicios de orientación profesional y cómo son dichos servicios; pero, *¿qué labor realizan para la mejora de la empleabilidad de sus titulados?*

En respuesta a este interrogante podemos concluir que desde los servicios de orientación profesional se siguen varias líneas de trabajo.

Aunque los actuales servicios de orientación profesional mantienen algunos aspectos en común con los iniciales COIEs (su colaboración con los servicios públicos de empleo y una línea dedicada al ajuste-búsqueda de empleo para sus estudiantes) han ido creciendo y ampliado sus líneas de trabajo (orientación, información, formación, emprendedurismo, etc.).

El asesoramiento, la orientación y la formación están presentes ya en todos los servicios y, aunque otras líneas son más innovadoras o novedosas, como el caso de la línea de emprendedurismo, los servicios no se “han dormido” y ya trabajan en este ámbito más de la mitad de ellos.

También observamos que esta tendencia en las líneas de trabajo se mantiene tanto en los servicios de las universidades públicas como en los de las privadas, aunque en el caso de los servicios de las universidades públicas, el orden en las líneas de actuación sería: Orientación, Prácticas y Formación; mientras que en el caso de los servicios de las universidades privadas sería: Prácticas, Orientación y Bolsa de empleo.

Conocidas las líneas de trabajo que se realizan en los servicios, surgía una nueva cuestión: *¿Cómo trabajan dichos servicios estas áreas?*

1. Área de Orientación:

Esta es la línea de trabajo que más servicios dicen llevar a cabo, tanto en los servicios de las universidades públicas como en los de las privadas. Además, la gran mayoría de los servicios cuenta con un área que trabaja de forma exclusiva aquellos aspectos relacionados con la orientación.

Los destinatarios principales a los que se dirigen las actividades de orientación programadas por los servicios, son los estudiantes de últimos cursos. Parece una opción lógica, pues es en estos momentos en los que los estudiantes se centran más en su futuro profesional, las salidas profesionales y sus opciones laborales.

Aunque aún es menor el porcentaje de servicios que destina actividades de orientación para los estudiantes de primeros cursos, en nuestra opinión también en estos momentos es interesante, además de necesario, realizar orientación profesional (desarrollo de la carrera, optatividad, expectativas laborales, etc.) para que los estudiantes puedan planificar y organizar su *carrera* o proyecto profesional a lo largo de los cursos y estudios posteriores.

El mapa de actividades programado por los servicios de orientación profesional es variado y atienden varios aspectos que van desde la reorientación de la carrera, las oposiciones o la búsqueda de empleo, hasta el emprendedurismo. Estas actividades se llevan a cabo principalmente de modo presencial e individual, con cierta continuidad

a lo largo del curso. Lo cual es lógico si pensamos que un objetivo como orientar es más fácil de alcanzar si se lleva a cabo de modo individual y presencial.

En el caso de las actividades de orientación que se realizan en grupo, la mayoría de los servicios han indicado que tienen una periodicidad anual. Es decir, los talleres, seminarios, foros…se planifican para cada año.

En opinión de los servicios de orientación profesional, la motivación que lleva a los estudiantes a realizar este tipo de actividades es, principalmente, la mejora de las competencias personales, seguida de la motivación para mejorar la formación adquirida en sus titulaciones.

En algunas universidades, hasta la fecha, se reconocían estas actividades concediendo algún crédito a los estudiantes que las llevaban a cabo. En este sentido hemos encontrado que la opinión de los responsables de los servicios se encuentra dividida: favorecería la asistencia de los estudiantes, pero no implicaría que estuviesen motivados. Por otro lado si desde el servicio se oferta una formación *complementaria* a la de la titulación, ¿por qué no hacer este reconocimiento? Quizá una opción para evitar esta polémica y favorecer la formación del estudiante sería que las acciones de orientación fuesen incluidas en el itinerario curricular.

Para llevar a cabo las actividades de orientación, los servicios dicen contar con colaboradores externos: empresas y el Servicio de Empleo Público, en la mayoría de casos. Estos datos parecen lógicos si tenemos en cuenta que, en ambos casos los colaboradores pueden referir datos y expectativas del mercado laboral y que las actividades de orientación se dirigen mayoritariamente a los estudiantes de último curso o egresados, próximos a acceder a dicho mercado.

En esta área la mayoría de servicios cuenta con indicadores de satisfacción de usuarios, aunque en la mayoría de los casos no son públicos.

2. Área de Prácticas:

En relación con el área de prácticas académicas externas podemos concluir que es la segunda línea de trabajo que se sigue desde estos servicios, tanto en los servicios de las universidades públicas como en los de las privadas, existiendo un área exclusiva que se ocupa de esta línea de trabajo en un número elevado de ellos.

Los servicios gestionan en mayor medida las prácticas en empresa que ya requieren cierto nivel de formación (prácticas extracurriculares) y que constituyen un contacto directo, e incluso en algunos casos el acceso al mercado laboral. Quienes realizan este tipo de prácticas son estudiantes con más del 60% de los créditos de su carrera aprobados, lo que las restringe a estudiantes de los últimos cursos. Además, dichas prácticas suelen estar remuneradas en muchas ocasiones, pues en algunos casos y a todos los efectos, son consideradas como contratos en prácticas. Más de la mitad de los servicios refieren mantener contacto con los tutores, tanto de empresa como de la universidad, durante la realización de dichas prácticas.

Por otro lado, la gestión de las prácticas curriculares es atendida, en gran medida, desde las propias facultades, al formar parte del propio currículo.

El área dedicada a gestionar las prácticas académicas externas también cuenta con indicadores de satisfacción de los estudiantes en la mayoría de servicios, así como de satisfacción de las empresas. Sin embargo, como ocurría en el área anterior, dichos indicadores no son públicos en muchos casos.

3. Área de Formación para el empleo:

Como conclusión sobre el área dedicada a la formación podemos señalar que es otra de las líneas seguidas de forma mayoritaria desde todos los servicios, contando en más de la mitad de ellos con un área exclusiva para esta gestión.

Las actividades formativas parecen tener mayor duración que las actividades que se programan en el área de orientación, utilizando el mismo tipo de metodología: presencial y grupal, aunque en el caso de la formación, hay un elevado porcentaje de servicios que señala no llevar a cabo dichas actividades de modo individual.

Los primeros destinatarios de este tipo de actividades son los estudiantes de últimos cursos y egresados, seguidos de los estudiantes de postgrado. Al igual que ocurría en las actividades de orientación, los estudiantes de primeros cursos sólo participan en este tipo de actividades minoritariamente. También hay un porcentaje muy pequeño de servicios que programan este tipo de actividades para docentes.

Los servicios señalan que este tipo de formación tiene una clara incidencia sobre las competencias. Más concretamente señalan que inciden en mayor medida sobre las competencias, mientras opinan que no tienen tanta influencia sobre las competencias técnicas. Es evidente que los estudiantes adquieren los conocimientos técnicos durante la realización de su titulación, pero no cabe duda que las actividades formativas programadas desde los servicios suponen un *complemento* cada vez más indispensable a dicha formación.

Más de la mitad de los servicios colaboran con agentes externos a la universidad en la organización y puesta en marcha de este tipo de actividades: empresas, asociaciones profesionales y los Servicios Públicos de Empleo. Prestan su colaboración en la mayoría de las ocasiones participando en dichas actividades, en otras poniendo financiación para realizarlas y finalmente aportando recursos o materiales para llevarlas a cabo.

4. Agencia de colocación o Bolsa de empleo:

Como conclusiones sobre el área que gestiona la Bolsa de Empleo o Agencia de colocación podemos señalar que, si bien el uso del término Agencia de colocación ha generado ciertas dudas entre los servicios participantes más acostumbrados a usar el término Bolsa de Empleo para las actividades relacionadas con la inserción de los graduados (demanda de empleo por parte de los egresados y oferta laboral por parte de las empresas), han indicado que trabajan en esta línea un número elevado de servicios, tanto de las universidades públicas como de las privadas, siendo también numerosos los servicios que dicen contar con un área para gestionar la Bolsa de Empleo o Agencia de colocación.

En referencia a quién puede estar inscrito en la Bolsa de Empleo, los servicios señalan de forma mayoritaria que son sus egresados, seguidos de los estudiantes de últimos cursos y estudiantes en general de la propia universidad, lo cual indica una prioridad en el servicio por gestionar estas cuestiones para los propios estudiantes y titulados.

La mayoría de servicios señalan que se puede permanecer inscrito en la Bolsa de Empleo por un tiempo superior a 5 años, incluso algunos de ellos señalan no tener límite temporal. Esto sugiere que los estudiantes y egresados podrían estar inscritos en las Bolsas de Empleo de sus universidades durante largo tiempo, en algunos casos la exigencia es la de actualizar el currículo para permanecer inscritos.

5. Emprendedurismo:

Aunque éste es uno de los ámbitos más novedosos en los que trabajan los servicios de orientación profesional universitarios, ya cuentan con un área específica para ocuparse de las tareas relacionadas con este ámbito más de la mitad de los servicios. Son más servicios de las universidades públicas que de las universidades privadas, los que dicen contar con un área específica para favorecer el autoempleo y gestionar el emprendedurismo.

Las acciones que se gestionan desde los servicios para favorecer el emprendedurismo están relacionadas con las primeras fases en la generación de empresas o autoempleo. Los servicios señalan realizar actividades de información o sensibilización sobre autoempleo, actividades de orientación para el autoempleo, apoyo y acompañamiento, y en algunos casos incluso se da ayuda al desarrollo de proyectos.

De nuevo, los destinatarios principales a los cuales van dirigidas estas actividades de emprendedurismo son los graduados de su universidad, seguidos de los estudiantes de últimos cursos y de los estudiantes de Postgrado. El emprendedurismo es uno de los ámbitos que mantiene mayor contacto con estudiantes que con egresados.

En relación con la metodología seguida para llevar a cabo estas actividades, podemos indicar que es, fundamentalmente, presencial y grupal, seguida de la individual. Aún hay un porcentaje mínimo que indica usar metodología on-line.

Los principales colaboradores externos de los servicios en materia de emprendimiento son los Servicios de Empleo Público, seguidos de las Fundaciones y de las empresas. Para la organización de estas actividades también se cuenta con otro tipo de colaboradores, como el CEEI o las Asociaciones de jóvenes empresarios. Además tiene un peso relevante la colaboración que prestan antiguos alumnos/as, en este tipo de actividades. Los colaboradores externos generalmente apoyan estas actividades participando de forma directa, seguida de la financiación y del aporte de materiales o recursos.

En esta área también existen indicadores de satisfacción de sus usuarios que, como en los casos anteriores, no son públicos en la mayoría de los servicios.

Nos gustaría señalar esta nueva línea (promover el autoempleo y el emprendedurismo) en la que ya trabajan muchos servicios de orientación profesional como una actuación positiva. En estos tiempos de crisis en el que el empleo por cuenta ajena resulta además de escaso, en ocasiones precario, es importante que, desde los sistemas educativos, se trabaje para fomentar el desarrollo del espíritu de empresa, que no consiste sólo en dotar de las capacidades de gestión para dirigir compañías, sino también en inculcar actitudes positivas hacia la creación y el desarrollo de ideas de negocio propias y colaborar en la dotación de las destrezas necesarias para poner en marcha un proyecto empresarial capaz de desarrollar esas ideas.

6. Observatorio ocupacional y estudios de egresados:

Como conclusiones sobre el apartado dedicado al Observatorio ocupacional y Estudios de egresados, podemos señalar que esta línea es seguida por más de la mitad de los servicios y, casi todos los que señalan trabajar en dicha línea cuentan con un área específica dedicada a dicha labor.

Más de la mitad de las universidades llevan a cabo estudios de egresados y, curiosamente, cuando se pregunta si dichos estudios son públicos, estos estudios son los que presentan un mayor porcentaje de respuestas favorables, quizá por la asociación de las tasas de inserción-empleo como indicadores de calidad de las instituciones.

En el caso de los estudios de mercado, sólo un pequeño porcentaje de servicios dicen llevar a cabo dichos estudios y, además, dichos estudios no son públicos, para la mayoría de estos casos.

Según opinión de los responsables de los servicios, los datos que se obtienen con este tipo de estudios son utilizados de forma mayoritaria para conocer información sobre las titulaciones (Garantía de calidad) y la empleabilidad de sus egresados (tasas de inserción). Los datos para la elaboración de este tipo de estudios son recogidos, por la mayoría de las universidades mediante encuestas. Estas se dirigen principalmente a egresados y empresas.

Conocidas las actuaciones que se llevan a cabo desde los servicios de orientación profesional, se constata el hecho de la gran variedad de estrategias y metodologías que adoptan los servicios para responder a las demandas que sus estudiantes, su universidad y el mercado laboral. Además estas estrategias se plantean a lo largo de todo el curso escolar.

Precisamente para dejar constancia de la buena labor que se desempeña a través de estos servicios han sido expuestas en detalle algunas “buenas prácticas” que algunos de estos servicios han puesto en marcha con obtención de buenos resultados (Anexo III).

Una vez conocida la oferta y actividades de los servicios, nos planteamos la hipótesis de que, en estos últimos años (sobre todo bajo la influencia de las reformas promovidas desde el EEES, como se ha visto en los capítulos teóricos), los servicios de orientación profesional podrían haberse visto modificados en aspectos económicos, de personal del servicio o simplemente en materia laboral (volumen de actividad).

Las conclusiones obtenidas en este aspecto son que, la mayoría de los servicios describe un crecimiento de los RRHH, aumento del presupuesto y aumento de la actividad, siendo esta última opción la que más han puntuado los servicios, situando su crecimiento por encima del 75%.

Estos datos sugieren que desde las universidades se ha *apostado* por sus servicios de orientación, pero no se debe olvidar que, si no existe un crecimiento proporcional entre las actividades encomendadas y los recursos para realizarlas, la situación supondrá una mayor carga de trabajo para el personal del servicio y, quizá, implicación en los resultados finales de calidad y satisfacción de sus usuarios. No olvidemos que una de los aspectos que proponen modificar desde los propios servicios es contar con un mayor reconocimiento por parte del gobierno de la universidad, junto con la petición de mejora de financiación.

Por otro lado, en los últimos años, y como se ha visto en el apartado teórico correspondiente, los servicios son ya un indicador de calidad para las universidades españolas. En este sentido, la mayoría de los servicios que han participado en este trabajo dicen colaborar en los procesos relacionados con la evaluación de la calidad (AUDIT, VERIFICA, etc.). Esta colaboración, según señalan, se lleva a cabo aportando datos para las titulaciones, relacionados con el empleo y la orientación. Es decir, los servicios colaboran en aquellos aspectos que estos programas evalúan y que tienen que ver con las actividades que realiza el servicio.

En vista de los resultados de este estudio, podemos describir a los servicios de orientación profesional de nuestras universidades del siguiente modo:

- Mayoritariamente se consolida la oferta de dichos servicios entre la década de los 90 y 2000.
- Estos servicios se aglutinan bajo denominaciones que hacen referencia a su labor: orientación, empleo o prácticas.
- Tienen dependencias institucionales variadas, si bien en su mayoría están adscritos al Vicerrectorado de Estudiantes.

- El personal que forma parte de dichos servicios es variado en cuanto a número y categoría profesional.
- Su financiación es, mayoritariamente, con fondos de las propias universidades.
- La mayoría de servicios se agrupan en un modelo de servicio integrado: Un servicio desde el cual se atienden todas las líneas de actuación, en la mayoría de los casos con un área que se ocupa de forma específica de cada una de dichas líneas de actuación. En algunas universidades, las menos, este servicio se integra en otro más amplio que atiende todas las necesidades del estudiante: académicas, personales y profesionales.
- Todos los servicios de orientación profesional comparten un objetivo similar: *Mejorar la empleabilidad y ayudar a la inserción laboral de los estudiantes,* si bien los enfoques y planteamientos o metodologías puedan diferir.
- Los servicios de orientación profesional universitarios trabajan en pro de la mejora de la empleabilidad de sus titulados llevando a cabo varias líneas de actuación: orientación, prácticas, formación, bolsa de empleo, emprendedurismo y estudios de egresados.
- Los principales destinatarios a los que va dirigida la oferta de actuaciones por parte de estos servicios son los egresados y estudiantes de último cursos, probablemente por ser éste un momento crucial de toma de decisiones para acceder al mercado laboral y por tanto ser ésta la población que más demande dicha asistencia. No obstante, muchos de los servicios asumen como población diana un campo mayor de destinatarios, incluyendo actuaciones para docentes orientadores de secundaria, empresas, etc.
- En todas las áreas de trabajo, los servicios de orientación profesional cuentan con colaboradores externos: Servicio público de empleo, empresas, asociaciones, etc. Su colaboración, en la mayoría de las actividades consiste en participar directamente en ellas, financiarlas o aportar materiales y recursos para llevarlas a cabo.

- Las nuevas tecnologías suponen una herramienta muy útil y utilizada por los servicios para darse a conocer y dar a conocer sus actuaciones entre sus usuarios y estudiantes. La mayoría cuenta con su página web donde consultar cualquier cuestión relacionada con el servicio. También las nuevas tecnologías son un apoyo importante en la gestión de ofertas y demandas de empleo, pues la mayoría de servicios cuentan con una gestión informatizada en esta área.

- La mayoría de servicios cuenta con indicadores de satisfacción de sus usuarios, aunque, también en la mayoría de los casos éstos no son públicos.

- Además, la mayoría de dichos servicios participa de forma activa en los procesos relacionados con la evaluación de la calidad (AUDIT, VERIFICA, etc.) aportando datos para las titulaciones, relacionados con el empleo y la orientación.

6. CONCLUSIONES

"La vida de las personas se caracteriza cada vez más
por múltiples transiciones,
especialmente de las instituciones educativas
(educación secundaria, formación profesional, universidad…)
al empleo, o de éste al paro, a la salida del mercado laboral, etc.
La orientación profesional posee un rol crucial
en las principales decisiones
que los sujetos tienen que adoptar durante toda su existencia"

(Sobrado y Cortés, 2009, prólogo).

El objetivo general que ha guiado la elaboración de esta tesis es conocer y describir el sistema de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios y su labor en la mejora de la empleabilidad.

En base a este objetivo podemos afirmar que la oferta de servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes en aquellos aspectos relacionados con su acceso al mercado laboral, es una realidad consolidada en la mayoría de nuestras instituciones de educación superior.

Las características que definen a los servicios de orientación profesional son las siguientes:

- En su denominación se utilizan términos que hacen referencia a su ámbito de trabajo, como: orientación, empleo o prácticas.
- Su dependencia institucional se vincula mayoritariamente al Vicerrectorado de Estudiantes.
- El objetivo general que guía dichos servicios es *Mejorar la empleabilidad y ayudar a la inserción laboral de los estudiantes,* si bien los enfoques y planteamientos o metodologías puedan diferir.

- La organización y funcionamiento es similar: se organizan bajo un estructura (servicio, gabinete, oficina, etc.) desde la que se gestionan las distintas líneas de actuación.

- Los principales destinatarios a los que va dirigida la oferta de actuaciones por parte de estos servicios son los egresados y estudiantes de último cursos, probablemente por ser éste un momento crucial de toma de decisiones para acceder al mercado laboral y por tanto ser ésta la población que más demande dicha asistencia. No obstante, muchos de los servicios asumen como población diana un campo mayor de destinatarios, incluyendo actuaciones para docentes orientadores de secundaria, empresas, etc.

- Su financiación es mayoritariamente con fondos públicos.

- Las actuaciones que desde estos servicios se llevan a cabo se agrupan bajo varias líneas de trabajo: la orientación e información, la formación, la gestión de prácticas en empresas, la gestión de una bolsa de empleo, la realización de estudios (de mercado, de egresados, etc.), y el desarrollo del emprendedurismo y el autoempleo. La motivación en el diseño de las actividades es completar la formación adquirida en la titulación y mejorar las competencias personales. Estas actividades se programan a lo largo del curso y se llevan a cabo tanto individual como grupalmente, utilizando metodología presencial y on-line, mayoritariamente.

Daremos cuenta ahora de las conclusiones, de forma más detallada, para cada uno de los objetivos específicos en los que hemos trabajado:

1. **Analizar el concepto de empleabilidad y su relación con las políticas de empleo, sociales y educativas.**

Podemos concluir que el término *empleabilidad* es un término relevante, complejo y dinámico, que ha ido evolucionando influenciado por nuevas concepciones y situaciones económicas y laborales.

En un primer momento la *empleabilidad* se entendió como una medida de ajuste entre el individuo y su incorporación al mercado laboral, para pasar posteriormente a definirse de un modo más dinámico, interrelacionada con aspectos personales, económicos, laborales y educativos, desde los cuales puede potenciarse.

La mayoría de las definiciones sobre empleabilidad hacen referencia a tres aspectos:

- Ajuste entre la formación recibida y la requerida por el mercado laboral.
- La inserción laboral y las condiciones de trabajo (tiempo transcurrido hasta encontrar el primer trabajo, sueldo, tipo de contrato, etc.).
- Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (cómo elaborar el CV, cómo afrontar una entrevista de trabajo, etc.).

Además, el concepto de *empleabilidad* es un concepto interrelacionado y vinculado a diferentes factores, que mantienen influencia sobre él:

- El individual: pues la *empleabilidad* se vincula directamente con el *equipamiento* del individuo, con las capacidades y habilidades que le harán *empleable*: capaz de encontrar y desarrollar un trabajo. Como se refleja en muchos documentos oficiales elaborados en la UE y en nuestro país, es el primer responsable, en función de las elecciones que haga, del éxito en la construcción de su trayectoria personal y profesional.
- El económico-laboral: las condiciones del mercado laboral, la oferta de trabajo, marca una línea de exigencias, de requisitos y condiciones necesarios para el acceso, exige perfiles y características determinadas y concretas, y que por otro lado, no son fijas ni estables; pues el mercado laboral también ha evolucionado a lo largo de nuestra historia. La influencia del mundo empresarial se evidencia en el momento en que son éstos quienes plantean la necesidad de que los individuos adquieran una formación polivalente, fundamentada en unos conocimientos básicos ampliados, una formación que desarrolle la autonomía e incite a “aprender a aprender” durante toda la vida, además de resultar imprescindible para poder adquirir nuevas competencias

técnicas. De ahí la necesidad de su colaboración con la formación, para difundir qué competencias se exigen desde el mercado laboral; es decir, aportar su visión de las necesidades reales del sector productivo e identificar qué competencias y contenidos se deben reforzar durante la formación.

- El político: generar políticas que favorezcan e impulsen la *empleabilidad* es un hecho necesario e indispensable para promover un mayor ajuste entre la oferta y la demanda, así como facilitar la generación del empleo y promover las acciones necesarias para impulsar la formación que el mercado laboral exige. En el caso de Europa, han favorecido la creación de un mercado laboral único, y con ello la promoción de la libre circulación de la mano de obra; iniciándose una preocupación por las equivalencias de las cualificaciones y diplomas profesionales, vinculándose política económica y educativa.
- El educativo: trabajando en la mejora de la formación (resultados de aprendizaje) adquirida durante las diferentes etapas educativas, de modo que ésta formación se ajuste a la realidad exigida desde el mercado laboral. Desde el momento en que prima el *capital humano* y la economía europea debe convertirse en la *economía del conocimiento*, más competitiva y más dinámica, la educación y la formación se convierten en instrumentos al servicio de las políticas de empleo.

Aunque describimos la *empleabilidad* como un constructo complejo, sin embargo, esta complejidad, más que entenderse como algo difícil e incomprensible, debe *traducirse* como un concepto *no simple,* pues para definirlo no se pueden olvidar los factores con los que se vincula.

Por tanto, apoyándonos en la premisa de que la empleabilidad no es cuestión simple y que está fuertemente vinculada a aspectos económicos, políticos, sociales y educativos, consideramos que ésta debe ser entendida como una *responsabilidad compartida* entre individuos, empleadores, gobiernos e instituciones.

2. **Describir las actuaciones emprendidas desde la UE en estos últimos años, para favorecer la empleabilidad, así como desde el EEES.**

Con la creación de la Unión Europea y un mercado laboral único, durante las últimas décadas, se promueven diferentes actuaciones a través de sus políticas y en varios ámbitos:

- Las políticas de empleo:

En materia de empleo, la UE ha seguido un programa de políticas activas, por tanto, apostando por medidas que si bien inicialmente surgieron para paliar el desempleo, actualmente tienen como objetivo contribuir a la creación de más y mejor empleo. Estas políticas tienen como objetivos la potenciación de la mano de obra cualificada, formada y adaptable, y la creación de mercados laborales con capacidad de repuesta al cambio económico. Por ello, en sus discursos también se hace referencia a la necesidad de invertir en ciencia y educación.

Esta idea es apoyada también a través de la Estrategia de Lisboa, que si bien no es una política de empelo o educativa en sí misma, refuerza las líneas seguidas por éstas.

- Las políticas sociales:

Su objetivo es la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos de la UE, han sustentado los derechos de los trabajadores y de los ciudadanos de la Unión, promovido la igualdad y no discriminación, favorecido la protección social, el diálogo social y el desarrollo de recursos humanos, también con el objetivo final de combatir el desempleo y mejorar el empleo. En estos últimos años, se han dirigido de modo fundamental a la protección de los desempleados y favorecer la formación.

- Las políticas educativas:

Las políticas comunes desarrolladas desde la UE, si bien inicialmente estaban centradas más en el ámbito de la formación profesional y un mercado laboral único, actualmente también hacen referencia a la educación superior, al promover una dimensión europea de la educación. De hecho, y aunque el EEES no es directamente una política de la UE, ésta se ha adherido al Proceso y seguido directrices muy similares: promover la movilidad de los estudiantes, cooperación entre centros, la educación de calidad, competitividad, etc.

Podemos concluir que todas las políticas emprendidas desde la UE y seguidas por los Estados miembros mantienen una conexión, una relación triangular: las políticas sociales se sustentan en la mayoría de países por los impuestos abonados mediante el empleo; la política de empleo, para paliar el desempleo, promueve la formación de profesionales cualificados; y las políticas educativas, necesitan de políticas sociales en algunos aspectos de su financiación.

Puesto que este trabajo se centra en la empleabilidad de los titulados universitarios, debemos hacer referencia a la vinculación de las instituciones educativas, en concreto las instituciones de educación superior, con la empleabilidad, y cómo éstas han trabajado por la mejora de la empleabilidad de sus titulados.

Las líneas definidas para la construcción de un EEES siempre han tenido como objetivo último la mejora de la empleabilidad de los graduados, idea que a nivel europeo se ha visto favorecida y *reforzada* por otras acciones como son las políticas de empleo o la Estrategia de Lisboa.

Las decisiones tomadas en este sentido han supuesto que las universidades incidan en un aspecto clave de la empleabilidad vinculado con la formación, con los resultados del aprendizaje que deben ser adquiridos por los estudiantes para mejorar su *ajuste* a las exigencias del mercado laboral.

Los principios del EEES promueven entre las instituciones de educación superior una preocupación por desarrollar aquellas cuestiones que hacen a alguien empleable y cómo puede cumplirse; es decir, analizar en mayor detalle qué logros (habilidades, conocimientos y características personales) son importantes para la empleabilidad. Se incide en la *relevancia profesional* de las titulaciones. La empleabilidad se introduce en el currículo.

Consideramos que el EEES, ha sido motor de las reformas emprendidas en Europa para ajustar, mejorar y facilitar el acceso de los estudiantes universitarios a las demandas del mercado laboral, puesto que las propuestas realizadas desde el EEES han sido ampliamente aceptadas por los Estados firmantes.

3. **Describir el sistema universitario español y su evolución en esta última década, así como de la orientación profesional en el ámbito de la educación superior.**

Si bien España, en el siglo XIX, contaba con una Universidad bajo un modelo francés, centralizado y burocratizado, que hacían de nuestra Universidad una institución tradicionalista, corporativista, conservadora y elitista, actualmente contamos con instituciones que gozan de autonomía en su gestión, dentro de un modelo descentralizado, en el que comparten competencias el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias instituciones.

Consideramos dos etapas significativas en esta evolución:

- La primera, a partir de 1983 –con la aprobación de la LRU- cuando comience la modernización de la universidad española. En esta etapa se produce una proliferación de universidades sin precedentes en todo el país, con una llegada masiva de estudiantes a la universidad.
- La segunda, tras el inicio del Proceso de Bolonia, a partir del año 2000 –aprobación de la LOU (2001) y LOMLOU (2007)- iniciándose un proceso de reformas (titulaciones, estructura, metodología, nuevo sistema de créditos, etc.) para lograr una armonización de nuestro sistema de educación superior con dicho Espacio.

Estas últimas reformas promueven que nuestras Universidades sean instituciones modernas, de calidad y reconocimiento internacional, a las que actualmente se reconoce tres misiones: docencia, investigación y desarrollo y transferencia del conocimiento y tecnología.

Además, en estos últimos años, la Universidad española se ha visto más implicada en esta labor de trabajar por la mejora de la empleabilidad. Encontramos varias razones que la empujan a ello: la construcción del EEES y las reformas que promueve, la exigencia de una mayor rendición de cuentas por parte de las Universidades como mejora de la calidad de dichas instituciones, y la actual situación de crisis económica que estamos viviendo.

a) La construcción del EEES y las reformas que desde él se promueven.

Como ya hemos señalado, proporcionar y mejorar la empleabilidad del mercado laboral europeo es una característica clave en este proceso. Es decir, trabajar por la mejora de la empleabilidad de los titulados universitarios europeos. Si bien desde una concepción *educativa* de la empleabilidad.

Este proceso también ha sido causa de que se abriesen numerosos debates, teniendo un efecto fuerte y positivo, en torno a la empleabilidad, siendo el origen de reformas y cambios en los sistemas de educación superior. Es decir, de fortalecer vínculos entre este nivel educativo y el mercado laboral.

En este sentido, consideramos que la dimensión europea de la educación superior debe ser desarrollada claramente, pues ciertamente propone y supone un *crecimiento* en la formación de los estudiantes universitarios y una *mejora* de su empleabilidad.

b) Una mayor rendición de cuentas por parte de las Universidades, como mejora de la calidad de dichas instituciones.

La educación universitaria tenderá a la calidad, en la medida en que la Universidad sea capaz de estimular la comunicación entre los diferentes agentes educativos, fomentar la formación y la motivación, afrontar el fracaso escolar, integrar el uso de las nuevas tecnologías, promover la capacidad de innovar, afrontar la evaluación para la mejora y facilitar la ayuda y el asesoramiento a través de la intervención orientadora.

En este sentido y tras la publicación de los criterios establecidos desde la ANECA (2006), la orientación se convierte en un valor añadido en el desarrollo integral del estudiante y en la mejora de la propia institución educativa.

c) Una crisis económica y mayores tasas de desempleo.

Precisamente el aumento en las tasas de desempleo de los universitarios, promueve miradas críticas hacia las universidades, que suelen ser juzgadas como *fábricas de empleados* en el mejor de los casos, o *fábricas de parados* en el peor. Una sociedad que invierte en la financiación de sus universidades, espera recuperar dicha

inversión en términos económicos: nuevas generaciones que aseguren la supervivencia económica y la prosperidad. Esta cuestión plantea una mayor exigencia hacia las funciones desempeñadas por las universidades.

Por otro lado, los mismos titulados universitarios realizan una evaluación negativa de su formación, porque la mayoría cursan los estudios como llave para ganarse la vida y esta *recompensa* se demora.

Este debate abierto en torno a la empleabilidad de los titulados universitarios ha favorecido que afloren las críticas hacia la labor desarrollada por las instituciones de educación superior, que se revisen los estudios de seguimiento de egresados y se *revalorice* la empleabilidad, como tasa de inserción, en el sentido de que a mayor número de titulados empleados, mayor calidad se presupone al programa estudiado. El empleo de los universitarios se traduce como un indicador de calidad de las propias instituciones.

Todas estas cuestiones, junto con los cambios que promueven las políticas europeas y las nacionales, favorece que las instituciones de educación superior se planteen entre sus objetivos la mejora de la empleabilidad de sus estudiantes, entrando en un proceso de cambio, de modernización, de ajuste al nuevo mercado laboral, a la nueva realidad de sus estudiantes y de las nuevas exigencias por parte de la sociedad. Todo ello promovido por la nueva legislación desde la que se establecen los nuevos cambios y reformas: una nueva estructura, nuevos planes de estudio, nuevas metodologías, mayor rendición de cuentas, etc.

4. **Identificar las estrategias con que cuenta la universidad para la mejora de la empleabilidad de sus graduados: los nuevos planes de estudio y la oferta de servicios de orientación profesional.**

Para trabajar por la mejora de la empleabilidad de sus titulados, la universidad cuenta con varias estrategias. Destacamos dos: la primera, mejorar la empleabilidad de los titulados a través del currículo, con el diseño de nuevos planes de estudio; la segunda, mediante una buena oferta de servicios que informen y orienten a los estudiantes de sus posibilidades formativas, salidas profesionales, etc.

a) El diseño de los nuevos planes de estudios:

Si bien la responsabilidad sobre la empleabilidad no recae sólo en la universidad (como se ha visto al hablar sobre el concepto) ésta puede incidir en un aspecto clave de la empleabilidad como es la definición, formación y evaluación de las competencias que los estudiantes deben adquirir en un título para que éste tenga *relevancia profesional.*

Hemos comprobado que las universidades han trabajado en el diseño de nuevos planes desde hace varios años. En este sentido, las universidades gozan de autonomía para diseñar los nuevos planes de estudio conducentes a la obtención de los nuevos títulos, aunque el Estado establece una serie de mecanismos para su aprobación. De este modo se garantiza que los estudios universitarios en el territorio español obedecen a unas reglas básicas comunes de contenido, organización y calidad.

Además, las universidades, para la elaboración de los nuevos títulos se han apoyado en informes, estudios previos, estudios de egresados, consultas con asociaciones profesionales, etc. La preocupación de nuestras universidades por mejorar la empleabilidad de sus titulados se hace evidente en la labor desarrollada para diseñar nuevos planes de estudios, buscando que se ajusten *mejor* a las nuevas exigencias y demandas de la sociedad, centrados en el estudiante y añadiendo nuevas competencias que se adapten más a las requeridas por el mercado laboral.

La realidad es que, puesto que los primeros títulos de Grado no comenzaron a impartirse hasta el curso 2008/09, no conoceremos el ajuste *real* de dichas titulaciones a las demandas del mercado laboral, ni las estadísticas o estudios de egresados, hasta al menos cinco años después, o más.

b) Los servicios de orientación profesional:

La segunda de las estrategias, en el caso de nuestras universidades, es contar entre la oferta de servicios a sus estudiantes, con un servicio de orientación profesional. Precisamente éste es el trabajo desarrollado en nuestro estudio empírico.

5. **Conocer la oferta de servicios de orientación profesional que actualmente mantienen nuestras universidades.**

Existe una amplia oferta de servicios de orientación profesional por parte de nuestras universidades.

Si bien la oferta de los primeros servicios de este tipo se sitúa en la década de los 70, su expansión y consolidación tiene lugar a partir de la década de los 90. Entre los factores que influyen en dicha expansión están: una concepción de orientación como proceso a lo largo de la vida, una época de crecimiento de la universidad (tanto en número de estudiantes como de instituciones), el establecimiento de la orientación como derecho de los estudiantes, y que dichos servicios sean considerados como un indicador de calidad de las propias instituciones al participar éstos de forma activa en los procesos relacionados con la evaluación de la calidad (AUDIT, VERIFICA, etc.).

La labor asignada a los servicios de orientación profesional en sus inicios (COIEs) consistía en la colaboración con los servicios públicos de empleo y una línea dedicada al ajuste-búsqueda de empleo para sus estudiantes. En la actualidad, dichos servicios también desarrollan otras líneas de trabajo (orientación, información, formación, emprendedurismo) y han ampliado los destinatarios a los que se dirigen (egresados, estudiantes, académicos, PAS, orientadores de secundaria, empresas, etc.). De hecho, la mayoría de los servicios describe un crecimiento de los RRHH que se les asignan, de su presupuesto y, por supuesto, de la actividad que realizan, en esta última década.

La situación anteriormente descrita implica que desde las universidades se ha apostado por sus servicios de orientación. Sin embargo, si no existe un crecimiento proporcional entre las actividades encomendadas y los recursos para realizarlas, la situación supondrá una mayor carga de trabajo para el personal del servicio y, quizá, implicación en los resultados finales de calidad y satisfacción de sus usuarios. No olvidemos que uno de los aspectos que sugieren mejorar desde los propios servicios es contar con un mayor reconocimiento por parte del gobierno de la universidad, junto con la petición de mejora de financiación.

6. **Describir los servicios de orientación profesional ofertados en nuestras universidades, así como la labor que realizan en favor de la empleabilidad de sus graduados y egresados.**

Los actuales servicios de orientación profesional universitarios se presentan bajo denominaciones heterogéneas (servicios, oficinas, gabinetes, etc.), aunque mantienen términos comunes que hacen referencia a su labor: orientación, empleo o prácticas. Tienen una dependencia institucional variada, si bien en su mayoría están adscritos al Vicerrectorado de Estudiantes. Igualmente, el personal que forma parte de dichos servicios es variado en cuanto a número y categoría profesional, aunque desde todos los servicios se comparte la preocupación por mantener su formación continua. Su financiación es, mayoritariamente, con fondos de las propias universidades.

La mayoría de servicios se agrupan en un modelo de servicio integrado: un servicio desde el cual se atienden todas las líneas de actuación, en la mayoría de los casos con un área que se ocupa de forma específica de cada una de dichas líneas de actuación. En algunas universidades, las menos, este servicio se integra en otro más amplio que atiende todas las necesidades del estudiante: académicas, personales y profesionales.

Todos los servicios de orientación profesional comparten un objetivo similar: *Mejorar la empleabilidad y ayudar a la inserción laboral de los estudiantes.* Para alcanzar dicho objetivo, llevan a cabo varias líneas de actuación: orientación, prácticas, formación, bolsa de empleo, emprendedurismo o estudios de egresados.

Los principales destinatarios a los que va dirigida la oferta de actuaciones por parte de estos servicios son los egresados y estudiantes de último cursos, probablemente por ser éste un momento crucial de toma de decisiones para acceder al mercado laboral y, por tanto, ser ésta la población que más demande dicha asistencia. No obstante, muchos de los servicios asumen como población diana un campo mayor de destinatarios, incluyendo actuaciones para docentes, orientadores de secundaria, empresas, etc.

En este sentido, creemos importante favorecer el apoyo y la orientación profesional a los estudiantes desde los niveles iniciales, e incluso en la colaboración

con los orientadores y tutores de centros de bachiller y formación profesional, para atender las posibles necesidades que les surjan en la toma de decisiones relacionadas con la construcción de su proyecto profesional, el cual da comienzo cuando se decide a qué titulación acceder.

En todas las áreas de trabajo, los servicios de orientación profesional cuentan con colaboradores externos: servicio público de empleo, empresas, asociaciones, etc. Su colaboración, en la mayoría de las actividades consiste en participar directamente en ellas, financiarlas o aportar materiales y recursos para llevarlas a cabo.

La mayoría de servicios cuenta con indicadores de satisfacción de sus usuarios, aunque, en la mayoría de los casos, éstos no son públicos. Además, la mayoría de dichos servicios participa de forma activa en los procesos relacionados con la evaluación de la calidad (AUDIT, VERIFICA, etc.) aportando datos para las titulaciones, relacionados con el empleo y la orientación. Consideramos que utilizar la contribución de dichos servicios al proceso de calidad de las instituciones supone una oportunidad para consolidar su identidad y funciones.

En relación con la labor que dichos servicios realizan, en favor de la empleabilidad de sus graduados y egresados, podemos concluir que los servicios de orientación profesional universitarios suponen una adecuada herramienta en pro de la empleabilidad de todos los estudiantes, no sólo por la orientación, el asesoramiento o la información, también porque fomentan la formación de competencias o habilidades que no se han adquirido a través del currículum oficial, así como algunas estrategias personales que intervienen en la consecución del empleo.

Es por ello que consideramos fundamental desarrollar la idea de un servicio integrado de empleo que pueda ser identificado fácilmente por sus usuarios, con áreas destinadas a las diferentes líneas de trabajo y gestionadas por profesionales cualificados. Además, creemos esencial la coordinación y colaboración con otros agentes, así como facilitar la comunicación e intercambio de experiencias y buenas prácticas. En este sentido puede ser interesante dar a conocer y promover las creaciones de redes de colaboración y grupos de trabajo, tanto nacionales como internacionales.

Nos gustaría cerrar este apartado de conclusiones indicando que, en este momento económico y social, en que las tasas de desempleo se han disparado y la crisis económica amenaza a países y Gobiernos, es cuando más patente se hace la utilidad y la necesidad de este tipo de servicios.

En el ámbito de la educación superior dicha utilidad y necesidad se hace evidente tanto en documentos oficiales, como en informes o trabajos realizados por expertos, que confirman que la etapa universitaria es un momento decisivo de la vida del joven estudiante, en la que se toman decisiones que transcienden la vida entera. Es más, creemos que estos servicios no sólo contribuyen a mejorar la calidad de las instituciones, sino que están respondiendo a uno de los derechos con que cuentan los estudiantes universitarios recogidos en el Estatuto del estudiante universitario.

Bajo la importancia que cobra la premisa de orientar en todos los ámbitos de la vida (académico, personal y profesional) debemos concienciar a todos los integrantes de la comunidad universitaria de que dicha labor debe ser una labor conjunta asumiendo cada uno las responsabilidades y las funciones que les correspondan.

Consideramos fundamental armonizar la formación de los estudiantes, tanto la académica como la vocacional, recibiendo la información, el asesoramiento y la orientación adecuados, desde el inicio de la carrera e independientemente del nivel en el que el estudiante se encuentre, pues, como ya señalamos, el proyecto de carrera o proyecto profesional de todo estudiante universitario comienza el día que decide matricularse.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Dedicamos este apartado para señalar las limitaciones encontradas y avanzar posibles líneas de investigación que permitan dar continuidad y mejorar los aspectos aquí tratados.

La primera limitación con la que nos hemos encontrado está relacionada con el acceso a la información sobre la oferta de servicios de orientación profesional en las universidades españolas. La metodología seguida (el acceso a través de las web institucionales) ha contado con la dificultad de que cada universidad ha diseñado su página con sus particularidades y peculiaridades, por tanto los enlaces y modos de distribuir la información son siempre diferentes, complicando dicha búsqueda. Aunque la oferta de servicios de orientación profesional suele encontrarse vinculada a la sección de estudiantes o a la de servicios, no siempre esto es así.

Por otro lado, no toda la información aparece en la red. En algunos casos no ha sido posible encontrar ningún indicador, enlace o referencia sobre un servicio destinado a la orientación profesional.

En relación con la muestra, y a pesar de que hemos contado con la buena disposición de los responsables de los servicios de orientación profesional, para obtener más datos, concretar y completar aspectos, así como mejorar la información, sería interesante establecer contacto directo con los responsables de los servicios; por ejemplo, mediante entrevistas (personales o telefónicas).

Considerando la vigencia y relevancia de la temática abordada señalamos a continuación una serie de posibles líneas de investigación que nos permitiría dar continuidad a los temas tratados en este trabajo:

1. En relación con los nuevos planes de estudio, aún falta perspectiva temporal para comprobar la realidad de su ajuste a las necesidades del mercado laboral. Por tanto los estudios de egresados de estas nuevas titulaciones supondrán e impondrán nuevas líneas de investigación.

2. Trabajar en el diseño de un modelo de servicio integrado desde el que se coordinen todas las actuaciones relativas a la orientación académica, personal y profesional, y al que los estudiantes puedan acudir como referencia para realizar cualquier consulta o necesidad que les surja a lo largo de su vida como universitarios. En este sentido, el servicio de orientación profesional sería un servicio dentro de un servicio y que se ocuparía del ámbito profesional.
3. Si se considera que los servicios de orientación son un indicador de calidad de las instituciones, y el personal que en ellos trabaja es fundamental en dichas tareas, sería positivo realizar un análisis de la formación de los responsables y del personal del sistema de información, orientación y apoyo a los estudiantes en general, junto con propuestas de formación y diseño de herramientas específicas.
4. Por otro lado, este estudio se ha centrado en conocer cómo son y qué hacen los servicios de orientación profesional, pero no hemos profundizado ni en las necesidades, ni en el índice de satisfacción de sus usuarios. Creemos que también es importante conocer cuál es la opinión de los estudiantes en este ámbito.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, P.J. (Coord.) (2010). *Análisis de los procedimientos y herramientas para la adaptación de los títulos de ingeniería a las necesidades del mercado laboral nacional e internacional.* Madrid: MEC.

Alonso Rivas, J. y López Quero, M. (1983). Los COIE de las Universidades madrileñas: seis años de actividades. *Colección Fórum Universidad-Empresa*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Álvarez, P. y Jiménez, H. (Comp.) (2003). *Tutoría universitaria.* Tenerife: Servicio de Publicaciones de la ULL.

Álvarez González, M. (1999). *Orientación profesional* (2ª Ed.). Barcelona: Cedecs.

Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria.* Málaga: Aljibe.

Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. En V. Salmerón y V.L. López (Coords.) *Orientación Educativa en las Universidades* (pp. 27-57). Granada: Grupo Editorial Universitario.

ANECA (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster.* Madrid: Accesible en: http://www.aneca.es/

ANECA (2007). *Mapa de actividades de empleo realizadas por las universidades.* Aneca: Unidad de estudios.

Arriazu Muñoz, R. (2011). Metamorfosis de la política educativa: de los programas sectoriales al espacio europeo de educación superior. *Tejuelo*, (12), 88-99.

Auberni Serra, S. (Comp.) (1995). *La orientación profesional: Temas a debate.* Barcelona: Institut Municipal d´Educació de Barcelona.

Ayats Salt, J.C. (2010). *Estrategia de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones Universidad-empresa.* UPV: Tesis doctoral.

Bajo Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense,* (43), 431-456.

Ball, M. J. (2009) Learning, labour and employability. *Studies in the Education of Adults, 41* (1), 39-52.

Bilbao León, M.C. (2008). *La integración de personas con discapacidad en la Educación Superior. Percepción y demandas de docentes y estudiantes de la Universidad de Burgos.* Tesis Doctoral. Universidad de Burgos.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2006). *Modelos de orientación en intervención psicopedagógica* (2ª ed.). Madrid: Wolter Kluwer.

BFUG (2008). *Employability working group update.* Informe previo al seminario celebrado en Luxemburgo en noviembre de 2008. Accesible a través del enlace: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Luxembourg/Luxembourg_Seminar_Employability_WG_update.pdf

BFUG (2009). *Bologne Process Stodktaking Report.* Informe previo a la Conferencia de Ministros celebrada en Lovaina en 2009. Accesible a través del enlace: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf

Brown, P. y Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy.* New York: Oxford.

Brown, P., Hesketh, A., y Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, *16* (2), 107-126.

Brunner, J. J. (2000). *Competencias de Empleabilidad*. Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad, UNESCO y Banco Mundial. Consultado el día 14 de marzo de 2011 siguiendo el enlace: www.geocities.com/brunner

Caballero, G., Vázquez, X.H. y Quintás, M. (2009). ¿Qué influencia tienen los stakeholders de la universidad española en la empleabilidad de sus alumnos? Propuesta de reforma. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa,* (38), 37-64.

Canales, P. (2004). *La Unión Europea, el empleo y la política social.* Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Campos Ríos, G. (2003). Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad. *Aportes, VIII* (023), 101-111.

Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 11* (19), 77-106.

CEDEFOP (2008). *Inspirándose en el pasado para mirar hacia el futuro.* Nota informativa publicada en febrero de 2008 y accesible a través del siguiente enlace: http://cedefop.europa.eu/EN/Files/8558_es.pdf

Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training, 32* (4), 258-284.

COIE (1993). *Centro de Orientación e Información de Empleo de la Universidad Complutense de Madrid.* Comunicación presentada en las Actas de las VII Jornadas de Orientación Escolar y Profesional, celebradas en noviembre de 1993 en Madrid.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993a). *Libro Verde sobre la política social europea. Opciones para la Unión.* COM (93) 551 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993b). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI (Libro Blanco).* COM (93) 700 final, suplemento 6/93. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994). *Política social europea. Un paso adelante para la Unión. Libro Blanco.* COM (94) 333 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003a). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.* COM (2003) 58 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003b). *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa.* COM (2003) 685 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *La nueva generación de programas comunitarios de educación y formación después de 2006.* COM (2004) 156 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005a). *La Agenda Social.* Bruselas. COM (2005) 33 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa.* COM (2005) 152 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Cumplir la Agenda de modernización para las universidades: Educación, investigación e innovación.* COM (2006) 208 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008a). *Agenda Social Renovada: oportunidades, acceso y solidaridad en la Europa del siglo XXI.* COM (2008) 412 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008b). *Nuevas capacidades para nuevos empleos. Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral.* COM (2008) 868 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Consulta sobre la futura Estrategia "UE-2020".* COM (2009) 647 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (2005). *Educación y Formación. Principales iniciativas y resultados políticos en educación y formación desde el año 2000.* Bruselas: Unión Europea.

Comisión Europea (2010a). *El Fondo Social Europeo: Políticas activas de empleo y Servicios públicos de empleo.* Bruselas: Unión Europea. Accesible a través del siguiente enlace: http://ec.europa.eu/esf/BlobServlet?docId=193&langId=es

Comisión Europea (2010b). *Documento de evaluación de la Estrategia de Lisboa.* SEC (2010) 114 final. Bruselas: Unión Europea.

Comisión Europea (2010c). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.* COM (2010) 2020 final. Bruselas: Unión Europea.

Comunicado de Bergen (2005). *The European Higher Education Area- Achieveing the Goals.* Conference of European Minister in charge of Higher Education. Consultado el día 4 de abril de 2010.

Comunicado de Berlín (2003). *Realising the European Higher Education Area.* Conference of European Ministers in charge of Higher Education.

Comunicado de Londres (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.* Conference of European Ministers in charge of Higher Education.

Comunicado de Lovaina (2009). *The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade.* Conference of European Ministers in charge of Higher Education.

Comunicado de Praga (2001). *Towards the European Higher Education Area.* Conference of European Ministers in charge of Higher Education.

Consejo de la Unión Europea (2005). *Revisión 2005/600/CE del Consejo, de 12 de julio de 2005, relativa a las directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros.* Bruselas: Diario oficial de la Unión Europea, L205/21-27.

Consejo de la Unión Europea (2007). *Resolución del Consejo Europeo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la Modernización de las universidades para la competitividad de Europa en una nueva economía global del conocimiento.* Bruselas: Consejo Europeo, 15007/07 RECH 358 EDUC 212 COMPET 378.

Consejo de la Unión Europa (2009). *Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Bruselas celebrado el 19 y 20 de marzo de 2009.* Informe 7880/1/09. Bruselas: Unión Europea.

Consejo de la Unión Europea (2010). *Informe conjunto del Consejo y de la Comisión 5394/10, sobre la puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010",* de 18 de enero de 2010. Bruselas: Unión Europea, 17561/09 EDUC 188 SOC 765.

Cristóbal Roncero, R. (2002). Políticas de empleo en la Unión Europea. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* (33), 33-60.

Dacre Pool, L. y Sewell, P. (2007). *The key to employability: developing a practical model of graduate employability*. Preston: Universidad Central de Lancashire. Consultado el día 23 de febrero de 2010 siguiendo el enlace: http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/0040490402.html.

De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea.* Madrid: MEC.

De Pablos, J.C. y Martínez, A. (2008). La Estrategia Europea de Empleo: Historia, consolidación y claves de interpretación. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* (77), 105-133.

De Pablos, J. C; Colás, P.; González, T. y Jiménez, R. (2007). La adaptación de las universidades al EEES. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa, 25* (2), 533-554.

Declaración de Bolonia (1999). *Conferece of European Ministers in charge of Higher Education*. Consultado el día 30 de marzo de 2010 en el enlace: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

Declaración de Budapest-Viena (2010). *Declaration on the European Higher Education Area.* Conference of European Ministers in charge of Higher Education. Consultado el día 4 de abril de 2010 a través del enlace: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.

Echeverría Semanes, B. (1995). La orientación y los procesos de transición. En S. Aurberni (Comp.) *La orientación profesional* (pp. 49-95). Barcelona: Institut Municipal d' Educació de Barcelona.

Echeverría Semanes, B. (Coord.). (1996). *Orientación Professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Echeverría Semanes, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa,15* (2), 85-115.

Echeverría Semanes, B. (Coord.) (2008). *Orientación profesional.* Barcelona: UOC.

Echeverría, B. y Rodríguez Espinar, S. (1989). *Proyecto de Centro de orientación académica y profesional.* Presentado en el I Simposio sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Egido Gálvez, I. (1996). La política educativa de la Unión Europea: principales etapas de desarrollo. *Tendencias pedagógicas,* (2), 19-29.

ESU (2010). *Bologna at the finish line.* Austria: Viena. Accesible siguiendo el enlace: http://www.esu-online.org/resources/6068/Bologna-at-the-Finish-Line/

Etxezarreta, M. (2002). La política social en la Unión Europea. Consideración especial de la política de pensiones. Barcelona: ODG. Consultado a través del enlace: http://www.odg.cat/documents/formacio/seminari1_pensiones.pdf

EUA (2003). *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area.* Bruselas: EUA.

Eurostat (2012). *Euro Area Unemployment rate.* Informe 124/2012 publicado el 31 de agosto de 2012 y accesible a través de la web en el enlace de su página oficial: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database

Fernández Díaz, M.J. (2006). *Necesidades de los estudiantes universitarios ante la realidad del Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: MEC.

Fontela, E. (2002). El nuevo escenario económico de la universidad. En A. Sáenz de Miera (Coord.). *La universidad en la nueva economía* (pp. 39-54). Madrid: MEC.

Fugate, M., Kinicki, A.J., y Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior,* (65), 14–38.

Gamboa, J.P., Gracia, F.J., Ripoll, P., y Peiró, J.M. (2007) *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral.* Documento de trabajo nº 1 del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). Recuperado de la web el día 17 de marzo de 2010 en el siguiente enlace: http://www.ivie.es/downloads/docs/wpasec/wpasec-2007-01.pdf

García Manjón, J.V. (Coord.) (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia.* La Coruña: Netbiblo.

García Manjón, J.V. y Pérez, C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 9* (46). Versión digital .

García Serrano, C. (2007). Las políticas del mercado de trabajo: desempleo y activación laboral. *Política y Sociedad 44* (2), 135-151.

García-Fuentes de la Fuente, C. (2000). Propuestas para la gestión de gabinetes y servicios de orientación universitaria. En H. Salmerón Pérez y V. López Palomo (Coords.). *Orientación educativa en las universidades* (pp-111-124). Granada: GEU.

Gazier, B. (1998). Employability: definitions and trends. En B. Gazier (Ed.) *Employability: Concepts and Policies* (pp.37-71). Berlín: European Employment Observatory.

Geli De Ciurana, A. M. (200). La orientación educativa en las universidades. En H. Salmerón y V.L. Palomo (Coords.) *Orientación educativa en las universidades* (pp. 15-24). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gibbson, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI.* Contribución a la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior celebrada en octubre de 1998.

Gil Flores, J. (2002). La enseñanza universitaria en España: oferta, demanda y resultados. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coords.) *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 59-82). Málaga: Aljibe.

González Losada, S. (Dir.) (2008). *Análisis de los instrumentos creados en las universidades como guías para la elaboración de los Sistemas de Garantía de Calidad en los nuevos títulos.* Madrid: MEC.

González López, I. y Martín Izad, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15* (2), 299-315.

Gothard, B., Mignot, P.; Offer, M. y Ruff, M. (2001). *Careers Guidance in Context.* Londres: Sage.

Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.* Madrid: CIDE.

Haug, G. (2004). *The public responsibility of Higher Education: Preparation for the labour market.* Presentación realizada en Concil of Europe Conference on Public responsibility for Higher Education and Research, celebrado en Strasbourg los días 23 y 24 de septiembre. Consultado el 19 de febrero de 2010 a través del siguiente enlace: http://aic.lv/bolona/Bologna/Bol_semin/Strasbourg/040923-24Haug.pdf.

Haug, G. (2005) La agenda de modernización de la educación superior en el contexto europeo. *Circunstancia: Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset* (8). Accesible en: http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id_d=335. Consultado el día 10 de mayo de 2010.

Haug, G. (2008) Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario: Tiempos de cambio universitario en Europa, 285-305.

Harvey, L. (1999). Employability: Developing the relationship between higher education and employment. *Presentation at the European Association of Institutional Research Forum.* Suecia.

Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education, 7* (2), 97-109.

Harvey, L., Locke, W. y Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity: Making links between higher education and the world of work.* UK: Universities UK.

Hernández Sandoica, H. (2002). La dictadura franquista y la Universidad: 1951-1975. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad,*(5), 127-156.

Hillage, J. y Pollard, E. (1998) *Employability: developing a framework for policy analysis*. London: Department for Education and Employment.

Infante Díaz, J. (2010). La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática. *Revista de Educación,* (351), 259-282.

Jover, D. (1995). El diálogo escuela-empresa. En S. Auberni (Comp.) *Orientación profesional* (pp.95-101). Barcelona: Institut Municipal d' Educació de Barcelona.

Junta de Andalucía (2004). *Estudio sobre políticas activas de empleo en la Unión Europea y principales países desarrollados.* Sevilla: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

Knight, P. y Yorke, M. (2002). Employability through the curriculum. *Tertiary Education and Management*, *8* (4), 261-276.

Kohler, J. (2004). El Proceso de Bolonia y la Empleabilidad: el impacto de la empleabilidad en el desarrollo curricular. Presentación realizada en el seminario *La empleabilidad y su vinculación con los objetivos del Proceso de Bolonia* celebrado en Eslovenia los días 22-23 de octubre de 2004. Consultado el 14 de abril de 2010 a través del siguiente enlace: http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Bol_semin/Bled/041022_Kohler-sp.pdf.

Lantarón, B. S. (2012). *Los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes universitarios.* Madrid: EAE.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Hurtado.

Lees, D. (2002) *Graduate employability-Literature review.* University of Exeter. Disponible en: http://www.palatine.ac.uk/files/emp/1233.pdf. Recuperado el día 28 de marzo de 2010.

Lefresne, F. (1999) Employability at the Herat of the European employment strategy. *European Review of Labour and Research,* (5), 460-480.

LLorent Bendmart, V. (Dir.) (2006). *Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios ofrecidos en sus respectivas universidades. Análisis y estudio comparado.* Madrid: MEC.

LLorente, R. y Torres, M. (2010). Políticas de educación y formación de la Unión Europea: Una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación comparada,* (16), 159-183.

Madrid Izquierdo, J.M. (2007). La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada,* (13), 253-284.

Martín del Peso, M.; Rabadán, A. B. y Hernández, J. (2010). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la

visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación,* (360), en prensa (fecha de aceptación: 27/10/10).

Martínez Gómez, F. (Coord.) (2004). *Estudio sobre las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia.* Madrid: MEC.

Martínez González, J.A. (2011). La empleabilidad: una competencia personal y una responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales.* Recuperado el día 20 de enero de 2012 en el siguiente enlace: http://www.eumed.net/rev/cccss/15/jamg.html.

Martínez López, A. (2008). La influencia de las políticas activas de empleo en las transformaciones de los modos de intervención y los modelos contemporáneos de bienestar social. *Revista Portularia, VIII* (2), 103-115.

McGrath, S. (2007). *What is employability?* UNESCO Centre for Comparative Education Research. Consultado el 20 de marzo de 2010 en: http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_uccer/epa_docs/what_is_employability.pdf

McQuaid, R.W., Green, A. y Danson, M. (2005). Introducing Employability. *Urban Studies, 42* (2), 191-195.

Merino Fernández, J.V. (2002). Funciones de la Universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la universidad ¿Es todavía posible esta doble función en la sociedad del conocimiento y de la información? En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (Coords.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 25-48). Málaga: Aljibe.

Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy.* Madrid: Síntesis.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Evolución del sistema educativo español.* Madrid: CIDE.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades.* Informe final.

Ministerio de Educación y Ciencia (2010). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español: curso 2009/2010.* Madrid: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia (2011). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español: curso 2010/11*. Madrid: MEC.

Montagut, T. (2008). *Política Social: una introducción* (3ª ed). Barcelona: Ariel.

Mora, J. G. (2004). Las necesidades del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación,* (35), 13-37.

Mora, J. G. (2007). *Las competencias de los graduados: implicaciones para la reforma curricular*. Ponencia presentada en el Taller sobre La empleabilidad en la formación universitaria organizado por la Dirección General de Universidades del MEC y la Universidad de León, León 24 de enero de 2008.

Mora, J.G. (2009). Las políticas europeas de educación superior: su impacto en España. *Papeles de economía española,* (119), 263-276.

Mora, J. G. y Vidal, J. (2000). Cambios en la Educación Superior en España: avances y nuevos conflictos. *Revista de Educación,* (114), 111-122.

Moreno, L. (2004). Reforma y restructuración del Estado del Bienestar en la UE. Conferencia presentada en el II Seminario Internacional de Política Social, celebrado en Brasilia 27-29 de octubre de 2004.

Muñoz de Bustillo, R. y Bonete, R. (2009). *Introducción a la Unión Europea: Un análisis desde la economía* (4ª ed.). Madrid: Alianza.

Novoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista española de educación comparada,* (16), 23-41.

OCDE (1993). *Perspectivas del empleo 1993*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Colección Informes OCDE.

OIT (2008). *Capacitación y orientación profesional.* Artículo publicado el 13 de noviembre de 2008. Accesible a través del siguiente enlace: http://www.ilo.org/global/Themes/Skills__Knowledge_and_Employability/Training/lang--es/index.htm

Ortoll Espinet, E. (Coord.) (2008). *Análisis de los procedimientos de interacción entorno-universidad en el proceso de adaptación e implementación de las titulaciones oficiales del EEES.* Madrid: MEC.

Pantoja, A. (2004): *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.

Paricio Tato, S. (2005). Política educativa europea. *Revista de Educación,* (337), 251-278.

Pastor, M.S.; Simon, L.; García, J. y Tovar, E. (2004). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea de educación superior.* Madrid: MEC.

Pedrosa Sanz, R. (2009). El desarrollo histórico de la Política Social de la Unión Europea y su estado actual. *Estudios de Economía Aplicada, 27* (3), 613-638.

Pereyra, M. A.; Luzón, A. y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del EEES. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista española de educación contemporánea,* (12), 113-143.

Pérez Esparrells, C. (2004). La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad. *Revista de Educación,* (335), 305-316.

Pérez Juste, R.; Sebastián, A. y De Lara, E. (1990). Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, 3* (1), *23-56.*

Repetto, E. (1995). Guidance techniques in the Spanish Universities. *Educational and Vocational Guidance,* (57), 1-6.

Ríos Insua, D. (2007). *Análisis de las capacidades y habilidades demandadas por los empleadores a los egresados universitarios.* Madrid: MEC.

Rivas Martínez, F. (1998). *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Rodríguez Cabrero, G. (2004). *El desarrollo de la política social en la Unión Europea y la construcción social de los derechos sociales en una Europa ampliada.* Madrid: Fundamentos.

Rodríguez Diéguez, A. (2002). La orientación en la Universidad: Ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En V. Álvarez Rojo, A. y Lázaro Martínez (Coords.) *Calidad en las universidades y orientación universitaria* (pp.171-213). Málaga: Aljibe.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa.* Barcelona: PPU.

Rodríguez Espinar, S.; Prades, A.; Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Cataluña: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación,* (351), 107-137.

Rodríguez Mora, H. (2010). *El liderazgo transformacional como antecedente de la empleabilidad: Su influencia en el rendimiento individual.* Tesis Doctoral no publicada. España: Universidad de Valencia.

Rodríguez Moreno, M.L. (1998). *La orientación profesional.* Barcelona: Ariel.

Rodríguez Moreno, M.L. (2002). *Hacia un nueva orientación universitaria.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Rodríguez Moreno, M.L., Benavent, J.A., Fossati, R., y Tort, Ll. (1993). *Los servicios de orientación escolar y profesional en España.* Luxemburgo: Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Rothwell, A. y Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review, 36* (1), 23-41.

Sacristán Romero, F. (2006). Diseño actual de las políticas de empleo en la Unión Europea y España. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas 1* (13). Publicación electrónica de la Universidad Complutense.

Sáenz Royo, E. (2002). Políticas sociales, prestaciones y Unión Europea. Comunicación presentada en las IV Jornadas Internacionales sobre derechos humanos y libertades fundamentales, celebrado en Zaragoza el 7 y 8 de noviembre de 2002.

Sáez, F. (1997). Políticas de mercado de trabajo en Europa y España. *Papeles de Economía,* 72, 309-325.

Salmerón Pérez, H. (2001). Los servicios de orientación en la universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Revista Ágora Digital*, 2.

Salmerón Pérez, H. y López Palomo, V. (Coords.) (2000). *Orientacion Educativa en las universidades*. Granada: GEU.

Sánchez García, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, *9* (15), 87-107.

Sánchez García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid.* Madrid: UNED.

Sánchez García, M. F. (2010). La orientación en España: El despegue de una profesión. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 21* (2), 231-239.

Sánchez García y Guillamón Fernández (Coods.) (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación* (341), pp.329-352.

Sanders, J. y De Grip, A. (2004). Training, Task Flexibility and Low-Skilled Workers'Employability. *International Journal of Manpower*, 25, forthcoming.

Santana Vega, L. (2010). Presentación: La transición a la vida activa. Revista de Educación, (351), 15-21.

Saúl, L. A.; López-González, M. A. y Bermejo, B. G. (2009). Revisión de los Servicios de Atención Psicológica/Psicopedagógica en las Universidades españolas. Acción Psicológica, *6* (1), 17-40.

Secretaría General de Universidades (2011). *Plan director de empleabilidad Universitaria. Estrategia Universidad 2015.* Madrid: MEC. Documento Borrador consultado el día 20 de enero de 2012, en el siguiente enlace: http://api.ning.com/files/L0l6eb69rSIH7mV1NGcGSWd-10PNStapVbCuJomr1YzCIm7wYPe5qcWQzm5EFEDBbqxXZf5iwoVQRcZylRKn33A5PXvXlQHc/BORRADORPLANDEEMPLEABILIDAD1507.pdf

Simón, L. (Coord.) (2006). *Estudio sobre los servicios de prácticas y empleo (SPE) de las universidades de la Comunidad de Madrid.* Madrid: ACAP.

Sobrado Fernández, L. (2000). *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción laboral.* Barcelona: Estel.

Sobrado, L. y Cortés, A. (Coords.) (2009). Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas. Madrid: Biblioteca nueva.

Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: Visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada,* (12), 37-80.

Teichler, U. (2008). Employability and the curriculum. Presentación realizada en el *Taller sobre la Empleabilidad en la formación universitaria,* celebrado en la Universidad de León (León) el día 24 de enero de 2008. Consultado el día 25 de marzo de 2011 siguiendo el siguiente enlace: http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/09grupotrabajo/03leoempl/2008-leon-empleabilidad-teichler-curriculum.pdf?documentId=0901e72b8004aae4

Toledo, F. y Michavilla, F. (Eds.) (2009). *Empleo y nuevas titulaciones en Europa.* Madrid: Tecnos.

Tomás, B; Beas, I; Burriel, R. y Martínez, I. (2007). *Necesidades de orientación profesional de los estudiantes y titulados de la Universidad Jaume I.* Jornadas de Fomento de la Investigación, curso 2006-2007.

Toscano Cruz, M.O. (2001). Necesidad de la orientación en la universidad. *Revista Ágora Digital,* 2. Consultado a través del siguiente enlace: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm. Recuperado el día 15 de enero de 2011.

Valcárcel Cases, M. (2006). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas.* Madrid: MEC.

Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: Fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada,* (10), 17-59.

Valle, J.M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa* (Vol. II). Madrid: CIDE.

Valle, J.M. (2007). Retos, luces y sombras de la convergencia universitaria europea. *Educación y Futuro,* (16), 9-30.

Valls Fernández, F. (1998). *Fundamentos de orientación profesional para psicopedagogos.* Almería: Universidad de Almería.

Van der Heijde, C. M., y Van der Heijde, B.J.M. (2006). A competente-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management, 45* (3), 449-476.

Vázquez García, J. A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de educación,* número extraordinario, pp.23-39.

Vidal, J.; Díez, G. y Vieira, M.J. (2001). *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria.* Madrid: MECD.

Vieira Aller, M. J. (2004). *Análisis comparado sobre la planificación y la organización del sistema de orientación y apoyo al estudiante en las instituciones de educación superior.* Tesis doctoral. Universidad de León.

Vieira Aller, M.J. (Dir.) (2008). *Herramientas para la utilización de los estudios de egresados en el diseño de los planes de estudio.* Madrid: MEC.

Vieira Aller, M.J. (Dir.) (2009). *El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudios.* Madrid: MEC.

Vieira, M.J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista de Orientación Educativa y Psicopedagógica,(17),* 1, 75-97.

Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *22* (3), 173-187.

Wernet, P., Baukens, M., Bollèrot, P., Pineschi-Gapènne, M., y Wallwei, U. (Eds.) (2001). *Employability: From theory to practice.* New Jersey: ISSA.

Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: what it is- what it is not.* ESECT.

Yorke, M. (2006). *Learning and Employability. Employability in higher education: what it is-what it is not.* York: Higher Education Academy.

8.2. NORMATIVA

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley Villar Palasí). Publicada en el BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970 (pp. 12525-12546).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). Publicada en el BOE nº 209 de 1 de septiembre de 1983 (pp. 24034-24042).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Publicada en el BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990, (pp. 28927-28942).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Publicada en el BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001, (pp.49400-49425).

Ley 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la Formación Profesional. Publicada en el BOE nº 147, de 20 de junio de 2002, (pp. 22437-22442).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). Publicada en el BOE nº 89, de 13 de abril de 2007, (pp.16241-16260).

Real Decreto 1497/81, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. Presidencia del Gobierno. Publicado en el BOE nº 175, de 23 de julio de 1981, (A-1981-16432).

Real Decreto 557/1991, de 12 de abril de 1991, sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros universitarios. Publicado en BOE nº 95, de 20 de abril de 1991, (pp. 12326- 12329).

Real Decreto 1485/94, de 9 de septiembre, por el que se actualiza el Real Decreto 1497/81, sobre Programas de Cooperación Educativa. Publicado en el BOE nº 249, de 18 de octubre de 1994, (pp.32467-32468).

Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Publicado en el BOE nº 19 de 22 de septiembre de 2004, (pp.2667-2671).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Publicado en el BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007, (pp. 44037-44048).

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el R. D. 1393/2007, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Publicado en el BOE nº 161, de 3 de julio de 2010, (pp. 58454- 58468).

Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales. Publicado en el BOE nº 190, de 6 de agosto de 2010, (pp. 68574-68609).

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Publicado en el BOE nº 318, de 31 de diciembre de 2010, (pp. 109353-109380).

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Publicado en el BOE nº 35, de 10 de febrero de 2011, (p. 13909-13926).

Real Decreto 1543/2011, de 31 de octubre, por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas. Publicado en el BOE nº 278, de 18 de noviembre de 2011, (pp. 119523-119526).

Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Publicado en el BOE nº 297, de 10 de diciembre de 2011, (pp.132391-132399).

9. ANEXOS

9.1. INDICE DE SIGLAS

AACD: American Association for Counseling and Development.

ACA: American Counseling Association.

ACES: Association for Counselor Education and Supervision.

ACLPP: Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía.

ACOEP: Associació Catalana d'Orientació Escolar y Profesional.

AEOEP: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional.

AIEVG: Association for Educational and Vocational Guidance.

AIOP: Asociación Internacional de Orientación Profesional.

AIOSP: *Association Internationale d´Orientation Scolarire et Professionnelle*.

APA: American Psychological Association

APGA: American Association for Counseling and Development.

ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development.

ASPOPA: Asociación de Orientadores del Principado de Asturias.

ASTD: American Society for Training and Development.

AUE: Acta Única Europea.

BFUG: Bologna Follow-up Group.

CECA: Comunidad Económica del Carbón y del Acero.

CEDEFOP: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

CE: Comisión Europea.

CEE: Comunidad Económica Europea.

CEEI: Centro Europeo de Empresas e Innovación.

CES: Comité Económico y Social.

COIE: Centro de Orientación e Información para el Empleo.

COMETT: Programa de Cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las nuevas tecnologías.

COU: Curso de Orientación Universitaria.

CRUE: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.

CSIC: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

CV: Currículum Vitae.

DEE: Dimensión Europea de la Educación.

DG: Dirección General.

ECOFIN: Asuntos económicos y financieros.

ECTS: European Credit Transfer System.

EEE: Estrategia Europea de Empleo.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

EEUU: Estados unidos.

EGB: Educación General Básica.

ENQA: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

EOEP: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

EQAR: European Quality Assurance Register for Higher Education.

EQF: European Qualifications Framework.

ERA: European Research Area.

ERASMUS: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students.

ESECT: Enhancing Student Employability Co-ordination Team.

ESIB: National Unions of Students in Europe, actualmente ESU.

ESU: European Students' Union.

EUA: European University Association.

EURASHE: European Association of Institutions in Higher Education.

EUROTECNET: European Technical Network.

EURYDICE: Education Information Network in the European Community.

FAES: Fundación para el Análisis y Estudios Sociales.

FEDORA: Forum Europeo de la Orientación Académica.

FMI: Fondo Monetario Internacional.

FORCE: Programa de Acción para el desarrollo de la Formación Profesional continuada en la Comunidad Europea.

FP: Formación Profesional.

FSE: Fondo Social Europeo.

FUNDIPE: Fundación para el Desarrollo de la Función de Recursos Humanos.

GATT: General Agreement on Tariffs and Trade.

IES: Instituciones de Educación Superior.

INEE: Instituto Nacional de Educación Especial.

INEM: Instituto Nacional de Empleo.

IRTAC: International Round Table for Advancement Counseling.

LGE: Ley General de Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

LOGSE: Ley de Ordenación del Sistema Educativo.

LOU: Ley Orgánica de Universidades

LOMLOU: Ley Orgánica por la que se modifica la Ley 6/2001 de Universidades

LRU: Ley Orgánica de Reforma Universitaria

MAC: Método Abierto de Coordinación.

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.

MECD: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

NARIC: National Academic Recognition Information Centres.

NCDA: National Career Development Association.

NDEA: National Defense Education Act.

NGA: National Guidance Association.

NVGA: National Vocational and Guidance Associtation.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OGPE: Orientaciones Generales de Política Económica.

OIC: Organización Internacional de Comercio.

OIT: Organización Internacional del Trabajo.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

OPEA: Orientación profesional para el empleo y el autoempleo.

OPEP: Organización de los Países Exportadores de Petróleo.

PAC: Política Agraria Común.

PE: Parlamento Europeo

PESC: Política Exterior y de Seguridad Común.

PETRA: Programa de Acción para la Formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional.

PIB: Producto Interior Bruto.

QF-EHEA: Qualifications Framework- European Higher Education Area.

RRHH: Recursos Humanos.

RUCT: Registro de Universidades, Centros y Títulos.

RUNAE: Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles.

SET: Suplemento Europeo al Título.

SIDA: Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida.

SIOU: Servicios de Información y Orientación Universitarios.

SOEPP: Servicio de orientación educativa, personal y profesional.

SOEV: Servicios de Orientación Escolar y Vocacional.

SUE: Sistema Universitario Español.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UE: Unión Europea.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNICE: Union of Industrial and Employers Confederations of Europe.

URSS: Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

9.2. ANEXO I: Cuestionario a los servicios de orientación profesional.

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

Cuestionario sobre los servicios universitarios de empleo
Está usted entrando en un cuestionario cuyo objetivo es conocer los servicios universitarios de empleo que se ofertan en las universidades españolas y las líneas de actuación en las que están trabajando

Hay 78 preguntas en esta encuesta

Presentación de los Servicios Universitarios de Empleo

1 Nombre de la universidad:

2 Año de inicio del servicio universitario de empleo:

3 Denominación del servicio universitario de empleo:

4 Dependencia Institucional del servicio universitario de empleo. A este respecto, realice las observaciones que crea oportunas.

5 ¿Con cuántos recursos humanos cuenta el servicio? Indicar número de personas que trabajan en dicho servicio:

Técnicos/as	
Administrativos/as	
Becarios/as	
Director/a	
Subdirector/a	
Otros/as	

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

6 ¿Qué porcentaje de ellos/as llevan 3 años o más en el servicio?

Técnicos/as (%)	
Administrativos/as (%)	
Becarios/as (%)	
Director/a (%)	
Subdirector/a (%)	
Otros/as (%)	

7 ¿Qué porcentaje de ellos está financiado con recursos provenientes de programas externos a la universidad?

Técnicos/as (%)	
Administrativos/as (%)	
Becarios/as (%)	
Director/a (%)	
Subdirector/a (%)	
Otros/as (%)	

8 El personal con que cuenta el servicio universitario de empleo, ¿recibe formación continuada?

	SI
	NO

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

9 Si su respuesta ha sido afirmativa, indicar, quién se ocupa de promover la formación continuada que recibe el personal del servicio:
(Por favor, marque las opciones que correspondan)

Es el propio servicio quien la promueve	
Es la universidad quien la promueve	
Son servicios externos quienes la promueven	
Otros:	

10 Líneas de actuación en las que trabaja el servicio universitario de empleo. Por favor marque las opciones que correspondan:
(Por favor, marque las opciones que correspondan)

	Orientación e Información Laboral		Emprendimiento
	Prácticas en empresa		Observatorio Ocupacional
	Agencia de colocación		Otro:
	Formación		

Área de Orientación e Información

En esta sección se recogerán datos vinculados con las actuaciones que siguen los servicios universitarios de empleo en el área de orientación e información laboral, en el caso de que usted haya marcado dicha opción.

Si su servicio no realiza actuaciones en esta línea, por favor continúe.

11 En su servicio: ¿Existe un área que se ocupe de forma específica, de las actividades de orientación e información laboral?

	SI
	NO

12 Describa alguna de las actividades más relevantes, que en materia de orientación e información, esté llevando a cabo su servicio universitario de empleo:

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

13 Estas actividades se destinan a: *(Por favor, marque las opciones que correspondan)*

	Estudiantes de primeros cursos
	Estudiantes de últimos cursos
	Estudiantes de postgrado
	Egresados
	Empresas
	Docentes
	Otro:

14 Estas actividades se desarrollan de modo: *(Por favor, marque las opciones que correspondan)*

	Presencial		Individual
	Semipresencial		Grupal
	On-line		Otro

15 Las actividades individuales, suelen tener una duración aproximada de: *(Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones)*

	Entre 1 y 6 horas
	Entre 7 y 20 horas
	Entre 21 y 60 horas
	Más de 60 horas
	Otro:

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

16 Estas actividades individualizadas: *(Por favor, marque las opciones que correspondan)*

	Se realizan de modo puntual
	Tienen continuidad a lo largo del curso
	Otro:

17 Las actividades que se realizan en grupo, tiene una duración de: *(Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones)*

	Entre 1 y 6 horas
	Entre 7 y 20 horas
	Entre 21 y 60 horas
	Más de 60 horas
	Otro:

18 Estas actividades, ¿se encuentran recogidas dentro de la programación anual?
*Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

19 Las actividades que se realizan en grupo tiene una periodicidad de: *Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	Anual		*Mensual*
	Semestral		*Otro:*

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

20 En su opinión, ¿Cuál es la motivación del alumnado para realizar estas actividades?
Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto (1=nada motivado y 5=muy motivado)

	1	2	3	4	5
Mejorar la formación adquirida en su titulación					
Mejorar las competencias personales					
Reconocimiento de créditos					

21 En su opinión, ¿cree que debería haber reconocimiento de créditos por la realización de dichas actividades? Explique porqué.

22 En el área, ¿disponen de algún indicador de satisfacción de sus usuarios? *Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

23 En caso afirmativo, ¿son públicos dichos indicadores? *Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

24 En caso de ser públicos, indicar cómo acceder a ellos

25 Para la realización de dichas actividades, ¿Con qué agentes externos se suele colaborar? *Por favor, marque las opciones que correspondan:*

	No contamos con colaboradores externos
	Antiguos alumnos/as
	Asociaciones/Colegios profesionales
	Empresas
	Servicio de Empleo público
	Fundaciones/ONGs
	Ayuntamientos
	Otros:

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

26 En su caso, ¿en qué consiste dicha colaboración? *Por favor, marque las opciones que correspondan:*

	Han colaborado aportando financiación para la actividad
	Han colaborado participando en la realización de las actividades (impartiendo cursos, aportando información, etc.)
	Han colaborado con medios o materiales para la realización de las actividades
	Otro tipo de colaboración:

Área de Prácticas Académicas Externas

En esta sección se pretende recoger información sobre las actuaciones que, en la línea de las prácticas académicas externas, organiza el servicio universitario de empleo.
A efectos de este estudio, se entiende por prácticas académicas externas, aquellas prácticas que se realizan fuera del aula. Pueden realizarse en entidades externas o en los centros, estructuras o servicios de la universidad.

Si usted no ha señalado esta línea de actuación, por favor, continúe.

27 En su servicio: ¿Existe un área que se ocupa de forma específica de las prácticas?
*Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

Comente su elección:

28 Señale el tipo de prácticas* que son gestionadas desde su servicio universitario de empleo: *Por favor, marque las opciones que correspondan*:

	Prácticas Curriculares
	Prácticas Extracurriculares
	Otro:

**Se entiende por prácticas curriculares aquellas incluidas en el plan de estudios, y extracurriculares aquellas que se realizan de forma externa y no vinculada al plan de estudios.*

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

29 Las prácticas que se organizan desde el servicio universitario de empleo, ¿son remuneradas? *Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto*:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Siempre
Prácticas curriculares				
Prácticas Extracurriculares				

30 Desde el servicio universitario de empleo, y en relación con las prácticas, se mantiene contacto con: *Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:*

	SI	NO	Algunas veces	Ns/Nc
El tutor de la empresa				
El tutor de la universidad				

31 En el área, y en relación con la gestión de las prácticas, ¿disponen de indicadores: *Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:*

	SI	NO
De satisfacción de los estudiantes		
De satisfacción de las empresas		

32 En caso afirmativo, ¿son públicos dichos indicadores? *Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

33 En caso de ser públicos, indique cómo acceder a ellos:

Área de Formación para el Empleo

A continuación se presentan una serie de cuestiones sobre el área de formación en competencias para el empleo y las actuaciones que organiza el servicio en dicho ámbito.

Si usted no ha señalado esta línea de actuación, por favor, continúe.

34 En su servicio: ¿Existe un área que se ocupa de forma específica de las actividades de formación para el empleo? *Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

35 Las actividades de formación, suelen tener una duración de: *Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	Entre 1 y 6 horas
	Entre 7 y 20 horas
	Entre 21 y 60 horas
	Más de 60 horas
	Otro:

36 Indique a quién se dirigen las actuaciones formativas que organiza el servicio universitario de empleo: *Por favor, marque las opciones que correspondan*:

	Alumnado de primeros cursos
	Alumnado de últimos cursos
	Alumnado de Postgrado
	Egresados
	Docentes
	Otro:

37 ¿Cómo se da a conocer esta oferta de formación?

38 Indique los objetivos generales de estas actividades:

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

39 En qué competencias inciden estas actividades: *Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto (1=nada y 5=mucho):*

	1	2	3	4	5
Competencias técnicas (saber)					
Competencias participativas (saber estar)					
Competencias metodológicas (saber hacer)					
Competencias personales (saber ser)					

40 Estas actividades formativas, se desarrollan de modo: *Por favor, marque las opciones que correspondan:*

	Presencial		Individual
	Semipresencial		Grupal
	On-line		Otro

41 Las actividades formativas suelen tener una duración aproximada de:
*Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones*:

	Entre 1 y 6 horas
	Entre 7 y 20 horas
	Entre 21 y 60 horas
	Más de 60 horas
	Otro:

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

42 Para la realización de estas actividades, indique con qué colaboradores externos se cuenta: (*Por favor, marque las opciones que correspondan)*

	No contamos con colaboradores externos
	Antiguos alumnos/as
	Asociaciones profesionales
	Fundaciones
	Organizaciones/ONGs
	Servicios de Empleo Públicos
	Ayuntamiento
	Comunidad Autónoma
	Empresas
	Otro

43 En su caso, indique en qué consiste dicha colaboración:
Por favor, marque las opciones que correspondan:

	Financiando dichas actividades
	Colaborando en la propia actividad de formación
	Colaborando con materiales o recursos para la realización de las actividades
	Otro:

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

44 En su opinión, ¿cuál es la motivación del alumnado para realizar estas actividades formativas? *(Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto, 1=nada motivado y 5=muy motivado)*

	1	2	3	4	5
Mejorar la formación adquirida en su titulación					
Mejorar las competencias personales					
Reconocimiento de créditos					

45 En el área, ¿disponen de algún indicador de satisfacción de sus usuarios?
*Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones*:

	SI
	NO

46 En caso afirmativo, ¿son públicos dichos indicadores?
*Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

47 En caso de ser públicos, indique cómo acceder a ellos:

Agencia de colocación

A continuación se presentan una serie de cuestiones relacionadas con la Bolsa de Empleo.

Si usted no ha señalado esta línea de actuación, por favor, continúe.

48 En su servicio: ¿Existe un área que se ocupa de forma específica de gestionar la Bolsa de Empleo? *Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

49 ¿Quién puede inscribirse en la Bolsa de Empleo? *Por favor, marque las opciones que correspondan:*

	Estudiantes en general de la universidad
	Estudiantes de últimos cursos de la universidad
	Egresados de la universidad
	Egresados de otras universidades
	Desempleados del entorno socioeconómico
	Personas en mejora de empleo
	Otro:

50 ¿Durante cuánto tiempo se puede estar inscrito en la Bolsa de Empleo?
*Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	Hasta 2 años
	Hasta 5 años
	Más de 5 años
	Otro:

Emprendimiento

A continuación se presentan una serie de cuestiones relacionadas con el emprendedurismo.
En este apartado se describen actuaciones llevadas a cabo desde los servicios universitarios de empleo relacionadas con el autoempleo y la generación de empresas.

Si usted no ha señalado esta línea de actuación, por favor, continúe.

51 En su servicio: ¿Existe un área que se ocupa de forma específica del emprendimiento? *(Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones)*

	SI
	NO

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

52 Para favorecer el emprendimiento, ¿qué tipo de actividades se organizan?
Por favor, marque las opciones que correspondan:

	Información o sensibilización sobre autoempleo
	Orientación para el autoempleo (qué pasos son necesarios cuando se crea una empresa, cursos de formación, etc.)
	Apoyo y acompañamiento (ayuda legal, fiscal, de búsqueda de financiación, etc.)
	Ayuda al desarrollo de proyectos (viveros, etc.)
	Otro:

53 Indique a quién se dirigen estas actuaciones:
Por favor, marque las opciones que correspondan:

	Graduados (Diplomados, licenciados, etc.)
	Postgrados (Máster, doctorandos, etc.)
	Estudiantes de últimos cursos
	Otro:

54 Estas actividades se desarrollan de modo:
Por favor, marque las opciones que correspondan:

	Presencial		Individual
	Semipresencial		Grupal
	On-line		Otro

55 Para la realización de estas actividades, indique con qué colaboradores externos se

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

cuenta: *(Por favor, marque las opciones que correspondan)*

	No contamos con colaboradores externos
	Antiguos alumnos/as
	Fundaciones
	Organizaciones/ ONGs
	Servicios de Empleo Públicos
	Ayuntamiento
	Empresas
	Otro:

56 En su caso, indique en qué consiste dicha colaboración:
Por favor, marque las opciones que correspondan:

	Aportando material, información, orientación…en las actuaciones sobre emprendimiento
	Participando directamente en la realización de las actuaciones
	Financiando dichas actuaciones
	Otro:

57 En el área: ¿disponen de indicadores: *(Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto)*

	SI	NO
De satisfacción de sus usuarios		
De resultados		

58 En caso afirmativo, ¿son públicos dichos indicadores?

	SI
	NO

59 En caso de ser públicos, indique cómo acceder a ellos.

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

Observatorio Ocupacional y Estudios de Egresados

A continuación se presentan una serie de cuestiones relacionadas con el Observatorio Ocupacional y los Estudios de Egresados.

Si usted no ha señalado esta línea de actuación, por favor, continúe.

60 En su servicio: ¿Existe un área que se ocupa de forma específica de las actividades del Observatorio Ocupacional y de realizar los Estudios de Egresados?
*Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

61 Su universidad, ¿realiza un seguimiento de sus egresados?
*Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

62 En caso afirmativo, ¿son públicos dichos estudios?

	SI
	NO

63 En caso de ser públicos, indique cómo acceder a ellos:

64 En su opinión, ¿para qué son utilizados los resultados de estos estudios en su universidad?

65 Su servicio universitario de empleo, ¿realiza estudios de mercado?
*Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:*

	SI
	NO

66 En caso afirmativo, ¿son públicos dichos estudios?

	SI

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

	NO

67 En caso afirmativo, indique cómo acceder a ellos:

68 ¿Cuál es la principal fuente de información para realizar estos estudios?

69 En su opinión, ¿cómo cree que son utilizados los resultados de estos estudios en su universidad?

Evolución del servicio en los últimos años

A continuación se presentan una serie de cuestiones, sobre los cambios observados en el servicio universitario de empleo en estos últimos años.

70 Expresar en porcentajes el crecimiento sufrido por su servicio en los últimos 10 años en relación con: *Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:*

	%
Aumento de Recursos Humanos	
Aumento del presupuesto	
Aumento del volumen de actividades	

71 Indique, para este curso: *(Por favor, seleccione todas las opciones que correspondan y escriba un comentario)*

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

Presupuesto total del servicio (personal, actividades, etc., expresado en €)	
Porcentaje de financiación externa pública (%)	
Porcentaje de financiación externa privada (%)	

72 ¿Cuáles son las fuentes de financiación externa y cómo han evolucionado en los últimos años?

¿Cómo se da a conocer el servicio universitario de empleo entre la comunidad educativa?

A continuación se presentan una serie de cuestiones para conocer cómo se promociona el servicio universitario de empleo y se da a conocer.

73 ¿Qué estrategias son las más útiles para dar a conocer su servicio universitario de empleo? Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Página web					
Visitas a las aulas					
Publicidad en prensa y/o radio					
Mensajes SMS al alumnado					
Información en el sobre de matrícula					
Foros					
Contacto con los Centros (Decano, Vicedecano, etc.)					

74 En su opinión, ¿se deberían incorporar nuevas estrategias? ¿Cuáles?

Buenas prácticas

En esta sección nos gustaría que se describiera, brevemente, alguna actuación o línea de trabajo

CUESTIONARIO: SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIOS

seguida desde el servicio universitario de empleo de su universidad que, en su opinión, ha obtenido buenos resultados y podría considerarse una buena práctica.

75 Describir una "buena práctica" que realice su servicio universitario de empleo:

Valoración Final

76 Algunos programas de la ANECA (AUDIT, VERIFICA, etc.) requieren de acciones o información relacionada con las prácticas, el empleo o la orientación. El servicio universitario de empleo, ¿ha participado de alguna forma en estos procesos de evaluación? Comente su respuesta:

77 Exprese su opinión general sobre los Servicios Universitarios de Empleo de las universidades:

Aspectos que deberían cambiar:
Aspectos que se deberían introducir:

78 Si desea realizar cualquier otro comentario en relación con los temas tratados en este cuestionario, por favor utilice este espacio:

Enviar su encuesta.

Gracias por completar esta encuesta

9.3. ANEXO II: Oferta de servicios de orientación profesional

OFERTA DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL
Andalucía
Almería
Servicio Universitario de Empleo
Cádiz
Unidad Dirección General de Empleo
Córdoba
Servicio de Empleo
Granada
Centro de Promoción de Empleo y Prácticas
Huelva
Servicio de Orientación, Información, Prácticas, Empleo y Autoempleo
Jaén
Unidad de Empleo
Málaga
Vicerrectorado de Relaciones Universidad-Empresa
Sevilla
Unidad de Orientación e Inserción Profesional
Internacional de Andalucía
Universidad especial
Pablo de Olavide
Fundación Universidad- Sociedad
Aragón
San Jorge
Servicio de Orientación Profesional y Empleo
Zaragoza
Universa
Asturias
Oviedo
Prácticas y Empleo
Baleares
Illes Balears
Departamento de Orientación e Inserción Profesional
C. Valencià
Alicante
Gabinete de Iniciativas para el Empleo
Cardenal Herrera-CEU
Servicio de Información, Prácticas y Empleo
Católica San Vicente Martir
Bolsa de empleo
Jaume I de Castellón

OFERTA DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL
Oficina de Inserción Profesional
Miguel Hernández de Elche
Observatorio Ocupacional
Politécnica de Valencia
Servicio Integrado de Empleo
València- Estudi General
Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral
Internacional de Valencia
Enseñanza On-line. No enlace a servicio
Canarias
Europea de Canarias
Pendiente dirección de la sede
La Laguna
Fundación Empresa Universidad de La Laguna
Las Palmas de Gran Canarias
Servicio de Orientación Laboral
Cantabria
Cantabria
Centro de Orientación e Información de Empleo
Internacional Menéndez Pelayo
Universidad especial
Castilla- La Mancha
Castilla-La Mancha
Centro de Información y Promoción del Empleo
Castilla y León
Burgos
Unidad de Empleo
Católica Santa Teresa de Ávila
Servicio on-line para alumnos
Europea Miguel de Cervantes
Centro de Orientación, Información y Empleo
I.E. Universidad
No se encuetra enlace de servicio. Se gestionan prácticas e intercambios
León
Centro de Orientación e Información del Empleo
Pontificia de Salamanca
No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
Salamanca
Servicio de Inserción Profesional, Prácticas y Empleo
Valladolid
Centro de Orientación e Información al Estudiante -Fundación General Universidad de Valladolid

OFERTA DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL
Catalunya
Abat Oliba CEU
Servicio de Prácticas y Empleo
Autónoma de Barcelona
Treball Campus
Barcelona
Serveis d'inserció i orientació laboral
Girona
No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
Internacional de Catalunya
Bolsa de Treball i Pràctiques
Lleida
Servei d'Informació i Atenció Universitària: Borsa de Treball
Politécnica de Catalunya
No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
Pompeu Fabra
Oficina d'inserció laboral
Ramon Llull
No se encuentra un enlace para este tipo de servicios
Rovira i Virgili
Centro de Atención al Estudiante:Bolsa de Empleo
Vic
Servei d'Inserciò Laboral
Oberta de Catalunya
Enseñanza On-line. No enlace a servicio
Extremadura
Extremadura
Oficina de Orientación Laboral
Galicia
A Coruña
Servizo de Apoio ao Emprendemento e ao Emprego aos Universitarios
Santiago de Compostela
Servicios de Apoyo al Emprendimiento y el Empleo
Vigo
Oficina de Orientación ao Emprego
La Rioja
La Rioja
Oficina de Orientación Profesional y Empleo y Fundación Empresa
Internacional de La Rioja
Enseñanza On-line. No enlace a servicio.
Madrid
Alcalá
Servicio de Promoción, Orientación profesional y Relaciones internacionales2
Alfonso X El Sabio

OFERTA DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL
Gabinete de Apoyo a la Orientación Profesional y Ayuda al Empleo
Antonio de Nebrija
Centro de Asesoramiento Profesional
Autónoma de Madrid
Centro de Orientación e Información de Empleo
Camilo José Cela
Centro de Orientación Profesional y Emprendizaje
Carlos III de Madrid
Servicio de Orientación y Planificación Profesional
Complutense de Madrid
Centro de Orientación e Información de Empleo
Europea de Madrid
Gabinete de Orientación para el Empleo
Francisco de Vitoria
Departamento de Orientación e Información de Empleo
Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Centro de Orientación, Información y Empleo
Politécnica de Madrid
Orientación e Información de Empleo
Pontificia de Comillas
Oficina de Prácticas y Empleo
Rey Juan Carlos
Centro de Orientación e Información para el Empleo
San Pablo-CEU
Centro de Orientación e Información de Empleo
Tecnológica y Empresas
Universidad de reciente creación. No enlace servicio
U. a Distancia de Madrid (UDIMA)
Enseñanza On-line. No enlace a servicio
Murcia
Católica San Antonio
Servicio de Orientación e Información Laboral
Murcia
Centro de Orientación e Información de Empleo
Politécnica de Cartagena
Centro de Orientación e Información al Estudiante
Navarra
Navarra
Servicio de Prácticas y Empleo
Pública de Navarra
Área de Empleo y Prácticas

OFERTA DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL
País Vasco
Deusto
DeustuLan
Mondragón
Bolsa de trabajo en cada Facultad
País Vasco
Centro de Empleo

9.4. ANEXO III: Buenas prácticas

Línea de actuación:	**ORIENTACIÓN/INFORMACIÓN**
Universidad Illes Balears	
Denominación de la actividad:	Guía Virtual de Orientación Profesional
Objetivo:	Guiar y orientar a los titulados en la búsqueda de empleo
Destinatarios:	Principalmente titulados, aunque al ser virtual su acceso es libre.
Duración:	
Programación:	
Metodología:	On-line. Individual.
Colaboradores:	
Descripción de la actividad:	Esta guía ha sido elaborada para consultarse on-line y se presenta estructurada en varios apartados, según las diferentes etapas en la búsqueda de empleo: 1- Planifica: En este apartado se explican cuestiones relacionadas con cómo fijarse objetivos profesionales, elaborar un plan de acción, conocer el mercado laboral y dónde trabajar. 2- Prepárate: En esta sección se incluyen cuestiones relacionadas con la elaboración de la carta de presentación, el CV, como elaborar una solicitud o una instancia. 3- Busca: Este bloque guía sobre las técnicas de la búsqueda de trabajo, presenta los Servicios de Empleo Públicos, las Bolsas de Trabajo virtuales y presenciales, medios de comunicación, cómo buscar por internet, presentar una autocandidatura o usar los contactos personales, así como las posibilidades de autoanunciarse o usar agencias de empleo (ETT). 4- Pruebas de selección: En este apartado se ofrece orientación para afrontar una entrevista de trabajo o enfrentarse a las pruebas de selección. 5- Información laboral: En este bloque se presentan las modalidades de contratos laborales, se explican las posibles condiciones laborales, se presentan a las asociaciones sindicales, etc.

Línea de actuación:	**ORIENTACIÓN/INFORMACIÓN**
Universidad Miguel Hernández de Elche	
Denominación de la actividad:	Programa Mentoring
Objetivo:	Impulsar la carrera profesional de los universitarios, así como facilitar la puesta en marcha de los proyectos de los universitarios emprendedores.
Destinatarios:	Estudiantes y recién titulados
Duración:	
Programación:	3 sesiones presenciales: una inicial, para conocerse mentor y tutelado; una de seguimiento; y finalmente de clausura. El resto del programa se puede llevar a cabo de forma no presencial.
Metodología:	Presencial y no-presencial. Grupal e individual.
Colaboradores:	Mentor: Un profesional o emprendedor dispuesto a dedicar parte de su tiempo.
Descripción de la actividad:	El Programa Mentoring es una relación de desarrollo personal en la cual una persona más experimentada ayuda a otra con menor conocimiento. Se pretende que el mentor sea una persona con gran preparación y experiencia, cuya misión sea guiar, orientar y aconsejar a los estudiantes y titulados en su desarrollo profesional, académico o emprendedor.

Línea de actuación:	**INFORMACIÓN**
Varias Universidades	
Denominación de la actividad:	Espacio EURES al que muchas universidades están adscritas mediante enlaces o información.
Objetivo:	Promover el encuentro directo entre la comunidad universitaria y las empresas e instituciones relacionadas con el empleo, en el marco de una dimensión europea de mercado y movilidad laboral.
Destinatarios:	Comunidad universitaria, empresas, personas no vinculadas con la universidad.
Duración:	
Programación:	
Metodología:	On-line
Colaboradores:	Cuenta con más de 700 consejeros EURES distribuidos por toda Europa
Descripción de la actividad:	La red EURES proporciona servicios de información, asesoramiento y contratación/colocación (búsqueda de empleo) a trabajadores y empresarios, así como cualquier ciudadano que desee beneficiarse del principio de libre circulación. Esta red es creada en 1993 como red de cooperación entre la Comisión Europea y los Servicios Públicos de empleo europeos de los Estados miembros de la UE, incluida Suiza.

Línea de actuación:	**INFORMACIÓN**
Universidad de Granada	
Denominación de la actividad:	Feria Internacional de empleo universitario
Objetivo:	Favorecer el encuentro entre estudiantes y titulados con profesionales de los RRHH que buscan candidatos para cubrir puestos de trabajo dentro de sus empresas. Promover el intercambio de conocimiento directo y personal entre el mundo académico y laboral para facilitar la adecuación entre la demanda empresarial y los universitarios interesados en incorporarse al mercado laboral.
Destinatarios:	Comunidad universitaria. Principalmente estudiantes y egresados.
Duración:	Dos días
Programación:	Anual
Metodología:	Presencial- Individual o Grupal.
Colaboradores:	Además de las empresas, EURES, Diputación provincial, Servicio público de empleo, Ayuntamiento.
Descripción de la actividad:	La Feria Internacional de empleo universitario se presenta como un lugar de encuentro donde establecer contactos profesionales entre las diferentes empresas españolas y Servicios Públicos de empleo a nivel de la UE y la comunidad universitaria, aunque principalmente se dirija a estudiantes y egresados. Esta feria se articula en forma de Stands modulares que son ocupados por las empresas e instituciones y completan el espacio expositivo. También se diseña, para dicho evento, una página web con la función de presentación y fuente de información sobre esta actividad. Además se dispone de una base de datos creada con los currícula de los universitarios demandantes de empleo. También las empresas participantes podrán acceder a ella y valerse de esta herramienta para favorece el contacto con sus posibles candidatos. Paralelamente, la feria ofrece la oportunidad de participar en charlas y talleres encaminados a asesorar sobre las posibilidades actuales de empleo en los principales sectores empresariales, nuevas tendencias del mercado laboral o responder a las demandas planteadas por los universitarios en relación a su futuro profesional. Las empresas y entidades que deseen participar deben cumplimentar una solicitud a través de un enlace web y reservar su Stand (según la elección del tamaño del stand, la empresa debe abonar una cantidad de dinero).

Línea de actuación:	**FORMACIÓN/INFORMACIÓN**
Universidad A Coruña	
Denominación de la actividad:	Talleres sobre Redes Profesionales: nueva vía de búsqueda de empleo.
Objetivo:	Aprender de forma práctica cómo crear, actualizar y potenciar sus perfiles en las principales redes profesionales y a utilizar estas redes como herramienta en la búsqueda de empleo.
Destinatarios:	Estudiantes y titulados
Duración:	3 horas
Programación:	Periódicamente, a lo largo del curso, en los diferentes Centros y Facultades.
Metodología:	Presencial-Grupal
Colaboradores:	Entidad bancaria, mediante la creación de una Cátedra de Inserción Profesional, dentro de la cual se lleva a cabo dicha actividad.
Descripción de la actividad:	En las sesiones de 3 horas se enseña a los estudiantes y titulados la utilización de las nuevas tecnologías como herramienta en la búsqueda de empleo. Se trata de un curso práctico, en el que los estudiantes pueden crear y actualizar sus perfiles. Para participar en dicho evento es necesaria la inscripción previa.

Línea de actuación:	**FORMACIÓN**
Universidad Jaume I	
Denominación de la actividad:	Curso de entrenamiento en competencias para la búsqueda de empleo.
Objetivo:	Mejorar la formación de los estudiantes y titulados universitarios en aquellos aspectos relacionados con la búsqueda de empleo.
Destinatarios:	Principalmente estudiantes y egresados de la universidad, pero pueden asistir personas sin vínculo con la universidad. La diferencia está en el coste del curso.
Duración:	Los talleres tienen diferente duración. Entre 10 y 20 horas (distribuyéndose a lo largo de varias semanas, dos horas al día).
Programación:	A lo largo del periodo lectivo.
Metodología:	Presencial-Grupal.
Colaboradores:	
Descripción de la actividad:	Esta actividad no es gratuita y su coste depende de la vinculación que se tenga con la universidad y de las horas de duración del taller/curso. Está organizada en diferentes talleres que se van realizando a lo largo del curso. Cada uno de dichos talleres está destinado a trabajar las tareas y aspectos relacionados con la búsqueda de empleo: - Taller de entrevista - Taller de búsqueda de empleo aplicado a las prácticas externas - Taller de habilidades para la inserción - Taller de búsqueda de empleo - Taller de formación para las prácticas solidarias - Taller de búsqueda de empleo para extranjeros - Taller de búsqueda de empleo - Taller de *coaching* “Libera tu potencial”. - Plan de formación para las prácticas internacionales (se subdivide en varias actividades: comunicación, alto rendimiento, automotivación, plan de acción, etc.) - Curso de formación para estudiantes de postgrado: estrategias proactivas para la empleabilidad

Línea de actuación:	**FORMACIÓN**
Universidad de Murcia	
Denominación de la actividad:	Talleres de competencias profesionales.
Objetivo:	Adquirir competencias más valoradas por las empresas.
Destinatarios:	Estudiantes y titulados. Se indica conveniente iniciar esta formación en los primeros años de estancia en la universidad.
Duración:	15 horas distribuidas entre 2 ó 3 días.
Programación:	Algunos de los talleres se programan sólo una vez al año. Otros tienen hasta 5 ediciones al año.
Metodología:	Presencial-grupal
Colaboradores:	
Descripción de la actividad:	Mediante el desarrollo de varios talleres se pretende favorecer el aprendizaje y la adquisición de competencias que, actualmente, están más demandadas desde el mercado laboral. También se desarrollan algunos talleres relacionados con el emprendedurismo. Estos talleres cuentan con reconocimiento de créditos para aquellos estudiantes que asistan. Los talleres en que se divide esta actividad, a lo largo del curso, son: - Cómo diseñar y presentar un trabajo con éxito - Cómo hablar en público eficazmente - Cultura empresarial. - Gestión eficaz del tiempo - Orientación hacia la calidad y la atención al cliente - Habilidades comerciales en el puesto de trabajo - Liderazgo - Cómo ser creativo en el puesto de trabajo - Cómo facilitar el trabajo en equipo - Habilidades sociales en el entorno profesional - Habilidades para el emprendedor - La brújula vocacional. Seminario de orientación profesional - Inteligencia emocional aplicada al trabajo

Línea de actuación: **Universidad Jaume I**	**PRÁCTICAS**
Denominación de la actividad:	Prácticas académicas externas
Objetivo:	Permitir a los estudiantes aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento (según R.D. 1707/2011, art. 2.1). Este objetivo se concreta en los siguientes: - Contribuir a la formación integral de los estudiantes complementando su aprendizaje teórico y práctico. - Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en que los estudiantes habrán de operar, contrastando y aplicando los conocimientos adquiridos. - Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas. - Obtener una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo y mejore su empleabilidad futura. - Favorecer los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento.
Destinatarios:	Estudiantes matriculados en cursos de Grado o Postgrado.
Duración:	Las prácticas se pueden realizar en cualquier momento del curso académico, siendo más frecuente su realización durante el verano. El tiempo de estancia, preferentemente, no superará el 50% del curso académico.
Programación:	
Metodología:	
Colaboradores:	Empresas
Descripción de la actividad:	Las prácticas académicas constituyen una actividad formativa realizada por los universitarios y supervisada por la Universidad. Tienen carácter académico y por tanto, no existe relación laboral alguna entre la empresa y el estudiante. Se formalizan mediante Convenio de Colaboración. Estas prácticas están reguladas por lo dispuesto en el R. D. 1707/2011. Este tipo de prácticas es de carácter voluntario, pudiéndose otorgar créditos si así se estipula en el Plan de Estudios. El alumno/a suele estar cubierto con un seguro. La empresa podrá, opcionalmente, asignar al alumno/a una cantidad en concepto de bolsa o ayuda económica como compensación por el trabajo realizado. Además las empresas realizan un aporte económico por cada alumno/a en prácticas a la Universidad (a través del servicio) por la tramitación de dichas prácticas. Tanto en la empresa como en la Universidad el estudiante tiene asignada una persona que le sirve de guía y apoyo al estudiante. Los dos tutores coordinan de forma conjunta el desarrollo y aprovechamiento

Línea de actuación:	**PRÁCTICAS**
Universidad Jaume I	
	de las prácticas del alumno. Una vez que el alumno finaliza el periodo de prácticas, el tutor en la empresa realizará una evaluación del alumno/a que remitirá al Servicio. Al finalizar el período de prácticas, la Empresa expedirá un certificado al estudiante que haya realizado las prácticas, con mención expresa de la especialidad a la que ha estado orientada su formación, su duración y rendimiento.

Línea de actuación:	**EMPRENDEDURISMO**
Universidad de Cantabria	
Denominación de la actividad:	Tutorías individualizadas y asistencia técnica
Objetivo:	Asesorar en la creación de empresas y el emprendedurismo
Destinatarios:	Estudiantes últimos cursos, titulados y PDI
Duración:	
Programación:	
Metodología:	Personal-individual-On-line
Colaboradores:	
Descripción de la actividad:	Mediante tutorías individualizadas se asesora a aquellos interesados en poner en marcha una actividad empresarial. Este asesoramiento se lleva a cabo en diferentes aspectos: - Creación del plan de empresa - Estudio de mercado - Plan de marketing - Plan de producción - Recursos Humanos - Infraestructuras - Plan económico y financiero - Formación jurídica Esta actividad cuenta con el apoyo de una guía virtual, accesible a través de la web con distintos apartados e información.

Línea de actuación:	**EMPRENDEDURISMO**
Universidad de Cantabria	
Denominación de la actividad:	Autoempleo: Premios emprendedor universitario
Objetivo:	Favorecer el espíritu emprendedor, la inquietud por la creación de empresas y el autoempleo entre los titulados y estudiantes universitarios.
Destinatarios:	Estudiantes que estén realizando estudios en la universidad o que hayan finalizado su formación en los últimos 5 cursos académicos, también integrantes de las plantillas PDI de la universidad.
Duración:	
Programación:	Convocatoria anual
Metodología:	
Colaboradores:	Entidades bancarias, Ayuntamientos y Fundación
Descripción de la actividad:	La convocatoria de estos premios se lleva a cabo con el fin de fomentar ideas y proyectos innovadores de carácter empresarial; posibilitar la creación y desarrollo de nuevas empresas; impulsar la definición de proyectos empresariales; presentar el autoempleo como una opción viable para la inserción laboral; favorecer la creación de empleo y promover la cultura emprendedora. Los premios que se pueden obtener varían, en unos casos son económicos y en otros la posibilidad de acceder durante un tiempo al vivero de empresas de la universidad.

Línea de actuación: **Universidat de València**	**BOLSA DE EMPLEO**
Denominación de la actividad:	Bolsa de empleo
Objetivo:	Favorecer la inserción laboral de los titulados y estudiantes
Destinatarios:	Estudiantes y titulados de la universidad
Duración:	No hay límite temporal. Se exige la actualización del currículo por parte del estudiante.
Programación:	
Metodología:	Individual- On-line
Colaboradores:	Empresas
Descripción de la actividad:	La bolsa de trabajo pone como requisito previo e indispensable, para poder publicar una oferta, que la empresa que la promueve esté registrada previamente en la base de datos del servicio. Una vez la empresa se ha inscrito, los pasos que se siguen son los siguientes: - Con la información de registro de la empresa, los técnicos del servicio comprueban la veracidad de los datos y activan a dicha empresa para que forme parte de la base de datos. Esta activación puede ser pública (y que la empresa aparezca públicamente como colaboradora con el servicio) o no. - Se envía a la empresa su clave de acceso al programa - La empresa, con su clave, puede introducir la oferta en la base de datos: Bolsa de empleo; definiendo los requisitos que el candidato/a debe reunir. - Se activa dicha oferta en la web. Esta activación implica un efecto simultáneo: por un lado se envía por e-mail a los posibles candidatos y que estén inscritos en la base de datos del servicio, y por otro, la oferta aparece publicada en la web del servicio destinada a tal efecto. - Se realiza una preselección de los candidatos - Se envía el CV de los candidatos preseleccionados a la empresa - Se informa/asesora a la empresa sobre las diferentes posibilidades contractuales existentes - Se proporciona apoyo a la empresa en la gestión de la documentación - Se realiza un seguimiento de la gestión realizada

Línea de actuación: **Universidat de València**	**ESTUDIOS DE EGRESADOS**
Denominación de la actividad:	Estudios de egresados
Objetivo:	Conocer los comportamientos y opiniones de los distintos actores del mercado laboral.
Destinatarios:	Responsables de la Universidad, Comunidad Universitaria, Estudiantes, Empresas
Duración:	
Programación:	Los estudios se
Metodología:	
Colaboradores:	Empresas y egresados
Descripción de la actividad:	Mediante la elaboración de este tipo de estudios se investiga la inserción laboral y la empleabilidad de los universitarios, involucrando en su análisis a los titulados de los diferentes ciclos, a los empleadores y a la propia Universidad. Todo ello se hace en el compromiso de conocer y compaginar las demandas del mercado laboral, el perfil de los egresados y la formación universitaria, y de facilitar y enriquecer las actividades de intermediación. Las áreas de la investigación que se lleva a cabo son las siguientes: - Análisis de la inserción de titulados: Características e indicadores de la inserción y situación laboral, actividad profesional y desarrollo de la carrera. Las investigaciones se llevan a cabo en diferentes titulaciones, ciclos y áreas de conocimiento. Los estudios se concretan en Estudios de Inserción de titulados (1º y 2º Ciclo y Doctores) y Estudios sobre factores específicos de la transición al mercado laboral. Los estudios son llevados a cabo periódicamente. Se realizan mediante encuestas, que son actualizadas permanentemente. Estos estudios son publicados a través de un boletín o publicación on-line que se denomina El Observatorio. El material obtenido aporta información relevante para las siguientes áreas: - Competencias: Tanto útiles desde el punto de vista de los titulados, como las demandadas por los empleadores en función del tamaño, sector y propiedad de la empresa. - Movilidad geográfica: Relaciona movilidad geográfica y la calidad del empleo - Búsqueda de empleo y procesos de selección: Aspectos del currículum y de la formación que les han sido útiles a los titulados/as y los que son valorados por los empleadores, características de los procesos de selección y estrategias exitosas - Demanda de titulaciones y calidad de empleo: Titulaciones con mejores indicadores de inserción laboral, así como las características personales y de capital humano de los titulados/as asociadas a la obtención de empleo. Demanda actual y previsión de contratación - Salidas profesionales y ocupacionales Este análisis “interno” sobre la inserción de los egresados y las demandas de los empleadores se complementa con la consulta

Línea de actuación: **Universidat de València**	**ESTUDIOS DE EGRESADOS**
	periódica de material técnico generado por organismos externos de nivel local, autonómico, estatal y europeo; como por ejemplo, el Observatorio ocupacional del Servicio Público de Empleo, o el Observatorio Europeo de Empleo.

9.5. ANEXO IV: Estadísticos

Tabla 65: Titularidad universidad/ Año inicio muestra

Tabla de contingencia: Titularidad Universidad / Año de creación_Muestra

			Año de creación de la Muestra					Total
			Antes de 1970	Entre 1970 y 1979	Entre 1980 y 1989	Entre 1990 y 1999	Después de 2000	
Titularidad Universidad	Pública	Recuento	10	9	2	12	0	33
		% dentro de Titularidad Universidad	30,3%	27,3%	6,1%	36,4%	,0%	100,0%
		% dentro de Año de creación_Muestra	76,9%	100,0%	100,0%	75,0%	,0%	73,3%
		% del total	22,2%	20,0%	4,4%	26,7%	,0%	73,3%
	Privada	Recuento	3	0	0	4	5	12
		% dentro de Titularidad Universidad	25,0%	,0%	,0%	33,3%	41,7%	100,0%
		% dentro de Año de creación_Muestra	23,1%	,0%	,0%	25,0%	100,0%	26,7%
		% del total	6,7%	,0%	,0%	8,9%	11,1%	26,7%
Total		Recuento	13	9	2	16	5	45
		% dentro de Titularidad Universidad	28,9%	20,0%	4,4%	35,6%	11,1%	100,0%
		% dentro de Año de creación_Muestra	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	28,9%	20,0%	4,4%	35,6%	11,1%	100,0%

Tabla 66: Titularidad muestra/ Total RRHH

Tabla de contingencia: Titularidad Universidad /Total de RRHH con que cuenta el servicio

			Total de RRHH con que cuenta el servicio					Total
			Menos de 5 personas	Entre 5 y 9 personas	Entre 10 y 14 personas	Entre 15 y 19 personas	Más de 20 personas	
Titularidad Universidad	Pública	Recuento	6	9	5	7	6	33
		Frecuencia esperada	8,1	11,0	3,7	5,9	4,4	33,0
		% dentro de Titularidad Universidad	18,2%	27,3%	15,2%	21,2%	18,2%	100,0%
		% dentro de RRHH	54,5%	60,0%	100,0%	87,5%	100,0%	73,3%
		% del total	13,3%	20,0%	11,1%	15,6%	13,3%	73,3%
	Privada	Recuento	5	6	0	1	0	12
		Frecuencia esperada	2,9	4,0	1,3	2,1	1,6	12,0
		% dentro de Titularidad Universidad	41,7%	50,0%	,0%	8,3%	,0%	100,0%
		% dentro de RRHH-Total (agrupado)	45,5%	40,0%	,0%	12,5%	,0%	26,7%
		% del total	11,1%	13,3%	,0%	2,2%	,0%	26,7%
Total		Recuento	11	15	5	8	6	45
		Frecuencia esperada	11,0	15,0	5,0	8,0	6,0	45,0
		% dentro de Titularidad Universidad	24,4%	33,3%	11,1%	17,8%	13,3%	100,0%
		% dentro de RRHH	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	24,4%	33,3%	11,1%	17,8%	13,3%	100,0%

Tabla 67: Nº de Campus / RRHH Total

Tabla de contingencia: RRHH_Total / Nª de campus

			Nª de campus			Total
			Un campus	Entre 2 y 3 campus	4 campus o más	
RRHH_Total	Menos de 5 personas	Recuento	7	0	4	11
		% dentro de RRHH_Total	63,6%	,0%	36,4%	100,0%
		% dentro de Nª de campus	46,7%	,0%	26,7%	24,4%
		% del total	15,6%	,0%	8,9%	24,4%
	Entre 5 y 9 personas	Recuento	4	7	4	15
		% dentro de RRHH_Total	26,7%	46,7%	26,7%	100,0%
		% dentro de Nª de campus	26,7%	46,7%	26,7%	33,3%
		% del total	8,9%	15,6%	8,9%	33,3%
	Entre 10 y 14 personas	Recuento	1	2	2	5
		% dentro de RRHH_Total	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de Nª de campus	6,7%	13,3%	13,3%	11,1%
		% del total	2,2%	4,4%	4,4%	11,1%
	Entre 15 y 19 personas	Recuento	2	3	3	8
		% dentro de RRHH_Total	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
		% dentro de Nª de campus	13,3%	20,0%	20,0%	17,8%
		% del total	4,4%	6,7%	6,7%	17,8%
	Más de 20 personas	Recuento	1	3	2	6
		% dentro de RRHH_Total	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
		% dentro de Nª de campus	6,7%	20,0%	13,3%	13,3%
		% del total	2,2%	6,7%	4,4%	13,3%
Total		Recuento	15	15	15	45
		% dentro de RRHH_Total	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% dentro de Nª de campus	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%

Tabla 68: Nº Estudiantes / RRHH Total

Tabla de contingencia: RRHH_Total / Nºde estudiantes_Muestra

			Nºde estudiantes_Muestra							
			Menos de 5000	Entre 5000 y 9999	Entre 10000 y 14999	Entre 15000 y 19999	Entre 20000 y 24999	Entre 25000 y 29999	Más de 30000	Total
RRHH_Total	Menos de 5 personas	Recuento	4	4	1	0	1	0	1	11
		% dentro de RRHH_Total	36,4%	36,4%	9,1%	,0%	9,1%	,0%	9,1%	100,0%
		% dentro de Nºde estudiantes_Muestra	57,1%	40,0%	11,1%	,0%	50,0%	,0%	14,3%	24,4%
		% del total	8,9%	8,9%	2,2%	,0%	2,2%	,0%	2,2%	24,4%
	Entre 5 y 9 personas	Recuento	3	4	3	1	0	3	1	15
		% dentro de RRHH_Total	20,0%	26,7%	20,0%	6,7%	,0%	20,0%	6,7%	100,0%
		% dentro de Nºde estudiantes_Muestra	42,9%	40,0%	33,3%	25,0%	,0%	50,0%	14,3%	33,3%
		% del total	6,7%	8,9%	6,7%	2,2%	,0%	6,7%	2,2%	33,3%
	Entre 10 y 14 personas	Recuento	0	0	2	1	0	1	1	5
		% dentro de RRHH_Total	,0%	,0%	40,0%	20,0%	,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de Nºde estudiantes_Muestra	,0%	,0%	22,2%	25,0%	,0%	16,7%	14,3%	11,1%
		% del total	,0%	,0%	4,4%	2,2%	,0%	2,2%	2,2%	11,1%
	Entre 15 y 19 personas	Recuento	0	2	1	1	1	1	2	8
		% dentro de RRHH_Total	,0%	25,0%	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%	25,0%	100,0%
		% dentro de Nºde estudiantes_Muestra	,0%	20,0%	11,1%	25,0%	50,0%	16,7%	28,6%	17,8%
		% del total	,0%	4,4%	2,2%	2,2%	2,2%	2,2%	4,4%	17,8%
	Más de 20 personas	Recuento	0	0	2	1	0	1	2	6
		% dentro de RRHH_Total	,0%	,0%	33,3%	16,7%	,0%	16,7%	33,3%	100,0%
		% dentro de Nºde estudiantes_Muestra	,0%	,0%	22,2%	25,0%	,0%	16,7%	28,6%	13,3%
		% del total	,0%	,0%	4,4%	2,2%	,0%	2,2%	4,4%	13,3%
Total		Recuento	7	10	9	4	2	6	7	45
		% dentro de RRHH_Total	15,6%	22,2%	20,0%	8,9%	4,4%	13,3%	15,6%	100,0%
		% dentro de Nºde estudiantes_Muestra	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	15,6%	22,2%	20,0%	8,9%	4,4%	13,3%	15,6%	100,0%

Tabla 69: Nº Titulaciones / RRHH Total

Tabla de contingencia: RRHH_Total / Nº de titulaciones_Muestra

			Nº de titulaciones_Muestra							Total
			Menos de 10	Entre 10 y 20	Entre 20 y 30	Entre 30 y 40	Entre 40 y 50	Entre 50 y 60	Más de 60	
RRHH_Total	Menos de 5 personas	Recuento	1	4	1	3	0	1	1	11
		% dentro de RRHH_Total	9,1%	36,4%	9,1%	27,3%	,0%	9,1%	9,1%	100,0%
		% dentro de Nº de titulaciones_Muestra	100,0%	40,0%	10,0%	30,0%	,0%	20,0%	16,7%	24,4%
		% del total	2,2%	8,9%	2,2%	6,7%	,0%	2,2%	2,2%	24,4%
	Entre 5 y 9 personas	Recuento	0	5	2	5	0	1	2	15
		% dentro de RRHH_Total	,0%	33,3%	13,3%	33,3%	,0%	6,7%	13,3%	100,0%
		% dentro de Nº de titulaciones_Muestra	,0%	50,0%	20,0%	50,0%	,0%	20,0%	33,3%	33,3%
		% del total	,0%	11,1%	4,4%	11,1%	,0%	2,2%	4,4%	33,3%
	Entre 10 y 14 personas	Recuento	0	0	2	0	2	0	1	5
		% dentro de RRHH_Total	,0%	,0%	40,0%	,0%	40,0%	,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de Nº de titulaciones_Muestra	,0%	,0%	20,0%	,0%	66,7%	,0%	16,7%	11,1%
		% del total	,0%	,0%	4,4%	,0%	4,4%	,0%	2,2%	11,1%
	Entre 15 y 19 personas	Recuento	0	1	1	2	1	2	1	8
		% dentro de RRHH_Total	,0%	12,5%	12,5%	25,0%	12,5%	25,0%	12,5%	100,0%
		% dentro de Nº de titulaciones_Muestra	,0%	10,0%	10,0%	20,0%	33,3%	40,0%	16,7%	17,8%
		% del total	,0%	2,2%	2,2%	4,4%	2,2%	4,4%	2,2%	17,8%
	Más de 20 personas	Recuento	0	0	4	0	0	1	1	6
		% dentro de RRHH_Total	,0%	,0%	66,7%	,0%	,0%	16,7%	16,7%	100,0%
		% dentro de Nº de titulaciones_Muestra	,0%	,0%	40,0%	,0%	,0%	20,0%	16,7%	13,3%
		% del total	,0%	,0%	8,9%	,0%	,0%	2,2%	2,2%	13,3%
Total		Recuento	1	10	10	10	3	5	6	45
		% dentro de RRHH_Total	2,2%	22,2%	22,2%	22,2%	6,7%	11,1%	13,3%	100,0%
		% dentro de Nº de titulaciones_Muestra	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,2%	22,2%	22,2%	22,2%	6,7%	11,1%	13,3%	100,0%

Tabla 70: Año inicio servicio/ RRHH Total

Tabla de contingencia: RRHH_Total / Año de inicio del servicio

			Año de inicio del servicio				Total
			Entre 1971 y 1979	Entre 1980 y 1989	Entre 1990 y 1999	Después del 2000	
RRHH_Total	Menos de 5 personas	Recuento	0	0	3	6	9
		% dentro de RRHH_Total	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% dentro de Año de inicio del servicio	,0%	,0%	15,0%	46,2%	21,4%
		% del total	,0%	,0%	7,1%	14,3%	21,4%
	Entre 5 y 9 personas	Recuento	0	2	8	4	14
		% dentro de RRHH_Total	,0%	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
		% dentro de Año de inicio del servicio	,0%	25,0%	40,0%	30,8%	33,3%
		% del total	,0%	4,8%	19,0%	9,5%	33,3%
	Entre 10 y 14 personas	Recuento	0	1	3	1	5
		% dentro de RRHH_Total	,0%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de Año de inicio del servicio	,0%	12,5%	15,0%	7,7%	11,9%
		% del total	,0%	2,4%	7,1%	2,4%	11,9%
	Entre 15 y 19 personas	Recuento	0	3	3	2	8
		% dentro de RRHH_Total	,0%	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
		% dentro de Año de inicio del servicio	,0%	37,5%	15,0%	15,4%	19,0%
		% del total	,0%	7,1%	7,1%	4,8%	19,0%
	Más de 20 personas	Recuento	1	2	3	0	6
		% dentro de RRHH_Total	16,7%	33,3%	50,0%	,0%	100,0%
		% dentro de Año de inicio del servicio	100,0%	25,0%	15,0%	,0%	14,3%
		% del total	2,4%	4,8%	7,1%	,0%	14,3%
Total		Recuento	1	8	20	13	42
		% dentro de RRHH_Total	2,4%	19,0%	47,6%	31,0%	100,0%
		% dentro de Año de inicio del servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,4%	19,0%	47,6%	31,0%	100,0%

Tabla 71: Financiación externa RRHH

Financiación externa		Técnicos		Administrativos		Becarios		Director		Subdirector	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	23	51,1	30	66,7	40	88,9	37	82,2	42	93,3
	1			1	2,2						
	2	2	4,4	1	2,2	1	2,2	2	4,4	1	2,2
	3									1	2,2
	5	1	2,2					1	2,2		
	6			1	2,2						
	25	1	2,2								
	29					1	2,2				
	33			2	4,4						
	34	1	2,2								
	45			1	2,2						
	50	4	8,9								
	54	1	2,2								
	60	1	2,2	2	4,4			1	2,2	1	2,2
	90	1	2,2	1	2,2						
	100	10	22,2	6	13,3	3	6,7	4	8,9		
	Total	45	100,0	45	100,0	45	100,0	45	100,0	45	100,0