



UNIVERSIDAD DE LEÓN

Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía

*El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en
España*

The match between education and work of the Spanish graduates

Agustín Rodríguez Esteban

León, 2013

Tesis Doctoral

Presentada por: D^o. Agustín Rodríguez Esteban

*Codirigida por: Dra. M^a José Vieira Aller
y Dr. F. Javier Vidal García*

León, 2013



UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. M^a José Vieira Aller y el Dr. F. Javier Vidal García, como codirectores de la Tesis Doctoral titulada: *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España*, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, y presentada por el Doctorando D^o. Agustín Rodríguez Esteban, autorizan la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León a.... de de 2013

Fdo. Dra. M ^a 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 2013 ha acordado dar su conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada:

El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España

Codirigida por la Dra. M^a José Vieira Aller y el Dr. F. Javier Vidal García, y presentada por D^o. Agustín Rodríguez Esteban ante este Departamento

En León, a..... de..... de 2013.

V ^o B ^o El Director del Departamento	V ^o B ^o La Secretaria del Departamento
Fdo.	Fdo.



UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

Dº. Agustín Rodríguez Esteban, 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: ***El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España.*** Realizada en el Departamento Psicología, Sociología y Filosofía por el Doctorando Dº. Agustín Rodríguez Esteban.

En León a..... de..... de 2013

Doctorando
Fdo. Dº. Agustín Rodríguez Esteban

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer este trabajo a todas aquellas personas que, de una u otra manera, lo han hecho posible. A algunos por su apoyo directo; a otros, por su ayuda desde 'la sombra'; y a otros, que quizá no sabrán nunca que me ayudaron en su realización.

Muy especialmente, quisiera agradecerse a mis dos directores, Javier Vidal y María Vieira, por varios motivos: en primer lugar, por sus enseñanzas y su 'buen hacer', pero especialmente por su ánimo, apoyo y confianza en algunos momentos en los que me fue especialmente necesaria; y, cómo no, por su paciencia.

Finalmente, a mi familia, mi mujer y mis hijos, por el tiempo robado estos últimos meses.

A ti, allí donde estés.

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	9
2	OBJETIVOS	13
3	METODOLOGÍA	15
4	MARCO CONCEPTUAL	17
4.1	UNIVERSIDAD, SOCIEDAD Y MERCADO	17
4.1.1	INTRODUCCIÓN	17
4.1.2	EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD	18
4.1.2.1	Orígenes	18
4.1.2.2	Hitos más relevantes	21
4.1.2.3	El Siglo XIX: Modelos de Universidad	22
4.1.3	UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	25
4.1.3.1	El fenómeno de la masificación	26
4.1.3.2	La globalización y la sociedad del conocimiento	31
4.1.4	LA UNIVERSIDAD EN EL CAMBIO DE MILENIO	34
4.1.4.1	La exigencia de cualificación. La Universidad como motor económico	35
4.1.4.2	La mercantilización	41
4.1.4.3	La preocupación por el empleo de los graduados	44
4.1.5	LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LA ACTUALIDAD	50
4.1.5.1	¿Quién se beneficia de la educación superior?	52
4.1.5.2	¿Qué se le exige a la educación superior?	60
4.1.5.3	¿Cuál ha sido la respuesta institucional? Empleo, desarrollo y política educativa en la Unión Europea	61
4.1.5.4	Posturas críticas. ¿Cuál debe ser la misión de la universidad actual?	73
4.1.6	RECAPITULACIÓN	78
4.2	LA EMPLEABILIDAD DE LOS GRADUADOS	83
4.2.1	INTRODUCCIÓN	83
4.2.2	PERSPECTIVA HISTÓRICA	84
4.2.3	DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	85
4.2.4	RELACIÓN CON OTROS TÉRMINOS	89
4.2.5	LA ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN Y LAS TEORÍAS SOBRE EMPLEABILIDAD	91
4.2.5.1	Teoría del Capital Humano	93

4.2.5.2	Teorías credencialistas	96
4.2.5.3	Teorías de la Segmentación del Mercado de Trabajo	100
4.2.5.4	Teoría de la Socialización o de las Actitudes	101
4.2.6	COMPONENTES DE LA EMPLEABILIDAD	103
4.2.7	LA PERSPECTIVA ESTÁTICA: FACTORES QUE INFLUYEN EN LA EMPLEABILIDAD	109
4.2.7.1	La influencia del background familiar y de la red social	112
4.2.7.2	La Formación en Competencias. Elemento clave en la inserción	115
4.2.8	LA PERSPECTIVA DINÁMICA DE LA EMPLEABILIDAD: LA TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA Y LAS TRAYECTORIAS LABORALES	117
4.2.9	¿CÓMO PUEDE FAVORECER LA UNIVERSIDAD LA EMPLEABILIDAD DE SUS TITULADOS? LA EMPLEABILIDAD EN EL PROCESO DE BOLONIA	122
4.2.10	RECAPITULACIÓN	126
4.3	LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS	133
4.3.1	INTRODUCCIÓN	133
4.3.2	ANÁLISIS DE CONCEPTOS	134
4.3.2.1	Los antecedentes del término	134
4.3.2.2	Definiciones	135
4.3.2.3	Competencia y conceptos relacionados	138
4.3.3	LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DE LAS ORGANIZACIONES PRODUCTIVAS	148
4.3.4	LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	151
4.3.4.1	Un sistema educativo en crisis	151
4.3.4.2	Una demanda institucional	152
4.3.4.3	La necesidad de responder a los requerimientos del mundo laboral	154
4.3.5	EL RECORRIDO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	156
4.3.6	UN NUEVO ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD	161
4.3.7	CLASIFICACIONES DE LAS COMPETENCIAS	169
4.3.7.1	Las Competencias Básicas	169
4.3.7.2	Las Competencias Laborales (Profesionales)	172
4.3.7.3	Las Competencias en la Educación Superior	174
4.3.8	RECAPITULACIÓN	177
4.4	EL MARCO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EMPLEABILIDAD DE LOS UNIVERSITARIOS	183
4.4.1	INTRODUCCIÓN	183
4.4.2	INTERÉS Y PREOCUPACIÓN POR LA EMPLEABILIDAD DE LOS EGRESADOS: UNA DEMANDA DE INVESTIGACIÓN	184
4.4.3	TIPOS DE INVESTIGACIONES Y PRINCIPALES RESULTADOS	186

4.4.3.1	Estudios de ámbito general	186
4.4.3.2	Estudios específicos sobre graduados	189
4.4.4	LOS ESTUDIOS A EGRESADOS: HERRAMIENTAS PARA LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD	193
4.4.4.1	A nivel Internacional	194
4.4.4.2	Estudios en España	198
4.4.4.3	Resultados	202
4.4.5	ALGUNAS DEBILIDADES	209
4.4.6	¿ÉXITO O FRACASO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?	211
4.4.7	RECAPITULACIÓN	214
4.5	EL AJUSTE/DESAJUSTE LABORAL	219
4.5.1	INTRODUCCIÓN	219
4.5.2	EL COMPLEJO VÍNCULO FORMACIÓN-EMPLEO	220
4.5.3	ÉXITO LABORAL Y CALIDAD EN EL EMPLEO	221
4.5.4	CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESAJUSTE	225
4.5.5	TEORÍAS SOBRE EL DESAJUSTE	228
4.5.6	EL ESTUDIO EMPÍRICO DEL DESAJUSTE	234
4.5.7	TIPOS DE DESAJUSTE LABORAL: UN ANÁLISIS DETALLADO	235
4.5.7.1	El desajuste vertical: La sobrecualificación	236
4.5.7.2	El desajuste horizontal	242
4.5.7.3	Un tercer tipo de ajuste: el ajuste competencial	245
4.5.8	RELACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS TIPOS DE DESAJUSTE	249
4.5.9	DETERMINANTES DEL DESAJUSTE	252
4.5.10	EFFECTOS DEL DESAJUSTE	253
4.5.10.1	A nivel individual: salarios y satisfacción laboral	253
4.5.10.2	A nivel de empresa	257
4.5.11	DESAJUSTE, ÉXITO LABORAL Y MOVILIDAD	258
4.5.12	RECAPITULACIÓN	262

5 ESTUDIO EMPÍRICO: EL AJUSTE HORIZONTAL DEL EMPLEO A LOS ESTUDIOS

UNIVERSITARIOS **267**

5.1	INTRODUCCIÓN	267
5.1.1	LA SITUACIÓN DE LOS EGRESADOS EN EL MERCADO LABORAL ESPAÑOL	268
5.1.1.1	La masificación de la universidad española	268
5.1.1.2	El mercado laboral español en las décadas finales del siglo XX	272
5.1.1.3	La situación de los universitarios en la primera década del siglo XXI	275

5.2	OBJETIVOS	278
5.3	METODOLOGÍA	278
5.3.1	DATOS	278
5.3.2	POBLACIÓN Y MUESTRA	281
5.3.3	VARIABLES	281
5.3.4	ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DATOS	291
5.3.4.1	Perfil de la muestra	291
5.3.4.2	Perfil descriptivo según el ajuste educativo en el primer empleo y el empleo actual.	296
5.4	RESULTADOS DE LA ESTIMACIÓN	305
5.4.1	AJUSTE EDUCATIVO HORIZONTAL EN EL PRIMER EMPLEO	305
5.4.1.1	Primera especificación. Factores personales y familiares	305
5.4.1.2	Segunda especificación. Factores educativos	311
5.4.1.3	Tercera especificación. Modelo saturado	316
5.4.2	AJUSTE EDUCATIVO EN EL EMPLEO ACTUAL / ÚLTIMO	321
5.5	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO	326
6	<u>CONCLUSIONES GENERALES</u>	<u>329</u>
7	<u>LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</u>	<u>339</u>
8	<u>REFERENCIAS</u>	<u>343</u>
9	<u>ANEXOS</u>	<u>373</u>
9.1	ANEXO 1. CUESTIONARIO REFLEX	373

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ingresos anuales según logro educativo.....	55
Tabla 2. Competencias generales según puesto ocupado.	174
Tabla 3. Competencias de empleabilidad para la educación superior	175
Tabla 4. Temas y enfoques metodológicos en la investigación sobre la relación entre educación superior y el mundo del trabajo	191
Tabla 5. Elementos de diseño de los estudios CHEERS y REFLEX.	197
Tabla 6. Tipos de desajuste y explicaciones teóricas	228
Tabla 7. Desajuste por cualificación y habilidades.	252
Tabla 8. Alumno Universitario en España. 1960 - 1999.....	270
Tabla 9. % de Población con ISCED 5 y 6 - Tasa de Desempleo.....	276
Tabla 10. Encuesta REFLEX. Nº y % de respuestas por país.	280
Tabla 11. Recodificación de la variable Ocupación de los padres	284
Tabla 12. Recodificación de la variable Área de estudios.....	285
Tabla 13. Varianza total explicada.....	287
Tabla 14. Matriz de transformación de las componentes.....	288
Tabla 15. Pesos factoriales y organización de factores	288
Tabla 16. Perfil descriptivo. Variables de intervalo	291
Tabla 17. Perfil descriptivo. Variables categóricas	293
Tabla 18. Distribución porcentual del ajuste educativo. Variables categóricas	296
Tabla 19. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) del ajuste educativo. Variables de intervalo.....	297
Tabla 20. Ajuste Educativo. Datos Globales.....	298

Tabla 21. 1ª Especificación. V. Familiares	305
Tabla 22. Bondad de ajuste. Variables familiares	306
Tabla 23. 2ª Especificación. V. Educativas	311
Tabla 24.- Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo (2ª especificación)	312
Tabla 25. 3ª Especificación. Modelo Saturado	316
Tabla 26. Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo (3ª especificación)	317
Tabla 27. Comparativa de los estadísticos de Bondad de Ajuste	317
Tabla 28. Pruebas omnibus. Último / actual trabajo	322
Tabla 29 Estadísticos de Bondad de ajuste	322
Tabla 30. Resultados de la Estimación. Empleo actual/último	323

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Tasas de matriculación de estudiantes de último curso de escuela superior ('high school seniors') según el estatus socioeconómico*.....	28
Gráfica 2. Relación entre ingresos y pago de impuestos (en dólares).....	57
Gráfica 3. Actividad Voluntaria por nivel educativo.....	59
Gráfica 4. Mapa de Procesos de la empleabilidad.....	106
Gráfica 5. Edad de finalización.....	292
Gráfica 6 Sexo. Comparativa de trabajadores ajustados.....	299
Gráfica 7. Nivel de estudios del padre. Comparativa de trabajadores ajustados ...	300
Gráfica 8. Nivel de estudios de la madre. Comparativa de trabajadores ajustados	300
Gráfica 9. Ocupación del padre. Comparativa de trabajadores ajustados	301
Gráfica 10. Ocupación de la madre. Comparativa de trabajadores ajustados	302
Gráfica 11. Área de estudio. Comparativa de trabajadores ajustados	303
Gráfica 12 Calificación. Comparativa de trabajadores ajustados.....	303
Gráfica 13 Ajuste laboral en familias con progenitor masculino en trabajos de "alta cualificación".	310

1 Introducción

Cuando un estudiante decide ingresar en la universidad para continuar sus estudios lo hace movido por una serie de expectativas. Además de aquellas más relacionadas con el desarrollo personal o vocacional, en la mayoría de las ocasiones, conseguir un buen empleo figura entre una de ellas. Se trata de una importante demanda que el estudiante, y en ocasiones su familia, realiza a la universidad y ésta no puede permanecer al margen de la misma, especialmente en una sociedad como la actual, caracterizada por un fuerte desempleo, también universitario, en la cual el título obtenido no siempre garantiza el acceso a un trabajo.

La sociedad exige a las instituciones de educación superior que adapten sus funciones tradicionales a la nueva realidad y no solamente en lo relativo a la mejora de las condiciones de empleabilidad de sus clientes, sino también en aquellos aspectos que garanticen su liderazgo en el desarrollo social y sobre todo económico. Así es, en una sociedad en la cual la competitividad económica se ha situado como uno de los principales parámetros del desarrollo, la universidad quiere ser convertida en el motor que impulse y dirija su funcionamiento. Ahora bien, ¿quedará esta institución subsumida a las leyes del mercado aún a riesgo de perder su identidad tradicional?

No se trata de la única cuestión que está generando un debate, a veces polémico. Ni siquiera cuando nos referimos al acceso al empleo de los graduados, la cuestión parece estar clara. Nadie pone en duda el principio u objetivo de empleabilidad, pero una profundización en el mismo, revela el debate que nace en su propia delimitación. Probablemente, uno de los elementos que requieren una mayor precisión sea el definir de forma clara qué se entiende por empleo, o, siendo más exactos, qué se entiende por empleo de calidad. Dentro de este término se han estudiado diferentes aspectos o indicadores, siendo el ajuste entre lo que un individuo ha estudiado y las características del empleo, uno de los más importantes.

Es aquí donde se sitúa el objeto central de este estudio, en el conocimiento de los determinantes de este ajuste, o más concretamente de uno de los

tipos de ajuste, aquel que relaciona el dominio educativo con las características del trabajo. Volviendo al alumno con el que se comenzaba este discurso, sin duda ésta será otra de sus principales expectativas, poder desempeñar sus funciones laborales aplicando los conocimientos que aprenderá en su formación universitaria. No se pretende otra cosa que aportar un poco de luz en el descubrimiento de los factores que ayudarán a alcanzar esta expectativa.

La estructura del trabajo es la siguiente: marco conceptual, estudio empírico, conclusiones y limitaciones y futuras líneas de investigación.

En el marco conceptual, se ofrece una revisión de todos aquellos conceptos e ideas que ayudarán a fundamentar, contextualizar y, posteriormente, explicar el objeto de estudio y los resultados obtenidos.

En el primer bloque, se analiza, desde una perspectiva histórica, la relación que la universidad mantiene con la sociedad y especialmente con el mercado. La relación de esta institución con su entorno social ha evolucionado a lo largo de sus siglos de historia en una clara dirección: su influencia, a la vez que su dependencia del mismo, han aumentado. El capítulo se organiza sobre una idea que no es otra que describir cómo el factor económico ha ido adquiriendo una importancia clave en la realidad de la educación superior; bien desde la perspectiva de la demanda que la sociedad realiza para que ésta lidere el desarrollo económico, bien desde la necesidad que la universidad tiene, cada vez en mayor medida, de obtener recursos económicos; o bien, desde el caso que más interesa en el presente estudio, desde la obligación que adquiere de mejorar las posibilidades que sus clientes tienen en el acceso a un trabajo. La descripción se centra en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, por haberse producido en esta época los principales cambios de los cuales se deriva la nueva dimensión socioeconómica que adquiere esta institución. Dentro de estos cambios, se destaca uno como más significativo: el proceso de masificación que ha vivido la universidad en las últimas décadas y que, entre otros

efectos, ha provocado un desequilibrio entre la oferta de nuevos titulados y la demanda del mercado de trabajo.

En el segundo capítulo del marco conceptual se aborda el concepto de empleabilidad. Se trata de un término sobre el que existen muchas definiciones y por tanto variadas formas de abordarlo. Se hace una referencia a las principales teorías que, en el marco de la economía de la educación, han ofrecido una explicación de las relaciones entre formación y empleo. La empleabilidad es además un concepto muy inclusivo; la última parte del capítulo está dedicada precisamente a ofrecer un marco de análisis que permita entender el mismo e integrar sus componentes.

El desarrollo teórico se centra a continuación en dos de los factores más representativos que influyen en la inserción laboral: la red socio-familiar y la formación en competencias profesionales. Así, se dedica el tercer capítulo a profundizar en este segundo elemento, las competencias. Se trata, de nuevo, de un término un tanto ambiguo desde su propia definición que aglutina elementos, inicialmente considerados como diferentes, como las capacidades, las habilidades, e incluso los valores. A continuación, se describe el proceso de incorporación de las competencias al sistema de educación universitaria partiendo de su origen, en el ámbito laboral. Finalmente, se aborda la descripción de dos de los aspectos sobre los cuales más se ha escrito en relación al tema de las competencias: sus diferentes clasificaciones y la forma en que éstas deben ser enseñadas.

En el cuarto bloque, y continuando con el discurso sobre la empleabilidad, se revisa y analiza la distinta investigación que se ha realizado al respecto. Aunque la variedad existente dentro de la tipología de investigaciones es notable, los estudios sobre empleabilidad presentados, son organizados en dos grandes grupos: aquellos que se basan en estadísticas oficiales, que aunque no se dirigen de forma específica a analizar la empleabilidad, sí recogen información sobre el empleo de los graduados; y los llamados estudios a egresados. Se trata, en este último caso, de herramientas específicamente diseñadas para tal fin. Se describen en el trabajo tres de los

más representativos en el contexto internacional: CHEERS, REFLEX y PROFLEX.

El último capítulo está dedicado a describir el ajuste laboral. Se sitúa el mismo en el marco de la empleabilidad, como un indicador que define la calidad de la misma. Si abordar y ofrecer una delimitación conceptual clara de los conceptos de empleabilidad y competencias no había sido fácil, tampoco se encuentra un tratamiento claro en la revisión de la literatura sobre el concepto de ajuste laboral. Aunque ha sido investigado de forma más profusa el llamado ajuste vertical, especialmente la sobrecualificación, quizá por su mayor facilidad en la recogida de datos, se ofrece una revisión de otros tipos de ajuste como son: el ajuste horizontal o aquel que relaciona el trabajo con el dominio educativo y el ajuste competencial.

Finalizado el desarrollo conceptual, se realiza el estudio empírico dirigido a identificar qué variables predicen mejor el ajuste laboral de tipo horizontal de los graduados españoles. Ha sido utilizada la información que ofrece una de las encuestas a egresados descritas en las líneas anteriores: la encuesta REFLEX. Se ha creído conveniente realizar una descripción de las características diferenciales que presenta el mercado laboral en nuestro país en las últimas décadas para poder contextualizar y entender mejor los resultados obtenidos.

El análisis se plantea de tal forma que permita comparar los resultados obtenidos en el primer empleo en relación al último (o actual). Se describe, así, como el patrón de influencia de las variables familiares y educativas varía a lo largo de la trayectoria laboral del sujeto, o, por lo menos, en los dos momentos en los que se recogió información.

El trabajo finaliza con una presentación de algunas de las limitaciones que presenta el estudio, especialmente relacionadas con la metodología y datos utilizados y se plantean a partir de ellas futuras líneas de investigación.

2 Objetivos

La finalidad básica de la presente tesis es la de *describir la calidad de la empleabilidad de los universitarios españoles, a través de la identificación de las variables que mejor predicen el ajuste laboral de tipo horizontal*. Dentro de este marco global se señalan los siguientes objetivos:

1. Describir la relación que la universidad ha mantenido con la sociedad y con el mercado desde una perspectiva histórica, situando la preocupación por el empleo de los graduados como uno de los elementos que se derivan de la misma.
2. Analizar, desde una perspectiva crítica, el tratamiento dado al concepto de empleabilidad por distintos autores, las estrategias de investigación desarrolladas y los principales resultados obtenidos, así como ofrecer un marco de referencia que permita organizar los distintos elementos que este concepto engloba.
3. Ofrecer una síntesis de las aproximaciones teóricas relativas al concepto de competencia y describir cuales han sido los factores que han provocado la incorporación de los modelos de competencias en el sistema de educación superior actual y las implicaciones, pedagógicas y curriculares, que esta reforma conlleva.
4. Conocer, como indicador de éxito o calidad en el empleo, el ajuste laboral horizontal de los egresados universitarios españoles.

Este objetivo queda delimitado en los siguientes objetivos específicos:

- Describir los distintos tipos de desajuste laboral, así como los principales resultados de las investigaciones, respecto a los determinantes del mismo y sus factores causales.
- Conocer la influencia que ejercen las variables familiares y educativas en la adquisición de un empleo ajustado por parte de los titulados universitarios.

- Analizar las variaciones en los patrones de influencia de estas variables entre los distintos tipos de desajuste.
- Evaluar si se producen cambios en la significación de estas variables en la trayectoria laboral de los egresados comparando la influencia que ejerce cada grupo de variables en el primer empleo respecto al empleo actual (o último).

3 Metodología

El planteamiento metodológico de este trabajo se desarrolla a partir de un marco teórico-conceptual inicial que ayudará a plantear el estudio empírico y, posteriormente, a dar sentido a los resultados que se deriven del mismo.

Para el desarrollo del marco conceptual, se ha realizado una revisión de la literatura relativa al tema analizado, dentro del contexto nacional e internacional. Se han organizado los contenidos de este marco teórico desarrollando las ideas más generales en los apartados iniciales para ir centrando progresivamente el objeto de análisis en los capítulos finales.

En cuanto a las fuentes de información, se ha dado prioridad a la utilización de revistas científicas, nacionales e internacionales, por considerar que es en este medio donde se recogen las principales aportaciones críticas y de actualidad sobre el tema. La consulta de bases de datos en línea de ámbito internacional ha sido clave en esta revisión.

Para el estudio empírico, se han utilizado los datos de la encuesta REFLEX, seleccionando en la misma la información sobre los egresados españoles. Una vez elegidas las variables que guardan relación con los objetivos del estudio, se han realizado los cruces y contrastes pertinentes para la depuración de los datos y la corrección de posibles errores. Posteriormente, se ha llevado a cabo el proceso de recodificación para ajustar las variables de la encuesta y sus categorías a las necesidades que se derivan de los objetivos de la investigación.

Se han descrito las variables seleccionadas para el estudio con el objetivo de ofrecer un perfil de la muestra, a la vez que una primera aproximación a la relación que el ajuste laboral guarda con las distintas variables personales, familiares y educativas.

Para el análisis de los datos se ha utilizado el software de análisis estadístico SPSS 19.0. Se ha planteado un modelo econométrico, utilizando como técnica de análisis, la regresión logística binaria, que permite conocer el efecto de las variables elegidas sobre la variable binaria: ajuste horizontal

laboral (sí/no). Se han efectuado dos análisis con una estructura similar, uno relativo al primer empleo y un segundo relativo al empleo actual. Este planteamiento ha permitido conocer si los determinantes del ajuste varían a lo largo de la trayectoria laboral del sujeto.

La discusión se ha realizado de tal forma que pudieran compararse los resultados obtenidos en la estimación con los encontrados en investigaciones que han estudiado otros tipos de ajuste. Este esquema de análisis ha permitido conocer si los patrones de influencia de las variables familiares y educativos difieren entre los distintos tipos de ajuste.

Finalmente, y una vez planteadas las conclusiones del trabajo, se identifican algunas de las limitaciones del mismo y se definen unas líneas futuras de investigación.

4 Marco conceptual

4.1 *Universidad, sociedad y mercado*

4.1.1 Introducción

A lo largo de la historia, la universidad ha venido revisando su misión en un esfuerzo por dar respuesta a las demandas cambiantes del contexto socioeconómico. Durante estos casi diez siglos de vida, el debate sobre cuál debía ser su función ha permanecido como una constante y del mismo han derivado posturas teóricas y modelos universitarios diversos. Históricamente, las instituciones de educación superior han sido actores clave en la producción, preservación y diseminación del conocimiento. Sin embargo, en la sociedad actual, estas instituciones han dejado de estar orientadas únicamente a la formación de élites y se han convertido en el principal factor de la movilidad económica y social de los individuos, situándose al servicio del desarrollo económico, social y tecnológico de las sociedades.

Este capítulo, de carácter introductorio, presenta este recorrido desde una perspectiva cronológica, destacando el progresivo aumento de la relevancia que ha adquirido la dimensión económica, que se ha situado como un factor determinante sin el cual es difícil entender el papel de la universidad en la sociedad actual. Así, tras una referencia genérica a los orígenes de esta institución, se describen, en el segundo epígrafe, los cuatro modelos de universidad que coexistían a finales del siglo XIX. Los principales cambios que determinan la situación de la universidad en la actualidad y que ocurrieron en la segunda mitad del siglo XX son presentados en el tercer epígrafe. De ellos, el más relevante fue, sin duda, el masivo acceso de la población a los estudios superiores que, aunque produjo un positivo proceso de democratización de la educación superior, empezó a hacer visible ese 'factor económico' al que se ha aludido anteriormente, desde varias perspectivas que son presentadas en el tercer epígrafe.

La sociedad de la información del cambio de milenio, que tiene en el conocimiento y el capital humano al principal recurso, necesita dotarse de esta cualificación que la universidad genera; pero desde otra perspectiva, la universidad también necesita obtener recursos económicos para poder responder a este reto de la masificación. Pero además, el factor económico se hace presente en una tercera realidad: los universitarios comienzan a encontrar dificultades para acceder a trabajos acordes con su formación.

Tras presentar este triple enfoque económico de las relaciones entre la universidad y la sociedad, en el quinto y último epígrafe se describen cuales son las posturas actuales frente a algunos de los temas más controvertidos que han acompañado a la universidad en los primeros años del siglo XIX.

4.1.2 Evolución de la Universidad

No se puede hablar de un concepto absoluto de universidad, una idea que pueda construirse especulativamente, un factor eterno, indispensable. La universidad es un concepto histórico y sólo apelando a la historia cabe definirlo (Giner de los Ríos, 1902); surge en un momento determinado, evoluciona al mismo tiempo que la sociedad de su entorno y debe dar respuesta a las demandas y necesidades de la misma (Altbach, 2008). Se describe en este primer epígrafe cuál ha sido este desarrollo desde sus orígenes hasta el siglo XIX.

4.1.2.1 Orígenes

La evolución de las llamadas escuelas, monacales, episcopales o palatinas, junto con la apertura intelectual que se produjo en la sociedad del medievo, configuró el origen, en los siglos XII y XIII, de las universidades. Tales escuelas eran agrupaciones que reunían en su seno a quienes se organizaban en fraternidades o gremios. Por tanto, en sus inicios, la universidad no aparece como un centro de estudios, sino más bien como una agrupación, “sindicato” o asociación corporativa cuya finalidad era proteger los intereses de las personas dedicadas al oficio del saber. Mayz (1991)

señala que el nombre de *universitas* no se aplicaba a una específica modalidad del saber, sino a la totalidad de los miembros de un gremio, maestros y escolares, que se reunían con la finalidad de aprender y/o enseñar el saber.

Paralelamente en esta época, se comienzan a nivelar en gran medida, las diferencias sociales entre nobles y campesinos, estableciéndose una paz y prosperidad social que se convertirán en el marco idóneo para el florecimiento cultural (Iyanga, 1999).

La idea de una actividad intelectual libre no existía en este momento, ya que las universidades tenían como asignada como función principal, la transmisión de la verdad revelada e inmutable, debido, entre otros aspectos, a su cercanía a las élites dirigentes (King, 2004). Su función social durante este periodo, se centraba básicamente en la formación de estas élites, cuyos miembros eran los únicos que podían afrontar los costes inherentes de incorporarse al gremio. Los incipientes estados europeos se fijaron en las universidades como la fuente de la que obtener el personal formado para llevar a cabo las tareas administrativas, especialmente las relacionadas con el campo jurídico (Torstendahl, 1993; citado en Canay, 2008, p. 61). También se produjo, no obstante, un proceso de incorporación a la vida pública de las ciudades y los estados, participando con voz propia en las cuestiones de estado, pero sin cuestionar el *status quo* social o su papel de transmisores de conocimiento.

Sin embargo, el desarrollo de los privilegios gremiales favoreció la creación, lenta pero constante, de un clima académico que permitió empezar a poner en duda las verdades reveladas e inmutables y el surgimiento de un nuevo enfoque en el pensamiento, donde el ser humano desempeñaba un papel primordial y activo. Surgieron corrientes de pensamiento que llevaron a la ruptura de la hegemonía de Roma con la religión católica y a la aparición de un nuevo orden social en Europa, que fue desarrollando un nuevo enfoque de las funciones universitarias (Canay, 2008). En la Baja Edad Media, la nueva corriente humanista -de restauración de los estudios clásicos, griegos

y romanos- no fue recibida de forma demasiado entusiasta por las universidades a causa del excesivo conservadurismo de sus responsables y de la mayoría de sus miembros. Tampoco fue ajeno a dicho rechazo el peligro que, para los poderes eclesiásticos, suponía la introducción de los saberes humanistas (Bricall, 2000). Pocos fueron los centros universitarios que se caracterizaron por la aceptación de las nuevas corrientes intelectuales, entre ellos Bolonia, Florencia, Padua, Heidelberg, Basilea, Lovaina o Alcalá.

Desde sus comienzos, por tanto, las instituciones de educación universitaria desarrollaron unas determinadas funciones o misiones que variaron según los intereses particulares de las personas o instituciones promotoras. Lo normal en aquella época era que las universidades estuviesen promovidas por los reyes o por la Iglesia, y raras veces por particulares que quisieran crear una universidad por el mero interés humanístico y científico de conocer y aprender.

Se puede señalar, siguiendo a Marín y González (2000), que las funciones de la universidad medieval eran:

- Ser sedes de enseñanza, estudio y conocimiento de diversas materias como leyes, medicina, teología.
- Servir a los intereses eclesiásticos y políticos.
- Fortalecer los poderes centrales del papado contra las exigencias y aspiraciones de los poderes terrenales y de los intereses feudales.
- Servir como centros de reclutamiento de personas que pudieran servir de personal al servicio de la Iglesia.
- Defender los intereses colectivos de los estudiosos y maestros contra las autoridades municipales y los ciudadanos mediante privilegios.
- Proporcionar juristas que pudieran resolver problemas legales desconocidos para la ley común.

- Preparar empleados civiles que pudieran competir con las autoridades principescas.

4.1.2.2 *Hitos más relevantes*

En su devenir histórico, aparecen dos hitos significativos que conllevaron un cambio en la orientación de las universidades y marcaron las líneas de lo que son estas instituciones en la actualidad.

El primero se produjo tras las guerras de religión de los siglos XVI y XVII, cuando Europa se encaminaba hacia la Ilustración o el “Siglo de las Luces”. Las universidades europeas comenzaron a aceptar la filosofía y la literatura que promovía el humanismo. El desarrollo del humanismo y la revolución científica respondía a un cambio en la concepción de la verdad, entendida como algo que no se recibe sino que se descubre y se aplica. Como era natural, la ampliación de los horizontes de la enseñanza superior para responder adecuadamente a nuevas demandas técnicas y sociales fomentó su generalización. En un momento en que la universidad estaba dejando a un lado su dependencia de las autoridades religiosas y forjando sus alianzas con los nuevos Estados, la victoria de las corrientes filosóficas del racionalismo y del empirismo sobre el dogmatismo se tradujo en la búsqueda de la independencia del conocimiento frente a las autoridades religiosas y políticas que iba a desembocar en la Ilustración. Durante este periodo la principal fuerza generadora de conocimiento era la sociedad civil, sobre todo escritores, intelectuales y nobles (Canay, 2008; Delanty, 2001). Se registró, por primera vez, un divorcio entre la Universidad escolástica, aferrada a la transmisión del saber tradicional y a la formación de los funcionarios para los nuevos Estados y el progreso del nuevo conocimiento obtenido mediante la investigación.

En segundo lugar, la crisis del modelo agrícola-feudal que aconteció a lo largo del siglo XVIII, unida a la revolución industrial que se produjo en este periodo, provocaron un cambio en el papel de la universidad en la sociedad que propició la ampliación de los horizontes de la enseñanza superior para responder adecuadamente tanto a las nuevas demandas técnicas como a la

mayor preocupación por la ciencia experimental (Bonvecchio, 2000). La revolución científica se convirtió en un factor que transformó radicalmente las universidades. Aparecieron las primeras universidades técnicas en Europa y se reorientaron muchos centros universitarios en los Estados Unidos.

4.1.2.3 *El Siglo XIX: Modelos de Universidad*

El nacimiento del Estado-Nación a principios del siglo XIX, la influencia de las ideas y principios surgidos tras la Revolución Francesa y el desarrollo industrial, provocaron la aparición de nuevos modelos de organización de las universidades más acordes a las necesidades de las sociedades de la época. Así, se puede decir que es en el siglo XIX cuando aparece una Universidad similar al concepto que actualmente tenemos de la misma. Siguiendo a autores como Mora (2004), se identifican en este momento tres grandes modelos de universidad que se originan en Europa, y que son exportados al resto del mundo en la época colonial, modelos que Gellert (1993) define como investigación (*research*), formación (*training*) y personalidad (*personality*) respectivamente. Si bien éstos se refieren a los sistemas de educación superior de hace más de un siglo, aún pueden tener relevancia para comprender las diferencias que se producen en las relaciones entre la educación superior y el empleo en los diferentes países (Brennan, 2008:389).

A] **Modelo alemán o humboldtiano:** Este modelo tenía como meta el conocimiento científico, estaba más centrado en el saber especulativo en sí mismo, huía de la universidad de la época gremial e incorporaba la investigación como actividad fundamental (Malagón Plata, 2005). En el ámbito docente la clase repetitiva, habitual en la universidad medieval, fue sustituida por las conferencias y los seminarios. La asimilación precoz de la nueva ciencia experimental era una de sus características distintivas. Las relaciones entre la universidad y la empresa y la empleabilidad de los titulados universitarios se basaban en la libertad académica y en la ciencia generada por los profesores de manera autónoma y desinteresada.

B] Modelo francés o napoleónico. Este modelo buscaba la formación de las élites necesarias para la organización administrativa diseñada por Napoleón, por lo que las universidades se convirtieron en los organismos que proveían a la función pública de sus miembros. La titularidad de esta universidad era pública y estaba orientada a dar cobertura a las necesidades del Estado. La actividad docente se organizaba alrededor de las facultades (Malagón Plata, 2005). Los establecimientos universitarios eran fundamentalmente docentes y se crearon institutos y otros organismos de investigación independientes de las universidades (Bricall, 1997).

C] Modelo anglosajón: Las universidades se mantenían como organizaciones privadas, por lo que el Estado ejercía muy poco poder sobre ellas. Su orientación fue la formación del individuo y se partía de la base de que una formación sólida era capaz de dar respuesta a las necesidades de las nuevas empresas y del Estado. Aspecto fundamental de este modelo eran la estancia de estudiantes en internados, siendo fundamentales los *colleges* universitarios.

D] Bricall (1997) incorpora a esta estructura un nuevo modelo: el de los **países del este** de Europa, en el que los Ministerios tutelaban las universidades especializadas por su dependencia funcional. La investigación no correspondía a las universidades sino a las academias de investigación.

Detrás de esta tipología se encuentran dos formas fundamentales de entender la universidad derivadas de dos grandes corrientes de pensamiento, una sustentada en el idealismo y otra en el pragmatismo.

El *idealismo*, como posición filosófica, basa su argumento en la idea de que el ser verdadero no es lo que conocemos por los sentidos, sino lo que intuimos por la razón contemplativa. Corredor (1999) señala que el propósito educativo de esta corriente se ubica más en los valores de la humanidad y menos en la experiencia y en los hechos. Este enfoque concibe a la universidad como un medio para producir ideas y promover el progreso a

través de la formación y la investigación. Algunos de los autores más representativos de este enfoque son (De Juan, 1996):

- El cardenal Newman, quien consideraba que la finalidad de la universidad es la de responder a la aspiración que tienen los individuos de saber. Su objetivo es intelectual: la difusión y extensión del conocimiento en un ambiente de libertad. La misión de la universidad no es ni cultural ni científica, sino social; su finalidad es educar y formar buenos ciudadanos para la sociedad.
- Karl Jaspers, que participa de la idea de autonomía que permite garantizar la verdad mediante la relación de investigadores y estudiantes; las funciones principales de la universidad son la investigación, la enseñanza y la formación. La universidad sólo puede dar una formación científica, quedando todo lo demás, fuera de su ámbito
- Ortega y Gasset, que concebía la universidad como un centro de transmisión y creación de cultura y de ciencia, como un todo integral. Destacaba tres funciones de la misma: la transmisión de cultura, la enseñanza de las profesiones e investigación científica y la formación de nuevos hombres de ciencias. Defendía la posición de que la universidad no debe sólo formar especialistas o profesionales, sino también y sobre todo hombres cultos.

Por su parte, el *pragmatismo* se conforma como un pensamiento crítico que pone el énfasis en el empirismo y en el cambio. Los postulados de este enfoque se centran en la eficiencia de la universidad y la adaptación de sus fines y estructura a los requerimientos de la sociedad y el Estado. Corredor (1999) señala que las principales concepciones adheridas a este enfoque son:

- La concepción napoleónica, que concibe la educación como fuente de poder y a la universidad como un servicio público del Estado.

- La concepción marxista – leninista, aplicada en la desaparecida Unión Soviética, que concibe la universidad como un factor de producción.
- La concepción empresarial que asimila la universidad a una organización social productiva, aplicando, por tanto, a la misma, los procesos correspondientes a la administración de organizaciones.
- La concepción utilitarista, que concibe la universidad como un sistema social abierto, se orienta a estimular el funcionamiento de la institución bajo las mismas consideraciones del sistema.

En resumen, la universidad, y así ha sido prácticamente desde sus inicios, ha dirigido su actividad tanto a difundir conocimientos como a preparar para la vida profesional, bien sea para el ejercicio de las llamadas profesiones liberales, en la Edad Media, o sea, más recientemente, para llevar a cabo tareas que cada vez más, exigen unos conocimientos técnicos superiores. Interesa destacar especialmente esta dualidad entre ambas ‘filosofías’ ya que se encuentran en el trasfondo de la consolidación, en el siglo XX, de una idea de universidad en la cual se conjugan y, en ocasiones, se enfrentan ambas posturas. En el epígrafe siguiente se desarrolla esta idea con mayor detalle.

4.1.3 Universidad y Sociedad en la segunda mitad del Siglo XX

Aunque visiones más ‘pragmáticas’ o más ‘idealistas’ de la universidad han provocado frecuentemente reacciones antagónicas relativas a cuál debe ser su misión básica, se encuentra un mayor consenso entre académicos, en el reconocimiento de los cambios que ha experimentado esta institución en las últimas décadas, y que han afectado, en parte, a la naturaleza de esta institución. Autores como García Ruiz (2011) mencionan entre estos cambios: el tránsito de una cultura de elite en la universidad a otra cultura de masas, la drástica disminución de recursos tradicionalmente destinados a esta institución, la devaluación del valor de las titulaciones universitarias (consecuencia del crecimiento en el número de estudiantes), la gestión universitaria de tipo empresarial, el impacto de la tecnología de la información –que posibilita la impartición de la enseñanza más allá de los

confines geográficos del campus tradicionalmente concebido–, y la supuesta conducción de la universidad según una agenda predeterminada por el gobierno y la industria –que condiciona una enseñanza de destrezas y una investigación acorde a los intereses gubernamentales.

De la lentitud con la que se produjeron los cambios en los nueve siglos anteriores, se ha pasado a un proceso de aceleración casi vertiginoso de estos cambios en la segunda mitad del siglo XX que nos ha conducido a la situación actual. Como explicación a este hecho, se destacan una serie de circunstancias que se producen en esta época y que han transformado la institución universitaria actual desde sus planteamientos más esenciales (misión de la universidad) pasando por las propias políticas educativas (cambios en las metodologías de enseñanza), coadyuvando un cambio en las relaciones que ocupa ésta con la sociedad o el mercado.

4.1.3.1 El fenómeno de la masificación

De los cambios citados, quizá el que incide en mayor medida en el cambio de la naturaleza de las universidades, es el que ha provocado el tránsito de una universidad concebida para la elite social a una diseñada para las masas. Se trata del fenómeno de la masificación, que tuvo sus inicios en la universidad norteamericana finalizada la Segunda Guerra Mundial, al generalizarse un cambio en la edad de acceso a la misma. Con la masiva incorporación de veteranos de guerra a la universidad, como consecuencia de la aprobación de la GI Bill, dejó de entenderse esta institución como una etapa formativa inmediatamente posterior a la formación secundaria (Edwards, 2004). Este fenómeno fue progresivamente extendiéndose a otros países, produciéndose un importante aumento en el número de alumnos que accedían a los estudios universitarios.

En los países de la OCDE, el número de estudiantes pasó de 6,3 millones a cerca de 17 millones en un periodo de expansión inicial comprendido entre 1960 y 1975 (Bricall, 2000). Esto supuso una tasa de incremento de la educación superior del 7,2% anual, cuando en ese mismo periodo el conjunto

de los demás niveles de enseñanza creció únicamente a un ritmo anual del 2,1%.

A mediados de los años setenta, se abrió un paréntesis en este periodo de expansión que no se cerrará hasta la segunda mitad de los ochenta. Factores como el estancamiento del número de estudiantes de enseñanza no obligatoria o, en el caso de Europa, la excesiva rigidez de un sistema universitario típicamente humboldtiano, con un sistema de enseñanza fundamentalmente dirigido a un tipo de estudiantes a tiempo completo, explicarían parcialmente este estancamiento.

La expansión volvió a tomar fuerza a mediados de los años ochenta, favorecida por aspectos como la mayor diversificación del sistema de enseñanza superior y especialmente la incorporación de grupos, hasta el momento, menor representados como las mujeres o las personas adultas (Ver Informe: *Two decades of reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Eurydice Studies Eurydice, 2000).

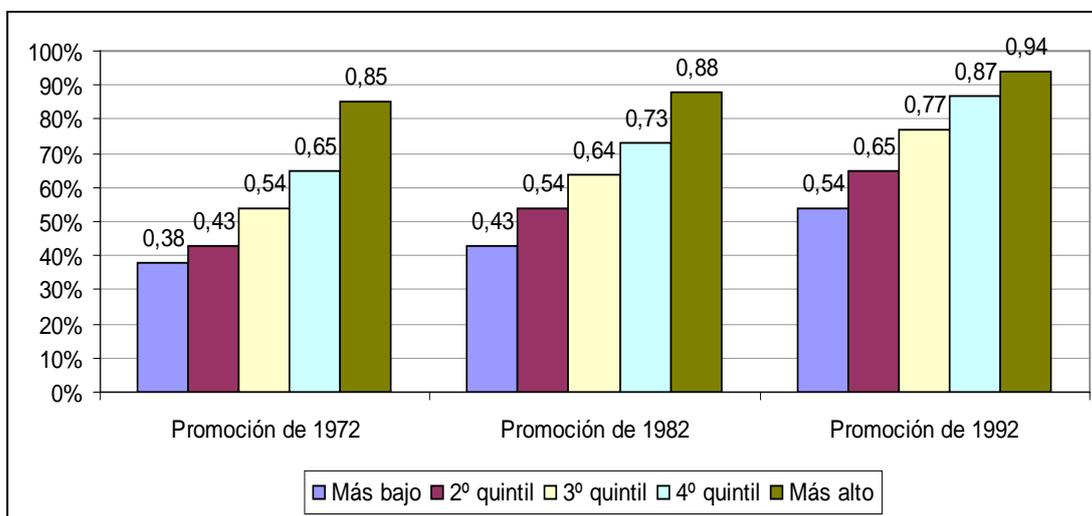
No se puede decir, sin embargo, que este proceso fuera totalmente uniforme. Factores como el nivel socio-económico o el origen étnico produjeron efectos diferentes en las tasas de matriculación. Sirva como ejemplo la gráfica nº 1 que presenta la diferente incidencia de acceso a la educación postsecundaria en estudiantes norteamericanos según el estatus socioeconómico de la familia.

En el año 1972 la proporción de estudiantes de secundaria del más alto estatus socioeconómico fue 47 puntos porcentuales superior a la proporción del quintil más bajo. Esta brecha se redujo a 45 puntos porcentuales en el año 1982 y a 40 puntos porcentuales en 1992 (Baum y Payea, 2005).

El nivel de desarrollo global del país también influía en estas cifras; tal y como señala el Informe del Banco Mundial (World Bank, 1994), aunque en los últimos veinte años, la expansión ha sido generalizada en la mayoría de los países en desarrollo, el aumento de inscripciones promedio en los países de renta baja y media-baja (*low and lower-middle-income countries*) era de

un 6,2% anual, frente al 7,3% en los países de renta media-alta (*upper-middle-income countries*).

Gráfica 1. Tasas de matriculación de estudiantes de último curso de escuela superior ('high school seniors') según el estatus socioeconómico*



Fuente: adaptado de Baum y Payea (2005)

* El estatus socioeconómico es definido por una combinación de ingresos familiares, ocupación de los padres y más alto nivel educativo alcanzado por los padres.

Desde el punto de vista de la política educativa, existe una similitud importante entre ambos periodos de expansión. Los dos se basaron en el reconocimiento de que la educación superior presentaba ventajas económicas. Ahora bien, se encuentra una importante diferencia entre los dos momentos: mientras que la educación superior en los años sesenta y setenta se consideró un beneficio social, las reformas de los años ochenta y noventa consideraron mayoritariamente la educación superior como una herramienta y un recurso necesario en la competencia económica internacional (Kogan *et. al.*, 2000).

Se puede decir que el advenimiento de la masificación cambió radicalmente los patrones tradicionales de producción de conocimiento, su difusión y aplicación y de todo ello se derivó una importante consecuencia positiva, al producirse un cambio en la orientación de las universidades que pasaron de ofrecer una 'educación para las élites' a una 'educación universal' (Kearney,

2009; Kogan *et. el.*, 2000 y Trow, 1974). El proceso de democratización de la educación superior que permitió el acceso a la misma a amplias capas de la sociedad se basó en el supuesto de que más educación era buena para los individuos y para la sociedad en su conjunto (González, 1999), no sólo en términos de resultados económicos, como los salarios o el empleo, sino también, como se verá en los apartados siguientes, en términos de otros resultados sociales como la mejora de la salud, del bienestar o incluso, la reducción de los crímenes.

Sin embargo, no todo fue tan positivo. Analizado en términos económicos, se produjo un desequilibrio entre la oferta y la demanda al haber crecido ésta en menor medida (Boudon, 1973; Bourdieu, 1979; Hartog, 2000). En una coyuntura económica favorable y desde el punto de vista del empleo, las consecuencias de esta 'educación universal' no se convertían en un problema: el mercado y, en ocasiones, el propio estado absorbían con facilidad esta demanda provocada por el incremento en el número de alumnos. Tampoco, el aumento de la financiación universitaria, necesario para poder dar respuesta a esta situación, era un inconveniente. Sin embargo, en un contexto de adversas condiciones macroeconómicas y de mayor competición por los escasos fondos públicos, las consecuencias no eran tan positivas, la capacidad de muchos gobiernos para apoyar la educación superior se redujo (World Bank, 1994), y empezó a aflorar el fenómeno del desempleo.

El riesgo de devaluación de los títulos, y por tanto de degradación social de titulados superiores, se presentaba como una realidad; la transición de la universidad al trabajo se convertía en un problema; las cohortes de recién graduados iban a tener más dificultades para encontrar un primer buen trabajo que sus compañeros en el pasado (Salas-Velasco, 2007; Barone y Ortiz, 2011). La rápida expansión de la educación superior había producido un número sin precedentes de trabajadores altamente cualificados, pero cuyas perspectivas de empleo eran más inciertas que las que habían tenido sus compañeros hacia unas décadas (Núñez y Livanos, 2010:476).

Es fácil pensar que este desequilibrio podía también provocar consecuencias en otros indicadores como los salarios. A partir de una posición en la que están perfectamente igualadas la demanda y la oferta y en un mercado competitivo, un aumento en la oferta de graduados debe producir una reducción en la prima salarial porque los empleadores tienen una gama más amplia de personas igualmente cualificadas para elegir. Sin embargo, los resultados empíricos no siempre han confirmado esta realidad. En el estudio de Machin y McNally (2007), se señala que esta relación no se produce en la mayoría de los países europeos donde los salarios siguen incrementándose, aunque destaca como excepción el caso de España. Vila y Mora (1998), por su parte, establecen una relación entre el incremento de matrícula, la crisis y el desempleo en España en los años ochenta señalando que los diferenciales de ingresos a favor de los más altos niveles educativos habían disminuido durante los años ochenta a pesar del aumento de la oferta de graduados.

Por otra parte, las consecuencias de la masificación no se limitaron a los efectos económicos. El hecho de incorporar alumnos que no provenían directamente de la educación secundaria, sino que en muchos casos ya se habían incorporado al mundo del trabajo, supuso nuevas demandas y retos a la universidad. Los 'estudiantes no tradicionales' (Teichler, 1998a) eran vistos como menos preparados para estudiar en el modo clásico, estaban menos motivados hacia la búsqueda del conocimiento por sí mismo y más orientados hacia la tecnología. Así muchos de ellos tuvieron que ser ayudados en su preparación para los nuevos sectores de empleo.

El desequilibrio entre la oferta de puestos de trabajo y el aumento en el número de demandas de los titulados se fue haciendo progresivamente más evidente, acentuado por las diversas crisis económicas, y conllevó importantes cambios en la misión de la universidad relacionados con el objeto de este trabajo, a saber, su relación con el mercado y la sociedad. Señala en este sentido Mora (1999) que en un momento en que la educación superior llegaba a la mitad de la población, ya no se podía seguir pensando

en la universidad como una torre de marfil en donde se conservaba el saber para unos pocos. Su principal deber como servicio público, debía ser dar respuesta a las necesidades globales de nuestra sociedad, que son bastante distintas de las necesidades tradicionales de las elites o de las del propio Estado.

En los últimos años del siglo XX, el debate sobre la masificación se dirigió a determinar el papel que debía desarrollar la educación superior, bien como generadora de talento y alta cualificación o bien transformándose, en el otro extremo, en un educación de masas (Mora, 1997).

4.1.3.2 *La globalización y la sociedad del conocimiento*

Un segundo conjunto de circunstancias que arrancan con la crisis económica de los años 70, y que guardan relación con el desarrollo tecnológico y la globalización, refuerzan la presencia del elemento económico en las políticas educativas. El discurso de la crisis de la educación universitaria, señalan Alonso *et. al.*, (2008:28), parece construirse de forma paralela a un cambio profundo en el modelo productivo vigente. Es fácil entender esta influencia si se observa donde se ha producido la principal transformación en esta estructura. En cualquier sistema económico-productivo confluyen tres elementos básicos (Fernández Enguita, 2001): los *medios de producción*, es decir el elemento material que incluye los instrumentos, la maquinaria, etc; el *trabajo*, es decir la energía del sistema sin la cual ningún sistema podría producir nada; y la *información*, entendida como la parte del conocimiento que resulta pertinente y útil. El poder diferencial del sistema económico sobre cada uno de estos tres elementos es lo que se conoce como propiedad (de los medios de producción), autoridad (sobre el trabajo de otras personas), y cualificación (posesión de un determinado nivel de conocimiento relacionado con el sistema económico).

El paso de un modelo fordista de producción en serie, caracterizado por una estabilidad en los mercados y unas relaciones laborales institucionalizadas, a un modelo de producción más flexible y competitivo, ha modificado sensiblemente el papel que juega la cualificación en esta estructura. Mientras

que las anteriores fueron revoluciones en las dimensiones de los medios de producción y la estructura de la propiedad, en el primer caso, y sobre las formas de organización del trabajo, en el segundo; la actual revolución tecnológica, es, por encima de todo, una revolución en las dimensiones y el papel del conocimiento, y, por tanto, en la estructura de la cualificación.

Así, esta tercera revolución industrial ha traído consigo un declive del empleo industrial a favor del sector servicios, un despliegue y fortalecimiento de las profesiones, en contraste con colectivos de trabajadores no cualificados o escasamente cualificados que se ven relegados a una permanente competencia con la maquinaria que amenaza con sustituirles. El rasgo dominante de esta nueva sociedad es que da más valor al capital humano que a los activos físicos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a).

En este marco, el conocimiento se ha convertido en el recurso clave para la riqueza económica, para el bienestar de la sociedad y la innovación en todas las esferas de la vida (Banco Mundial, 2000; Mora, 1999; Teichler, 2001); el acceso a la información fiable y actualizada estrechamente vinculado al aprovechamiento de las nuevas tecnologías, se ha convertido uno de los elementos fundamentales que determinan la nueva creación de valor y futuros beneficios (Alonso *et. al.*, 2009).

No es por tanto extraño, que uno de los conceptos más utilizados para denominar este nuevo modelo de sociedad que se deriva de estos cambios sea el de sociedad del conocimiento, al que se añaden otros como la economía del conocimiento, la sociedad de la información o la sociedad del aprendizaje (Välímää y Hoffman, 2008).

Esta importancia que se concede a la información y al conocimiento, que multiplica el poder de la cualificación y de la educación y que organiza a la sociedad en torno a ella, afecta, de forma determinante, a los otros dos vértices del triángulo que se analiza en el presente capítulo: el mercado y la universidad.

Por lo que respecta al primero, es importante señalar que las empresas deben adaptarse a estos requerimientos de competitividad y volatilidad. La empresa de la sociedad informacional debe funcionar como una empresa Red (ver amplio desarrollo en Castells, 2006), pero además, debe ser capaz de gestionar el conocimiento que ya posee (Nonaka, 1994; citado en Alonso *et. al.*, 2009, p.29) y tratar de captar el que se encuentra en el exterior.

Pero además, y aquí se hace presente el segundo elemento, las cualificaciones de alto nivel o competencias, a las que se hará una amplia referencia en el capítulo 0, son perseguidas de forma estratégica por las organizaciones empresariales, y el sistema educativo en general, y de educación superior en particular, se convierte en proveedor las mismas. En consecuencia, las instituciones educativas poseen por tanto una importancia económica y social nunca antes igualada. Señala Teichler (2005: 47) que en *la sociedad actual los grupos sociales más influyentes y poderosos están constituidos por algunas de las élites profesionales, entendidas éstas, no en sentido estricto como aquellas profesiones caracterizadas por su sectarismo, como la profesión médica, sino en sentido más amplio como aquellas que han adquirido las habilidades cognitivas y los conocimientos sistemáticos necesarios para ocupar los diferentes puestos de trabajo que requieren un saber determinado.*

La necesidad de adquirir una cualificación se convierte en un objetivo para aquellos trabajadores en situación de vulnerabilidad, desempleados provenientes, en muchas ocasiones, de la industria fordista que necesitan superar el desempleo y la situación de exclusión social a la que se enfrentan. Además, la inestabilidad laboral, fruto en gran medida, de la desregularización de las relaciones industriales en un marco de deslocalización, provoca igualmente una necesidad constante de reciclaje profesional y adquisición de nuevos conocimientos.

La internacionalización y la globalización de los mercados de productos y mercados de trabajo ha tenido, por tanto, un importante efecto en la educación superior (Marginson y Van der Wende, 2007; Van Damme, 2001).

Sin embargo, su impacto plantea varias paradojas que conviene reseñar: por un lado, y relacionando éste con el fenómeno de la masificación anteriormente analizado, se puede decir que mientras que la importancia creciente del conocimiento refuerza la continua expansión de la educación superior, la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior experimentan, como se ha visto, una continua devaluación de su papel en la sociedad (Teichler, 2006:9). Tampoco está clara la forma en la que la Educación Superior debe responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento, ya que mientras que ciertas opiniones, apoyadas en las nociones de 'super-complejidad' en la sociedad y la economía sugieren una mayor división del trabajo y una mayor fragmentación de las disciplinas académicas en la universidad (Clark, 1996; Barnett, 2000); otros autores, desde perspectivas basadas en la 'flexibilidad en la vida profesional', sugieren un mayor énfasis en la adquisición de habilidades genéricas transferibles en el lugar de trabajo y en la interdisciplinariedad (Mason, 2001).

Finalmente, aparecen también posturas que resaltan la idea de que la adquisición del conocimiento especializado no debe ser exclusiva de la universidad. Tal y como señalan Kivinen y Ahola (1999), el debate sobre lo que es exactamente el producto de la educación y lo que se adquiere en otros lugares (el contexto familiar, por ejemplo), permanece abierto.

4.1.4 La Universidad en el cambio de milenio

La confluencia de estos dos fenómenos, la masificación junto con la emergencia de la sociedad del conocimiento y el contexto de globalización en el que ésta se desarrolla, va a transformar el rol social de las universidades (Välímáa y Hoffman, 2008) y sitúa al factor económico como un elemento clave que va a condicionar en gran medida las políticas de educación superior en la actualidad.

Se destacan, desde la perspectiva de esta orientación económica que adquiere la universidad, tres ideas fundamentales: en primer lugar, la exigencia de la sociedad a los sistemas de educación superior para que

éstos se conviertan en motores del desarrollo económico; en segundo lugar, la necesidad de financiación; y finalmente, objetivo principal del estudio, la preocupación por el acceso al empleo de sus graduados.

4.1.4.1 La exigencia de cualificación. La Universidad como motor económico

El desarrollo y generalización de las nuevas tecnologías de la información, la internacionalización de mercados y la subsiguiente competencia que se deriva de este hecho, reforzaron la idea de que la sociedad necesitaba de un incremento sustancial de mano de obra cualificada. Si el conocimiento es la electricidad de la nueva economía internacional-informacional, entonces las instituciones de enseñanza superior son las fuentes de poder en las que dicho desarrollo debe descansar (Castells, 1994:15-16). A partir de aquí, resulta fácil admitir que los términos 'sociedad de la información' o 'economía basada en el conocimiento' encierran en sí mismos una exigencia a la universidad como generadora de este conocimiento.

Históricamente, la sociedad ha delegado en la Universidad una serie de funciones a cambio de obtener un conjunto de resultados que la beneficien; en la actualidad, la creación de riqueza es una de estas exigencias fundamentales, y ha convertido a la universidad en un componente básico del desarrollo económico (Alonso *et. al.*, 2009; Binks, 1999; Rodrigues, 2004, World Bank, 2002). La idea fundamental, antecesora de esta corriente de que la riqueza de un país depende básicamente de su capital humano, fue enunciada ya en el Siglo XVII por William Petty, aunque fue en el siglo XVIII, cuando Adam Smith puso de manifiesto la relación entre la economía y la educación al considerar las cualificaciones de la fuerza laboral como un factor determinante en el desarrollo (Mora, 1999).

Desde el punto de vista institucional, ya en la Declaración Mundial sobre Educación Superior, adoptada por la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 1998), se reafirmó la necesidad de que la educación superior contribuyese al mejoramiento de la sociedad. En el citado documento se señalaba que las universidades debían orientar su misión, entre otros aspectos, a la promoción, generación y difusión de conocimientos

por medio de la investigación y que, igualmente, debían proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas. Se señalaba también que las universidades debían contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad. Once años después, en la segunda Conferencia Mundial (UNESCO, 2009) se reitera esa idea al señalar que la educación superior no sólo debe proveer de competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (p. 2).

En el ámbito europeo, la Unión Europea en el Dictamen del Comité Económico y Social “Nuevos conocimientos, nuevos empleos” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a), señala que el rasgo dominante de la sociedad de la información, la nueva economía, etc., es que da más valor al capital humano que a los activos físicos. La inversión en capital humano implica el desarrollo de la capacidad y las cualificaciones. (...).Las universidades tienen que brindar a los estudiantes una oferta mayor y más práctica para incrementar la empleabilidad. (...), El desarrollo de la sociedad del conocimiento está modificando el equilibrio de la educación y la formación entre las empresas y el sistema educativo formal (...) las empresas competitivas no se pueden permitir más que los conocimientos de nivel superior más avanzado. (pp. 104-110)

Varios informes de ámbito nacional han insistido en esta idea. Entre ellos, el “Informe Dearing”, referente de la política universitaria británica en los inicios del siglo XXI, que señalaba al respecto que durante los próximos 20 años, veremos a la educación superior ganar fuerza a través de la búsqueda de la calidad y el compromiso con altos estándares. La educación superior hará una contribución específica al desarrollo de una sociedad del conocimiento

mediante la docencia, la erudición y la investigación (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997).

En España, el Informe 'Universidad 2000', conocido como Informe Bricall, ofrece un análisis de la situación de la universidad en nuestro país a finales de siglo y un compendio de orientaciones para el diseño y ejecución de las políticas públicas de educación superior. En el informe se señala que la cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige (Bricall, 2000) y que debe contemplarse a ésta como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados. En cuanto a la evidencia empírica, y desde la perspectiva del mercado laboral, según datos del informe de la Fundación CyD que analiza la contribución de las universidades al desarrollo económico, sólo el 22% de los empresarios considera que la universidad actúa como motor del desarrollo económico; el 38%, sin embargo, rechaza ese papel para la universidad (Fundación CyD, 2010).

Es importante señalar que la contribución de esta institución al crecimiento y al desarrollo se produce, además de por medio de su tradicional función formadora, a través de otras vías, especialmente la investigación, la innovación y la transferencia de tecnología (Goldstein y Renault, 2004; Caneda y Fernández-Jardón, 2000; Núñez, 1992; Fundación CyD, 2010), al convertirse el conocimiento en el input crítico para las innovaciones en todas las actividades productivas. Las instituciones de educación superior son, en la actualidad, parte integral de los flujos continuos de personas, conocimiento, información, tecnologías, productos y capital financiero (Välímaa y Hoffman, 2008).

En el marco de la Economía de la Educación, a la que se hará una referencia más exhaustiva en el capítulo siguiente, se han desarrollado distintas aproximaciones que tratan de cuantificar o medir la influencia de la educación

en la productividad y en el desarrollo económico de un país. Se presenta en las líneas siguientes una síntesis de algunas de ellas (véase Caneda y Fernández-Jardón, 2000, para una revisión más amplia). En la segunda mitad del siglo XX, se desarrolla el llamado *método de la contabilidad del crecimiento* que trata de aislar la contribución de distintos factores, entre ellos la educación, al incremento de la producción. Este autor habla de una serie de factores productivos; uno de ellos es el factor trabajo, y dentro del mismo identifica cinco características: la duración de la jornada laboral, la ocupación, la edad, el sexo y la educación. La educación contribuye al aumento de la producción a través del trabajo ya que la cantidad de educación condiciona de forma decisiva, tanto la clase de trabajo que un individuo puede realizar, como la eficiencia con que realiza una determinada tarea y establece una función que permite cuantificar la relación entre educación y productividad. A partir de esta función, y en el contexto de la realidad norteamericana, el autor señala que las mejoras en educación por persona empleada explican un 23% del crecimiento de la renta nacional total y un 42% del crecimiento de la renta per cápita de los Estados Unidos en el periodo comprendido entre 1929 y 1957.

Este tipo de metodologías se apoya en la idea de que la contribución que los trabajadores realizan a la producción se corresponde con sus salarios, pero esta premisa tiene una serie de limitaciones. En primer lugar, en ocasiones las retribuciones que los trabajadores obtienen se pueden deber a otras causas ajenas a su productividad, lo cual sobreestimaría el papel de la educación en el desarrollo de las economías. Además la contribución de la educación al crecimiento económico puede producirse por vías distintas a la productividad de los trabajadores, entre las cuales se puede destacar el estímulo que la educación supone para la investigación aplicada.

La influencia de la educación y el nivel de desarrollo se han abordado también desde los llamados *métodos correlacionales*. Estos métodos consisten en examinar los datos de crecimiento económico y determinar la asociación existente entre las tasas de crecimiento y los niveles educativos

de la población. Algunos de los indicadores utilizados pueden ser la renta per cápita, el PIB, el número de alumnos matriculados o el gasto en educación. Esta metodología presenta un problema, ya que, aunque permite obtener una correlación positiva entre el crecimiento económico de un país y el nivel educativo de la población, no dice nada sobre el sentido de esa relación. De hecho, la relación es recíproca, ya que, aunque la educación convierte al trabajador en capital humano, análogo al capital físico, también es cierto que los países con mayores tasas de crecimiento son los que presentan una mayor probabilidad de que sus ciudadanos accedan a niveles educativos superiores.

Para solventar estas críticas, que también se han realizado a los métodos de contabilidad, se han desarrollado los métodos basados en la *rentabilidad económica de la educación*. Estos métodos tratan de determinar la rentabilidad de la educación a partir de la consideración conjunta de los flujos de beneficios y de costes asociados con la inversión educativa. Los costes de la educación pueden ser directos (pagos relacionados con la actividad educativa, por ejemplo) o indirectos. Estos últimos se refieren al coste adicional que se produce cuando se toma la decisión de invertir en educación. Este coste se ha denominado coste de oportunidad y se puede definir como el salario al que el individuo está renunciando por no dedicarse a trabajar a tiempo completo (Rahona, 2008:42). Estas teorías recogen, en cuanto a los beneficios que produce la educación, no solamente los ingresos (beneficios monetarios), sino también los llamados beneficios no monetarios, a los que se hará una referencia en el próximo apartado.

Psacharopoulos (1973; citado en Canay Pazos, 2008, p. 78 y ss) resume los tres principales métodos para calcular el rendimiento o tasa de retorno de la educación superior:

1. El método "short-cut"; es recomendado sólo para aquellos estudios en los que no están disponibles datos de sección cruzada o longitudinales de los ingresos pero sí sus valores medios por nivel de estudios.

2. El modelo tipo Mincer; es el método más empleado, donde la ecuación utilizada es alguna alternativa de la ecuación tipo:

$$\ln W = a + bS + cEXP + dEXP^2 + Xf + e,$$

en la cual $\ln W$ es el logaritmo natural de los salarios, S los años de formación completados, EXP es la experiencia laboral, X representa un vector de otros determinantes de W , f es un vector de coeficientes de regresión y e es el término de error.

3. El método completo, o de tasa interna de retorno; este método tiene el problema de que es difícil identificar los beneficios que corresponden estrictamente a la educación en cada uno de los años, ya que en muchas ocasiones no existe suficiente información para poder aplicarlo correctamente. Su cálculo se obtiene a través de aproximaciones sucesivas para R en la siguiente ecuación:

$$\sum_{t=0}^T \frac{(b_t - c_t)}{(1 + R)^t}$$

Donde b_t y c_t son los beneficios y los costes de la educación esperados en el año x , asumiendo que la decisión de invertir se hace en el año 0 y los costes y beneficios continúan hasta el año T .

A partir de cualquiera de estos métodos es posible estimar las tasas sociales o individuales (privadas) de retorno.

Lester (2005), por su parte, establece cuatro grandes líneas de actuación a través de las cuales, las universidades participan en el desarrollo económico:

- En primer lugar, potenciando el capital humano de la sociedad en todos los niveles educativos, desde la licenciatura hasta los postgrados profesionales;

- En segundo lugar, incrementando el stock de conocimiento codificado, por medio de la literatura académica, las patentes y los prototipos desarrollados;
- En tercer lugar, incrementando las capacidades de las regiones para resolver problemas técnicos y científicos, lo que incluye los contratos de investigación universidad-empresa, la actividad de consultoría científica-técnica o los programas de apoyo a iniciativas empresariales de la comunidad universitaria (incubadoras de empresas, programas de emprendimiento...);
- Finalmente, facilitando espacios de encuentro entre la industria y la sociedad, como son los congresos o los foros de empleo.

De estas líneas se desprende una idea importante, sobre la que se volverá en próximos apartados, y es que el vínculo se establece, ya no sólo con la sociedad en su conjunto, sino, de forma más concreta, con las organizaciones empresariales. La idea de proporcionar a la industria y los servicios trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna, se ha convertido, con mucho, en la más importante de las funciones atribuidas a la enseñanza superior al cabo de los años. La tarea primordial de la universidad se ha convertido, en el imaginario colectivo y en el sentido común habitual de los discursos del mundo de la política, los medios de comunicación e incluso la gente corriente de la calle, en la de ser el soporte de la empresa (Díez Gutiérrez 2009:355).

4.1.4.2 La mercantilización

La necesidad de financiación se presenta como otro indicador que hace necesaria la presencia del elemento económico en el mundo de la educación superior. La premisa es muy sencilla: siguiendo con el argumento anterior, si la sociedad se beneficia de los resultados de la educación superior, se debería responsabilizar también de su financiación. La justificación histórica para la educación pública, es que, dado que los beneficios educativos

repercuten en toda la sociedad, aquella merece ser apoyada por los impuestos públicos (Duderstadt y Womack, 2004).

En una coyuntura económica favorable, esta idea se presentaba como lógica y viable; sin embargo, la crisis económica de finales de los setenta y ochenta redujo la preocupación social por la universidad, lo que coadyuvó una reducción en su financiación. Se comenzó a desarrollar en algunos países, sirva como ejemplo el Reino Unido bajo el gobierno de Margaret Thatcher (Michavila, 2000), un modelo neoliberal que instaba a las universidades a independizarse de los estados y a buscar su propia financiación, al menos de forma parcial, mediante una competencia en el libre mercado de los conocimientos.

La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998) establecía claramente la idea de que la financiación de la educación superior exigía recursos públicos y privados, aunque destacaba expresamente el papel de la financiación pública, y se refería, al hablar de la financiación privada, a aspectos como las tasas o los préstamos renta.

Llegados a este punto conviene recordar brevemente los elementos que diferencian los procedimientos de financiación de los sistemas universitarios. Tal y como recoge Bricall (2000), éstos pueden diferenciarse, en primer lugar, en la importancia atribuida a las tasas como fuente de financiación, y, por ello, a las políticas de precios; en segundo lugar, en la oferta de distintas combinaciones de becas, de trabajos en campus, de préstamos, de préstamos-renta, etc., para permitir a los estudiantes hacer frente a los costes directos e indirectos de los estudios superiores. Otro elemento diferenciador se refiere a las características de las subvenciones públicas.

No es el objetivo de este estudio, valorar estas posibilidades relativas a las becas, ayudas públicas, etc; pero sí es relevante para el mismo, el último de los elementos que Bricall (2000) identifica como posible procedimiento de financiación; a saber, las distintas políticas desarrolladas para obtener “otros ingresos” privados y públicos. En algunos países, se destaca la incentivación

de las donaciones, que se realizan habitualmente mediante medidas de carácter fiscal. En otras ocasiones, estas políticas se centran en el estímulo a la venta de servicios docentes, de asistencia profesional o de investigación aplicada. Interesa destacar esta última posibilidad. Así, al amparo de las políticas neoliberales, y en el contexto de desregulación e incremento de la autonomía universitaria de la última década del siglo XX, la falta de recursos financieros obligó a las instituciones de educación superior a recurrir cada vez más a menudo a la financiación privada de sus actividades (Kaufmann, 2000; citado en Hirtt, 2003). La visión neoliberal insistía en que el estado debía dar paso a la iniciativa privada, y dejar la educación superior en manos del mercado. Desde esta perspectiva, se intenta no sólo reducir el peso económico del sector estatal en la educación, sino también condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada hasta el punto de llegar a convertir esta exigencia en un sorprendente requisito de calidad (Díez Gutiérrez, 2008).

Por tanto, aunque la posibilidad de financiación privada se encuentra institucional y socialmente aceptada, se trata de dar un paso más allá, introduciendo los principios de mercado bajo la idea de que la mercantilización de la educación superior, definida como las estrategias y procesos para la generación de ingresos de fuentes privadas proporcionará incentivos para mejorar su calidad y productividad (Slaughter y Rhoades, 2004).

La mercantilización se presenta, de esta manera, como la solución para el desplome del suministro de recursos gubernamentales a las universidades públicas (Wangenge-Ouma, 2008). Se estaba produciendo, en palabras de Nico Hirtt, el paso de la 'era de la masificación' de la enseñanza a la era de la 'mercantilización' (Hirtt, 2003).

La *teoría del capitalismo académico* ha ofrecido un respaldo teórico a este hecho al relacionar el concepto de mercantilización de la educación superior con la redefinición de las nuevas funciones y relaciones con el Estado y se refiere al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital

humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos. Esta tendencia permite poner en perspectiva nuevas prácticas de las universidades como la venta de productos y servicios con fines de autofinanciación, o comportamientos que funcionan en espacios diseñados como si fueran mercados, como la competencia institucional por fondos escasos bajo concurso, o la competencia de los investigadores por financiación para sus proyectos o para acrecentar sus remuneraciones extraordinarias mediante programas de pago por mérito. El *capitalismo académico* da cuenta de la reestructuración de la educación superior en el contexto de la globalización, implicando cambios. Estos cambios inciden en el establecimiento de proyectos conjuntos con el gobierno y el sector empresarial, tales como las incubadoras de empresa, los parques industriales y los contratos de servicio (Ibarra Colado, 2005).

Esta teoría argumenta que el objetivo, no es tanto privatizar las universidades públicas, sino más bien introducir mecanismos de mercado en los temas de financiación para reducir los subsidios estatales a tales instituciones (Slaughter y Leslie, 1997). No se trata, según estos autores, de que la universidad quede corporativizada o subvertida por actores externos, sino de que se utilicen distintos recursos para crear nuevos circuitos de conocimiento que enlacen las instituciones de educación superior con la nueva economía

4.1.4.3 La preocupación por el empleo de los graduados

El desequilibrio entre la oferta y la demanda que produjo el incremento en la tasa de matriculación situó a la institución universitaria en un nuevo escenario: muchos de sus graduados empezaron a tener importantes dificultades para acceder a un buen trabajo (Bordieu, 1979; Nuñez y Livanos, 2010 y Salas Velasco, 2007). El fenómeno del desempleo emergía como una realidad al no garantizar la posesión de un título universitario un puesto de trabajo ajustado a la formación recibida. Es ésta, la tercera idea que se

destaca en el presente trabajo, donde se hace claramente visible la presencia del elemento económico en el mundo universitario.

La preocupación tanto de los directivos universitarios como de los directivos empresariales en Europa por la adecuación entre los estudios universitarios y el empleo no es de nuestros días, ni siquiera de los años ochenta y noventa, ya se encontraba presente en el Informe Robbins en Gran Bretaña en 1963 (Committee of Higher Education, 1963). Ahora bien, desde los años sesenta, muchas cosas han cambiado en el panorama de la educación superior e igualmente ha variado el objeto de análisis relativo al acceso al empleo de los graduados.

Finalizada la época dorada de los años sesenta, el paro apareció con fuerza en la década siguiente y comenzó a aparecer una corriente de investigación centrada en el desajuste que se producía entre la decreciente demanda de mano de obra cualificada y la creciente oferta de graduados en educación superior, a la vez que se debatían los cambios curriculares que pudieran mejorar las oportunidades laborales. Tras una nueva relajación del interés por el empleo que se produjo en la década de los ochenta, los numerosos factores que acontecieron en la década final del siglo XX, especialmente los cambios en la estructura de la fuerza de trabajo a raíz de la introducción de las nuevas tecnologías y los nuevos conceptos de gestión, las crecientes presiones de los gobiernos frente a los desafíos de la globalización y la competencia internacional y, por supuesto, el aumento del desempleo, situaron de nuevo la conexión con el mundo del trabajo como uno de los grandes temas de debate en la educación superior (Kivinen, 1999; Michavila, 2000; Teichler, 2001).

A finales de siglo, no sólo se produce un aumento cuantitativo en el número de estudios, sino que la preocupación por el empleo de los graduados se comienza a abordar desde una perspectiva más amplia, incluyendo en la misma nuevos tópicos de debate (Teichler, 1998a y 1998). En primer lugar, un nuevo aumento de la matrícula universitaria unida a un creciente desempleo en los noventa, incrementó el interés sobre el desajuste entre

educación y empleo. Además, se comenzó a prestar más atención que en periodos anteriores a los procesos de transición entre la educación superior y el trabajo. Por otra parte, los vertiginosos cambios tecnológicos condicionaron una concepción diferente de las salidas profesionales y de los ámbitos laborales de los graduados. Y por último, las demandas profesionales parecían estar basadas en menor medida en el conocimiento profesional, por lo que los estudiantes tendrían que aprender a poner en práctica sus conocimientos, potenciando habilidades y actitudes que les asegurasen el éxito en el mundo laboral

Las nuevas políticas neoliberales impulsaron un aumento en la formación como una de las vías para modernizar científica y tecnológicamente un país y mejorar su competitividad (Michavila y Calvo, 1998; Teichler, 1999). Fruto, y a la vez reflejo, de esta situación, fueron las distintas iniciativas que en el contexto internacional se plantearon en las postrimerías del Siglo XX con el objetivo de afianzar esta relación entre formación y empleo. Se destacan por ejemplo, en el contexto internacional, el informe *Higher Education: Lessons of Experience*, del Banco Mundial (World Bank, 1994) donde se presentaba la tensión entre la educación superior y el empleo como uno de los elementos clave de la educación superior en crisis.

Unos años después, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) señalaba que en un contexto económico, social y tecnológico, caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el conocimiento y sus aplicaciones, debían reforzarse y renovarse los vínculos entre enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. Para alcanzar este objetivo, se trazaron una serie de líneas de trabajo:

- Combinar estudio y trabajo.
- Intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior.

- Revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales.
- Crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, de evaluación y reconocimiento de los saberes previamente adquiridos por los estudiantes.
- Integrar la teoría y la formación en el trabajo.

Igualmente, la Unión Europea, a través de los informes y comunicaciones de la Comisión, y particularmente desde 1995, a partir de la publicación del *Libro Blanco sobre competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el Siglo XXI* (Delors, 1995), vinculó directamente el aumento en cantidad y calidad de la educación superior con la disminución de las tasas de desempleo, siendo ésta una de las bases que impulsaron la declaración de Bolonia y todo el proceso posterior. Se mantenía un punto de vista integrador, según el cual la universidad debía velar por la formación completa del individuo y su preparación para la ciudadanía europea, pero también debía capacitar para el mundo del trabajo.

El segundo libro blanco, *Enseñar y Aprender: hacia la Sociedad del Conocimiento*, dedicaba un capítulo a la capacitación profesional y dentro de sus objetivos se señalaba que se debía estudiar la forma de usar la educación para conducir al proceso de creación de empleo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). Uno de los objetivos de la educación superior era el desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas (recogido en Bricall, 2000). En el Dictamen del Comité Económico y Social sobre el tema *Nuevos conocimientos, nuevos empleos*, la Comisión Europea, apelaba a las universidades para que éstas brindaran a los estudiantes una oferta mayor y más práctica para incrementar la empleabilidad (Comisión Europea de las Comunidades Europeas, 2001a).

La necesidad de realizar cambios en las estructuras formativas de la universidad para adaptarse a las exigencias del mundo laboral se hace tan evidente que llega a cuestionarse incluso, la hegemonía de la universidad en la sociedad actual si ésta continúa organizada del modo como lo está actualmente y si no responde a las nuevas necesidades a las que está obligada a responder (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).

En nuestro país el problema del empleo universitario nunca había sido contemplado en la normativa universitaria anterior a la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, y sólo se contempla de forma indirecta en esta ley. Entre los cambios introducidos, hay que señalar el de la apertura de cauces a las relaciones entre la universidad y la empresa. No hay referencias específicas en la ley al tema del empleo universitario, aunque sí se señala explícitamente en el artículo primero, dentro de las funciones de la universidad, *la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística* (LRU, art.1º,1983). La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de Abril que la modificó mantuvo esta misión de preparación para el ejercicio profesional, como una de las tareas fundamentales asignadas a la Universidad.

Si las instituciones han tenido presente, en mayor o menor medida, esta preocupación por el empleo entre sus intereses, desde el punto de vista del estudiante, la situación no podía ser distinta. Tomando datos de la encuesta CHEERS (ver aptdo. 4.4.4.1), García Montalvo (2001) señala que los jóvenes españoles apuntan que el principal motivo que tenían para cursar estudios universitarios en el momento de la matriculación era la creencia de que este nivel formativo les permitiría encontrar trabajo con más facilidad (52,4%) y ganar más dinero (2%) frente al 39% que señalaron que lo hicieron para realizarse personalmente y aumentar su nivel cultural.

Sin duda, la universidad debe responder a esta demanda individual, social e institucional. Sin embargo se encuentra con serias dificultades para dar esta respuesta. En primer lugar, porque las señales que provienen del mundo del

empleo son contradictorias y crean más dilemas que nunca (Teichler, 1997). Así, mientras que por un lado la importante complejidad de la sociedad y la economía apunta a una mayor fragmentación y especialización de las disciplinas académicas, por otro, la flexibilidad de la vida profesional demanda una formación en competencias transferibles y la interdisciplinariedad en la vida universitaria (Allen y Van der Velden, 2007; Barnett, 2000; Clark, 1996; Mason, 2001).

Tampoco parece resuelta la preocupación por establecer un equilibrio entre la excelencia y la masificación. Las instituciones de educación superior, señala Lindberg (2007), deben preocuparse por favorecer la empleabilidad de los egresados y la eficiencia del sistema, aunque, frecuentemente, se da prioridad a lograr que el sistema esté disponible para las masas (ver aptdo. 4.1.3.1).

Además, tampoco se debe entender la vinculación entre formación y empleo como un debate centrado únicamente en la tasa de desempleo de los graduados. Sin duda ésta es menor entre graduados de educación superior que en otros niveles educativos, tal y como han documentado numerosos estudios (Núñez y Livanos, 2010; Jiménez de Dios y Salas-Velasco, 2000; Salas-Velasco, 2007), pero el desempleo de los universitarios es visto como un problema mayor, debido a las elevadas inversiones realizadas en educación superior (Teichler, 2000).

Teichler (1998c) ofrece una síntesis de los principales problemas relativos a la relación entre formación y empleo que caracterizan a la educación superior de final de siglo (p. 6):

- En primer lugar, el proceso de transición de la educación superior al empleo se ha tornado más complejo y prolongado, reforzando, en unas ocasiones, y cuestionando en otras, el peso del logro educacional; poniendo de relieve los talentos específicos por una parte o las oportunidades que pueden surgir en un momento dado. En definitiva,

señala el autor, todo esto tiene que ver con *la eterna cuestión de las relaciones entre la igualdad, los logros, la astucia y la pura suerte*.

- En segundo lugar, existe un desequilibrio en aumento en muchos países entre ciertas esferas de estudio y la demanda de graduados con ciertos perfiles, lo que podría provocar que, en ocasiones, un egresado tuviera que volver a empezar desde cero tras haber obtenido un título, particularmente en sectores en los cuales las áreas de estudio tienden a estar claramente adaptadas a ciertas profesiones.
- Aparecen términos como el “exceso de educación” o “subempleo” para referirse a fenómenos en los cuales a los graduados sólo se les ofrecen limitadas oportunidades de utilización de sus capacidades en el empleo o viceversa. Detrás de esta situación, señala Teichler, se encuentra no sólo el hecho de que existe una oferta excesiva de graduados, sino también la afirmación de que muchos graduados, con frecuencia, carecen de las competencias exigidas.
- Y por último, el empleo es menos estable que aquel que ha constituido la norma en la mayor parte de las sociedades industrializadas durante los últimos decenios. La temporalidad o estabilidad del empleo ya no depende sólo de los propios méritos, sino de otros factores que el trabajador no puede controlar, como las crisis de las empresas o las conveniencias del capital (Michavila y Calvo, 2000). Las condiciones de empleo inseguras han pasado a ser bastante comunes, al menos durante algunos años después de obtenido el título y los graduados recientes se ven forzados a aceptar empleos de tiempo parcial, una combinación de contratos y empleos breves, o bien empleos por un período de tiempo limitado.

4.1.5 La misión de la Universidad en la actualidad

Hay un desequilibrio entre lo que las instituciones universitarias pueden efectivamente llevar a cabo y lo que se espera de ellas. Se les pide que

hagan cosas que no tienen ninguna posibilidad de hacer y que, además, no están siempre entre sus funciones.

A lo largo de los tres apartados anteriores, se ha tratado de ofrecer una visión, desde una perspectiva histórica, de cuál ha sido el papel de la Universidad en la relación que establece con la sociedad en general y con el mercado en particular, desde sus orígenes hasta los primeros años del nuevo milenio. En la actualidad, en un contexto de crisis económica, donde se cuestionan los mecanismos tradicionales de financiación; con unas nuevas exigencias de cualificación, derivadas de la sociedad globalizada e informacional, que se traducen en la necesidad de implantar nuevos modelos formativos y dar un importante relieve a actividades como la movilidad; y con una institución que debe adaptarse para recibir a nuevos clientes dando respuesta a realidades como el *lifelong learning*; el debate sobre la misión de la educación superior continua siendo un tópico relevante. La universidad de final de siglo se debate en la búsqueda de soluciones que equilibren las dos grandes fuerzas o revoluciones de las décadas anteriores. Debe responder a la afluencia masiva de estudiantes y a la ausencia de medios financieros suficientes para asegurar una educación de calidad. Debe reaccionar ante la rápida transformación social y ante la búsqueda del utilitarismo que había caracterizado la década anterior. No son suficientes las fórmulas que las distintas instituciones pueden desarrollar; la consolidación política y económica de la Unión Europea lleva al convencimiento de que las fórmulas deben ser convergentes y deben asentarse sobre cuatro ejes principales: internalización, diversificación, innovación y restricción presupuestaria (Michavila y Calvo, 2000).

Se impone la idea de que es necesaria una transformación del sistema universitario, pero parece que siguen en el aire algunos de los tópicos que se han venido desarrollando a lo largo del capítulo: ¿Quiénes son los beneficiarios de la educación superior?; ¿debe la universidad actual convertir la formación para el empleo en uno de sus objetivos prioritarios?; ¿debe estar dirigida la educación superior por las necesidades del mercado? Y, en

todo caso: ¿cuál ha sido la respuesta de las instituciones políticas a esta realidad?

Se finaliza el capítulo aportando unas ideas que traten de dar una respuesta a estas cuestiones.

4.1.5.1 ¿Quién se beneficia de la educación superior?

Generalmente se piensa en la educación universitaria en términos de beneficios personales: el individuo invierte mucho tiempo y energía, además de dinero, en la construcción de su futuro a través de la educación. Sin embargo, también la sociedad en su conjunto obtiene, como ya se ha adelantado, una multitud de beneficios directos e indirectos del hecho de que los ciudadanos tengan acceso a la educación superior universitaria. Por este motivo, desde comienzos del siglo XIX, se viene advirtiendo un creciente interés por parte de los Estados para tratar de influir sobre las universidades en una determinada dirección, hecho que se deriva del progresivo reconocimiento de que esta institución constituye un medio adecuado para conseguir determinados fines de carácter colectivo (Bricall, 2000; Banco Mundial, 2000; OECD, 2006). Tal y como se señala en la *Declaración Mundial sobre Educación superior para el siglo XXI* (UNESCO, 1998, art. 6), la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que ellas hacen.

Cualquier análisis de los beneficios de la educación superior debe, por tanto, partir de esta doble perspectiva: individual y social. La obra de H.R. Bowen *Investment in Learning: The individual and social value of American Higher Education*, publicada en 1977, marcó un punto de partida al abordar la categorización de los resultados de la educación superior (citado en Canay, 1998, p.73). En el citado estudio, Bowen identifica resultados personales o individuales y resultados colectivos o sociales de la formación, siendo parte de los primeros el aprendizaje cognitivo, el desarrollo moral y emocional, la formación para la vida familiar, los hábitos de consumo, de ocio y de salud y

el desarrollo personal; mientras que la sociedad se vería influenciada indirectamente por el incremento en la formación de sus ciudadanos, los resultados de la investigación científica, del cultivo de la literatura y las artes y del progreso en la igualdad de oportunidades.

Un esquema de clasificación similar, ha sido desarrollado por autores como Duderstadt y Womack (2003), distinguiendo entre dos grandes grupos de beneficios: los de nivel individual y los de nivel social. Psacharopoulos (2009:3-4) realiza una revisión de los distintos beneficios o retornos de la educación superior y distingue, en primer lugar, entre los retornos privados y los sociales, a los que añade otras distinciones, como los beneficios estrechos y amplios (*narrow vs. wide*), para distinguir entre los efectos que se producen en la propia persona que invierte en formación y los efectos que se pueden producir en otras personas o grupos. En relación al primer grupo, habla de retornos públicos, para incluir las diferencias provocadas por los impuestos adicionales generados del graduado en la universidad y sus cotizaciones a la seguridad social.

Realizando un análisis más detallado, Mora (1999) se refiere al primer grupo, los **beneficios individuales**, como aquellos que afectan directamente a la persona que adquiere formación. Inicialmente, se pueden clasificar en:

- *educativos*, entendidos como aquellos cambios que se producen en los conocimientos, valores, actitudes del alumno, tras su paso por la universidad;
- *marginales*, que engloban las ventajas sociales y económicas que se adquieren por el hecho de recibir una titulación; y
- *existenciales*, que tienen que ver con la experiencia vital del individuo en su paso por la universidad, al margen de los cambios intelectuales o las ventajas sociales adquiridas.

Perna (2003) señala que la decisión individual de inscribirse en la universidad se basa en una comparación entre el valor de los beneficios percibidos y el

valor de la percepción de los costos. Los beneficios a corto plazo de asistir a la universidad son el disfrute de la experiencia de aprendizaje, la participación en actividades extracurriculares, la participación en eventos sociales y culturales, y el mejoramiento de la condición social. Los beneficios futuros incluyen mayores ganancias de por vida, mejores condiciones de trabajo, mejor salud, mayor longevidad, y más baja la probabilidad de desempleo.

Aunque sería un error limitar los beneficios de la educación universitaria únicamente al ámbito laboral o económico, ya que una mayor participación política, un incremento en la actividad social y cultural o una mejor calidad de vida, son contribuciones de la educación universitaria al bienestar y felicidad de los individuos (García-Aracil *et. al.*, 2004; Heijke *et. al.*, 2002; Allen y Van der Velden, 2001), han sido estos beneficios económico-privados, bajo sus diferentes formas: mejora de la capacidad para encontrar trabajo, mayores salarios, mejores condiciones laborales o mayor movilidad personal y profesional; los que más atención han recibido tanto desde el punto de vista de la investigación como desde el punto de vista de la política educativa y la financiación (ver amplia revisión por países en Psacharopoulos, 2009).

Está ampliamente documentado que el mayor nivel educativo correlaciona directamente con un mayor nivel de ingresos y esto no es un hecho ajeno a la población, que tiene entre sus expectativas básicas a la hora de acceder a la educación superior, la obtención de mayores ingresos. Mora (1990) distingue dentro de estos rendimientos monetarios individuales, aquellos de carácter directo, cuando se refieren a remuneraciones ofrecidas a través del mercado de trabajo explícito; e indirectos, cuando no están asociados a la productividad del sujeto en la realización de las tareas propias de su profesión.

El Informe '*The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*' (Baum y Payea, 2005) señala que, para los miembros de todos los grupos demográficos, los ingresos medios de los ciudadanos norteamericanos aumentan sensiblemente con mayores niveles de educación. Durante su vida

profesional, los graduados universitarios ganan alrededor del 73 por ciento más que los graduados de secundaria, y los que tienen estudios superiores ganan dos o tres veces tanto que los bachilleres.

Para el caso de los ciudadanos de la Unión Europea, y tal y como se recoge en la tabla nº 1, la situación es similar; en todos los países los ingresos anuales medios son siempre superiores para los individuos con un nivel de educación terciaria respecto a los de nivel inferior (European Commission, 2011:14).

Tabla 1. Ingresos anuales según logro educativo

	Por debajo de la enseñanza secundaria	Por encima de la enseñanza secundaria	Educación terciaria
EU 27	12,700	14,800	21,500
Bélgica	15,400	19,800	25,000
Bulgaria	1,900	3,100	4,100
Rep. Checa	5,900	7,400	9,700
Dinamarca	21,000	25,400	30,600
Alemania	15,500	18,300	23,200
Estonia	4,500	6,000	8,100
Irlanda	17,700	23,800	32,100
Grecia	9,700	11,900	17,600
España	11,500	14,800	19,500
Francia	17,600	20,200	25,900
Italia	13,800	18,200	24,500
Chipre	13,100	17,700	23,600
Letonia	3,700	5,600	8,200
Lituania	3,500	4,700	7,400
Luxemburgo	27,100	32,800	46,400
Hungría	4,000	4,900	6,800
Malta	9,100	12,200	15,500
Países Bajos	17,400	20,500	26,200
Austria	16,100	20,900	25,300
Polonia	4,000	5,100	8,100
Portugal	7,900	10,700	17,900
Rumania	1,600	2,500	4,400
Eslovenia	9,900	11,900	16,500
Eslovaquia	4,500	5,700	7,500
Finlandia	16,700	20,600	26,900
Suecia	17,100	21,500	25,100
Reino Unido	12,800	16,300	22,900

Fuente: Eurostat, EU-SILC (2009)

El segundo grupo de beneficios, los **beneficios sociales**, son definidos como aquellos que la sociedad en su conjunto y el mercado laboral en particular, obtienen de la universidad (Mora, 1999). La universidad realiza su contribución a la sociedad a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de los resultados (Bricall, 2000), y dentro de esta contribución global se incluye el progreso social, la contribución al crecimiento económico y la contribución al desarrollo cultural.

Utilizando terminología económica, Pulido (2009) establece tres tipos de clientes o beneficiarios sociales:

- El *sector público*, para quien, las universidades son la base de la formación de capital humano y la innovación, además de un elemento clave de cohesión social.
- La *sociedad*, en general, para la que las universidades son el canal habitual de promoción intelectual de jóvenes y, cada día más, de todo tipo de adultos, así como una fuerza dinamizadora y de reflexión; y
- las *empresas*, para las cuales la universidad, y la educación superior en general, suponen la oferta de todo tipo de graduados, el reciclaje permanente a lo largo de toda la vida profesional, el origen de muchos de los avances del conocimiento que permiten su transformación en nuevos productos o nuevas técnicas de producción u organización.

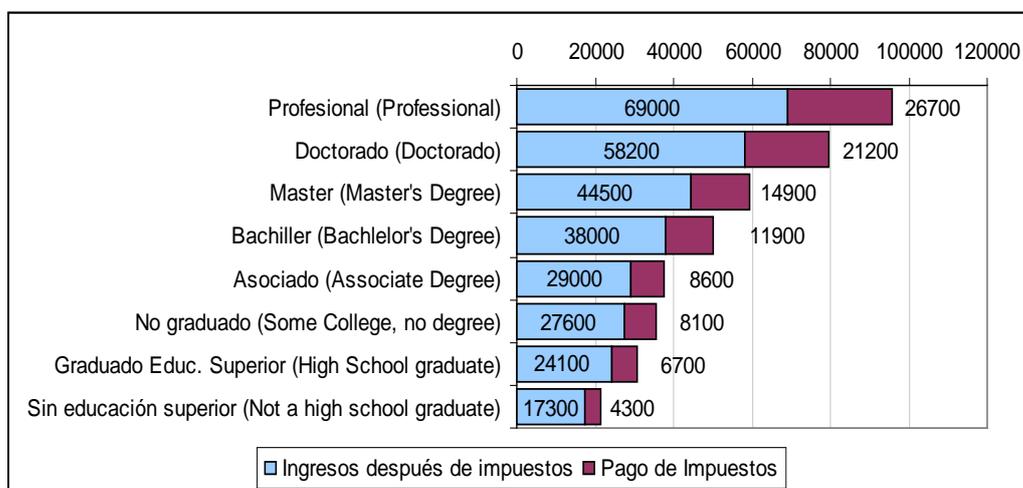
Al igual que ocurría con los beneficios individuales, los beneficios sociales han sido mayoritariamente analizados desde el punto de vista económico. La sociedad, en su conjunto, obtiene una rentabilidad financiera de la inversión en la educación superior (Baum y Payea, 2005). En el apartado anterior se hizo ya una referencia a la contribución de la educación a la productividad económica y las formas de medir esta contribución. Sin ánimo de ser repetitivos, conviene señalar que la Comisión Europea (European Commission, 2011) refuerza esta idea al señalar que el impacto positivo de la

educación superior en la productividad es un factor explicativo importante en la correlación relativamente fuerte entre los niveles de logro de la educación superior y la producción económica per cápita (PIB). Mora (1990) realiza aquí, igualmente, una distinción entre los rendimientos sociales directos, cuando provengan del aumento de los salarios de algún grupo social, gracias al incremento de su nivel educativo, siempre y cuando esto no suponga una reducción salarial de otros grupos de la comunidad; e indirectos, cuando hacen referencia a las externalidades que la educación genera.

Aunque desde un punto de vista teórico, esta distinción entre los beneficios directos e indirectos puede resultar didáctica, en la práctica no es posible, en muchos casos, separar claramente los beneficios de las personas, de los compartidos por la sociedad en su conjunto. Desde el punto de vista social, además de los aumentos de productividad generalizados, existen otros efectos. Los ingresos más altos de trabajadores educados generan mayores pagos de impuestos, y el empleo productivo reduce la dependencia de los ciudadanos de los programas públicos de ayudas. Todos los trabajadores se benefician de la mayor productividad de sus compañeros de trabajo, y el desempleo se traduce en una pérdida para toda la economía.

Sirva como ejemplo la grafica n° 2, donde se aprecia claramente la relación directa entre ingresos y pago de impuestos en Norteamérica en el año 2004:

Gráfica 2. Relación entre ingresos y pago de impuestos (en dólares)

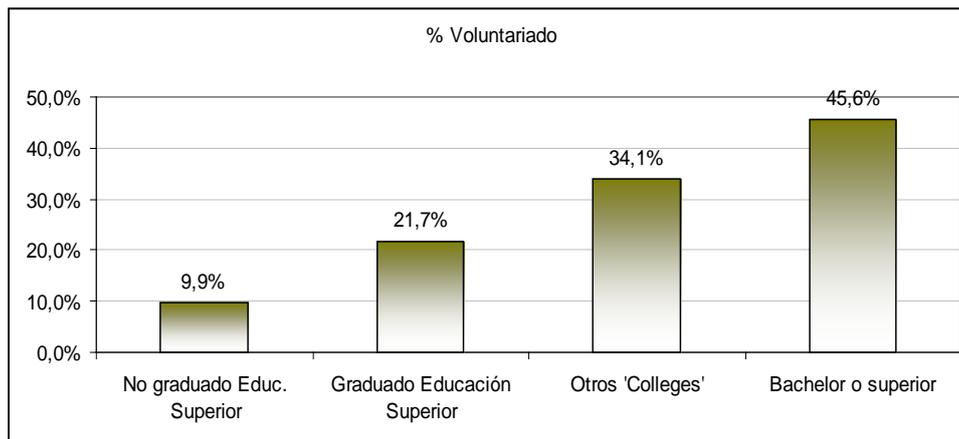


Fuente: Baum y Payea (2005). Elaboración propia.

Pero al igual que ocurría con los beneficios individuales, en los sociales también se deben tener en cuenta aquellos de carácter no monetarios que la educación proporciona al individuo y a la sociedad. Mora (1990) señala los siguientes:

Remuneraciones hedónicas (diferencias favorables en las condiciones laborales para los niveles educativos más altos); mejoras en la utilización del ocio (cambios en su uso y mayor tiempo dedicado a él); mejora en la productividad individual adicional de generar capital humano (mejores posibilidades de adquirir nuevos conocimientos); mejoras en la productividad no de mercado, en la productividad familiar y en el cuidado de los hijos; mejora en los hábitos sanitarios y alimenticios, tanto individuales como familiares o colectivos; cambios importantes en el control del tamaño de la familia; mejora en la eficacia de los hábitos de consumo; mejora en la eficacia en la búsqueda de trabajo y en la movilidad laboral; efectos intergeneracionales para una mayor educación familiar; mejora del estatus social; disminución de la delincuencia; aumento de la cohesión social; y cambios en las actitudes y en los valores sociales. Por utilizar un indicador, a modo de ejemplo, se recoge a partir del último de los señalados, la siguiente gráfica que muestra el incremento de horas de voluntariado de ciudadanos norteamericanos en función del nivel educativo alcanzado. La relación, como se puede observar es muy evidente (para una revisión detallada de más indicadores, véase el Informe *The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*, en Sandy Baum y Kathleen Payea, 2005)

Gráfica 3. Actividad Voluntaria por nivel educativo



Fuente: Baum y Payea (2005). Elaboración propia.

Conocer también la rentabilidad no monetaria de la inversión realizada se convierte en una necesidad para quienes toman las decisiones de gasto público y de inversión en educación superior. Sin embargo, estos beneficios más amplios que la sociedad obtiene en su conjunto reciben menos atención, ya que, aunque son fundamentales para el bienestar de una nación, las posibilidades de conocerlos y, por tanto, de medirlos son limitadas. Perna (2005) identifica tres grandes retos a la hora de medir los resultados de la educación superior: el primero se asocia a la dificultad de identificar correctamente los resultados educativos, ya que son diversos, complejos, volátiles indirectos e interrelacionados. En segundo lugar, señala, la educación superior sólo es uno de los potenciales motivos de cualquier potencial beneficio. Por último, la educación superior genera y acumula sus resultados a lo largo del tiempo, no en un sólo momento, lo que dificulta sobremanera su valoración.

Estas dificultades en la medición, han llevado a las instituciones a utilizar mayoritariamente indicadores objetivos basados en el rendimiento económico en sus evaluaciones, aunque la propia Comisión Europea (European Commission, 2011) señala que la estimación de la rentabilidad social también debe incluir un conjunto más amplio de beneficios: aquellos beneficios externos que los titulados superiores aportan a la sociedad.

4.1.5.2 ¿Qué se le exige a la educación superior?

Las instituciones de educación superior en general, y la universidad en particular, son instituciones creadas por la sociedad para, de algún modo, y como se ha visto en el apartado anterior, beneficiar a ésta, bien en su conjunto o bien a través de cada uno de sus individuos.

Desde el punto de vista de las exigencias individuales, el vínculo de la institución universitaria con el empleo y el mercado laboral parece evidente. En España, el informe *Los españoles y la Universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español*, elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA, 2004a), se interesó por conocer la opinión que tienen los ciudadanos sobre cuál es el papel que juega la universidad en distintos aspectos. En cuanto a los resultados, aparece, en un 94% de las respuestas, la expectativa de conseguir que los alumnos encuentren un buen puesto de trabajo.

La sociedad en su conjunto demanda a la universidad aspectos como pueden ser la colaboración con empresas y entidades regionales, la generación de riqueza en el entorno local, y por supuesto, también una formación de calidad de para el empleo.

Desde el punto de vista de las instancias políticas, estas exigencias adquieren otra dimensión. Así, se le exige a la universidad que asuma una función de liderazgo cultural y científico. Es importante destacar este punto porque ya no es suficiente con asumir el cambio social y adaptarse a él, sería exigible que la universidad, se anticipe al cambio, lo dirija y lo lidere, e incluso, si las circunstancias lo requieren, se oponga a ciertas modas o demandas coyunturales (Michavila y Calvo, 2000).

Este doble planteamiento, desde la sociedad por una parte, y desde la política, por otra, es relevante en el sentido de que la mayor o menor dependencia de una u otra, caracterizará un modelo de universidad concreto y unas funciones determinadas: quizá una mayor atención a los fines básicos

(de transmisión de la cultura y profesionalizadores) en el caso de la dependencia política, y una mayor regulación por las leyes del mercado, en el caso de la dependencia de las demandas sociales.

Antes de entrar en el abordaje crítico de esta dicotomía en la actualidad, conviene detenerse en el análisis de un hecho: las instituciones de educación superior sólo podrán asumir compromisos políticos (y, ¿por qué no?, sociales), si las instituciones políticas asumen los suyos que, siguiendo a Michavila y Calvo (2000), se agrupan en tres categorías: estratégicos, legislativos y financieros. A desglosar brevemente cuál ha sido el marco general en que se han desarrollado estos compromisos en la Unión Europea en los últimos años, se dedica el siguiente apartado.

4.1.5.3 ¿Cuál ha sido la respuesta institucional? Empleo, desarrollo y política educativa en la Unión Europea

En el apartado 4.1.5.1 se han analizado los distintos beneficios que la educación superior genera tanto para los individuos en particular como para la sociedad en su conjunto. Presentar analíticamente ambos esquemas de beneficios por separado no tiene quizá más interés que el puramente didáctico. Como se ha señalado, el beneficio social repercutirá, sin duda, en los individuos y, a la inversa, los beneficios individuales tendrán un impacto en el desarrollo social. Se pueden considerar ambos como inseparables, y de este hecho son conscientes las distintas instituciones políticas y educativas, que han plasmado esta realidad en numerosas iniciativas y documentos.

Ya en el año 1974, Robert McManara, presidente del Banco Mundial señalaba que mientras que millones de personas que han recibido educación se encuentran desempleadas, existen millones de puestos de trabajo que están esperando ser realizados porque no se encuentran a las personas con la educación, la formación o las habilidades necesarias. Iniciándose el último cuarto de siglo, quedaba claramente reflejada la situación de desequilibrio entre los niveles de cualificación que la nueva sociedad estaba demandando, y la respuesta que, en aquellos momentos ofrecía el sistema educativo. En nuestro país, en el Libro Blanco de 1996, se señalaba igualmente que existía

un claro desajuste entre la sociedad y la universidad, dado que esta última, preocupada más por su dinámica interna que por las necesidades de la sociedad, no respondía a las nuevas necesidades o lo hacía con mucha lentitud (García Montalvo, 2001a:165).

A lo largo de este epígrafe se presentará, dentro del contexto europeo, cuál ha sido, en los últimos años, la respuesta institucional al reto de saber utilizar, apoyar y potenciar el capital humano generado por la educación superior para modernizar el modelo social europeo, favorecer el desarrollo económico y social, y por extensión, mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos.

Se presentan estas iniciativas desde una doble perspectiva: por una lado, los documentos que abordan de forma genérica la influencia de la educación en el desarrollo, y por otro, aquellos que de forma específica se refieren a la educación superior y, más concretamente, a su modernización como requisito básico para situar a la Unión Europea a la cabeza mundial de la competitividad y el desarrollo económico y social.

4.1.5.3.1 De la Agenda de Lisboa a la Estrategia 2020

En el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en 2000, el Consejo Europeo reconoció que la Unión Europea se enfrentaba a un enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento y acordó, como objetivo estratégico para 2010, convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (Consejo Europeo, 2000). La llamada Estrategia de Lisboa destacaba que esos cambios exigirán, no sólo una transformación radical de la economía europea, sino también un programa ambicioso de modernización de los sistemas educativos. El Consejo Europeo pidió que el Consejo de Educación emprendiese una reflexión general sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes y

presentara un informe más amplio al Consejo Europeo en la primavera de 2001.

Así, en el Consejo de Estocolmo, primavera de 2001, se presenta el informe del Consejo de Educación de 12 de febrero de 2001 sobre 'Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación' que fue presentado al Consejo Europeo en Estocolmo en Marzo de 2001. En el documento, se establecen tres objetivos estratégicos y trece objetivos asociados (Comisión Europea, 2001). En el mencionado consejo, centrado en cómo modernizar el modelo europeo y alcanzar el objetivo estratégico de la Unión fijado en Lisboa, se insta al Consejo Europeo y a la Comisión a presentar al Consejo de primavera de 2002 un informe, con un programa de trabajo detallado, sobre el cumplimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación.

Se presenta así, el 'Programa de trabajo sobre los objetivos comunes de los sistemas de educación y formación en Europa' (Consejo Europeo, 2002), documento conocido como *Educación y Formación 2010*, donde se insistía de nuevo en la idea de que es fundamental reforzar la sinergia y la complementariedad entre la educación y otros ámbitos, como puede ser el empleo. En el documento aparecen recogidos los distintos objetivos así como las medidas a implementar para alcanzarlos.

El primero de estos objetivos va dirigido a mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE, con medidas como la mejora de formación de profesores o la garantía en el acceso a las TIC y formadores. Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación es el segundo objetivo, en el cual se recogen medidas como aumentar la flexibilidad en los sistemas educativos o reforzar la educación de adultos. Finalmente, se destaca el tercer objetivo: abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior; y dentro del mismo, uno de sus objetivos asociados, como es la necesidad de reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general. Los sistemas de

educación, señala el documento, deben favorecer una mayor cooperación con los actores del sector empresarial y la sociedad en sentido amplio.

El Consejo Europeo de primavera de 2005 relanzó la estrategia de Lisboa, centrándola en el crecimiento y el empleo en Europa. Se señaló que, para alcanzar los objetivos de pleno empleo y cohesión social, se debían establecer una serie de prioridades; una de estas prioridades es la de incrementar la inversión en capital humano mejorando la educación y las cualificaciones.

En Marzo de 2005, la Comisión de las Comunidades Europeas, de acuerdo a la solicitud del Consejo Europeo de Primavera de 2005, estableció las 'Primeras directrices integradas para el crecimiento y el empleo' (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a) que representaban una etapa concreta en el proceso de reajuste y adaptación de la estrategia de Lisboa. El documento recoge por un lado las directrices de las políticas económicas (macro y micro) y por otro, las directrices para el empleo. Dentro del apartado "Aumentar la inversión en capital humano mediante la mejora de la educación y las cualificaciones", recoge, como un de las directrices básicas, la ampliación y mejora de la inversión en capital humano mediante la adopción de una serie de estrategias eficaces, entre ellas, la mejora del acceso a la educación superior. Además señala que la adaptación y el desarrollo de la capacidad de los sistemas de educación y formación son necesarios para mejorar la adecuación al mercado laboral y su capacidad de respuesta a las necesidades de la economía y la sociedad basadas en el conocimiento.

En el Consejo Europeo de Primavera de 2006 (Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Bruselas, 23 y 24 de marzo de 2006 (doc. 7775/06) se resalta una vez más que la que la educación y la formación son factores clave para desarrollar el potencial de competitividad a largo plazo de la UE, así como para la cohesión social y se alienta a los Estados miembros a que fomenten la excelencia e impulsen la modernización, la reestructuración y la innovación en el sector de la enseñanza superior, a fin

de liberar su potencial y sustentar el impulso de Europa hacia más crecimiento y empleo.

En el año 2008, la Comisión presenta el documento 'Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación' (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008), en el que se establecen las prioridades más urgentes en materia de educación y formación para seguir contribuyendo a la Estrategia de Lisboa y la Agenda Social Renovada. Las referencias directas a la educación superior son escasas, aunque sí se encuentra una aportación en la propuesta que el comunicado realiza para actualizar los indicadores y puntos de referencia desarrollados en el Programa de trabajo Educación y Formación 2010 dirigidos a controlar y notificar los progresos e identificar los desafíos. En relación al objetivo de mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza y de sus resultados, la Comisión propone cinco puntos de referencia, destacando tres de ellos por la relación que guardan con la educación superior: un incremento de la inversión pública y privada en la enseñanza superior que alcance al menos el 2% del P.I.B, para acercarnos a los niveles de países como EEUU o Japón; un incremento en la proporción de personas adultas, entre 30 y 45 años, que alcanzan la educación superior, lo cual será entendido como un indicador del rendimiento en materia de educación superior; y finalmente, propone un punto de referencia centrado en la empleabilidad, sobre la premisa de que el éxito en el mercado de trabajo está directamente relacionado con el nivel educativo de una persona.

Finalmente, en los inicios de la segunda década del siglo XXI, y en un contexto de grave crisis económica, se presenta la estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010), que se ha convertido en la estrategia de crecimiento de la UE para la próxima década. Las implicaciones que se derivan para la educación superior han sido notables, ya que la educación constituye el núcleo de la Estrategia Europa 2020, que ha fijado como objetivo que el 40 % de los jóvenes europeos tengan estudios superiores al final de esta década (frente a un 33,6 % en 2010). Europa 2020 ha enviado un mensaje claro sobre la necesidad de invertir en el crecimiento en áreas

como la educación y la investigación como factores clave para el desarrollo, la innovación y la cohesión social.

4.1.5.3.2 La necesaria reforma y modernización de la educación superior.

Las universidades, con su triple función como proveedores de educación al más alto nivel, investigación avanzada e innovación puntera, se encuentran en el corazón del triángulo del conocimiento europeo. En las líneas siguientes se presenta el recorrido paralelo que, dentro de este proceso de reforma y sin duda enmarcado en el mismo objetivo global, la Unión Europea ha llevado a cabo de forma específica para la educación superior y la universidad.

La Comunicación de la Comisión 'El papel de las universidades en la Europa del conocimiento' (Comisión Europea, 2003) inició un debate sobre el papel de las universidades en la sociedad del conocimiento a escala de la Unión Europea. Con el objetivo de situar al sistema universitario en el centro de una economía y una sociedad del conocimiento competitivas, lanzó una serie de interrogantes que tenían como objetivo ayudar a determinar las medidas que deben adoptarse para avanzar en esta dirección. En el citado documento se señalaba que las universidades europeas se enfrentaban con la necesidad imperiosa de adaptarse a una serie de cambios profundos. Cambios que se agrupan en seis grandes categorías:

- El aumento de la demanda de formación superior
- La internacionalización de la educación y la investigación,
- Desarrollar una cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y la industria
- La multiplicación de los lugares de producción de conocimientos,
- La reorganización de los conocimientos.
- La aparición de nuevas expectativas.

Destacando aquellos cambios que guardan una relación más específica con este trabajo, se señala que en cuanto a la primera de las categorías, la preocupación se centraba en cómo garantizar la financiación duradera de las universidades. Se trataba de mantener y reforzar la excelencia en materia de enseñanza e investigación sin rebajar el nivel de calidad y ofrecer al mismo tiempo un acceso amplio, equitativo y democrático a la enseñanza superior.

En relación a la tercera de las categorías, se señala que la cooperación entre las universidades y el mundo industrial debe intensificarse a escala nacional y regional y centrarse de forma más eficaz en la innovación, la creación de nuevas empresas y, en términos más generales, la transferencia y difusión de los conocimientos. Desde el punto de vista de la competitividad, es fundamental la transferencia de conocimientos de las universidades al mundo empresarial y a la sociedad.

La reorganización de los conocimientos es otro de los cambios importantes y plantea una paradoja a la que ya se ha hecho referencia. La sociedad europea se encuentra con dos tendencias que ejercen presiones en sentido contrario: por una parte, la diversificación y la especialización cada vez mayores de los conocimientos y la aparición de campos de especialidades de investigación y enseñanza cada vez más específicos y precisos; por otro lado, la necesidad que tiene el mundo académico de adaptarse urgentemente al carácter interdisciplinario de las cuestiones que plantean los grandes problemas de la sociedad, tales como el desarrollo sostenible, las nuevas enfermedades, la gestión de los riesgos, etc. Ambas realidades exigen una reorganización y reorientación de los conocimientos que se transmiten, sin embargo, las actividades de las universidades, concretamente en lo que se refiere a la enseñanza, tienden a mantener su organización e, incluso a menudo, a su compartimentación, en función del sistema tradicional de disciplinas.

En cuanto a la sexta categoría, y directamente relacionada con lo dicho anteriormente, la Comisión Europea señalaba que, además de su misión fundamental de formación inicial, la universidad debía responder a las

nuevas necesidades en materia de educación y formación que estaban surgiendo con la economía y la sociedad del conocimiento y, especialmente, la necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente que exigían una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación

Otro aspecto que interesa destacar es que el desarrollo de la economía y de la sociedad del conocimiento debe inducir a las universidades a participar de manera más activa en la vida ciudadana. Al mismo tiempo que ejerce su misión básica de producción y transmisión de conocimientos, y en estrecha relación con dicha misión, la universidad funciona hoy en día como una importante fuente de conocimientos técnicos específicos en numerosos ámbitos. Dado que se financia a través de importantes fondos públicos y privados y que los conocimientos que produce y transmite tienen una repercusión significativa en la economía y la sociedad, la universidad es responsable de su modo de funcionamiento y de gestión de sus actividades y presupuestos ante sus patrocinadores y ante los ciudadanos, lo que supone una presión cada vez mayor para que se incorporen a sus estructuras de gestión y de gobierno representantes del mundo no académico.

La Comunicación de la Comisión 'Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa' (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005b) partía de una premisa básica: Europa debía reforzar los tres vértices del llamado triángulo del conocimiento: la educación, la investigación y la innovación. La universidad desempeña un papel decisivo en cada uno de estos ámbitos. Invertir más y mejor en la modernización y la calidad de las universidades significa, señalaba la Comisión, invertir directamente en el futuro de Europa y de los europeos. El documento recoge formas para alcanzar este objetivo, haciendo un análisis de los puntos débiles de la universidad, identifica los principales rumbos que deberán guiar la modernización de las universidades europeas y establece unas líneas

prioritarias de actuación instando a los Gobiernos a establecer una alianza con las universidades que se aleje del modelo de control estatal para adoptar un nuevo planteamiento basado en la responsabilidad de las universidades ante la sociedad y que potencie la inversión en la modernización del sector del conocimiento.

Aunque no se encuentra en estas líneas de actuación ninguna referencia directa a la empleabilidad de los graduados, ya que se pone mayor insistencia en aspectos como la gobernanza o la financiación, el documento señala que la naturaleza fragmentada del sistema universitario europeo y su aislamiento de la industria, también afectará negativamente a la iniciativa empresarial por parte de los graduados y los mantendrá alejados del mercado de trabajo.

La necesidad de adecuar y reforzar los vínculos entre la sociedad, el mercado y la enseñanza superior se planteó como un elemento clave dentro del llamado proceso de modernización (*modernising*). En la Comunicación de la Comisión Europea, *Cumplir la Agenda de Modernización para las universidades: educación, investigación e innovación* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006), se sitúa la modernización de las universidades europeas como una condición clave no sólo para el éxito de la estrategia de Lisboa, sino también como parte de un amplio movimiento hacia una economía cada vez más global y basada en el conocimiento. En la citada comunicación se señala que existe un desajuste persistente entre las titulaciones y las necesidades del mercado de trabajo. El desempleo de los titulados universitarios en muchos Estados miembros, señala, alcanza cotas inaceptables. La educación superior presenta también una escasa conexión con el mundo empresarial que se refleja, entre otros aspectos, en la limitada capacidad de aprovechamiento, por parte de la industria, del potencial de investigación de base universitaria.

En el documento se insta a los Estados miembros a que, si quieren alcanzar los objetivos que prevé la estrategia de Lisboa, tienen que crear las condiciones necesarias para que las universidades mejoren su rendimiento,

se modernicen y se hagan más competitivas y en base a esto promueven una serie de cambios. En los retos futuros que se plantean, la Comisión incide en una serie de aspectos en los cuales se debe mejorar: entre ellos se señala que las universidades europeas tienen que adquirir cada vez más peso económico, y ser capaces de responder mejor y más rápidamente a las demandas del mercado y de establecer asociaciones que aprovechen el conocimiento científico y tecnológico. Para ello deben reconocer que su relación con la comunidad empresarial reviste una importancia estratégica y forma parte de su compromiso de servicio al interés público. Se debe conseguir que los programas de educación y formación sean más pertinentes, ofreciendo a los alumnos y los investigadores colocaciones en empresas, y pueden mejorar las perspectivas profesionales. Dentro de su apartado 4: *Ofrecer la combinación adecuada de capacidades y competencias para el mercado de trabajo*, la Comisión resalta que *para resolver los desajustes persistentes que existen entre las cualificaciones de los licenciados y las necesidades del mercado de trabajo, los programas universitarios deberían estructurarse de manera que se mejore directamente la empleabilidad de los licenciados y se ofrezca un amplio apoyo a la mano de obra de modo más general. Las universidades deben ofrecer planes de estudio, métodos docentes y programas de formación o readiestramiento innovadores que, a las capacidades más propias de la disciplina, sumen otras de carácter más amplio relacionadas con el empleo.* Además, y quizá lo que desde el objetivo de este trabajo parece más relevante, se señala que mientras que la integración de los titulados en el mercado de trabajo es una responsabilidad compartida con los empleadores, los organismos profesionales y los gobiernos, el éxito en ese mercado debería utilizarse como indicador (entre otros) de la calidad del rendimiento de las universidades, y ser reconocido y recompensado en los sistemas de reglamentación, financiación y evaluación.

La Resolución del Consejo sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento (Consejo de la Unión Europea, 2007) reitera el papel que

desempeñan las universidades, a través de la enseñanza, la investigación y la innovación, en la transferencia de conocimientos a la economía y a la sociedad, lo cual constituye una importante aportación a la competitividad de Europa. Se vuelve a insistir en la necesidad de una cooperación más estrecha entre el mundo académico y el mundo empresarial y se reconoce que la mejora de la aptitud para el empleo constituye un objetivo fundamental de la política de enseñanza superior en los niveles europeo y nacional. La resolución invitaba a adoptar, entre otras medidas, aquellas necesarias para la modernización de los centros de enseñanza superior, concediéndoles una mayor autonomía y exigiéndoles mayor responsabilidad, con objeto de permitirles mejorar sus prácticas de gestión, aumentar su capacidad de innovación y afianzar su capacidad de modernizar de los programas de estudios para que éstos se ajusten de manera más eficaz a las necesidades del mercado laboral y de los estudiantes.

Se finaliza este recorrido, haciendo una referencia a la Estrategia de Reforma para la Modernización de la Educación Superior, que la Unión Europea lanza en el 2011 (Comisión Europea, 2011) y en la que se señala que, con el apoyo adecuado, la educación superior debe ser el motor de la competitividad europea, la innovación y la cohesión social, y un factor clave para el crecimiento y el empleo en Europa. La modernización y la empleabilidad en el corazón de esta nueva reforma responde a la estrategia Europa 2020 y se plantea un objetivo múltiple: aumentar el número de graduados, mejorar la calidad de la enseñanza y maximizar lo que la educación superior puede hacer para ayudar a la economía de la Unión Europea a salir reforzada de la crisis. Es conveniente destacar que esta estrategia incide, en sus distintas aportaciones, en la necesidad de favorecer la inserción laboral de los universitarios en un mercado de trabajo en constante cambio. Así, con ocasión del lanzamiento de la misma, la Comisaria europea de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, Androulla Vassiliou, afirmó que la enseñanza superior es el mejor seguro contra el desempleo: *Aún así, son demasiados los licenciados que tienen dificultades para encontrar puestos de trabajo de calidad. Debemos reformar*

la enseñanza superior (y la formación profesional) a fin de proporcionar a nuestros jóvenes las capacidades que precisan para alcanzar su potencial en términos de desarrollo y empleabilidad. (Comisión Europea, 2011. Modernización y empleabilidad en el centro de la nueva estrategia de reforma de la enseñanza superior. Comunicado de prensa, Référence: IP/11/1043 Date de l'événement: 20/09/2011).

A continuación, se presentan cuatro de las múltiples ideas que se recogen en la citada estrategia, y que guardan una mayor relación con el objetivo de este estudio, al hacer una referencia directa a la vinculación de la educación superior con el mundo del trabajo.

En primer lugar, la estrategia hace suyo el objetivo de alcanzar el 40% de graduados en educación superior que establecía Europa 2020, señalando que, en una economía global en la que sólo se puede competir sobre la base de los conocimientos, las habilidades y la capacidad de innovación, la demanda de personas con altos conocimientos seguirá aumentando. El 35% de los empleos en la Unión Europea requerirán cualificaciones de alto nivel en 2020, pero sólo el 26% de la plantilla tiene actualmente un título de educación superior. Dentro de las medidas que la Estrategia para la Modernización de la educación superior establece para alcanzar este objetivo, la Comisión propone, además de la facilitación de nuevos sistemas de enseñanza (a distancia, programas modulares o a tiempo parcial) o medidas que reduzcan el abandono de los estudios, el diseño de cursos relevantes de acuerdo a las necesidades del mercado laboral.

Pero también es necesario elevar los niveles de calidad. Los programas de educación necesitan actualizarse, a fin de que los graduados tengan los conocimientos y las habilidades que necesitan para tener éxito y, además, tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a un mercado laboral cambiante. La educación superior debe estar más estrechamente alineada con las necesidades del mercado de trabajo, y más abierta a la cooperación con las empresas, incluso en el diseño de planes de estudio.

La idea de potenciar la creación de vínculos efectivos entre la educación, la investigación y las empresas para producir innovación, aparece también reiterada en la estrategia como una de las condiciones básicas para que la educación superior siga contribuyendo a que la economía del conocimiento funcione mejor en Europa.

Finalmente, una de las medidas que la Comisión Europea incluye en esta agenda de reforma para seguir contribuyendo a que los cambios del sistema educativo sean realmente eficaces, es la de mejorar los datos sobre el empleo de los graduados y de movilidad en la formación, como base para la mejora de las políticas. El tema de la investigación sobre la empleabilidad de los graduados, que se abordará en el siguiente capítulo, parece encontrarse, por tanto, en un primer plano en la política educativa y económica de la Unión Europea.

4.1.5.4 Posturas críticas. ¿Cuál debe ser la misión de la universidad actual?

Como se ha visto anteriormente, en sus inicios, la universidad consideró la enseñanza como su misión básica. La aparición de la universidad humboldtiana aportó otra finalidad: la investigación, la producción de conocimiento. Pero los cambios producidos, y ya analizados, en la segunda mitad del siglo XX, han incorporado una tercera misión a la universidad: hacer disponible y difundir el conocimiento y la innovación para el beneficio de la economía y de la sociedad en general.

A finales del siglo XX, nos encontramos con una universidad que está intentando redefinir sus funciones ante la necesidad de responder a las demandas sociales y exigencias del mercado. Una institución que ya no es esa torre de marfil donde se *enseña o se hace el trabajo académico a un ritmo medido y se contempla el universo como en siglos pasados* (Bruce, 2006:141). La educación superior ya no es un bien de lujo que sirve para formar a las élites, es un bien esencial para el desarrollo social y económico de los países (Marmolejo y Puukka, 2006; Mora, 2011; World Bank, 2000). Aunque resultaría fácil estar de acuerdo con esta idea, no se encuentra, ni en los académicos ni en las propias instituciones, un consenso generalizado al

respecto. Aunque la propia *Magna Charta Universitatum* señala que las universidades deben ser independientes de cualquier poder humano, ya sea éste de tipo económico, de tipo político o de tipo religioso, la universidad actual se enfrenta a numerosas circunstancias, a veces contradictorias entre sí, que afectan a su propia identidad. Entre estas circunstancias, se observa un creciente desequilibrio entre los recursos disponibles y las demandas de mercado; una mayor presión competitiva; el surgimiento de una 'cultura de clientes' entre los estudiantes difícilmente compatible con la cultura y los valores de servicio público de las universidades tradicionales (Marginson y Van der Wende, 2007); y un énfasis en la flexibilidad que choca con las rigideces de un modelo burocratizado que pone el énfasis en la permanencia y la estabilidad de las viejas estructuras universitarias (Alonso *et. al.*, 2009:49).

Desde una perspectiva teórica, y aún a riesgo de caer en una simplificación excesiva, se pueden categorizar las posturas existentes en dos extremos (García Ruiz, 2011). Por un lado, la postura de aquellos académicos considerados modernistas que defienden que la idea de la universidad europea del siglo XXI es una continuidad y evolución de la tradición liberal que contempla la adquisición del saber como un fin suficiente en sí mismo. Estos académicos afirman que la universidad puede seguir ejerciendo sus funciones sociales tradicionales: función de reproducción cultural, y función de docencia e investigación pura y desinteresada (Filmer, 1997; Kumar, 1997; citados en García Ruiz, 2011:513). En el otro extremo, se sitúan aquellos otros académicos postmodernistas que defienden que la institución universitaria está alcanzando y se encamina hacia tal grado de diferenciación, especialización y profesionalismo, que se produce una auténtica redefinición revolucionaria de funciones sociales. Entre dichas nuevas funciones sociales se destacan, especialmente, la función de cambio social, la función de enseñanza e investigación dirigida en respuesta a las demandas laborales, y la función de innovación.

La institución universitaria necesita estar, quizá desde una postura más próxima a los postmodernistas, *en* la sociedad y *para* la sociedad. Ahora bien, asumiendo esta premisa, y de acuerdo al planteamiento que se ha seguido a lo largo de este apartado: ¿dónde se sitúa este rol “socioeconómico” de la universidad?

Si se toma el ejemplo británico como paradigma de la enseñanza superior europea porque, como han expuesto diversos autores, es más probable que el resto de las universidades europeas se orienten en la dirección de las británicas que al revés (Smith y Langslow, 1999; citado en García Ruiz, 2011, p.517), puede resultar interesante analizar este debate a través de dos informes emblemáticos como el ‘Informe Robbins’ (Committee of Higher Education, 1963) y el ‘Informe Dearing’ (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997). Mientras que en el primero parecía traslucirse esta visión humboldtiana y modernista al señalar que la enseñanza universitaria debe *promover los poderes generales de la mente y producir no meros especialistas, sino hombres y mujeres cultivados* (Committee of Higher Education, 1963:6); el segundo, redactado más de treinta años después, parece centrarse en esta tercera misión anteriormente reseñada, al señalar que la enseñanza superior es fundamental para el bienestar de un país, tanto económica como culturalmente hablando, y esta contribución se concreta a través del desarrollo intelectual de los estudiantes y de su preparación para el trabajo: incrementando los conocimientos y saberes; favoreciendo la cultura por sí misma y por su rendimiento; promoviendo los valores de respeto por la evidencia científica, por el individuo, por las opiniones, por la búsqueda de la verdad; y cuidando del bienestar de la civilización democrática.

En la actualidad, se puede decir que la función económica, que se enmarca en un modelo neoliberal centrado en su apoyo al crecimiento económico, su aportación a la competitividad empresarial, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico, prima sobre la función de socializar para participar activamente en una ciudadanía consciente y comprometida, de transmitir la cultura y de desarrollar la personalidad (Díez

Gutiérrez 2008). Esto tiene implicaciones, no sólo políticas, sino también educativas, y así no es sorprendente que se diga que la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en los currículum (Ministros Europeos de Educación, 2001) o que se marque como una de las acciones prioritarias de la educación superior el seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio (European University Association, 2003).

Sin embargo, muchos autores critican esta significativa aproximación de la universidad al contexto económico, esta excesiva instrumentalización de la enseñanza al servicio de la competencia económica y el nuevo papel asignado a la institución universitaria, la cual, consideran, ha pasado de ser un bien cultural a convertirse en un bien económico (Barnett, 2001). Tal y como señala Ibarra Colado (2003), estas transformaciones suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para adquirir en adelante el estatuto menor que poseen las empresas que prestan algún servicio a la sociedad. Si esta apreciación es correcta, la universidad dejaría de ser “institución” de la sociedad para devenir tan sólo en “organización” del mercado.

Por lo que se refiere a la exigencia de la sociedad a la universidad como *proveedora* de conocimiento avanzado, tampoco parece existir un acuerdo en la idea de que esta producción de conocimiento especializado pueda ser exclusiva de esta institución. Señala King (2004) que la idea de que la universidad es depositaria fundamental y única del conocimiento que es producido por las comunidades científicas e intelectuales, está siendo socavada por las críticas postmodernas y que la producción de conocimiento a nivel mundial y su aplicación se puede producir fuera de la universidad.

Lo que se ha convertido en la tarea esencial de la enseñanza superior en la época de la globalización neoliberal, ya no es la producción de ‘seres humanos razonables’, es decir, de personas capaces de juzgar y decidir razonable y rigurosamente, sino la de asalariados intelectualmente muy

cualificados. La educación humanista, por muy ilusoria que haya podido ser su pretensión a la universalidad en una sociedad de clases, se proponía como meta la emancipación intelectual y, como referencia ideal, un ser humano completo para quien el trabajo no constituía la exclusiva ocupación de la vida. Este ideal se ha quebrado en la era neoliberal. Ello de por sí no es negativo; de hecho, es necesario defender una universidad que se comprometa con la sociedad, que sea motor de transformación social. Pero, desde las posturas más radicales, no se plantea como objetivo cambiar la sociedad desde la universidad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino adaptar la universidad para que sea útil a los cambios que ya se están produciendo en la economía y la sociedad. Por tanto, señala Diez Gutiérrez (2008) nos arriesgamos a perder la Universidad como servicio social que ofrece una cobertura amplia y que prima la transmisión de conocimientos como un valor en sí mismo, y no como un mero instrumento al servicio de las empresas.

Pero ha sido sin duda la mercantilización de la Universidad, el tópico más extendido y debatido por numerosos autores. La introducción del mercado, como consecuencia de la autonomía universitaria creciente y de la disminución de los recursos presupuestarios, se presenta como un hecho necesario pero, tal y como señala Weiler (2000:338), también arriesgado.

Aparecen posturas críticas por parte de autores que consideran que las universidades se encuentran de esta forma subsumidas a la economía y al mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas. La capitalización de la cultura como respuesta al mercado podría hacer que esta perdiera su reputación, pero, señala Gibbs (2001) las instituciones tienen una responsabilidad moral para resistir esto.

Finalmente, se considera la postura de autores como Brenann (2008a) que propone un equilibrio entre ambas misiones, entre la influencia externa y la búsqueda del conocimiento por sí mismo, entre la calidad académica y la

pertinencia social, entre la meritocracia, el elitismo, y las normas de cohesión social.

Es decir, aunque la educación superior en la actualidad debe justificarse a sí misma en términos de su contribución visible a la economía (Henkel, 2000), debe igualmente definir su posición en el, denominado por Clark (1983), triángulo de coordinación de los sistemas universitarios: estado, oligarquía académica y mercado, sin olvidar sus funciones básicas (Brenann, 2008a): en primer lugar, la construcción y el apoyo a la sociedad del conocimiento; en segundo lugar, la construcción de una sociedad justa y estable y en tercer lugar, la construcción de la sociedad crítica.

Es necesario adoptar una visión más general de la finalidad educativa que comprenda, no sólo la educación para el trabajo, sino también valores como la solidaridad o la convivencia, además de otros aspectos como el enriquecimiento personal. Parece hoy más actual que nunca la aportación de la UNESCO (1998) instando a las instituciones universitarias a encontrar un equilibrio entre la búsqueda de conocimiento por sí mismo y el servicio a la sociedad.

4.1.6 Recapitulación

En este primer capítulo se han descrito las distintas relaciones que la universidad, a lo largo de su historia, ha mantenido con la sociedad y con el mercado, tomando como eje central de esta presentación, la creciente importancia que ha adquirido, en estas relaciones, el factor económico. El problema del desempleo de los graduados se sitúa como uno más de los indicadores visibles de esta creciente presencia de la economía en la institución universitaria.

En sus primeros 800 años de historia, la institución universitaria sufrió una lenta evolución, siempre condicionada por las cambiantes demandas del contexto social, que derivó, en el siglo XIX, en tres grandes modelos universitarios: el modelo alemán o humboldtiano, el modelo francés o

napoleónico y el modelo anglosajón. La vinculación de cada modelo con el contexto social en que se genera se hace claramente visible en la propia denominación de cada modelo, que lo sitúa en un contexto geográfico determinado.

A mediados del siglo XX se producen una serie de circunstancias que provocan, al menos desde el objeto del presente trabajo, una nueva perspectiva en esta evolución. El hito clave es sin duda el acceso masivo de la población a la educación superior que se inició en los Estados Unidos al finalizar la II Guerra Mundial y que se extendió al resto de universidades europeas. En los países de la OCDE, casi se triplicó el número de estudiantes en los inicios de la década de los sesenta hasta mediados de los setenta.

Al positivo efecto de la democratización de la enseñanza universitaria que provocó este modelo de 'educación universal' comenzaron a unirse otras consecuencias no tan positivas, especialmente cuando esta masificación coincidió con épocas de crisis económicas. La financiación universitaria comenzaba a convertirse en un problema, pero además, en términos del empleo, se produjo un desequilibrio entre la oferta y la demanda. El mercado de trabajo no podía absorber a tantos graduados y la transición de la universidad al trabajo se convertía en un problema. A esta realidad había que unir otro fenómeno con implicaciones no menos relevantes para la institución universitaria, también desde el plano económico: la emergente sociedad de la información, que estaba cambiando los patrones de producción y preservación del conocimiento.

En esta realidad se contextualiza la universidad del cambio de milenio y se destacan tres hechos, con marcado carácter económico, que van a modificar la posición de esta institución en relación a la sociedad en general y al mercado en particular. El primero hace referencia al cambio del modelo social anteriormente mencionado: en una sociedad en la que el conocimiento se ha convertido en el principal recurso, la función de la universidad, como generadora de alta cualificación, pasa a ser, si cabe, más importante que

nunca, hasta el punto de que se le ha atribuido, a esta institución, el papel de motor del desarrollo económico. El segundo de los hechos presenta un marcado carácter práctico: las universidades necesitan generar nuevas fuentes de ingresos para garantizar así su financiación. La necesidad de recurrir, bajo diferentes fórmulas, a la financiación privada se ha convertido en una alternativa.

La tercera de las situaciones a las que se ha hecho referencia se deriva del desequilibrio entre el incremento en el número de graduados y la reducción de la capacidad del mercado de trabajo para absorber esa demanda.

Aunque la función profesionalizadora ha caracterizado a la universidad desde sus orígenes, la preocupación por el hecho de que los profesionales que esta institución generaba no pudieran incorporarse de manera satisfactoria al mercado de trabajo, se presentaba, por primera vez en su historia, como un serio problema.

Sin embargo, este tópico de debate entre formación y empleo, además de no haber seguido un planteamiento uniforme en las últimas décadas del siglo (adquirió una especial relevancia con motivo de las crisis de los años setenta, perdiendo fuerza en la década siguiente, para volver a convertirse en un tema fundamental en los últimos años del siglo XX), presenta algunas características que hacen un tanto difícil su 'abordaje'. Entre ellas se destacan, la variedad de factores que pueden influir en los largos procesos de transición educación-trabajo que se dan en la actualidad, siendo, en ocasiones, la formación sólo uno de ellos; o el ajuste entre las competencias que los egresados poseen y las exigencias del mercado de trabajo.

En la última parte del capítulo, se ha ofrecido una descripción de los elementos que definen la misión de la universidad en la actualidad. Sin duda, la principal conclusión que se deriva de esta presentación es que el principal rasgo que define a esta institución, desde el punto de vista de la relación que mantienen con la sociedad y la economía en la actualidad, es la complejidad. Sus clientes son tanto los individuos como la propia sociedad; ésta se

beneficia de la generación de talento y cualificación de forma directa, y, de forma indirecta, a través de los beneficios de sus ciudadanos. Sus beneficios no deben tampoco limitarse al ámbito monetario; mejoras en los hábitos de vida o en las actitudes y valores sociales, son también productos, en ocasiones no tangibles, de la universidad.

4.2 La empleabilidad de los graduados

4.2.1 Introducción

La universidad, como se ha descrito en el capítulo anterior, se encuentra, desde hace unas décadas, revisando sus funciones básicas a través de la relación que mantiene con la sociedad y con el mercado. Intenta situar su papel sobre un conjunto de dimensiones, frecuentemente, de carácter bipolar: así, por ejemplo, frente a quienes defienden una función estrechamente relacionada con el mundo del trabajo y de la empresa, se encuentran las posturas más academicistas, defensoras de una visión de la institución universitaria como una ‘torre de marfil’.

Dentro de este debate general, emerge con fuerza una idea, que, aunque no es nueva, sí adquiere en estas décadas una especial relevancia por los factores anteriormente señalados, y sobre la que, en sus fundamentos básicos, existe un importante consenso: la universidad, dentro de sus finalidades básicas, debe incorporar la necesidad de favorecer el acceso al mercado laboral de sus titulados.

En este segundo capítulo se describen distintos aspectos relacionados con este concepto. Inicialmente, se realiza una revisión de las principales definiciones que se han ofrecido. Siguiendo con este análisis terminológico, se describen, en el apartado siguiente, las similitudes y diferencias que el término empleabilidad tiene con otros conceptos frecuentemente utilizados en la investigación sobre el acceso al mercado laboral, como son: la ocupabilidad, la inserción laboral y profesional o el éxito laboral.

El siguiente epígrafe recoge, dentro del ámbito de la Economía de la Educación, las distintas teorías que analizan la relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Con el objetivo de obtener un marco de referencia teórico que permita situar los distintos componentes de la empleabilidad con los que se trabajará en el resto de la tesis, se ofrecen, a continuación, algunos de los planteamientos teóricos más representativos o

modelos de empleabilidad, haciendo una especial referencia al ofrecido por Forrier y Sels. El siguiente epígrafe se dedica a ofrecer una presentación detallada de algunos de los componentes o elementos que, tal y como recogen los modelos anteriores, definen la empleabilidad: dos de ellos, el background familiar y la formación en competencias (de la que se realizará una breve introducción, ya que será objeto de revisión más exhaustiva en el capítulo 0), que se analizan desde una perspectiva estática; y otro, las trayectorias laborales, que permiten describir la empleabilidad desde una perspectiva dinámica.

Finalmente, se presenta cual ha sido el tratamiento que se le ha dado a la empleabilidad en la reforma del proceso de Bolonia, a través de una revisión de sus documentos de referencia.

4.2.2 Perspectiva histórica

Aunque en la situación de desequilibrio de los últimos años entre la oferta y la demanda laboral, el estudio de la empleabilidad ha adquirido una especial importancia, el término posee una larga historia y su evolución ha corrido paralela a la evolución del contexto económico y social de las últimas décadas. En este apartado se presenta una revisión histórica de los significados atribuidos al mismo, siguiendo el análisis que realizan Forrier y Sels (2003) en el marco de la realidad norteamericana. En las primeras publicaciones que aparecen hacia 1950, la empleabilidad servía a un propósito fundamentalmente económico, que no era otro que el de lograr el pleno empleo. En una época de prosperidad económica y con un mercado laboral ajustado, la empleabilidad se dirigía a alentar a los desempleados desfavorecidos a participar en el mercado laboral. En aquellos momentos, las principales variables explicativas que se consideraban estaban relacionadas con aspectos como la actitud hacia el trabajo y la propia imagen. Las principales medidas de intervención gubernamental estaban dirigidas a estimular la entrada en el mercado laboral.

A principios de 1970, la situación económica cambió el foco de atención en la literatura sobre la empleabilidad. El principal objetivo de la misma pasó de centrarse en los factores relacionados con la actitud, hacia aspectos relativos a los conocimientos y las habilidades. En la década de 1980, la atención se desvió hacia la empresa. La literatura sobre las organizaciones estaba llena de publicaciones centradas en la forma en que éstas tenían que hacer frente a los nuevos cambios a los que se enfrentaban. La investigación en materia de inserción laboral dirigió su atención hacia aspectos como la flexibilidad en las organizaciones. La empleabilidad ya no se planteaba como un instrumento del mercado laboral, sino más bien como un instrumento relativo a los recursos humanos que permitía optimizar la distribución del personal en las empresas. Desde la década de 1990, la atención se ha desplazado de nuevo a la empleabilidad como un instrumento del mercado laboral. Sin embargo, los focos de atención han cambiado en comparación con los años 1960 y 1970. La empleabilidad ya no se considera importante sólo para aquellos que están desempleados, sino para toda la población activa. Hillage y Pollard (1998) señalan que el interés que provocó el término estaba dirigido fundamentalmente por dos elementos: los cambios en las políticas de empleo, que habían puesto mayor énfasis en el desarrollo de ciertas habilidades en un contexto de competitividad económica, y la finalización, para algunos sectores de la población, de la idea de 'empleo para toda la vida'. En la actualidad, la empleabilidad se considera principalmente una alternativa a la inestabilidad en el empleo. No sólo es importante para estimular la entrada en el mercado laboral, sino también para garantizar las posibilidades de carrera dentro y fuera de las fronteras de las organizaciones. La literatura se centra ahora principalmente en la capacidad del individuo para mantener un empleo en el mercado laboral interno o externo.

4.2.3 Delimitación conceptual

El término empleabilidad se utiliza en una variedad de contextos, con una variada gama de significados y puede carecer de la claridad y precisión necesaria en un concepto operacional, es decir en un concepto que permita

medir una realidad de forma precisa. Como tal, el término no existe en la lengua castellana; proviene de la palabra inglesa 'employability', construida a partir de 'employ' (empleo) y 'hability' (habilidad). El significado casi literal que se le otorga es: *habilidad para obtener o conservar un empleo*.

Aunque, ofrecer una conceptualización unívoca del término e identificar sus componentes no es una tarea exenta de dificultad (Harvey *et. al.*, 2002; citado en Rodríguez Espinar, 2009, p.110), en las líneas siguientes se presentan algunas de sus definiciones con el objetivo de seleccionar aquellos elementos comunes que permitan delimitar una definición útil.

Boltanski y Chiapello (2002) definen la empleabilidad como el capital personal que cada uno debe gestionar y que consta de la suma de sus competencias movilizables. Fuster (1999) señala que la empleabilidad está estrechamente vinculada al autodesarrollo del individuo, es decir, a que el individuo asuma el compromiso de planificar su propia vida profesional, teniendo una actitud proactiva a la hora de buscar oportunidades que lo hagan ser más empleable. Estas definiciones ponen el foco de atención, casi de forma exclusiva, en el propio individuo y en el desarrollo de sus potencialidades.

Es importante recoger en la definición otros elementos, sobre todo relativos al contexto y al mercado, de los que, sin duda, va a depender la posibilidad de empleo exitoso de un individuo. Así, Tamkin y Hillane (1999) consideran la empleabilidad como la capacidad de proceder de manera autosuficiente en el mercado de trabajo para desarrollar el potencial personal a través de un empleo sostenible. La empleabilidad de una persona depende de los conocimientos, las competencias y las actitudes que posee, la manera como hace servir estos recursos y los presenta ante los empleadores y del contexto en el que busca empleo (circunstancias personales y características del mercado laboral). La relación de la dimensión individual con el contexto socioeconómico se hace presente en esta definición. Otros autores como Knight (2001) han argumentado que la relación entre empleabilidad y empleo (potencialidad y acto) está altamente mediatizada tanto por factores

estructurales de desigualdades en el acceso, como de oferta (volumen de graduados) y demanda de empleo.

Hillage y Pollard (1998), por su parte, se refieren a la empleabilidad como aquella capacidad que tiene el individuo para obtener un empleo, mantenerlo y obtener uno nuevo si se requiriese. Pedro Weinberg, en su ponencia 'Formación profesional, empleo y empleabilidad', presentada en el Foro Mundial de Educación celebrada en Porto Alegre, en el año 2004, señala que la empleabilidad abarca las cualificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida.

Interesa destacar en estas definiciones las tres direcciones hacia las que, según los autores, apunta la empleabilidad: la consecución de un empleo, su mantenimiento y la carrera o trayectoria profesional.

Yorke (2004) añade nuevos elementos a estas definiciones y se refiere a la empleabilidad de los graduados universitarios 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. Para Carmona (2002), la empleabilidad incluye el conjunto de factores, saberes, aptitudes y actitudes profesionales y generales, integrados en la persona como capacidad, de tal manera que puesta en acción, produce el rendimiento económico y el comportamiento esperado por el empleador. En ambas definiciones se recogen los beneficios de ésta, que se dirigen no sólo a los individuos de forma particular, sino también a los empleadores y, en general, a toda la sociedad.

En síntesis, la empleabilidad hace referencia a las capacidades de diverso tipo del individuo que, puestas en relación al contexto, le permiten conseguir y mantener un puesto de trabajo así como mejorar en su trayectoria,

beneficiándose de todo ello, no sólo el trabajador, sino los propios empleadores y la sociedad. En un esfuerzo por organizar todas estas aportaciones, se recoge la clasificación de Thijssen (2000) quien, a partir de una estratificación de las definiciones, propone el siguiente esquema:

- En un nivel de *definición básica*, la empleabilidad se define como la aptitud personal para realizar el trabajo. La atención se centra en las posibilidades de empleo real de las personas. La empleabilidad es la capacidad individual para realizar una variedad de funciones en un mercado de trabajo.
- La *definición más amplia* abarca no sólo las posibilidades de empleo real, sino también las capacidades individuales para mejorar la empleabilidad. A la habilidad se añade la voluntad de utilizar y mejorar la empleabilidad. La definición de empleabilidad proporcionada por Peck y Theodore (2000) constituye un claro ejemplo de este tipo de definición; los autores se refieren a la empleabilidad como la colección de características de los trabajadores, incluidas las actitudes hacia el trabajo, las expectativas sobre el empleo y los salarios, y los comportamientos.
- La *definición global* de Thijssen incluye además los factores relacionados con el contexto que promueven o inhiben el uso eficaz de la empleabilidad. Esto se refiere en primer lugar a los factores contextuales que ayudan a aumentar la empleabilidad y a los factores que contribuyen a determinar si las personas realmente pueden usar su empleabilidad en el mercado laboral.

La mayoría de las definiciones ofrecidas sobre empleabilidad, concretamente aquellas que Thijssen agrupa en los dos primeros niveles, trasladan la presión del logro de un empleo a la formación del individuo, dejando en un segundo término la atención a los factores estructurales del mercado de trabajo. Esto supone la interiorización de un discurso individualista según el cual cada persona, para sobrevivir, debe gestionar sus competencias. En

definitiva, supone trasladar al egresado la responsabilidad de su situación laboral (Cardenal, 2006). De esta manera, al centrar la responsabilidad de encontrar empleo en la individualidad del graduado (en su preparación y conducta de búsqueda de trabajo), se traslada también a la institución que lo forma la responsabilidad en el logro de una adecuada inserción laboral de sus egresados (Moreau y Leathhwood, 2006). Desde esta perspectiva, y en el marco de las exigencias de rendición de cuentas, la empleabilidad de los egresados universitarios ha sido considerada como un significativo indicador de rendimiento de las propias instituciones. En nuestro país, por ejemplo, el Catálogo de Indicadores del Consejo de Coordinación Universitaria propone, en este sentido, un indicador (resultado 7) que se define como *el porcentaje de graduados de cada titulación que 3 años después de acabar los estudios están empleados en un trabajo que consideren razonablemente satisfactorio* (Vidal, 2003:5)

No obstante, en algunos contextos se debate la pertinencia de dicho indicador. Así, Harvey *et. al.*, (2002; citado en Rodríguez Espinar, 2009, p.110) son críticos con el mismo, al considerar que se trata de un logro personal en el que la institución tiene una menor responsabilidad, máxime cuando se define y mide inadecuadamente o se obtiene en determinados momentos.

4.2.4 Relación con otros términos

La relación del individuo con el mercado laboral no queda definida únicamente con el término empleabilidad; otros conceptos han sido utilizados para referirse a esta incorporación al mundo del trabajo. Entre estos, aparece la *ocupabilidad* que es definida como la probabilidad que tiene un individuo de encontrar un trabajo en un momento y coyuntura determinada (Martínez, 2000). La ocupabilidad de una persona depende de su empleabilidad y su *contratabilidad*, entendiéndose por esta última el grado de adecuación de las características biodemográficas y curriculares del demandante de trabajo a las de los puestos ofertados (Blanch, 1990). La *inserción laboral*, por su parte, supone el acceso al empleo y el desarrollo de trayectorias laborales

que han de desembocar, en teoría, en una inserción laboral plena, entendiendo por *inserción laboral plena* la situación en la cual se adquiere un trabajo a tiempo total, estable y acorde con la formación adquirida (Figuera, 1996; citado en Martínez Martín, 2000, p.79).

Algunos autores entienden la inserción laboral como el hecho puntual del logro de un trabajo, es decir, la consecución de un contrato laboral en un momento determinado (Fernández, 1988; Figuera y Bisquerra, 1992; Pérez Escoda, 1996, citados en Ventura Blanco, 2005, p. 204). Pero no se puede olvidar que este hecho no es otra cosa que la consecuencia de un proceso previo, de un conjunto de acciones que finalizan en este logro. Así, otros autores entienden la inserción laboral como el proceso de incorporación a la actividad económica de los individuos; proceso que no finaliza con la consecución del empleo, sino que debe conllevar una situación de cierta estabilidad o permanencia en la ocupación obtenida (García Blanco y Gutiérrez Palacios, 1996; Romero *et al.*, 2004). Empleabilidad e inserción laboral se sitúan, según este planteamiento, como dos conceptos con significados muy próximos.

Finalmente, aparece un término que incorpora un elemento de calidad, sobre el que se volverá en los apartados siguientes, como es el de *éxito profesional* (Schomburg y Teichler, 2006). Éste se define en base a un extenso rango de medidas derivadas del proceso de transición al mundo del trabajo (tiempo invertido, métodos de búsqueda, experiencia previa al primer empleo estable, etc.); las condiciones del intercambio entre empleadores y empleados (salario, estatus, condiciones de trabajo, perspectivas profesionales); y las actividades profesionales en relación con el conocimiento y el trabajo (competencias aplicadas, oportunidades de educación continua, satisfacción laboral).

A modo de conclusión, y adoptando una definición estricta de empleabilidad, se presenta un acercamiento al concepto en términos de probabilidades. Así la salida de la situación de desempleo viene determinada por dos probabilidades: la probabilidad de recibir una oferta de empleo y la

probabilidad de aceptarla. La probabilidad de recibir una oferta de empleo depende de factores relacionados con las características personales del individuo que pueden afectar a la intensidad de la búsqueda de un empleo y a las ofertas que se encuentren en el mercado laboral (el sexo, el nivel de estudios y el sector en el que se inscriben los estudios), de factores cíclicos y de factores institucionales (políticas de empleo dirigidas a la contratación de determinados colectivos). Por otro lado, la probabilidad de que una vez recibida una oferta se acepte, está relacionada con el salario de reserva de cada individuo, que viene determinado por sus características personales y por la situación cíclica de la economía. Partiendo de este planteamiento, la hipótesis de partida es que la duración del proceso de transición del sistema educativo a un empleo significativo puede verse influida por factores personales (el sexo, los estudios alcanzados, el sector en el que se inscriben y la edad a la que se terminan los estudios), por factores familiares, (el nivel de estudios, la situación laboral o la condición socioeconómica de los padres), por el ciclo económico y por el lugar de residencia (Corrales y Rodríguez, 2003).

4.2.5 La Economía de la Educación y las teorías sobre empleabilidad

Autores como Case y Fair (1993) consideran la economía como una ciencia del comportamiento en el sentido de que estudia cómo las personas aprovechan sus recursos. Desde la perspectiva económica, la educación se considera un incremento en el *stock* de conocimientos o competencias que tiene un sujeto. Por tanto, se puede considerar a la economía de la educación como aquel ámbito disciplinario o científico que se ocupa de cómo se toman las decisiones sobre inversiones que afectan a este *stock*. El ser humano es considerado por la teoría de la economía de la educación como un recurso de capital, considerando el capital como el conjunto de bienes que se producen. Pero para producir capital humano, en forma de conocimientos (o competencias), es necesario realizar inversiones.

La economía de la educación centra su estudio en el comportamiento de los agentes que participan en el proceso educativo desde un punto de vista económico: los alumnos, las familias, las empresas y el estado. Su objeto es el estudio del nexo existente entre el sistema económico y el sistema educativo y de la influencia que tienen las variables económicas sobre las variables educativas, así como la correspondencia que existe entre ellas.

Theodore W. Shultz introduce por primera vez, en 1960, el término *capital humano* en la celebración de la 73ª reunión anual de la American Economic Association en su conferencia *Investment in Human Capital*. Su planteamiento era que la economía crecía a tasas mayores de las que se explicarían por el crecimiento de los factores tradicionales de producción (tierra, trabajo, y capital físico). La explicación a este hecho era que se omitía el capital humano como factor de producción.

Dos años más tarde, adquiere relevancia, en el marco de la investigación económica, el concepto de capital humano a raíz de la publicación, en 1962, de un suplemento titulado *Inversión en seres Humanos* por parte del Journal of Political Economy.

Los antecedentes se sitúan, sin embargo, siglos atrás. William Petty es considerado como uno de los precursores de la economía de la educación. Sus trabajos, en el siglo XVII por demostrar que la riqueza de un país depende básicamente de su capital humano, sentaron las bases del análisis económico de la educación. Pero va a ser Adam Smith en el siglo XVIII, quien en su libro *La Riqueza de las Naciones* (1776), pone de manifiesto la relación existente entre la economía y la educación, al sugerir que los salarios de los profesores debían estar en función de la cantidad de alumnos matriculados en sus clases, y quien considera las cualificaciones de la fuerza laboral como un factor determinante en el progreso económico de un país. Su análisis incluye el papel positivo de la intervención del Estado y los valores morales como condición básica del intercambio, y por lo tanto, la importancia de la educación como elemento capaz de generarlos.

Una revisión crítica a este enfoque puramente economicista de la educación la realiza John Stuart Mill en el siglo XIX para quien la economía debe buscar hacer los hombres, seres de pensamiento independiente capaces de buscar la riqueza interior; al igual que Smith, planteó que la cualificación de la fuerza de trabajo jugaba un papel preponderante en la determinación de la riqueza, sin embargo consideró que en materia de educación, los mecanismos de mercado no funcionan, pues el concepto de capital no podía aplicarse al hombre (ver López y Lagunes, 2010).

Alfred Marshall, considerado el padre del análisis microeconómico, en una línea similar, tampoco considera que las actividades de educación y formación puedan ajustarse a un carácter exclusivamente comercial. Para él no existe un mercado de capital humano en el que se puedan cambiar derechos que garanticen unas rentas futuras, aunque enfatiza la importancia de los fondos públicos y privados destinados a la educación, considerando la posibilidad de compensar los gastos educativos al obtener enormes ganancias a través de educar a posibles genios.

Además de preocuparse por los rendimientos educativos, la economía de la educación, tiene otros objetivos, entre ellos: el análisis del efecto de la educación sobre fenómenos como la estructura de la fuerza de trabajo; las prácticas de reclutamiento, la migración de trabajadores; la estructura del comercio internacional; las distribución de la renta; y, en general, las perspectivas de crecimiento económico (Caneda y Fernández-Jardón, 2000).

En las líneas siguientes, se desarrolla un panorama global de las distintas teorías generadas en este marco.

4.2.5.1 Teoría del Capital Humano

La teoría formada en torno a esta expresión fue desarrollada a principios de los años 60 por Schultz, Becker y Mincer, principalmente. La hipótesis central en la que se basa, es que la educación aumenta la productividad del individuo que la recibe y genera, en consecuencia, diferencias de productividad entre los trabajadores. La inversión en educación y formación

puede aumentar las diferencias de productividad inherentes en los individuos (Blaug, 1981). Sin duda, uno de los atractivos de esta hipótesis es que se rompe la dicotomía tradicional entre el trabajo y el capital y ésta es sustituida por una nueva trilogía: trabajo, capital humano y capital material (Eicher, 1988).

Entre los supuestos más representativos de esta teoría destacan, en primer lugar, la existencia de un mercado de trabajo fluido y competitivo, basado en la motivación económica. En segundo lugar, la teoría señala también que los salarios relativos son flexibles, ya que el empleador está dispuesto a ajustar su nivel de ocupación en respuesta a los cambios salariales y de productividad, y que los trabajadores realizan, fácilmente, inversiones en formación e información, en respuesta a los cambios de los salarios relativos.

Además de la hipótesis de la remuneración según la productividad marginal, la teoría plantea la idea de la movilidad en función de la situación de competencia del mercado. Puesto que la competencia tiene por efecto igualar la productividad de un mismo factor en todos los posibles empleos, se puede decir que las diferencias de productividad —y por tanto de rendimientos— entre los individuos no pueden resultar, en equilibrio, más que de las diferencias entre las capacidades productivas de estos últimos.

El modelo de rendimiento se ajusta a la siguiente fórmula (Leyva, 2012):

$$\int_0^t C_i e^{-ri} di = \int_t^T R_i e^{-ri} di$$

Siendo:

C_i : Coste de la unidad marginal de educación y formación en el periodo i .

R_i : Rendimiento de esa formación para el periodo i -ésimo

r : Tasa de interés

t : años que dura la etapa educativa.

T : años hasta los cuales espera trabajar el sujeto.

De este modo, las diferencias de renta entre los trabajadores se interpretan como el resultado de la diferente inversión en formación. El individuo invertirá en educación hasta que la obtención de una unidad marginal de educación sea igual al coste que ésta representa (Rahona, 2008: 17).

Desde un punto de vista práctico, el argumento de esta teoría es que si los trabajadores realmente quieren mejorar su estatus económico dentro del sistema, todo lo que tienen que hacer es una elección racional para invertir en más educación y formación. Cada individuo pretenderá maximizar el rendimiento de su inversión educativa, continuando los estudios mientras su tasa de rendimiento sea superior a la de las inversiones alternativas.

De la fórmula anterior se derivan varias implicaciones (Rahona, 2008): en primer lugar, cuanto más grande sea la diferencia entre el año en que el individuo comienza a obtener los beneficios de su inversión en capital humano (t) y el año en que se jubila (T), mayor será el periodo durante el cual el individuo obtiene beneficios de su educación; por lo tanto, el individuo intentará realizar sus inversiones en capital humano lo antes posible. Además, el coste de oportunidad de la educación es menor cuanto más joven es el individuo. Por otro lado, se observa una relación inversamente proporcional entre los costes de la inversión educativa (C) y los incentivos de los individuos a realizar este tipo de inversiones. Sin embargo, si los rendimientos privados de la inversión educativa (R) aumentan, la demanda de educación también aumentará, y a la inversa.

El éxito de esta teoría, originó una expansión de la educación en Europa durante los años sesenta e inicios de los setenta, dentro de un contexto de desarrollo económico, al considerar a aquella como un factor clave en el desarrollo de un país. No obstante, la crisis económica de mediados de los setenta que originó la situación de desempleo de muchos titulados universitarios, unida a la aparición del fenómeno de la sobrecualificación de forma continuada, al producirse un desplazamiento de las categorías de trabajo cualificado hacia ocupaciones inferiores, inició la crisis de esta teoría.

A todo esto se añadía que el supuesto según el que unos ingresos más elevados indicaban una mayor productividad, como consecuencia de una mayor formación (Fernández Enguita, 1990), fue criticado, ya que no permitía explicar los menores salarios de la población femenina y de las minorías étnicas (incluso con mayores niveles de formación). Por consiguiente, la teoría distorsionaba la vinculación entre el nivel de cualificación y el nivel de ingresos porque, en última instancia, esta relación estaba condicionada por la clase social, la etnia y el género.

Para intentar mejorar los resultados del modelo inicial, en revisiones posteriores se introdujeron otras variables explicativas. Algunas de estas variables fueron el sexo, la raza, la nacionalidad, el origen social y el nivel de formación de los padres. La influencia demostrada de estas variables en el resultado tiende a contradecir la hipótesis básica de la teoría. En consecuencia, la relación capital humano-mercado laboral está sujeta al análisis de otras variables específicas, que en ciertos casos son ajenas al proceso educativo.

4.2.5.2 Teorías credencialistas

Dentro igualmente del marco neoclásico, y como consecuencia de las críticas realizadas a la Teoría del Capital Humano, surge la postura de unos teóricos para quienes los títulos académicos son las 'credenciales' que demuestran la presencia de los hábitos y habilidades que los empleadores tienen en cuenta a la hora de contratar y remunerar a los trabajadores. Desde el punto de vista del mercado de trabajo, los seres humanos no nacen con capacidades iguales; es probable que los individuos más inteligentes sean más productivos y puedan exigir salarios mayores en el mercado de trabajo y, por tanto, invertirán más en educación.

Como punto de partida se presupone que la selección de personal tiene lugar en un contexto de información imperfecta para los empresarios acerca de las características productivas de los distintos aspirantes a los puestos de trabajo vacantes. De esta forma, el proceso educativo identifica aptitudes, por lo que mediante el mismo, pueden seleccionarse futuros trabajadores, o en

todo caso, informa sobre las capacidades de los individuos. En general, las teorías credencialistas atacan la idea de productividad y de rentabilidad individual, aunque no discuten la rentabilidad social (Mora, 1990).

Bajo el marco de estas teorías se encuentran dos aproximaciones que hacen hincapié en la función selectiva de la educación frente a la función cualificadora aceptada por el capital humano: la teoría del filtro y el modelo de competencia por los puestos de trabajo.

La *teoría del Filtro* surge, en gran medida, como respuesta a una de las principales críticas realizadas a la Teoría del Capital Humano, la hipótesis de que lo que se aprende en la escuela aumenta directamente la productividad. Esta teoría se apoya en el enunciado de Peter Wiles (Wiles, 1974; citado en Eicher, 1988, p.16) que señala que no hay razones serias para pensar que la gran variedad de conocimientos adquiridos en la enseñanza general rindan más eficacia en un empleo particular. Para esta teoría, la educación no aporta realmente nada a la capacidad productiva del individuo, sino que únicamente pone en evidencia ciertos rasgos, apreciados por el sistema productivo, como la inteligencia, la perseverancia o la capacidad de trabajo. No obstante, los empleadores utilizarán el nivel educativo como indicador de la productividad probable del trabajador. Los títulos y los años de estudio son para el empresario la “señal” indicadora de que el candidato al empleo puede ser productivo. La escuela simplemente actúa como una criba o filtro, etiquetando a los individuos según el número de pruebas que han logrado pasar con éxito. En este sentido, Spence (1973) señala que los empresarios, al desconocer las capacidades productivas de sus potenciales trabajadores, deben fiarse de ciertas informaciones relativas a ellos; algunas de éstas son la raza, el sexo o la nacionalidad, características no modificables; mientras que otras se refieren a señales modificables como el nivel y tipo de formación. Además los empresarios pagarán más a los trabajadores con mayor nivel educativo aunque desempeñen las mismas tareas, basándose en su supuesta mayor productividad. El salario por tanto no se basa en la productividad marginal media de todos los trabajadores, sino en el nivel educativo de cada uno (Leyva y Cárdenas, 2012).

En el modelo desarrollado por Arrow (1973; citado en Rahona, 2008, p. 27 y ss.), se señala que los empresarios asignarán a los trabajadores con mayor nivel de cualificación las tareas más complejas, basándose en este supuesto de que la educación es un indicador de la capacidad y por tanto de la productividad previsible. Señalan Layard y Psacharopoulos (1974: 989) que la teoría del filtro otorga al título un valor particular porque *la obtención del diploma suministra una mejor prueba de las capacidades naturales y de la perseverancia que el simple hecho de haber asistido a la escuela durante cierto número de años.*

Las implicaciones de esta teoría en sentido estricto son bastante negativas para la inversión en educación, ya que a través de pruebas específicas se podría *filtrar* a los individuos, es decir clasificar a los demandantes de empleo por niveles de capacidades productivas.

A diferencia de la Teoría del Capital Humano, que establece que el aumento de productividad y de rendimiento salarial es proporcional a la duración de los estudios, en la Teoría del Filtro, la diferencia se encuentra en la obtención o no del título.

Otra implicación importante de esta teoría en el marco del presente trabajo es que se puede suponer que es más importante el nivel relativo en el interior de una cohorte dada, que el nivel absoluto de la formación para determinar el nivel de la remuneración. En la hipótesis del capital humano se produce la situación inversa.

Sin embargo, la evidencia empírica no parece ofrecer conclusiones concluyentes a favor de ninguna de las estas teorías. Probablemente, la educación cumpla una función de señalización de las capacidades innatas de los individuos, pero igualmente, aquella mejora estas capacidades, aumentando así la productividad de quienes invierten en educación. En la actualidad, parece más adecuado optar por una solución ecléctica entre ambas posturas (Rahona, 2008).

El *modelo de competencia por los puestos de trabajo*, fue introducido por autores como por Freeman (1976; citado en Alba-Ramírez y Blázquez, 2004) y Thurow (1975) en el contexto de la economía estadounidense de los años 70, para referirse a la competencia por los mismos puestos de trabajo escasos entre los trabajadores con diferentes niveles de educación. La educación, señalan los autores, no incrementa directamente la productividad del individuo, ya que las cualificaciones laborales se adquieren, en su mayoría, en el puesto de trabajo. Por tanto, los empleadores elegirán a individuos que les supongan menores costes de formación en el trabajo, siendo el nivel educativo una de las señales o indicadores en que se basarán para tomar esta decisión (Alba-Ramírez y Blázquez, 2004). La teoría distingue entre formación general y específica, aspecto que afectará a la movilidad, ya que para que un trabajador llegue a ser productivo debe adaptarse tanto a la empresa como al puesto de trabajo. En una situación de competencia, los trabajadores que ya están en la empresa estarán en ventaja con los que vienen del exterior (Eicher, 1988). No existiendo otras diferencias, estos trabajadores llegarán antes a ser más productivos. La formación específica, por otra parte, es la que asegura la adaptación al puesto de trabajo, y ésta es probablemente más fácil para alguien que ocupaba un puesto justamente por debajo en la jerarquía de la empresa que para los que vienen del exterior.

La formación juega un papel importante en estos últimos, pues aunque sea demasiado general para preparar verdaderamente para un puesto de trabajo concreto, según Thurow (1975) hace al individuo más abierto y más fácilmente adaptable. Solamente en esta medida, la formación es apreciada ya que permite aumentar la probabilidad de ser empleado y mejorar el salario potencial.

La importancia relativa de la decisión de adquirir educación es una de las principales diferencias con la teoría del capital humano, ya que en ésta, como se ha presentado, el individuo decide invertir en educación para maximizar los beneficios personales, especialmente económicos, con independencia de lo que hagan el resto de individuos de la misma cohorte. Sin embargo en la

teoría de la competencia por los puestos de trabajo, la educación adquiere un carácter defensivo (Rahona, 2008), ya que a medida que se incrementa la oferta de trabajo cualificado, el individuo entiende que debe mejorar su nivel educativo para mantener su posición actual en la cola laboral.

Se han realizado críticas a las teorías credencialistas debido a que no explican con suficiente claridad cómo actúan los empleadores con las señales disponibles de los candidatos. Las teorías no indican claramente qué señales son las más valoradas en la contratación, o si dichas señales sirven para cualquier tipo de ocupación. Rosenbaum *et. al.*, (1990; citado en Torres *et. al.*, 2001, p. 247) señalan además que estas teorías tampoco tienen en cuenta cómo se genera, coordina, transmite y evalúa la información.

4.2.5.3 Teorías de la Segmentación del Mercado de Trabajo

El punto de arranque de las *Teorías de la Segmentación del Mercado de Trabajo* es el análisis de la estructura del mercado laboral. Estas teorías distinguen entre varios mercados relativamente impermeables entre sí que difieren por las características educativas de los trabajadores y por las diferentes estructuras organizativas que operan en cada uno de ellos. En su planteamiento inicial, Doeringer y Piore (1971) hablan de *mercados internos* para referirse a aquellos mercados que rigen como una unidad en cuanto a los procesos de contratación y de promoción laboral. Las decisiones sobre salarios o asignación de tareas se establecen en base a normas administrativas. Cada empresa puede constituir uno o varios mercados internos, que se caracterizan por las relaciones a largo plazo que se establecen entre trabajador y empresario. En los *mercados externos*, sin embargo, las decisiones relativas a salarios o funciones vienen determinadas por variables económicas. Estas variables son, además, las que rigen la entrada a los mercados internos.

Con posterioridad, Piore (1975; citado en Rahona, 2008, p.31) propone un modelo más simple de esta segmentación, y señala que el mercado laboral está dividido en dos sectores o mercados distintos. El primero de ellos es el *sector primario* que es donde se encuentran los mercados internos y donde

se dan los empleos estables y bien remunerados, así como mejores condiciones laborales, tanto de estabilidad como de promoción. Éste a su vez se divide en dos subsegmentos: el segmento primario superior o independiente que reagrupa los empleos de lo alto de la jerarquía que requieren capacidad de innovación, autonomía y poder de decisión; y el segmento primario inferior, que es ofrecido por las grandes firmas y por la administración, en el cual los salarios son relativamente elevados y existen posibilidades de promoción pues las empresas recurren al mercado interno para proveerlas (Eicher, 1998; Rahona, 2008).

El *sector secundario* reagrupa a los empleos mal pagados, con peores condiciones laborales y que requieren poca cualificación. En este sector se concentran los colectivos más desfavorecidos como mujeres, jóvenes o minorías étnicas.

Interesa destacar que, para estas teorías, el nivel de formación no es la única característica seleccionada por los empleadores en la contratación; además, el papel que juega la formación puede ser diferente según los segmentos. Así, por ejemplo, ciertas empresas necesitan a la vez mucha libertad de acción en su política de contratación y una mano de obra poco exigente en cuanto a salarios y condiciones de trabajo para poder funcionar y obtener beneficios.

4.2.5.4 *Teoría de la Socialización o de las Actitudes*

La teoría de la socialización ha sido desarrollada por autores americanos, en particular por Bowles y Gintis (1975; citado en Rahona, 2008, p.33). La educación, según esta teoría, influye en la productividad al mejorar las cualificaciones, pero se remarca que aquella se encuentra al servicio del aparato productivo capitalista, que básicamente demanda a la población la capacidad de insertarse en un sistema de división del trabajo en el que las tareas están claramente parceladas y bajo un fuerte control jerárquico. Según esta visión, existe una pirámide ocupacional en la que cada escalafón exige al individuo la posesión de ciertas características personales, que el sistema productivo valora positivamente.

La teoría admite, en consonancia con la teoría del capital humano, que los años de educación del individuo o, incluso su inteligencia, influyen en el estatus profesional, pero añade una variable fundamental, que interesa destacar: el origen socioeconómico.

Según establece esta teoría, el sistema educativo permite la segmentación de los trabajadores y legitima la desigualdad económica, al proporcionar un mecanismo abierto, objetivo y meritocrático para asignar a los individuos a posiciones ocupacionales desiguales y jerarquizadas (Rahona, 2008; Eicher, 1988). Además, el sistema educativo actúa como un mecanismo de socialización que imparte a los individuos aquellas cualidades o formas de comportamiento que demandan las empresas. Así pues, lo que se requiere de la gran mayoría es una actitud de conformismo, obediencia, aceptación del trabajo en grupo y de ausencia de control sobre el resultado de su actividad.

Señala Eicher (1988:18), en el contexto educativo de hace varias décadas, que la escuela está organizada de tal manera que *desarrolla estas actitudes en la enseñanza obligatoria. Cambia de cometido en los niveles superiores, en los que una vez eliminados los hijos del proletariado, ya que éstos, como norma general, permanecen menos años en el sistema, trata de asegurar la reproducción social y la preparación para las tareas de dirección y de innovación.*

En este sistema, las características son diferentes según el orden jerárquico ocupacional. Así, esta teoría justifica la existencia de salarios superiores a mayor nivel de educación, debido a que las cualidades necesarias para acceder a las ocupaciones más altas se obtienen en los últimos escalafones del sistema educativo, con lo que debe recompensarse dicho esfuerzo.

Sanz (2002) identifica esta función de la educación como uno de los síntomas de la crisis que a su entender padece el sistema educativo en las últimas décadas en relación al sistema productivo. El autor señala que si en las épocas anteriores el sistema productivo había acogido a todos los

titulados, no había sido porque éstos tuvieran las habilidades que exigía el sistema, sino porque se suponía que los que habían adquirido un título (se puede entender también que universitario) disponían de unas actitudes y habilidades muy cercanas a lo que exigían las empresas. Éstas demandaban a sus trabajadores actitudes sociales de obediencia, esfuerzo, empeño en el logro de objetivos y determinadas habilidades de organización. Actitudes y habilidades que se suponía que habían utilizado los individuos para triunfar en el sistema educativo y que, por tanto, les harían triunfar en el sistema productivo. La función profesionalizadora y creadora de capital humano de la educación quedaba seriamente cuestionada desde este planteamiento.

Este modelo, en su versión más radical, ha sido criticado (ver Moreno Becerra, 1998) porque omite objetivos importantes de la educación como es el de ser un instrumento que favorece la movilidad social, o su contribución al pensamiento crítico asociado a la transformación y mejora de la sociedad.

4.2.6 Componentes de la empleabilidad

La empleabilidad, según se ha descrito en los apartados anteriores, se presenta como un debate amplio, complejo, sólo abordable de forma indirecta a través de todo un abanico de conceptos, factores y herramientas con los que dialoga (Alonso *et. al.*, 2009). A continuación se describen algunos de los modelos teóricos que han ofrecido una visión holística de la empleabilidad, integrando los distintos elementos y factores que la definen.

Hillage y Pollard (1998) distinguen cuatro componentes de la empleabilidad. En primer lugar, los bienes del individuo (*assets*), entendidos como activos de empleabilidad, que comprenden su conocimiento (lo que saben), sus habilidades (lo que hacen con lo que saben) y las actitudes (cómo lo hacen). En este grupo se recogen elementos como las habilidades básicas y los atributos personales esenciales (la integridad, por ejemplo), a los que los autores se refieren como activos de referencia (*baseline assets*). Otro elemento lo conforman los bienes intermedios (*intermediate assets*), entre los que se incluyen las habilidades específicas del trabajo, las habilidades

genéricas o clave (por ejemplo, la comunicación y la resolución de problemas) y otros atributos personales como la motivación y la iniciativa. El tercer elemento son los activos de alto nivel (*high level assets*) que implican habilidades que ayudan a contribuir al desempeño de la organización (por ejemplo, trabajo en equipo, autogestión, conciencia comercial, etc.).

Un segundo componente se puede traducir como implementación o despliegue (*deployment*); es decir un conjunto enlazado de habilidades entre las que se incluyen: las habilidades de gestión de la carrera, como la conciencia en las propias potencialidades, el conocimiento del mercado de trabajo y las habilidades de toma de decisiones; las habilidades de búsqueda de empleo, con especial referencia al acceso a las redes formales e informales; y la capacidad estratégica, es decir la capacidad para ser adaptable a la evolución del mercado de trabajo y a sus oportunidades, incluida, por ejemplo, la disposición a tener movilidad.

Los autores recogen un tercer componente que denominan presentación. Se trata de la capacidad de demostrar la empleabilidad y presentarla al mercado de una manera accesible. Incluye aspectos como la presentación del currículum vitae, la acreditación de títulos, las referencias y testimonios, el historial laboral, y por supuesto, el manejo de técnicas de entrevista.

Por último, los autores señalan que la capacidad de ser empleable, es decir, de materializar los activos anteriormente presentados, depende de la interrelación entre las circunstancias personales y las circunstancias externas; esto incluye aspectos como las responsabilidades familiares, discapacidades, o factores más externos, relativos a la situación de la macroeconomía, la regulación del mercado de trabajo o los procedimientos de selección de las empresas.

Una propuesta muy similar a la anterior la realizan en nuestro país Rodríguez Espinar *et. al.*, (2007). Estos autores explicitan los siguientes componentes de la empleabilidad:

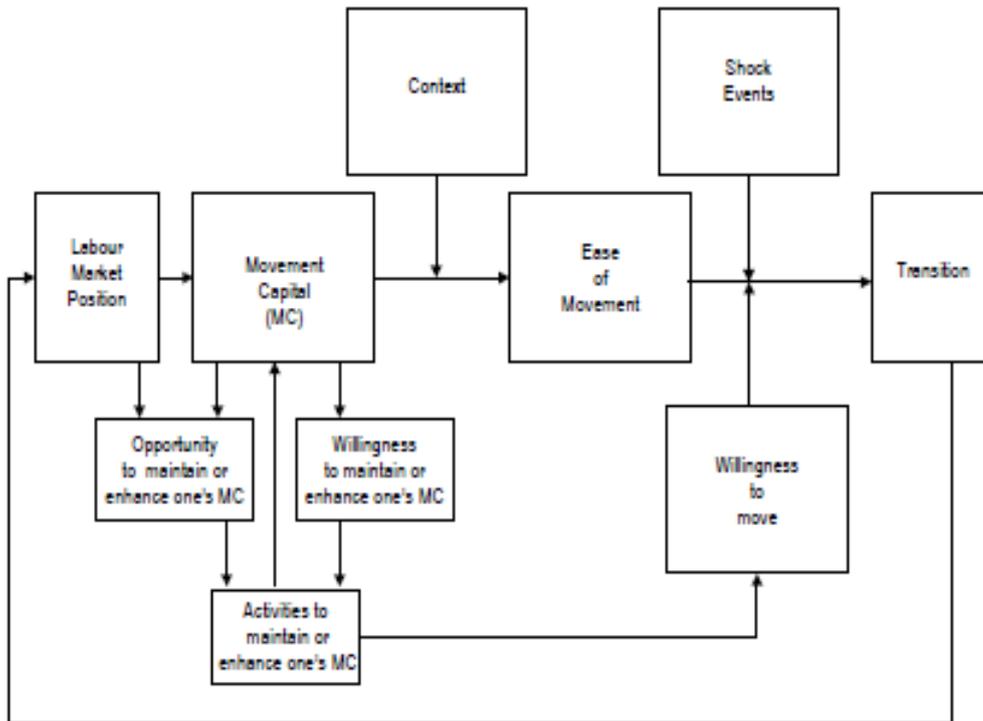
- Potencialidades personales. Competencias:

- Conocimientos y habilidades (saber y saber hacer). Competencias básicas en el ámbito disciplinar-profesional.
- Atributos personales (saber ser y saber estar). Competencias de acción profesional-transversales.
- Habilidades de marketing y disposición para el empleo.
 - Habilidades de gestión de la carrera. Autoconocimiento, conocimiento de las características, requisitos y oportunidades de mercado de trabajo, toma de decisiones, habilidades para desarrollar e implementar proyectos profesionales.
 - Habilidades de búsqueda de empleo. Conocimientos de las fuentes de información y de las reglas del mercado de trabajo.
 - Actitud/disponibilidad. Adaptación al desarrollo del mercado de trabajo, realismo ante las oportunidades, movilidad ocupacional y geográfica.
- Presentación. Demostrar las potencialidades y venderlas de una forma adecuada.
 - Presentación de CV. Especialmente la experiencia laboral.
 - Acreditación de cualificaciones y aprendizajes.
 - Referencias y recomendaciones.
 - Técnicas de entrevista.
- Contexto personal y laboral.
 - Factores externos: Estructura, condiciones y características del mercado laboral.
 - Circunstancias personales: Edad, estado, salud, etc.
 - Interrelación entre la situación personal y el mercado laboral: Políticas y estrategias de selección y formación, beneficios fiscales y políticas de empleo (+ 45 años, contratos indefinidos, etc.).

Pero sin duda, uno de los modelos explicativos más completos sobre la empleabilidad ha sido el establecido por Anneleen Forrier y Luc Sels en su obra: *The concept employability: a complex mosaic* (Forrier et. al., 2003).

Estos autores realizan una revisión muy detallada de los distintos factores que afectan a la empleabilidad así como la interacción que se produce entre ellos. El mapa de procesos siguiente representa gráficamente el modelo.

Gráfica 4. Mapa de Procesos de la empleabilidad.



Fuente: Forrier *et. al.*, (2003)

El punto de partida del modelo, y primer componente del mismo, es la *posición en el mercado laboral actual*. Esta posición puede adoptar múltiples formas, incluyendo empleados, desempleados, estudiantes, inactivos, etc. Los autores señalan que este elemento es importante por diversos motivos: En primer lugar porque da una idea de las posibilidades en el mercado de trabajo; además, puede ser utilizado como un punto de referencia para la evaluación de las transiciones laborales; y, finalmente, puede influir en las posibilidades futuras. Por ejemplo, las personas que han estado desempleadas durante mucho tiempo pueden perder ciertos conocimientos y habilidades, lo cual puede disminuir sus posibilidades de empleo. Igualmente, los empleados que realizan el mismo trabajo durante años pueden reducir sus posibilidades de mejorar su situación laboral.

Un segundo componente es el Movimiento de Capital (*Movement Capital*), definido como las características y competencias individuales que influyen en las posibilidades de movilidad en el mercado laboral. Dentro de este componente se incluyen las dimensiones del “saber cómo”, es decir, la habilidad de un individuo, su conocimiento y su experiencia; y el “saber quién”, que incluye aspectos como el conocimiento de las posibilidades de transición. Por otra parte, la literatura sobre empleabilidad hace hincapié en que las características motivacionales y las expectativas, el “saber por qué”, también pueden influir en las posibilidades de movilidad.

Dos han sido, según los autores, las líneas principales de investigación de este componente: la investigación sobre la capacidad del individuo y sobre las expectativas de carrera. En la primera de ellas, se destaca la capacidad como un elemento central de la empleabilidad del individuo. Sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas para medir este elemento directamente. El motivo es que las competencias que determinan el *movement capital* de una persona son difíciles de identificar y de medir con precisión. Por esta razón se utilizan otros indicadores para evaluar la capacidad de un individuo, entre los que se incluyen, en primer lugar, las señales o características individuales o actividades que proporcionan información acerca de las capacidades de un individuo. Los autores incluyen en su modelo un amplio abanico de ellas como son el período medio de permanencia en cada puesto de trabajo, el número de años con una empresa o el número de años transcurridos en el trabajo actual. No obstante, no hay unanimidad en cuanto a la dirección en la que estos indicadores pueden influir en la futura empleabilidad. Otro conjunto de señales se refieren a la historia de formación que tiene cada individuo y que ofrecen un panorama de lo que las personas han llevado a cabo en el pasado para mantener o incrementar su *movement capital*. Finalmente también se destacan las llamadas características biográficas, que hacen referencia a los grupos desfavorecidos como madres solteras, jóvenes, personas de edad avanzada o minorías étnicas. A pesar de basarse en estereotipos sobre las

capacidades de las personas y por tanto en información inexacta, estas señales influyen, sin duda, en las decisiones empresariales.

El segundo conjunto de indicadores que evalúan las capacidades, lo forman las llamadas hoy en día, habilidades transferibles, que incluyen, entre otras, la independencia, la apertura a la experiencia o la flexibilidad. Suelen ser medidas por medio de las propias percepciones de los individuos. La autoeficacia, es decir la creencia de los individuos en sus propias posibilidades, es otro de los indicadores de capacidad. Finalmente, los autores hacen referencia a un último indicador como es la relación o el conocimiento del mercado laboral (por ejemplo, las vacantes). En este apartado se incluye el llamado capital social o red social al que nos referiremos en las líneas siguientes.

La segunda línea de investigación sobre el *movement capital* tiene en cuenta las llamadas expectativas de carrera (*career expectations*). Los autores señalan que existe escasa investigación al respecto, y que la mayoría de ésta se centra en la voluntad del individuo para participar en la mejora de su empleabilidad o en la disposición a cambiar de empleo. No se trata de un tema carente de importancia. En nuestro país, por ejemplo, la investigación realizada por Jiménez y Salas-Velasco (2000) demuestra cómo el esfuerzo en la búsqueda de empleo es un factor que determina el periodo de desempleo inicial de los egresados: los individuos que realizan búsquedas más intensivas, incrementan su probabilidad de encontrar empleo antes.

Junto con la posición en el mercado de trabajo y el *movement capital*, los autores incluyen la facilidad de movimiento (*easy of movement*), es decir la percepción individual de las alternativas disponibles en el mercado de trabajo, como tercer componente del modelo.

El cuarto de los componentes, el *contexto*, se presenta muy relevante para el objetivo de este estudio. La influencia de este componente es evidente e incluye, entre otros aspectos, la disponibilidad de puestos de trabajo o los

mecanismos de selección en el mercado laboral y, por supuesto, los factores estructurales (tasas de crecimiento, índices de desempleo, etc.)

La *transición*, quinto de los componentes, forma junto con la posición en el mercado de trabajo, el *movement capital*, y la facilidad de movimiento, una cadena dinámica que explica los cambios entre posiciones en el mercado de trabajo. En el estudio de la transición, los autores incorporan elementos cualitativos como la calidad en el trabajo, incluyendo aspectos como los salarios, el tipo de contrato o las posibilidades de promoción; la satisfacción laboral o la posición voluntaria en el puesto de trabajo.

Además de estos componentes que se pueden considerar más relevantes, el modelo propuesto por Forrier y Sels incorpora otros como son la disponibilidad para moverse; los eventos de choque, eventos que llevan a una persona a hacer juicios deliberados acerca de permanecer o salir de su trabajo; actividades de mantenimiento o mejora del propio capital, formativas y de orientación profesional, especialmente; y, finalmente, las oportunidades externas que el individuo recibe para mejorar este capital.

Se considera relevante la inclusión de este modelo en el presente trabajo porque ofrece un marco explicativo idóneo que incluye todos los componentes de la empleabilidad que serán utilizados en el análisis posterior, tanto desde una perspectiva estática, como desde una perspectiva dinámica.

4.2.7 La perspectiva estática: Factores que influyen en la empleabilidad

La inserción en el mercado laboral de los universitarios en particular, y de los jóvenes en general, es producto de la interrelación de múltiples factores, que se consideran antecedentes y que determinan su grado de empleabilidad. El modelo anterior, desarrollado por Forrier y Sels, ofrecía una descripción a la vez que una forma de integración de todos estos factores.

En este apartado, se describen en detalle algunos de los mismos. Como punto de partida, se recoge el esquema presentado por Formichela y London (2005) al considerar tres principales actores que afectan a la empleabilidad: El propio individuo, la sociedad y la empresa y el estado o la universidad.

El elemento más externo y sobre el que el egresado ejerce menos control, es el contexto económico y social. Ya se ha hecho referencia en las líneas anteriores al mismo, como un elemento a tener muy presente, ya que la oferta y la demanda de titulados vienen en buena medida determinadas por éste. Autores como Salas-Velasco (2007) demuestran la influencia de estos condicionantes macroeconómicos y constatan que en España, país con una alta tasas de desempleo juvenil, se producen largos periodos de transición educación-empleo.

La propia institución universitaria influye en la inserción de sus graduados a través de otras vías que no son las específicamente relacionadas con la docencia y transmisión de saberes. Estudios como el de Jacob y Weiss (2010) analizan, por ejemplo, cómo las estructuras de los sistemas de enseñanza superior configuran distintos patrones de acceso al mercado laboral de los egresados (a partir de la hipótesis de que sistemas como el de EEUU producirían entradas en el mercado laboral estandarizadas.). Wilson y Smith-Lovin (1983; citado en Ryška y Zelenka, 2011, p. 3) identificaron por otra parte, a través de un estudio transversal, una relación entre la empleabilidad de los graduados y la reputación de su institución.

Michavila y Calvo (2000) han identificado algunas de las estrategias que la universidad española desarrolla para mejorar la inserción profesional de sus egresados. Entre éstas señala: la integración de sus alumnos en la sociedad productiva a través de iniciativas como las prácticas en empresa, las estancias becadas o los trabajos de postgrado financiados por entidades diversas. Otras estrategias han sido la formación con un marcado carácter internacional, el reconocimiento internacional de las titulaciones y, por supuesto, la formación permanente que puede desarrollarse con el auxilio de las nuevas tecnologías y de la enseñanza no presencial.

Otra de las variables que más ha sido estudiada como condicionante de la inserción laboral, ha sido la titulación o área de estudio. Se ha comprobado que existen titulaciones, especialmente en el área de las carreras técnicas y las ciencias de la salud, con más probabilidad de acceso al mercado laboral que otras (Psacharopoulos y Patrinos, 2004; Teichler, 2007; Ryška y Zelenka, 2011; ANECA, 2009).

Finalmente, se ha investigado también la influencia de la experiencia laboral y/o profesional adquirida en los estudios (Salas-Velasco, 2007). La falta de experiencia profesional es considerada como la segunda dificultad más importante para el acceso al trabajo por parte de los licenciados en Ciencias Políticas y Sociología (Martínez Martín, 2003). Además, es el requisito de acceso al empleo nombrado con más frecuencia (74%) por los estudiantes universitarios.

Por lo que respecta a las variables internas o relacionadas directamente con el individuo se ha estudiado ampliamente, aunque no siempre con resultados concluyentes, la influencia de factores personales, especialmente el sexo y la edad e incluso características como la iniciativa, el dinamismo, la capacidad de trabajo en grupo, la capacidad de relación y responsabilidad, etc. (González, 1999). Estudios como el de Corrales y Rodríguez (2003), indican que el sexo del individuo tiene una incidencia significativa en la duración del primer desempleo, de modo que las mujeres se enfrentan a mayores dificultades a la hora de salir del desempleo. Núñez y Livanos (2010) señalan que los hombres tienen el doble de probabilidad de encontrar empleo que las mujeres. Por lo que respecta a la edad, Salas-Velasco (2007) establece que los graduados de mayor edad se encuentran en situación de desventaja respecto a los más jóvenes.

De todo este abanico de variables interesa destacar, para el objeto de este estudio, dos categorías principales: la influencia del entorno familiar y, por extensión, de su red social, y el tipo de formación que el individuo adquiere en su formación universitaria. Se dedican los siguientes apartados a profundizar en los mismos.

4.2.7.1 *La influencia del background familiar y de la red social*

Granovetter (1974) al referirse a los mecanismos de acceso al empleo, entendidos como aquellas estrategias que utilizan los individuos para obtener el primer empleo después de haber salido del centro educativo, establece tres tipologías de canales de acceso: en primer lugar, los *contactos personales* o la ayuda de los amigos y familiares. En segundo lugar, los *medios formales*, entendidos como la intervención del centro de enseñanza o de los medios de información cuando estos sirven de enlace entre buscador de empleo y empleador (uso de periódico, convenios entre escuela y empresa); y finalmente, considera la *búsqueda directa*, es decir los casos en que el individuo toca la puerta en la empresa.

El primero de los elementos identificados por Granovetter, introduce el tema de la importancia del *background* familiar y en general, de las redes sociales, como factores que desempeñan un papel primordial a la hora de acceder al mercado de trabajo, ya que son mecanismos de información y/o recomendación para la obtención de un empleo (Requena, 1990).

La encuesta CHEERS recoge que la estrategia que los egresados consideraron más efectiva para encontrar empleo fue la utilización de los contactos personales, tanto de familiares como de amigos (García-Montalvo, 2001b). Así, más de un 26% de los titulados en nuestro país encontró trabajo a través de esta vía. En el resto de países estudiados, este porcentaje se reducía sensiblemente al 13,46%, y era superado por otros como el contacto directo con los empresarios o los anuncios de trabajo. Otras investigaciones en nuestro país, como las de Alonso (2009), Congregado y García (2002), García-Montalvo *et. al.*, (2003), o García-Montalvo y Peiró (2001), demuestran la influencia de la familia dentro de los llamados factores de contratación. En el contexto internacional, señalan Kivinen y Ahola (1999) que alrededor del 30 o 40 por ciento de los empleos se cubren a través de contactos personales, incluso en algunos campos, las cifras son mucho más altas.

En particular, las redes son especialmente importantes para los puestos de trabajo de inferior categoría (Martín Artiles y Lope, 1999). Las redes familiares parecen resultar más importantes para la movilización de trabajo de baja cualificación y para los jóvenes que buscan primer empleo o, mejor, primeros empleos, ya que suelen disponer de varios de corta duración en los primeros años de su inserción en el mercado de trabajo. Las personas más maduras y con experiencia laboral disponen, sobre todo, de contactos propios a partir de compañeros de empleos anteriores o del actual, vecinos y amigos. La Teoría del Capital Relacional¹ establece que la efectividad de las redes sociales como mecanismos de acceso al empleo es mayor en las pequeñas y medianas empresas, siendo los canales oficiales formalizados los más utilizados como mecanismos de acceso a las empresas públicas (Martínez Martín, 2003).

Desde una perspectiva teórica, la importancia de la familia en la empleabilidad ha sido abordada basándose en una visión económica de su comportamiento (Rumberger, 2010). Ésta transmite a sus hijos atributos genéticos y culturales que, a su vez, influyen en sus ganancias futuras. Las familias toman decisiones sobre la asignación de recursos para el consumo, o la inversión en capital humano de sus hijos. Los recursos primarios que forman la base de esta inversión son la educación de los padres y el ingreso familiar. En la naturaleza de estas inversiones se incluyen las habilidades, la salud, aprendizaje, la motivación, las credenciales, y muchas otras características (Becker y Tomes, 1986).

Este modelo económico básico ha guiado gran parte de los trabajos empíricos sobre la transmisión intergeneracional de la desigualdad económica. Se puede destacar al respecto, el trabajo de Leibowitz (1974; citado en Rumberger, 2010) que desarrolló un modelo económico que especificaba la relación entre el entorno familiar y los ingresos de los adultos

¹ La Teoría del Capital Relacional establece que los canales de acceso al empleo (amigos, parientes o conocidos) son muy eficaces a la hora de encontrar un empleo, aunque su efectividad depende de distintas circunstancias; entre ellas, el tipo de trabajo y de empresa a donde se pretende acceder. Mientras en las pequeñas y medianas empresas se accede principalmente a través de contactos personales, en las empresas públicas el mecanismo de acceso suele ser a través de canales oficiales formalizados (Requena, 1991).

así como los factores que median en esta relación, como la capacidad cognitiva y la educación. Más recientemente, algunos economistas han ampliado este modelo económico básico. Haveman y Wolfe (1995) desarrollan lo que ellos llaman "una perspectiva más amplia" que incorpora las opciones de inversión de los gobiernos (por ejemplo, el apoyo público a la educación y la salud), las familias y los propios niños (por ejemplo, el nivel educativo adquirido). Otros economistas se han centrado en el papel de las características no cognitivas, como la motivación, la tenacidad, confianza y perseverancia, como determinantes de los ingresos y en los mecanismos de transmisión de la situación económica de una generación a otra (Bowles *et. al.*, 2001).

La investigación más reciente se ha centrado en la relación entre el entorno familiar y el nivel educativo. Se han encontrado una serie de antecedentes familiares que son importantes predictores de logro educativo, incluyendo ingresos de los padres, educación de los padres, la estructura familiar, tamaño de la familia y el estado socioeconómico de la familia (por lo general una medida compuesta de ingresos, educación y estatus ocupacional) (Ingels *et. al.*, 1992; citado en Rumberger, 2010, p. 249). Aunque la magnitud de las variables de predicción varía ampliamente dependiendo, en parte, del número de variables que se incluyan en los modelos de análisis, los efectos combinados son bastante fuertes, con una correlación combinada de alrededor de .50.

Una de las líneas de investigación más amplias ha sido el estudio de la influencia del entorno familiar en las decisiones educativas, concretamente la demanda de educación superior. Algunas de las investigaciones más representativas en este sentido han sido (ver resumen de estos estudios en Rahona, 2009): en Reino Unido, Micklewright (1989) y más recientemente Blanden y Machin (2004) y Machin y Vignoles (2004), quienes encuentran que la expansión del sistema de educación superior principalmente ha beneficiado a los hijos de padres ricos y que la brecha de participación entre los niños de padres más y menos ricos se ha ido ampliando con el paso del tiempo. En Alemania, sin embargo, Heineck y Riphahn (2007) no encuentran

una influencia significativa de los antecedentes familiares en las últimas décadas. En los Países Bajos, Kodde and Ritzen (1988) sí encuentran una fuerte influencia tanto del nivel ocupacional como educativo de los padres en la demanda de educación superior. Aunque los resultados están lejos de ser concluyentes, aún así, se puede afirmar que el nivel educativo familiar es el factor más importante en la decisión de entrar en la educación superior (Jiménez y Salas-Velasco, 2000; González y Dávila, 1998 y Albert 2000).

Por lo que respecta a nuestro país, Mora (1997) señala que, aunque se ha producido una mejora de la equidad en el acceso a la educación superior, alrededor del 30% de la población menos privilegiada está escasamente representada en este nivel.

Por otra parte, la investigación ha demostrado que el entorno familiar no sólo ejerce una influencia en la decisión de entrar en la educación superior sino también en otros aspectos como la elección de carrera. Jiménez y Salas-Velasco (2000) encuentran, por ejemplo, que la probabilidad estimada de que un individuo estudie una carrera de ciclo largo se multiplica por 4,66 (odds ratio) si su madre tiene estudios universitarios.

4.2.7.2 La Formación en Competencias. Elemento clave en la inserción

Si existe un término que defina la sociedad actual y que aglutine el conjunto de reformas, laborales, organizativas, y por supuesto, educativas a las que nos enfrentamos, es sin duda el cambio, y especialmente la rapidez del mismo. El requisito básico para sobrevivir en la economía global del siglo XXI es la capacidad para adaptarse a un entorno que cambia con rapidez. Frente a la estabilidad tradicional, el mercado ofrece ahora movilidad, y frente a la especialidad, exige flexibilidad. El contexto en el que se mueven las organizaciones actuales y, especialmente, las organizaciones empresariales se ha vuelto competitivo, impredecible y turbulento, lo que obliga a estas instituciones a extremar su capacidad de respuesta. La empresa necesita ser flexible, y puede conseguir ésta por dos vías (Fernández Enguita, 2001:34): la *flexibilidad externa*, que consiste en ajustar constantemente sus recursos a las necesidades del mercado, captando y prescindiendo de mano de obra

según las oportunidades que éste le ofrezca; y la *flexibilidad interna*, consistente en buscar nuevos mercados a través de nuevos productos, lo cual supone hacer cosas nuevas con la vieja plantilla. Ambas estrategias tienen en común que el trabajador tiene que desplegar una gama más amplia e incluso nueva de aptitudes, destrezas, conocimientos, etc; bien entre distintos empleos o bien dentro del mismo.

Frente al tradicional conocimiento específico académico y profesional, el mundo laboral ha empezado a valorar otros elementos como son la capacidad de adaptación, la capacidad para trabajar en grupo, las habilidades de gestión, el liderazgo y, por supuesto, el uso de las nuevas tecnologías o los idiomas (Teichler, 2007; Var der Hofstadt y Gómez, 2007; Gijon, 2012). Por tanto, competencias amplias, gestión de conocimientos, competencias de empleabilidad aplicables a distintas situaciones y contextos, son los nuevos mensajes, las nuevas consignas y los nuevos conceptos a los que la institución universitaria debe estar atenta. La universidad de finales de siglo XX y comienzos del siglo XXI debe evolucionar desde aquella *fábrica de conocimiento* que Kerr (1963; citado en Lobera y Escrigas, 2009) predijo donde se daba una excesiva importancia a la sobreespecialización del conocimiento, y debe dotar a sus titulados de los conocimientos y competencias transferibles que necesitan para desempeñar con éxito tareas altamente cualificadas (UNESCO, 1995 y Var der Hofstadt y Gómez, 2007).

Sin embargo, la realidad es que, como ya apuntó Morin (1999), la universidad no está respondiendo con rapidez a esta demanda y se produce un desajuste entre los conocimientos discordantes, troceados, insertados en las disciplinas y los problemas que cada vez son más multidisciplinares, transnacionales y globales.

La literatura ha evidenciado este déficit formativo a través de estudios como el de Kellermann y Sagmeister (1994) en Alemania o Paul y Murdoch (2000) en Francia. En España, el análisis realizado por Mora *et. al.*, (2008) recoge una pobre valoración por parte de los universitarios de la formación recibida en la universidad en aspectos como la capacidad para encontrar nuevas

ideas y soluciones, la capacidad para detectar nuevas oportunidades, la negociación o las habilidades comunicativas. Éstos expresan además un déficit competencial importante en habilidades como trabajar bajo presión, usar el tiempo en forma efectiva o la capacidades de innovación o comunicativas en graduados de Ciencias de la Salud o Carreras Técnicas.

Este hecho se puede considerar como uno de los detonantes del proceso reformador de Bolonia, es decir, de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo. En definitiva, ajustar la oferta formativa a la demanda laboral.

El concepto de competencia y su implicación en el sistema de enseñanza universitario actual será abordado con mayor detalle en un próximo capítulo.

4.2.8 La perspectiva dinámica de la empleabilidad: La transición a la vida activa y las trayectorias laborales

Acceder a un empleo presupone, desde una visión dinámica, una idea de 'cambio', de paso de un estado (desocupado) a otro (ocupado); supone una *transición* (Martínez Martín, 2000) que hace alusión a un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, que requiere una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socioprofesional) y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas. Este concepto incluye dos procesos interrelacionados entre sí: la transición a la vida activa y la transición a la vida adulta. La transición a la vida adulta es un proceso complejo que tiene lugar con la incorporación del joven a la vida adulta y donde confluyen múltiples factores de carácter evolutivo, madurativo, social y económico. Por su parte, la transición a la vida activa hace alusión al paso de la escuela al trabajo, que culmina con la inserción laboral y el consiguiente desempeño de una profesión. Autores como Gensbittel y Mainguet (1995:228) apuntan a los diez años como la duración media de este periodo. Spilerman (1977; citado en Martínez Martín, 2000, p. 70) establece el

concepto de *línea de carrera* para referirse a las estructuras relativamente estables del mercado de trabajo a través de las cuales se mueven los trabajadores. Las trayectorias laborales constituyen las líneas de carrera de los individuos, y el conjunto de trayectorias laborales por las que transcurre su vida forman su carrera laboral.

En los años setenta, momento en que la crisis energética provocó que el paso de la escuela al trabajo dejará de ser automático, comenzó a aparecer, como ya se ha presentado, una preocupación por este fenómeno que adquirió notable importancia tanto en los foros académicos como en los debates políticos (ver, en nuestro país, Rahona *et. al.*, 2005; Casal, 1997).

La inserción juvenil es, en la actualidad, un proceso caracterizado por nuevos elementos. Los jóvenes, no sólo son mucho más propensos al paro, sino que además se mueven con una mayor rapidez entre situaciones de empleo, desempleo e inactividad que en décadas anteriores (Teichler, 2007; Álvarez *et. al.*, 2007). El concepto de mercado de trabajo de transición es utilizado para describir como, en la sociedad moderna, las líneas de demarcación entre el trabajo, el ocio, la educación y la atención se han desdibujado, lo que lleva a una mayor movilidad y flexibilidad y un enfoque global en la empleabilidad.

En este sentido, se pueden identificar tres grandes decisiones que tiene que tomar el individuo en su proceso de transición a la vida laboral (ANECA, 2009): en un primer lugar, el individuo se enfrenta a la alternativa de seguir invirtiendo en formación o buscar empleo (decisión de formación); en esta decisión entran en juego, tanto la percepción que cada individuo tenga de su situación respecto a las demandas de los empleadores, como el beneficio que espera obtener de la formación obtenida. Una segunda decisión afecta al momento de aceptar un puesto de trabajo (decisión de acceso al mercado de trabajo). El individuo debe decidir en qué condiciones accede al mercado de trabajo y para ello necesita disponer de información; pero esta búsqueda de información implica costes. El individuo detendrá el proceso de búsqueda y aceptará una oferta cuando considere que ha rentabilizado las inversiones

realizadas hasta ahora (en formación y en búsqueda). La tercera decisión se refiere a la permanencia en el puesto de trabajo (decisión de permanencia); la futura carrera profesional del individuo estará condicionada, siempre desde el punto de vista de las decisiones que éste toma, por el grado de ajuste del puesto de trabajo a las expectativas que se derivan de las inversiones realizadas. La movilidad laboral es un fenómeno inherente a esta etapa de la vida profesional.

Aunque son escasas las sistematizaciones realizadas al respecto, Martínez Martín (2000:71-73) junto con el GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) en Cataluña, elaboran la siguiente propuesta donde se identifican 6 grandes modalidades de trayectorias laborales:

- **Trayectorias de éxito precoz:** Las describen jóvenes con altas expectativas de carrera profesional o de éxito. Por lo general, conlleva una formación académica prolongada con resultados positivos o, en su defecto, la opción para una inserción profesional susceptible de mejoras graduales a partir de la formación continua y/o la promoción interna rápida. Se produce un tránsito positivo y sin rupturas hacia la vida activa.
- **Trayectorias obreras:** Las describen jóvenes orientados hacia la cultura del trabajo manual y poco cualificado. Sus horizontes laborales están limitados a la escasa cualificación profesional y a las condiciones del mercado de trabajo. Estas trayectorias no son continuas, al estar en buena medida determinadas por las recesiones económicas. Los cambios de ocupación y la ausencia de carrera en el desarrollo del oficio las caracterizan.
- **Trayectorias de adscripción familiar:** Las empresas o explotaciones familiares (agrícolas-ganaderas, venta ambulante, comercio al detalle, talleres de reparación o servicios...etc.) corresponden a estas trayectorias con amplia difusión durante la industrialización española, pero con escasa relevancia en la actualidad. Esta transición

presupone una definición del horizonte de clase en función de la familia, una vinculación relativamente escasa con la formación postobligatoria, y un tránsito escuela-vida activa muy precoz.

- **Trayectorias de aproximación sucesiva:** Es una modalidad de transición basada en el ensayo-error. Se caracteriza por transcurrir por multitud de situaciones (empleo, paro, formación, subocupación... etc.) donde el ajuste de expectativas laborales también es continuo sobre la base de los resultados alcanzados y a otros factores psicosociales. Supone el retraso de la emancipación familiar y fue el modo dominante de transición desde la década de los ochenta.
- **Trayectorias de precariedad:** Corresponden a una inserción profesional precaria. Su paso por el mercado de trabajo está marcado por la ausencia de estabilidad y continuidad (paros intermitentes, rotación laboral fuerte y subocupación). Estas situaciones obligan a posponer la emancipación familiar al no poder asumir responsabilidades económicas y familiares. El modelo de transición precaria puede desencadenar en una inserción definitiva en el supuesto de acceder a un trabajo estable.
- **Trayectorias de bloqueo o en desestructuración:** Esta modalidad de transición corresponde a trayectorias marcadas por paro crónico y entradas circunstanciales en el mercado de trabajo secundario. Supone el bloqueo de la transición profesional y de la emancipación familiar.

Finalmente, en cuanto a la investigación relativa a este tema, se debe señalar que ésta ha focalizado sus objetivos en distintos aspectos: por un lado, ciertas investigaciones se han centrado en el inicio del trabajo como principal indicador de las relaciones entre educación y empleo; otros estudios han analizado la velocidad de la transición o la frecuencia del desempleo o el empleo precario. Se han estudiado igualmente la influencia de aspectos como la educación y el entrenamiento previos (Teichler, 2005). Algunos de

los factores que más se han estudiado, han sido la influencia de las redes sociales y/o el background familiar, ya que ofrecen a los egresados un apoyo financiero que les permite seleccionar un trabajo de sus preferencias aunque esto suponga un tránsito de mayor duración (Livanos, 2010). La titulación que el egresado elige tiene igualmente un valor es sí mismo, ya que presenta una características que hacen variar el itinerario de especialización y de tránsito al mercado laboral (García-Montalvo y Mora, 2004). Por tanto, los intercambios y actividades que realiza el titulado en su itinerario (inactividad por varios meses, estudios-empleo-estudios, estudios-paro-empleo directo, paro de larga duración, estudios permanentes por más de un quinquenio, cambio de carrera, etc.) van a depender de factores que no sólo tienen que ver con las características del mercado, sino también con las condiciones de elección y salida de las titulaciones, con las competencias y calificaciones adquiridas en el expediente de cada titulado, así como con la edad, el sexo, las redes de apoyo, y otras especificidades personales, relativas al “espíritu de logro” y motivación de cada persona (Almarcha y Cristóbal, 2000).

Desde un planteamiento de investigación cualitativa, el estudio *Los procesos de inserción de los titulados Universitarios en España* (ANECA, 2009) analiza las facilidades y obstáculos con los que se han encontrado los titulados en sus itinerarios de inserción laboral, destacando los amplios contrastes existentes entre los tres itinerarios que analiza: la empresa privada, como opción mayoritaria; el sector público, relacionado, muchas veces, con un fracaso en el acceso al mundo de la empresa privada aunque vinculada, no obstante a una mayor estabilidad laboral; y el autoempleo, itinerario donde menos se valora la formación recibida a favor de aspectos como la actitud y los rasgos de personalidad.

4.2.9 ¿Cómo puede favorecer la universidad la empleabilidad de sus titulados? La empleabilidad en el Proceso de Bolonia

A lo largo de los epígrafes anteriores, se han presentado varios elementos que, de distinta manera, condicionan la empleabilidad de los graduados; queda por responder a una última cuestión: ¿Cumple la universidad el objetivo a corto plazo de facilitar el acceso y a largo plazo de mejorar la empleabilidad?, y, en todo caso, ¿qué puede hacer esta institución para esta mejora de la empleabilidad de sus graduados?

La evidencia empírica constata que un porcentaje amplio de los titulados superiores no se muestran satisfechos con la formación que recibieron de cara al objetivo de conseguir una adecuada inserción laboral (Allen y Van der Velden, 2007). Como respuesta a esta realidad, se han establecido distintas medidas que pueden favorecer la empleabilidad, entre ellas la creación de vínculos con los empleadores y las organizaciones de empresarios, el fomento de la adquisición directa de experiencia laboral en la educación superior, o la adopción de medidas para mejorar la transparencia y la aceptación de las cualificaciones de educación superior de los empleadores. A éstas se pueden añadir otras iniciativas como el desarrollo de la investigación y la innovación o el enfoque internacional que se da en la actualidad a la formación universitaria (Allen y Van der Velden, 2007; Alonso *et. al.*, 2009; ANECA, 2009; Knight y Yorke, 1999).

Por otra parte, tal y como advierte Teichler (1997), y ya se ha reseñado, las informaciones que llegan del mercado laboral son bastante confusas. La educación superior debe responder a una difícil cuestión: ¿formar para una mayor flexibilidad o formar para una mejora de la especialización? Las nociones de "super-complejidad" en la sociedad y la economía sugieren una mayor división del trabajo y una mayor fragmentación de las disciplinas académicas en la universidad (Clark, 1996; Barnett, 2000). Sin embargo, la flexibilidad, como ya se ha señalado (Álvarez *et. al.*, 2007), la flexibilidad se

ha convertido en una exigencia del mercado laboral actual que un mayor énfasis en habilidades transferibles en el lugar de trabajo y en la interdisciplinariedad (Mason, 2001). La decisión no es fácil; una combinación de programas especializados, por una parte, y genéricos, por otra, puede ser la respuesta (Allen y Van der Velden, 2007).

En este punto, es inevitable hacer una referencia a las dos estrategias, a la postre convergentes, tal y como señalan Alonso *et. al.*, (2009), que están redefiniendo la universidad europea de comienzos del siglo XXI: la Estrategia de Lisboa, a la que ya se aludió en el apartado 4.1.5.3.1, y el Proceso de Bolonia. El acuerdo de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Proceso de Bolonia, tenía la intención de establecer una total transparencia en los sistemas de Educación Superior y definir un modelo de educación superior europeo que se convirtiera en elemento de atracción y referente para el resto del mundo. La empleabilidad es considerada uno de los pilares del proceso. En la Declaración de Bolonia (1999), se señala que la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable facilitará la obtención de empleo. En la Declaración de Praga (2001), dos años después, se vuelve a incidir en el concepto de formación para la empleabilidad. En la citada declaración se menciona que los programas que conducen a un título deben tener diferentes orientaciones y perfiles para acomodar las necesidades individuales, académicas y de mercado laboral. En el Comunicado de Bergen (2005) se hace una referencia a la estructuración del sistema de enseñanza en tres ciclos, y se señala cada uno de ellos tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionarle mayores competencias y de formarle para una ciudadanía activa. En el citado documento se hace una referencia directa a la necesaria participación de las empresas en el proceso. Pero va a ser en la Declaración de Londres (2007), donde la referencia a la empleabilidad se haga más patente al remarcar la idea de que se debe favorecer ésta a través de la implicación de los agentes responsables: gobiernos, instituciones de educación superior y empleadores. En esta declaración se realiza, además, una solicitud expresa al Grupo de

Seguimiento de Bolonia para que estudie con todo detalle como incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos (Declaración de Londres, 2007).

Durante el Proceso de Bolonia, las universidades europeas presentaron periódicamente informes denominados *Tendencias* sobre los avances realizados en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En estos informes se analizó la respuesta de las universidades a los retos que planteaba la puesta en marcha de las reformas de Bolonia. Se observa, en el análisis de estos documentos, una evolución en la preocupación por la empleabilidad o la relevancia profesional de los nuevos títulos, tanto de Bachelor (Grado), como de Máster y Doctorado. En los dos primeros documentos, *Tendencias I* (Haug y Kirstein, 1999) y *Tendencias II* (Haug y Tauch, 2001), no se encuentran referencias directas a la empleabilidad de los titulados. En el documento *Tendencias III* (Reichert y Tauch, 2003), se dedica un apartado a la Mejora de la empleabilidad de los titulados europeos sin perjuicio de la calidad académica. La formación de los titulados para el mercado laboral es considerada en el mismo como uno de los tres pilares del Proceso de Bolonia. En el citado documento se señala además que las instituciones de educación superior consideran en un alto porcentaje, que la empleabilidad de sus titulados es una cuestión importante a la hora de diseñar sus planes de estudio. No obstante, se advierte que, a pesar de la importancia otorgada a este tema, son pocas las instituciones que hacen un seguimiento del empleo de sus titulados. Posteriormente, en el informe *Tendencias IV* se realiza un análisis de la empleabilidad de los títulos de Grado (Reichert y Tauch, 2005). Se presenta éste como un tema polémico, al cuestionarse, desde muchas universidades, que en tan sólo tres años de estudio se puede ofrecer un título universitario que sea académicamente válido y relevante para el mercado laboral. Por último, en el informe *Tendencias V* (Crosier, Purser, y Smidt, 2007), se continúa con los argumentos ofrecidos en el estudio anterior y se insiste en que la empleabilidad es una prioridad en la reforma de los planes de estudios y en la estructura de los ciclos, aunque aún hay mucho que hacer para trasladar

esta prioridad a la práctica institucional. Se considera que esta situación es paradójica si se tiene en cuenta que el proceso de reforma está inspirado, al menos en parte, en la respuesta que la educación superior debe dar a las necesidades de cambio social y del mercado laboral. En este informe las universidades concluyen que se debe fortalecer el diálogo con empresarios y asociaciones profesionales, reconocen que esta práctica requiere un cambio de cultura en las universidades.

También se encuentran referencias explícitas a la empleabilidad en las distintas conferencias de la EUA (European University Association). Así, en la Declaración de Salamanca se hace una referencia directa a la pertinencia de los planes de estudio, al señalar que la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en el currículum en función de que las competencias adquiridas estén pensadas para un empleo consecutivo al primero o al segundo ciclo de enseñanza (EUA, 2001). Dos años después en la Declaración de Gratz, se señala que es necesario seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio, y asegurarse de que los programas de primer ciclo ofrecen la opción de acceder al mercado laboral (EUA, 2003). Tras un paréntesis en la Declaración de Glasgow, sin apenas referencias explícitas al tema, la Declaración de Lisboa señala que las universidades reconocen que es necesario dialogar más y mejor con el sector laboral para que comprenda y se involucre en el enorme esfuerzo que se está realizando para reformar los planes de estudios (EUA, 2007). Finalmente, en la Declaración de Praga (EUA, 2009) se establecen Diez Medidas de Éxito para las Universidades Europeas en la Próxima Década y, en una de ellas, se indica que es necesario proporcionar medidas concretas para que los titulados posean las habilidades y competencias necesarias para que puedan ser contratados en un mercado laboral muy cambiante, entre ellas proporcionar programas de estudios relevantes e innovadores.

Por último, reseñar que, en España, a través de la aprobación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el Proceso de Bolonia toma carta de naturaleza, y, en el mismo, se establece que la nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados a través de la adquisición de las competencias. Este aspecto se describirá con mayor detalle en el siguiente apartado.

4.2.10 Recapitulación

No se puede describir la empleabilidad, ni su tratamiento por parte de las políticas educativas y laborales, sin contextualizarlo en un periodo temporal determinado. En las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, la empleabilidad se relacionaba con las actitudes de los sujetos; éstos tenían la posibilidad, si querían, de acceder a un mercado laboral que pretendía el pleno empleo. Con la crisis económica de los setenta, y la emergencia del desempleo, cobraron fuerza fenómenos como la competitividad por los puestos de trabajo y la empleabilidad se dirigió hacia aspectos como los conocimientos y las habilidades del trabajador: serán los que más capacitación posean, quienes accedan a los escasos puestos de trabajo. Tras un periodo de transición en los ochenta, el término ha vuelto a adquirir relevancia en las últimas décadas del siglo XX (e inicios del siglo XXI) con un nuevo matiz: no sólo aparece unido al fenómeno de la competitividad, sino que, ante las nuevas características que presenta el mercado laboral, especialmente relacionadas con la inestabilidad, la empleabilidad se convierte en un factor clave también para los que poseen un trabajo. Ya no solamente se refiere a la capacidad para encontrar un empleo, sino también para mantenerlo.

Precisamente es en este enunciado donde se encuentra, quizá la definición más utilizada y más inclusiva de este término. No obstante, y como tal se ha recogido en el tercer epígrafe, el concepto ha sido definido por numerosos autores y al mismo se le han atribuido una importante variedad de significados.

Las distintas definiciones ofrecidas se posicionan en torno a dos ejes principales: la responsabilidad y el objeto. Así, algunas definiciones centran el foco de atención y la responsabilidad de encontrar un empleo en el individuo y en sus capacidades; otras, sin embargo, ponen mayor énfasis en la influencia de la coyuntura económica y del mercado laboral. En la actualidad, el punto de vista más aceptado se sitúa más próximo al primero de los polos expuestos.

Por lo que respecta al objeto, hablar de empleabilidad, supone referirse a tres aspectos básicos: conseguir un empleo, mantenerlo y mejorar en la carrera o trayectoria profesional.

Recientemente se ha ofrecido una visión de la empleabilidad que diferencia entre la probabilidad de recibir una oferta de empleo y la probabilidad de aceptarla. En el primero influyen especialmente aspectos relativos al sujeto, tanto de carácter estructural (nivel de estudios o sector al que pertenece), como relativos al plano de las actitudes (intensidad en la búsqueda de empleo), y factores coyunturales especialmente relativos a las políticas de empleo. En la posibilidad de aceptar el empleo influyen, de forma más significativa, otros factores como el salario de reserva del individuo. La conjunción de estos elementos determinará el periodo de transición del sistema educativo hacia la consecución de un empleo significativo.

Las distintas aproximaciones teóricas que, en el marco de la economía de la educación, explican la relación entre la formación y el empleo están de acuerdo en la idea de que el incremento en el nivel educativo y la adquisición de un empleo de calidad guardan una relación directa; sin embargo, difieren en la interpretación que ofrecen sobre cómo se produce esta interrelación.

La teoría del capital humano, quizá la teoría de mayor repercusión, señala, en sus postulados básicos, que hay una relación directa entre el nivel de educación de los individuos y su productividad, lo cual conllevará una mejora, a su vez, en las rentas o salarios de los mismos. Según esto, aquellas personas que deseen obtener mejores empleos y mejores salarios deberán

invertir más en su formación. Esta teoría debe analizarse en el contexto económico y social en el que se desarrolla. Así, en una época de prosperidad y desarrollo económico como era la década de los sesenta, esta teoría ofrecía un impulso notable al desarrollo de la educación y justificaba la inversión en la misma, tanto por los propios ciudadanos como por las políticas educativas.

La crisis económica de los años setenta hizo ‘tambalearse’ estos postulados; la aparición del problema del desempleo o los desajustes formación y trabajo, rompieron esa relación directa entre educación, productividad y salarios, que establecía la teoría del capital humano, provocando la aparición de nuevas posturas teóricas.

Las teorías credencialistas rechazan la idea de que la educación mejore la productividad de los individuos. Aquella ejerce un efecto meramente informativo, es decir, permite a los empresarios identificar en un mercado de información imperfecta a aquellos individuos con mejores aptitudes innatas que serán los que habrán conseguido mejores niveles educativos. La educación no cumple, por tanto, una función cualificadora, sino que cumple una función selectiva.

El modelo de la competencia establece que, en un mercado de competencia por los escasos puestos de trabajo, los empresarios elegirán a trabajadores con mayor nivel educativo, no tanto porque sean más productivos, sino porque les supondrán menores costes de formación en el trabajo y marca una importante diferencia con la teoría del capital humano, al dar a la formación una importancia relativa. Esto es debido a que, al tratarse de un sistema competitivo, al aumentar toda la cohorte el nivel educativo, un individuo particular deberá mejorar su nivel para mantenerse en el mismo puesto.

Las teorías de la segmentación del mercado de trabajo distinguen entre mercados internos y externos con diferencias en cuanto a aspectos como los procesos de contratación, de promoción laboral y de salarios. Finalmente, la

teoría de la socialización, desde una perspectiva marxista, defiende el papel socializador de la educación, por encima de su función productiva, que se encuentra al servicio de un sistema productivo capitalista. La educación, según esta teoría, legitima las desigualdades de este sistema.

Ninguna de estas teorías ha sido capaz de ofrecer una explicación totalmente satisfactoria de las complejas relaciones entre formación y empleo, ni se ha encontrado evidencia empírica consistente que permita confirmar plenamente sus supuestos. La postura actual se sitúa más próxima a modelos que admitan la influencia de distintos procesos en esta relación.

En la empleabilidad influyen distintos factores que, a su vez, interaccionan entre sí. Se han presentado en el capítulo tres modelos que ofrecen una visión de conjunto, a la vez que un marco explicativo, de este complejo sistema. La conclusión más visible del análisis de estos modelos es que todos ellos refuerzan la idea de que la empleabilidad del individuo depende de factores propios del mismo, en forma de capacidades, disposición para el empleo, habilidades para mostrarse en el mercado de trabajo, etc; y otros factores relativos al contexto, tanto microsocial, familia y red social próxima especialmente, como macroeconómico.

Dos de estos factores, que poseen una influencia más directa en la empleabilidad de un individuo, son el entorno familiar y su red social y la formación en competencias. En cuanto al primero, la evidencia empírica demuestra que los contactos sociales y el background familiar son factores determinantes en la consecución de un empleo es notable. Sin embargo un análisis más exhaustivo, permite establecer algún matiz importante. Así, este fenómeno se da en trabajos de menor categoría o en el caso de jóvenes que acceden al primer empleo. No parece ser tan determinante en el éxito de la trayectoria laboral posterior. Un objeto de investigación importante ha sido la influencia del background familiar en ciertas decisiones educativas que tendrán, sin duda, influencia en la empleabilidad futura, como son la decisión de cursar estudios de educación superior o la elección del tipo de carrera.

El modelo de sociedad informacional al que se ha aludido en el primer capítulo, demanda un nuevo tipo de formación a los sistemas educativos en general y al sistema de educación superior en particular. Los individuos tienen que adquirir nuevas competencias profesionales que el mercado demanda, más relacionadas con aspectos como la flexibilidad, la capacidad para responder a nuevas situaciones o el trabajo en equipo. La universidad, especialmente la europea, más enfocada a la transmisión de conocimientos, no ha sabido responder con la rapidez necesaria a estas nuevas demandas.

Desde una perspectiva estática, se han presentado dos factores que condicionan la empleabilidad: el background familiar y social y la formación en competencias. En el siguiente apartado se describe la empleabilidad desde una perspectiva dinámica, haciendo referencia al proceso de transición a la vida activa y especialmente a la trayectoria laboral futura del sujeto. La descripción se centra, no solamente en los largos periodos de transición del sistema educativo al mercado de trabajo, sino en otros de los fenómenos más característicos del mercado actual, como son la movilidad y la inestabilidad. Entre los factores que contribuyen a conseguir trayectorias laborales más exitosas destacan igualmente aspectos relacionados con el background familiar, el tipo de estudios, aunque las características personales como las competencias, las actitudes o la motivación parecen ser más determinantes en este proceso.

El capítulo finaliza con un apartado dedicado a describir cómo ha asumido la universidad europea esta realidad en la estrategia del Proceso de Bolonia. Aunque ésta se convirtió en uno de sus pilares básicos, al señalarse la necesidad de diseñar planes de estudio basados en perfiles profesionales ajustados a las demandas del mercado laboral, su presencia en los documentos oficiales apenas ha quedado como una simple referencia o declaración de 'buenas intenciones'. En las distintas declaraciones ministeriales, hay que esperar hasta la Declaración de Londres, en 2007, para encontrar propuestas concretas de fomento de la empleabilidad. Los informes de seguimiento sobre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, denominados *Tendencias*, pusieron de

manifiesto algunas paradojas notables: entre ellas, el hecho de que a pesar de la importancia dada al tema, eran escasas las instituciones de educación superior que realizaban estudios de seguimiento rigurosos de la empleabilidad de sus titulados.

4.3 La formación en competencias

4.3.1 Introducción

Si se acepta la idea, presentada en el capítulo anterior, de que la empleabilidad debe convertirse en un objetivo de la universidad actual, la formación en competencias se convierte en la herramienta que esta institución tiene para garantizar el mencionado objetivo. Así, de los distintos factores que influyen en la empleabilidad (coyuntura económica, credenciales, regulaciones, etc), y que se describieron en los modelos de empleabilidad presentados en el epígrafe 4.2.6, la definición, formación y evaluación de las competencias que los estudiantes deben adquirir en un título, es el factor clave en el que la universidad puede (y debe) participar para que éste tenga relevancia profesional. Las competencias se convierten así en un elemento que permite establecer un vínculo directo entre la educación superior y el mundo laboral, sin embargo, su importancia ha corrido paralela a la ambigüedad del término y ha generado no pocos debates en la educación universitaria.

En el segundo apartado del presente capítulo, orígenes del término, se presenta una idea básica que condiciona cualquier utilización del mismo en el contexto educativo: su nacimiento en el marco de la predicción del rendimiento laboral. De forma similar a lo que ocurría en el caso de la empleabilidad, la variedad de definiciones es amplia y, en muchas ocasiones, detrás de éstas se esconden distintas formas de entender el sistema de enseñanza y evaluación de las mismas.

En los epígrafes siguientes se presentan cuáles han sido las necesidades que han propiciado la incorporación de éstas, en primer lugar en el ámbito de las organizaciones productivas, y, en segundo lugar, en el ámbito de la educación. El apartado quinto se dedica de forma expresa a presentar las condiciones en la que las competencias se han introducido en la educación superior, especialmente en el contexto del Proceso de Bolonia.

Incorporar un enfoque creado y desarrollado en el mundo laboral, al ámbito educativo no es un proceso exento de dificultades. Esta incorporación se describe en el epígrafe 4.3.6, desde dos de los elementos que definen el sistema de enseñanza: el modelo pedagógico y la organización curricular.

El epígrafe final recoge las principales clasificaciones ofrecidas sobre tipos de competencias. Debido al amplio número de categorizaciones existentes, se han organizado éstas en tres grandes grupos, utilizando como criterio el ámbito básico de aplicación o de enseñanza de las mismas: en primer lugar, se presentan las llamadas competencias básicas, es decir aquellas que afectan al funcionamiento social del individuo; en segundo lugar, algunas de las clasificaciones que se han utilizado en el ámbito laboral; y finalmente, se describen algunas de las clasificaciones desarrolladas en el contexto de la educación superior, con especial referencia a la establecida por el Proyecto Tuning.

4.3.2 Análisis de conceptos

4.3.2.1 Los antecedentes del término

Es a un lingüista, Noam Chomsky (1965), a quien se le atribuye la utilización por primera vez del concepto de competencia en el ámbito de una disciplina. Este autor define la competencia como la “capacidad de producir una lengua” y plantea una distinción entre la competencia como “capacidad de (para)..” y la actuación, como la utilización efectiva del lenguaje en una situación concreta. El debate entre capacidad y desempeño práctico al que se recurrirá a lo largo del desarrollo del capítulo queda ya planteado en los orígenes del término.

Anteriormente, Talcott Parsons (1949) en su estudio sobre las estructuras sociales, ya había propuesto una variable o dimensión bipolar, logro vs. atribución (*Achievement vs Ascription*), que encerraba la idea de que se debía valorar a una persona no tanto por una serie de cualidades que se le atribuyeran de forma más o menos arbitraria, sino por los resultados

concretos que ésta obtuviera. Según esto, ya en los años cincuenta, empezaba a cobrar fuerza una corriente de pensamiento cuyo interés se centraba en entender qué factores aparecían como contingentes con el rendimiento.

Pero es desde la psicología, y más concretamente desde la teoría de la motivación, desde donde se introduce la idea clave que desembocará en el actual concepto de competencia. David McClelland propone el término de motivación o necesidad de logro, para referirse a aquella necesidad que tiene el individuo de superar estándares de excelencia con objeto de obtener satisfacción por sus consecuciones. El autor aplica este concepto al ámbito del desarrollo organizacional e incluso al ámbito macrosocial, planteándose como objetivo establecer una relación empírica entre la necesidad de logro y el éxito en los negocios al margen de otros factores. Sus investigaciones en cuatro países le llevaron a una conclusión importante: la necesidad de logro influye en el grado de desarrollo económico de una organización (ver Valero y Lamoca, 2005).

Unos años después, McClelland va a recibir un encargo del Departamento de Defensa norteamericano para resolver los problemas de selección de personal público al que se enfrentaba la administración. Sus investigaciones de nuevo le llevaron a una conclusión fundamental: los tests de inteligencia y aptitud y los expedientes académicos previos no son buenos predictores del éxito en el trabajo; son las competencias los mejores predictores del desempeño laboral. La idea del autor era clara, si estudiamos directamente a las personas en sus puestos de trabajo y en su desempeño profesional, podremos contrastar cuáles son las características que diferencian a los trabajadores particularmente exitosos de aquellos que no lo son. Las competencias surgen así como una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo (McClelland, 1973).

4.3.2.2 Definiciones

El lenguaje articula el pensamiento y por tanto, es relevante realizar una revisión del universo semántico que rodea a este término, ya que representa

una forma de entender el mundo de la educación y del conocimiento en la sociedad actual. Que la formación y la adquisición de competencias son, hoy en día, necesidades de la sociedad y de las organizaciones, es, como se ha presentado y se describirá con mayor detalle en los epígrafes siguientes, una realidad. Los procesos formativos de nivel medio y superior, tanto los relativos a la enseñanza reglada como a la no reglada, están diseñando sus estructuras curriculares y sistemas de evaluación, sobre este concepto.

Ahora bien: ¿existe la misma unanimidad a la hora de definir el término como a la hora de justificar su presencia en el espacio de la educación y la formación actuales? La variedad de definiciones y aproximaciones conceptuales al término es amplia. Se presenta a continuación un fragmento de Chauvi (1994; citado en Azeredo, 2003, p.52) muy clarificador que ayuda a entender la relación, inversamente proporcional, que se produce entre las dos propiedades que definen un concepto: su extensión y su comprensión: *Extensión es el conjunto de objetos designados por un término o una categoría. Comprensión es el conjunto de propiedades que ese mismo término o esa misma categoría designan. Cuanto mayor es la extensión de un término, menor es su comprensión; y cuanto mayor es la comprensión, menor la extensión* (pp. 184-185).

La competencia es, sin duda, un término de gran extensión y, como se demostrará en este apartado, de muy difícil comprensión, aunque, señala Le Boterf (2001), la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo.

Perrenoud (2000) define la competencia como aquella capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Se trata de una capacidad para actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad que está basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos. Por su parte, Lévy-Leboyer, C. (2003a) señala que la competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es necesario. Otras definiciones que ponen el énfasis en la capacidad para movilizar determinados recursos, son las de Hayes (1985;

citado en Guerrero Serón, 1999, p. 340) quien define la competencia como la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo o la de Lasnier (2000; citado en Hernández Pina *et. al.*, 2005), que se refiere a la competencia como un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común. En la misma línea, Le Boterf (2001) señala que la competencia implica una acción –un saber actuar, movilizar, combinar, transferir – validada –demostrada– en una situación profesional compleja –la competencia está contextualizada– con vistas a un fin. En otro momento, señala que la competencia es una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.

En todos estos casos se evidencia la direccionalidad de las competencias hacia un determinado objetivo. Tradicionalmente, teniendo en cuenta el ámbito en el que se han desarrollado estos modelos, este objetivo no ha sido otro que el desempeño laboral eficiente. Desde este planteamiento, las competencias quedan ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado. Referencias explícitas al desempeño laboral, aparecen en las definiciones de Spencer y Spencer (1993) para quienes las competencias son características subyacentes de un individuo que están directamente relacionadas con un rendimiento efectivo o superior en el trabajo, o en la de Boyatzis (1982), quien señala que las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, que está directamente relacionado con la buena ejecución en un puesto de trabajo o una determinada tarea. Algunos autores, incluso, resaltan el carácter competitivo de las mismas. Así, Cantera *et. al.*, (1996; citado por Guerrero Serón, 1999, p. 340) se refieren a las competencias como aleaciones de

conocimientos, actitudes y aptitudes que se solidifican en las personas, dotándolas de valores diferentes frente a otras personas y que dependen del contexto profesional para tener una conducta exitosa.

Las críticas a la incorporación de estos planteamientos al contexto educativos han sido numerosas. Señala Barnett, y demuestra con varios ejemplos (ver Barnett, 2001:233 y ss), que las habilidades que exige el mundo laboral –guiadas por estos patrones de competitividad- no son las mismas que las que deben ofrecerse en un ámbito académico, en el cual nunca se debe renunciar al interés por la verdad.

Al margen del contexto de las organizaciones laborales, otras competencias como las llamadas competencias clave o básicas se pueden situar en el contexto del ‘día a día’. El Proyecto DeSeCo *-Definición y Selección de Competencias-* (OECD, 2001a) se refiere a las competencias básicas como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos que es adquirido y desarrollado por los sujetos a lo largo de su vida y es necesario para participar con eficacia en diferentes contextos sociales. Una competencia es más que conocimientos y habilidades; implica la capacidad para hacer frente a demandas complejas, aprovechando y movilizandoo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes en un contexto particular.

4.3.2.3 Competencia y conceptos relacionados

Bunk (1994), al referirse al enfoque orientado a las competencias, habla de un cambio paradigmático en los objetivos de la formación profesional que ha conllevado una evolución en los términos utilizados para referirse al desempeño laboral. En primer lugar, aparece el concepto de capacidades profesionales, término que dominó el sistema formativo en las primeras décadas de la mitad del siglo XX, como aquel conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes, cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. En la década de los setenta, cobra fuerza el término de cualificación profesional, que incorpora aspectos como la flexibilidad y la autonomía, lo que permitirá extender la

formación a una base profesional más amplia y de menor especialización. En los años ochenta, emergen las competencias profesionales como la capacitación real para resolver determinados problemas, incorporándose aspectos como las destrezas y las aptitudes, o la flexibilidad y la autonomía. Al respecto Leonard Mertens (1997) aporta una interesante diferenciación entre los conceptos de cualificación y competencia al entender la cualificación como aquel conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, mientras que la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.

Haciendo una revisión de las definiciones anteriormente presentadas, la primera conclusión que se puede extraer es que la mayoría de los autores se refieren a la competencia en términos de 'capacidad para...'. Sería necesario entonces comenzar delimitando con la mayor exactitud posible el término capacidad y, al respecto, conviene señalar que existe una cierta confusión al definirlo, derivada de las traducciones de vocablos ingleses y norteamericanos, como *ability*, *aptitude* e incluso *skill* entendido como habilidad o destreza. En el presente trabajo, especialmente en el análisis empírico, se entenderán como sinónimos los tres términos.

Por otra parte, parece existir un acuerdo al referirse a este concepto como potencialidad de las personas o los objetos para realizar algo. La capacidad es algo que poseemos 'en potencia' y que se manifiesta 'en acto' cuando hace falta. Las implicaciones de esta idea son importantes desde diferentes puntos de vista, ya que, tanto si se considera el aprendizaje a lo largo de la vida como uno de los fundamentos básicos de la sociedad del conocimiento actual, como si se asume la idea de que, en línea con los planteamientos constructivistas que se presentarán posteriormente, la autonomía del alumno debe ser el eje sobre el que se asienten los diseños formativos actuales, la capacitación, entendida como autonomía y 'potencia de' adquiere una relevancia fundamental. Tal y como señala Goñi (2005), los conocimientos

pueden caducar y dejar de ser útiles, pero la capacitación en la resolución de problemas no caduca.

Capacitar a un individuo supone dotarle de un equipamiento (generalmente de tipo cognitivo y personal) que le permitirá hacer frente a un determinado tipo de tarea. ¿Se puede identificar, según esto, capacidad y competencia? Tejada (2005) señala que una cosa es ser capaz, y otra muy distinta es ser competente, ya que, las competencias sólo pueden definirse en la propia acción. La competencia no reside tanto en el hecho de haber almacenado una serie de conocimientos o capacidades, sino más bien de su capacidad para movilizarlos (Fernández Rodríguez, 2009).

El tema de la actuación o el desempeño pasa así a un primer plano en este análisis. En palabras del mencionado autor, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos.

Aplicando este planteamiento al contexto educativo, Alberici y Serreri (2005) identifican la competencia a partir de la evaluación de las prestaciones finales (definidas en base a los objetivos de formación), por lo que una persona resulta competente cuando logra operacionalizar los objetivos de formación, reduciéndolos en un determinado comportamiento profesional.

No todos los autores, sin embargo, apoyan esta postura. Baeza (1999), por ejemplo, distingue la competencia de su manifestación concreta en una situación dada, es decir su ejecución, la cual se encuentra sometida a las arbitrariedades e imprevistos del contexto. La verdad del saber no debería depender para nada de la eficacia de la competencia; el sujeto sabe, aunque en un evento particular su competencia falle.

Lo señalado anteriormente deja algunas preguntas en el aire que conviene analizar: ¿Cómo es posible, por ejemplo, que en una sociedad como la actual en la que, en cualquier campo profesional, el conocimiento cambia con tanta rapidez, se pueda especificar de antemano el conocimiento que se requiere para alcanzar cierta competencia?; definir un resultado de aprendizaje,

¿supone identificar un conjunto de conductas predecibles en situaciones predecibles?

La dificultad de prever todas las habilidades que son necesarias para enfrentarse a los problemas actuales es una característica de nuestra sociedad (Goñi, 2005); la capacidad, por tanto, para adaptarse a lo no esperado debe ser una parte fundamental del concepto de competencia. Más que renunciar a la posibilidad de definir las competencias en términos de resultados 'esperados', esta realidad obliga a incorporar al enfoque de este trabajo otro elemento constitutivo del concepto de competencia, como es la transferibilidad. Precisamente, la idea que subyace a la producción de capacidades transferibles tiene que ver con el desarrollo de habilidades que no están relacionadas con situaciones específicas predecibles, sino con la capacitación de los individuos para que sepan afrontar lo inesperado y lo imprevisible.

Barnett (2001) se refiere en este sentido a dos tipos de habilidades: en primer lugar las que denomina metadisciplinarias, que son aquellas habilidades académicas de mayor nivel como el análisis, la argumentación, etc, que trascienden el ámbito de una disciplina concreta; y las habilidades o capacidades necesarias para responder a los cambios del mercado mundial, a las que se ha hecho referencia con anterioridad. La transferencia de conocimientos se debe producir en dos sentidos: en la aplicación de los saberes en distintas disciplinas, y en la aplicación de los saberes adquiridos para enfrentarse a contextos en cambio permanente.

Aceptando, con las reservas señaladas anteriormente, que la persona competente debe tener esta capacidad para 'transferir' sus conocimientos y habilidades a diferentes situaciones, la siguiente pregunta que se plantea es: ¿en qué medida las competencias son independientes del contexto de aplicación? Si se observan definiciones como las de Perrenoud al referirse a las competencias como capacidad para enfrentarse a un tipo de situaciones, se concluye que cada competencia se encuentra condicionada a la situación en la que se desarrolla. Autores como Jonnaert *at. al.*, (2006) o Massó y

Lozares (2012) hacen hincapié en el carácter contextual del término al señalar que las competencias permiten a la persona adaptarse a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica. No se puede hablar de competencias al margen del ámbito funcional donde éstas se exhiben.

Esta premisa puede entenderse como contradictoria con la idea de la idea de transferibilidad que debe caracterizar la adquisición de competencias, dejando además una nueva pregunta en el aire: ¿exige según esto cada contexto un tipo de competencia particular? La respuesta evidentemente deber ser no, ya que tal y como señala Tejada (2005), la situación demanda una respuesta contextualizada por parte del individuo, el cual debe saber movilizar sus recursos de forma flexible y adaptada, entendiendo estas características como las verdaderas competencias, para obtener la respuesta idónea en dicha situación. Esto quiere decir que la adquisición de competencias dista mucho del simple aprendizaje de patrones fijos de comportamientos. Aunque es importante abogar por un aprendizaje contextual en el cual sea el propio entorno el que marque la idoneidad de un comportamiento frente a otro, no se debe perder de vista la enseñanza de esas habilidades de alto nivel que precisamente capacitan al individuo para adaptar y flexibilizar sus comportamientos en función de las exigencias del entorno.

Hernández Pina *et. al.*, (2005) se apoyan en el concepto de *meta-habilidades* para referirse a aquellas habilidades que permiten identificar qué hacer en un contexto particular, reconocer qué habilidades y conocimientos deben ser extraídos y dinamizarlos y movilizarlos de forma autónoma. Este concepto que es utilizado como puente entre la educación superior y el empleo, parece ofrecer una solución a los dos problemas planteados anteriormente: la transferibilidad y el papel del contexto, pero abre la puerta a un nuevo elemento de debate, ya que la necesidad de definir las competencias, especialmente en el contexto de la educación superior, en términos de resultados de aprendizaje, o el establecimiento de los llamados niveles de competencia, ocasiona que los individuos tengan que desempeñarse contra

estándares externos. Según esto, y tal y como señala Aristimuño (2004), si las competencias son comportamientos y capacidades para actuar de manera definida por otros, ¿dónde situamos la autenticidad de la acción humana?

Barnett (2001) apoyándose en la teoría de Habermans utiliza el concepto de razón instrumental, señalando que la noción de resultado es característica de la razón instrumental, de hacer o decir cosas con un propósito determinado; sin embargo, señala que una educación para la vida, aunque no deja de lado la razón instrumental, debe dar el espacio necesario a otras formas de la razón como la interpersonal, la crítica o la estética, aunque ellas no constituyan la tendencia principal de la sociedad moderna.

En este sentido, parecen reconciliarse los términos de capacitación y de competencia, al señalar este autor, que la capacitación en la educación superior encierra matices que van más allá de lo que se circunscribe a un contexto de rendimiento o ejecución laboral; así, además de crear un conjunto de habilidades, capacidades y actitudes, la capacitación busca invadir esferas más amplias de la mente como la autoconfianza para asumir riesgos, el compromiso para aprender de la experiencia, el reconocimiento de valores o la asunción de responsabilidades respecto al propio aprendizaje. Esta idea, que se asume como propia en el contexto de este trabajo, refleja que una educación superior genuina pensada para las profesiones no se contentará con definir las competencias definidas profesionalmente sino que incluirá en el currículo modos alternativos de razonamiento, acción y reflexión. De lo contrario, las competencias seguirán siendo capacidades para actuar de manera definida por otros.

Además de lo señalado, las ideas de competencia, desempeño, resultados, no encajan bien con otro concepto relevante en un contexto de educación, como es la comprensión. La competencia, señalan Hernández Pina *et. al.*, (2005), debe implicar, además de conocimientos y habilidades, la comprensión de lo que se hace. Aunque la comprensión se da a conocer en los desempeños, lo cierto es que se puede entender algo sin mostrar

externamente que comprendimos. Al identificar competencia con resultados y reducir la comprensión a un desempeño, aparece un problema importante: la comprensión no se puede evaluar a partir de la simple observación, ya que sólo se pueden comprender las acciones de los individuos, registrando sus propias definiciones de la situación, es decir, sus intenciones. Por tanto la comprensión completa requiere de la *comprensión de las comprensiones* de los individuos. La propuesta de Jonnaert *et. al.*, (2006) parece superar esta dicotomía al hablar de desempeño competente o variedad de recursos que la persona mueve una vez que se encuentra activa en situación. Algunos de los elementos que definen un desempeño competente son (el autor recoge un total de siete elementos) la comprensión de la situación: la posibilidad de utilizar una pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir nuevos; la posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla; y el poder adaptar todo lo que ha construido en esa situación a otras situaciones similares u otros tipos de situación. Pues bien para estos autores, el desempeño competente no se puede dissociar de lo que ellos llaman *inteligencia de las situaciones*. Más allá de la acción, señalan, la conceptualización es indispensable (p. 22). En una línea similar se sitúan Zabala y Arnau (2007), al señalar que cualquier desempeño competente implica un saber hacer que conlleva el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación de la situación

El debate sobre la importancia relativa que teoría y la práctica deben tener en los procesos formativos guarda también relación con el concepto de competencia. La aportación del mismo al debate es tan importante, que este concepto puede superar la brecha entre trabajo intelectual y manual. Sin embargo, desde la perspectiva del presente estudio, esta diferencia mantenida durante años entre teoría y práctica es un tanto artificial. Se debe superar el supuesto de racionalidad técnica tradicional (Baeza, 1999) respecto de que debe haber una secuencia en el aprendizaje que se inicie con la teoría y luego continúe con la práctica; es decir, primero conocer y luego aplicar, saber y luego hacer. Ambos procesos se encuentran en vinculación permanente. En cualquier situación, pero especialmente en una

situación de aprendizaje, las acciones desarrolladas están provistas de reflexión, no puede concebirse una sin la otra, pero, y esto es, quizá lo más significativo, el resultado final no es una simple adicción de ambos elementos, sino una combinación e integración de los mismos.

Goñi (2005) señala que los conocimientos –teoría- no pueden ser separados de las competencias –práctica- ya que aprender implica aplicar. Todo saber aspira a saber ser competente, es decir que pueda ser usado para resolver situaciones problemáticas. Sin embargo, esta interpretación aunque supone un esfuerzo por integrar ambos conceptos, reduce la competencia a su ejecución, por ello, desde este trabajo, se defiende una postura que no establezca una diferencia entre ambos vocablos, sino que los integra en una misma realidad. Lo importante no es la acción, sino el sentido de la acción, y éste se fundamenta en los conocimientos, en la reflexión.

Aún estando de acuerdo en adoptar una definición de competencia como: ‘una capacidad de movilizar recursos ...’, una nueva lectura de las anteriores definiciones muestra que tampoco existe un consenso entre los autores sobre el contenido que dan a estos ‘recursos’: Lasnier (2000; citado en Hernández Pina *et. al.*, 2005, p. 55) habla de capacidades, habilidades (de distinto tipo) y conocimientos; la definición del Proyecto DeSeCo (OECD, 2001a) incluye conocimientos, destrezas o la capacidad para movilizar ‘recursos psicosociales’ (entre los que incluye las actitudes); y la ofrecida por el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) hace referencia a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades.

Aunque otras definiciones parecen evitar entrar en esta precisión y hablan de *estructura mental* (Lévy-Leboyer, 2003a) o *compleja estructura de atributos* (Gonzi, 2005), lo cierto es que los tres elementos que están más presentes en las definiciones recogidas, son los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

En cuanto al primero de estos elementos, los conocimientos, se puede decir que éstos deben estar presente en el desarrollo de cualquier competencia,

especialmente en aquellas que se desarrollan en un ámbito académico, ya que supone dotar de un contenido disciplinar y teórico a la misma. Como se señalaba anteriormente, el saber qué (*know-that*) y el saber cómo (*know-how*) no deben entenderse como realidades separadas. Este doble sentido con el que se dota al término conocimiento, cuestiona la incorporación de vocablos como habilidad o destreza (*skill*), vocablos que no pertenecen ya al dominio de la potencialidad, sino al de las realidades individuales efectivas en un momento temporal concreto. La dimensión procedimental del conocimiento incorpora ya esta idea de ejecución práctica y por tanto, y desde la utilización del principio de economía, convierte en redundante la incorporación del término destreza en la definición de competencia. A partir de los enunciados del informe Delors (1996), se considera que la competencia integra el saber –conocimiento proposicional-, el saber hacer –conocimiento práctico-, y el saber ser –conocimiento experiencial-.

La teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2005) ofrece una nueva superación de esta dicotomía entre el ‘pensar’ y el ‘hacer’, la ‘capacidad como recurso cognitivo’ y el ‘desempeño’, la separación entre el ‘saber epistemológico’ y el ‘saber práctico’, al referirse a la inteligencia como una habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinadas. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. Es decir el comportamiento inteligente integra y hace inseparables el conocimiento proposicional que posee un sujeto y su aplicación eficaz (adecuada) en un contexto determinado.

La circularidad de este análisis y quizá su carácter tautológico plantea una nueva pregunta: ¿Es lo mismo comportamiento inteligente y comportamiento competente?; se recuerdan al respecto los planteamientos de Barnett (2001) al considerar que las competencias a adquirir en el mundo académico y las desarrolladas en el mundo laboral no deben ser necesariamente las mismas.

Además de estas referencias a elementos relativos a la cognición, las competencias deben incorporar aspectos situados en el plano más personal del individuo, como son las actitudes. El ciudadano, recoge el Informe Delors (Delors, 1996), debe aprender a conocer y aprender a hacer, pero también aprender a convivir y, especialmente, aprender a ser. Esta inclusión que se debe considerar como una exigencia de las instancias empresariales, plantea dentro del contexto educativo un tema cuyo abordaje es delicado ya que rompe con la supuesta neutralidad de los saberes científicos a los que aspira la universidad y obliga a enfrentarnos con el complejo mundo de los valores. Pensamos que la educación debe estar impregnada por estos valores, ahora bien, ¿cómo deben recogerse las actitudes a la hora de desarrollar las competencias?

Al respecto, señala Goñi (2005), que a diferencia de los conceptos o de los procedimientos, las actitudes no son objetos de aprendizaje. Según este autor, toda competencia se estructura en una operación que se realiza sobre un objeto. Cuando se habla de operaciones mentales, como analizar, observar, valorar, etc, se está operando sobre objetos simbólicos, entendidos como conceptos o como procedimientos. Las actitudes no son objetos de aprendizaje sino que forman parte de la propia operación, se puede decir que regulan estas operaciones. La actitud es parte de la competencia porque se opera *con* ella, pero no es un objeto de aprendizaje, porque no se opera *sobre* ella. Así, por ejemplo, se debe actuar de manera más o menos reflexiva, pero no se opera sobre la propia actitud reflexiva como se hace por ejemplo con un concepto, como puede ser, identificar los elementos más relevantes de un texto científico, o un procedimiento, resolver un problema estadístico. La actitud es, por tanto, el elemento que modula la propia acción operativa.

A modo de resumen, se puede señalar que, aunque los conocimientos, los procedimientos y las actitudes conforman el constructo de competencia, su adquisición conlleva una profunda reestructuración de la persona, a nivel de las costumbres y de los esquemas que guían su acción; esta reestructuración no se realiza añadiendo simplemente conocimientos o datos informativos

sino gracias a la intervención activa de la persona, que se debe hacer responsable del desarrollo y la integración de aquellos factores cognitivos, procedimentales y actitudinales que permiten la manifestación de la competencia.

4.3.3 Las competencias en el ámbito de las organizaciones productivas

Según lo señalado en el epígrafe anterior, se puede situar el nacimiento de un nuevo término que, derivado de disciplinas como la psicología o la psicolingüística, aparece unido al ámbito del éxito laboral y los procesos de selección de personal. El actual modelo de competencia cobró forma en los años setenta y ochenta a partir de los cambios importantes que se produjeron en las organizaciones productivas en esta época. Sin duda, uno de los cambios más relevantes fue el nuevo modelo de organización del trabajo. Se pasó de un modelo de crecimiento económico centrado en una organización de la producción basada en la fabricación en serie, con una mano de obra poco cualificada y sometida a una dirección vertical, modelo taylorista, a un modelo distinto, fruto de las crisis de los años setenta, que introduce mayor inestabilidad en los mercados, y que exige, por tanto, una organización de la producción más ágil, capaz de responder a los cambios experimentados.

A esto hay que sumar otro elemento relevante: en la llamada sociedad cognitiva, el conocimiento se va a convertir en el activo intangible de mayor importancia en las empresas; una mercancía que, gestionada eficazmente, va a ser el factor clave que generará valor añadido a las mismas (Nonaka *et al.*, 2000). Se empieza a dar, por tanto, una creciente importancia a los recursos humanos, como vector de crecimiento y fuente de ganancias y mayor productividad. Aunque no se trate de un hecho totalmente novedoso, la diferencia entre los nuevos modelos de gestión y otras prácticas anteriores, fue la formalización y aplicación de una serie de procesos basados en conceptos como la implicación personal, la adhesión de la subjetividad y las motivaciones intrínsecas de los trabajadores en el marco

de la llamada *Teoría de Recursos y Capacidades* (Hamel y Prahalan, 1994). Los trabajadores pasan de ser un coste para la empresa a convertirse en el principal factor de productividad.

Interesa destacar para el objetivo de esta tesis que la concepción de la empresa basada en los recursos humanos situaba el foco de atención en las competencias y las capacidades organizativas. Éstas se convertirán, como se ha mencionado, en el principal vector de ventaja competitiva, siempre que se utilizasen correctamente ante las oportunidades del entorno (Alonso *et. al.*, 2007; Fernández Rodríguez, 2009).

La inclusión del concepto de competencia va a suponer igualmente un cambio en los métodos clásicos de análisis de puestos de trabajo. Éstos habían dirigido su atención hacia dos polos opuestos: el individuo y sus capacidades y el desempeño laboral, y fundamentaban sus decisiones en la observación, el desglose y la clasificación de las actividades de trabajo, describiendo las actividades sin referencia a las cualidades que los individuos debían poseer para efectuarlas correctamente. Los nuevos modelos de gestión de recursos humanos basados en competencias permitieron acercar ambas posturas estableciendo un vínculo entre los comportamientos que el trabajador debía realizar para alcanzar la misión de la organización y las cualidades individuales necesarias para comportarse de esta manera; todo ello dentro de la necesidad de asegurar la mejor contribución del trabajador a los resultados esperados por la organización.

Por otra parte, si una visión excesivamente centrada en las características de los puestos de trabajo se había presentado como inadecuada, tampoco parecía ser la mejor solución, una visión excesivamente centrada en los rasgos personales y las cualidades cognitivas. El enfoque de competencias se presentaba en el mundo empresarial, desde esta perspectiva, como una alternativa al *Enfoque de los Rasgos* (Oliveros, 2006) y ofrecía una serie de ventajas respecto a este: las conductas observadas predecían mejor el desempeño profesional que los, hasta entonces utilizados, rasgos personales; además, la medida de las conductas era más objetiva que la de

los rasgos que subyacen a ella. Sin embargo, dos han sido las ventajas de este enfoque que guardan mayor trascendencia en el contexto de la presente tesis: en primer lugar, al sustentarse en conductas, que como tales son modificables, el enfoque en competencias poseía un gran potencial educativo y, en segundo lugar, el enfoque de competencias, en tanto que basado en las conductas necesarias para el buen desempeño laboral, acortaba la distancia existente entre la formación (superior) y el empleo (Guerrero Serón, 1999)

El enfoque de competencias aparece, por tanto, como un modelo capaz de dar respuesta al problema de la predicción del rendimiento laboral en el contexto de cambio organizacional vivido en la década de los setenta y ochenta, pone el énfasis en los resultados del trabajo y en la definición de las tareas asociadas (¿qué debe saber hacer un trabajador?), y a partir de aquí define las aptitudes necesarias para tal desempeño.

Finalmente, en el llamado *competency movement*, se encuentran otra serie de ideas que interesa destacar: En primer lugar, era necesaria la incorporación de nuevas variables 'personales', como las creencias, los valores, o las actitudes a los procesos productivos, y este término ofrecía una posibilidad de aglutinar todos estos elementos. En segundo lugar, el término competencia resaltaba la idea de que la experiencia profesional es un medio importante de adquirir cualificación no reconocida por títulos académicos o por otras vías de formación reglada. Por último, las propias empresas, en estos momentos iniciales, y por supuesto en la actualidad, se veían avocadas, si querían mantener un nivel de competitividad, a invertir en formación y a esforzarse por desarrollar competencias profesionales en sus trabajadores. La adquisición de competencias se convertía así en un importante foco de la formación en las empresas que se realizaba en el transcurso del propio trabajo y mediante éste. Es decir, la formación no precede al trabajo, sino que camina a la par.

4.3.4 Las competencias en el ámbito educativo

Aunque las competencias surgen y toman forma, como se ha presentado en el apartado anterior, en el ámbito de las organizaciones productivas como una respuesta a los nuevos requerimientos de éstas, van a dibujar un nuevo paradigma en las relaciones entre el sistema educativo y el empleo (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales, 1999). La incorporación del enfoque por competencias al mundo de la educación, que ha derivado en los llamados sistemas de formación basados en competencias, responde a presiones de índole social, al plantear una educación para la vida y de calidad; a presiones de índole económico, al responder a los requerimientos que el mercado laboral realiza al sistema de formación; y a razones de índole disciplinar, al poner el énfasis en la movilización de saberes y habilidades, frente a lo puramente conceptual y discursivo (Tobón, 2006; citado por Irigoyen *et. al.*, 2011, p.246).

En los tres epígrafes siguientes, se desarrollan los factores que se pueden considerar más influyentes en el nacimiento de este nuevo modelo educativo.

4.3.4.1 Un sistema educativo en crisis

La literatura al respecto, como se ha venido señalando, vincula generalmente el nacimiento de los sistemas de competencias en el ámbito educativo al nuevo modelo social y productivo de las últimas décadas. Sin embargo, conviene analizar alguna otra realidad que, desde otro sentido, también pudo favorecer el nacimiento de este nuevo paradigma. Así, desde el ámbito puramente educativo, el discurso de las competencias se planteó también como una consecuencia de la crítica a la que fue sometido el sistema de los años sesenta y setenta. Una educación que, para los movimientos revolucionarios de esta época, adoctrinaba y se convertía en el vehículo transmisor de los modelos oficiales. Tanto los contenidos como las metodologías eran el objetivo a abatir. El tema *Another brick in the wall* de Pink Floyd se convierte, en aquellos años, en el himno de unos jóvenes que querían romper con el modelo educativo tradicional. La influencia de la

psicología, especialmente de la escuela piagetiana, permitía convertir a cada estudiante en el centro del proceso educativo; el discurso psicológico ponía el énfasis en el desarrollo de las capacidades individuales. La dimensión cultural de la educación pasaba a un segundo término, *se pensaba que una vez desarrolladas las capacidades individuales sería cuando deberíamos preocuparnos por el conocimiento* (Torres Santomé, 2008:146). El relativismo educativo que se derivó de las posturas más extremas llevó a proponer enseñanzas, tan centradas en el alumno, que podían ser desvestidas de cualquier contenido objetivo. Aunque las críticas a estos planteamientos, al menos en su vertiente más radical, no se hicieron esperar, lo que interesa destacar para el objetivo de la presente tesis, es que esta idea de la educación basada en el desarrollo de capacidades individuales (y quizá un tanto desposeída de contenidos curriculares), colocaba una piedra en la construcción de un modelo de formación basado en competencias.

4.3.4.2 *Una demanda institucional*

La necesaria evolución de los sistemas educativos en las últimas décadas del siglo pasado, tratando de adaptarse a las nuevas realidades sociales, iba a suponer también un acercamiento al mundo de las competencias. Los fines, la orientación de las políticas educativas, las prioridades y los valores evolucionaban a la par que el contexto social y distintas iniciativas y documentos internacionales se hacían eco de esta realidad. Sin duda, el más referenciado fue el informe que Jacques Delors (1996) elaboró para la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, donde se trazaron los rasgos de un sistema educativo más democrático y solidario, asentado en un aprendizaje de calidad. Era necesaria una reformulación del sistema educativo y este autor proponía una, ya clásica, orientación basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. La vinculación con el mundo laboral se hacía explícita en el informe, al señalarse la importancia de que las competencias adquiridas, en particular en el transcurso de la vida profesional, pudieran ser reconocidas en las empresas y asimismo en el sistema educativo escolar (p. 158).

Tres años más tarde, Edgar Morin (1999), a propuesta de la UNESCO, elaboró el documento *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, donde se realizaba una reflexión sobre cómo educar para un futuro sostenible. Aún sin una referencia explícita a las competencias, los guiños a una formación más holística y ajustada al contexto son numerosos; así se refiere a un conocimiento más pertinente (cap. 2) o un conocimiento que permita afrontar los riesgos, lo inesperado o lo incierto (cap. 5).

Sin duda alguna, un importante indicador de la relevancia que los aspectos económicos han jugado en los diseños de los sistemas formativos, es el cambio en la titularidad de los informes, que se pueden considerar claves en este desarrollo (Gimeno Sacristán, 2011). Así, si inicialmente fue una institución básicamente educativa, como la UNESCO, la encargada de elaborar las propuestas que servirían como referentes claves para las reformas, desde planteamientos basados en la cultura, el sujeto y el bienestar (aunque siempre aludiendo a la importancia de responder a las necesidades del desarrollo económico), en un momento posterior, este papel ha sido asumido por organizaciones como la OCDE, el Banco Mundial o la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Cambio que, tal y como señala Gimeno Sacristán (2011), no va a ser inocente sino que va a producir una inflexión en el discurso y en las prácticas educativas. Así por ejemplo, el proyecto iniciado en 1987 por la OCDE, *Indicators of Education Systems*, que dará lugar a la publicación de los informes anuales publicados desde el año 1992, *Education at Glance*, recoge una serie de estadísticas basadas en indicadores relativos a los niveles de escolarización, acceso y resultados del rendimiento e incorporan datos relativos al coste de la educación. Una segregación de la información recogida en estos documentos, han sido los informes de diagnóstico sobre los rendimientos básicos en lectura, matemáticas y ciencia, recogidos en los informes PISA (*Program International for Student Assessment*) elaborados a partir del año 2000. Sin entrar en una valoración crítica de la pertinencia o utilidad de estos informes (ver Barnett, 2001), que no es el objeto de esta tesis, sí interesa destacar como en estos documentos el análisis de los rendimientos educativos se

define en términos de distintas competencias. En el caso de los informes PISA las competencias estudiadas han sido lectura, matemáticas y ciencias; por su parte, los informes DeSeCo, amplían este rango de competencias a las llamadas competencias clave entendidas como aquellos prerrequisitos psicosociales necesarios para un buen funcionamiento de la sociedad (OECD, 2001a).

4.3.4.3 *La necesidad de responder a los requerimientos del mundo laboral*

Tal y como señala la Organización Internacional del Trabajo, las competencias (laborales) se han convertido en un punto crucial que transforman los esquemas de educación, formación y capacitación de recursos humanos, ya que las nuevas competencias necesarias para una economía abierta a las corrientes del comercio internacional, en condiciones altamente competitivas, no pueden ser alcanzadas a través de formaciones que respondan a los antiguos esquemas de una organización fordista y taylorista. (CINTERFOR/OIT, 1996).

Esta demanda del mundo económico se sitúa como el factor explicativo clave para entender la nueva propuesta educativa. Dos aspectos relevantes se deben considerar: en primer lugar, la evolución, que a lo largo del siglo XX, han tenido los modelos de producción y el reconocimiento de las capacidades productivas. Así, en las primeras décadas del siglo XX, y al margen de iniciativas como el llamado movimiento de la *eficiencia social* desarrollado en los Estados Unidos en los años veinte, que ya defendía la idea de que los empleadores dijeran lo que necesitaban y que los sistemas de formación se los facilitaran (ver Carabaña, 2011:18), la educación formal era, desde una perspectiva sociológica, poco más que un instrumento de socialización en manos de los estados y, para la economía, poco más que parte del consumo cultural. Las competencias necesarias para el trabajo se adquirirían mayoritariamente en el trabajo mismo.

Con la expansión educativa, que provocó un incremento del nivel educativo de cada generación con respecto a su predecesora, la educación formal fue adquiriendo un peso cada vez mayor en la producción de competencias para

el trabajo. Toda la transformación de los procesos productivos, a la que ya se ha hecho referencia (flexibilidad, inestabilidad, autonomía,...), demandó nuevos requerimientos de competencias difícilmente adquiribles únicamente a través de la educación formal de carácter tradicional.

En segundo lugar, y desde la perspectiva de los comportamientos de los actores implicados (mundo laboral y política educativa especialmente) y sus interacciones, se produjo, en las últimas décadas del siglo XX, la crisis del, entonces vigente, enfoque *adecuacionista*. Este modelo, muy criticado por autores como Hartog (2000) o McGuinness (2006), se basaba en la idea de que los empleadores (especialmente el sistema productivo privado) son un cliente bien informado sobre sus necesidades a corto, medio y largo plazo, otorgando a los sistemas educativos la tarea de proveer en tiempo y forma sus demandas. Este sistema–cliente define además sus necesidades independientemente del nivel de estudios de la población.

Según este enfoque, a cada nivel y especialidad de formación, le correspondía una gama relativamente restringida de categorías de empleo, y la dinámica del mercado de trabajo debía tender a propiciar el emparejamiento entre especialidades formativas y empleos correspondientes. Esta correspondencia representa el punto óptimo de los intercambios que constituyen el mercado de trabajo (Planas, 2011).

Como respuesta, los enfoques basados en competencias permitieron interpretar las relaciones entre formación y empleo sin establecer una adecuación formal entre la formación detentada y el empleo ocupado. Las personas, según sus trayectorias de vida personal, académica y laboral, pueden tener niveles similares de competencia laboral. Por tanto, y desde la perspectiva de este enfoque, cada individuo es concebido como un repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes, es decir competencias, y el empleo como una categoría que requiere un conjunto de estas capacidades y saberes.

Hay que destacar, que las reacciones ante el modelo *adecuacionista*, han llevado a ciertos autores (Brown y Lauder, 2007 en Planas *et. al.*, 2010, p. 28) a plantear un modelo según el cual, la educación precede, anticipa y

condiciona la demanda de los empleadores en vez de responder a sus demandas predefinidas. Desde el planteamiento de esta tesis, y siguiendo las ideas de Planas *et. al.*, (2010) se adopta una postura ecléctica, evitando pasar de un determinismo basado en las necesidades predefinidas por los empleadores, a un determinismo basado en el nivel de educación de la población activa. Otros muchos factores intervienen en la relación entre educación y empleo.

4.3.5 El recorrido hacia la educación superior

La incorporación de las competencias al ámbito educativo se ha plasmado inicialmente, y como no podía ser de otra forma, en los sistemas de educación profesional. Así aparecen, especialmente en el mundo anglosajón, iniciativas educativas destinadas a favorecer un aprendizaje basado en competencias para el mundo laboral. Surge en Estados Unidos el movimiento llamado *Competence-Based Education Training* (CBET), pero es en el Reino Unido donde aparece una de las iniciativas de mayor trascendencia internacional, como es el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ). Aunque esta institución supuso, ya en los últimos años de la década de los ochenta, una conceptualización radicalmente nueva de los objetivos de la educación y de la formación en ese país (Parkes, 1994), es importante advertir que en este momento, esta reforma se dirigió fundamentalmente al reconocimiento y evaluación de los distintos niveles de cualificación. Esta rigidez fue criticada desde el propio sistema y, al respecto, señalaba Mansfield (1989) que *la consecuencia de estándares basados en tareas será un marco que no va a satisfacer las necesidades de la economía moderna; necesitamos, en cambio, un concepto amplio de competencia para impulsar normas y sistemas asociados de evaluación y de aprendizaje* (p. 23; traducido por el autor).

A pesar de las críticas iniciales, una de las grandes ventajas de estos enfoques es que contribuyeron a coordinar los mecanismos de cualificación, certificación y evaluación para la formación profesional y a introducirse en otros niveles de educación.

En España, se abordó una Reforma de la Formación Profesional que culminó, en Marzo de 1993, con la aprobación del I Programa Nacional de Formación Profesional en el que se proponía un nuevo concepto de cualificación basado en competencias profesionales. El Instituto Nacional de Empleo (1995) señalaba que las cualificaciones y perfiles profesionales definidos en términos de competencia permitían ordenar la oferta en familias profesionales, ciclos formativos, módulos y/o cursos de formación profesional. En el catálogo de títulos y certificados de profesionalidad quedaban definidas las competencias generales del perfil profesional y se recogían las unidades de competencia a desarrollar.

Progresivamente, las competencias comienzan a convertirse en elementos centrales del currículo en otros niveles educativos. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) definía el currículum como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación (art. 4.1). En la Ley Orgánica de Educación (LOE), el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se define como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

Aparecen, a este respecto, opiniones de autores como Gimeno Sacristán (2011) quien señala que las competencias, que han existido siempre, se incorporan a estas definiciones sin una aparente razón. La necesidad de responder a evaluaciones externas, algunas de ellas de carácter internacional como los informes PISA, muchas de las cuales definen los rendimientos educativos en términos de competencias, puede estar detrás de esta nueva situación.

Pero, ¿qué ha ocurrido en el ámbito de la educación superior? Aunque la incorporación de este modelo educativo se vincula, como se verá en el siguiente apartado al llamado Proceso de Bolonia, lo cierto es que se podría decir que la formación en competencias forma parte esencial de la de la función de la universidad desde sus comienzos históricos. Tal y como señala Mora (2011), las universidades sirvieron, desde la Edad Media, como instrumentos para formar a los profesionales de la época (fundamentalmente,

clérigos para la Iglesia y funcionarios al servicio de monarcas y nobles) en las competencias que necesitaban para llevar a cargo sus funciones. Esta fue la verdadera razón para la creación de las universidades:

La Real Cédula de Fundación de la Universidad de San Marco de Lima, la más antigua de América, que en 1551 emitió el emperador Carlos V: “[...] para se hazer Estudio General el qual sería muy provechoso en aquella tierra: porque los hijos de los Vecinos de ella, serían doctrinados, y enseñados, y cobrarían habilidad [...]”.

No se puede ser más explícito: proporcionar competencias (“doctrina” y “habilidad”) a los ciudadanos de aquellas tierras fue la motivación para crear la universidad decana de América y, más o menos explícito, ése ha sido desde siempre el objetivo para crear universidades desde los primeros tiempos (Mora, 2011:9).

4.3.5.1.1 La formación en competencias como una exigencia de la sociedad actual a la universidad

Tal y como se ha venido señalando a lo largo del desarrollo de la presente tesis, las condiciones en las que deben desenvolverse los graduados en las últimas décadas, plantean exigencias a la formación del profesional en las universidades. Los pilares que originaron el modelo de universidad del siglo XIX, estado-nación e industrialización (Mora, 2011), han sido sustituidos por otras realidades, fundamentalmente la sociedad de la información y la globalización. El modelo social ha cambiado, y es necesario que la universidad cambie también. Es necesario garantizar, no sólo la gestión de conocimientos y habilidades para el desempeño específico de una profesión, sino también la formación en otros aspectos como las motivaciones, los valores, las habilidades y aquellos recursos personales que le permitan a la persona desempeñarse con eficiencia, autonomía, ética y compromiso social en contextos diferentes, heterogéneos y cambiantes (Allen y Van der Velden, 2007, Fernández Rodríguez, 2009). La universidad debe transformar sus sistemas tradicionales de enseñanza a favor de modelos que posibiliten la adquisición de competencias.

Así, frecuentemente, la justificación de la incorporación de la formación en competencias a los sistemas de educación superior ha sido presentada como una reacción a las debilidades de estos sistemas para responder a los requerimientos del mundo productivo. El nuevo modelo formativo se plantea como una superación de la desconexión entre el mundo laboral y el sistema de enseñanza superior que ofrece que una formación excesivamente polarizada sobre objetivos relativos al conocimiento (De Miguel, 2005; Alonso *et. al.*, 2009; Carabaña, 2011). La excesiva polarización de las enseñanzas universitarias sobre objetivos relativos a los conocimientos, ha generado problemas y desajustes que no facilitan la integración de los sujetos en el mercado del trabajo; se denuncia que la formación inicial para el trabajo es insuficiente para satisfacer las demandas de los empleadores y los requerimientos del mundo laboral.

A esto, hay que unir el hecho de que no todas las personas que han adquirido una credencial universitaria, y por tanto una competencia formal, son realmente competentes, es decir demuestran una capacidad real para resolver los problemas asociados a su profesión (Fernández Rodríguez, 2009).

4.3.5.1.2 La formación en competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

En la universidad europea, la incorporación de los modelo de competencias se ha producido en el contexto del llamado Proceso de Bolonia que se inició con la Declaración de la Sorbona para la Armonización de la arquitectura de la Educación Superior Europea, por parte de los ministros de Educación de Francia, Reino Unido e Italia en 1998.

Aunque inicialmente se trataba de una reforma estructural, también tenía entre sus objetivos básicos mejorar la empleabilidad de los egresados a través de una mejora en su formación por competencias. El nuevo modelo formativo se situó como uno de los ejes vertebradores de la reforma y una premisa básica para alcanzar este objetivo.

No obstante, una lectura de las distintas declaraciones ministeriales que han ido configurando todo el proceso, muestra que la importante incidencia de esta modalidad educativa en el sistema universitario actual no va acompañada de una presencia amplia del concepto en estos documentos.

En las Declaraciones de Praga (2001) y Berlín (2003) apenas si se encuentra una breve referencia al término, que además aparece mezclado con otros de significado similar como productos de aprendizaje (Declaración de Berlín) o habilidades (Declaración de Praga). En la Declaración de Londres (2007) se señala que la educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Una referencia más directa se encuentra en la Declaración de Bergen (2005) al señalar que el Espacio Europeo de Educación Superior se estructura en tres ciclos, donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionarle mayores competencias y de formarle para una ciudadanía activa. En la Declaración de Lovaina (2009) se señala de nuevo que el aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables. Puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional.

Aunque se podría realizar una revisión, casi interminable, de la aparición y tratamiento que se le ha dado al término en el resto de documentos elaborados en este proceso, conviene hacer una mención a uno de ellos, que aunque no oficial, ha sido considerado pieza clave en el movimiento de las competencias (Angulo, 2008). Se trata del Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003). El documento establece, como elemento clave de la reforma curricular, un diseño de perfiles profesionales basado en competencias, señalando que serán éstas las que

garanticen la empleabilidad de los titulados. Diseñar estos perfiles a partir de las competencias ofrece un lenguaje común estructurado y entendible para el mercado de trabajo. La estructura propuesta por este estudio de una división entre competencias genéricas y competencias específicas se ha convertido en una guía de uso casi obligado por las universidades en el diseño de los actuales planes de estudio. Para la elaboración de esta propuesta se utilizaron como referentes numerosos estudios de ámbito nacional e internacional, entre ellos los proyectos CHEERS y REFLEX. En el capítulo siguiente se realiza una presentación más detallada de estos estudios.

4.3.6 Un nuevo enfoque de la enseñanza en la universidad

El modelo de competencias necesita incorporar, a la enseñanza universitaria, un nuevo enfoque educativo. Aunque desde distintas perspectivas se cuestione la idea de que las competencias sean un modelo pedagógico o un enfoque curricular, ya que no son consideradas concepciones teóricas de la práctica educativa ni mediaciones favorables para los procesos formativos, lo cierto es que son una realidad educativa ineludible.

La universidad necesita formar a los individuos no sólo en conocimientos específicos para la profesión, sino también en habilidades y actitudes – competencias- necesarias en el puesto de trabajo. Desde el plano teórico, las referencias a esta necesidad, como ya se ha venido reseñando, son numerosas; pero además, es fácil encontrar evidencia empírica que constata esta realidad. Así, la encuesta europea CHEERS preguntaba a los graduados europeos que valoraran las competencias que eran requeridas en sus puestos de trabajo y también en qué medida habían adquirido esas mismas competencias (se incluía en este aspecto no sólo la formación sino también el aprendizaje en el puesto de trabajo). Los datos reflejan, según las opiniones de los graduados, que los puestos de trabajo requieren un conjunto de competencias que no son las que tradicionalmente preocupan, ni por tanto se enseñan, en los sistemas más tradicionales de educación superior. Los titulados destacan la importancia de competencias como trabajar de forma independiente, la habilidad para resolver problemas, la habilidad en

comunicación oral o el trabajar bajo presión (ver amplio resumen en Mora, 2011:24 y ss).

Los modelos pedagógicos tradicionales en los que un profesor trata de enseñar el estado del arte de una profesión no sirven ya. ¿Cómo adaptar un modelo de formación profesionalizadora a los esquemas pedagógicos curriculares de la universidad? Es necesario crear entornos 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 vayan apareciendo durante su vida activa. El Informe *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*, elaborado por el Consejo de Coordinación Universitaria, señala, por su parte, que el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior puede ser la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006:7)

En gran medida, los modelos educativos centrados en el desarrollo de competencias, han adaptado el modelo de gestión de competencias del mundo empresarial (Oliveros, 2006). En estos modelos podemos distinguir cuatro elementos principales: el binomio educación-sociedad, la cultura organizacional, la concepción curricular y la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje. Debido a que, de los dos primeros elementos, ya se ha hablado de forma extensa en los apartados precedentes, se dedicarán los dos próximos apartados a describir las implicaciones del nuevo modelo de enseñanza en los últimos elementos: la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización curricular.

4.3.6.1.1 Una pedagogía centrada en el alumno

Parece evidente que la implantación de un sistema de enseñanza dirigido a favorecer la adquisición de competencias (profesionales), debe conllevar un cambio en los modelos educativos de la universidad. Este tipo de formación se centra en las acciones que el alumno tendrá que ser capaz de efectuar después de haber superado un período de aprendizaje, superando planteamientos didácticos dirigidos a la adquisición de conocimientos académicos, en la mayoría de las ocasiones, de difícil aplicación (De Miguel, 2005; Zabala y Arnau, 2007)

Se trata, para muchos autores, de un cambio en el paradigma educativo que deja de estar centrado en la enseñanza para centrarse en el aprendizaje autónomo del alumno. Sólo se logrará un aprendizaje eficaz cuando sea el propio alumno *el que asuma la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico* (De Miguel, 2005:16).

Aunque no se trata, en ningún caso, de elaborar una nueva guía didáctica (¿una más?), sí que parece conveniente resaltar algunos de los rasgos característicos de este nuevo enfoque desde el punto de vista pedagógico.

El ambiente de aprendizaje, tal y como evidencian investigaciones como la realizada por Vaatstra y De Vries (2007), ejerce una fuerte influencia en la adquisición de las mencionadas competencias. Es necesario crear entornos de aprendizaje continuos alrededor de los estudiantes que les capaciten para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida; superar un modelo basado en la acumulación de conocimientos a favor de otro basado en una actitud permanente y activa hacia el aprendizaje en el que el profesor deje de ser un agente transmisor de conocimientos y sea el alumno el alumno quien se convierta en el agente activo del proceso de aprendizaje (Mora, 2011; De Miguel, 2005). Investigaciones como la de Vila *et. al.*, (2010) describen la influencia de las metodologías de enseñanza en el desarrollo de competencias específicas, como la de innovación.

En cuanto a la relación con las áreas de estudio, Storen y Aamod (2010:311), utilizando datos de la encuesta REFLEX, constatan que, aunque el área de estudio es una variable que ejerce una influencia positiva en la empleabilidad, ésta tiende a desaparecer cuando se controlan aspectos como las metodologías de enseñanza-aprendizaje, lo cual indica que en estas áreas se utilizan características metodológicas más positivas.

En la actualidad, se aboga por distintas metodologías de enseñanza activa basadas en situaciones problema, donde el profesor ayude al alumno a identificar el obstáculo, lo que se transforma en el núcleo de la acción pedagógica (Perrenoud, 2006:10). Se trata de dar un mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, impulsar las modalidades de enseñanza no presencial, potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo o favorecer el desarrollo de actividades contextualizadas en situaciones de la vida real como simulaciones o experimentos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Adquiere una importancia clave el fomento de habilidades metacognitivas que permitan al futuro profesional desenvolverse en entornos cambiantes. Superar una concepción memorística y atomista del aprendizaje y plantear modelos, de índole constructivista, donde los conceptos y las teorías puedan integrarse activamente en un cuerpo coherente de conocimientos.

Gijón y Crisol (2012:405) realizan una propuesta de actividades docentes para desarrollar estas competencias en el ámbito de la educación superior. Algunas de las propuestas presentadas son: organización de las sesiones presenciales y no presenciales, actividades de detección de conocimientos previos, actividades que promuevan la actividad intelectual del estudiante, actividades que promuevan el aprendizaje autónomo y metacognitivo, actividades que promuevan el uso de las TIC, actividades que promuevan la interacción social y el trabajo cooperativo y una evaluación basada, además de en el conocimiento, en la producción del estudiante y en el uso del conocimiento (aspecto competencial).

4.3.6.1.2 El currículo basado en competencias

Los modelos de gestión de competencias ofrecen, en definitiva, un sistema integrado de evaluación y mejora de las organizaciones y/o las personas que la componen en el que intervienen, interaccionando entre sí, tres elementos: la identificación, el desarrollo y la evaluación de competencias (Oliveros, 2006). A grandes rasgos, ésta ha sido la estructura sobre la que se han asentaron los sistemas basados en competencias en los distintos niveles educativos, también en la educación superior (Hernández Pina *et. al.*, 2005). Por otra parte, el modelo conductista ofreció un referente teórico que permitió incorporar al currículo educativo la estructura de la gestión por competencias del contexto de las organizaciones laborales, poniendo el énfasis en los aspectos psicológicos del comportamiento y del aprendizaje. A continuación se describe este proceso así como algunos de los aspectos más cuestionados del mismo.

La identificación de competencias supone conocer qué competencias son las que permiten a una persona actuar de acuerdo a un determinado perfil profesional. El punto de partida, por tanto, lo constituye la definición de los perfiles profesionales que se realiza a partir de insumos como el análisis de las ocupaciones, la prospectiva ocupacional, la categorización de ocupaciones afines a un proceso o actividad productiva y la selección de contenidos profesionales comunes. En el ámbito laboral, cada ocupación queda definida por su perfil profesional, la ocupación, su competencia general, unidades de competencia, elementos de competencia, criterios de ejecución y capacidades profesionales.

Dos han sido los principales modelos utilizados para identificar las competencias asociadas a un perfil (Oliveros, 109:110): uno de ellos es el llamado 'abajo-arriba', que se basa en la identificación de las conductas-competencias que han desarrollado los trabajadores de alto desempeño (en comparación con las que desarrollan los de bajo desempeño); un segundo modelo, que es el utilizado en el ámbito educativo, conocido como 'arriba-abajo', parte de la identificación de las funciones que realizará el titulado en

su futuro profesional. En este sentido, Irigoyen *et. al.*, (2011) señala que para especificar una competencia es necesario identificar las situaciones problema y los criterios que establecen la naturaleza funcional de solución, así como las actividades (conceptuales y procedimentales) que son pertinentes al logro y que se esperan como resultado de la actividad.

Definido el perfil profesional, se elaboran los contenidos formativos donde se establecen los conocimientos teóricos y prácticos para un desempeño competente, se elaboran los contenidos formativos y se establece la secuencia de módulos que dará lugar a los itinerarios formativos.

Sin embargo, este proceso no ha sido equivalente en los distintos sistemas educativos. Así, aunque la introducción de las competencias en la formación profesional y en la educación superior respondía a una necesidad común: acuñar una unidad de tiempo y de logro compartida que facilitase la homologación y convalidación entre titulaciones de distintas áreas profesionales y universidades, fueran del mismo país o de otro, y reconocer y acreditar la cualificación adquirida en el ejercicio profesional (Oliveros, 2006), los procesos en ambos sistemas han sido distintos. En la formación profesional, las competencias asociadas a cada área se definieron con claridad. Sin embargo, en la enseñanza universitaria, por su mayor desvinculación del mundo laboral y, por qué no decirlo, por la necesidad de alcanzar otros objetivos no necesariamente asociados al desempeño práctico (Barnett, 2001), la tarea de definir los planes de estudio en términos de competencias ha sido más compleja.

En la definición de estos perfiles profesionales necesarios para el diseño de los planes de estudio en la educación superior han participado representantes del mundo académico y representantes del mundo laboral y organizaciones profesionales. Sin embargo, este trabajo ha puesto en evidencia notables divergencias entre ambas perspectivas. El estudio comparativo realizado por Palmer *et. al.*, (2009), en el que se recogió información de un total de 500 empresa y 173 académicos, mostraba la diferencia existente entre el ámbito académico y el laboral en cuanto a la

importancia que dan a las competencias genéricas. Uno de los principales puntos de acuerdo se situaba en la alta valoración que ambos estamentos dan al trabajo en equipo; sin embargo, mientras que los académicos valoraban altamente competencias relacionadas con competencias relacionadas con el proceso de aprendizaje como el pensamiento analítico, la capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones o las habilidades de investigación; los empleadores elegían competencias mayoritariamente metodológicas (saber hacer) relacionadas con la práctica profesional como la capacidad de utilizar herramientas informáticas, la capacidad de utilizar el tiempo de forma efectiva y la capacidad para redactar informes o documentos.

Los procesos de identificación de competencias finalizan con la *especificación de los niveles de ejecución o desempeño* requeridos en el puesto. En la formación universitaria también es necesario fijar niveles de ejecución, primero porque servirán de guía al estudiante en su aprendizaje y segundo porque son imprescindibles para realizar una evaluación objetivo; pero es más difícil establecer y definir claramente los criterios.

La evaluación de competencias se convierte, sin duda, en uno de los temas más controvertidos del enfoque por competencias en el contexto educativo. En el mundo laboral, se puede entender la evaluación de competencias como un proceso por el cual se recoge información acerca de las competencias desarrolladas por un individuo y se comparan éstas con el perfil de competencias requerido por un puesto de trabajo, de tal manera que pueda formularse un juicio de valor sobre el ajuste al mismo (Gil, 2007:87), distinguiéndose entre la evaluación para la selección y la evaluación para la gestión del desempeño.

En el ámbito educativo, y de forma especial en la educación superior, el proceso de evaluación por competencias conlleva serias dificultades de índole metodológica y conceptual. Las competencias, como ya se ha señalado, sólo pueden ser observables a través del desempeño que los sujetos manifiesta en la ejecución de determinadas tareas. El desarrollo de

competencias deberá ser comprobado en la práctica a través de unos *criterios de desempeño* claramente establecidos que se convertirán en la base para evaluar si el alumno ha adquirido o no una determinada competencia. Estos criterios de desempeño se pueden definir como los resultados esperados en términos de *productos de aprendizaje*. Además es necesario que estos criterios de desempeño se encuentren definidos inicialmente de forma precisa y que los estudiantes los comprendan y los tengan presentes. De esta forma los estudiantes sabrán *qué se espera de ellos*, y los profesores estarán informados sobre *cómo evaluar a sus estudiantes*.

Todo esto supone implícitamente centrar los procesos de evaluación sobre actividades prácticas que permiten evaluar cómo el sujeto aplica los conocimientos, las destrezas y las actitudes adquiridas para la resolución de problemas reales o simulados que tienen que ver con el ejercicio de una función o trabajo profesional (De Miguel, 2005). Es necesario, sin embargo, abordar no sólo el producto o resultado del aprendizaje sino también los procesos, ya que estos son tan importantes como los resultados. La educación, señala Bauman (2007) no es un producto que se consigue y ahí queda, sino que es un proceso dinámico. Por tanto, las competencias no deberían representar estados o logros terminados, sino estados en procesos de evolución.

Además, el problema, quizá insoluble, es que gran parte de los procesos que subyacen al rendimiento académico son difíciles, quizá imposibles, de cuantificar. El Informe PISA, sirva como ejemplo esta referencia, no incorpora la escritura entre sus indicadores; el motivo: la dificultad de una evaluación objetiva. *¿Nos imaginamos una competencia más importante, decisiva y valiosa que la de saber escribir con soltura, saber expresar pensamientos, deseos, emociones, etc.?* (Gimeno Sacristán, 2011:15), sin embargo, la no evaluabilidad de la competencia lleva a su exclusión.

4.3.7 Clasificaciones de las Competencias

El hecho de estar, tal y como señalan Alberici y Serreri (2005), en presencia de una categoría conceptual en desarrollo, caracterizada por una pluralidad semántica y por un espacio multidisciplinar de estudio y uso, lleva a una ampliación del horizonte de significado y aplicación del término competencia, y por tanto a una variedad de clasificaciones y tipologías sobre la misma. Así la literatura refleja distintos criterios de clasificación y en consecuencia distintas formas de presentar estas competencias. Según su contexto de aplicación, por ejemplo, se habla de competencias sociales, de ciudadanía, de relación interpersonal; según el distinto ámbito en el que se expresan: competencias prácticas y operativas, cognitivas, emocionales, metacompetencias, etc. Se habla también de competencias cognitivas, de equilibrio personal, de inserción social o comunicativas.

Se describen en el siguiente apartado algunas de las clasificaciones más conocidas sobre estas competencias.

4.3.7.1 Las Competencias Básicas

Definidas las competencias como capacidades para actuar de forma eficaz en contextos determinados, es fácil entender que cualquier clasificación de las mismas debe iniciarse con aquella categoría que no restrinja su significado a contextos específicos, sean éstos educativos, laborales o profesionales. Se inicia así este análisis, por tanto, con el concepto de competencias clave o competencias básicas, entendidas como aquellas indispensables para vivir bien.

Se destaca como punto de partida, la definición ofrecida por el proyecto DeSeCo (OECD, 2001a), que se refiere a las mismas como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos que son adquiridos y desarrollados por los sujetos a lo largo de su vida y son necesarias para participar con eficacia en diferentes contextos sociales.

Quizá más importante que intentar ofrecer una definición global, sea identificar cuál o cuáles son las características diferenciales que permiten definir una competencia como clave o básica. Así, en el documento *Las competencias básicas* publicado por la Unidad Europea (Eurydice, 2002) se señala que para que una competencia merezca el atributo de 'clave', 'fundamental', 'esencial' o 'básica', debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles. Finalmente, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances.

En la misma línea, el Proyecto DeSeCo, anteriormente mencionado, señala que cada Competencia Clave debe²:

- *Contribute to valued outcomes for societies and individuals,*
- *Help individuals meet important demands in a wide variety of contexts; and*
- *Be important not just for specialists but for all individuals*

El carácter básico de estas competencias, en cuanto elemento necesario para poder desarrollarse con éxito en la sociedad actual, a la vez que la extensión de las mismas, aplicables a todas las personas, refleja la importancia y necesidad de que éstas sean adquiridas por todos los ciudadanos. Por ello, en el contexto internacional, y especialmente europeo,

² Aunque se respeta el texto original para evitar equivocaciones derivadas de una traducción incorrecta, se pueden traducir estos tres requisitos como, que las competencias clave deben:

- Contribuir a obtener resultados para la sociedad y los individuos;
- Ayudar a los individuos a enfrentarse a demandas importantes en una amplia variedad de contextos; y
- Ser importantes no sólo para especialistas sino para todas los individuos

han sido numerosas las declaraciones que reflejan esta preocupación así como la necesidad de su inclusión en los diseños curriculares.

En cuanto a cuáles pueden considerarse como competencias clave, tradicionalmente se han considerado la escritura, la lectura y el cálculo, como medios que hacen posible cualquier aprendizaje posterior. En el *Informe sobre los futuros objetivos concretos de la Educación y los Sistemas de Formación* de la Comisión Europea (2001) se señala que 'asegurar que todos los ciudadanos alcancen el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo es una condición indispensable para garantizar un aprendizaje de calidad. Son la clave para todas las capacidades de aprendizaje posterior, así como para las posibilidades de empleo'. Además, hoy en día se concede una especial atención a dos competencias básicas como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) y el dominio de las lenguas extranjeras (Eurydice, 2002).

Otro criterio, es el establecido por Boyatzis (1982) al hablar de *niveles de desarrollo*. Desde esta perspectiva, el autor distingue entre competencias esenciales y competencias diferenciadoras. Las primeras son aquellas exigidas para una actuación media o mínimamente adecuada, mientras que en las segundas se sustenta el aprendizaje durante toda la vida,

Se finaliza este apartado, con una de las clasificaciones más extendidas como ha sido la que recoge el Informe Delors (Delors, 1996), que ubica en la base de la competencia la facultad de adquirir permanentemente nuevos conocimientos para manejar y mejorar la tecnología, hace una profunda reflexión sobre el entorno al cual debe articularse la educación en todos sus niveles, y sobre esto, establece las siguientes cualidades a desarrollarse durante la formación profesional básica, y que han pasado a conocerse como los "*cuatro pilares de la educación*":

Aprender a conocer: concertar entre una cultura general suficientemente amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto requiere aprender a aprender,

con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer: adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones previstas e imprevistas y a trabajar en equipo.

Aprender a vivir juntos: realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.

Aprender a ser: actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, para que florezca en mejor forma la propia personalidad.

4.3.7.2 *Las Competencias Laborales (Profesionales)*

Desde el ámbito laboral-profesional, Bunk (1994), plantea una primera distinción de este tipo de competencias organizando éstas, de acuerdo a su naturaleza, en dos grandes grupos: aquellas centradas en el desarrollo de conocimientos, técnicas, destrezas, aptitudes y habilidades relacionadas con el puesto de trabajo; y aquellas referidas a la necesaria interacción del individuo con el grupo, la organización y el entorno en el que se integra. En base a esto, propone la siguiente clasificación de competencias:

- **Competencia técnica:** Incluye tareas y contenidos específicos del puesto de trabajo así como conocimientos y destrezas necesarios para ello. Se encuentra directamente relacionada con la organización y la ocupación.
- **Competencia metodológica:** Hace referencia a la aplicación del procedimiento adecuado a las tareas encomendadas, así como a las irregularidades a las que se enfrenta el individuo, diseñando soluciones de manera autónoma a otras problemáticas acaecidas en el puesto de trabajo. Incluye la capacidad de adaptación, así como el desarrollo de un pensamiento, trabajo, planificación y control autónomos.

- **Competencia social:** Incluye distintas formas de comportamiento especialmente relacionadas con la colaboración interpersonal comunicativa y constructiva orientada a los objetivos del grupo y/o equipo de trabajo. Se recogen también competencias sociales de carácter individual como la disposición al trabajo y la capacidad de intervención. Las competencias específicamente interpersonales, recogen elementos como la disposición a la cooperación, la honradez, la rectitud, el altruismo y el espíritu de equipo.
- Finalmente, la **Competencia participativa** que hace referencia a la participación responsable y dinámica en la organización del puesto de trabajo así como con el entorno de trabajo en el que se ubica el desempeño profesional del sujeto. Entre las capacidades que conforman esta competencia se incluyen, la capacidad de coordinación, de organización, de relación, de convicción, de decisión, de responsabilidad, y de dirección.

Las competencias técnicas y metodológicas constituyen la cara más visible del desarrollo profesional del sujeto y las más fáciles de desarrollar en programas de formación. Las competencias sociales y participativas, bajo las que subyacen valores, motivaciones y emociones muy diversas, constituyen la clave del comportamiento en el puesto de trabajo, ya que denotan predisposiciones y convicciones internas del individuo. Las competencias sociales y participativas son transversales pues no son exclusivas de un empleo concreto, sino más bien, son útiles para el ejercicio profesional en general.

Dentro también de la categoría de competencias profesionales, se recoge la clasificación de Lévy-Leboyer (2003b) que establece, en sintonía con la establecida por el Proyecto Tuning en el contexto educativo, dos grandes grupos de competencias: las *competencias generales*, que gozan de una naturaleza más global y son susceptibles de ser aplicadas y demandadas en una diversidad importante de ocupaciones o puestos de trabajo; y las *competencias específicas*, que se centran en un puesto de trabajo concreto.

Hooghiemstra (1992) establece una clasificación de competencias genéricas en función de los distintos niveles de responsabilidad en una organización. La tabla siguiente recoge las competencias vinculadas a las funciones de ejecutivo, director o empleado:

Tabla 2. Competencias generales según puesto ocupado.

Puesto	Competencias
Ejecutivos	Razonamiento estratégico Liderazgo del cambio. Gestión de las relaciones.
Directores	Flexibilidad. Introducción del cambio. Sensibilidad interpersonal. Delegación de responsabilidades. Trabajo en equipo. Transferibilidad a diferentes entornos geográficos.
Empleados	Flexibilidad. Motivación para buscar información y capacidad de aprender. Orientación hacia el logro. Motivación para el trabajo bajo presión del tiempo. Colaboración en grupos multidisciplinares. Orientación hacia el cliente.

Fuente: Hooghiemstra, (1993)

En esta línea y desde planteamientos más recientes, Valle (2004) señala que algunas habilidades o capacidades, antes consideradas como características del personal directivo, se consideren hoy en día, igualmente necesarias en otras áreas de la organización. Entre estas habilidades se incluyen las habilidades técnicas, que incluyen el conocimiento de equipos, métodos de trabajo y conocimientos tecnológicos; las habilidades conceptuales, que se refieren a la capacidad de ver la globalidad de la organización, y que integran un amplio rango de funciones, objetivos, y propósitos de la misma; y, finalmente, las habilidades de relaciones humanas, comunicación y relaciones interpersonales y de cooperación.

4.3.7.3 Las Competencias en la Educación Superior

Aunque las clasificaciones que se han establecido en el contexto de la educación superior suponen, en muchas ocasiones, una réplica de los

modelos diseñados para el mundo laboral, autores como Barnett, señalan, y en su caso lo demuestra con varios ejemplos (ver Barnett, 2001:233 y ss), que las habilidades que exige el mundo laboral –guiadas por patrones de competitividad- no son las mismas que las que deben ofrecerse en un ámbito académico, en el cual nunca se debe renunciar al interés por la verdad.

Sin entrar en esta consideración, Quiroz (2007) propone la siguiente clasificación de competencias a desarrollar en el ámbito de la educación superior, diferenciando el ámbito psicomotriz, el afectivo y el cognoscitivo:

Tabla 3. Competencias de empleabilidad para la educación superior

Psicomotriz	Afectivo	Cognoscitivo
Saber hacer (Know-how)	Saber Ser (Know-who)	Saber (Know-what u Know-why)
Autonomía	Liderazgo	Solución de problemas
Trabajo en equipo	Compromiso con el medio ambiente y social	Comunicación oral y escrita
Adaptación a distintas situaciones – contextos	Honestidad	Dominio de idiomas extranjeros
Adaptación a los cambios tecnológicos	Aprecio por la diversidad y multiculturalidad	Uso de las TIC
Transferibilidad, adaptabilidad, flexibilidad	Responsabilidad	Toma de decisiones
Polivalencia	Espíritu de empresa	Capacidad de análisis y síntesis
Aplicación del conocimiento	Cuidado del ambiente	Innovación y creatividad
Gestión de la información	Conocimiento personal y profesional	Análisis estratégico de necesidades
Actuación asertiva	Compromiso ético	Capacidad para aprender
	Habilidades interpersonales	Habilidades de cálculo e investigación
	Espíritu emprendedor	Capacidad crítica y autocrítica
	Motivación por la calidad	
	Espíritu democrático	
	Aprecio por las expresiones artísticas	

Fuente: Quiroz, (2007)

Pero sin duda, la clasificación más habitual, basada en un criterio de extensión del ámbito al que hace referencia la competencia, es la establecida entre competencias genéricas y específicas. Dentro del marco del Espacio

Europeo de Educación Superior, el Proyecto Tuning (González, y Wagenaar, 2003), señala que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación (capacidad de aprender, de diseñar proyectos, destrezas administrativas, ...). Por su parte, las competencias específicas deben estar relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio.

Estas competencias genéricas pueden organizarse en tres criterios o modalidades:

- **Competencias instrumentales.** Se identifican con capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico que posibilitan un desenvolvimiento académico básico al estudiante universitario. Son competencias que tienen una función instrumental y entre ellas podemos señalar las cognitivas (capacidad de comprender y utilizar ideas y pensamientos), las metodológicas (capacidad para organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas), las lingüísticas (comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua) y las tecnológicas.
- **Competencias interpersonales.** Son aquellas relacionadas con la capacidad de utilizar las habilidades comunicativas y críticas; en definitiva, aquellas capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Se subdividen en las individuales, relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, y las sociales, relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
- **Competencias Sistémicas.** Permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones y no como un conjunto de hechos aislados. Conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la

persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Entre ellas se incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que se puedan hacer mejoras en los sistemas.

Otros estudios han ofrecido otras subclasificaciones dentro de las competencias genéricas, entre ellos el realizado por González y González (2008), en el contexto iberoamericano, en el que éstas son, a su vez, agrupadas en competencias relativas al aprendizaje, competencias relativas a las relaciones interpersonales el trabajo grupal, competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal, y competencias relativas a los valores. En España, Rodríguez Esteban y Vieira Aller (2009), a partir de los datos recogidos en el estudio *Formación y empleo de los titulados en la Universidad de León* (Vidal *et. al.*, 2004), donde se describe la valoración que hacen un total de 1358 egresados de la Universidad de León, sobre la formación en competencias recibida (en un total de 15 competencias), extraen una estructura factorial similar a la establecida por el proyecto Tuning. El análisis permite identificar un factor genérico, donde adquieren un peso específico las competencias de tipo cognitivo como el razonamiento cotidiano, el pensamiento crítico, o la capacidad reflexiva; un factor práctico, donde saturan las variables relativas a la formación práctica tanto la obligatoria como la considerada “in situ”, y se recoge un factor informacional, donde saturan dos competencias específicas de la sociedad de la información, como el manejo de las herramientas informáticas y los idiomas.

4.3.8 Recapitulación

Las competencias han pasado a formar parte del acervo lingüístico en el mundo de la educación en las últimas décadas. Su importancia para mejorar la empleabilidad de los titulados es una realidad. De todos los factores que influyen en la misma (coyuntura económica, credenciales, regulaciones, etc), la formación en competencias es el único ámbito sobre el cual, la universidad posee una responsabilidad directa.

Sin embargo este acuerdo en la necesidad de incorporarlas al sistema educativo ha venido acompañado de numerosos 'desacuerdos' que han generado un debate, en ocasiones, ciertamente controvertido. El primer desacuerdo se encuentra en la propia definición. En la literatura se encuentran casi tantas definiciones como autores que se han preocupado de la materia. El hecho, sin embargo, es relevante: detrás de estas numerosas acepciones, se pueden entender distintas formas de entender la enseñanza de las mismas.

Así, se identifican, en la revisión teórica efectuada en el presente capítulo, distintos elementos sobre los cuales existe un cierto debate, especialmente en su aplicación práctica al contexto educativo. Entre estos, aparecen conceptos, a veces de difícil compatibilidad, como capacidad, entendida como 'potencialidad de' y desempeño real. La necesidad de demostrar la competencia vincula a ésta con otro elemento clave como es el contexto; sin embargo, algunos autores cuestionan este sometimiento de las competencias a las arbitrariedades del contexto. Igualmente, el sistema educativo, especialmente el proceso de evaluación, necesita definir niveles y resultados esperados, idea que parece contradecirse con algunos de los rasgos que caracterizan al comportamiento 'competente' en la sociedad actual, como es la capacidad de responder al cambio y a lo no previsto. Otros aspectos que se describen en el apartado 4.3.2.3, y que ofrecen un idea del debate que se ha generado en torno al término, son la idea de transferibilidad, el desempeño práctico y su evaluación, la distinción entre teoría y práctica, o la incorporación en el término, y por tanto al proceso de enseñanza, de aspectos como las actitudes o los valores.

Finalizada esta revisión, que trasciende el ámbito puramente terminológico, se sitúa el origen de los modelos de competencias en el ámbito de las organizaciones laborales, como sistemas vinculados a la eficacia y al rendimiento laboral satisfactorio. Las competencias pasaron a convertirse en un factor clave en la gestión de las empresas en un momento en el que, tal y como establece la Teoría de Recursos y Capacidades, el capital humano se

convirtió en el principal factor de productividad, una vez superados los modelos fordistas de producción.

La incorporación de las competencias al contexto educativo puede fundamentarse desde una triple perspectiva: en primer lugar, y aunque son escasas las referencias teóricas en la literatura a esta realidad, la desconfianza que amplios sectores de la población mostraron, en los años sesenta y setenta, hacía un sistema educativo excesivamente sometido a la transmisión de los modelos oficiales y, frente al cual, abogaron por unos sistemas de enseñanza más centrados en el desarrollo de las propias capacidades del individuo y no tanto en la mera transmisión de contenidos. El segundo desencadenante proviene de la llamada que, desde distintas instituciones del contexto internacional, se realizó, y como tal ha quedado plasmada en los respectivos documentos oficiales, para que el sistema educativo definiera mecanismos para responder a los nuevos requerimientos sociales y laborales. Sin duda, el aspecto más relevante fue el cambio de titularidad que se aprecia en los organismos que lideraron este discurso. Inicialmente fue la UNESCO, institución básicamente educativa, la que se erigió como referente básico, a través de documentos como el Informe Delors. Posteriormente, han sido instituciones con una mayor impronta económica, las que han tomado el relevo; entre ellas la OCDE, el Banco Mundial o la Organización Internacional del Trabajo. En los últimos años, los informes PISA, emitidos por la OCDE se han convertido en referentes obligados en el análisis de los rendimientos educativos que están, por otra parte, definidos en términos de competencias.

Pero, sin duda, ha sido el propio mercado laboral el factor explicativo clave que justifica la necesidad de reforma de un sistema educativo que ha situado a las competencias (profesionales) en el epicentro de los modelos pedagógicos y curriculares actuales. Los enfoques por competencias permitían superar varias reminiscencias de etapas anteriores; entre ellas, la dependencia del nivel de formación de un individuo únicamente de su educación 'formal', y en segundo lugar, las rigideces de un enfoque de asignación de puestos de trabajo que vinculaba cada especialidad formativa

con un reducido conjunto de categorías de empleo. El nuevo modelo de competencias permitía que fuera precisamente la capacitación del individuo, definida en términos de competencias adquiridas, la ‘tarjeta de presentación’ para acceder al mercado laboral.

Como no podía ser de otra manera, la introducción de los enfoques por competencias en el ámbito educativo se va a producir en el sistema más vinculado al mundo laboral, como es el sistema de formación profesional. Aunque quizá solo por una circunstancia causal, de una coincidencia en el tiempo, la incorporación de las competencias a los sistemas de educación superior europeos aparece vinculada al llamado Proceso de Bolonia. Sin embargo, los distintos cambios que se venían produciendo en la sociedad y en la economía en las últimas décadas del siglo XX, ya venían planteando la necesidad de renovar un sistema de educación superior e incorporar en el mismo, aspectos como las actitudes, los valores y las habilidades que debían permitir a una persona desenvolverse con eficacia y autonomía en los nuevos entornos heterogéneos y cambiantes.

Debe superarse el tradicional modelo universitario europeo (excepción hecha del mundo anglosajón), caracterizado por una desconexión entre la formación que ofrece y el mundo laboral, en favor de un modelo que favorezca la adquisición de competencias. Pero, queda por resolver una cuestión, sin duda esencial: ¿qué implicaciones tiene esto para el sistema pedagógico y curricular? El apartado XX se dedica a describir cuales deben ser las reformas que deben realizarse, y que de hecho en la mayoría de los casos se han realizado ya, tanto en el plano meramente pedagógico como en los referente a la organización curricular, para adaptar el modelo de gestión de competencias del mundo empresarial al contexto de la educación superior. En cuanto al primero de ellos, se señala, en línea con los planteamientos de la psicología constructivista, que debe superarse la concepción tradicional de una educación ‘transmisiva’ con el profesor como referente del aprendizaje, para convertir al alumno en el centro de su propio proceso de aprendizaje. En cuanto a la organización curricular, adquieren

especial importancia dos aspectos como son la definición de perfiles profesionales en términos de competencias y la evaluación.

El último apartado se dedica a presentar las principales clasificaciones y tipologías de competencias existentes organizadas según los ámbitos en los que son utilizadas. Así, en el ámbito de la 'vida diaria' se presentan las llamadas competencias clave; del ámbito laboral – profesional se ofrecen diversas categorías, destacando las establecidas por Bunk o por Hooghiemstra, clasificación, esta última, que se hace en función de las categorías ocupacionales.

En el ámbito de la educación superior destaca, sin duda la clasificación que recoge el proyecto Tunning, que distingue entre competencias genéricas, que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, y las competencias específicas que son aquellas relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio. Numerosas investigaciones han utilizado como referente esta clasificación, estableciendo distintas subcategorías dentro de las competencias genéricas.

4.4 El marco de investigación sobre empleabilidad de los universitarios

4.4.1 Introducción

Si situar el papel que debe jugar la universidad en relación al mercado de trabajo, y de forma específica, en relación a la empleabilidad de sus graduados no ha sido, como se ha visto, un debate sencillo; una vez aceptada esta necesidad, tampoco ha resultado fácil conocer la realidad de esta situación. A lo largo del desarrollo del presente trabajo se ha puesto de manifiesto que las relaciones entre enseñanza superior y empleo figuran entre uno de los tópicos de debate más recurrentes en la actualidad, sin embargo, el conocimiento sistemático de estas relaciones deja bastante que desear.

La estructura de este bloque es la siguiente: en el primer epígrafe, enlazando con lo tratado en el primer capítulo, se describe cómo ha evolucionado el interés por la empleabilidad de los graduados en las últimas décadas, en el ámbito de la educación superior, y se establece la idea de que cualquier avance en la mejora de la empleabilidad debe apoyarse en la base de un conocimiento sistemático y riguroso de la situación de los egresados en relación al mercado de trabajo.

Las fórmulas bajo las que se ha desarrollado este conocimiento de la situación de los egresados se desarrollan en los epígrafes siguientes. En primer lugar, se realiza una presentación de los estudios dirigidos a conocer la situación de toda la población, siendo el nivel de estudios, una de las variables más a considerar.

El siguiente epígrafe trata sobre los estudios que se han dirigido de forma expresa al colectivo de graduados: la variedad de tipologías existente y los principales resultados. Dentro de éstos, destacan aquellos que analizan en profundidad, no sólo variables como la tasa de empleo o la duración del desempleo inicial, sino aspectos relativos al proceso, trayectoria de empleo o

ajuste entre la formación en competencias recibida y las demandadas por el mercado laboral; son los llamados *estudios a egresados*. En el capítulo se ofrece una descripción de los principales estudios desarrollados, tanto en el ámbito nacional como el internacional, y las principales conclusiones.

El capítulo finaliza con la presentación de algunos de los ‘puntos débiles’ de estos estudios y una revisión crítica de los resultados que se derivan de los mismos.

4.4.2 Interés y preocupación por la empleabilidad de los egresados: una demanda de investigación

El interés de la investigación por la relación entre educación y empleo ha corrido paralelo al desarrollo de la propia misión de la universidad en relación a la sociedad y al mercado laboral en la segunda mitad del siglo XX y, al igual que ésta, ha estado condicionado por el contexto socioeconómico. Teichler (1999) realiza un recorrido por la evolución de este tipo de investigaciones en las últimas décadas (para una revisión más exhaustiva véase el apartado 4.1.4.3 *La preocupación por el empleo de los graduados*). Así, en la década de los sesenta, además del interés por la relación existente entre la inversión en educación y los retornos individuales (Teichler, 2007), se discutió ampliamente sobre la igualdad de oportunidades, bajo la esperanza de que la educación superior, además de contribuir al desarrollo económico, contribuiría a la reducción de las desigualdades en las oportunidades. En los setenta, creció la preocupación sobre el desequilibrio entre la demanda de trabajo cualificado que aumentaba moderadamente y la cantidad de graduados de educación superior que crecía rápidamente. Comenzaba así la preocupación por problemas como la sobrecualificación, aumentando el interés por establecer medidas para mejorar la empleabilidad de los graduados. En la década de los años ochenta, se hizo hincapié en la diversidad de oportunidades de empleo con el fin de justificar la creciente diversidad de la educación superior y se estudiaron también las formas en las que los estudiantes se preparan para el mundo laboral. En los años noventa, aumentó de nuevo el interés por la empleabilidad, debido a las altas tasas de

desempleo, y junto a éste aparecieron otros focos de interés, como son el énfasis en la diversificación de la educación superior o la flexibilidad. Finalmente, en la primera década del siglo XXI, se está observando un crecimiento del interés por las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo (Teichler, 2007) que se refleja en las políticas comunes europeas para garantizar la empleabilidad así como en el aumento del presupuesto para la educación superior y la investigación con el fin de que Europa sea más competitiva económicamente en una escala global.

Esta preocupación de las últimas décadas por la realidad del empleo de los graduados, ha tenido un claro reflejo en el debate institucional, ocupando un importante papel en estudios e iniciativas de ámbito internacional (véanse al respecto los documentos *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*, UNESCO, 1995; *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*, UNESCO, 1998; *Higher Education: Lessons of Experience*, World Bank, 1994; y *From Higher Education to Employment*, OCDE, 1992). El último de los documentos mencionados analiza las posibilidades y dificultades de conocer las relaciones entre la educación superior y el empleo en las sociedades industriales sobre la base de las estadísticas disponibles y las encuestas a gran escala. El estudio muestra que es necesario encontrar nuevos medios para poder identificar las ocupaciones emergentes, las nuevas competencias y las cualificaciones, así como los cambios en la estructura ocupacional. A pesar de la gran cantidad de información proporcionada por este estudio, quizá el resultado más llamativo sea la referencia al hecho de que la utilización de diferentes métodos de recolección de información origina una dificultad importante de cara a establecer conclusiones generales.

Sirva esta breve presentación para asentar una conclusión: cualquier avance en la mejora de la empleabilidad, como materialización de estas iniciativas políticas y educativas, debe apoyarse sobre la base de un conocimiento sistemático y riguroso de la situación de los egresados en relación al mercado de trabajo. Se convierte, por tanto, la investigación sobre empleabilidad en una necesidad para la mejora de la misma, sin perder de

vista que ésta se ha instalado como uno de los conceptos e indicadores centrales con los cuales la educación superior suele ser evaluada por gobiernos, empleadores y estudiantes, para lo que es necesario contar con bases informativas pertinentes (Alonso *et. al.*, 2009; Schomburg, 2007).

En los epígrafes siguientes, se presentan los distintos tipos de estudios que se han realizado así como la variabilidad en los temas tratados y, en ocasiones, en los resultados obtenidos.

4.4.3 Tipos de investigaciones y principales resultados

No todas las investigaciones en las que se encuentra información sobre el acceso al empleo de los graduados están centradas en este colectivo de forma exclusiva; muchas de ellas ofrecen resultados parciales al estudiar al conjunto de la población. Las investigaciones que se han centrado en el colectivo de graduados de educación superior propiamente dicho difieren también notablemente tanto en sus objetos de estudio como en las metodologías utilizadas. La riqueza y variedad de resultados es un hecho pero también lo es la dificultad para establecer conclusiones globales de carácter comparativo. En cuanto a las fuentes de información consultadas, se puede distinguir entre los estudios basados en estadísticas oficiales y las encuestas a egresados que realizan un seguimiento de su trayectoria tras la finalización de los estudios y que permiten obtener datos complementarios a los que ofrecen las estadísticas.

4.4.3.1 Estudios de ámbito general

Como se ha señalado, muchos de los estudios sobre empleabilidad no se han centrado en los egresados universitarios, sino en el colectivo juvenil y en el proceso de transición a la vida activa, convirtiéndose la variable nivel educativo en uno de los factores que contribuyen a explicar la inserción laboral. En este grupo, aparecen, a nivel internacional, estudios que describen la transición de los jóvenes al mercado de trabajo de forma global (Dolton *et. al.*, 1994) o por países (Wolpin, 1987, para Estados Unidos; Franz *et. al.*, 1997, para Alemania y Bratberg y Nilsen, 2000, para Noruega).

Igualmente, se han realizado estudios que han puesto el énfasis en aspectos concretos (citados en Rahona, 2006, p.105): la influencia del entorno familiar (Ilanelli, 2002), o el efecto de diversas características personales como el género (Smyth, 2002), la nacionalidad (Kalter y Kogan, 2002) y, por supuesto, el nivel de estudios alcanzado (Kogan y Schubert, 2002; Davia, 2003).

En nuestro país destacan diferentes estudios realizados para todo el territorio nacional, entre los que se pueden destacar: Alba-Ramírez (1996), Albert *et. al.*, (2003), Carabaña (2000), Lassibille *et. al.*, (2001), Aguilar Ramos (2002), y Corrales y Rodríguez (2003). A éstos se deben unir aquellos que circunscriben su análisis a un territorio concreto, generalmente una comunidad autónoma (Congregado y García, 2002; García Montalvo *et. al.*, 1997; y más recientemente, Rodríguez Espinar *et. al.*, 2010).

Gran parte de los estudios realizados se basan en datos extraídos de las estadísticas oficiales que muestran la distribución de los graduados en los sectores de actividad y profesiones según el nivel de edad, género y educación. Entre estas estadísticas destacan (Rahona, 2008, Teichler 2007): en nuestro país, la Encuesta de Población Activa; en Reino Unido, el Youth Cohor Study (YCS), un panel que recoge información anual acerca de la situación de los jóvenes tras finalizar sus estudios obligatorios; en Francia, la información facilitada por el Centre d'Études et des Recherches sur les Qualifications (CEREQ); en Estados Unidos, la National Longitudinal Study y la Survey of Income and Education; el German Socio-Economic Panel, para el caso de Alemania; y finalmente, para el conjunto de la Unión Europea, los datos del European Union Labour Force Survey 2000 ad hoc module que analiza la transición desde el sistema educativo al mercado laboral para jóvenes de entre 16 y 35 años. Aunque estos estudios sirvan para determinar, por ejemplo, que vale la pena estudiar para asegurarse un sueldo más alto y para reducir el desempleo, generalmente no aportan pruebas sobre el modo en que los recursos y las condiciones de cada universidad o las opciones de los estudiantes afectan a las trayectorias laborales (Teichler 2003:17).

En líneas generales, la investigación constata que las tasas de empleabilidad de los graduados son mejores que las de los individuos con menores niveles educativos, aunque se encuentran algunas excepciones; así, Livanos (2010), haciendo referencia al caso griego, señala que no parece existir una correlación entre el nivel educativo y las posibilidades de empleo. Ghuang (1999), para el caso de Taiwan, indica que la duración media del desempleo de los egresados es mayor que la de los individuos con menores niveles educativos. A pesar de estos casos, quizá excepcionales, se puede afirmar que, en líneas generales, el nivel de estudios es un factor que correlaciona positivamente con la probabilidad de acceso al empleo (Jiménez de Dios y Salas-Velasco, 2000; Núñez y Livanos, 2010). La situación en nuestro país a comienzos de siglo, según muestra la Encuesta de Población Activa, (Martínez Martín, 2003) refleja esta relación directamente proporcional entre el nivel educativo y la mejora en la situación laboral del sujeto. En general, están ocupados el 94% de los doctores y el 84% de los titulados universitarios. Las personas que poseen niveles de estudios inferiores, que soportan mayores tasas de desempleo y de precariedad laboral (para más información ver Encuesta de Población Activa, 2º trimestre, 2002).

Además de las tasas objetivas de acceso al empleo, se identifican otros beneficios como el salario. En España, la diferencia de ingresos entre un licenciado universitario y un bachiller se cifraba a comienzos de los años ochenta en un 45% y a principios de los noventa se había ampliado hasta un 52% (San Segundo, 1998). Otros beneficios constatados en nuestro país del mayor nivel de estudios son que se aumentan las posibilidades de conservar el puesto de trabajo y que se dispone de más facilidades de promoción interna, pues aunque ésta depende en muchas ocasiones también de factores estructurales e institucionales como la antigüedad en la empresa, las estrategias de uso y aprovechamiento del mercado interno, o la formación específica adquirida en el puesto de trabajo, lo cierto es que cuanto mayor es la formación, las posibilidades de promoción se incrementan (García y Gutiérrez, 2000).

4.4.3.2 Estudios específicos sobre graduados

Por lo que respecta a los estudios específicos que se han centrado en la educación superior, las orientaciones son igualmente variadas. En EEUU, y dentro del marco de la economía de la educación, Ehrenberg (2004) presenta una clasificación de los principales tipos de estudios que se han realizado. En primer lugar, se encuentran aquellos estudios que estiman la tasa de retorno o el rendimiento privado de la educación superior. Ya se ha hecho referencia a este indicador en los apartados anteriores. Estos estudios presentan distintos problemas, uno de ellos es que las medidas de la habilidad del estudiante a menudo se basan en los resultados de pruebas de rendimiento, que a su vez están determinadas por la escolaridad completada, lo que a su vez correlaciona con medidas no observadas de capacidad. Otra dificultad metodológica es que estos estudios no analizan por qué los estudiantes asisten a diferentes tipos de instituciones y por lo tanto están sujetos a problemas de sesgo de selección. Dentro de esta categoría también se incluyen aquellos que han dirigido la atención hacia la tasa de retorno de los alumnos llamados 'no tradicionales' es decir aquellos cuyo ingreso en la universidad no se produce pocos años después de finalizar la educación secundaria (Leigh y Hill 1997; Teichler, 1998a). Un segundo bloque, engloba los estudios que se centran en identificar los determinantes de aspectos como la matrícula, el egreso o la elección de centro universitario. Este tipo de estudios se inicia en el contexto del análisis de la incorporación de los veteranos de guerra a la Educación superior. La incidencia de aspectos como el *background* familiar ha sido ampliamente estudiada en este contexto. En un tercer bloque, se agrupan aquellos estudios que analizan la educación superior como una industria, y finalmente se encuentran los estudios que se interesan por el mercado de trabajo de los universitarios. Es en esta última categoría donde se sitúa el desarrollo de esta investigación.

La variedad de contenidos y metodologías que se recogen en este tipo de estudios es también relevante. Así, por lo que se refiere a los distintos tipos de evaluación, muchas de las investigaciones se han centrado en el

producto, la eficacia y el rendimiento, destacando los realizados por organismos oficiales como la OCDE, Eurydice o la UNESCO.

Pero además de estos factores, se han estudiado variables relacionadas con el proceso. Así estudios como el de Jacob y Weiss (2010) han analizado cómo las distintas estructuras de los sistemas de educación superior de países como Estados Unidos o Alemania, configuran distintos patrones de acceso al mercado laboral de los egresados. Estudios como el realizado por Gensbittel y Mainguet (1995) analizan los prolongados procesos de transición. Estos autores han utilizado medidas tomadas en varios momentos temporales después de la finalización de los estudios superiores, y por tanto, permiten conocer aspectos como las relaciones entre el empleo inicial y su impacto en las etapas profesionales subsiguientes.

Pero sin duda, han sido los estudios sobre la adecuación entre formación y exigencias del puesto o la satisfacción laboral, los que han cobrado un mayor relieve en los últimos años, entre ellos, los de Groot y Maassen Van den Brink (2000), Perna (2003), Robst (2007), y Wolbers (2002).

Forrier y Sels (2003) realizan una revisión de la investigación sobre el tema y establecen una categorización sobre la base de los cuatro tipos de indicadores utilizados más habitualmente:

- Las *características individuales*: un grupo importante de investigación mide la empleabilidad sobre la base de las características de los individuos. Se valoran aspectos como la actitud o la capacidad de las personas para encontrar o mantener un trabajo (Groot *et. al.*, 2000).
- El *contexto*: algunos autores no sólo se centran en el individuo, sino involucrar a otros elementos del contexto en sus investigaciones. Es evidente que, en muchas ocasiones, la ausencia de condiciones y posibilidades del contexto puede ser el principal factor limitante en el desarrollo profesional.

- Los *efectos*: Se ha estudiado también, de forma frecuente la empleabilidad a través de sus efectos (Hillage y Pollard, 1998). En este conjunto de indicadores se incluyen aspectos como la calidad del trabajo, su relación con los estudios, etc.
- Las *actividades*: un último grupo de investigación se centra en las actividades que se realizan para mejorar la empleabilidad. Entre ellas, la participación del individuo en actividades como la capacitación, las tareas de enriquecimiento personal, etc. El término *employability orientation* se utiliza en la actualidad para referirse al comportamiento de los empleados hacia la mejora de su empleabilidad.

Teichler (1999 traducido en ANECA, 2009, p.40) por su parte elabora la siguiente matriz donde relaciona los distintos enfoques metodológicos con los distintos temas de investigación de estos estudios.

Tabla 4. Temas y enfoques metodológicos en la investigación sobre la relación entre educación superior y el mundo del trabajo

TEMAS	ENFOQUES METODOLÓGICOS			
	Estadísticas	Encuestas a estudiantes y graduados	Encuestas a empleadores y otros actores	Análisis de profundidad (currícula, funcionamiento en el trabajo. etc)
Demanda del sistema de empleo	X	(X)	X	--
Empleo y carrera de los graduados	X	X	X	(X)
Tareas y funciones en el trabajo	--	(X)	(X)	X
La transición de la educación superior al empleo	X	X	(X)	--
El impacto de la educación superior	(X)	X	--	X
X muy frecuente empleados (X) Ocasionalmente empleados -- Escasamente usados o no usados				

Fuente: Aneca, (2009)

Tal y como se puede apreciar en la tabla, son las encuestas a egresados, a las que se hará una referencia especial en el epígrafe 4.4.4, las herramientas que permiten obtener un abanico de información más completo.

Estas investigaciones focalizadas en el colectivo de graduados no han ofrecido resultados tan optimistas como las realizadas a la población en general. En el escenario de desempleo de final de siglo, aunque la probabilidad de encontrarse en periodos de desempleo disminuye a medida de que aumentan los niveles educativos, los estudios superiores no garantizan un empleo. En nuestro país, se encuentran trabajos que destacan estas dificultades de acceso al empleo a la que se enfrentan los titulados universitarios, la devaluación de los títulos académicos (Carabaña, 1996) o la desconexión entre las enseñanzas impartidas en las Universidades y las cualificaciones demandadas en mercado laboral (García-Montalvo, 2001b). Otros estudios han destacado fenómenos como los largos períodos de búsqueda de primer empleo o accesos a empleos marginales una vez finalizados los estudios, la existencia de un bajo nivel de contenido profesional en los llamados *puestos de entrada* e incluso, el escaso efecto del nivel educativo en la tasa de empleo (Blázquez, 2005).

Puede resultar fácil, en este punto, utilizar esta investigación sobre graduados para presentar una visión negativa de su empleabilidad. Sin embargo, Teichler (2007:21), sugiere que los procesos de transición de la educación superior al trabajo son más suaves que lo que suele recogerse en los debates más catastrofistas sobre el tema: *en la mayoría de países europeos, la transición de la educación superior al empleo parece haber sido más suave que lo que los debates públicos sobre los problemas causados por la expansión de la educación superior y la situación del mercado de trabajo precario en general sugieren* (traducido por el autor).

España y en general los países mediterráneos se sitúan dentro de las posiciones más negativas. Al, aludido en las líneas anteriores, caso griego (Livanos, 2010), el estudio de Teichler (2007) añade el dato de que, cerca de cuatro años después de la graduación, sólo el 3% de los graduados de los

diez países europeos estudiados estaban en el paro; sin embargo este porcentaje se incrementaba al 5% en Italia, 7% en Francia y 10% en España. Nuestro país mostraba los datos más negativos entre los países estudiados en la mayoría de los indicadores analizados: duración de la búsqueda de empleo, estar aún en búsqueda después de 12 meses, o generalmente desempleados durante los primeros 4 años. Señala el autor que los graduados en Italia, Francia y España no sólo experimentan períodos más prolongados de transición, sino que están más propensos a tener problemas de empleo y encontrar puestos de trabajo y tareas que no corresponden a su nivel de educación (p.28). Se volverá sobre esta idea al hacer referencia a la situación de los egresados y el mercado laboral en nuestro país.

4.4.4 Los estudios a egresados: herramientas para la mejora de la empleabilidad

Gran parte de los estudios sobre empleabilidad de los graduados a los que se ha hecho referencia en las líneas anteriores han sido realizados por investigadores particulares a partir de estadísticas oficiales relativas al empleo. Además de estos, se han realizado otro tipo de estudios muy útiles desde el punto de vista del análisis de la empleabilidad, como son los llamados estudios a egresados. Estos estudios suelen centrarse en el análisis de las relaciones entre las competencias que se adquieren en la educación superior y las requeridas en el puesto de trabajo, constituyendo una línea de investigación esencial para la comprensión de los procesos de transición al mercado laboral de los egresados universitarios. Se puede afirmar que éstos se han convertido en una fuente de información importante para evaluar el rendimiento de la educación superior a partir de la premisa, ya presentada anteriormente, de que la educación superior debe contribuir al crecimiento económico y a la formación de capital humano avanzado.

A diferencia de las estadísticas oficiales, las encuestas a egresados desarrollan una función clave por dos razones (Teichler, 2003). En primer lugar, porque pueden proporcionar información más o menos representativa en torno a muchos aspectos; y en segundo lugar, porque son los únicos

instrumentos que ofrecen información relacionada con la entrada, el proceso y la salida de las universidades y los planes de estudios.

Además, se puede decir que se trata de iniciativas que benefician directamente a los estudiantes y sus familias, ya que éstos pueden disponer de información relevante sobre la formación de expectativas y la toma de decisiones con respecto a los estudios superiores. Esto les facilitará la respuesta a las preguntas más usuales que se plantean en la toma de decisiones académico-profesionales (Mora *et. al.*, 2010). Una vez finalizados sus estudios, los resultados de estas investigaciones también les orientarán ante las nuevas expectativas acerca de su transición al mercado laboral. También resultan útiles para los empleadores quienes se cuestionan habitualmente sobre cuál es el perfil de empleado más adecuado para desempeñar el trabajo diario en la organización, no sólo a raíz del incremento del coste laboral asociado a la contratación de nuevos recursos humanos, sino también debido la importancia de la correcta gestión del trabajo y dedicación de las personas al trabajo de la organización. Desde el punto de vista institucional, el interés por las encuestas a egresados universitarios se encuentra asociado con las presiones y demandas tanto externas como internas para que en la educación superior haya evaluaciones, rendición de cuentas y para que se lleven a cabo investigaciones centradas en el proceso (Alonso *et. al.*, 2009; Dellow y Romano, 2002).

Se presenta a continuación una visión de estos estudios organizados según su ámbito territorial, distinguiendo entre los estudios realizados en el contexto internacional y los estudios realizados en nuestro país por las propias universidades.

4.4.4.1 A nivel Internacional

En este apartado se presentan tres estudios del ámbito internacional que tratan sobre la formación de graduados en las instituciones de educación superior y las demandas formativas del mercado laboral desde la óptica de los graduados.

El estudio conocido como CHEERS, *Higher Education and Graduate Employment in Europe - European Graduate Survey*, financiado por el IV Programa Marco de la Unión Europea y coordinado por la Universidad de Kassel (Alemania) perseguía el objetivo de analizar el empleo, la transición laboral y la formación de los graduados superiores europeos durante los primeros años después de su graduación. Dentro de este marco general, se definieron los objetivos siguientes: obtener un conocimiento comparativo del empleo y trabajo de los graduados desde las instituciones de educación superior europeas; obtener información sobre los cambios recientes en la inserción laboral y el trabajo, así como los desafíos emergentes para los graduados; analizar la complejidad de las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo en aspectos como la transición al empleo, el impacto de los cambios estructurales y curriculares de la educación superior, o las oportunidades que ofrece el contexto sociofamiliar y de formación; contribuir a la innovación teórica y metodológica como mejoras en el ámbito de la investigación en la educación superior y el empleo; y finalmente, iniciar el proceso de creación de una base de datos a escala europea para la inserción laboral y el trabajo.

Los graduados encuestados pertenecían a los siguientes países: Italia, España, Francia, Austria, Alemania, Holanda, Reino Unido, Finlandia, Suecia, Noruega, República Checa y Japón. Además de las encuestas a graduados, aproximadamente unas 40000 de la cohorte de graduación de 1994/1995, se realizaron entrevistas personales a empleadores y graduados, en un número de 225 en áreas seleccionadas en ambos casos.

En la página web del proyecto se puede obtener mayor información:

<http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>

Como continuación de este proyecto, en la VI convocatoria del Programa Marco de la Unión Europea, se presentó el proyecto REFLEX, *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe* (REFLEX), cuyo objetivo principal era conocer con detalle las competencias que son demandadas por el mercado laboral y las que son

adquiridas en el sistema educativo. Por tanto, mientras que el objetivo principal del proyecto CHEERS era conocer la situación laboral de los graduados, en el proyecto REFLEX se prestó especial atención a la formación en competencias y las necesidades formativas del mercado laboral. La encuesta realizada en este proyecto en los años 2005/06 se diseñó de forma que la información obtenida pudiera ser directamente comparable con la obtenida previamente en el Proyecto CHEERS durante los años 1998/99. De esta forma se facilitó el análisis de la evolución de los egresados en cuanto a la transición al mercado laboral y las competencias.

El proyecto REFLEX intentaba dar respuesta a tres cuestiones generales e interrelacionadas: (1) ¿qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento? (2) ¿qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias?, y (3) ¿cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo? (Allen y Van der Velden, 2007)

En este proyecto se involucraron todos los países que ya participaron en el anterior, con excepción de Suecia, y se incorporaron nuevas universidades de otros países como Bélgica, Estonia, Portugal y Suiza hasta formar un conjunto de universidades procedentes de catorce países de Europa, junto con Japón. A partir de la encuesta realizada en el marco de este proyecto, se obtuvieron bases de datos por países, con un total de 40.787 egresados universitarios encuestados.

Se puede obtener información detallada sobre esta iniciativa y otras aportaciones en la página web:

<http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/index.htm>

El antecedente de estos estudios proviene de la necesidad percibida por los países europeos de introducir cambios en sus sistemas educativos por el motivo fundamental de que el mercado laboral no sólo exige de los

graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional sino también la capacidad de adaptarse a nuevos campos de conocimientos (no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio).

La tabla nº 5 recoge algunas de las diferencias más significativas entre ambos estudios por lo que a elementos de diseño se refiere.

Tabla 5. Elementos de diseño de los estudios CHEERS y REFLEX.

	CHEERS	REFLEX
Periodo del proyecto	1997-2000	2004-2007
Países	12	16+
Año de graduación	1995	2000
Año de encuestación	1999	2005
Participación	Aprox. 40.000	Aprox. 40.000+
Estudios adicionales	Entrevistas a graduados y empleadores	Grupos de discusión con responsables de las universidades y empleadores

Fuente: Vieira *et. al.*, (2007)

Los resultados del estudio REFLEX en España publicados en el Informe ejecutivo *El profesional en la Sociedad del Conocimiento* (Mora, 2007) constatan la distancia en ciertos temas con respecto a los países europeos objeto de análisis. Los mapas compartidos de requerimiento de competencias para el desempeño de los puestos de trabajo ocupados por los titulados universitarios, constatan las diferencias entre la formación adquirida por los titulados y las exigencias del mercado laboral en España.

Posteriormente, y con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de las universidades latinoamericanas de sistemas efectivos de seguimiento de egresados, el mismo equipo de investigadores se embarcó en el Proyecto PROFLEX poniendo a disposición de la sociedad latinoamericana la experiencia adquirida en los proyectos previos. Así, manteniendo la filosofía de mejora de la calidad institucional, y al mismo tiempo, adaptando la iniciativa a la realidad y contexto de los países de Latinoamérica, arrancó el Proyecto PROFLEX en el año 2006 (Mora *et. al.*, 2010).

El Proyecto PROFLEX se enmarcó dentro del Programa ALFA de la Unión Europea, concebido como un programa de cooperación entre IES de la Unión

Europea y América Latina. En la ejecución del proyecto participaron 36 universidades de 10 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Panamá, Puerto Rico y Uruguay. Aproximadamente 9000 registros.

El principal objetivo de este Proyecto fue obtener resultados sobre los graduados universitarios de Latinoamérica y poder establecer una comparación entre los países latinoamericanos participantes en el proyecto PROFLEX y los países europeos que participaron en los Proyectos anteriores CHEERS y REFLEX.

Los instrumentos desarrollados fueron: Un estudio que ponía de relieve los principales factores institucionales y estructurales que permitía plasmar la relación entre la educación superior y el trabajo en cada uno de los países participantes. Una encuesta a los egresados de las universidades participantes adaptada al contexto educacional y laboral de cada país a partir de un cuestionario estándar. Y resultados de proyectos anteriores y similares (CHEERS y REFLEX) que permitían comparar la situación laboral de los egresados en Latinoamérica con la que encuentran los egresados europeos y japoneses. El cuestionario contaba con más de 150 preguntas, y estaba estructurado en 9 secciones cubriendo diversos aspectos; entre ellos: la formación recibida, la transición al mundo laboral, las competencias y la satisfacción, entre otros. El cuestionario fue dirigido a egresados universitarios que finalizaron sus estudios cinco años antes del momento de la entrevista. Puesto que la encuesta se realizó durante los años 2007/08 los graduados seleccionados corresponden a la promoción del 2002/03.

Puede obtenerse más información en la web:

<http://www.seguimientoegresados.com/>

4.4.4.2 Estudios en España

En España, el interés por conocer la situación laboral-profesional de los egresados es relativamente reciente. Almarcha *et. al.*, (2005) realizan un recorrido por los estudios más significativos de las últimas décadas. Uno de

los primeros fue realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona en 1978 (UAB, 1978; citado en Almarcha, 2005, p. 243), y se centró en el primer trabajo universitario, recogiendo las dificultades de inclusión desde el punto de vista de la adaptación de cada graduado a su puesto de trabajo. Estos años se caracterizaron por la idílica situación del mercado de trabajo que demandaba a la universidad nuevos titulados. Los años 80 se caracterizaron por un rápido desarrollo del mercado de titulados surgiendo estudios sobre el mercado de titulados universitarios en España, o sobre el stock de titulados superiores en relación con el mercado de trabajo. Todos ellos partían de un objetivo similar: definir qué titulados necesita el mercado y qué ventajas tienen unas carreras sobre otras. Sin embargo, no se estudiaron las diferencias de las titulaciones ni la situación interna de las carreras, por lo que no se ofreció una perspectiva individual sino más bien de grupo o de tipo de titulación.

Los años 90 sacaron a la luz debilidades e inseguridades del mercado respecto a los titulados; se mantiene en gran parte de la población el deseo de tener un título universitario, sobre todo por parte de los padres que no pudieron lograrlo, aunque el significado de esa aspiración en términos de valores no se corresponde con la disciplina e interés constante por el estudio que puede significar el realizar una carrera universitaria.

En los últimos años del siglo XX y primeros del siglo XXI se produce una eclosión de estudios sobre egresados en prácticamente la totalidad de las universidades españolas. Este interés viene motivado por la incorporación de los planes de de calidad que establecían, como uno de los criterios, la realización de estudios de seguimiento a los egresados con objeto de disponer de datos fiables sobre la adecuación socio-laboral de la formación impartida. La variedad de orientaciones que caracterizaban a estos estudios llevó, en el año 2003, al Consejo de Coordinación Universitaria a organizar el seminario *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, coordinado por Javier Vidal (Vidal, 2003), con el objetivo de reflexionar sobre la metodologías empleadas en las distintas universidades, conocer los problemas surgidos durante el proceso de análisis y las necesidades de

información que se generan, a la vez que facilitar el intercambio de la documentación existente entre las distintas instituciones. Fruto de este encuentro, en el que participaron algunos de los expertos más destacados en temas de empleabilidad en el contexto nacional e internacional, se elaboró el documento con el mismo título, donde están recogidas algunas de las iniciativas desarrolladas en Estados Unidos y Europa.

En líneas generales, los estudios a graduados ofrecen, sin duda, una gran cantidad de información útil para analizar la inserción laboral de los egresados, pero también, y como tal se recoge en algunas de las conclusiones del mencionado seminario, adolecen de algunas limitaciones desde el punto de vista de la posibilidad de extraer conclusiones comparativas (Teichler, 2003). La más significativa de éstas es la heterogeneidad de planteamientos metodológicos utilizados ya que, tanto las variables elegidas como los formatos seleccionados para la recogida de información, son muy variados.

Entre los estudios que han realizado un meta-análisis de estas investigaciones, se pueden destacar el estudio elaborado por la ANECA titulado *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España* (ANECA, 2009) o el informe *Herramientas para la utilización de los estudios de egresados en el diseño de los planes de estudio* realizado por Vieira *et. al.*, (2007).

El primero de ellos recoge como principales características de los estudios sobre inserción laboral realizados por las universidades españolas, las siguientes:

Dimensiones

- Evolución de indicadores de desarrollo
- Datos sociológicos de los titulados
- Situación laboral actual y grado de empleabilidad
- Búsqueda de empleo
- Factores de inserción laboral
- Características del primer empleo, actual e intermedios

Diseño	<ul style="list-style-type: none">• Funcionalidad de la formación para la búsqueda y desempeño del empleo• Nivel de satisfacción con la formación recibida• Tipo encuesta en sus diversas modalidades
Selección de informantes	<ul style="list-style-type: none">• Selección muestral: aleatoria estratificada con afijación proporcional• Censal
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionarios• Entrevistas
Recogida de información	<ul style="list-style-type: none">• Interna, a través de proyectos gestionados por profesores o unidades administrativas propias• Externa, mediante contratación con empresas del sector

Fuente: ANECA, (2009).

Por su parte, el informe elaborado por Vieira recoge como principales variables de estos estudios las siguientes:

Estudios:	<ul style="list-style-type: none">• Nº de años que han tardado en finalizar, relación con la duración de la carrera, motivos de la tardanza, nota media, otras titulaciones universitarias.
Formación complementaria	<ul style="list-style-type: none">• Realización de otros estudios, motivación para realizar esa formación, tipo de formación.
Simultaneidad Estudios-Trabajo	<ul style="list-style-type: none">• Simultaneidad estudios-trabajo, relación del trabajo con los estudios.

Valoración de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • De forma global, por competencias.
Empleo. Factor de contratación	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia de la formación recibida en la contratación, exigencia de la titulación en la contratación, utilidad de la formación para mejorar en las condiciones laborales.
Relación Empleo-formación	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja en el mismo sector, suficiencia del nivel de formación-Carencias formativas, relación estudios categoría profesional.
Prácticas profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de prácticas profesionales, utilidad en la búsqueda de empleo.

Fuente: Vieira, *et. al.*, (2007)

4.4.4.3 Resultados

De forma general, estos informes recogen aspectos como que la mayoría de los titulados se encuentran satisfechos con la formación obtenida o que los periodos de búsqueda del primer empleo se sitúan en torno a los 12 meses, aunque se encuentran diferencias importantes por titulaciones (se evidencia una mayor empleabilidad asociada a las carreras técnicas, experimentales y de la rama sanitaria). Además, las redes sociales y los contactos personales se convierten en los principales factores para acceder al mercado laboral. En cuanto al análisis de la adecuación entre la formación y el empleo y aunque pocos estudios recogen información precisa sobre la formación recibida-demandada (Vieira *et. al.*, 2007), existe una tendencia a valorar más positivamente la adecuación formación-empleo cuando se utiliza un único ítem, por lo que la comparación de resultados debe tomarse con precaución.

De forma específica se presentan los principales resultados relativos a las variables más relevantes para la presente tesis, como son: la transición al mercado laboral, el ajuste formación-empleo, la satisfacción con el trabajo y

las competencias (relación entre la formación recibida y las exigencias del mercado laboral). Para el análisis se han seleccionado, además del informe REFLEX, por ser la última 'gran' encuesta de seguimiento de los procesos de inserción laboral de los titulados en Europa, tres de los principales estudios de universidades españolas realizados en un periodo similar al proyecto REFLEX. Se trata de las investigaciones siguientes: El informe *formación y empleo de los titulados en la Universidad de León* (Vidal et. al., 2004), que recoge un total de 1358 cuestionarios de las promociones de 1997/1998, 1998/1999 y 1999/2000 de la Universidad de León; el informe *Inserció i formació a la UDG. Estudi sobre la 2a enquesta d'inserció laboral* (Thió i Fernández de Henestrosa y Daunis i Estadella, 2006), que trabaja con una muestra de 1100 encuestados de las promociones 2000/2001 de la Universidad de Girona; y finalmente, el informe *Resultados del estudio sobre primer empleo y situación laboral de los titulados de la UPM 2002-2003* (García Delgado, 2007), que recoge información de un total de 822 titulados de distintas carreras técnicas de la Universidad Politécnica de Madrid y en el que colaboró la Cátedra UNESCO de Gestión Académica y Planificación Estratégica.

El metaanálisis, ya mencionado, realizado por Vieira et. al (2007) destaca estos estudios como especialmente significativos por su amplitud y por ofrecer información tanto de carácter global, como de forma comparativa entre titulaciones.

Se remite, igualmente al lector, al informe de la ANECA (2004b) *Encuesta de Inserción Laboral*, que ofrece estadísticas relativas a una variedad importante de indicadores de empleabilidad, segmentadas por universidades.

En cuanto a las variables relativas a la transición laboral, el estudio de la Universidad de León, refleja que tres años después de terminar los estudios, consiguieron trabajo el 87,1% de los titulados. Del 12,9% de los egresados que no habían encontrado, únicamente el 17% manifestaba que no lo está buscando. La vía de acceso más habitual al trabajo tanto actual como último, fueron los contactos personales y/o familiares. La mayoría trabajaban por

cuenta ajena, en el sector privado, con contratos a jornada completa y sueldos menores a 18000€ brutos al año. En la misma línea se sitúa el informe de la UdG en el que se señala que la primera inserción se produce, para 3 de cada 4 titulados, alrededor de los 3 meses. En este caso la información se recogió en una variable ordinal con intervalos de 3 meses. Es en el ámbito de Ciencias de la Salud donde el proceso de inserción fue más rápido; el 93,2% de los estudiantes encontraron trabajo en un periodo inferior a tres meses. La vía de acceso más habitual para el primer empleo fueron los contactos personales, ya que, dependiendo del ámbito, entre 3 y 4 titulados de cada 10 encontraron trabajo a través de esta vía. Los servicios de la universidad, los anuncios en prensa o las prácticas durante los estudios eran otras vías habituales. Prácticamente el 50% de los titulados tenían un contrato fijo, en este primer trabajo y, en cuanto al sueldo, el mayor porcentaje, un 37,83% se situaban en un rango entre 12.000€ y 18000€. Esta variable también se recogía en intervalos de amplitud variable. En el informe de la Universidad Politécnica de Girona se muestra que la mitad de los encuestados encontraron trabajo al poco tiempo de finalizar los estudios, con un lapso de tiempo medio de empleo de 3,8 meses; destacan igualmente las relaciones familiares y de amistades como vías principales de búsqueda de empleo. Las webs de empleo y la iniciativa personal aparecen también como vías destacables. En este primer empleo, la mayoría tenían contratos de tipo temporal, y el sueldo medio anual era de 1600 euros al año. Estas cifras varían significativamente en el caso del último empleo, ya que el 71% posee un contrato indefinido y los ingresos anuales netos superan los 25000 euros. El salario es también una variable que se recoge en el informe REFLEX en el que se constata el bajo nivel salarial relativo de los graduados españoles, comparativamente con Europa. Sólo en la República Checa los salarios de los graduados eran ligeramente más bajos que en España. En Alemania, Suiza y Noruega casi se duplican los salarios españoles; y en valores reales las diferencias son muy grandes (por ejemplo, en Suiza el salario medio era superior a 4.000€ frente a los 1.414€ de los graduados españoles).

Otra variable sobre la que se ha realizado el registro ha sido el ajuste formación-empleo; casi la mitad de los encuestados de la Universidad de León informan, en cuanto al grado de adecuación del primer trabajo obtenido al contenido de los estudios, de un nivel de adecuación de bastante o mucho, porcentaje que se eleva significativamente en algunas titulaciones como Ciencias de la Salud. Para acceder al último puesto de trabajo (o actual en el momento de la encuesta), a la mayoría (66,8%) se les exigió una titulación determinada, aunque un 23% consideraba que su formación universitaria no era necesaria para realizar el trabajo que desempeñaban. También en este caso se presentan diferencias por titulaciones, siendo los que mayor grado de adecuación manifestaban, los alumnos de C. de la Salud y Enseñanzas Técnicas. Es significativo reseñar que entre los motivos más reseñados por los titulados para aceptar estos puestos con escasa adecuación a su formación, figuraban el hecho de tener mejores perspectivas profesionales y el lugar de residencia. A la mayoría de los encuestados de la Universidad de Girona, un 67%, se les exigió una titulación específica para ejercer su primer empleo. A un 12% sólo se les exigía una titulación universitaria. El 71% de los encuestados, señalaron que ejercían funciones propias de su titulación, siendo los porcentajes de los alumnos de humanidades significativamente más bajos que el resto. El informe de la Universidad Politécnica de Madrid muestra que, en cuanto al primer empleo, el 60% de los encuestados consideraba que el trabajo era adecuado a su nivel de estudios, cifra que coincidía en gran medida con el ajuste relacionado con el 'contenido y la temática de la carrera': (30% señalaban muy adecuado y 30% adecuado). Las cifras ofrecen una mejor adecuación en el segundo empleo, donde el 77% consideraban que el nivel es el adecuado. Es importante señalar que, frente a un 12% de encuestados que consideraba que el trabajo estaba por debajo de su nivel, sólo el 2% consideraba que estaba por encima. No obstante, conviene reseñar que entre las sugerencias en formato de pregunta abierta que los alumnos realizaban respecto a la carrera estudiada, aparece como una cuestión recurrente: la mayor atención a las demandas del mercado laboral.

Se ha estudiado también la satisfacción con el trabajo. Los titulados de la Universidad de León valoraron esta variable, medida en una pregunta en formato de escala Tipo Likert, sobre 7 ítems, con una puntuación media de 4,8. Sólo el 21,8% de los encuestados manifestaron una baja satisfacción con el conjunto de su trabajo. Sobre una escala similar, los alumnos de la Universidad de Girona, ofrecieron una puntuación media ligeramente superior, de 5,57. El informe de la UPM utiliza un formato distinto y recoge la información a través de una variable ordinal con 5 categorías (muy – satisfecho-, bastante, medianamente, poco y muy poco). En el mismo se recoge que más de la mitad de los encuestados (58%) estaban muy satisfechos o bastantes satisfechos con su primer empleo, medido, este caso el indicador. En el último empleo este porcentaje se incrementa hasta el 76%. Los datos europeos del Informe REFLEX reflejan que, en conjunto, los titulados con trabajo en el momento de realización de la encuesta (casi 9 de cada 10), manifestaban un nivel moderado de satisfacción con el mismo (puntuación media de 3,7 en una escala entre 1 ‘Muy insatisfecho’ y 5 ‘Muy satisfecho’). Comparativamente con otros países europeos, los españoles se situaban en una zona intermedia, encontrándose los mayores niveles de insatisfacción en el Reino Unido, Francia o Italia. La mayor satisfacción se producía en carreras como Educación, Derecho y Ciencias de la Salud. Por otra parte, conforme se dan un mayor grado de utilización y requerimiento de conocimientos y habilidades en el puesto de trabajo, y una adecuación de dicho puesto a un área de estudios acorde a la de la titulación, la satisfacción del empleado con su puesto de trabajo también parece ser más alta.

Finalmente, los citados informes recogen información sobre las competencias. El informe de la ULE permite comparar, para un bloque total de 19 competencias, el nivel de formación obtenido en la universidad y la utilidad de éste en el trabajo. Ambas preguntas medidas en una escala Likert con 7 valores. Únicamente para el caso de la formación teórica recibida, los encuestados manifestaron un mayor nivel en la formación recibida que en la utilidad en el trabajo. Destacan competencias prácticas como la expresión oral, la toma de decisiones o la capacidad de gestionar tiempos y recursos,

consideradas como muy útiles en su trabajo y de las que manifiestan un considerable déficit formativo. Situación similar se produce en el caso de la informática. El estudio de la UdG analiza por separado la valoración en la formación recibida en 14 competencias y la adecuación o utilidad de esta formación. Todas las valoraciones se han realizado sobre una escala tipo Likert de 7 ítems. En cuanto al nivel de formación recibida, las competencias que más valoración recibieron fueron la formación teórica (4,87), trabajo en equipo (4,64), pensamiento crítico (4,5) y documentación (4,4). En el otro extremo se situaron competencias como los idiomas (2,28), el liderazgo (3,34) y la informática (3,57), todas ellas escasamente valoradas. La mayor adecuación se produjo en las competencias de trabajo en equipo (5,10), resolución de problemas (5,09) y toma de decisiones (5,02). Formación práctica (3,98) e idiomas (3,41) recibieron las puntuaciones más bajas. En el caso de la UPM, la pregunta se refería únicamente a la valoración sobre la formación recibida sin establecer una comparación con la utilidad en el trabajo. Se recogieron un total de 12 competencias (el término, no obstante, no aparece como tal en el informe), siendo la formación teórica, el esfuerzo y rigor y la adaptación al cambio, las más valoradas. Competencias relativas a la gestión, informática, idiomas y relaciones interpersonales aparecen con una alta valoración negativa, con altos porcentajes en las categorías de respuesta mala o muy mala, en cuanto al nivel de formación recibido.

Pero, sin duda, el Informe REFLEX es uno de los informes más completos al respecto, al convertir este análisis en uno de sus objetivos fundamentales. El análisis realizado por Mora *et. al.*, (2008) que permite comparar, a nivel europeo, las diferencias entre los egresados que señalaban utilizar poco las competencias en el trabajo y los que señalaban que el empleo demandaba más competencias de las ofrecidas, permite observar que, en un buen número de países, la falta de competencias supera el exceso de ellas. Los estudiantes de Ciencias de la Salud son los que manifestaron un mayor déficit en competencias. Cabe resaltar el caso de España como el país en el que los titulados destacaban con más énfasis la poca utilización que de las competencias adquiridas hacen en el puesto de trabajo. De forma particular,

los titulados con trabajo expresaban bastante acuerdo en las competencias que prioritariamente les son requeridas en el puesto de trabajo, destacando entre éstas, la capacidad para hacerse entender, la capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, la capacidad para trabajar en equipo y la capacidad para rendir bajo presión. En cuanto a las que menos necesarias, figuran la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, el conocimiento de otras áreas o disciplinas y la capacidad para detectar nuevas oportunidades.

Por lo que respecta a la contribución de la carrera a la adquisición de estas competencias, los titulados señalaban como destacadas la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para redactar informes o documentos, el pensamiento analítico y el dominio de su área o disciplina. Aunque, tal y como refleja el informe, sólo la capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo.

El informe presenta un análisis detallado de las diferencias entre nivel de competencias necesario para el desempeño del trabajo actual y el nivel adquirido en su etapa formativa por titulaciones. Considerando, sobre una escala de - 6 a + 6, sólo aquellas competencias en las que se produce un déficit igual o superior a 2 puntos, se puede observar que, en el caso de Educación, sólo la capacidad para hacer valer tu autoridad supera ligeramente esta puntuación. Los mayores déficits en el campo de humanidades, siempre iguales o superiores a 2 puntos, se producen en la capacidad para hacer valer la autoridad, la capacidad para utilizar herramientas informáticas, la capacidad para coordinar actividades y la capacidad para rendir bajo presión. En el caso de las C. Sociales, tres son las competencias que aparecen como más deficitarias: la capacidad para utilizar herramientas informáticas, la capacidad para rendir bajo presión y la capacidad para usar el tiempo de forma efectiva. Los titulados del área de Economía y Empresariales solo manifiestan un déficit competencial superior a dos puntos en la capacidad para utilizar herramientas informáticas. El déficit es más generalizado en los egresados de Derecho quienes expresaban carencias en la capacidad para encontrar nuevas ideas y

soluciones, la capacidad para coordinar actividades, la capacidad para utilizar herramientas informáticas, la capacidad para negociar de forma eficaz y la capacidad para hacer valer tu autoridad. Una de las áreas donde mayor número de competencias aparecen como deficitarias es la relativa a las carreras técnicas, con un total de cinco competencias en este tramo: la capacidad para coordinar actividades, la capacidad para hacerse entender, la capacidad para hacer valer tu autoridad, la capacidad para movilizar las capacidades de otros y la capacidad para negociar de forma eficaz. Situación similar se produce en el área de Ciencias, donde se presenta un déficit en la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, la capacidad para negociar de forma eficaz, la capacidad para hacer valer tu autoridad y la capacidad para utilizar herramientas informáticas. Finalmente, la capacidad para rendir bajo presión, la capacidad para hacer valer tu autoridad y la capacidad para utilizar herramientas informáticas son las competencias que presentan mayor desajuste para los egresados del área de Salud.

4.4.5 Algunas debilidades

Aunque como se ha mostrado en las líneas anteriores, la investigación sobre empleabilidad de los graduados es bastante amplia, siguen produciéndose algunas limitaciones que conviene destacar (Teichler, 2003; Teichler, 1998b)

En primer lugar, se realizan pocos estudios que permitan un control regular de los cambios que se producen en el empleo y las condiciones laborales de los titulados universitarios y de la incidencia del estudio en la carrera profesional y las funciones laborales subsiguientes (incluso en los países más avanzados donde se realizan estudios periódicos sobre la situación laboral de los jóvenes recién salidos de la universidad, la información sobre la utilización de conocimientos es escasa). Además, algunos estudios a gran escala se basan en cuestionarios muy cortos y, por lo tanto, proporcionan una información limitada. Pueden proporcionar información de que a los graduados de una universidad les “va mejor” en el mercado laboral que a los de otra universidad, pero no proporcionan información que ayude a examinar qué elementos de la antigua universidad podrían haber causado este éxito.

Además, muchos estudios se llevan a cabo un año después de la graduación o incluso antes. Por lo tanto, proporcionan una imagen incompleta del proceso de transición y casi no tratan la experiencia profesional adquirida en el curso de la carrera laboral.

En segundo lugar, existe muy poca información sobre estas relaciones en aquellos países en los que las perspectivas laborales de los universitarios son más precarias, aunque hay excepciones dignas de mención. Con respecto a África, Matos (1997) afirma que el empleo de los graduados de la educación superior es un ámbito del cual hay muy pocos datos disponibles con excepción de algunos estudios que a menudo no son amplios, no están actualizados y se realizan durante períodos de tiempo limitados.

Por otra parte, en muchas ocasiones la información que se ofrece sobre estas relaciones está sesgada o es tendenciosa. La información cuantitativa sobre el trabajo y el empleo de los graduados suele ser abundante en los sectores tradicionales del empleo, pero relativamente deficiente en los sectores no estructurados y atípicos de reciente aparición. En tanto que el empleo de los graduados parece estar disminuyendo en los primeros y aumentando en estos últimos, la heterogénea información de la que se dispone podría reforzar una opinión sesgada.

Otro de los puntos débiles es el desequilibrio entre los datos cuantitativo-estructurales y cualitativos. Existe una profusión de estudios acerca del destino de los graduados y sus ingresos, mientras que la información escasea en cuanto a los tipos de tareas y la medida en que el conocimiento adquirido durante los estudios es eventualmente utilizado en el trabajo. Debido a los elevados gastos y esfuerzos que suponen, los estudios disponibles sobre las tareas laborales, las exigencias del trabajo y la utilización de las competencias suelen concentrarse en pequeños sectores, lo cual casi no permite llegar a conclusiones amplias. Como consecuencia, los datos sobre el ingreso y las categorías de ocupación de los graduados frecuentemente se interpretan en exceso como indicadores válidos de la utilización del conocimiento. Además, las declaraciones de los empleadores

con respecto a las cualificaciones previstas se toman demasiado fácilmente como información directa y objetiva acerca de la demanda en el sistema del empleo. Es sabido, sin embargo, que los empleadores hacen excesivo hincapié en la necesidad de capacidades que no abundan en el mercado. Además, muchas encuestas estudian a egresados de universidades o campos de estudio individuales; éstas, aunque son valiosas, ya que podrían servir como retroalimentación a las instituciones y departamentos, no ayudan a tener una imagen suficientemente representativa de la totalidad.

Y finalmente, al intentar utilizar estos estudios para establecer comparaciones entre países, aparecen nuevas dificultades; una de ellas hace referencia a las distintas metodologías utilizadas, que pueden llevar a conclusiones distintas. Además de los metaanálisis presentados anteriormente, elaborados por Vieira *et. al.*, (2007) y la ANECA (2009), la investigación realizada por Lindberg (2007), en el contexto internacional, constata que cuando los análisis se limitan a la población de los propios graduados, se producen menos diferencias en la duración de la transición educación-trabajo entre los países europeos, que cuando se analiza la población en general, donde aparecen importantes diferencias entre países. Además, son los estudios de carácter global los que ofrecen mejores resultados frente a los de carácter local que realizan los distintos países (Núñez y Livanos, 2010).

4.4.6 ¿Éxito o fracaso de la educación superior?

En los apartados anteriores se ha ofrecido una síntesis de las investigaciones realizadas en el contexto internacional sobre empleabilidad y, de forma específica, sobre empleabilidad de los graduados. Además de la divergencia que se produce, en ocasiones, en los resultados entre diferentes estudios, es importante no limitar la descripción únicamente a la presentación de unos datos cuantitativos, sino incorporar algunos elementos que permitan contextualizar esta información.

De esta manera, es importante, en primer lugar, apreciar que, aunque las tasas de desempleo aún son inferiores a las de otros niveles educativos (véase por ejemplo, Salas-Velasco, 2007; Núñez y Livanos 2010), el desempleo de los universitarios se presenta como un fracaso en el sistema de enseñanza cuando se analiza desde la inversión realizada, ya que tanto los individuos como la propia sociedad han realizado inversiones en educación superior con la esperanza, tal y como refiere la Teoría del Capital Humano, de obtener una rentabilidad o beneficio que se materializa en la obtención de un empleo acorde con su formación y nivel de estudios. Por este motivo el desempleo y las condiciones de empleo precarias de los egresados son vistos de una manera más crítica que los problemas de empleo promedio (Teichler, 1998b).

En segundo lugar, aún asumiendo el relativo éxito de la educación superior en la inserción laboral de los individuos y aceptando la premisa de que la formación adquirida en los centros educativos constituye tal vez el principal factor para garantizar ésta inserción (Fernández Enguita, 1990; Requena, 2001), se plantea el debate que recogen las teorías credencialistas: ¿es la propia formación, es decir el capital humano adquirido, el valor básico que mejora la empleabilidad o por el contrario ejerce más fuerza la posesión de un título universitario?; es decir: ¿formación o credenciales?. En cuanto al valor de los títulos y desde el punto de vista de la demanda que se plasma en las políticas de reclutamiento laboral de las empresas, el concepto de formación tiene un carácter difuso, de contornos imprecisos (Martín Artiles y Lope, 1999). La exigencia de formación reglada, en los términos que plantea la teoría meritocrática, no parece determinante. Señalan Frutos *et. al.*, (2003:2) que en el contexto de flexibilidad que caracteriza al mercado en la actualidad, se está modificando la interacción entre las titulaciones educativas y el empleo: la titulación superior no está actuando como mecanismo de ajuste entre la competencia adquirida y el puesto de trabajo (especialmente en el primer empleo). El mérito de la certificación escolar no es suficiente, pero sí actúa como mecanismo de preselección en el acceso, de modo que, en algunos casos, la formación reglada es una condición

necesaria, aunque no suficiente, para acceder a determinados empleos. El nivel educativo ejerce la función de 'criba'. Desde la óptica de la demanda, es necesario analizar los criterios de reclutamiento, selección y formación de las empresas para valorar en su justa medida el valor de estas credenciales. En el momento presente, algunos de los estudios realizados tienen en cuenta factores mucho más personales o del entorno más cercano al titulado, que pueden favorecer o entorpecer su inserción. En este sentido, la titulación de entrada no tendría tanto valor.

A esto, se debe añadir una nueva cuestión: ¿es deseable una perfecta armonía entre educación recibida y empleo? Señala Teichler (2005:185) que también existen razones para creer que podría no ser deseable una perfecta armonía entre conocimientos adquiridos y empleo, es decir que el trabajo alcanzado o su estatus se determine únicamente por el nivel de conocimientos adquiridos. Si la relación fuese rígida, las innovaciones en educación y empleabilidad podrían verse perjudicadas. La educación podría sobrecargarse por la masificación. Finalmente, tanto ganadores como perdedores del proceso de selección, una vez en el puesto de trabajo, podrían llegar a percibir que no tienen estímulo para esforzarse en un sistema de meritocracia que no pudiese alterar el estatus final, dado que las ventajas de los vencedores están garantizadas, y las desventajas de los perdedores son irreversibles. Parece por tanto, que conviene traspasar las fronteras de un sistema meritocrático y dotar al capital humano de mayor valor en una sociedad en la que, como ya se ha comentado, la información y por tanto el conocimiento se convierten en sus principales recursos.

Se presentan, finalmente, las principales conclusiones recogidas en la Conferencia de la Unesco *Aprendizaje de adultos: una clave para el Siglo XXI* (Julio 14-19 de 1997, Hamburgo, Alemania) relativas a la investigación sobre las relaciones entre educación superior y el mundo del trabajo (Teichler, 2005:73-75):

- Los estudiantes, en promedio, tienden a ser demasiado optimistas sobre sus expectativas de trabajo, lo que les puede conducir a

elecciones irracionales (por ejemplo, se señala que muchos estudiantes optan por realizar cursos en instituciones de educación superior cuando sería más lógico que se incorporaran al mundo laboral).

- En la reunión también se estableció la conclusión, en base a la investigación existente, que solo una minoría de estudiantes tiene éxito en mejorar significativamente sus carreras cuando aceptan primeros trabajos muy modestos. A veces se les pide a los egresados que asuman riesgos, pero posteriormente el sistema les castiga si toman elecciones equivocadas.
- Los patrones de carrera, concretamente aspectos relativos a la transición laboral, varían dentro de cada país menos de lo que se piensa entre distintos campos de estudio o tipo de institución.
- Muchos de los resultados de investigaciones disponibles indican que muchos graduados están deseosos de tomar trabajos que no ofrecen el alto estatus esperado tradicionalmente por su grupo social siempre y cuando el trabajo sea un desafío y que se adecue a sus circunstancias y prioridades actuales (vivir en su ciudad, con su pareja, ...)
- Finalmente, interesa destacar que, tal y como se recoge en las conclusiones de la reunión, la investigación desafía la idea de que las reformas relativas al proceso de enseñanza que realizan las universidades tienden a explicar en gran medida los logros educativos. Otros aspectos como la motivación personal o la elección de disciplina pueden jugar un peso más fuerte que el aspecto institucional.

4.4.7 Recapitulación

A lo largo del cuarto capítulo, se presentó el 'estado de la cuestión' que afecta a la investigación sobre empleabilidad y los principales resultados que ofrece la misma.

Tras hacer una revisión de la evolución que este tipo de investigaciones ha tenido en las últimas décadas y que se desarrolla paralelamente a la propia preocupación por la empleabilidad de los graduados, se realiza una presentación de los principales tipos de investigaciones que se han realizado y se presentan algunas de las conclusiones más significativas de las mismas. De forma general, la información sobre empleabilidad de los graduados deriva de dos grandes tipos de estudios o investigaciones: en primer lugar, aquellos, que recogen datos sobre la población en general, y de los cuales se puede extraer, de forma comparativa, la información relativa a los titulados superiores. Se puede decir que, en estas investigaciones, el nivel de estudios se convierte en una variable discriminante o criterio.

De forma general, estos estudios reflejan una mejor situación de los titulados superiores en relación a los individuos de menor nivel formativo. Entre los beneficios que se pueden constatar, aparecen menores tasas de desempleo, mejores salarios, mayor estabilidad en el empleo y una mejor trayectoria de carrera laboral.

Un segundo bloque de estudios lo conforman aquellos que se centran sólo en el colectivo de los graduados. La orientación de estos estudios ha sido variada. Se han estudiado aspectos como la tasa de retorno, los factores que determinan aspectos como la matrícula o la elección de centro y, especialmente, el mercado laboral de los egresados.

Dentro de esta última categoría, objeto de la presente tesis, la variedad de metodologías empleadas e indicadores analizados es también significativa. La mayoría han dirigido sus objetivos hacia variables relacionadas con el producto o el rendimiento. Otros, en menor número, se han centrado en variables relacionadas con el proceso, destacando especialmente aquellos centrados en la adecuación entre la formación recibida y las exigencias del puesto de trabajo.

En líneas generales, los resultados que ofrecen este tipo de investigaciones son menos satisfactorios que los que ofrecen aquellos que estudian a toda la

población. España, en este sentido, es uno de los países que ofrece resultados más negativos en indicadores como tasa de empleo, duración del desempleo inicial y desajuste laboral.

Además de las investigaciones que utilizan como fuente de datos las estadísticas oficiales, se pueden encontrar otras basadas en encuestas realizadas directamente a graduados. Sin duda, esta modalidad se convierte en una herramienta de 'primera línea' en la investigación sobre empleabilidad, al recoger información sobre aspectos tan relevantes como la utilización de las competencias en el desempeño laboral y las distintas trayectorias de carrera de los egresados.

Se ha presentado, en el apartado 4.4.4, una clasificación de estos estudios según su ámbito territorial. Con un carácter internacional, destacan, como investigaciones de mayor relieve, los proyectos CHEERS, REFLEX y PROFLEX. En el contexto nacional, muchas de las universidades realizan encuestas de seguimiento a sus graduados. Una de las mayores dificultades que presentan estos estudios es que recogen información sobre distintos aspectos y bajo diferentes formatos y metodologías, lo que dificulta su análisis comparativo. En cuanto a la estructura de información, las variables que aparecen con mayor frecuencia son aquellas referidas a las características de los estudios realizados, la valoración de la formación recibida para el desempeño laboral, los factores de contratación y la relación entre las características del empleo y el tipo de estudios.

En el epígrafe 4.4.4.3 se presentan algunos de los principales resultados de estos estudios, tomando como referencia los años de publicación del proyecto REFLEX, objeto de la presente tesis. Se han tomado como referencia, tres investigaciones realizadas en las universidades de León, Girona y la Politécnica de Madrid. Los citados estudios ofrecen resultados bastantes coincidentes y en línea con los ofrecidos, igualmente, por el proyecto REFLEX.

En líneas generales, la investigación existente sobre empleabilidad, presenta algunas debilidades, que se describen en el penúltimo apartado. Son pocos los estudios que se realizan, y generalmente, con cuestionarios cortos y que ofrecen poca información; pero la principal debilidad se sitúa en el hecho de que, la mayoría, con excepción de las encuestas a egresados, no ofrecen datos sobre los tipos de tareas y la aplicación de los conocimientos adquiridos. Ambos elementos, como se puede apreciar, son necesarios y útiles en la mejora de la empleabilidad.

El capítulo finaliza con un análisis más detallado de algunos de los resultados obtenidos que sirve para evaluar el éxito o el fracaso de la educación superior. A pesar de las menores tasas de desempleo de los universitarios, las mayores 'inversiones' en educación realizadas por éstos, cuestiona la eficacia del sistema. Además, en muchas ocasiones, en línea con lo defendido por las teorías credencialistas, la formación recibida se presenta como menos relevante, en cuanto factor de contratación, que el título obtenido. El debate entre formación y credenciales sigue abierto.

4.5 El ajuste/desajuste laboral

4.5.1 Introducción

Tal y como se ha presentado en el capítulo 4.4, son numerosos los indicadores que pueden utilizarse para evaluar la empleabilidad de los egresados. En este último capítulo del marco teórico, se analiza el ajuste formación-empleo, como uno de estos indicadores.

El tema del ajuste laboral se presenta así como una evolución necesaria en el análisis sobre la inserción laboral de los universitarios.

En el segundo epígrafe, y sirviendo como conexión con los capítulos anteriores, se presenta la idea de que el vínculo que se establece entre la formación y el empleo es complejo e incorpora numerosos elementos, no sólo objetivos, sino también subjetivos. La calidad del empleo o el éxito de la inserción laboral es uno de estos elementos. El tercer epígrafe describe qué se entiende por calidad o éxito en la inserción y cómo se ha abordado el estudio de la misma.

Se llega así al objeto principal de estudio de la presente tesis: el ajuste laboral, que se contextualiza como uno de los indicadores que definen ese éxito laboral. Tras describir las diferentes formas de conceptualizar el desajuste, se presentan, en el cuarto epígrafe, las explicaciones que las distintas teorías de la Economía de la Educación, que fueron desarrolladas en el apartado 4.2.5, ofrecen sobre este fenómeno. En el quinto epígrafe, se expone en qué punto se encuentra la investigación sobre el mismo.

Los cuatro apartados siguientes guardan una estrecha relación entre sí. Así, una vez presentados los distintos tipos de desajuste, los distintos sistemas de medición empleados en su estudio y las conclusiones que pueden extraerse de la evidencia empírica, se describen los vínculos que relacionan estos tipos de desajuste, sus factores determinantes y sus principales efectos, con especial incidencia en dos ellos: los salarios y la satisfacción laboral.

El capítulo finaliza con una referencia a la influencia que el desajuste tiene sobre otro de los indicadores básicos de la empleabilidad: la movilidad laboral. Se presentan las distintas explicaciones que las teorías económicas han dado a esta influencia.

4.5.2 El complejo vínculo formación-empleo

En la “nueva estructura” que conforman la universidad, la sociedad y el mercado, que se ha venido presentando a lo largo de este trabajo, se sitúa la conexión entre la educación superior y el mundo del trabajo como una de las cuestiones clave del debate a las que se enfrenta la Educación Superior en los años finales del Siglo XX y de esta conexión deriva la preocupación de las instituciones por el empleo de sus graduados (Teichler, 2005). El debate sobre el vínculo que debe existir entre la formación y el acceso al empleo ha variado en sus planteamientos en los últimos años y no puede considerarse como una mera “prolongación” del debate de épocas pasadas. Factores como los cambios de la estructura de la fuerza de trabajo a raíz de la introducción de nuevas tecnologías y los nuevos conceptos de gestión, la flexibilización de las condiciones de trabajo, la deslocalización de las capacidades productivas de las grandes empresas, el incremento de la movilidad de los individuos, la globalización y la europeización de la economía y la sociedad, etc... constituyen retos a la concepción tradicional de la relación educación-empleo (Gallie, 2007; citado en González Begega y Guillén Rodríguez, 2009, p. 72; Teichler, 1997).

Además, en la actualidad, la vinculación formación-empleo aparece como un fenómeno complejo afectado por procesos multidimensionales donde intervienen factores objetivos, subjetivos, personales y contextuales. La preocupación por el empleo ya no es un problema definido únicamente en términos cuantitativos (como una diferencia entre la oferta de titulados y la demanda de ocupación), sino que se ha convertido en una cuestión de ajuste entre las exigencias del mercado y la respuesta dada por el sistema formativo. En un contexto cada vez más complejo, los factores que permiten responder a los requerimientos de un mercado laboral competitivo y

especializado, han sufrido una transformación y debe ser precisamente esta adecuación de las personas que han recibido educación universitaria al mundo laboral, la mayor preocupación en relación a la educación universitaria y el mundo del trabajo (García Manjón, y Pérez López, 2008), teniendo en cuenta que en el análisis de este ajuste, más allá de los factores estructurales (credenciales, demografía, mercado), cobran fuerza los factores personales y las habilidades como determinantes, no sólo del acceso al empleo, sino especialmente de posterior éxito laboral (Rodríguez Espinar *et. al.*, 2010).

El acceso a un puesto de trabajo deja de ser el único elemento que define en la actualidad la inserción laboral del graduado o, al menos, el éxito de esta inserción. Se hace necesario redefinir el concepto de inserción laboral e incluir en el mismo nuevos elementos desde una perspectiva de éxito laboral o empleo de calidad. El ajuste entre las capacidades adquiridas y el desempeño laboral es uno de estos elementos.

4.5.3 Éxito laboral y calidad en el empleo

Como ya se ha indicado, la literatura que evidencia que los graduados universitarios acceden a un empleo con mayor facilidad que las personas con niveles de estudios inferiores es abundante. Hace falta avanzar en este análisis y determinar si los empleos de los graduados constituyen buenos empleos o empleos de calidad. La cuestión del empleo de baja calidad, de los malos empleos y de la promoción del 'trabajo decente' había irrumpido con fuerza en los Estados Unidos y otros países del entorno anglosajón a mediados de la década de los años 80, con la aparición, dentro del sector servicios, de un nuevo modelo de empleo más inestable, discontinuo y peor remunerado que el tradicional (González Begega y Guillén Rodríguez, 2009).

La tarea no es fácil debido a la dificultad que supone delimitar qué es un trabajo de calidad y al hecho de que no existe ninguna definición consensuada ni indicador único que determine la calidad de un empleo (Corominas *et. al.*, 2012).

En primer lugar, el propio concepto de trabajo ha cambiado. Entre las tendencias que, en la actualidad, contribuyen a este cambio podemos señalar (Guiddens, 1998):

- La equiparación entre trabajo y empleo remunerado, que se dio a partir de la posguerra en el mercado laboral, presuponía como punto de partida la familia patriarcal, donde los hombres se desarrollaban en función de un destino social que era la ocupación productiva, mientras las mujeres se les predestinaba a la domesticidad; esto dio por resultado que la meta del pleno empleo se entendiera como pleno empleo “masculino”; al incorporarse las mujeres al mercado de trabajo, el ideal fue muy difícil de alcanzar.
- En segundo lugar, el modelo del trabajador permanente y a tiempo completo, que se basaba en la importancia económica de la producción en serie y en la organización centralizada del capital y el trabajo asalariado, ahora es atacado por muchos otros modelos opuestos, como el trabajo de media jornada, las pausas voluntarias en la carrera, el autoempleo y el trabajo en casa. Señala Castells (2006) que la emergencia de la empresa red nos sitúa en una nueva forma de organización del trabajo que provoca el verdadero cambio que caracteriza al mercado laboral de los países desarrollados: la temporalidad en el empleo. No supone el fin del trabajo en sentido estricto, sino el fin del trabajo estable y a tiempo completo, que configura todo un conjunto de modalidades de transición profesional.
- La clase social ya no es experiencia de vida: hasta hace poco tiempo, la clase social estaba vinculada a la experiencia y a la acción comunitaria de diversas maneras, siendo una de ellas la experiencia laboral, sobre todo en las clases obreras; sin embargo, ahora la clase social se personaliza y se expresa mediante la ‘biografía del individuo’, perdiéndose su percepción de destino colectivo. Además, la relación de las personas con el sistema de clases se establece ya no sólo como productor sino también como consumidor, extraviándose los

símbolos culturales que, en su momento, eran formas de identificación colectiva.

Los titulados universitarios también tienen opiniones distintas respecto al papel que tradicionalmente se ha atribuido al trabajo, opiniones que resultan relevantes de cara a comprender sus procesos de inserción laboral (ANECA, 2009:13): por un lado, el trabajo ya no es un elemento de identidad personal, sino que se le asigna un mero carácter instrumental; por otra parte, ha aumentado la importancia que las mujeres dan al trabajo, al considerarlo como una garantía de independencia.

El empleo, ha cambiado, y por tanto lo que en décadas pasadas podía ser considerado como empleo de calidad o éxito laboral, quizá hoy ya no sirva. La Unión Europea en la Comunicación de la Comisión *Políticas sociales y de empleo - Un marco para invertir en la calidad* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b) ha definido su propio concepto de calidad del empleo y reconoce las dificultades de acotarlo conceptualmente. El documento señala que en su definición más amplia, el empleo de calidad debe tomar en consideración las características objetivas del mismo, tanto en relación al entorno laboral como a los elementos específicos del trabajo; las características del trabajador y su aportación con respecto al trabajo; el ajuste entre las características del trabajador y las exigencias del puesto de trabajo; y la evaluación subjetiva (satisfacción laboral) de este conjunto de características por parte del trabajador individual.

Al margen de cualquier definición de calidad o éxito laboral que se asuma, se debe partir de la idea de que se trata de un concepto multidimensional que requiere la integración de distintos aspectos. Cualquier análisis parcial de estos elementos por separado llevaría sin duda a una conclusión sesgada (Mora y CEGES-LMPF, 2008; Corominas *et. al.*, 2012).

A partir de esta perspectiva, diversos estudios proponen listas con los principales componentes a considerar para identificar un trabajo de calidad:

salario, estabilidad y fiabilidad del trabajo y de los ingresos, situación contractual, satisfacción laboral, equidad, protección social, representación sindical, jornada laboral, intensidad del trabajo, riesgos laborales, autonomía y participación en las decisiones laborales, perspectivas de promoción y desarrollo, conciliación, interés del trabajo, etc. (véase para más detalle Corominas *et. al.*, 2012).

Por su parte, la encuesta CHEERS analiza el éxito de los graduados en el mundo laboral a partir de diferentes medidas que quedan agrupadas en tres categorías (Teichler 2003:21):

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

Desde otra perspectiva, y haciendo una revisión de la distinta literatura existente, se pueden establecer dos principales dimensiones (González Begega y Guillén, 2009): una primera dimensión alude a *características*

intrínsecas del trabajo y dentro de la misma aparecen aspectos objetivos, definidos como aquellos indicadores cuantificables que miden la situación laboral del individuo; y subjetivos, entendidos como aquellos que hacen referencia a la evaluación individual del propio sujeto (ver Mora y CEGES-LMPF, 2008). Dentro del primer grupo se incluyen indicadores como el salario, la jornada laboral, el contenido del trabajo (interés, prestigio, independencia) o las competencias exigidas para el desempeño. En este grupo aparecen también otros como la duración del período de búsqueda del primer empleo, el tipo de contrato, el ajuste entre la educación recibida y el empleo. Dentro de los indicadores subjetivos, sin duda el más investigado en los estudios sobre el éxito profesional ha sido satisfacción laboral.

Los aspectos relacionados con el entorno de empleo, o *características extrínsecas* del trabajo, incluyen elementos tales como las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo, la estabilidad en el empleo, la conciliación de la vida laboral y no laboral, la participación de los trabajadores en los procesos de toma de decisiones que tienen lugar en sus empresas y la no discriminación en el trabajo.

A pesar de este esfuerzo analítico por identificar y estudiar todos estos elementos, el riesgo de imprecisión permanece. Se generan en ocasiones indicadores globales de éxito laboral que mezclan demasiadas dimensiones diferentes en un solo elemento impreciso y difuso de “éxito laboral” y estos indicadores no permiten determinar los distintos tipos de “éxito” definidos subjetivamente. Además se obvia en muchas ocasiones la inclusión de una dimensión temporal necesaria, ya que la percepción que el individuo tiene de su propio empleo puede experimentar variaciones a lo largo de su trayectoria vital y profesional.

4.5.4 Conceptualización del desajuste

Uno de los indicadores que definen el éxito en el acceso al mercado laboral es, sin duda, la capacidad de utilizar la inversión realizada en educación en el puesto de trabajo; por tanto, el análisis del desajuste se presenta como un

tema importante porque los rendimientos en las inversiones en capital humano y la productividad dependerán, además de otros factores, del ajuste entre el trabajador y el trabajo. Este desajuste tiene su origen en las propias características del mercado de trabajo actual, mucho más complejo de lo que podría ser un mercado perfectamente competitivo en el cual los cambios en la demanda y la oferta de habilidades sólo darían lugar a cambios en la estructura salarial, y en el que se producen imperfecciones tales como la rigidez de los salarios y, especialmente, la información imperfecta (Quintini, 2011a). Así por ejemplo las empresas pueden tener dificultades para actualizar el contenido del trabajo o contratar a trabajadores con una cualificación más adecuada debido a estas rigideces en el mercado laboral. Pueden carecer de información para juzgar la productividad marginal real de sus trabajadores y juzgar que es demasiado caro monitorear a cada uno de ellos, y en ocasiones optarán por otras señales como las actitudes o los periodos de desempleo, para evaluarlos, lo cual derivará fácilmente en desajustes. Pero también, los propios trabajadores pueden optar por aceptar un trabajo para el que están 'desajustados'. Esto podría ocurrir, por ejemplo, en el contexto de una recesión, cuando los trabajadores despedidos o los nuevos prefieran aceptar un trabajo por debajo de sus capacidades, evitando tener una experiencia de desempleo prolongado. También pueden influir otros factores como que los trabajadores deseen permanecer cerca de sus familias o trabajar en trabajos en los que sea más fácil conciliar la vida laboral y familiar, por ejemplo, trabajos a tiempo parcial.

Además, y por lo que respecta a los empleadores, autores como De la Fuente (2003), se interrogan sobre por qué empleadores privados y públicos aceptan las situaciones de sobreeducación. Se puede pensar que los universitarios tienen ventajas frente a los titulados en estudios medios, generales o *vocacionales*, porque su mejor formación de base les permitirá adaptarse mejor a los cambios técnicos y organizativos que la economía y la competitividad actual de las empresas demandan. Evidencia empírica a este hecho la ofrecen diversas experiencias internacionales que muestran que sectores de empresarios empezaron a sustituir en los últimos años noventa a

titulados de educación profesional o vocacional por titulados superiores por las razones expuestas (Stern y Wagner, 1999; citado en De la Fuente, 2003, p. 7).

Aunque esta discrepancia entre los logros educacionales y las cualificaciones requeridas en una ocupación, es decir el desajuste, ha sido objeto de numerosos análisis e investigaciones (véanse por ejemplo los estudios de Battu *et. al.*, 1999 y Dolton y Vignoles, 2000 para un análisis del desajuste centrado en graduados universitarios solamente), las formas de abordar este concepto, desde la propia recogida de datos, han sido muy variadas, hasta el punto de que se puede considerar difícil establecer una clara línea divisoria entre los distintos desajustes.

Badillo-Amador, López Nicolas y Vila (2008) señalan que el desajuste se produce cuando: *the key requirements of a job are not accurately fulfilled by the characteristics of the worker that currently performs it*³.

Desde una perspectiva amplia, este desajuste puede presentarse de varias formas: por un lado, se habla de ajuste vertical para referirse a la adecuación del nivel de educación al status ocupacional, y por otro, de ajuste horizontal, cuando hacemos referencia a la relación entre los campos de estudio y el conocimiento, por un lado y el área de trabajo y los tipos de tareas por el otro. (Teichler, 2007; Teichler, 2001). Autores como Allen y Van der Velden (2007) incluye, un tercer tipo de categoría: el desajuste extremo, para referirse al fenómeno del desempleo. También se han utilizado los términos de sobreeducación objetiva y subjetiva; en este último caso, aunque sin mencionar expresamente el termino desajuste horizontal, se recoge la información que los egresados realizan a la pregunta: *¿Hasta qué punto tu educación formal está relacionada con tu trabajo actual?* (Alba-Ramírez y Blázquez, 2004). En relación con esta idea, Badillo-Amador, García-Sánchez, y Vila (2005) hablan de desajuste educativo (*education job match*) y déficit competencial o de habilidades (*competence job match*).

³ Los requisitos esenciales de un puesto de trabajo no se ajustan con exactitud a las características del trabajador que en la actualidad lo desarrolla. Por motivos de rigor, se respeta el texto original.

El fenómeno del desajuste encierra casi tantas variedades de significados como estudios realizados, en función del sistema de recogida de datos empleado o la pregunta realizada. Quintini (2011a) realiza una presentación de algunos de los tipos de desajuste y sus explicaciones teóricas (tabla nº 6).

Tabla 6. Tipos de desajuste y explicaciones teóricas

Tipo de desajuste	Definición	Nivel de análisis	¿Por qué surgen? (factores de oferta o demanda)
Déficit de habilidades	Surge cuando los empleadores no pueden contratar personal con las competencias requeridas en el mercado laboral accesible y con la tasa actual de pago	Ocupación total	Retardos en el ajuste en las empresas (demanda de habilidades). Rigideces salariales (demanda de habilidades) Retrasos en el ajuste del sistema educativo (oferta de habilidades) Falta de movilidad geográfica (oferta de habilidades) Información imperfecta a los estudiantes sobre las habilidades a adquirir (oferta de habilidades)
Desajuste de habilidades	Un déficit de habilidades indica insuficiencia de conocimientos relativos a los requerimientos del puesto de trabajo del trabajador. La infrautilización de habilidades apunta al fenómeno opuesto en el que las habilidades de un trabajador son superiores a las requeridas en el trabajo	Individual	Retardos en el ajuste en las empresas (demanda de habilidades). Rigideces salariales (demanda de habilidades) Retrasos en el ajuste del sistema educativo (oferta de habilidades) Fricción en el proceso de ajuste (oferta y demanda de habilidades)
Desajuste de Cualificaciones	La sobrecualificación surge cuando un trabajador tiene más cualificaciones que las requeridas por su trabajo. La infracualificación se presenta cuando un trabajador tiene menos requisitos que los exigidos por su trabajo	Individual	Igual que el desajuste en habilidades Heterogeneidad de habilidades dentro de los grupos de cualificaciones (oferta de habilidades) Información imperfecta sobre las habilidades de los solicitantes (oferta y demanda de habilidades)

Fuente: Quintini, (2011a). Traducido por el autor.

4.5.5 Teorías sobre el desajuste

Las distintas perspectivas teóricas desarrolladas en el marco de la economía de la educación, ofrecen diversas explicaciones de las causas y

consecuencias del desajuste. Se presenta a continuación alguna de ellas (Hartog 2000; Allen y Van der Velden, 2001 y Quintini, 2011a).

Según las *teorías del Capital Humano*, los desajustes sólo pueden surgir a corto plazo como fenómenos temporales y transitorios, mientras las empresas ajustan sus procesos de producción con el fin de aprovechar al máximo el capital humano de los individuos o mientras los trabajadores encuentran un mayor ajuste a través de la búsqueda de empleo.

Dentro de estas teorías, se encuentra la llamada teoría del emparejamiento (*job matching*) que señala que tanto empleadores como empleados toman sus decisiones laborales sobre cierta información objetiva relativa a la otra parte: así, los empleados tomarán la decisión de aceptar un puesto de trabajo en base a aspectos como los salarios u otros, como las posibilidades de ascenso o de formación en la empresa; por su parte, los empleadores decidirán contratar a un empleado en base a su currículum, que será utilizado como variable proxy de sus capacidades personales y profesionales (Rahona, 2008). Sin embargo esta información es imperfecta, y por tanto, especialmente en los momentos iniciales de la carrera laboral del sujeto, se producirán desajustes. El empleado, por ejemplo, no podrá conocer ciertas características del puesto de trabajo hasta que no se encuentre desempeñando el mismo.

Sicherman y Galor (1990) desarrollaron la teoría de la movilidad profesional (*career mobility*) que establece que los trabajadores pueden estar interesados en desarrollar, especialmente en las etapas iniciales de su carrera, empleos desajustados siempre y cuando obtengan, por medio de éstos, una experiencia y una formación que les faciliten obtener mejores trabajos futuros. La sobreeducación puede ser resultado de una decisión deliberada, una oportunidad de inversión, es decir una estrategia adoptada para conseguir los mejores puestos de trabajo (Hersch, 1999; Sicherman, 1991).

Dolado *et. al.*, (2002; citado en Rahona, 2008, p. 24) aportan un elemento de concreción, al señalar que los trabajadores con elevados niveles educativos aceptarán trabajos para el que están sobrecualificados siempre y cuando el salario que obtengan sea mayor que su salario de reserva. De esta forma, una vez insertados en el mercado laboral, les será más fácil buscar trabajos acordes con su nivel de formación.

Estas dos últimas teorías consideran el desajuste como algo que se presenta fundamentalmente en las primeras etapas de la carrera laboral del sujeto, que tiende a corregirse con los empleos posteriores, y que es provocado por la información imperfecta en el primer caso, o que se deriva de una decisión del sujeto, en el segundo.

Dentro de los modelos credencialistas se encuentra la teoría de la competición por los puestos de trabajo (*Job Competition*), según la cual las cualificaciones sirven como un sustituto de los costes de formación, y por lo tanto los trabajadores más cualificados o más capacitados son vistos como menos necesitados de formación. Según esto, los empresarios contratarán a los individuos con mayor nivel educativo debido a que éstos reducirán los costes de formación, con independencia del nivel real que se requiera para el desempeño correcto de las tareas, lo que producirá un desajuste vertical. Es muy importante el nivel relativo de cualificación que posee un individuo con relación al resto, ya que el aumento del nivel educativo de la población originará que la inserción laboral de los individuos con mayor nivel de educación se produzca en empleos que antes desempeñaban personas con menor nivel, quedando éstos desplazados hacia puestos inferiores o incluso excluidos del mercado laboral. El mayor imperativo para los individuos será, por tanto, invertir en la educación con el fin de proteger su lugar en la cola de trabajo, aunque esto no suponga necesariamente conseguir un trabajo que utiliza todas sus competencias.

El desajuste, por tanto, desde esta teoría se presenta como un fenómeno persistente. En este sentido, Fernández Enguita (2001:33), aunque sin hacer una referencia explícita a estas teorías, habla de inflación de los títulos

académicos al analizar la relación entre masificación y devaluación de los títulos. El autor señala que precisamente porque los empleadores utilizan los títulos como uno de los mejores indicadores de las cualidades de los trabajadores, sin importar que los vean como indicadores de capacidad o de sumisión, de inteligencia o de diligencia, éstos deben proveerse de ellos para competir con otros potenciales concurrentes en la búsqueda de empleo. La paradoja consiste en que, cuanto mayor importancia cobra en el mercado de trabajo la educación en general (cuanto más es tenida en cuenta en el reclutamiento y promoción de los empleados) más se desvalorizan los títulos individuales. En eso, señala Enguita, consiste la inflación.

Además, y es aquí donde aparece una referencia directa a la teoría expuesta, al igual que en la inflación monetaria, en la cual cuanto más se desvaloriza el dinero, más se necesita para adquirir los mismos productos; en el caso presentado, cuanto más se desvaloricen los títulos en términos absolutos, más necesidad tendrán los trabajadores de obtener títulos de mayor nivel para acceder a los mismos puestos de trabajo. En la década de los ochenta por ejemplo, tal y como señala el autor, se dobló el número de estudiantes universitarios en España, pero la estructura del empleo siguió siendo tan piramidal como antes.

Recoge esta teoría un 'guiño' al ajuste horizontal, al señalar que, debido a que el desajuste se puede producir no sólo por las características educativas, sino también por otros factores como las capacidades u otras características personales, los individuos con las mismas habilidades educativas acumuladas pueden no ganar lo mismo si terminan en diferentes puestos de trabajo u ocupaciones, y en sentido contrario, los individuos con distintas habilidades pero trabajando en una misma ocupación puedan ganar lo mismo, ya que es el trabajo que el individuo tiene, lo que es determinante para la productividad y los salarios.

Desde la teoría de la señalización (*signalling theory*) se establece que si las empresas consideran que el nivel de educación exigido para la obtención del trabajo, no garantiza que los trabajadores elegidos tengan la capacidad

necesaria para el desempeño idóneo de las tareas, tenderán a incrementar los requisitos educativos para los solicitantes, pero no el contenido del trabajo (Spence, 1973). Como resultado de este modelo, surgirá un desajuste de cualificaciones, aunque no necesariamente un desajuste subyacente de capacidades.

A medio camino entre ambas propuestas, las desarrolladas en el marco del capital humano y las credencialistas, se encuentran los llamados modelos de asignación del mercado de trabajo (*assignment model*); sin duda uno de los planteamientos más interesantes a la hora de abordar el desajuste ya que parten de la idea de que, a pesar de que la educación (superior) aumenta la productividad en general, el nivel real de productividad también está determinado por la coincidencia entre el nivel educativo y el empleo. El mercado de trabajo asume trabajadores con distintas características y trabajos con distintas funciones y, por tanto, será bueno en términos de productividad y salarios, un ajuste entre ambos elementos (Nordin *et. al.*, 2008). La propuesta de Teulings (1995; citado en Hartog, 2000, p.141), conocida como *zipper allocation* ofrece una explicación gráfica del funcionamiento de este modelo. Los trabajadores se clasifican de arriba hacia abajo por sus habilidades; igualmente los trabajos se clasifican de arriba hacia abajo por su complejidad. Las *zipper allocation* emparejan desde arriba hacia abajo ambos elementos. Se asigna al trabajador más competente el trabajo más complejo, dejando las tareas menos complejas para los trabajadores menos competentes, hasta que por lo menos uno de los lados se ha agotado lo que provocará mano de obra subempleada o puestos de trabajo vacantes en la parte inferior.

Trabajar en un empleo por debajo de una titulación o un nivel de habilidad determinado impone un límite a la productividad del trabajador, ya que limita el grado en que sus habilidades pueden ser utilizadas y se traduce en menores salarios. Por el contrario, trabajar en un empleo por encima del propio nivel eleva este límite máximo de productividad, permitiendo a los trabajadores ser más productivos de lo que serían cuando trabajan en su propio nivel. Sin embargo, en este caso, son las propias habilidades del

trabajador el factor que limita la productividad. Debido a que los trabajadores empleados en un trabajo acorde con su nivel de habilidad ya están cerca de su techo productivo, los beneficios salariales de trabajar por encima de este nivel serán generalmente más modestos. Desde el objetivo del presente trabajo, interesa destacar los contenidos de esta teoría ya que puede resultar fácil realizar una aplicación de la importancia del ajuste tareas-habilidades al caso del ajuste horizontal, debido a que el trabajar fuera del propio dominio de estudios puede limitar fácilmente este ajuste.

Entre la literatura que somete a contraste empírico algunos postulados de esta teoría, encontramos la investigación de García Aracil (2008) que tiene como objetivo identificar qué competencias son más valoradas en el mercado de trabajo y la incidencia de éstas en la rentabilidad que el trabajador obtiene, concretamente en términos de satisfacción y salarios. Allen y Van der Velden (2001), someten a revisión los enunciados anteriores cuestionando en qué medida los desajustes en habilidades se corresponden con desajustes entre la educación disponible y la requerida en el trabajo y analiza la influencia de este *skill mismatch* en aspectos como los salarios o la satisfacción laboral.

Finalmente, Doeringer y Piore (1983) ofrecen una visión alternativa del desajuste vertical en el marco de la *teoría de la segmentación*. Según estos autores, los mercados internos están regidos por una serie de normas y pactos que conceden privilegios a los que ya se encuentran dentro para protegerlos de los que vienen de fuera. Las empresas cubren las nuevas vacantes mediante procesos de promoción interna que se producen en cadena. Una vacante es cubierta por otro trabajador de categoría inferior y así sucesivamente, quedando los puestos de menor rango abiertos al mercado externo. Esto se basa en la idea de que el mercado de trabajo no busca tanto perfiles formativos adaptados a un puesto como perfiles adaptables y entrenables para puestos definidos (Sanz, 2002); la sobrecualificación queda sobreentendida desde el momento que se asume que perfiles profesionales de alta cualificación pueden ser cubiertos por personal de categorías inferiores (a los que se supone sobrecualificado).

Para esta teoría, al igual que ocurría con las credencialistas, el desajuste tendrá implicaciones más graves, ya que esta falta de sincronía no sólo se produce con asiduidad sino que puede llegar a ser permanente (Rahona, 2008; García-Montalvo, 2001b). Al utilizar la educación como una señal indicativa del nivel de productividad y de motivación, que permite distinguirse de otros trabajadores y que los empleadores utilizan para su elección, éstos contratarán primero a los que más nivel educativo posean. Además, los sujetos tratarán de mejorar su nivel, lo cual provocará un aumento general del nivel de estudios de la población activa, como se ha señalado. Se mantendrá estable la estructura ocupacional, y los individuos con altos niveles educativos se encontrarán en trabajos que antes realizaban personas con menor nivel de cualificación, originando desequilibrios de carácter indefinido.

4.5.6 El estudio empírico del desajuste

Desde principios de la década de los setenta, diversas investigaciones empíricas desarrolladas en las áreas de la economía de la educación y la economía laboral han puesto de manifiesto que una cierta proporción de la población ocupada presenta un desajuste entre el nivel de estudios alcanzado y el requerido en el puesto de trabajo desempeñado. El tema del desajuste había captado la atención de de los investigadores estadounidenses en los años setenta (Berg, 1970, Freeman, 1976; citados en Rahona, 2008, p. 162) y posteriormente este interés se extendió a los países europeos, y de forma especial, al Reino Unido, Holanda, España o Portugal (Groot y Maassen van den Brink, 2000; Hartog, 2000 y Aguilar Ramos, 2005)

Aún así, y en relación a otras medidas de empleabilidad, el estudio del desajuste, especialmente el relacionado con adecuación en habilidades, es insuficiente. Señala Teichler (2005) que uno de los puntos débiles en la investigación sobre el vínculo formación-empleo radica en el desequilibrio entre los datos cuantitativos-estructurales y los cualitativos. Existe una importante cantidad de estudios sobre el destino profesional y los ingresos de los titulados, mientras que se dispone de una información deficiente sobre los

tipos de funciones laborales que desarrollan y sobre la medida en que aprovechan en su puesto de trabajo los conocimientos que han adquirido.

En España, tal y como señala Aguilar Ramos (2003), las investigaciones dirigidas específicamente al ajuste de los egresados también resultan aún escasas, debido en parte a la falta de fuentes estadísticas adecuadas. Lassibille *et. al.*, (2001) y Davia (1999) estudian el desajuste educativo del conjunto de los jóvenes españoles, a partir de muestras extraídas de la Encuesta Sociodemográfica, en el primer caso, y del Panel de Hogares de la Unión Europea, en el segundo.

4.5.7 Tipos de desajuste laboral: Un análisis detallado

Hasta este momento se ha hecho referencia de forma casi indistinta al desajuste definido como un desencuentro en los niveles educativos y laborales o como un desfase en las habilidades. La literatura, tal y como se ha señalado, tampoco arroja mucha claridad en esta diferenciación utilizando en ocasiones de forma indistinta conceptos como el desajuste educativo para referirse a ambas posibilidades. En las siguientes líneas, se establecerá una diferencia entre estos conceptos presentando las principales características y resultados empíricos de cada uno de ellos.

Se utilizará el término desajuste vertical para referirse al desequilibrio basado en el nivel, es decir, el desajuste en cualificaciones que genera fenómenos como la sobrecualificación o la infracualificación. El término desajuste horizontal quedará delimitado a aquellas situaciones en los que el desempeño laboral no está relacionado con el área de estudio que el egresado curso. Y finalmente, aunque muchos autores lo recogen como una variación de esta segunda opción, se delimita el ajuste competencial a aquellos casos en los que las competencias y/o conocimientos exigidos en el trabajo no se corresponden con los adquiridos en los estudios.

4.5.7.1 *El desajuste vertical: La sobrecualificación*

Dentro de los estudios que han analizado el desajuste laboral, la literatura que se centra en el encuentro entre la educación y el trabajo, con el foco en la relación entre los años de escolarización requerida para los trabajos y los completados en la escuela, es bastante extensa. La literatura considera que los trabajadores que poseen más años de escolarización que los requeridos en el trabajo, están sobreeducados, mientras que los que tienen menos escolarización que la requerida están infraeducados (Robst, 2007). Por tanto, el fenómeno de la sobrecualificación es definido como una discrepancia entre el nivel educativo de los individuos y el requerido por el trabajo, idea basada en la asunción de que cada trabajo requiere un cierto nivel de cualificación para el desempeño eficiente de las tareas que implica.

En 2005, en los países de la OCDE para los que hay datos disponibles, el 25,3% de los trabajadores estaban sobre-cualificados y el 22,2% presentaba infracualificación. Estas cifras se obtienen al comparar las cualificaciones de los trabajadores medidas utilizando la Clasificación Internacional de Normas de 1997 de la Educación (CINE) en una escala de cinco puntos con las condiciones requeridas por la ocupación codificadas según la Clasificación Internacional Uniforme de 1988 de ocupación (ISCO) a nivel de dos dígitos. Entre estos países, Australia, México, Países Bajos y Turquía presentaban la mayor incidencia de sobrecualificación; en el otro extremo se sitúan países como el Reino Unido y varios países del Centro y Este de Europa. También cabe destacar que Austria, Alemania y Suiza, países con una larga tradición de formación profesional, presentan niveles de sobrecualificación por debajo de la media, aunque éste no es el caso de Dinamarca, donde también existe esta tradición. Por último, alrededor de un tercio de los trabajadores están sobrecualificados en España, Portugal y Grecia, donde el tema de la sobrecualificación también se recoge como un tema de interés (ver una revisión más amplia en Quintini, 2011b).

La investigación al respecto de este fenómeno es relativamente amplia. Podemos destacar, en el ámbito internacional (ver tabla resumen en Rahona,

2008, pp. 167-171): Cohn y Kahn (1995), Hersch (1991), Robst (1995), Sicherman (1991) y Duncan y Hoffman (1981) en Estados Unidos; Büchel (2002) y Bauer (2002) en Alemania; Battu *et. al.*, (1997) y Dolton y Vignoles (2000) en Reino Unido o Groot y van den Brink (2000), Hartog (2000), y Allen y Van der Velden (2001) en Holanda. En nuestro país la investigación ha sido también numerosa. Se pueden destacar, entre otros, los estudios de Lassibille *et. al.*, (2001), Alba-Ramírez y Blázquez (2004), García Montalvo (2001b), Salas (2001) o Davia (1999).

Aunque estos estudios constatan, en general, la realidad de la sobrecualificación, así como su incidencia en factores como el salario o la satisfacción laboral, resulta difícil llegar a una conclusión precisa debido a la discrepancia entre algunos de los resultados. La dificultad en encontrar una definición precisa del término, unido a las diferencias en la metodología y fuentes de datos utilizados, se encuentran en el origen de estas discrepancias. Se analizan a continuación con mayor detalle estos aspectos.

En primer lugar, el término presenta variadas acepciones. Algunos autores se refieren a la sobreeducación como el decremento en los retornos salariales que deben poseer los individuos de un determinado nivel educativo (Rumberger, 1981) Este planteamiento presenta el problema de que se centra en los rendimientos pecuniarios ignorando cualquier otro tipo de rendimiento asociado a la inversión educativa. Autores como Berg (1979) y Golladay (1976; citados en Fabra y Camisón, 2008, p. 130), entre otros, se refieren a la sobreeducación como el incumplimiento de las expectativas laborales de los individuos altamente educados. Este enfoque presenta la dificultad de que las expectativas de los individuos son difícilmente mensurables y, además, varían con el tiempo y con los cambios en las oportunidades laborales.

Otra diferencia se encuentra en el criterio que determina el ajuste. Así, mientras la mayoría de los autores hablan de una coincidencia entre ambos niveles, otros autores establecen un margen de una desviación estándar de diferencia entre ambos (Verdugo y Verdugo, 1989). Obviamente, esto reduce

la incidencia de la falta de coincidencia en relación con la diferencia directa del criterio anterior. Aunque el método resulta atractivo ha sido también duramente criticado especialmente porque la elección de una desviación estándar como punto de corte o frontera, parece arbitraria. Además, los porcentajes de trabajadores infracualificados y sobrecualificados tienden a ser similares, situándose en torno al 16 %, por lo que algunos autores argumentan que estos resultados indican simplemente que los años de educación de los trabajadores en una ocupación determinada se ajustan a una distribución normal.

A modo de conclusión, y siguiendo a Rahona (2008), quien realiza un metaanálisis comparativo de los principales resultados de los estudios nacionales e internacionales, se pueden establecer algunas conclusiones. De forma general, se comprueba que el fenómeno de la sobreeducación tiene una mayor incidencia entre los trabajadores que la infraeducación. Una posible explicación, es el hecho de que el aumento del nivel educativo de la población no haya ido acompañado de un incremento proporcional en los requerimientos educativos de los puestos de trabajo. Otro resultado significativo es que, mientras que el nivel de sobrecualificación es, en general, superior en los estudios realizados en Estados Unidos, frente a los estudios realizados en Europa; la situación se invierte en el caso de la infracualificación. Battu *et. al.*, (1999) ofrecen una explicación a esta diferencia en base al diferente sistema de prestaciones de Estados Unidos y Europa. En el primer caso, se trata de un sistema mucho más estricto que puede llevar al individuo a aceptar cualquier trabajo, aunque éste no sea acorde con su nivel de formación.

Los diferentes sistemas de medición empleados también parecen condicionar los resultados ya que la sobreeducación parece tener una mayor incidencia cuando se utilizan medidas de definición subjetiva, especialmente indirectas, que cuando se emplean medidas estadísticas como la media.

Por último, es importante advertir que en los últimos años, se vienen registrando, en diverso grado, situaciones de sobreeducación desconocidas

hasta el momento. Las investigaciones en esta línea señalan la simultánea presencia de un elevado paro y un alto número de efectivos cualificados. Esa descompensación entre formación y empleo obedece en gran medida a que la demanda laboral está originando una dualidad en el sistema ocupacional, al disminuir el porcentaje de puestos de trabajo que requieren una cualificación media, aumentando muy escasamente aquellos que requieren una alta cualificación y, sobre todo, al incrementarse de forma acelerada los empleos descualificados.

4.5.7.1.1 La medida de la sobrecualificación

Uno de los aspectos que más controversia y dificultad ha suscitado en el estudio de la sobrecualificación ha sido determinar la forma en que debía medirse el nivel de educación requerido.

La literatura muestra que no existe un método universalmente aceptado para medir el desajuste (Aguilar Ramos, 2003), ya que cada una de las medidas propuestas presenta ventajas e inconvenientes, discutidas en detalle por autores como Dolton y Vignoles (2000: citado en Groot y Maassen van den Brink, 2000, p. 150) o Hartog (2000). En cualquier caso, se pueden categorizar las distintas medidas utilizadas en la literatura para estudiar el desajuste laboral en tres grandes grupos: objetivas, subjetivas y estadísticas (Aguilar Ramos, 2003; Bauer, 2002; Groot, 2010; Hartog, 2000; y Lassibille *et. al.*, 2001).

Las **medidas objetivas** parten del análisis de los puestos de trabajo (por el propio investigador, por un organismo oficial o por un grupo de expertos), indicando sus características y su grado de dificultad. Estos puestos se clasifican en función del nivel educativo que se considera necesario para su realización. Finalmente, cada trabajo se compara con la formación de los individuos para ver si es o no la adecuada. Bauer (2002) utiliza el término de evaluación exógena para referirse a estas medidas ya que se basa en la información obtenida por analistas externos. Suele afirmarse que la objetividad de este análisis sistemático de los empleos convierte a este

método en uno de los más atractivos para medir el desajuste educativo. Sin embargo, hay que admitir que la clasificación de los puestos resulta compleja y requiere gran cantidad de información. Además, esta evaluación externa está sujeta a un cierto margen de error, al basarse en clasificaciones necesariamente amplias que no siempre recogen los rasgos específicos de los empleos. En el marco de estas medidas se ha utilizado el método denominado “desde el análisis del empleo” (*from job analysis*, JA), que consiste en una evaluación sistemática realizada por analistas de los distintos puestos de trabajo para especificar el nivel requerido y el tipo de educación. Esta información sobre los títulos necesarios para los puestos se sistematiza y se presenta posteriormente en distintas clasificaciones de ocupaciones; véase, por ejemplo, la United States Dictionary of Occupational Titles o, en nuestro país la asignación realizada por Aguilar Ramos (2003) a través de la construcción de una tabla de correspondencia entre el nivel educativo del trabajador y la categoría socioprofesional del empleo.

En segundo lugar, las **medidas subjetivas** se desarrollan a partir de la información facilitada por los trabajadores. Este método es conocido como “autoevaluación del trabajador” (*from worker self-assessment* WA), ya que es el propio trabajador quien especifica la educación requerida para el trabajo. Una primera posibilidad consiste en preguntar directamente a los empleados si consideran que la educación que poseen es la adecuada para desempeñar su trabajo, o si por el contrario, creen que están sobreeducados o infraeducados. Una segunda opción, llamada indirecta, compara el nivel educativo del trabajador con el que éste declara óptimo o necesario para realizar su trabajo correctamente. Si se tiene en cuenta que una determinada ocupación puede presentar importantes diferencias según la región, la empresa o el tipo de industria en la que se lleva a cabo, las definiciones subjetivas resultarían más adecuadas que las objetivas, ya que el trabajador tendrá más información y podrá evaluar mejor su puesto que cualquier investigador u organismo oficial. A esta ventaja habría que sumar el menor coste de estos métodos al requerir menos información. Sin embargo, la confianza y la validez de los indicadores subjetivos se ha cuestionado a

menudo, no sólo por la carga personal o sentimental que encierran, sino también porque exigen a los trabajadores algo que no siempre es fácil: evaluar la formación necesaria para desempeñar una función.

Al observar los indicadores utilizados para medir esta variable, se encuentra de nuevo, en esta metodología, cierto paralelismo, por no decir confusión, con el ajuste horizontal; así, Sicherman (1991) utiliza la respuesta a la pregunta: *¿Cuánta educación formal se requiere para conseguir un trabajo como el tuyo?*. Sin embargo, Alba-Ramírez (1993) utiliza la pregunta: *¿Qué tipo de educación necesita una persona para llevar a cabo su trabajo?*, en la cual la diferencia entre ambos desajustes pueda difuminarse.

Finalmente, el tercer método para conocer el desajuste educativo de los trabajadores se basa en **medidas estadísticas**, que calculan la educación requerida en función del nivel educativo medio en cada una de las ocupaciones o, alternativamente, utilizando el valor modal como punto de referencia. Esta segunda opción es defendida por autores como Kiker *et. al.*, (1997) quienes eligen este promedio pues resulta menos sensible a la existencia de valores extremos en la distribución. Los trabajadores cuyo nivel educativo coincide con el valor modal para su ocupación se consideran adecuadamente educados, los que superan ese valor, sobreeducados y los que se encuentran por debajo, infraeducados.

Como se ha visto, las diferentes medidas de desajuste educativo que han sido expuestas presentan ventajas e inconvenientes tanto en su metodología como en los mecanismos necesarios para su puesta en práctica y estas diferencias se traducen, en ocasiones, en variaciones en los resultados obtenidos. Realizando un análisis crítico de estas medidas y valorando los aspectos positivos y negativos de cada una de ellas (véase Hartog, 2000 y Nordin *et. al.*, 2010), se puede afirmar que la metodología denominada “desde el análisis del empleo” (*from job analysis, JA*) es conceptualmente superior. Sin embargo, su medición real presenta inconvenientes metodológicos y técnicos; por lo general, tendrá una limitación temporal importante ya que será costoso ponerla en práctica. La metodología

denominada “desde el ajuste” (*from realized matches, RM*) contiene observaciones que pueden estar sesgadas por los equilibrios entre la oferta y la demanda. Valorando ambos inconvenientes, y aunque las medidas anteriores tienen un carácter objetivo, Hartog concluye que la “autoevaluación del trabajador” (*from worker self-assessment WA*) es a menudo la mejor medida disponible. El tema es, sin duda relevante, ya que la elección de la técnica tiene implicaciones más allá de las decisiones puramente metodológicas. Así autores como Groot y Maassen van den Brink (2000) han demostrado que el método elegido afecta a los resultados, encontrando que la sobreeducación es más frecuente cuando se usa una medida de autoinforme en lugar de una medida objetiva.

4.5.7.2 *El desajuste horizontal*

Señala Robst (2007:397):

One aspect of labor market success is the ability to utilize the investment in schooling in future employment⁴.

Aunque la mayoría de las investigaciones sobre la discrepancia entre logros educativos y exigencias laborales, se han centrado en el desajuste vertical, es importante advertir que la cantidad de educación recibida es sólo una manera de considerar el ajuste entre educación y empleo. Los trabajadores pueden sufrir desajuste, si el nivel de escolaridad es apropiado, pero el tipo de educación no lo es. El análisis de la adecuación entre la educación y el empleo basado en la idea de un ajuste como una relación uno-a-uno implica una visión muy rígida de la asignación óptima de los trabajadores a puestos de trabajo (Mora *et. al.*, 2007a).

Aunque la diferencia entre el ajuste horizontal y el vertical no parece tener una clara línea divisoria, en este trabajo se seguirá la línea que definen autores Alba-Ramírez y Blázquez, (2004) o Schomburg, (2007:68) al señalar que:

⁴ Un aspecto del éxito laboral es la capacidad para utilizar la inversión en educación en el empleo futuro. Por motivos de rigor, se respeta el original en el texto

*The question of the horizontal match of study and work tries to analyse to what extent graduates are working closely related to their field of study*⁵.

Además de la medición de tipo subjetivo para conocer este tipo de ajuste, que, sin duda, ha sido la más utilizada, se han realizado aproximaciones a esta realidad desde el análisis de los sectores ocupacionales. Los resultados de la encuesta CHEERS (tomando como referencia los sectores económicos y grupos de ocupación), muestran que más que dos terceras partes de los graduados de la mayoría de los campos de estudio se concentran en uno o dos sectores económicos, cada uno de los cuales puede ser visto como más estrechamente vinculados a los campos respectivos. Sólo los graduados en Humanidades, y en Ciencias Económicas y Empresariales se encuentran dispersos en los sectores económicos (Teichler, 2007:22).

En el informe de la OCDE *Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature* (Quintini, 2011b), tomando datos de 22 países, se constata que, en promedio, el 31% de los trabajadores ocupan puestos de trabajo en áreas que no están relacionadas con su campo de estudio. Aunque estos datos no se refieren sólo a graduados, tal y como refleja la propia autora, *una restricción del análisis a los graduados de educación terciaria sólo provocaría una pequeña diferencia* (p. 24).

Entre las distintas investigaciones que se han preocupado por el estudio del análisis horizontal destacamos la realizada por Allen y Van der Velden (2001) con graduados en Holanda encontrando que alrededor de uno de cada cinco graduados están trabajando en trabajos para los cuales su campo de estudio o uno relacionado no era el más apropiado. En nuestro país, el Consejo Económico y Social (2006) tomando datos de la Encuesta de Juventud 2004, constata que el 65,4 de los jóvenes con estudios superiores señalan que su trabajo no está relacionado con su formación.

⁵ El tema del ajuste horizontal entre estudio y trabajo trata de analizar en qué medida los graduados están trabajando de forma estrechamente relacionada con su campo de estudio. Por motivos de rigor, se respeta el original en el texto.

El capital formativo adquirido es determinante en la toma de decisiones sobre la búsqueda de empleo. Como cabría esperar, los jóvenes parados con formación universitaria reconocen con una frecuencia muy superior al resto, que buscan únicamente trabajos ajustados a su cualificación, o que buscando principalmente éstos, están abiertos a otras posibilidades. Aproximadamente un 22% de los jóvenes señalan como factor importante a la hora de elegir trabajo que éste se ajuste a la formación recibida, por debajo de otros factores como la estabilidad o el buen ambiente laboral.

Algunos estudios han analizado este ajuste relacionándolo con las ocupaciones, y han demostrado un mayor ajuste en las profesiones clásicas (*classical professions*); así Schomburg (2007) encuentra que un 81% de los trabajadores de las profesiones clásicas están trabajando en áreas para las que exclusivamente su propia área de estudios es apropiada. Teichler (2005) señala al respecto que la preocupación por el ajuste horizontal es más pronunciada en países en los que se enfatiza la especialización.

A partir de esta realidad, se considera en este trabajo que el estudio en profundidad del ajuste horizontal es necesario por diferentes motivos:

En primer lugar, porque la falta de adecuación tiene consecuencias a nivel social, siendo esta necesaria relación entre la formación obtenida y las características de las tareas a realizar uno de los indicadores que definen la productividad y la eficacia en el desempeño laboral. En efecto, es difícil entender esas demandas formativas de un mercado laboral que exige una alta cualificación, cuando los titulados no desempeñan sus funciones laborales en áreas para las que fueron formados.

En segundo lugar, el desajuste genera efectos importantes a nivel individual, especialmente en los retornos educativos. Como se verá en las líneas siguientes, aunque la literatura se ha centrado básicamente en los efectos de la sobrecualificación en los salarios, utilizando como punto de partida el hecho de que las habilidades ocupacionales específicas relacionadas con la ocupación actual incrementan los salarios, debido al hecho de que

desempeñar un trabajo que difiere del campo de estudio propio implica un uso menor de las habilidades específicas aprendidas (Shaw, 1984; citado en Robst, 2007, p.400), es fácil establecer la hipótesis de que estos trabajadores desajustados tendrán igualmente una penalización en sus retornos salariales. Este ajuste influye en otras variables individuales como la satisfacción laboral o la trayectoria profesional, ya que dada la relevancia que tiene las características del empleo anterior en la probabilidad de encontrar un nuevo empleo, parece importante que la primera vez que se accede a un empleo, éste sea uno en el que el individuo se pueda proyectar profesionalmente (Ugidos y Velasquez, 2007). Distintas investigaciones han señalado que los estudiantes universitarios conceden mucha importancia al hecho de conseguir un empleo relacionado con la titulación cursada y estarían dispuestos a hacer sacrificios (económicos, desplazamientos largos, cambios de domicilio) en caso de no encontrar un trabajo adecuado a su formación (Corominas *et. al.*, 2012).

Pero las consecuencias no se reducen al nivel individual; la cuestión del desajuste horizontal, se presenta como un indicador de éxito de la educación superior al medir la relevancia de las competencias y habilidades de las que provee la educación superior (Schomburg, 2007). Además, teniendo en cuenta las importantes inversiones realizadas en educación superior en las últimas décadas, es fundamental comprender si el aumento del nivel educativo medio conduce al crecimiento económico o simplemente se traduce en mayores trabajadores cualificados que realizan los mismos trabajos. Los efectos de la falta de correspondencia entre la educación y el empleo también deben existir cuando se estudian conceptos alternativos al desajuste vertical (Robst, 2007).

4.5.7.3 *Un tercer tipo de ajuste: el ajuste competencial*

Habitualmente se ha hecho referencia al ajuste horizontal diferenciándolo del de tipo vertical. En investigaciones como las de Badillo-Amador *et. al.*, (2005) y las de Allen y Van der Velden (2001) se habla de desajuste educativo (*education job match*) y déficit de habilidades (*competence job match*) en el

marco del desajuste horizontal. Vila, *et. al.*, (2007), en su estudio sobre la satisfacción laboral de los egresados, incluyen en el set de variables explicativas sobre el *match education-job*, las cualificaciones usadas en el trabajo, la sobre e infra-cualificación y el dominio educativo. Incluso algunos autores definen la sobreeducación en el marco del ajuste de competencias. En este sentido, Groot y Maassen Van der Brink (2000) señala que los trabajadores estarán sobreeducados si las habilidades que traen a sus puestos de trabajo exceden de las habilidades que en el desempeño de éste necesitan desarrollar.

Como se observa, la tendencia en la literatura ha sido la de referirse al desajuste horizontal desde dos perspectivas: el trabajo fuera del propio dominio educativo y el desajuste en competencias recibidas y demandadas por el trabajo. En el planteamiento de este trabajo, se reserva el término desajuste horizontal para referirse a la primera opción, tal y como se ha señalado anteriormente, y nos se hará referencia a la segunda cuestión como ajuste competencial (*competence job match*) o tal y como recogen otros autores, desajuste en habilidades (*skill mismatch*).

Una de las razones por las que en algunas investigaciones empíricas se analiza el desajuste en competencias enmarcándolo en el desajuste educativo es porque el nivel de competencias de capital humano del trabajador y el requerido por su empleo son difíciles de cuantificar (Fabra y Camisón, 2008) aunque la educación formal es solo uno de los medios para la adquisición de ciertas competencias del capital humano (Robst, 2007). Pocas bases de datos contienen información detallada sobre las habilidades que poseen los trabajadores y las requeridas por su trabajo.

Por lo que respecta a los sistemas de medición, se han utilizado tres tipos de medidas más frecuentes (ver Quintini, 2011a:18-21):

A. *Medidas directas*: Algunos estudios, no en el ámbito de la educación superior, han explorado el desajuste en habilidades, comparando el nivel de alfabetización y aritmética poseído por los empleados con lo requerido

por el trabajo que realizan. Krahn y Lowe (1998 en Quintini) utilizan la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos para comparar el nivel de alfabetización de los empleados en Canadá, medida a través de las pruebas de lectura, escritura y aritmética, con la frecuencia con que se realizan las tareas de alfabetización en el lugar de trabajo. Los autores encuentran que el desajuste de alfabetización afecta aproximadamente a una cuarta parte de los trabajadores. Los autores encuentran que las mujeres, los jóvenes, los trabajadores por cuenta propia, y a tiempo parcial y temporales fueron los más propensos a subutilizar sus habilidades de lectura y escritura. Ryan y Sinning (2009 en Quintini) elaboran medidas similares para Australia utilizando la Encuesta de aspectos de la alfabetización y la alfabetización de adultos y la Encuesta de Habilidades para la Vida

B. *Autoinformes*: Otra rama de la investigación se ha basado en la percepción subjetiva de las discrepancias entre los niveles de habilidad de los trabajadores en general y las habilidades que se usan en el trabajo. Muchos de estos estudios tienen por objeto comprobar si los desajustes de cualificación implican desajustes en habilidades, lo que a su vez tiene un efecto sobre la productividad y los salarios, según lo sugerido por la teoría de asignación. Al igual que todas las medidas de autoinforme, estos indicadores son propensos a sufrir un sesgo de medición que podría restar importancia al papel del desajuste en el análisis de regresión. La encuesta futura del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC) medirá las competencias de los trabajadores y los requisitos de trabajo de forma más precisa y permitirá obtener una mejor medida de la desigualdad y la identificación de las competencias donde se produce falta de coincidencia con mayor frecuencia (Quintini, 2011b).

No han sido muchos los autores que han analizado de forma expresa, en sus análisis empíricos, el desajuste en competencias o habilidades. Allen y Van der Velden (2001) encuentran en la realidad de los Países Bajos, que la

infrautilización de habilidades, medida por el grado en que uno está en desacuerdo con la afirmación: *Mi trabajo actual me ofrece un margen suficiente para utilizar mis conocimientos y habilidades*, afecta al 14% de los holandeses titulados universitarios, mientras que el déficit de habilidades, medido por el grado en que se está de acuerdo con la afirmación: *Realizaría un mejor desempeño en mi trabajo actual, si poseyese más conocimientos y habilidades*, afecta casi a la mitad de los graduados de cada grupo estudiado.

Estos autores muestran, además, que las variables relativas al desajuste en competencias tienen una relación débil con las variables relacionadas con el desajuste educativo. Aunque es cierto que el hecho de desempeñar un trabajo cuyas exigencias se adecuan al nivel de formación del trabajador mejora, la posibilidad de utilizar los conocimientos y habilidades del individuo, dicho ajuste no es ni necesario ni suficiente para el desarrollo de dichas habilidades.

Heijke *et. al.*, (2002), por su parte, encuentran que las competencias profesionales influyen positivamente en la probabilidad de que los graduados estén adaptados a una actividad profesional dentro del propio dominio, estableciendo así una relación entre las competencias profesionales y el ajuste horizontal.

En la encuesta REFLEX, se les pidió a los encuestados que indicaran en qué medida sus conocimientos y habilidades se están utilizando en su trabajo actual en una escala del 1 'de ninguna manera' a 5 'en un grado muy alto ". Más del 25% de los graduados indicaron que sus competencias no se utilizaban plenamente. Este porcentaje se reduce en países como Noruega y Finlandia (20%) y es más alto en otros como España, Italia, el Reino Unido y la República Checa (Allen y Van der Velden, 2007).

Se concluye señalando que este ajuste es una de las condiciones que deben cumplirse para alcanzar los objetivos de Lisboa en relación a la Educación Superior y su ajuste al mercado laboral partiendo de la premisa de que los

graduados necesitan tener un trabajo en el que se pueda utilizar plenamente sus competencias (Allen y Van der Velden, 2007). En definitiva, se trata de una adecuada utilización del capital humano que genera la educación superior.

4.5.8 Relación entre los distintos tipos de desajuste

Aunque las cualificaciones se han utilizado ampliamente en la literatura como un indicador de las habilidades, varios hechos apuntan hacia la existencia de que individuos con el mismo nivel de cualificación poseen un desarrollo heterogéneo en sus habilidades dentro de los mismos campos de estudio. Los resultados empíricos que han demostrado que la incidencia de la sobrecualificación entre los graduados varía significativamente según el campo de estudio (Battu *et. al.*, 1999; Dolton y Vignoles, 2000; Wolbers, 2003; Büchel y Pollmann-Schult, 2004), parecen sugerir que el desajuste por estudios, con la consiguiente falta de habilidades específicas de la ocupación, puede contribuir a la sobrecualificación.

Por otro lado, según los supuestos de la teoría de la asignación, el desajuste en cualificaciones debería implicar un desajuste en capacidades y/o habilidades. Parece lógico pensar que las personas que trabajan por debajo de su nivel de cualificación infrutilicen sus habilidades, mientras que las personas que trabajan por encima de su nivel deben carecer de algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para realizar de manera óptima en su trabajo. Sin embargo, en la investigación de Allen y Van der Velden (2001), que se puede considerar como el primer estudio exhaustivo de las interacciones entre la cualificación y el desajuste en habilidades en graduados universitarios, no apoyan estas conclusiones. Los autores encuentran que mientras que un buen ajuste en términos de cualificaciones formales mejora las probabilidades de que a un graduado se le dé la oportunidad de utilizar sus conocimientos y habilidades, esto no es ni una condición necesaria ni suficiente para la utilización de estas habilidades. Incluso graduados con un buen ajuste en cualificaciones informan sobre una infrutilización de habilidades severa.

Estos autores sugieren una explicación extraída de la teoría del capital humano y señalan que los desajustes de cualificación se deben principalmente a las diferencias en las habilidades no medidas entre los graduados, es decir los graduados con las mismas cualificaciones pero diferentes habilidades son ordenados en el mercado. Así el más competente obtiene trabajos por encima de sus cualificaciones, y el menos competente, obtiene empleos por debajo.

Quintini (2011b) señala que este hecho puede explicarse por otras razones no relacionadas con el desajuste en habilidades. Se pueden producir situaciones de desajuste en cualificaciones aunque no se produzca desajuste en habilidades, de la misma manera que existen factores como la heterogeneidad en las habilidades entre los trabajadores con las mismas cualificaciones y/o la heterogeneidad en los requerimientos de habilidades entre trabajadores en la misma categoría ocupacional. Esta explicación guarda una importante relación con el desajuste producido al trabajar fuera del propio dominio educativo, ya que las profesiones incluyen trabajos que implican tareas diferentes y por tanto las cualificaciones no son un sustituto perfecto de las habilidades.

Algunos autores como Chevalier (2003; citado en Barone y Ortiz (2011, p.323) va más allá al afirmar que, como ya se ha señalado, el desajuste en cualificaciones no siempre es representativo del desajuste en habilidades pero en cambio, oculta la heterogeneidad en las habilidades. Por ejemplo, los trabajadores sobrecualificados pueden poseer diferentes habilidades, capacidades o niveles de motivación que sus compañeros de igual cualificación con un adecuado ajuste laboral.

En Reino Unido, Green y Zhu (2010; citados en Sánchez-Sánchez y McGuinness, 2011, p.3) han estudiado de forma conjunta el desajuste en cualificaciones y habilidades. Estos autores distinguen entre sobrecualificación formal, que se determina basándose sólo en las cualificaciones; y sobrecualificación real, en la que se incluyen también medidas de autoinforme del desajuste en habilidades. Los resultados son

concluyentes: los trabajadores que están a la vez sobrecualificados y que presentan un exceso de formación en habilidades (*over-skilled*) tienden a estar en puestos de trabajo que son menos exigentes que sus compañeros con un adecuado ajuste. En concreto, la sobrecualificación real se asocia con trabajos que necesitan periodos de aprendizaje de más de dos años y que se encuentran en los primeros grandes grupos ocupacionales: directivos y funcionarios de alto nivel, ocupaciones profesionales y ocupaciones profesionales asociadas y técnicas (en el original: *Managers and senior officials, Professional occupations and Associate professional and technical occupations*).

La orientación de la carrera profesional y la coyuntura del mercado de trabajo también determinan esta relación. Individuos con la misma cualificación y el mismo nivel de competencias pueden haberse especializado en diferentes áreas, lo que podría conducirle a resultados muy diferentes en el mercado de trabajo en cuanto a desigualdad se refiere. En particular, los estudiantes en áreas en las que el número de graduados supera el número de puestos de trabajo es probable que tengan que enfrentarse a algún desajuste. Además, algunos graduados universitarios tendrán dificultades para encontrar un trabajo que esté relacionado con su campo de estudio, y aceptarán empleos para los que estarán sobrecualificados pero para los cuales, de hecho, pueden carecer de habilidades específicas.

Se concluye con unos datos que reflejan el grado de coincidencia entre ambos desajustes, tomados de la Encuesta Europea de las Condiciones de Trabajo (2005; citado en Quintini, 2011b:18):

Tabla 7. Desajuste por cualificación y habilidades.

	Sobrecualificado	Infracualificado	Ajustado
	Porcentaje de trabajadores dentro de la categoría ajuste en cualificación		
Over-Skilled	36,4	30,5	31,6
Under-Skilled	14,2	12,1	13,2
Ajustado en hab.	49,5	57,4	55,1
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Quintini, (2011b). Traducido por el autor.

4.5.9 Determinantes del desajuste

La investigación sobre los determinantes de los distintos tipos de desajuste laboral ha sido escasa. Una de las variables más investigadas ha sido el campo de estudio.

Desde el punto de vista de los factores macrosociales, Marsden *et. al.*, (2002; citado en Quintini, 2011, p. 24) analizan los determinantes en el desajuste de habilidades, aunque no todas las variables tienen un efecto estadísticamente significativo y algunas de ellas originan efectos contrarios a los esperados. El estudio, que no se limita sólo a egresados universitarios, encuentra, por ejemplo, que factores como la incidencia del desempleo favorece el desajuste y, en sentido inverso, el gasto en educación o la proporción de alumnos con educación terciaria, reduce este desajuste. Sin embargo, contrariamente a lo esperado, otros factores como la protección por desempleo, reducen este desajuste.

Se han realizado un mayor número de investigaciones a nivel micro, que tratan de detectar los determinantes del desajuste. Características del empleo, como el trabajo por turnos o a media jornada, aumentan la sobrecualificación. Igualmente las empresas del sector minorista o las consideradas PYME, presentan un mayor porcentaje relativo de trabajadores desajustados (Wolbers, 2003).

Se ha estudiado también la posible influencia de factores personales. Autores como Groot y Maassen van den Brink (1996) encuentran que, después de controlar la variable experiencia, los trabajadores más jóvenes son más

propensos a tener un exceso de instrucción que los trabajadores mayores. Wolbers (2003:255) encuentra una influencia del género en este desajuste contraria a lo esperado: los hombres están más frecuentemente empleados en un trabajo que no se corresponde con su campo de educación.

En cuanto a factores de tipo educativo, se ha encontrado que un incremento en las calificaciones académicas reduce la probabilidad de estar sobrecualificado (Battu *et. al.*, 1999; Büchel y Pollmann-Schult, 2004). La investigación también ha demostrado que ciertos campos de educación incrementan la probabilidad de desajuste (Büchel y Pollmann-Schult, 2004; Wolbers, 2003). El estudio realizado por Robst (2007), señala que, en relación con la categoría de informática, todas las carreras tienen una mayor probabilidad de desajuste horizontal excepto la bibliotecología y las profesiones del área de salud. Algunas de las carreras con los más altos índices de prevalencia en el desajuste son las ciencias sociales y las humanidades.

Desafortunadamente, los resultados obtenidos a partir de los estudios microeconómicos son muy sensibles, como ocurre con otros indicadores, al tipo de medida del desajuste utilizada. Verhaest y Omey (2009) prueban la consistencia de los resultados obtenidos utilizando diferentes medidas de desajuste educativo y encuentran dos hallazgos que se pueden considerar más independientes del tipo de medida utilizada: a) trabajar mientras se estudia no reduce la probabilidad de sobrecualificación, y b) el logro académico reduce la posibilidad de sobrecualificación.

4.5.10 Efectos del desajuste

4.5.10.1 A nivel individual: salarios y satisfacción laboral

Como ya se ha señalado en las líneas anteriores, el desajuste genera efectos negativos a nivel individual y social. Dentro del primer grupo se han estudiado dos indicadores principales: el salario y la satisfacción laboral.

Gran parte de la literatura se ha centrado básicamente en los efectos de la sobrecualificación en los salarios (Bauer, 2002; Groot, 1993; Hartog, 2000; y en España, Alba-Ramírez, 1993; García-Montalvo y Peiró, 2009; y Murillo *et. al.*, 2011). Estos estudios se han enmarcado dentro de los planteamientos de la Teoría del Capital Humano, que establece, como se reflejó en capítulos anteriores, que la remuneración de un individuo dependerá de su productividad marginal, la cual queda determinada por el capital humano acumulado a través de la educación formal, el aprendizaje en el trabajo y la experiencia. Los datos de estos estudios reflejan en general una importante incidencia negativa de la sobrecualificación en los salarios (Murillo *et. al.*, 2011). El estudio de Robst, (2007) utilizando datos EEUU encuentra que tener unos estudios que no coinciden con el trabajo desempeñado, está asociado con una disminución anual de los ingresos de, aproximadamente, un 11%. Nordin *et. al.*, (2010) incorpora como control la variable ocupación y encuentra que trabajadores en la misma ocupación y mismo nivel pero de diferentes campos de estudio, reciben un salario 7% inferior en el caso de los desajustados. Por lo tanto, la penalización en ingresos para un desajuste educativo horizontal parece ser mayor que la penalización por estar sobreeducado o sin educación. Sin embargo, en el contexto de los egresados universitarios, Allen y Van der Velden (2001) explorando las relaciones entre el desajuste educativo y el déficit de habilidades, no encuentran un efecto significativo del desajuste horizontal en los salarios.

Desde el modelo de Thurow (1975) y su teoría de la competencia por los puestos de trabajo se señala que, aunque la sobrecualificación genere una devaluación de los títulos, las diferencias salariales en función del nivel educativo pueden permanecer constantes debido a que, aunque los trabajadores más cualificados se ven obligados a aceptar trabajos destinados inicialmente a individuos con menor nivel educativo, los de menor nivel se verán “desplazados” hacia empleos de menor categoría.

Shaw (1984; citado en Robst, 2007, p.399) realiza un estudio de los retornos salariales según el tipo de habilidades constatando que las habilidades específicas ocupacionales se relacionan con un incremento de salarios en

aquellos trabajos del mismo campo. El autor señala que trabajar en una ocupación de otra área implica la utilización de un menor número de las habilidades específicas ocupacionales, y como resultado, los salarios son más bajos para los trabajadores cuyas áreas no coinciden.

Otra de las variables estudiadas ha sido la influencia del grado de estructuración del sistema de enseñanza en el ajuste horizontal. Nordin *et. al.*, (2010) señala que la penalización de ingresos es mayor en países como Suecia (u otros países europeos) con sistemas de enseñanza más especializados, frente a EEUU. Sin embargo este autor encuentra una diferencia importante en función del género: las diferencias en salario entre Suecia y EEUU para el desajuste es sólo significativa para el caso de los hombres, por lo que señala que el debate sobre si una educación superior más especializada produce mayores penalizaciones en salario, permanece abierto.

Es conveniente, sin embargo, considerar las distintas metodologías de análisis empleadas, ya que en estudios de carácter longitudinal que permiten controlar la heterogeneidad no observada, se ha encontrado una reducción significativa del impacto del desajuste vertical (Bauer, 2002; Aguilar Ramos, 2008).

La satisfacción laboral ha sido otro de los indicadores más analizados. Desde un punto de vista microeconómico, el desajuste educativo y el desajuste en cualificación se han mostrado repetidamente como determinantes de la satisfacción laboral (Mora *et. al.*, 2007a; Allen y Van der Velden, 2001; Verdugo y Verdugo, 1989; Sicherman y Galor, 1990). Las investigaciones disponibles coinciden en afirmar que los individuos sobreeducados rinden menos en su trabajo y se muestran menos satisfechos que los que están adecuadamente educados (Battu, *et. al.*, 1999). El estudio realizado por Sánchez-Sánchez y McGuinness (2011), utilizando datos REFLEX, establece, de forma general, ya que el estudio incorpora la influencia diferencial de variables individuales, que la sobrecualificación y la sobreeducación tienen un impacto muy significativo sobre la satisfacción

laboral de los trabajadores. Los sobrecualificados tienen un 27,7% menos probabilidades de estar satisfechos en el empleo actual. Los sobreeducados disminuyen su probabilidad en un 17,9%. En sentido contrario, los infracualificados tenían una probabilidad ligeramente mayor de satisfacción laboral (5,8%), mientras que no se detectaron efectos significativos para la infraeducación. La mayoría de los estudios consideran que los sobrecualificados también están menos satisfechos que los ajustados en el mismo puesto de trabajo (Badillo-Amador *et. al.*, 2008). Para los infracualificados, los hallazgos en la literatura son inconsistentes, con coeficientes positivos y negativos, y a menudo estadísticamente no significativos.

Sin embargo, es conocida la aparente paradoja de que los individuos más cualificados, aun logrando mejores empleos que los no cualificados, se encuentran menos satisfechos, lo que es resultado de varias fuerzas que operan en sentido contrario. El signo negativo de la relación entre educación y satisfacción aparece sólo cuando es controlada la heterogeneidad de puestos o los ingresos (Clark, 1997; Clark y Oswald, 1996; citado en Albert y Davia, 2005, p. 2), y responde a que los individuos más cualificados generan unas mayores expectativas acerca de sus logros futuros, y por tanto son más proclives a encontrarse insatisfechos con sus logros laborales si éstos no alcanzan el nivel esperado. El desajuste en habilidades también reduce la satisfacción en el trabajo.

Díaz Serrano y Cabral Vieira (2005) encuentran que la infrautilización de habilidades reduce la satisfacción laboral general y varias de las dimensiones de satisfacción estudiadas como la satisfacción con la remuneración, la seguridad laboral, el tipo de trabajo y el número de horas trabajadas, tomadas por separado. De hecho, Allen y Van der Velden (2001) afirman que los desajustes de habilidades son mucho mejores predictores de la satisfacción laboral que los desajustes de cualificación

Además, los resultados, cuando se comparan los distintos tipos de desajustes, tienden a producir conclusiones un tanto sorprendentes; así,

Badillo-Amador (2008), por ejemplo, ha estudiado los efectos del desajuste educativo vertical y competencial en la satisfacción laboral, incorporando como variable de control la heterogeneidad no observada de los trabajadores, y ha encontrado que el desajuste competencial es mejor predictor de la satisfacción laboral que el desajuste educativo vertical.

En cuanto a los efectos del desajuste educativo horizontal, su impacto en la satisfacción laboral parece ser relevante. Holland (1997; citado en Vries *et. al.*, 2008, p. 73) postula que la satisfacción del egresado depende de la correlación entre sus intereses vocacionales y su empleo. Algunas investigaciones validan esta conexión positiva. El estudio de Wolniak y Pascarella (2005) con datos de EEUU, constata esta realidad al encontrar entre los factores que más alto correlacionan con la satisfacción laboral, la congruencia entre estudios y actividad laboral. Estas relaciones parecen ser validas no sólo en los Estados Unidos, sino en la Unión Europea (Vila, *et. al.*, 2007).

4.5.10.2 A nivel de empresa

Desde el punto de vista de la empresa, el desajuste y sus consecuencias en la satisfacción laboral y en la movilidad ocupacional, a la que se hará referencia a continuación, puede producir efectos en la productividad. La investigación al respecto es amplia aunque, en ocasiones, ha producido resultados divergentes. El estudio realizado por Tsang (1987; citado en Hartog, 2000, 139) en 22 empresas estadounidenses refleja una incidencia negativa de la sobrecualificación en la productividad. Un año de reducción en el nivel de sobrecualificación de los trabajadores se asocia con una ganancia individual del 8,4% en la productividad. Sin embargo, en fechas recientes, Rycx (2011; citado en Quintini, 2011, p.23) ha encontrado, en el estudio realizado en Bélgica, que la sobrecualificación aumenta la productividad.

En cuanto al desajuste en habilidades, la evidencia empírica tampoco es concluyente. El modelo teórico, en línea con la teoría de la asignación, desarrollado por Skott y Auerbach (2003; citado en Quintini, 2011, p.23) señala que en una situación negativa de 'choque de habilidades' (*negative*

skill-neutral shock), los trabajadores altamente cualificados se verán obligados a aceptar puestos poco cualificados y los trabajadores poco cualificados podrán perder su puesto de trabajo. Esto provocará, no sólo un aumento de la desigualdad salarial sino un aumento del desempleo, sobre todo entre las personas poco cualificadas.

4.5.11 Desajuste, éxito laboral y movilidad

Es un hecho que el ajuste entre empleo y formación no suele conseguirse siempre de forma automática. Es decir, una vez que el estudiante finaliza su preparación académica, su inserción en el mercado de trabajo puede implicar un plazo de espera para que su credencial sea reconocida. Este fenómeno, descrito por Rosenbaum (1996), se conoce como *on the job screening*, y es justificado por los empresarios como una etapa para identificar a los empleados que tendrán la habilidad de avanzar a puestos superiores en el futuro. El fenómeno de la transición laboral y especialmente la movilidad dentro y fuera de la empresa ha sido estudiado frecuentemente en relación directa con los distintos desajustes.

Señalan García Blanco y Gutiérrez (1996:272-273) que como la inversión en capital humano que los individuos realizan ocurre durante la juventud, los beneficios sólo se recogerán tras un período de progresivo ajuste entre las capacidades adquiridas y las recompensas obtenidas. Debido a la ausencia de información perfecta en el mercado de trabajo, ese ajuste requerirá de un período de tiempo, que suele abarcar toda una fase inicial de la carrera laboral, que se caracteriza por una considerable inestabilidad. Como ya se presentó al hablar de la empleabilidad, empleadores y empleados tienen que recurrir a indicadores observables de las características de la otra parte (condiciones de trabajo y oportunidades de formación ofrecidas por unos; conjunto de recursos personales poseídos por los otros) para comprometerse en decisiones de contratación. Los indicadores disponibles de estas características (salarios y reputación de la empresa, por una parte; *curriculum* personal, por otra) no son completamente fiables, y la búsqueda

de información es costosa, por lo que se producirán desajustes que, cuando se descubren, originarán movilidad laboral.

La evidencia empírica que relaciona el desajuste con los hábitos de movilidad de los trabajadores es abundante. La conclusión más extendida es que la sobrecualificación aumenta las probabilidades de movilidad de los trabajadores en relación con los individuos con la misma cualificación (Sicherman, 1991; Robst, 1995). Además cuando se comparan con sus compañeros ajustados en similares trabajos, los sobrecualificados tienen más movilidad, aunque los resultados no siempre son estadísticamente significativos (Robst, 1995 y Büchel, 2002).

La Teoría del Capital Humano ofrece una serie de modelos teóricos que explican los procesos de movilidad laboral desde el desajuste, a los que ya se hizo referencia anteriormente. Entre éstos se destacan la teoría del emparejamiento (*job matching*) y la teoría de la movilidad ocupacional (*career mobility*).

La *teoría del emparejamiento*, considera que la movilidad interna (dentro de la misma empresa) y la externa (entre empresas) responde a la búsqueda de la adecuación del trabajador al puesto de trabajo. Ya se ha señalado que la oferta y/o aceptación de un puesto de trabajo se basa en información imperfecta que tanto empleador como empleado tienen de la otra parte. Por tanto, en muchas ocasiones, cuando el resultado no es el esperado, se produce un desajuste que favorece la búsqueda del equilibrio y, por tanto, la movilidad profesional. Fenómenos como la sobreeducación y la infraeducación influyen en la movilidad profesional. Los sobreeducados tienen mayores probabilidades de cambiar de empresa y de puesto de trabajo que los infraeducados, que además tienen menor grado de empleabilidad. Sin embargo, ni la educación ni la sobreeducación son los factores que contribuyen en mayor medida a la movilidad ascendente dentro de las empresas. La movilidad depende más de la antigüedad en la empresa, de la formación específica recibida y de la ubicación del trabajador en la misma. Según establece Jonhson (1978; citado en Rahona, 2008, p.22), es

probable que en las etapas iniciales de la carrera laboral del individuo se produzca una mayor movilidad debido a que, además de aumentar su capital humano a través de la formación, éste continuará analizando el mercado laboral, obteniendo una información más precisa y buscando, por tanto, obtener un mayor ajuste entre esas características del mercado y sus propias capacidades. Sin embargo, este autor predice una relación inversa entre la movilidad y el nivel educativo, ya que entiende que los individuos con mayor educación también conocerán mejor sus capacidades, por lo que el ajuste se producirá más rápido.

Pero sin duda, ha sido la *teoría de la movilidad ocupacional* la que más investigación ha suscitado a partir de su explicación sobre la relación entre sobreeducación y movilidad. Ésta considera que el trabajador por medio de la acumulación de cualificaciones desarrolla una trayectoria ascendente logrando puestos de trabajo de mayor calidad. Según esto, la sobreeducación puede representar una inversión en experiencia y capacitación que son necesarias para avanzar en una carrera laboral (Alba-Ramírez y Blázquez, 2004; Hersch, 1991; Robst, 2007 y Sicherman, 1991). Los trabajadores aceptan un empleo para el que están sobreeducados con el fin de mejorar sus perspectivas laborales futuras; la formación y la experiencia adquirida a través de esta posición, permite al trabajador encontrar un trabajo mejor. Los trabajadores permanecen en estos puestos de trabajo por períodos relativamente cortos de tiempo antes de pasar a trabajos en los que utilizan mejor sus habilidades.

Tampoco aquí parece existir un refuerzo empírico consistente; la investigación realizada en nuestro país por García Serrano y Malo (1996; citado en De la Fuente, 2003, p. 3) que analizan si la sobreeducación es una situación inicial que ayuda a la promoción y ascenso jerárquico en la organización laboral no permite obtener unos resultados concluyentes.

Además de lo señalado, la sobrecualificación puede afectar a otras variables del entorno laboral que influyen en la movilidad. Los trabajadores sobrecualificados tienen menos probabilidades de participar en la formación

en el trabajo que los ajustados con la misma cualificación (Hersch, 1991; Van Smoorenburg y Van der Velden, 2000) y que los ajustados en el mismo puesto de trabajo (Büchel, 2002; Verhaest y Omey, 2006).

El fenómeno de la infracualificación ha recibido menos atención. Robst (1995) encuentra un efecto negativo y significativo de la infracualificación sobre la movilidad profesional un año después de haberse producido la contratación.

De forma específica, y en cuanto al desajuste horizontal, se ha investigado la relación de éste con la movilidad laboral y la transferencia de habilidades a partir de la influencia que ejercen las *occupational skills* y las *general skills* aunque no siempre con resultados coincidentes. Weiss (1971; citado en Robst, 2007, p.399) desarrolla un modelo que sugiere que el capital específico de trabajo (*occupational skills*) conduce a una menor movilidad. Dolton y Kidd (1998) examinaron la relación entre el tipo de capital humano acumulado y la posibilidad de cambiar de ocupación. Los autores encontraron que la adquisición de habilidades generales aumenta la probabilidad de cambiar de ocupación, y la adquisición de competencias profesionales específicas reduce la probabilidad de cambiar de ocupación. Sicherman y Galor (1990) predicen sin embargo que las habilidades ocupacionales conducen a una mayor movilidad y asumen que las habilidades ocupacionales son transferibles entre ocupaciones y que los individuos inviertan en habilidades que conducen a mejores empleos, como parte de la carrera. Por su parte, Robst (2007) señala que las habilidades específicas pueden aumentar la movilidad ascendente dentro de la empresa, mientras que las habilidades generales pueden mejorar la movilidad ascendente dentro y fuera de las empresas. Shaw (1987; citado en Robst, 2007, p. 399), por su parte, encuentra que la movilidad laboral es más probable cuando las habilidades específicas de ocupación son transferibles, pero que el efecto es moderado cuando las capacidades de los trabajadores se corresponden con los requisitos profesionales.

Es probable que el tipo de entrenamiento realizado por los trabajadores varíe entre individuos, ya que éstos esperan conseguir aquellas habilidades que son más útiles para su carrera. Por ejemplo, un trabajador que desea moverse hacia arriba dentro de una empresa puede buscar habilidades específicas, mientras que un trabajador que desee permanecer en la misma línea de trabajo, pero no necesariamente con la firma actual, puede invertir en las capacidades profesionales. Por último, los trabajadores que desean cambiar de empleo y puestos de trabajo como parte de su carrera invertirán en las habilidades generales.

Las implicaciones para la educación y la formación de esta realidad son evidentes. Alba-Ramírez (1991) señala que existe sobreeducación porque la educación formal no es suficiente para desempeñar trabajos de un determinado nivel educativo; este estado puede ser superado por los trabajadores adquiriendo nuevas habilidades, por lo que se debe fomentar un sistema educativo que prepare para una fuerza de trabajo flexible y para la adaptación a un entorno de trabajo cambiante.

4.5.12 Recapitulación

El último capítulo de la revisión teórica se centra en el objeto principal de estudio de la presente tesis: el ajuste laboral. Como se ha venido desarrollando desde el capítulo inicial, las relaciones entre la formación y el empleo han sido un tópico de debate recurrente en el mundo de la educación superior, especialmente en los últimos sesenta años. Los cambios sociales y económicos acaecidos en estos años, han originado que este vínculo haya adquirido una nueva complejidad y en la actualidad haya dejado de ser únicamente un tema de acceso a un puesto de trabajo, para transformarse en una relación en la que entran en juego numerosos factores subjetivos y contextuales y en la que la principal preocupación se dirige hacia otros aspectos; entre ellos el grado de adecuación entre la formación recibida y las características del puesto de trabajo.

El tema del ajuste laboral se presenta así como una evolución necesaria en el análisis sobre la inserción laboral de los universitarios.

Una de las consecuencias del incremento del desempleo en los años 80 y otros aspectos asociados al mismo, como la inestabilidad, fue que el interés por la calidad del empleo pasó a un primer plano de análisis en el estudio de la empleabilidad.

No solamente ha adquirido un especial relieve el estudio de la calidad en el empleo, sino que, además, los indicadores que definen la misma también han cambiado. Hablar de calidad o éxito en el empleo en la actualidad supone, por un lado, hablar de éxito en la transición; es decir, que tanto el tiempo como las estrategias utilizadas sean los adecuados. El éxito está condicionado igualmente por factores relativos a los intercambios que se producen entre empleador y empleado, siendo el salario recibido uno de estos factores. Por último, ciertas características del trabajo como la relación entre conocimientos y desempeño laboral, son también elementos definatorios del éxito.

Sea cual sea la postura adoptada para analizar este éxito, la complejidad del mismo se pone en evidencia en su carácter multidimensional. Todas ellas recogen aspectos relativos al puesto de trabajo (número de horas o posibilidades de ascenso) y aspectos que pueden ser considerados como 'externos' al mismo como la estabilidad o la conciliación de la vida laboral y familiar. Desde otra perspectiva, el éxito queda igualmente configurado por la influencia de factores objetivos (salario) y subjetivos (satisfacción laboral).

En cualquier caso, uno de los indicadores más relevantes que definen la calidad del empleo es al grado de ajuste entre la formación recibida y las exigencias del puesto de trabajo. Se trata, en definitiva de un adecuado aprovechamiento, tanto por parte del individuo como por parte de la sociedad, de la inversión en capital humano realizada.

El desajuste puede atribuirse a las propias imperfecciones y rigideces del mercado de trabajo, que no cuenta con la información adecuada para

conseguir trabajadores con una cualificada plenamente ajustada a las necesidades del puesto de trabajo. Los propios empresarios pueden estar interesados en mantener este desajuste y como tal lo refleja la evidencia empírica que refleja que, en ocasiones, han preferido contratar a titulados superiores frente a titulados medios, bajo el supuesto de que la mayor formación de los primeros les permitirá adaptarse mejor a los cambios tecnológicos u organizativos.

No existe una definición unívoca del desajuste. Aunque una definición genérica sitúe el mismo en el marco de la relación entre exigencias del empleo y características del empleado, tanto el primero como el segundo de los elementos de esta relación pueden entenderse de distintas maneras. Desde este punto de vista, se puede establecer una primera distinción entre el desajuste vertical, aquel que relaciona el nivel de estudios alcanzado con el nivel requerido para el puesto, y el desajuste horizontal, que, básicamente, relaciona el área de estudio con los tipos de tareas a desarrollar. No obstante, a partir de aquí, es fácil encontrar variadas aproximaciones al fenómeno del desajuste por parte de autores que incorporan otros matices y que hacen que, en la práctica, esta dicotomía quede difuminada (es fácil encontrar referencias por ejemplo al ajuste competencial, sobreeducación subjetiva, etc).

Las teorías desarrolladas en el apartado 4.2.5. que explicaban la relación entre formación y empleo, ofrecen también distintas explicaciones al fenómeno del desajuste. Sin entrar en una consideración de los aspectos concretos, la principal conclusión que se deriva de estos planteamientos teóricos es que, mientras que para la teoría del capital humano, y otras teorías desarrolladas al amparo de la misma, como la teoría de la movilidad o la teoría del emparejamiento, el desajuste es un fenómeno temporal y transitorio, para las teorías credencialistas o de la segmentación, éste puede convertirse en un fenómeno permanente.

En cuanto a los tipos de desajuste, se han desarrollado, a lo largo del capítulo, el desajuste vertical, el horizontal y el competencial. Sin duda, el

más estudiado ha sido el primero de ellos, especialmente bajo el fenómeno conocido como la sobrecualificación. Según datos de la OCDE del año 2005, uno de cada cuatro trabajadores de esta zona estaban sobrecualificados. La investigación empírica constata que éste fenómeno produce efectos negativos en indicadores como la satisfacción laboral o los salarios, aunque, las diferentes metodologías y fuentes de información utilizadas han provocado una cierta inconsistencia en los resultados obtenidos.

Otro elemento que dificulta el poder establecer unas conclusiones precisas, ha sido la utilización de distintos sistemas de medición. Estos sistemas pueden organizarse en torno tres tipos de medidas: las medidas objetivas, que se basan en el análisis de los puestos de trabajo, realizados por agentes externos generalmente; las medidas subjetivas, que utilizan la información facilitada por los propios trabajadores; y las medidas estadísticas, que utilizan algún valor numérico, generalmente la moda, para calcular la educación requerida en cada puesto. A pesar de la mayor fiabilidad que ofrece la medición objetiva, han sido más utilizados los indicadores de tipo subjetivo

El desajuste horizontal, por su parte, ha sido menos estudiado. Sin embargo, casi un tercio de trabajadores de países de la OCDE desempeñan trabajos en áreas que no están relacionadas con su área de estudio. En nuestro país, y tomando como referencia el colectivo juvenil, estos datos se elevan hasta el 65%. La necesidad de ampliar el marco de investigación sobre este tipo de ajuste, queda justificada, además de por el elevado número de trabajadores que lo sufren, por tres motivos principales: influye en la eficacia del desempeño laboral, afecta a los retornos salariales, además de a otras variables como la satisfacción o la movilidad laboral, y puede ser utilizado como un indicador de éxito de la educación superior.

Finalmente se realiza una descripción del ajuste competencial, considerado por muchos autores como una variedad de ajuste horizontal, el cual ha sido también menos estudiado que la sobrecualificación. La investigación ha revelado, contrariamente a lo que podría suponerse, que el ajuste vertical no va acompañado necesariamente de un ajuste en habilidades y a la inversa.

Otros factores como la heterogeneidad de las habilidades o la propia coyuntura del mercado laboral pueden condicionar esta relación.

Son numerosos los factores que influyen en la aparición del desajuste. Entre éstos se encuentran aquellos relativos al mercado laboral (tasas de desempleo), características de los estudios (titulación) o características propias del sujeto (género). En cuanto a los efectos, los distintos tipos de desajuste tienden a producir una penalización en los retornos salariales; ésta es aún mayor en el caso del desajuste horizontal cuando se estudian a empleados no universitarios. La investigación también ha constatado un efecto negativo del desajuste competencial. No obstante, variables como el género, la estructuración del sistema de enseñanza o incluso la metodología empleada, condicionan estos resultados.

La reducción de la satisfacción laboral es otra de las consecuencias del desajuste. Ésta se presenta de forma bastante consistente asociada al fenómeno de la sobrecualificación, aunque, un análisis conjunto de los tipos de desajuste revela que son aún mejores predictores de esta reducción el desajuste horizontal y el vertical.

El capítulo finaliza con una revisión de las relaciones entre los distintos tipos de desajuste y el éxito en la carrera profesional. La teoría de la movilidad ocupacional ofrece una explicación actual de la relación entre el desajuste inicial y la movilidad al considerar que muchos individuos aceptan situaciones de sobrecualificación con el objetivo de acumular cualificaciones y desarrollar una futura trayectoria laboral ascendente. No obstante, no se ha encontrado refuerzo empírico consistente a esta idea.

En cuanto al ajuste horizontal, parecen influir de forma determinante el tipo de habilidades; así, y de forma general, la adquisición de habilidades generales es un factor que incrementa la probabilidad de una mayor movilidad. Las habilidades pueden influir en esta movilidad, aunque en menor medida y sólo cuando son habilidades transferibles entre ocupaciones.

5 Estudio empírico: el ajuste horizontal del empleo a los estudios universitarios

5.1 Introducción

La revisión teórica efectuada, ha permitido posicionar el ajuste formación-empleo como uno de los indicadores más relevantes del éxito laboral. La misión ineludible que tiene la universidad actual de mejorar la empleabilidad de sus egresados también se define por la necesidad de que éstos desarrollen un trabajo ajustado a la formación recibida. Las ventajas, ya descritas, de este hecho son importantes: desde un aumento de la satisfacción laboral, hasta un incremento de la probabilidad de mejorar la carrera profesional.

La importancia de este indicador de empleabilidad fundamenta la necesidad del siguiente estudio empírico dirigido a conocer cuáles son los factores más determinantes en el ajuste que se produce entre el área de estudio y el desempeño laboral: el llamado ajuste horizontal.

Por lo que hace referencia a los datos de la investigación, se utilizará la encuesta a graduados REFLEX, sobre la que se realizarán distintas tareas de recodificación, control y depuración de datos, para garantizar la máxima validez y fiabilidad en los resultados obtenidos. Para el presente trabajo se han seleccionado los registros correspondientes a los egresados españoles.

La primera explotación de los resultados tendrá un carácter descriptivo y permitirá obtener un perfil de las características de la muestra según las variables seleccionadas y sus comportamientos en relación al ajuste laboral. La descripción del contexto laboral y educativo de nuestro país en las últimas décadas ofrecerá una visión de la situación a la que se enfrentaban los sujetos de nuestro estudio en relación a su incorporación al mercado de trabajo.

Se plantearán dos análisis consecutivos; un primer análisis para identificar los factores que determinan el ajuste laboral en el primer empleo de los

egresados y un segundo análisis, con la misma finalidad, pero referido al empleo actual (es decir aquel en que se encuentran los egresados en el momento de realización de la encuesta) o último que han tenido.

Se utilizará como técnica de análisis multivariante, la regresión logística binaria. Las variables dependientes seleccionadas en ambos casos serán de carácter binario, con un grupo formado por todos aquellos titulados que desarrollan su trabajo en un área relacionada con su propio dominio educativo, y un segundo grupo en el que estarán el resto de egresados, es decir aquellos que, o bien no han trabajado, o bien lo hacen en un trabajo sin relación a su área de estudio.

El primer análisis se efectuará con tres especificaciones distintas, incluyendo en el modelo econométrico por separado las variables familiares, en el primer caso, y las educativas, en el segundo, lo que ayudará a entender los distintos efectos, directos e indirectos, que estas variables ejercen sobre el ajuste. El tercer modelo incluirá la totalidad de las variables analizadas.

Los resultados serán interpretados desde la comparación con investigaciones que analizan otros indicadores de empleabilidad, lo que permitirá alcanzar el objetivo adicional de conocer si se producen variaciones en la influencia de los factores de empleabilidad, personales, familiares y educativos, según se utilicen unos u otros indicadores de análisis.

A continuación, y con el objetivo de contextualizar los resultados del análisis, se describe el contexto socioeconómico y laboral de España en los años en los que se realizó la encuesta.

5.1.1 La situación de los egresados en el mercado laboral español

5.1.1.1 La masificación de la universidad española

De forma similar a lo ocurrido en el resto de países europeos, en España el acceso a los estudios superiores siguió un ritmo irregular en las cuatro

últimas décadas del siglo pasado. Los años sesenta y principios de los setenta iniciaron una onda expansiva de la educación universitaria que iba a tener su mayor reflejo en el crecimiento de las escuelas técnicas superiores. Entre 1960 y 1976 el número de titulados en estos centros se multiplicó por tres (Escolano, 2002). Pero es a mediados de los setenta y en la década de los ochenta cuando se encuentran las cifras más relevantes; así, frente a los 170.602 matriculados en el curso 1959-60, en el curso 1979-80 se matricularon un total de 657.447 de alumnos, cifra que se duplicará sobradamente en el curso 1994-95 (Bricall, 2000). La tasa de acceso, entendida como el porcentaje de matriculados en relación a la edad teórica de comienzos de los estudios universitarios era, en 1992, del 41% para los hombres y del 46% para las mujeres, una de las más altas de los países de la OCDE. En los últimos años se ha frenado sensiblemente este desarrollo.

Son varias las causas a las que se atribuye esta expansión: el crecimiento demográfico que se produce en España en los años cincuenta y sesenta es, sin duda, uno de los determinantes más claros. Este baby-boom hizo que se incrementarán sensiblemente el tamaño de las cohortes de edad que potencialmente realizarían estudios universitarios varias décadas después (Mora, 1990). El impulso a las cifras de matriculación universitaria de los años noventa presentó otra característica significativa: el importante aumento de mujeres que accedían a los estudios superiores en comparación con décadas pasadas.

El crecimiento económico que vive nuestro país en las últimas décadas del siglo pasado, especialmente si lo comparamos con la época anterior, es otro de los factores que contribuyen a esta expansión de la educación superior. Este desarrollo económico ejerce sus efectos a través de diferentes vías: el aumento del nivel de vida de la llamada clase media, favorece su capacidad de consumo, incluido en éste, el consumo de educación superior (Rahona, 2008). A esto se unen los incrementos de los rendimientos esperados en el mercado de trabajo entre los que destacan factores como la mayor remuneración de la población con estudios superiores, las expectativas de un

mejor puesto de trabajo (Fundación BBVA, 2010) o simplemente el mayor prestigio social (Mallorquí, 2003).

Tabla 8. Alumno Universitario en España. 1960 - 1999

Curso	Alumnos	Índice	Tasa de variación anual
1959-60	170.602	100,0	1,3%
1960-61	178.062	104,4	4,4%
1961-62	189.982	111,4	6,7%
1962-63	197.849	116,0	4,1%
1963-64	221.411	129,8	11,9%
1964-65	243.541	142,8	10,0%
1965-66	272.772	159,9	12,0%
1966-67	295.879	173,4	8,5%
1967-68	318.235	186,5	7,6%
1968-69	336.628	197,3	5,8%
1969-70	346.027	202,8	2,8%
1970-71	356.956	209,2	3,2%
1971-72	390.559	228,9	9,4%
1972-73	437.908	256,7	12,1%
1973-74	440.196	258,0	0,5%
1974-75	468.256	274,6	6,4%
1975-76	539.022	316,0	15,0%
1976-77	590.192	345,9	9,5%
1977-78	689.971	404,4	16,9%
1978-79	673.528	394,8	- 2,4%
1979-80	657.447	385,4	- 2,4%
1980-81	649.098	380,5	- 1,3%
1981-82	669.848	392,6	3,2%
1982-83	692.152	405,7	3,3%
1983-84	744.115	436,2	7,5%
1984-85	788.168	462,0	5,9%
1985-86	854.104	500,6	8,4%
1986-87	902.284	528,9	5,6%
1987-88	969.412	568,2	7,4%
1988-89	1.027.018	602,0	5,9%
1989-90	1.093.086	640,7	6,4%
1990-91	1.140.572	668,6	4,3%
1991-92	1.209.108	708,7	6,0%
1992-93	1.291.996	757,3	6,9%
1993-94	1.358.616	796,4	5,2%
1994-95	1.445.322	847,2	6,4%
1995-96	1.505.611	882,5	4,2%
1996-97	1.551.969	909,7	3,1%
1997-98	1.568.752	909,5	1,1%
1998-99	1.583.297	928,1	0,9%

Fuente: Bricall (2000)

Además, y como ya se ha señalado, la propia sociedad comienza a generar la necesidad de un incremento en la cualificación de la fuerza laboral que tenga en cuenta el aumento de la variedad, la complejidad o la especialización de las tareas.

Desde el punto de vista institucional, nuestro país responde a esta realidad desde diferentes actuaciones. En primer lugar, desde la propia reforma del sistema educativo en general que se inicia con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 que establece la obligatoriedad y gratuidad del sistema educativo hasta los 14 años. Esta edad mínima se aumentaría hasta los 16 años con la posterior promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Los efectos fueron evidentes: de un 43% de jóvenes escolarizados en el año 1973, se pasó a un 83% en el año 1995 (San Segundo, 1999). Este aumento en el nivel de escolarización de la población tendrá su lógica consecuencia en el incremento de matriculación universitaria años después.

Otras actuaciones que se desarrollan en el marco de la educación superior fueron: en primer lugar, el aumento de la inversión pública; así España pasa en la última década del siglo, de 2.259 euros de gasto por alumno en el año 1992 a 3.126 en el año 2000. El crecimiento y la diversificación de la oferta universitaria fue otra actuación importante; se crearon nuevas universidades, pasando de 12 en 1967 a 30 en 1982 y 50 en 2000. Solamente en el decenio de 1985 a 1995 se crearon 21 nuevas universidades.

La nueva organización académica de las enseñanzas universitarias que se inicia con la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU) contribuyó a este desarrollo a través, fundamentalmente, de la creación de nuevas titulaciones y el aumento de la oferta de plazas, especialmente en las titulaciones de ciclo corto. En el decenio de 1988 a 1998 se pasó de poco más de 1.000 enseñanzas impartidas en las universidades españolas a más de 2.600 (Ortega, 2001). No se deben olvidar otras medidas como el incremento de becas o ayudas al estudio o los nuevos sistemas de enseñanza más flexibles que facilitaron el acceso a la universidad a otras capas de la población.

5.1.1.2 *El mercado laboral español en las décadas finales del siglo XX*

La implantación quizá un tanto tardía del modelo universalista, en comparación con lo ocurrido en otros países europeos, coincidió con la crisis de empleo que viven los países occidentales a partir de los años setenta y que persistió en las décadas de los ochenta y los noventa; crisis que afectó a España de manera más decisiva. Mientras que, en cuanto a las condiciones macroeconómicas, nuestro país se encontraba en los últimos años del siglo XX y primeros del XXI, con ratios de crecimiento del 3%, superiores a la media europea, se producían también altas tasas de desempleo y especialmente, desempleo juvenil (Alonso *et. al.*, 2009; Koucky *et. al.*, 2007, Lassibille *et. al.*, 2001). A finales de siglo se había roto la tendencia de los años ochenta, donde el mercado laboral había sido capaz de absorber una mayor oferta de titulados superiores por el cambio de la industria por la producción de servicios (Vila y Mora, 1998), y presentaba, para los jóvenes en general, una peor perspectiva que la que encontraban muchos de sus colegas europeos. Se analiza en las siguientes líneas este hecho de forma más detenida.

En el año 1994 la tasa de desempleo general en España se situaba en el 22%, cifra que duplicaba la tasa media de desempleo de los países de la Unión Europea (OECD, 1995). La situación de la educación superior no era más esperanzadora. Cuatro años después, en 1998 e igualmente tomando datos de la OECD, la educación terciaria presenta en nuestro país presenta una tasa de desempleo superior al 13%, frente a la media de la Unión Europea del 6%, y de un 3,5% para el total de los países de la OCDE (OECD, 2000b).

Por tanto, se va a producir en España un hecho relevante: el crecimiento progresivo y generalizado del nivel educativo de los jóvenes se produce de forma paralela al deterioro de sus condiciones de acceso al trabajo asalariado (Cardenal, 2006). Las altas tasas de desempleo, sin embargo, no van necesariamente acompañadas de una reducción de la demanda de educación superior como cabría esperar. Los efectos del aumento del

desempleo en la demanda de educación superior pueden reflejarse a través de dos mecanismos opuestos (Rahona, 2008; San Segundo, 2001): por un lado, el elevado nivel de desempleo reduce los costes de oportunidad de cursar estudios universitarios. Una disminución de las probabilidades de conseguir un empleo, puede hacer que los jóvenes reaccionen incrementando su nivel educativo, posicionándose así mejor respecto al resto de la población. Por otra parte, al aumentar la tasa de paro se disminuye la rentabilidad de realizar estudios universitarios al reducirse las posibilidades de encontrar un puesto de trabajo. El desempleo ejerce así un efecto disuasorio sobre la demanda de educación superior.

Este planteamiento podría explicar el hecho paradójico de que a pesar de las no muy prometedoras cifras relativas a la inserción laboral, en los últimos años del siglo XX, las cifras de acceso a la universidad en nuestro país, superan incluso a las de algunos países europeos. En el año 2000, prácticamente el 30% de los jóvenes españoles poseía un título universitario (OECD, 2002).

La tendencia a la convergencia de los indicadores educativos españoles respecto a los europeos no estuvo acompañada de una convergencia en los indicadores laborales. Se han ofrecido distintas explicaciones sobre la relación que guardan estos fenómenos con las características diferenciales del mercado español. Mallorquí (2007) se refiere a un cambio en la estructura de la población activa según el nivel educativo que pasa de tener al 12% de la población en edad de trabajar sin estudios en 1964, a un 3% en el 2000, produciéndose el fenómeno contrario con el número de titulados superiores. Aunque esta tendencia se producía en otros países europeos, lo característico de nuestro país fue que la reducción de la población con estudios primarios no fue compensada por el aumento de la población con educación secundaria, como en la mayoría de países vecinos, sino que fue reemplazada por población con estudios y titulaciones superiores. Esto explica, en gran parte, por ejemplo el problema de la sobrecualificación.

Por otra parte, en los últimos años se han producido, como ya se han reseñado, importantes transformaciones desde el punto de vista social con importantes implicaciones en el mercado de trabajo: en nuestro país, destaca la creciente liberalización de los mercados y el crecimiento del sector servicios, muy vinculado al turismo. Estos dos rasgos explican en cierta medida los elevados niveles de temporalidad en la contratación y las dificultades de acceder a un empleo de calidad (Martínez Martín, 2003). Además el desarrollo de procesos de mundialización y globalización económica, y especialmente la modernización e introducción de nuevas tecnologías en el ámbito productivo ha provocado que cada vez se requiera un mayor número de trabajadores cualificados (trabajadores con educación secundaria o inferior a estudios superiores) y menos trabajadores no cualificados (sin estudios o con estudios primarios) o muy cualificados (con estudios superiores). Así por ejemplo si se analizan las tasas de desempleo según los distintos niveles educativos que ofrece el Instituto Nacional de Estadística (Encuesta de Población Activa) se puede apreciar que, observando la evolución en las dos últimas décadas del siglo XX, la tasa de desempleo en la población con estudios primarios crece del año 1980 al 1999 de un 9,3 a un 14,3; y la de diplomados universitarios crece de un 8,9 a un 13,2. Sin embargo, la tasa de desempleo para ese mismo periodo de la población con estudios medios decrece ligeramente de un 15,7 a un 14,3. Al contrario que ocurría en la mayoría de los países, donde la tasa de desempleo de los graduados era inferior a la tasa de desempleo general, en España, ambas tasas eran equivalentes (Koucky *et. al.*, 2007). En la misma línea, estudios como el de Corrales y Rodríguez (2003) muestran evidencia empírica de que los estudios de formación profesional daban una mejor situación en el mercado de trabajo que los estudios universitarios.

Esto plantea, primero, un problema de acoplamiento entre la oferta y la demanda de mano de obra y, segundo, un efecto desplazamiento de la demanda inicialmente de trabajadores cualificados y después de los menos cualificados producida por el aumento de la oferta de trabajadores muy cualificados (García-Montalvo, 2001b). El fenómeno del subempleo se

manifestaba con fuerza y la abundancia de titulados generó un desplazamiento hacia abajo de los empleos accesibles en función de la titulación. En definitiva, el aumento del nivel educativo de los jóvenes no fue acompañado de un aumento paralelo de los puestos de trabajo que requerían las credenciales obtenidas.

Además de la sobrecualificación, bien documentada, que se produce como consecuencia lógica de este desplazamiento, otros indicadores laborales ofrecen una visión no muy positiva del mercado laboral español para los universitarios de fin de siglo, entre estos las altas tasas de empleos temporales, acompañadas no obstante de un bajo índice de trabajo a tiempo parcial y la existencia generalizada de largos períodos de búsqueda del primer empleo una vez completado el período de formación (Blázquez, 2005).

5.1.1.3 La situación de los universitarios en la primera década del siglo XXI

Se presentan a continuación algunos datos de la situación de la educación superior en nuestro país, tomando como referencia el año 2005, por ser el año en que se realizó la encuesta REFLEX, con el objetivo de contextualizar de forma más precisa los resultados del análisis empírico. En la tabla nº 9 se presenta en el porcentaje de población joven (entre 20 y 29 años) con niveles de educación terciaria, y la tasa de desempleo de la población con este nivel educativo. Se han tomado como referencia los países europeos participantes en la encuesta.

Tabla 9. % de Población con ISCED 5 y 6 - Tasa de Desempleo

Country	% de Población entre 20 y 29 años con ISCED 5 y 6	Tasa de Desempleo
Belgium	19	4,4
Czech Republic	16	2,3
Germany	18	5,6
Estonia	22	4,0
Spain	18	6,8
France	18	6,2
Italy	18	6,1
Netherlands	19	2,9
Austria	16	2,7
Finland	32	4,4
United Kingdom	14	2,6
Norway	24	2,6
Switzerland	16	2,9

Fuente: EUROSTAT, (2005). Elaboración propia.

En cuanto al porcentaje de población joven con estudios superiores, se observa que España se sitúa dentro de los valores medios con un 18% de población entre 20 y 29 años con este nivel de estudios; sin embargo, presenta el porcentaje más alto de desempleo en población con estudios superiores de todos los países analizados.

La evidencia empírica de los resultados de distintas investigaciones sobre los universitarios españoles en la mitad de la primera década del milenio ofrece también algunas conclusiones relevantes. Así, estudios como el de Salas-Velasco (2007) o Lindberg (2007) indican que la altísima tasa de desempleo determina uno de los rasgos más significativos de la empleabilidad de los graduados en España, como son los largos periodos de transición de la educación al trabajo. Según datos tomados de la encuesta CHEERS (Teichler, 2001), el periodo medio de búsqueda de empleo es el más largo de todos los países estudiados, con una duración media de 12 meses, frente al del resto de países que oscila entre 3 y 9 meses. Esta situación puede guardar una relación con el hecho de que España es uno de los países donde la búsqueda de empleo se realiza relativamente más tarde; mientras que el 41% de los titulados universitarios europeos comienzan a realizar actividades de búsqueda de empleo antes de titularse, este porcentaje sólo supone un 24% para el caso de los titulados españoles.

Además de las elevadas tasas de desempleo de graduados, el análisis realizado por Storen y Ase Arnesen (2007) refleja datos muy altos en ambos tipos de desajuste (horizontal y vertical). Tal y como señalan Barone y Ortiz (2011), el aumento de la matrícula de Educación Superior en España, no unido a un aumento de empleo de alta cualificación, generó en nuestro país altas tasas de sobreeducación. Además, se presenta como uno de los países europeos donde la infrautilización de las competencias es mayor.

A modo de conclusión se recogen las palabras de Concluimos con las palabras de Teichler (2007:28) que señala que los licenciados en España no sólo experimentan períodos más prolongados de transición, además son más propensos a tener problemas de empleo y encontrar puestos de trabajo y tareas que no corresponden a su nivel de educación.

5.2 Objetivos

La finalidad básica del estudio es conocer los factores que determinan el éxito laboral de los titulados universitarios, utilizando como indicador de éxito laboral, el ajuste de tipo horizontal, es decir aquel que relaciona el dominio educativo del sujeto con el desempeño laboral que realiza.

Dentro de esta finalidad se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué variables resultan significativas en la adquisición de un empleo 'ajustado' por parte de los titulados universitarios, así como valorar el peso diferencial que las variables individuales-familiares, por un lado, y educativas, por otro, desempeñan en este ajuste.
- Describir si se producen diferencias relevantes en la influencia de estas variables en relación a estudios que utilizan otros indicadores de éxito laboral.
- Evaluar las posibles variaciones en la significación de estas variables en la trayectoria laboral de los egresados, a través de la comparación de la influencia que ejerce cada grupo de variables en el primer empleo, respecto al empleo actual.

5.3 Metodología

5.3.1 Datos

Los datos del presente estudio han sido extraídos del Proyecto REFLEX (The Flexible Professional in de Knowledge Society), una iniciativa de un equipo de investigación de diez universidades europeas, financiada por la Unión Europea (a través del IV Programa Marco), y que se centra ante todo en ofrecer una descripción detallada de las demandas de conocimientos que la sociedad realiza a los graduados de educación superior. Un segundo foco del proyecto es la evaluación del grado en que las instituciones de educación superior en Europa están equipando a sus graduados con las competencias

necesarias para satisfacer esas demandas. En tercer lugar, el proyecto examina cómo estas demandas y la capacidad de los graduados para desarrollarlas, están influenciadas por la forma en que se organiza el trabajo en las empresas y organizaciones. En cuarto lugar, debido a que los graduados están motivados por objetivos que son más amplios que los relacionados con el mundo del trabajo, el proyecto presta una atención explícita a las metas, los objetivos y las orientaciones de los graduados. Por último, el proyecto analiza el proceso de transición de la educación superior al trabajo y los posteriores resultados del mismo, así como la forma en que éstos se ven afectados por las características particulares de los graduados, las instituciones de educación superior, los empleadores y el contexto institucional más amplio, estructural y cultural en el que todos estos actores operan (Allen y Van der Velden, 2007).

La gestión y coordinación del proyecto a nivel europeo se ha realizado desde el Research Centre for Education and Labour Market de la Universidad de Maastrich. En nuestro país, el proyecto se ha gestionado en colaboración entre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES).

En el proyecto se llevaron a cabo tres estudios: (1) un estudio por países, haciendo hincapié en los principales factores estructurales e institucionales que dan forma a la relación entre la educación superior y el trabajo, (2) un estudio cualitativo sobre las competencias de los graduados en la sociedad del conocimiento, y (3) un estudio de los graduados de educación superior de estos países. Para más información, se puede consultar la página web del proyecto: www.reflexproject.org. Se pueden consultar resultados de los dos primeros estudios en Koucky *et. al.*, (2007); y Arthur *et. al.*, (2007), respectivamente.

Los datos del presente trabajo han sido obtenidos de la tercera de las iniciativas, una encuesta a los egresados de los siguientes países: Austria, Bélgica-Flanders, Republica Checa, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania,

Italia, Japón, los Países Bajos, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza y el Reino Unido. En cada país, se elaboró una muestra representativa de graduados de nivel ISCED 5A que obtuvieron su título en el año académico 1999/2000. La recogida de datos se llevó a cabo en 2005, es decir, unos 5 años después de dejar la educación superior.

La tabla nº 10 recoge el número de encuestados de cada uno de los países participantes en la encuesta.

Tabla 10. Encuesta REFLEX. Nº y % de respuestas por país.

Pais	Total de respuestas	Porcentaje de respuestas %
Noruega	2,201	50
Finlandia	2676	45
Reino Unido	1578	23
Alemania	1686	36
Austria	1821	38
Suiza	4882	60
Países Bajos	3425	35
Bélgica-Flandes	1274	22
Francia	1652	32
Italia	3139	43
España	3192	22
República Checa	6763	27
Estonia	959	18
Total	35968	33

Fuente: Allen y Van der Velden, (2007).

El cuestionario realizado (ver Anexo nº 1) se centra en las experiencias educativas antes y durante la educación superior, la transición al mercado de trabajo, las características del primer empleo, las características del mercado laboral y la carrera laboral hasta el presente, las características del trabajo actual, las características de la actual organización de trabajo, la evaluación de las habilidades requeridas y adquiridas, la evaluación de los programas educativos, orientaciones de trabajo, y algunos datos socio-biográficos.

5.3.2 Población y muestra

A partir de la base de datos de la encuesta REFLEX, se ha trabajado con los egresados de nacionalidad española, un total de 5448 individuos. Sobre la base de esta información se realizó un proceso de depuración inicial, seleccionando a aquellos sujetos que habían respondido a la pregunta *“área de estudio relacionada con el primer trabajo”*; se realizó una revisión de las respuestas de los sujetos que no habían respondido a esta pregunta, para tratar de conocer si tal situación podía responder a una confusión o descuido. Para esta tarea se revisaban las respuestas de otras preguntas del bloque historia laboral así como la coherencia de las mismas, realizando varios cruces, entre ellos, la variable titulación y ocupación

Se llevó a cabo igualmente el proceso inverso, tratando de detectar posibles incoherencias en sujetos que, a pesar de haber respondido a esta pregunta, presentaban inconsistencias relevantes en otras preguntas de la historia laboral. En este caso, se procedió a eliminar a estos sujetos de la base de datos.

Se han eliminado de la muestra los sujetos que, en la pregunta: *“Trabajo remunerado desde la graduación”*, respondieron que *“Sí, seguí trabajando en el empleo que tenía mientras estudia”*, ya que dejar a estos elementos en la muestra, introduciría un importante sesgo en la investigación.

Como resultado de esta revisión inicial, quedó configurada una muestra de trabajo de 3640 egresados.

5.3.3 Variables

Variable/s dependiente/s

Para la medición del ajuste educativo horizontal, variable dependiente del presente estudio, se han utilizado las preguntas: *“Según tu opinión, ¿cuál es el área de estudio más apropiada para este trabajo?”*, relativas al primer trabajo después de la graduación y al trabajo actual. De esta forma, se

identifican a los egresados que trabajaban en su propio dominio educativo o uno relacionado. Se utiliza este indicador como medida del ajuste horizontal de tipo educativo, siguiendo a autores como Alba-Ramírez y Blázquez, (2004), Schomburg (2007) o Allen y Van der Velden (2001).

El **proceso de recodificación** de la variable ha sido el siguiente: En primer lugar, se han unificado las categorías: “*exclusivamente tu propia área de estudios*” y “*tu propia área o una relacionada*” en la categoría “*trabajo ajustado*” (1). En la segunda categoría “*No trabaja o lo hace en un área no relacionada*” se han incluido aquellos sujetos que respondieron a la mencionada pregunta anterior en los ítems “*otra área*” o “*ningún área en particular*”. Una vez formado estos dos grupos, se incorporaron a la segunda categoría aquellos que en la pregunta relativa a la obtención de trabajo después de la graduación señalaron que “*no habían trabajado*”. La inclusión de este subgrupo dentro de la segunda categoría es debida a que nuestro objetivo básico será analizar el ajuste, por tanto se formará un grupo, excluyente con los ajustados, en el que estarán los desajustados y aquellos egresados que no han trabajado.

Para la recodificación de la variable *ajuste educativo horizontal* en el trabajo actual, se siguió un planteamiento similar con una importante diferencia: sólo se seleccionaron para la muestra a aquellos sujetos que habían tenido más de un trabajo desde la graduación, ya que lo que se trata de conocer es precisamente la trayectoria laboral.

De esta forma, la variable dependiente quedaba configurada como una variable dicotómica con las siguientes categorías:

- Trabajo en un área relacionada con mis estudios (dominio educativo), (1)
- No trabajo o lo hago en un área no relacionada con mis estudios (0)

Variables independientes o predictoras.-

El grupo de variables independientes o predictoras utilizadas en el análisis de regresión, se ha organizado en tres bloques: En primer lugar el bloque de

variables relativas a las *características personales* donde se incluyen la edad y el sexo. Se respetaron las variables originales de la base de datos, de intervalo y categórica respectivamente, sin ningún tipo de modificación.

En el segundo bloque se incluyen las variables relacionadas con la *situación familiar*. Se ha recogido información sobre dos grupos de variables, tratadas en ambos casos en el modelo econométrico como *dummies*: el nivel de estudios de la madre y del padre, y la ocupación de ambos cónyuges.

Para la codificación de las variables relativas al nivel de estudios se ha utilizado el propio sistema de categorización que recoge la encuesta REFLEX en la pregunta: “¿Cuál es/era el nivel de estudios de tus padres?”, utilizándose las categorías: sin estudios, primarios, secundarios, y terciarios. No se han considerado los valores del resto de categorías.

En el caso de las variables relativas al nivel de ocupación se ha procedido a recodificar las variables de las preguntas ocupación del padre y de la madre en dos nuevas variables donde se agrupaban alguna de estas categorías consideradas como afines tal y como se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 11. Recodificación de la variable Ocupación de los padres

CATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍAS ORIGINALES	
No cualificado	0	Trabajadores no cualificados de ventas y servicios Peones agropecuarios, forestales, pesqueros y afines	Peones de la minería, la construcción, la industria manufact
Fuerzas Armadas	1	Fuerzas Armadas	
Directores gerentes	2	Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos	Directores de empresa Gerentes de empresa
Profesionales de nivel superior	3	Profesionales científicos e intelectuales Profesionales de nivel superior de las ciencias biológicas, Profesionales de nivel superior de ciencias físicas, química	Profesionales de nivel superior de la enseñanza Otros profesionales científicos e intelectuales
Profesionales de nivel medio	4	Técnicos y profesionales de nivel medio de ciencias físicas Técnicos y profesionales de nivel medio de las ciencias biológicas	Maestros e instructores de nivel medio Otros técnicos y profesionales de nivel medio
Oficinistas, vendedores, trato directo	5	Oficinistas Empleados en trato directo con el público Trabajadores de los servicios personales y de los servicios	Modelos, vendedores y demostradores
Agropecuarios, pesqueros	6	Agricultores y trabajadores cualificados de explotaciones agrarias	Trabajadores agropecuarios y pesqueros de subsistencia
Oficiales, operarios, conductores	7	Oficiales y operarios de las industrias extractivas y de la metalurgia, la construcción mecánica Mecánicos de precisión, artesanos, operarios de las artes gr Otros oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y	Operadores de instalaciones fijas y afines Operadores de máquinas y montadores Conductores de vehículos y operadores de equipos pesados móviles
Sin empleo, inactivo	8		

En el tercer bloque, dentro de las *variables educativas*, se ha incluido el área de estudio, generada a partir de la variable titulación. Se ha utilizado la

distribución que establecía el propio Ministerio de Educación donde se organizan las titulaciones universitarias según áreas de conocimiento. Se han utilizado como variables originales del cuestionario las preguntas relativas a Titulación y Especialización, que generan en la matriz de datos cuatro variables: Campos de estudio, campos de estudio generales, campos de estudio específicos y campos de estudio detallados. Se realizaron cruces entre estas variables para detectar incoherencias y respuestas erróneas que, en algunos casos pudieron corregirse; en otros fue necesario eliminar los registros de la matriz de datos.

A partir de la variable inicial, se generó la siguiente tabla:

Tabla 12. Recodificación de la variable Área de estudios

CATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍAS ORIGINALES
C. Sociales y Jurídicas	9	Ciencias Sociales; Economía y Empresa; Derecho
C. de la Salud	1	Salud
C. Experimentales	2	Ciencias
Educación	3	Educación
Enseñanzas Técnicas	4	Enseñanzas Técnicas
Humanidades	5	Humanidades

Cabe señalar únicamente que, de la categoría Ciencias Sociales y Jurídicas, se ha escindido la categoría Educación debido al amplio número de titulaciones y sujetos que se incorporan en esta área y a las propias características de las titulaciones relacionadas con la misma, que guardan una relación directa con los objetivos de la presente investigación, lo que ha motivado su tratamiento diferencial.

Otra de las variables elegida ha sido la calificación obtenida en la carrera. Se han utilizado en este caso las propias categorías recogidas en la encuesta REFLEX en la pregunta “*Nota media en la carrera*”. Éstas categorías son: aprobado, notable, sobresaliente y matrícula de honor; categorías, estas últimas, que se han fusionado en una, debido al reducido número de sujetos que contienen.

Para estudiar la importancia de la formación en competencias recibida en la universidad, se han seleccionado algunos de los ítems que se recogen en la encuesta REFLEX relativos a la pregunta: “¿Cómo consideras el nivel de formación en competencias recibido en la Universidad?”. La recodificación se ha efectuado de la siguiente forma: “El dominio propio de la disciplina”, se ha elegido como indicador de las competencias profesionales. Tres ítems se han seleccionado para medir la formación en competencias genéricas: trabajo en equipo, coordinación y gestión del tiempo. Se ha incluido un tercer grupo que concentra la formación en dos competencias propias de la sociedad informacional, como son el dominio de una segunda lengua o de herramientas informáticas, al que se ha denominado *informacional* (Rodríguez Esteban y Vieira Aller, 2009). En estos dos últimos casos se ha calculado la media aritmética para la elaboración del indicador a incluir en el modelo.

Finalmente, se ha incluido una variable, que se supone que ejerce una influencia significativa en la obtención de un empleo, como es la metodología de enseñanza empleada. Se ha utilizado la pregunta relativa a la opinión que tienen los alumnos sobre el énfasis que en su carrera se daba a las distintas metodologías de enseñanza y aprendizaje. A partir de las 11 metodologías recogidas en el cuestionario, medidas en escala tipo Likert, con un rango de valores del 1 al 5, se ha realizado, un análisis factorial de componentes principales con rotación de tipo varimax, que arroja una agrupación en 3 factores que, en total, explican un 47% de la Varianza (Ver tabla nº 13).

Tabla 13. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,377	30,702	30,702	3,377	30,702	30,702	2,802	25,472	25,472
2	1,346	12,241	42,943	1,346	12,241	42,943	1,904	17,309	42,780
3	1,260	11,453	54,395	1,260	11,453	54,395	1,278	11,615	54,395
4	,975	8,864	63,259						
5	,859	7,805	71,065						
6	,702	6,380	77,444						
7	,680	6,178	83,622						
8	,594	5,397	89,019						
9	,453	4,117	93,136						
10	,423	3,848	96,984						
11	,332	3,016	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A partir de las puntuaciones factoriales obtenidas por el método de regresión se han obtenido las tres nuevas variables o factores, de carácter numérico (Ver matriz de transformación de los componentes, tabla nº 14):

- El primer factor (ver tabla nº 15) al que se ha denominado *realización de trabajos*, recoge las variables: realización de trabajos escritos, exposiciones, participación en proyectos de investigación, trabajos en grupo o la asistencia a clase, aunque ésta última satura también en el segundo factor.
- En un segundo factor al que denominado *metodologías activas*, saturan variables como la realización de prácticas en empresas, instituciones o similares, los conocimientos prácticos y metodológicos y el aprendizaje basado en proyectos o problemas.
- En el tercer factor, *metodologías tradicionales*, saturan metodologías más relacionadas con un enfoque tradicional de la enseñanza, como son el estudio de teorías, conceptos y paradigmas y la consideración del profesor como principal fuente de información.

Tabla 14. Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3
1	,848	,525	-,075
2	-,492	,831	,260
3	,199	-,184	,963

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 15. Pesos factoriales y organización de factores

	Componente		
	1	2	3
Factor 1.- Realización de trabajos y asistencia a clase			
Asistencia a clase	,555	,204	,019
Trabajos en grupo	,808	,252	-,035
Participación en proyectos de investigación	,547	,338	-,146
Trabajos escritos	,827	-,047	,078
Exposiciones orales	,803	,087	-,032
Factor 2.- Metodologías activas			
Prácticas en empresas, instituciones o similares	,204	,735	-,124
Conocimientos prácticos y metodológicos	,292	,727	-,082
Aprendizaje basado en proyectos o problemas	,213	,521	,004
Realización de pruebas tipo test	-,174	,577	,265
Factor 3.- Metodologías tradicionales			
Teorías, conceptos y paradigmas	,076	,008	,771
El profesor era la principal fuente de información	-,069	-,019	,749

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

El modelo econométrico

Tal y como señalan López y Lagunes (2010), la economía de la educación ha sido fortalecida en el siglo XX gracias a la incorporación del análisis econométrico. Este tipo de análisis, aplica datos y técnicas estadísticas a problemas económicos, teniendo como objetivo expresar las teorías económicas bajo una forma matemática a fin de verificarlas a través de métodos estadísticos para medir el impacto de una variable sobre otra, así como predecir acontecimientos futuros y dar consejos de política económica ante resultados deseables.

Las técnicas o modelos más utilizados en el análisis econométrico son: el modelo de regresión lineal, los modelos de duración o análisis de supervivencia, los modelos de respuesta cualitativa que plantean resolver situaciones en las que la respuesta es cualitativa, como la elección de carrera, y el modelo logit binomial que permite modelizar comportamientos en los que la variable es dicotómica. Este ha sido el modelo utilizado en el presente trabajo y más concretamente la regresión logística binaria que trata de predecir la ocurrencia de un determinado evento (en este caso conseguir un trabajo ajustado al propio dominio educativo) a partir de los valores que presentan una serie de variables independientes categóricas y/o continuas. Igualmente permite conocer el grado de relación existente entre las variables independientes y la dependiente así como su significatividad (Cea D'Ancona, 2002).

El objetivo no es otro que predecir la probabilidad de ocurrencia de una variable (dependiente) que debe ser categórica. En este estudio se utilizó la variable *trabajo ajustado* (tanto para el primer análisis, empleo inicial, como en el segundo, empleo actual), cuyos valores son:

0 – No trabaja o lo hace en un empleo no ajustado.

1 – Trabaja en un empleo ajustado.

En términos de probabilidad, se establece $pr\{sí\}$ para la opción “Trabaja en un empleo ajustado” y $pr\{no\}$ para la opción “No trabaja o lo hace en un empleo no ajustado”. Al tener una única variable independiente en el modelo, se puede explicitar de la siguiente forma (Rodríguez Sabiote y Gutiérrez Pérez, 2007):

$$\text{Odds ratio (razón de suceso)} = p / 1-p$$

donde:

p = probabilidad de que ocurra el suceso (ajuste)

$1-p$ = probabilidad de que no ocurra el suceso

A partir de este odds ratio se puede deducir la probabilidad del ajuste:

$$\text{pro}\{s_i\} = e^{B_0+B_1X} / 1 + e^{B_0+B_1X}$$

donde:

B_0 y B_1 son los coeficientes estimados a partir de los datos

“X” sería la variable independiente

“e” es la base de logaritmos naturales (2,718)

Dentro de las variables predictoras, se han incluido, como variables continuas, la edad y los factores relativos a las metodologías de enseñanza: realización de trabajos y asistencia a clase (factor 1), metodologías activas (factor 2) y metodologías tradicionales (factor 3).

En cuanto a las variables categóricas a incluir, éstas han de ser transformadas en variables ficticias o *dummies*. El número de variables *dummies* a crear será igual al número de categorías de la variable original menos uno. La categoría que no se transforme en variable ficticia va a actuar como categoría de referencia, respecto a la cual se compararán los efectos de las variables ficticias creadas.

Las variables categóricas seleccionadas han sido: sexo, ocupación y nivel de estudios, tanto del padre como de la madre, área de estudio y expediente académico. Es importante advertir que se ha eliminado la variable *dummie* “fuerzas armadas”, tanto en la ocupación del padre como de la madre, debido al escaso número de sujetos que se contabilizaban en ambos grupos.

Las categorías de referencia en estas variables han sido:

Sexo: *mujer*,

Estudios de los padres: *terciarios*,

Ocupación de los padres: *trabajando en empleos no cualificados*,

Área de estudio: *Ciencias Sociales y Jurídicas*;

Expediente Académico: *Aprobado*.

Cea D’Ancona (2002) señala que la elección de esta categoría es arbitraria. En nuestro caso, se ha tenido en cuenta, en aquellas variables de tipo ordinal

(nivel de estudios, por ejemplo), alguna de las categorías extremas para facilitar la comparación. En la variable área de estudio se ha seleccionado la categoría con mayor número de sujetos (ver Rahona, 2006:115).

En el primero de los casos: *determinantes del ajuste en el primer empleo*, se han considerado tres especificaciones distintas con el objetivo de poder controlar la influencia de los distintos grupos de variables. En la primera se incluyen, además de las variables personales, edad y sexo, las variables relativas a la situación familiar. Las variables relativas a la situación educativa se han incluido en el segundo modelo. Finalmente, un tercer modelo o especificación, recoge la totalidad de variables. Este sistema permitirá controlar los efectos directos de las variables educativas y aquellos otros efectos que pueden estar mediados por las variables familiares.

5.3.4 Análisis descriptivo de datos

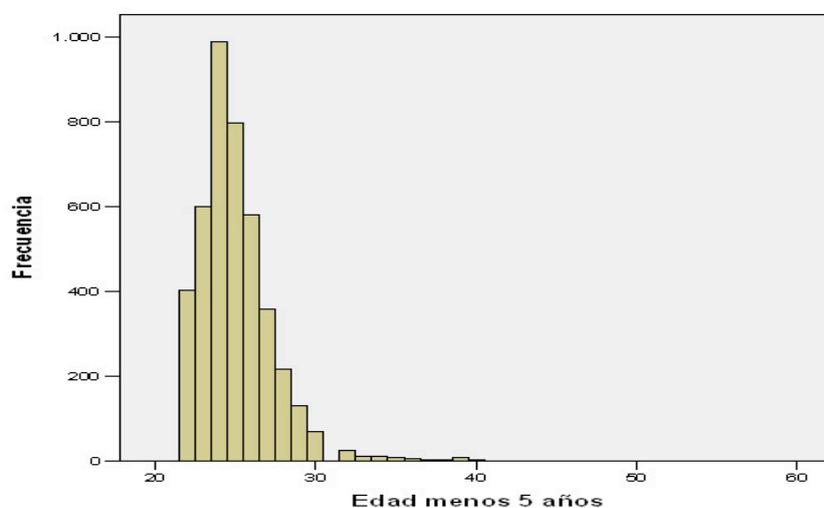
5.3.4.1 Perfil de la muestra

En las líneas siguientes se ofrece un resumen de las características de los sujetos que conforman la muestra de estudio. Se realiza una descripción porcentual con la distribución de los sujetos en cada categoría para el caso de las variables categóricas, y una descripción basada en los estadísticos media y desviación típica para las variables de intervalo o cuantitativas. La no coincidencia de los totales para cada una de las categorías es debido a que se han eliminado del cálculo los valores perdidos: sujetos que no han contestado o con respuestas inapropiadas.

Tabla 16. Perfil descriptivo. Variables de intervalo

	Media	Desv. Típica
Edad	30,1	(2,52)
Competencias Profesionales (Dominio de la propia disciplina)	4,06	(1,72)
Competencias Genéricas (Coordina-Equipo-Gestión Tiempo)	3,94	(1,45)
Competencias Informacionales (Idiomas e Informática)	2,69	(1,38)
Trabajos y asistencia a clase	-0,073	(0,97)
Metodologías activas	-0,074	(0,98)
Metodología tradicional	-0,025	(1)

Gráfica 5. Edad de finalización



En cuanto al *género*, se observa en la tabla 17 una, más que relevante diferencia, a favor de las mujeres que, en la muestra duplican en número a los varones. La incorporación masiva de la mujer al mundo universitario ha sido una de las características más relevantes de las últimas décadas. En el año 1999, el porcentaje de mujeres matriculadas en educación superior era del 53,3%, prácticamente similar a la media de los países de la Unión Europea, que era de 52% (OECD, 2001b).

Si se tiene en cuenta que la encuesta fue aplicada 5 años después de la graduación, se aprecia que la *edad* media con la que finalizaron los estudios era de aproximadamente 25 años, con una muy alta concentración de valores en torno a los valores medios. No parece significativa, por tanto, la presencia de personas adultas con una incorporación tardía a la universidad.

El acceso a la universidad en España en las décadas intermedias del siglo XX no fue algo generalizado, ni siquiera a los estudios secundarios. Esta realidad queda reflejada en los valores sobre el nivel de estudios de los padres que se muestra en la tabla nº 17. Más de la mitad de los progenitores (un 52% en el caso de los padres y un 62% en el caso de las madres), finalizaron como máximo un nivel de estudios primarios. Se aprecian diferencias importantes en el otro extremo, ya que mientras que en el caso

del progenitor masculino, uno de cada cuatro finalizó estudios universitarios, este porcentaje se reduce a un 17% para el caso de las madres. Este dato constata el hecho de que la incorporación masiva de la mujer a la universidad se produjo en fechas posteriores. Aunque son pocos los estudios que analizan la relación de esta variable con el ajuste laboral, autores como Albert (1998) señalan que el nivel de estudios de los padres, y especial el de la madre, es una de las variables que más afecta a la demanda de educación superior.

Se aprecia una clara diferencia entre la ocupación del padre y de la madre, ya que mientras que en el caso de los padres, la distribución se encuentra acorde con la distribución de la estructura ocupacional de la población total, con mayores porcentajes de sujetos en las categorías intermedias, y menor número en las inferiores y superiores; en el caso de las madres, más de la mitad se encuentran sin empleo o están inactivas. Parece que, mayoritariamente, es la ocupación del cabeza de familia la que determina el estatus.

Tabla 17. Perfil descriptivo. Variables categóricas

	Sujetos	%
Sexo		
Hombre	1448	33%
Mujer	2944	67%
Nivel de Estudios del padre		
Sin Estudios	367	8%
Primarios	1865	44%
Secundarios	971	23%
Terciarios	1056	25%
Nivel de Estudios de la madre		
Sin Estudios	391	9%
Primarios	2264	53%
Secundarios	889	21%
Terciarios	732	17%
Ocupación del padre		
Directores, gerentes	260	9%
Profesionales de nivel superior	259	9%
Profesionales de nivel medio	336	12%
Oficinistas, vendedores, trato directo con publico	470	17%
Agropecuarios, pesqueros	217	8%
Oficiales, operarios, conductores	693	25%

Sin empleo, inactivo	240	9%
No cualificado	307	11%
Ocupación de la madre		
Directores, gerentes	43	2%
Profesionales de nivel superior	121	4%
Profesionales de nivel medio	288	10%
Oficinistas, vendedores, trato directo con público	353	13%
Agropecuarios, pesqueros	104	4%
Oficiales, operarios, conductores	75	3%
Sin empleo, inactivo	1536	55%
No cualificado	243	9%
Área de conocimiento		
C. Sociales y Jurídicas	1664	37%
Ciencias de la Salud	518	11%
Ciencias Experimentales	528	12%
Educación	548	12%
Enseñanzas Técnicas	881	20%
Humanidades	383	8%
Calificación		
Aprobado	2011	45%
Notable	2151	49%
Sobresaliente – Matrícula de Honor	251	6%

Pasando a analizar el comportamiento de las *variables educativas*, se describe, en primer lugar, la distribución de los sujetos de acuerdo al área de estudio. La mayoría de la población estudiada, un 37%, pertenece al área de C. Sociales y Humanidades; hay que tener en cuenta que se trata de una de las áreas que más titulaciones aglutina. Las cifras se encuentran en la línea de la distribución de alumnos matriculados en las distintas áreas en la universidad española de finales de siglo. Así, según datos del Consejo de Coordinación Universitaria (2002), en el curso 1999/2000, los alumnos matriculados en esta área representaban un 50% del total; 794884 sobre un total de 1589473.

Con un porcentaje de alumnos sensiblemente inferior, se encuentra la categoría de Enseñanzas Técnicas, un 20% de los sujetos. Esta rama de enseñanza es la que, sin embargo, ha presentado un incremento más sostenido en el número de alumnos durante la última década del siglo XX, con un aumento en el número de alumnos de casi el 75% (Rahona, 2008). Tres áreas de estudio, como son C. de la Salud, C. Experimentales y

Educación, se encuentran con porcentajes prácticamente idénticos, en torno al 12%. Con un número sensiblemente inferior, un 8%, aparece la categoría de Humanidades; las menores expectativas de éxito laboral de estas carreras puede ser uno de los hechos que condicione la menor elección de este tipo de titulaciones.

En cuanto a la calificación, se forman dos grupos similares en cuanto a número: los alumnos que han obtenido una calificación de aprobado (45%) y los que su nota media en la carrera fue de notable (49%). El grupo de alumnos que finaliza sus estudios con una calificación media de sobresaliente o matrícula de honor es muy reducido (251 personas).

Se ha estudiado también la valoración que los alumnos hacen del nivel de formación en competencias recibido en la universidad, a partir de tres tipos o grupos de competencias. El primer grupo, competencias profesionales, en el que se ha incluido el ítem “dominio de la disciplina”, obtiene el valor medio más alto (ver tabla 16), de 4.06, sobre un rango de valores del 1 al 6. Ligeramente por debajo, se encuentra la valoración de las competencias genéricas, en el que se han incluido los ítems: gestión del tiempo, coordinación y trabajo en equipo. La puntuación media obtenida es de 3,94. Las competencias informacionales, idiomas e informática, son las que reciben más baja valoración, con una puntuación media de 2,69; además se trata del grupo en el que se produjo una mayor uniformidad o acuerdo en las respuestas, tal y como se aprecia en el menor valor de la desviación típica. Los datos parecen presentar un panorama educativo un tanto ‘tradicional’ y, quizá, alejado de las nuevas orientaciones dirigidas al desarrollo de competencias de acción profesional.

En cuanto a los tres factores que definen el énfasis en las distintas metodologías de enseñanza utilizadas en la carrera, según la propia opinión del alumno, se observa que el factor más valorado es el que engloba las metodologías tradicionales (“teorías, conceptos y paradigmas” y “el profesor era la principal fuente de información”). Este factor obtiene una puntuación media de -0,025 dentro de un rango de -4.39 a 2.29. Valoraciones

ligeramente inferiores y muy próximas entre sí, reciben los dos factores que se pueden considerar más relacionados con la formación en competencias profesionales. El factor *realización de trabajos y asistencia a clase*, que engloba los ítems asistencia a clase, trabajos en grupo, participación en proyectos de investigación, trabajos escritos y exposiciones orales, obtiene una puntuación media de -0.073, sobre un rango de -2,36 a 3.03. Las *metodologías activas*, prácticas en empresas, instituciones o similares, conocimientos prácticos y metodológicos, aprendizaje basado en proyectos o problemas y realización de pruebas tipo test, presentan un valor medio de -0.074, sobre un rango de -2.85 a 2.93.

5.3.4.2 Perfil descriptivo según el ajuste educativo en el primer empleo y el empleo actual.

A continuación se presenta una síntesis de los datos sobre el ajuste educativo en el primer empleo y el empleo actual (o último conseguido) según las distintas variables estudiadas. La tabla nº 18 presenta los resultados del porcentaje de sujetos que presentan ajuste educativo en cada una de las categorías de las variables. Hay que señalar que el cálculo de los porcentajes se ha realizado teniendo en cuenta la distribución de sujetos entre ajustados y no ajustados (o sin trabajo) en cada una de las categorías.

Tabla 18. Distribución porcentual del ajuste educativo. Variables categóricas

	Primer trabajo		Trabajo actual o último	
	Ajuste educativo		Ajuste educativo	
	Sí	No	Sí	No
Sexo				
Hombre	65%	35%	72%	28%
Mujer	56%	44%	76%	24%
Nivel de Estudios del padre				
Sin Estudios	55%	45%	69%	31%
Primarios	57%	43%	72%	28%
Secundarios	58%	42%	75%	25%
Terciarios	65%	35%	77%	23%
Nivel de Estudios de la madre				
Sin Estudios	57%	43%	70%	30%
Primarios	57%	43%	72%	28%
Secundarios	61%	39%	76%	24%
Terciarios	64%	36%	77%	23%
Ocupación del padre				
Directores, gerentes	64%	36%	78%	22%
Profesionales de nivel superior	71%	29%	75%	25%

Profesionales de nivel medio	61%	39%	73%	27%
Oficinistas, vendedores, trato directo con público	60%	40%	74%	26%
Agropecuarios, pesqueros	51%	49%	68%	32%
Oficiales, operarios, conductores	61%	39%	72%	28%
Sin empleo, inactivo	63%	37%	71%	29%
No cualificado	59%	41%	66%	34%
Ocupación de la madre				
Directores, gerentes	73%	27%	78%	22%
Profesionales de nivel superior	77%	23%	74%	26%
Profesionales de nivel medio	63%	37%	75%	25%
Oficinistas, vendedores, trato directo con público	64%	36%	75%	25%
Agropecuarios, pesqueros	51%	49%	66%	34%
Oficiales, operarios, conductores	66%	34%	70%	30%
Sin empleo, inactivo	60%	40%	72%	28%
No cualificado	52%	47%	72%	28%
Área de conocimiento				
C. Sociales y Jurídicas	55%	45%	70%	30%
Ciencias de la Salud	76%	24%	92%	8%
Ciencias Experimentales	57%	43%	69%	31%
Educación	43%	57%	66%	34%
Enseñanzas Técnicas	76%	24%	84%	16%
Humanidades	45%	55%	53%	47%
Calificación				
Aprobado	57%	43%	72%	28%
Notable	60%	40%	75%	25%
Sobresaliente – Matrícula de Honor	72%	28%	77%	23%

Tabla 19. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) del ajuste educativo. Variables de intervalo

	Primer trabajo		Trabajo actual o último	
	Ajuste educativo		Ajuste educativo	
	Sí	No	Sí	No
Edad	30 (2,37)	30,1(2,57)	29,9 (2,2)	30,2 (2,79)
Competencias Profesionales (Dominio de la propia disciplina)	4,32 (1,59)	3,72 (1,82)	4,32 (1,58)	3,13 (1,86)
Competencias Genéricas (Coordina-Equipo-Gestión Tiempo)	4 (1,41)	3,88 (1,52)	3,99 (1,42)	3,85 (1,53)
Competencias Informacionales (Idiomas e Informática)	2,78 (1,39)	2,57 (1,37)	2,74 (1,35)	2,65 (1,44)
Trabajos y asistencia a clase	-0,073 (0,94)	0,043 (1,04)	-0,12 (0,95)	0,038 (1,05)
Metodologías activas	0,068 (0,97)	-0,233 (0,98)	0,022 (0,96)	-0,342 (1,04)
Metodología tradicional	-0,01 (1,01)	-0,01 (1,01)	-0,009 (,99)	-0,018 (1,04)

A continuación se presentan los resultados agrupados por variables. El distinto tratamiento realizado para las variables categóricas y las de intervalo obliga a realizar interpretaciones distintas en ambos casos. En el primero, se trata de analizar si existen diferencias porcentuales relevantes entre las

diferentes categorías en el acceso al primer empleo ajustado y el acceso al último empleo. Este análisis dará una primera visión, aunque de carácter descriptivo, de la posible influencia de algunas variables, o más concretamente de alguna de sus categorías, en la trayectoria laboral de los sujetos. Para facilitar la lectura y obtención de conclusiones se presentan gráficas de carácter comparativo; en las mismas, sólo se ofrece el porcentaje de trabajadores con ajuste educativo según cada categoría. Al tratarse de una variable dicotómica, no se considera necesario recoger el porcentaje alternativo. Es importante señalar que cualquier interpretación de la distribución porcentual de sujetos (ajustado o no) dentro de cada categoría ha de hacerse teniendo en cuenta la distribución global de sujetos según hayan conseguido un primer y último trabajo ajustado de acuerdo a la tabla siguiente:

Tabla 20. Ajuste Educativo. Datos Globales

	1º Trabajo		Trabajo actual / último	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No trabaja - no ajustado	1483	40,7	754	26,4
Trabajo ajustado	2157	59,3	2097	73,6
Total	3640	100,0	2851	100,0

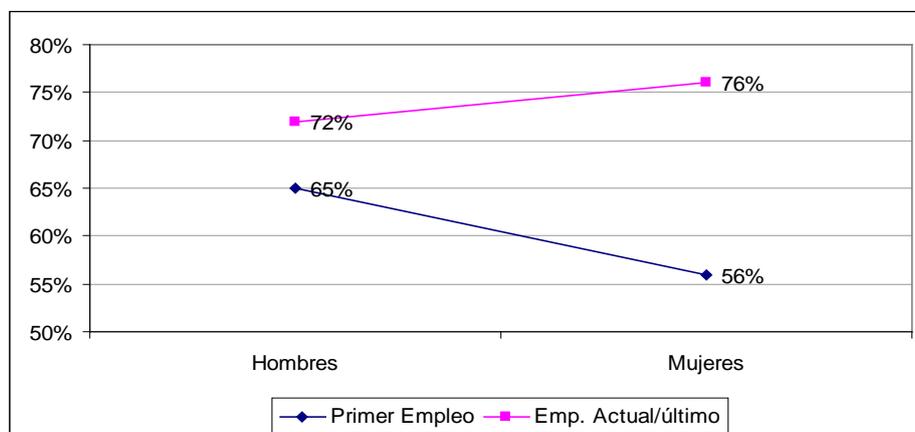
Como se observa el predominio de los trabajadores ajustados es sensiblemente mayor, especialmente en el caso del segundo trabajo, por lo que es previsible que esta distribución se mantenga en el análisis pormenorizado de las variables. El objetivo es mayormente estudiar el comportamiento diferencial de las categorías entre sí, así como las diferencias que puedan establecerse entre el primer y el último empleo.

Finalmente, por lo que se refiere a las variables medidas en escala de intervalo, se ha procedido a calcular la media de cada uno de los subgrupos (ajustados y no ajustados o sin empleo), y sobre estos valores se realizará el posterior análisis.

Características personales. Por lo que respecta al sexo, se observa en la gráfica nº 6, un resultado relevante. Mientras que en el primer trabajo, los

hombres presentan un porcentaje mayor de ajuste, la tendencia se invierte en el último empleo.

Gráfica 6 Sexo. Comparativa de trabajadores ajustados



Es más que significativo el aumento de mujeres que desarrollan un trabajo ajustado en la actualidad (o último empleo en el que trabajaron) frente a las que lo hacían en el primer trabajo después de haberse graduado. Según los datos, son las mujeres el colectivo más desfavorecido por los inicios laborales de peor calidad.

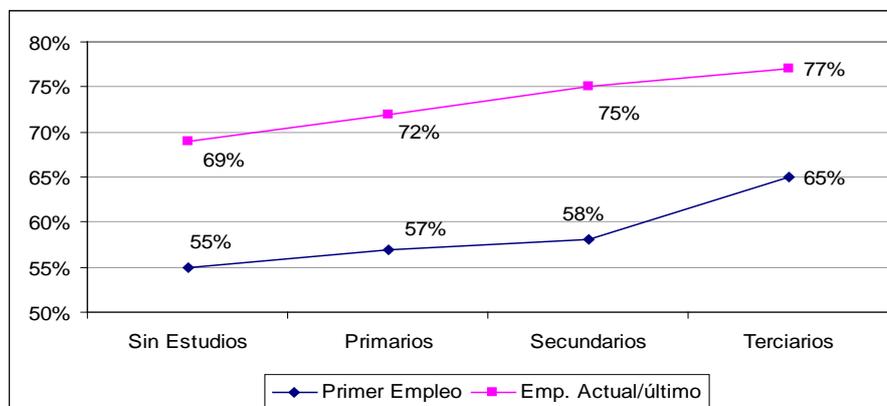
En cuanto a la edad, se aprecia una igualdad casi total entre la edad media de los trabajadores “ajustados” en el primer empleo, y la edad media de los trabajadores “ajustados” en el último empleo o empleo actual. La edad no parece ser un elemento de variabilidad en este caso, ya que como se observa en la tabla nº 18, ésta coincide igualmente con los “no ajustados” o sin trabajo.

Variables familiares.

Por lo que se refiere al nivel de estudios del padre, se aprecia un ascenso en el porcentaje de trabajadores ajustados a medida que se asciende en la escala de nivel educativo. Además, se produce un mayor ajuste en el segundo empleo para todas las categorías, con diferencias porcentuales muy similares, entre los 12 y los 17 puntos. La influencia del mayor nivel de

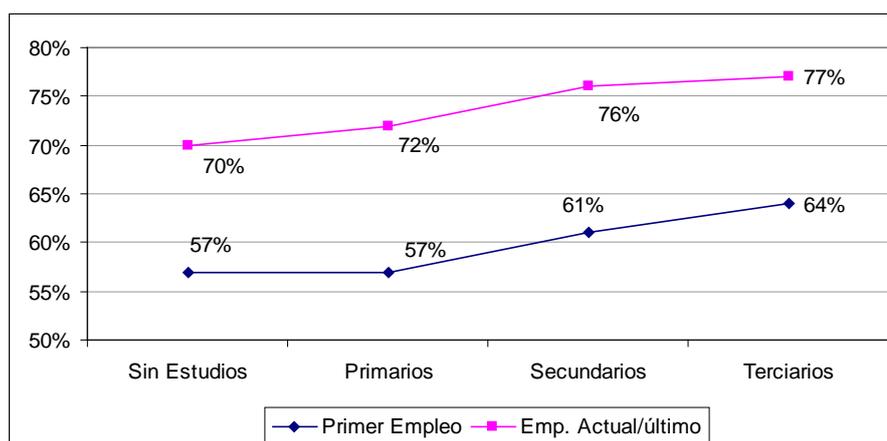
estudios del padre parece ser ligeramente superior, no obstante, en el primer empleo.

Gráfica 7. Nivel de estudios del padre. Comparativa de trabajadores ajustados



Los porcentajes de trabajadores “ajustados” según el nivel de estudios de la madre (gráfica nº 8) se mantienen en cifras muy similares a las anteriores. Dentro de las categorías que conforman cada uno de los niveles educativos de los progenitores, la distribución entre trabajadores que presentan ajuste educativo y los que no, se mantiene en proporciones casi idénticas para el caso de la madre y del padre.

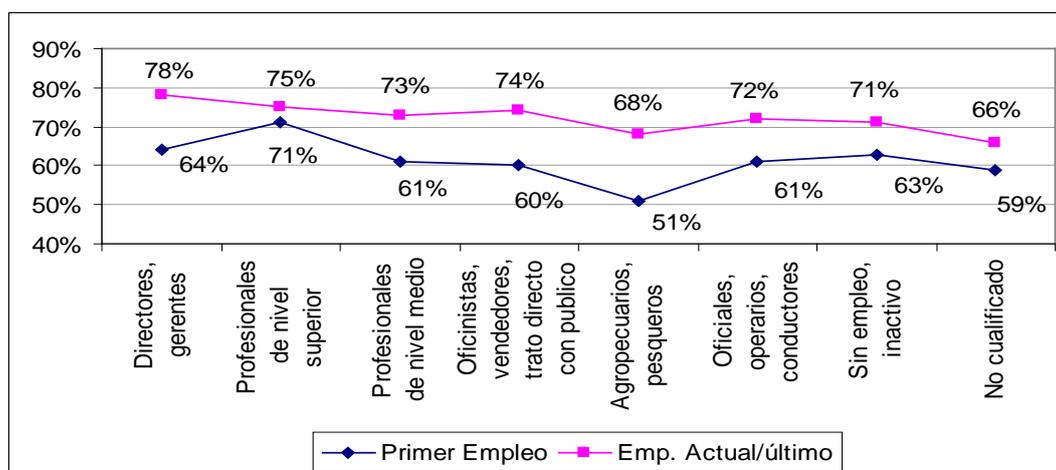
Gráfica 8. Nivel de estudios de la madre. Comparativa de trabajadores ajustados



En la gráfica nº 9, que muestra la distribución proporcional del ajuste según la ocupación del padre, se aprecia, al igual que en los casos anteriores, un mayor ajuste en el segundo empleo en todas las categorías. Como cabía

suponer, los porcentajes más altos de ajuste se dan en categorías como directores generales o profesionales de niveles superior y medio, aunque se observa claramente una mayor tendencia a la homogeneización de los resultados en el último empleo; esto puede tener una primera interpretación en la línea de que la influencia familiar es mayor en el primer empleo. Siguiendo con este razonamiento, es significativa la diferencia entre las categorías consideradas como altas, directores y profesionales de nivel superior, en el primer empleo. Esta última categoría parece producir un importante efecto en el ajuste inicial cuando se compara con el resto. Categorías como agropecuarios o pesqueros producen un ajuste inicial muy bajo, probablemente debido a que los hijos de estas personas suelen ocupar trabajos familiares iniciales hasta que desarrollan una trayectoria laboral posterior más exitosa.

Gráfica 9. Ocupación del padre. Comparativa de trabajadores ajustados

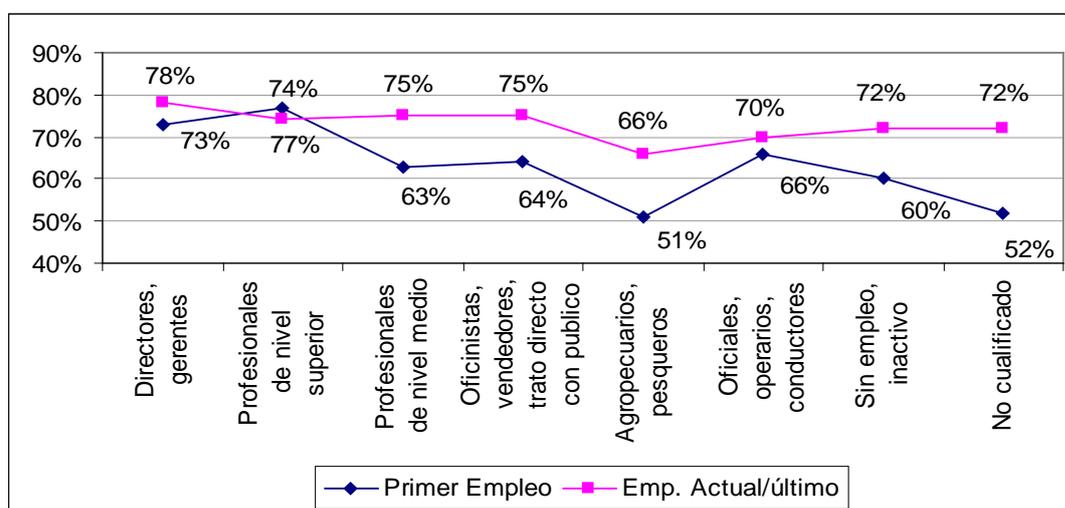


El patrón de influencia de la ocupación de la madre es similar a la situación anterior, aunque, en este caso, la influencia en el primer empleo parece ser más relevante, sobre todo en las categorías superiores. Así, aquellos graduados cuyas madres son directoras generales o profesionales de nivel medio no mejoran significativamente su ajuste en el segundo empleo o último en relación al primero, lo cual es la tónica general en todos los casos. Incluso en la segunda de las categorías, profesionales de nivel superior, esta proporción de ajustados se reduce ligeramente.

Finalmente, reseñar como dato importante la diferencia en el ajuste entre primer y último empleo de aquellos egresados cuyas madres desarrollan trabajos no cualificados. Parece que este tipo de situación sí influye en el ajuste, aunque sólo en las etapas iniciales de la trayectoria laboral.

Como conclusión, se establece la hipótesis de que la influencia que pueda ejercer la red familiar en el éxito laboral, concretamente en el ajuste, en las etapas iniciales de la inserción de los egresados, tiende a disminuir a medida que transcurre la trayectoria laboral.

Gráfica 10. Ocupación de la madre. Comparativa de trabajadores ajustados

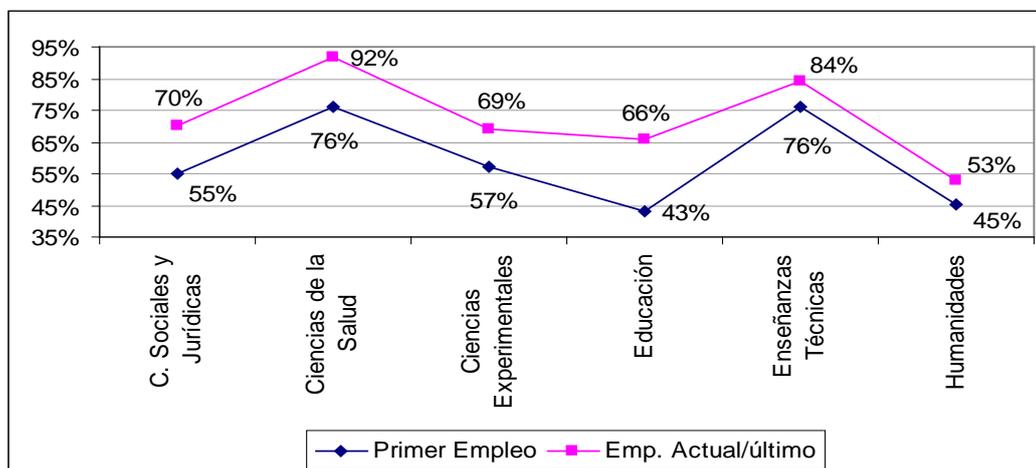


Variables educativas.

En cuanto a las variables educativas, la gráfica nº 11 muestra los diferentes porcentajes de sujetos ajustados en el primer y último empleo, según las áreas de estudio. Como ocurría en los casos anteriores, se observa de forma generalizada, un menor ajuste en el primer empleo en todas las categorías. Las áreas en las cuales los egresados han encontrado un trabajo ajustado desde el punto de vista educativo en mayor medida han sido las Ciencias de la Salud y las Enseñanzas Técnicas. Se observan porcentajes muy bajos de ajuste, especialmente en el primer empleo, en los titulados de Educación y Humanidades. Sin embargo, entre estas dos áreas existe una importante diferencia: mientras que los graduados en Educación mejoran su trayectoria

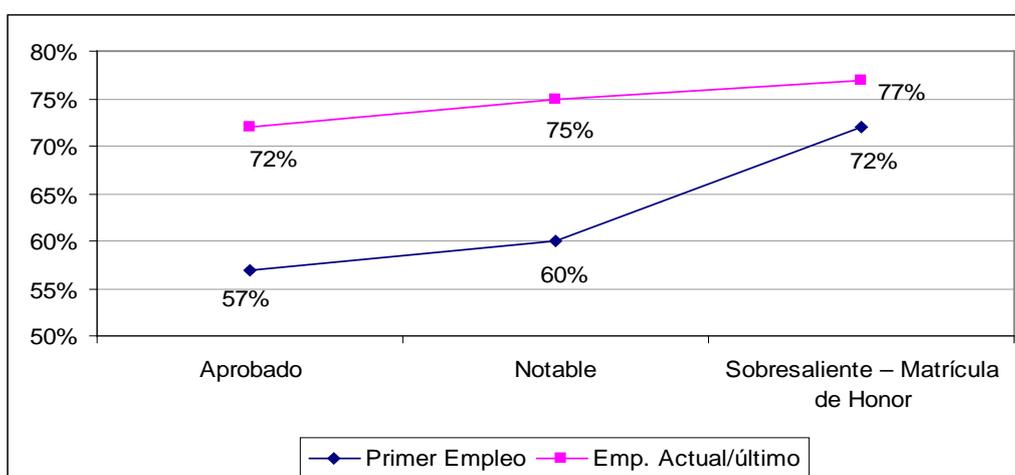
profesional sensiblemente, esta mejoría es prácticamente inexistente en el caso de los graduados de Humanidades, que mantienen también en el último empleo, porcentajes muy bajos de ajuste.

Gráfica 11. Área de estudio. Comparativa de trabajadores ajustados



Por lo que se refiere a la calificación obtenida en la carrera, la observación de la gráfica nº 12 permite extraer dos conclusiones importantes: no se producen unas diferencias importantes entre las categorías de aprobado y notable en ninguno de los empleos analizados (apenas 3 puntos porcentuales). Sin embargo, la calificación de sobresaliente parece influir sensiblemente en el ajuste en los momentos iniciales de la trayectoria laboral del sujeto. Calificación. Comparativa de trabajadores ajustados

Gráfica 12 Calificación. Comparativa de trabajadores ajustados



Las puntuaciones medias con las que los egresados valoran la formación en distintos tipos de competencias recibida en la carrera no presentan unas diferencias dignas de consideración entre el primer y último empleo en ninguno de los casos (ver tabla nº 19). Sí se constatan diferencias en las valoraciones que realizan los trabajadores que desarrollan su actividad en un trabajo relacionado con su propio dominio educativo (ajustados) frente a aquellos que no lo hacen (o no trabajan). Las valoraciones más positivas en cuanto a la formación recibida, especialmente en las competencias profesionales e informacionales, la ofrecen los trabajadores ajustados.

El último análisis muestra la relación entre el ajuste en ambos trabajos y los distintos sistemas de enseñanza que los alumnos recibieron desde el punto de vista de las metodologías empleadas. Las puntuaciones factoriales revelan que son los individuos que manifestaron haber recibido una enseñanza con un importante peso de las metodologías activas los que han encontrado un mayor ajuste, tanto en el primero como en el último trabajo, aunque la influencia parece ser mayor aún en el primero. La situación contraria se produce en el caso del factor que incorporaba metodologías como los trabajos y la asistencia a clase; en este caso, un fuerte peso de sistemas basados en estas metodologías está inversamente relacionado con el ajuste.

5.4 Resultados de la estimación

5.4.1 Ajuste educativo horizontal en el primer empleo

5.4.1.1 Primera especificación. Factores personales y familiares

En la primera especificación se analiza la influencia que ejercen las variables personales y familiares. La tabla nº 21 muestra los resultados de los coeficientes de regresión y su significación estadística.

Tabla 21. 1ª Especificación. V. Familiares

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Constante	1,099	,632	3,022	1	,082	3,001
Caract. Personales						
Edad	-,030	,019	2,432	1	,119	,970
Sexo	,306	,100	9,316	1	,002	1,358
Caract. Familiares						
<i>Nivel de estudios del Padre</i>						
Est. Terciarios			2,542	3	,468	
Sin estudios	-,040	,253	,025	1	,874	,961
Est. Primarios	-,144	,164	,775	1	,379	,866
Est. Secundarios	-,238	,160	2,207	1	,137	,788
<i>Nivel de estudios del Padre</i>						
Est. Terciarios			,048	3	,997	
Sin estudios	-,030	,265	,013	1	,909	,970
Est. Primarios	,011	,188	,004	1	,952	1,011
Est. Secundarios	-,001	,182	,000	1	,995	,999
<i>Ocupación del Padre</i>						
No cualificado			3,427	7	,843	
Directores generales	-,099	,221	,202	1	,653	,906
Profesionales nivel superior	,055	,262	,044	1	,833	1,057
Profesionales nivel medio	-,207	,215	,925	1	,336	,813
Oficin. Vended. Trato directo	-,138	,188	,535	1	,465	,871
Agropecuarios, pesqueros	-,242	,240	1,017	1	,313	,785
Oficiales, operarios, conduct.	-,035	,168	,044	1	,833	,965
Sin empleo, inactivo	,029	,212	,018	1	,893	1,029
<i>Ocupación de la madre</i>						
No cualificado			16,207	7	,023	
Directores generales	,915	,439	4,343	1	,037	2,497
Profesionales nivel superior	,971	,333	8,512	1	,004	2,642
Profesionales nivel medio	,422	,239	3,133	1	,077	1,526
Oficin. Vended. Trato directo	,579	,207	7,827	1	,005	1,784
Agropecuarios, pesqueros	-,029	,306	,009	1	,926	,972
Oficiales, operarios, conduct.	,620	,324	3,661	1	,056	1,858
Sin empleo, inactivo	,375	,165	5,156	1	,023	1,455

Tabla 22. Bondad de ajuste. Variables familiares
Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo

		Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	45,497	22	,002
	Bloque	45,497	22	,002
	Modelo	45,497	22	,002

En cuanto a la bondad de ajuste, señalar que el valor del estadístico chi-cuadrado indica que la introducción de las variables elegidas ofrece una mejora significativa en el ajuste global del modelo.

Por lo que respecta a la interpretación de los coeficientes, se observa, en primer lugar, que el sexo ejerce una influencia determinante: los hombres presentan casi un 40% más de probabilidad de encontrar empleo ajustado que las mujeres. Distintos estudios de ámbito nacional e internacional reflejan igualmente esta desventaja para la población en general, cuando se analizan variables como la inserción laboral o la consecución de un empleo significativo, incluso cuando se controlan variables como el nivel educativo o el campo de estudio (Núñez y Livanos, 2010). Además, y tomando como referencia este tipo de indicadores, España aparece como uno de los países donde esta influencia del género es más evidente, en contraposición a otros países como Escandinavia, Países Bajos o países del Este de Europa (Smyth, 2002; citado en Rahona, 2006, p. 106).

Otros estudios que analizan esta relación, son, en el caso de España, los de Rahona *et. al.*, (2003), Lassibille *et. al.*, (2001) y Congregado y García (2002). En ellos, se constata como, aunque las mujeres en la actualidad alcanzan niveles educativos superiores a los hombres presentan una peor calidad en su inserción laboral. Corrales y Rodríguez (2003) señalan como posible explicación de este hecho de las mujeres que, en algunos casos, su búsqueda de empleo puede ser menos intensa, debido a su mayor vinculación con el ámbito doméstico.

Sin embargo, los datos no parecen ser tan concluyentes al referirse al contexto de la educación superior. Allen y Van der Velden (2007) encuentran diferencias relevantes, sólo cuando se utiliza como variable dependiente el salario; diferencias que, además, parecen estar condicionadas por la categoría ocupacional. En cuanto al desajuste laboral, aparecen pequeñas diferencias en el desajuste vertical, pero no en el horizontal. Igualmente, Mora *et. al.*, (2007a) tampoco encuentran diferencias significativas al analizar la influencia de esta variable en la satisfacción laboral.

Por lo que respecta a la edad, ésta no parece ser una variable influyente en el ajuste horizontal. Sin embargo, el estudio de Salas-Velasco (2007) refleja una influencia significativa de la edad cuando se estudia como indicador de referencia el tiempo que tardan los egresados en encontrar trabajo. Los graduados de mayor edad tienen mayor probabilidad de extender la duración del primer desempleo. Esta variable también muestra un efecto negativo en la satisfacción laboral (Clark y Oswald, 1996; citado en García-Aracil y Van der Velden, p. 232).

Dentro del set de variables sociofamiliares (*background*), el nivel de estudios de los padres no ejerce, en ninguno de los dos progenitores, una influencia relevante en el ajuste horizontal. Salas-Velasco (2007) encuentra una influencia de esta variable cuando se estudian los procesos de transición, demostrando una más lenta transición de la universidad al mundo del trabajo para los graduados cuyos padres tienen niveles educativos inferiores. La investigación también ha revelado una influencia en la obtención del primer empleo significativo (Bote, 2002). Sin embargo, parece que la influencia del nivel educativo de los padres está más relacionada con el acceso a la educación superior (Albert, 2000) o la elección del tipo de carrera, que con el ajuste o la inserción laboral propiamente dicha (Jiménez y Salas-Velasco, 2000). Estos resultados indican que el tener padres con bajos niveles de educación es una barrera cultural a la asistencia a la universidad (Rahona, 2009:295)

Dentro de los escasos estudios que han analizado el desajuste horizontal, se destaca, como resultado relevante, las conclusiones obtenidas por Storen y Arnesen (2007), quienes aplicando técnicas de regresión multivariante, encuentran una relación inversa entre la probabilidad de obtener un trabajo relacionado con el área de estudio y el nivel de estudios de los padres. Los individuos que pertenecen a estratos sociales más elevados tienen un mayor acceso a contactos e información que facilitan su incorporación al mercado de trabajo. A partir de esta idea, estos autores señalan que los graduados con padres de un nivel educativo superior, poseen información sobre empleos 'interesantes' (según, quizá otros indicadores como el salario) a los que acceden, incluso si el trabajo no se corresponde con su campo de estudio.

Se observa en la tabla que la ocupación del padre no se presenta como un factor influyente en ninguna de las categorías estudiadas. Estudios como el de Rahona y Vaquero (2003), tampoco han encontrado influencia estadísticamente significativa de esta variable en la consecución de un empleo significativo de los jóvenes en un estudio de ámbito regional, aunque igualmente Rahona (2006) en un estudio posterior con datos del Módulo de Transición de la Educación al Mercado Laboral del Instituto Nacional de Estadística, sí encuentra una relación significativa en algunas de las categorías; concretamente los jóvenes que presentan una mejor tendencia en la obtención de empleo son los que tienen un padre director o gerente de empresa o Administración Pública (66,1%) respecto a los que tienen un padre administrativo o trabajador de los servicios.

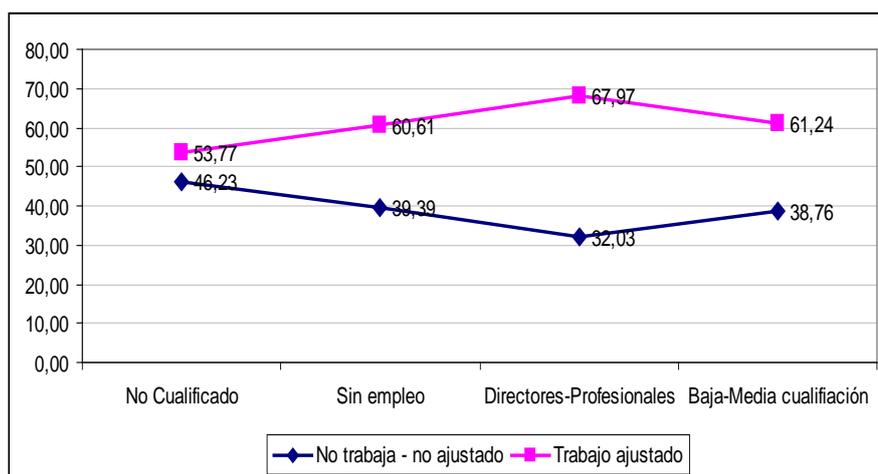
En caso de este estudio, sólo la ocupación de la madre se presenta como una variable determinante. Se observa una relación entre el incremento en el nivel de cualificación en el desempeño laboral de la madre y la mayor probabilidad de encontrar un empleo ajustado por parte del hijo. Así, se observa que egresados cuyas madres desempeñan puestos que se consideran de alta cualificación, como directoras generales o profesionales de nivel superior, incrementan la probabilidad de encontrar un empleo ajustado en más del doble, frente a los egresados con madres que

desempeñan trabajos no cualificados. También presentan una probabilidad más alta de ajuste laboral, aquellos cuyas madres desempeñan o han desempeñado trabajos como oficiales u operarios, profesionales de nivel medio, o incluso oficinistas, vendedores o trabajadores 'cara a cara'. Incluso aparece como significativa una relación positiva entre la probabilidad del titulado de encontrar un empleo ajustado a su dominio educativo y el hecho de que su madre se encuentre sin empleo (grupo probable de amas de casa).

Comparando estos resultados con investigaciones que utilizan otras medidas sobre empleabilidad, los resultados son similares. Cuando se utiliza como indicador los ingresos (mensuales y por hora), Allen y Van der Velden (2007) no encuentran un efecto significativo, en el ámbito de la educación superior, de las variables educación de los padres ni entorno social. Utilizando como variable dependiente, el ajuste competencial, estos autores encuentran resultados similares: aunque la edad y el sexo aparecen como factores que determinan este ajuste, no se encuentra una influencia del nivel educativo de los padres. Mora *et. al.*, (2007b), analizando otros indicadores de empleabilidad como el salario, encuentran que la variable nivel educativo es más influyente que el estatus socioeconómico. En la misma línea, Lassibille *et. al.*, (2001) encuentran este efecto indirecto de las variables familiares al estudiar la sobrecualificación.

Profundizando en esta conclusión, se encuentra una clara relación ‘endogámica’ en cuanto al status laboral de los padres que se convierte en un indicador del tipo de familia. Se produce una relación estadísticamente significativa ($\chi^2=2019$ $p<0,000$) entre la ocupación de ambos progenitores: el 74% de las madres que trabajan en empleos de “alta cualificación” conviven con parejas masculinas de similar estatus. Este porcentaje, sin embargo, se rebaja en el caso de los padres con ‘alta cualificación’, donde sólo el 40% coinciden con madres con madres de categoría similar. Este dato es fácilmente entendible desde el punto de vista de que, en este grupo se encuentra un 42% de madres sin empleo, categoría en la que pueden aparecer familias de alto nivel socioeconómico.

Gráfica 13 Ajuste laboral en familias con progenitor masculino en trabajos de “alta cualificación”.



Las categorías representan la ocupación de la madre.

En sólo un 3% de los casos, aparecen familias con padre o madre desempeñando un trabajo como director general o empleado de alta cualificación y cónyuge o pareja en empleo sin cualificar. Por otra parte, si se seleccionan las familias en las que el progenitor masculino desempeña su trabajo en las categorías 3 y 4 (Directivos, profesionales y media cualificación) que conforman el grupo mayoritario (80% de los sujetos), y se observa en este grupo donde se produce el ajuste laboral de los hijos, se encuentra que la mayor diferencia (34 puntos porcentuales) se produce en

las familias en las cuales la madre desarrolla un trabajo de ‘alta cualificación’ (ver gráfica nº 13). Se hace visible, por tanto, un claro perfil en cuanto al tipo de familia y una influencia de éste en el ajuste laboral.

5.4.1.2 Segunda especificación. Factores educativos

El segundo de los modelos incluye las variables educativas y permitirá analizar la influencia que éstas ejercen en la consecución de un empleo ‘ajustado’.

En cuanto a las variables personales, sólo el sexo aparece de nuevo como variable significativa en el mismo sentido del modelo anterior: los hombres presentan un 12% más de probabilidad de conseguir un primer empleo ‘ajustado’ que las mujeres.

Tabla 23. 2ª Especificación. V. Educativas

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Constante	-,212	,535	,156	1	,693	,809
Caract. Personales						
Edad	-,011	,017	,419	1	,517	,989
Sexo	,149	,090	2,770	1	,096	1,161
Caract. Educativas						
<i>Área de estudios</i>						
C. Sociales/Jurídicas			113,749	5	,000	
C. Salud	,694	,147	22,393	1	,000	2,001
C. Experimentales	,128	,129	,993	1	,319	1,137
Educación	-,463	,135	11,779	1	,001	,629
Ens. Técnicas	,952	,125	58,393	1	,000	2,592
Humanidades	-,334	,157	4,546	1	,033	,716
<i>Exp. Académico</i>						
Aprobado			13,822	2	,001	
Notable	,209	,085	6,037	1	,014	1,233
Sobresaliente	,616	,183	11,306	1	,001	1,852
<i>Formación en Competencias</i>						
Comp. propias de la disciplina	,183	,025	52,790	1	,000	1,201
Comp. genéricas	-,075	,033	5,102	1	,024	,928
Comp. Informacionales	,052	,034	2,378	1	,123	1,053
<i>Metodologías de enseñanza</i>						
(F1) Trabajos y asistencia a clase	,033	,049	,457	1	,499	1,034
(F2) Metodologías activas	,160	,049	10,865	1	,001	1,174
(F3) Metodología tradiciona	-,002	,039	,003	1	,959	,998

Tabla 24.- Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo (2ª especificación)

		Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	303,622	15	,000
	Bloque	303,622	15	,000
	Modelo	303,622	15	,000

El coeficiente chi-cuadrado en esta segunda especificación permite rechazar la hipótesis de que el incremento obtenido en el ajuste global del modelo con la incorporación de las variables es nulo.

Distintos estudios sobre inserción laboral han puesto de relieve que existen unas titulaciones con mayores posibilidades de acceso al mercado de trabajo (Rahona, 2006). En concreto, en nuestro país, las áreas de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales y de la Salud presentan mayores niveles de inserción profesional que Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales y Enseñanzas Artísticas. La observación de la tabla nº 23 arroja una clara conclusión que no es otra que la titulación que el egresado cursó, agrupada por áreas de conocimiento, influye de forma significativa en el ajuste laboral.

Los alumnos de C. de la Salud tienen el doble de probabilidad de encontrar un primer empleo relacionado con su dominio educativo que sus compañeros de C. Sociales y Jurídicas, utilizada como categoría de referencia. Esta probabilidad de encontrar empleo es también mayor en el caso de los egresados del área de C. Experimentales. Pero como se aprecia en la tabla, son los alumnos de las Enseñanzas Técnicas los que presentan mayor probabilidad de encontrar un empleo relacionado con su área. En sentido contrario, se sitúan los alumnos de Humanidades y Educación que son aquellos cuya probabilidad de encontrar empleo ajustado se reduce frente a los de la categoría de referencia. La investigación de Wolbers (2002) confirma esta conclusión para el caso de las Humanidades pero no para los titulados de educación quienes presentan un mejor ajuste por campo de estudio que los de Ciencias Sociales e incluso Salud.

Estos resultados están en la línea de investigaciones similares que han analizado otros indicadores de medida de la empleabilidad como el desajuste vertical o los ingresos (Allen y Van der Velden, 2007), el desempleo (Núñez y Livanos, 2010) o incluso la satisfacción laboral (Mora *et. al.*, 2007a) y reflejan el fuerte potencial y valor de mercado de algunas titulaciones. En España, se ha producido en este sentido, una fuerte demanda en los últimos años de titulaciones técnicas (Rahona *et. al.*, 2003; García-Montalvo, 2001b). Los resultados también ofrecen una orientación clara sobre cómo las universidades deben desarrollar su oferta académica en el futuro con el fin de responder eficazmente a la demanda real de habilidades.

Conviene destacar dos ideas que ‘rompen’ esta coincidencia con otros resultados empíricos: en primer lugar, el caso de los graduados en el campo de educación, que presentan una situación de ventaja en la mayoría de los estudios revisados, al contrario de lo que ocurre con los resultados de la presente investigación; y, en segundo lugar, el cambio que se produce cuando se utiliza como indicador de referencia el ajuste competencial donde graduados de ingeniería y negocios o derecho experimentan más a menudo infrutilización de habilidades en su trabajo, en comparación con los graduados de ciencias sociales (Allen y Van der Velden, 2007).

La calificación mantiene una relación significativa con la probabilidad de encontrar empleo; un incremento en la categoría de calificación obtenida, conlleva un incremento significativo en la probabilidad de encontrar un primer empleo de este tipo. Este resultado apoyaría en cierto sentido un enfoque meritocrático de la empleabilidad a la vez que reforzaría las teorías credencialistas ya que, el mercado estaría utilizando como información para la contratación, en este caso no el título, pues la investigación no permite establecer diferencias en este elemento, sino un indicador directamente relacionado con éste, como es la calificación obtenida.

Por lo que respecta a la valoración que hacen los egresados sobre la formación en competencias recibida en la universidad, los resultados de la estimación muestran un significativo efecto del nivel de formación en

competencias propias de la titulación en la probabilidad de ajuste laboral. Un incremento en un punto en la valoración realizada sobre el nivel de formación adquirido en esta competencia, incrementa la probabilidad de ajuste laboral en un 20%. En relación a las competencias genéricas, el signo negativo del coeficiente estimado nos indica una reducción de la probabilidad de ajuste horizontal para aquellos alumnos que valoran haber adquirido un alto nivel en este tipo de competencias. Los resultados proveen fuerte apoyo empírico a la asunción de que el capital humano específico conduce a una menor movilidad, mientras que la adquisición de habilidades generales aumenta la probabilidad de cambiar de ocupación (Dolton y Kidd, 1998; Weiss, 1971; citado en Robst, 2007, p.399).

Finalmente, en cuanto a la incidencia de las metodologías de enseñanza utilizadas, conviene recordar que numerosos planteamientos teóricos y estudios empíricos relacionados con la adecuación estudios y adquisición de empleo señalan la importancia de implementar metodologías más activas de enseñanza que permitan al alumnado adquirir un aprendizaje más genérico y reflexivo y unas competencias más relacionadas con aspectos como el liderazgo, el trabajo en equipo o la solución de problemas, competencias todas ellas más relacionadas con las nuevas demandas laborales en un contexto de sociedad informacional (Carmona y Casares, 2005; Vaatstra y De Vries, 2007).

Desde la percepción del propio alumno, no son los entornos activos de aprendizaje los más valorados para la adquisición de competencias de empleabilidad (Van der Velden y Allen, 2007). En la misma línea se expresan autores como Vaatstra y De Vries (2007) quienes señalan que los entornos activos de aprendizaje favorecen la adquisición de competencias genéricas, aunque los estudiantes no ven un efecto directo útil en la preparación para el empleo actual.

En cuanto a los resultados de la estimación, se observa que es precisamente el factor nº 2, aquel que agrupa metodologías que hemos denominado 'activas' o más características de un sistema dirigido a la formación por

competencias profesionales, el único que se presenta como significativo. Aquellos alumnos que señalan haber recibido una enseñanza con una fuerte aportación de este tipo de metodologías tienen más probabilidad de encontrar un buen primer empleo 'ajustado' a su área.

5.4.1.3 Tercera especificación. Modelo saturado

Finalmente se presentan los resultados del modelo saturado donde se incluyen en la ecuación ambos grupos de variables, las educativas y las sociofamiliares.

Tabla 25. 3ª Especificación. Modelo Saturado

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Constante	-,481	,800	,362	1	,547	,618
Caract. Personales						
Edad	-,011	,024	,206	1	,650	,989
Sexo	,102	,116	,766	1	,381	1,107
Caract. Familiares						
<i>Nivel de estudios del Padre</i>						
Est. Terciarios			6,840	3	,077	
Sin estudios	,151	,292	,265	1	,607	1,163
Est. Primarios	-,128	,182	,496	1	,481	,880
Est. Secundarios	-,373	,181	4,229	1	,040	,689
<i>Nivel de estudios del Padre</i>						
Est. Terciarios			,373	3	,946	
Sin estudios	,031	,307	,010	1	,919	1,032
Est. Primarios	,098	,218	,204	1	,651	1,103
Est. Secundarios	,029	,210	,019	1	,891	1,029
<i>Ocupación del Padre</i>						
No cualificado			7,570	7	,372	
Directores generales	-,100	,250	,159	1	,690	,905
Profesionales nivel superior	-,020	,288	,005	1	,944	,980
Profesionales nivel medio	-,371	,243	2,336	1	,126	,690
Oficin. Vended. Trato directo	-,275	,214	1,653	1	,199	,760
Agropecuarios, pesqueros	-,470	,269	3,047	1	,081	,625
Oficiales, operarios, conduct.	-,113	,190	,352	1	,553	,893
Sin empleo, inactivo	,027	,237	,013	1	,908	1,028
<i>Ocupación de la madre</i>						
No cualificado			21,217	7	,003	
Directores generales	1,143	,477	5,742	1	,017	3,135
Profesionales nivel superior	1,094	,371	8,679	1	,003	2,985
Profesionales nivel medio	,766	,274	7,810	1	,005	2,152
Oficin. Vended. Trato directo	,772	,234	10,864	1	,001	2,164
Agropecuarios, pesqueros	,190	,342	,308	1	,579	1,209
Oficiales, operarios, conduct.	1,214	,378	10,295	1	,001	3,368
Sin empleo, inactivo	,598	,187	10,188	1	,001	1,818
Caract. Educativas						
<i>Área de estudios</i>						
C. Sociales/Jurídicas			73,282	5	,000	
C. Salud	,882	,196	20,266	1	,000	2,415
C. Experimentales	,284	,168	2,880	1	,090	1,329
Educación	-,300	,179	2,799	1	,094	,741
Ens. Técnicas	1,106	,161	47,243	1	,000	3,021
Humanidades	-,156	,202	,600	1	,438	,855
<i>Exp. Académico</i>						
Aprobado			10,952	2	,004	
Notable	,269	,112	5,750	1	,016	1,308
Sobresaliente	,682	,237	8,251	1	,004	1,977
<i>Formación en Competencias</i>						
Comp. propias de la disciplina	,161	,033	24,411	1	,000	1,175

Comp. genéricas	-,111	,044	6,346	1	,012	,895
Comp. Informativas	,074	,044	2,771	1	,096	1,077
<i>Metodologías de enseñanza</i>						
(F1) Trabajos y asistencia a clase	,045	,064	,493	1	,483	1,046
(F2) Metodologías activas	,249	,064	15,017	1	,000	1,283
(F3) Metodología tradiciona	-,028	,051	,292	1	,589	,973

Tabla 26. Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo (3ª especificación)

		Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	239,106	35	,000
	Bloque	239,106	35	,000
	Modelo	239,106	35	,000

Al igual que ocurría en los casos anteriores, la significación asociada al coeficiente chi-cuadrado, $p < 0,000$, permite rechazar la hipótesis de que el incremento obtenido en el ajuste global del modelo, con la incorporación de las variables, es nulo.

Tabla 27. Comparativa de los estadísticos de Bondad de Ajuste

ESTADÍSTICOS								
-2 log de la verosimilitud			R ² de Cox y Snell			R ² de Nagelkerke		
Especificación			Especificación			Especificación		
1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
2746,482	3824,278	2242,693	,021	,061	,121	,029	,083	,164

En la tabla nº 27 se muestran los valores del resto de estadísticos que permiten comprobar la bondad de ajuste del modelo en las tres especificaciones. Los estadísticos R² de Cox y Snell y R² de Nagelkerke se asemejan al coeficiente de determinación R² en la regresión lineal, explicando la proporción de varianza explicada por el modelo obtenido. Aunque se observa un aumento en los valores de estos estadísticos en el modelo saturado (3ª especificación), lo que se interpreta como una mejora en el poder predictivo al incluir todas las variables, es conveniente advertir que los valores son modestos, lo que sugiere que es conveniente adoptar las conclusiones con cierta prudencia.

En cuanto a los resultados del modelo, se observa en primer lugar que la variable sexo pierde su significación. Una vez que se controla la influencia de las variables educativas y familiares, el género pierde su influencia como posible factor determinante en la consecución de un empleo 'ajustado'.

El nivel de estudios del padre aparece por primera vez como un factor influyente. Cuando permanecen constantes el resto de variables, aquellos egresados cuyo progenitor masculino ha finalizado estudios terciarios presentan una mayor probabilidad de encontrar un empleo ajustado que aquellos cuyo padre realizó estudios secundarios. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas con el resto de categorías. Este situación se produce en otros estudios que utilizan como variable dependiente la obtención de un empleo significativo (Jiménez y Salas-Velasco, 2000; Rahona *et. al.*, 2003; Rahona, 2009). El nivel de estudios de la madre no permite establecer diferencias significativas en la probabilidad de estar desempeñando un puesto de trabajo acorde con su área o rama de estudio.

Una vez que se ha controlado la influencia de todas las variables, se aprecia como ligeramente más influyente el tipo de ocupación del progenitor masculino en la obtención de un empleo ajustado, aunque solamente en alguna de sus categorías. Tener un padre que desarrolla su trabajo como profesional de nivel medio o en el sector agropecuario o pesquero reduce la probabilidad de encontrar un empleo ajustado a su área de estudios frente a aquellos egresados cuyo padre desempeña un trabajo no cualificado. Hay que señalar que, en estos casos, el efecto sólo resulta significativo al 10%. La variable ocupación de la madre mantiene una relación similar a la presentada en la especificación anterior, lo cual proporcionaría una confirmación parcial a la hipótesis de Ahn y Ugidos (1996). El control del resto de variables educativas no parece variar los efectos de las distintas categorías de ocupación de la madre en la consecución de un buen empleo por parte del egresado. Es interesante resaltar el incremento en la probabilidad de encontrar este tipo de empleo en todas las categorías de ocupación frente a la categoría de referencia en relación al modelo anterior.

Brennan y Shah (2003) establecen que la influencia de factores personales como la edad o el género o relativos a clase social (según estudios u ocupación de los padres) está indicando que todas estas variables no parecen ejercer una influencia directa sobre el empleo, sino que su influencia se encuentra condicionada por la posible aparición de otras variables, especialmente relacionadas con decisiones educativas como la elección de estudios o de centro. La investigación realizada por Albert (2000) constata que variables como la educación de la madre o el estatus socioeconómico, en este caso de ambos padres, incrementa la probabilidad de demanda de educación superior.

Por lo que respecta al set de variables educativas, el área de estudio continúa siendo una variable que ejerce una influencia directa en la probabilidad de alcanzar una ocupación ajustada. Los alumnos de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas presentan una probabilidad dos y tres veces superior respectivamente de encontrar un empleo 'ajustado' que sus compañeros de C. Sociales y Jurídicas. Además de que la desventaja de los alumnos de Humanidades deja de ser influyente, conviene hacer referencia al cambio producido en el área de educación. Cuando son controladas todas las variables, los alumnos que han realizado este tipo de estudios, no se encuentran en una situación de desventaja respecto a los egresados de C. Sociales y Jurídicas. Se puede concluir que las variables sociofamiliares ejercen un efecto mediador que incrementa la probabilidad de que estas personas desarrollen un adecuado ajuste formación-trabajo.

La nota media obtenida durante la carrera continua ejerciendo una clara influencia. Así, puede afirmarse que la probabilidad de obtener un empleo ajustado es menor cuanto más baja sea la calificación obtenida. Frente a los alumnos que han finalizado sus estudios con aprobado (categoría de referencia), aquellos que han obtenido una calificación de notable, incrementan la probabilidad de conseguir un trabajo ajustado en un 30%. En el mismo sentido, aquellos que finalizaron con una calificación de sobresaliente o matrícula de honor duplican prácticamente su probabilidad de encontrar un empleo 'ajustado'.

La variable formación en competencias recibida mantiene el sentido de la influencia que ejercía en el modelo anterior para las competencias genéricas y propias de la disciplina en el modelo anterior, positivo en el primer caso y negativo en el segundo, pero aparece, como novedad, una ligera influencia estadísticamente significativa y de sentido positivo para el caso de las competencias informacionales, idiomas e informática. Es decir, no produciéndose diferencias en el resto de variables, una formación elevada en estas habilidades incrementa ligeramente, no sólo la probabilidad de encontrar un primer empleo, sino también, según presenta el modelo, de que éste esté más ajustado desde el punto de vista del dominio educativo.

Finalmente, se señala que no se reflejan cambios en el efecto de las metodologías de enseñanza, al incorporar todas las variables en el modelo. El segundo factor, metodologías activas, sigue siendo el único que ejerce un valor predictivo de signo positivo, con casi un 30% de incremento de probabilidad de encontrar un empleo de calidad desde el punto de vista del ajuste.

Como resultado significativo de esta tercera especificación, se advierte que el efecto de la práctica totalidad de las variables que resultan significativas se incrementa ligeramente en relación al modelo anterior. El aumento de la influencia cuando se controlan las variables familiares hace pensar en un ligero 'efecto de amortiguación' del background familiar en el peso que pueden adquirir las variables educativas cuando se analiza el ajuste laboral.

5.4.2 Ajuste educativo en el empleo actual / último

En la última parte del análisis empírico se realiza una comparación entre los factores que determinan el acceso al primer empleo y los factores que predicen la situación laboral actual, refiriéndose al momento en que se realiza la encuesta a los egresados. Distintos modelos teóricos establecen una conexión entre las características del primer empleo y los rasgos de la empleabilidad futura del egresado. Tomando como referencia indicadores como el desempleo o la sobreeducación, la Teoría de la Dependencia del Estado establece que los problemas en el acceso al empleo inicial, aumentarán la probabilidad de tener problemas de empleabilidad a largo plazo (Heckman y Borjas 1980; Heckman, 1981 y Andress, 1989; citados en Storen y Arnesen (2007). En la misma línea, Muhleisen y Zimmermann (1994:800) señalan que el desempleo pasado causa desempleo futuro.

A partir de estos tópicos, es fácil aventurar la hipótesis de que el acceso al segundo empleo ajustado a su área de estudio, en lo referente a los factores que incrementan su probabilidad, mantendrá un patrón de comportamiento similar a lo observado para el primer empleo. No obstante, teorías como la de la movilidad laboral (*career mobility*) que establece que la carrera profesional aumenta el nivel de información sobre el mercado laboral; o la teoría del emparejamiento (*job matching*), que predice un incremento en la calidad de la inserción como producto de la mayor experiencia laboral, inducen a imaginar un posible mayor ajuste en este segundo trabajo o trabajo actual y una mayor influencia de las variables educativas, especialmente las relativas al área de estudio o competencias. En definitiva, el individuo intentará, una vez incorporado al mercado de trabajo, desarrollar todo el capital humano adquirido.

Se intentará dar una respuesta a este debate a través del siguiente análisis empírico en el cual se ha trabajado con un modelo saturado, controlando todas las variables.

Tabla 28. Pruebas omnibus. Último / actual trabajo

		Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	245,807	35	,000
	Bloque	245,807	35	,000
	Modelo	245,807	35	,000

En cuanto a la bondad de ajuste, el valor del estadístico chi-cuadrado y su nivel de significación asociado indica que la introducción de las variables elegidas ofrece una mejora significativa en el ajuste global del modelo.

Los resultados de los estadísticos R^2 muestran el porcentaje de variabilidad de la variable dependiente que es explicada por las variables independientes introducidas en el modelo. Ambos resultados son modestos, aunque ligeramente superiores a los obtenidos en el modelo anterior. Se puede pensar, por tanto, que el poder predictivo de estas variables sobre el ajuste laboral horizontal es mayor en el segundo empleo o empleo actual, que en el primer empleo, donde pueden aparecer otras variables no controladas.

Tabla 29 Estadísticos de Bondad de ajuste

ESTADÍSTICOS		
-2 log de la verosimilitud	R^2 de Cox y Snell	R^2 de Nagelkerke
1406,155(a)	,161	,233

Los resultados de la estimación aparecen reflejados en la tabla nº 30. Se observa que las variables sexo y edad, continúan sin ser significativas para la obtención del último empleo ajustado al propio dominio educativo. Mientras que cuando se analizan otros indicadores como el empleo significativo, tanto el sexo como la edad ejercen una cierta influencia, al analizar como indicador de calidad de la inserción laboral, el ajuste horizontal, estas variables dejan de ser influyentes. Ser varón o más joven no predice, manteniendo el resto de variables constantes, un mejor ajuste.

Tabla 30. Resultados de la Estimación. Empleo actual/último

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Constante	,530	1,097	,234	1	,629	1,699
Caract. Personales						
Edad	-,029	,033	,731	1	,392	,972
Sexo	,190	,149	1,635	1	,201	1,210
Caract. Familiares						
<i>Nivel de estudios del Padre</i>						
Est. Terciarios			2,383	3	,497	
Sin estudios	-,404	,361	1,250	1	,263	,668
Est. Primarios	-,267	,236	1,275	1	,259	,766
Est. Secundarios	-,350	,240	2,122	1	,145	,705
<i>Nivel de estudios del Padre</i>						
Est. Terciarios			1,436	3	,697	
Sin estudios	-,076	,377	,040	1	,841	,927
Est. Primarios	-,049	,277	,031	1	,859	,952
Est. Secundarios	,166	,271	,375	1	,540	1,181
<i>Ocupación del Padre</i>						
No cualificado			4,842	7	,679	
Directores generales	,461	,327	1,987	1	,159	1,586
Profesionales nivel superior	,180	,364	,243	1	,622	1,197
Profesionales nivel medio	,135	,308	,193	1	,661	1,145
Oficin. Vended. Trato directo	,496	,281	3,101	1	,078	1,642
Agropecuarios, pesqueros	,067	,337	,040	1	,842	1,069
Oficiales, operarios, conduct.	,249	,240	1,081	1	,299	1,283
Sin empleo, inactivo	,198	,303	,430	1	,512	1,219
<i>Ocupación de la madre</i>						
No cualificado			1,354	7	,987	
Directores generales	-,267	,619	,185	1	,667	,766
Profesionales nivel superior	-,229	,457	,250	1	,617	,796
Profesionales nivel medio	,023	,359	,004	1	,950	1,023
Oficin. Vended. Trato directo	-,113	,321	,123	1	,726	,894
Agropecuarios, pesqueros	-,254	,427	,353	1	,552	,776
Oficiales, operarios, conduct.	,023	,461	,002	1	,960	1,023
Sin empleo, inactivo	-,173	,249	,478	1	,489	,842
VARIABLES EDUCATIVAS						
<i>Área de estudios</i>						
C. Sociales/Jurídicas			40,571	5	,000	
C. Salud	1,260	,294	18,377	1	,000	3,525
C. Experimentales	,252	,212	1,405	1	,236	1,286
Educación	,016	,238	,005	1	,946	1,016
Ens. Técnicas	,983	,203	23,410	1	,000	2,672
Humanidades	-,235	,264	,794	1	,373	,790
<i>Exp. Académico</i>						
Aprobado			,449	2	,799	
Notable	,085	,147	,334	1	,563	1,089
Sobresaliente	-,053	,309	,029	1	,865	,949
<i>Formación en Competencias</i>						
Comp. propias de la disciplina	,453	,044	104,627	1	,000	1,573
Comp. genéricas	-,144	,056	6,711	1	,010	,866
Comp. Informacionales	-,045	,058	,603	1	,437	,956
<i>Metodologías de enseñanza</i>						
(F1) Trabajos y asistencia a clase	,046	,083	,310	1	,578	1,047
(F2) Metodologías activas	,251	,082	9,479	1	,002	1,286
(F3) Metodología tradicional	,014	,065	,043	1	,836	1,014

El nivel de estudios de los padres pierde la escasa influencia que ejercía en el primer empleo. Ninguna de las categorías estudiadas respecto al nivel de estudios influye de forma significativa en la probabilidad de que el egresado tenga, en este empleo actual (o último empleo obtenido), un buen ajuste laboral.

Una situación similar se produce en el caso de la ocupación de ambos progenitores. Sólo en el caso de que el padre sea oficinista, vendedor o tenga un trabajo de trato directo con el público incrementa, en este caso, en más de un 60%, la probabilidad de obtener un empleo dentro del propio dominio educativo. Hay que señalar no obstante, que esta influencia es estadísticamente significativa sólo para un $p < 0,10$. Parece confirmarse la hipótesis de autores como García Blanco y Gutiérrez (1996) al señalar que en los logros de estatus de las primeras etapas de la vida laboral parecen ejercer una mayor influencia factores como el origen familiar.

En cuanto al área de estudios, se aprecia que un alumno de Ciencias de la Salud tiene tres veces más de probabilidad de encontrar un trabajo ajustado que un alumno de C. Sociales y Jurídicas. Algo similar ocurre con los alumnos de Enseñanzas Técnicas. Esta conclusión se mantiene en la línea de lo obtenido para el primer empleo. Las diferencias en el ajuste laboral de los alumnos de Educación y Humanidades con respecto a los alumnos de C. Sociales y Jurídicas, que se habían observado en el primer empleo, desaparecen en el actual o último trabajo.

Sin duda la diferencia más importante se produce en el caso del expediente académico, que deja de ser una variable determinante frente a lo que ocurría en el primer empleo. Según estos resultados, parece ser que la calificación con la que un alumno finaliza sus estudios es importante para obtener un primer empleo ajustado, pero en el caso de los empleos posteriores, pierde fuerza en favor de otros elementos. Esta conclusión se sitúa en la línea de lo establecido por Allen y Van der Velden (2007), quienes encuentran un efecto significativo de la calificación (grado) en el desempleo y el desajuste vertical, pero no en el horizontal. Este resultado ofrece un cierto apoyo

empírico a las teorías credencialistas, ya que la utilidad de esta credencial, importante en el primer empleo, se reduce a lo largo de la carrera laboral, a favor de otras variables, como la experiencia o la mayor información sobre el mercado de trabajo. A esto se une el hecho, ampliamente documentado, de que los trabajadores que desarrollan su trabajo fuera de su campo educativo reciben más formación que el resto (Van Smoorenburg y Van der Velden 2000; Heijke *et. al.*, 2003), lo cual puede ser otro factor que explique la reducción de la influencia del expediente académico.

Los alumnos que han recibido, desde su propia opinión, un alto nivel de formación en competencias propias de la disciplina, poseen una mayor probabilidad de ajuste horizontal en el último trabajo respecto a aquellos cuyo nivel de formación obtenido ha sido menor. Esta relación es similar a la obtenida en el primer empleo, aunque, en este caso, incluso se incrementa ligeramente la probabilidad, lo cual confirmaría el apoyo a los presupuestos de la movilidad ocupacional. Una relación inversa se encuentra en el caso de las competencias genéricas; una mayor formación en estas competencias reduce la probabilidad de ajuste. Las competencias informacionales dejan de ser determinantes.

La influencia de las metodologías de enseñanza se mantiene en un patrón similar al primer empleo; únicamente las metodologías consideradas como 'activas' favorecen el acceso a un último empleo ajustado, manteniéndose prácticamente constante el efecto que ejercen en este último empleo en relación al empleo inicial.

5.5 Conclusiones del estudio empírico

A través del estudio empírico se ha tratado de ofrecer una descripción de los factores que favorecen el ajuste laboral de tipo horizontal de los egresados desde una perspectiva comparativa.

La variable sexo, se presenta como significativa solamente en la primera de las especificaciones, obteniendo una mayor probabilidad de ajuste laboral, los hombres. Aunque distintos estudios, algunos de ellos no limitados al contexto de la educación superior, o que han utilizado otras variables (como la adquisición de empleo significativo), confirman esta influencia, estudios como el de Allen y Van der Velden (2007), no han encontrado tampoco diferencias significativas en el ajuste horizontal; aunque sí en el acceso al empleo y el ajuste vertical. No es relevante la influencia de la variable al analizar el ajuste en el actual o último empleo.

Aunque la edad sí parece ejercer una influencia en la empleabilidad, ya que se ha encontrado una influencia de esta variable al utilizar indicadores como el salario, el ajuste competencial o la satisfacción laboral (Allen y Van der Velden, 2007), los resultados del presente estudio revelan que ésta no es significativa cuando se analiza el ajuste laboral horizontal.

En cuanto a la influencia de las variables familiares, se observa una escasa influencia del nivel educativo en el ajuste. Solamente al trabajar con un modelo en el que se controlan la totalidad de las variables (3ª especificación) se produce una cierta desventaja de aquellos egresados cuyo padre alcanzó un nivel de estudios secundarios frente a la categoría de referencia (estudios terciarios). Esta influencia desaparece al considerar el actual o último empleo. El nivel de estudios de la madre no es determinante en ningún caso. Esta escasa influencia del nivel educativo se encuentra en otras investigaciones e incluso cuando se utilizan otros indicadores (Rahona, 2009; Jiménez y Salas-Velasco, 2000)

La influencia de la ocupación del padre es prácticamente nula y en los casos en los que se produce (trabajadores agropecuarios y pesqueros en el primer empleo y oficinistas, vendedores y empleados de trato directo con el público en el último) presenta una escasa significación estadística. En cuanto a la ocupación de la madre, los resultados de la estimación muestran, en líneas generales, un incremento de la probabilidad de ajuste del egresado a medida que se aumenta la categoría ocupacional de la madre. Sin embargo, el efecto se elimina en el empleo último o actual, lo cual sugiere una pérdida de la influencia del background familiar a medida que el sujeto avanza en su carrera laboral.

Las variables educativas ejercen una influencia más relevante que las familiares, ya que los tres grupos de variables estudiadas muestran elevados niveles de significación en cuanto al efecto producido en la mayor parte de sus categorías. Este efecto además se mantiene en las dos especificaciones recogidas. Las áreas de estudio con mayores probabilidades de inserción laboral ajustada son las Enseñanzas Técnicas y las Ciencias de la Salud. Los alumnos del área de Educación presentan una menor probabilidad de encontrar empleo ajustado que los de C. Sociales y Jurídicas, aunque este efecto parece estar dependiendo de la influencia de algunas variables familiares. La influencia de estas variables se mantiene, e incluso se incrementa en el actual o último trabajo.

Un mejor expediente académico mejora significativamente las posibilidades de acceder a un primer empleo 'ajustado'. Sin embargo, aquí encontramos una de las diferencias más relevantes en relación a la trayectoria laboral del sujeto: la pérdida de influencia de esta variable en el actual o último empleo. A partir de los enunciados de las teorías credencialistas se interpreta este hecho en el sentido de que un cierto sistema meritocrático funciona en la inserción laboral inicial, pero su influencia se reduce en la posterior carrera laboral, a favor de otros factores, especialmente la experiencia laboral o la mayor información sobre el mercado de trabajo.

En cuanto a la formación en competencias recibida en la universidad, se destaca la influencia positiva que ejercen las competencias propias de la disciplina en la consecución de un primer trabajo ajustado horizontalmente. El signo negativo asociado a las competencias genéricas, tan demandadas según se ha recogido en el marco conceptual, en la sociedad y la economía actual, plantea la hipótesis de una posible elección por parte del sujeto de otros trabajos no relacionados con su área de estudio, pero quizá asociados a otras rentabilidades económicas o personales. Ambos hechos parecen apoyar los presupuestos de la movilidad ocupacional y apuntan en la dirección de que los individuos con un mayor equipamiento en competencias genéricas son más flexibles y se adaptan mejor a otros puestos de trabajo. Su influencia se incrementa incluso en los posteriores empleos.

Finalmente, señalar que un enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas, el desarrollo de prácticas o los conocimientos prácticos y metodológicos favorecen las oportunidades laborales de los alumnos en cualquiera de los empleos analizados.

6 Conclusiones generales

Con el objeto de ofrecer una mayor claridad en el desarrollo de las conclusiones generales del estudio, se organizan éstas según los objetivos del mismo:

[objetivo nº 1] *Describir la relación que la universidad ha mantenido con la sociedad y con el mercado desde una perspectiva histórica, situando la preocupación por el empleo de los graduados como uno de los elementos que se derivan de la misma.*

La preocupación por el acceso al empleo de los graduados se ha convertido en uno de los tópicos de preocupación y debate más relevantes de la universidad en las últimas décadas del siglo XX. El desempleo de los titulados universitarios emerge como una realidad fruto del acceso masivo de la población a los estudios superiores y de la incapacidad de la sociedad (administración y mercado) para absorber a estos nuevos titulados.

Este hecho se enmarca dentro de una realidad más amplia: la necesaria, a la vez que arriesgada, aproximación de la universidad al contexto social y especialmente económico. Históricamente, la universidad siempre ha desarrollado sus funciones en relación directa con la sociedad, sin embargo, los cambios sociales de las últimas décadas han dado a esta relación una nueva dimensión y un nuevo énfasis.

La relación, en estos momentos, tiene un doble sentido: por un lado, la sociedad (y el mercado) necesitan de esta institución como proveedora de su principal recurso: el capital humano cualificado, como base para el desarrollo económico y social; y por otro, la universidad tiene que utilizar su productividad, bajo diferentes fórmulas, para obtener los recursos económicos que necesita para sobrevivir, ante la reducción de apoyo y financiación pública, derivada fundamentalmente de la desfavorable coyuntura económica actual.

Las iniciativas desarrolladas desde los tres vértices de este triángulo (universidad, sociedad y mercado) han sido numerosas en los últimos años, pero el equilibrio no es fácil. Una excesiva instrumentalización de la educación superior y un sometimiento a las leyes del mercado, no parece, desde la opinión de muchos expertos y desde la orientación de la presente tesis, la mejor solución. La propuesta, y el reto, es alcanzar un equilibrio entre un triple objetivo de favorecer el acceso al empleo, contribuir al desarrollo económico y social y generar sus propios recursos.

[objetivo nº 2] *Analizar, desde una perspectiva crítica, el tratamiento dado al concepto de empleabilidad por distintos autores, las estrategias de investigación desarrolladas y los principales resultados obtenidos, así como ofrecer un marco de referencia que permita organizar los distintos elementos que este concepto engloba.*

La empleabilidad es el término más inclusivo utilizado para describir las relaciones entre formación y empleo. Éste queda organizado en torno a una dimensión individual, que se refiere a la potencialidad del individuo para, por una lado obtener un empleo, por otro, mantenerlo y además, mejorar en su carrera profesional; y a una dimensión social, especialmente relativa a la influencia y dependencia del contexto económico. En la actualidad, la dimensión individual ha adquirido mayor relieve, lo que supone trasladar al propio egresado, y por consiguiente a la institución que lo forma (v. g. universidad), la responsabilidad de su propia situación laboral.

Desde un punto de vista del rendimiento, el individuo adquiere formación porque considera que ésta mejorará su productividad y, por tanto, su situación laboral (teorías del Capital Humano) e igualmente le permitirá mejorar su posición relativa en el mercado respecto a otros competidores (teoría de la competencia por los puestos de trabajo). Además, los empresarios utilizan los niveles educativos como indicadores de las futuras capacidades productivas de los individuos (teorías credencialistas) y, en algunos casos, como garantía de la adaptación de éstos al *status quo*

establecido (teorías de la socialización). En todo caso, la influencia de la educación en la inserción laboral estará condicionada por el segmento de mercado en el que el individuo se encuentra o al que intenta acceder (teorías de la segmentación del mercado de trabajo).

La empleabilidad de un individuo está determinada por una serie de factores que se influyen entre sí configurando una estructura dinámica. Uno de estos factores son las redes sociales y especialmente, el background familiar. Aspectos como los ingresos de los padres, su nivel educativo y su estado socioeconómico, son importantes predictores de inserción. Uno de cada cuatro egresados en España, valora los contactos personales, tanto de familiares como de amigos, como la ayuda más efectiva para encontrar empleo. La influencia familiar es aún más decisiva en otras decisiones educativas como el ingreso en la educación superior o la elección de carrera.

La sociedad actual en general, y el mundo laboral en particular, valoran, frente al tradicional conocimiento específico académico y profesional, otras habilidades relacionadas con las competencias de acción profesional, como son la flexibilidad, la capacidad de adaptación, la capacidad para trabajar en grupo, las habilidades de gestión, el liderazgo y, por supuesto, el uso de las nuevas tecnologías o los idiomas. La universidad no está respondiendo con rapidez a esta demanda y se está produciendo un desajuste entre los conocimientos que ofrece, troceados e insertados en las disciplinas, y los problemas de la sociedad, cada vez más multidisciplinares y globales.

Desde una perspectiva dinámica, la transición a la vida activa, se ha convertido en un proceso prolongado y de gran complejidad, con una duración media de diez años. En este itinerario intervienen factores relativos al mercado de trabajo y características del titulado y su entorno, como las competencias y calificaciones adquiridas, aspectos demográficos como la edad y el sexo, las redes de apoyo, y otras especificidades como el espíritu de logro o la motivación.

En cuanto a la investigación sobre la inserción laboral de los egresados, hay que señalar que, ésta, además de escasa, dista mucho de ser uniforme, lo que supone una seria dificultad a la hora de utilizar esta información para la toma de decisiones. Gran parte de la investigación se enmarca en estudios que se centran en toda la población derivándose como conclusión principal de la misma, que las tasas de empleabilidad de los graduados son más altas que las de los individuos con menores niveles educativos. Las investigaciones que se centran de forma exclusiva en los graduados, y que han tenido un especial desarrollo en las últimas décadas, tienden a ofrecer resultados menos positivos.

Los estudios a egresados, tanto los realizados por las propias instituciones de educación superior sobre el seguimiento a sus propios titulados, como los de ámbito internacional, se han convertido en la herramienta más eficaz para el análisis de la empleabilidad ya que permiten una mayor comprensión de los procesos de transición al mercado laboral de los egresados universitarios al centrarse en el análisis de las relaciones entre las competencias que se adquieren en la educación superior y las requeridas en el puesto de trabajo.

En líneas generales, la investigación señala que aspectos como la motivación personal o la elección de disciplina pueden jugar un peso más fuerte en los logros futuros en el mercado laboral que las propias reformas educativas de ámbito estructural realizadas por las universidades.

[objetivo nº 3] Ofrecer una síntesis de las aproximaciones teóricas relativas al concepto de competencia y describir cuales han sido los factores que han provocado la incorporación de los modelos de competencias en el sistema de educación superior actual y las implicaciones, pedagógicas y curriculares, que esta reforma conlleva.

El significado actual del término competencia surge en los años setenta en un contexto de cambio en las organizaciones y aparece unido al rendimiento laboral. El llamado *competence movement* hizo uso de este concepto como una forma de evaluar aquello que realmente causaba un rendimiento superior

en el trabajo, poniendo el énfasis en los resultados del mismo y sus tareas asociadas y definiendo, a partir de esta relación, las aptitudes necesarias para tal desempeño.

En la actualidad, la competencia se entiende como una capacidad para movilizar recursos personales de distintos tipo (conocimientos y actitudes), de una manera integrada y orientada a una finalidad, cuya actualización se produce en interacción con un contexto determinado. No obstante, la pluralidad semántica del término encierra, en ocasiones, distintas formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización curricular. Así, aspectos como la consideración de las competencias, no tanto sólo como capacidades (entendidas como potencialidad), sino como movilización de estas capacidades que se refleja en un desempeño eficaz, posee consecuencias prácticas especialmente en los sistemas de evaluación. Aspectos como la comprensión, clave en un contexto de enseñanza superior, pueden ser difícilmente abordables a través de simples desempeños prácticos. Otros elementos que son considerados de forma diferente por los distintos autores en las definiciones ofrecidas y que van a tener repercusiones en el diseño y evaluación del proceso educativo, son la vinculación con el contexto, la predictibilidad, la relación entre el conocimiento teórico y las habilidades prácticas o la incorporación en el proceso de aspectos no propiamente educativos, como las actitudes o los valores.

Estos problemas se derivan de la dificultad de incorporar un sistema originado y desarrollado en el ámbito de las organizaciones productivas al ámbito educativo. No debe ser lo mismo, enseñar competencias para el desempeño de un trabajo, que enseñar competencias en la universidad.

En este sentido, la aplicación de los nuevos modelos de competencias en el ámbito universitario puede considerarse el último 'paso' de un recorrido que se inicia en la formación profesional, modalidad de enseñanza más vinculada, en su esencia, al ámbito laboral; se incorpora posteriormente a los

niveles educativos inferiores; y, finalmente, pasa a formar parte constituyente de los sistemas de educación superior.

Esta incorporación se puede considerar como una consecuencia de la confluencia de tres factores principales: la necesidad de diseñar un modelo educativo más centrado en el desarrollo de las capacidades personales, fruto del descontento que amplios sectores de la población tenían de los modelos educativos ‘oficiales’ de los años setenta y ochenta; la necesidad de materializar las demandas que, desde distintos organismos internacionales, se estaban realizando para que los sistemas educativos respondieran a los nuevos cambios sociales; y finalmente, las nuevas exigencias que se estaban produciendo en un mercado laboral propio de la sociedad del conocimiento, que reducían la importancia de aspectos como los contenidos teóricos y enfatizaban otros como ciertas habilidades o actitudes. No obstante, en el ámbito de la educación superior europea, esta incorporación se ha producido especialmente dentro del marco del llamado Proceso de Bolonia.

Es necesario asumir importantes reformas pedagógicas y curriculares para que se puedan diseñar los modelos educativos a partir de competencias. Por un lado, desde el plano pedagógico, el alumno debe convertirse en responsable activo de su aprendizaje y esto se logrará a través de metodologías activas; por otro lado, desde el plano de la organización curricular, se deben diseñar los planes de estudio a partir de perfiles profesionales definidos en términos de competencias, sin olvidar que, por las propias características del sistema de enseñanza, éstas deben ser evaluables y por tanto medibles. Aspecto éste, altamente controvertido.

[objetivo nº 4] *Conocer, como indicador de éxito o calidad en el empleo, el ajuste laboral de los egresados universitarios españoles*

Hablar de ajuste laboral es referirse a un elemento de calidad en la empleabilidad: el éxito laboral. Sin duda, el egresado tiene entre sus expectativas la obtención de un empleo; pero tanto el propio individuo como

la sociedad exigen que el mismo reúna unos requisitos de calidad. Aunque el éxito laboral puede hacer referencia a distintos aspectos, como son el éxito en la transición al mundo laboral, el éxito en el empleo o el éxito en las actividades desempeñadas, los dos indicadores 'finalistas' de éxito más estudiados han sido el salario y la satisfacción laboral, ambos altamente relacionados.

En ocasiones como un fenómeno temporal, tal y como predicen las teorías del capital humano, y, en ocasiones, como un fenómeno persistente, tal y como señalan los modelos credencialistas y de segmentación, el desajuste emerge como un hecho negativo en las relaciones formación – empleo, al limitar la productividad del trabajador. Éste, no obstante, determina el éxito laboral desde una doble perspectiva: como indicador de calidad en sí mismo y como un factor mediador que condicionará los resultados de los indicadores salario y satisfacción.

En el mercado de trabajo, este desajuste se presenta bajo diferentes modalidades. La más estudiada ha sido el desajuste vertical; aquel que se genera a partir de una discrepancia entre el nivel educativo de los individuos y el requerido por el trabajo. Uno de cada cuatro trabajadores en los países de la OCDE se encontraba en una situación de sobrecualificación en el 2005. No obstante, hay que tener en cuenta que la variedad de metodologías empleadas para la medición de este fenómeno producen variaciones en los resultados, siendo la sobreeducación más frecuente cuando se usan medidas de autoinforme en lugar de medidas objetivas.

El desajuste horizontal, aquel que se produce cuando el trabajador desempeña una actividad laboral fuera de su dominio educativo, ha sido menos estudiado, debido a la mayor dificultad para obtener información al respecto. No obstante, casi uno de cada tres trabajadores de la OCDE desarrolla trabajos en áreas que no están relacionadas con su campo de estudio, aunque se encuentran importantes diferencias en función de variables como el tipo de profesión, siendo en las profesiones clásicas donde se produce un menor desajuste.

Un tercer tipo de desajuste se produce cuando las competencias recibidas no se corresponden con las demandadas o desempeñadas en el trabajo. En la literatura al respecto, se ha estudiado frecuentemente este fenómeno en el marco del desajuste horizontal.

La investigación empírica no ofrece datos consistentes sobre la relación existente entre los distintos tipos de desajuste ni sobre los determinantes del mismo, estando frecuentemente los resultados condicionados por las metodologías utilizadas. Una disminución en la satisfacción laboral se presenta como la consecuencia más evidente de ambos tipos de desajuste, por encima incluso de otros efectos como la penalización de los salarios. Además, la sobrecualificación aumenta, en líneas generales, la movilidad, tal y como predice la teoría de la movilidad ocupacional, aunque la evidencia empírica no es siempre consistente. La influencia del desajuste horizontal y, especialmente, el competencial en esta movilidad está condicionada por el tipo de habilidades adquiridas y demandadas.

Los resultados de la estimación realizada revelan que las variables más determinantes en el ajuste horizontal del empleo a los estudios universitarios son las educativas (expediente académico, titulación, metodologías de enseñanza, ...) frente a las del ámbito familiar (nivel de estudios de los padres, ocupación de los padres, ...). Esta diferencia se incrementa en el proceso de incorporación de los graduados a posteriores empleos.

Las variables educativas que presentan una mayor influencia en el acceso a un primer empleo ajustado son lo que se denomina *domino*. Las titulaciones relativas a áreas de estudio como C. de la Salud o Enseñanzas Técnicas presentan más probabilidades de ajuste que aquellas relacionadas con las C. Sociales y Jurídicas o Humanidades. Esto está relacionado con el hecho de que las competencias propias de la disciplina son las que predicen un mayor ajuste, frente a las competencias más genéricas.

La calificación académica obtenida en los estudios es otra variable educativa que influye positivamente en la probabilidad de ajuste horizontal en el sentido

esperado: calificaciones más altas incrementan significativamente esta probabilidad. La formación en competencias propias de la disciplina, e incluso las informacionales, incrementan la probabilidad de ajuste; sin embargo, un elevado nivel de formación en competencias genéricas, reduce la probabilidad de que el egresado realice un trabajo dentro de su propio dominio educativo. Por último, se ha encontrado un efecto positivo de las metodologías activas de enseñanza en el ajuste laboral.

Respecto a las variables personales y sociofamiliares, la ocupación de la madre resulta ser la variable del background sociofamiliar más influyente.

Esto quiere decir que los egresados cuyas madres trabajan en empleos cualificados tienen mayor probabilidad de conseguir un empleo ajustado que aquellos cuyas madres desarrollan trabajos sin cualificación. Esta situación no se reproduce en el caso de la ocupación del padre.

El empleo cualificado de la madre debe interpretarse como un indicador del nivel socioeconómico de la familia (las madres con calificaciones más altas pertenecen a su vez a familias en las que el padre presenta una cualificación similar) y no como un efecto directo de la influencia de la madre.

Por lo que se refiere a la trayectoria laboral del sujeto, la conclusión más importante que se desprende de la estimación efectuada es que las variables educativas incrementan su poder predictivo en el actual/último empleo respecto al inicial. Así, desaparece el efecto de la categoría ocupacional de la madre, única variable claramente influyente en el primer empleo.

Dentro de las características educativas, se mantiene en general el patrón de influencia del primer empleo, con una notable excepción: la pérdida de influencia de la calificación académica. Ninguno de los coeficientes asociados a estas variables presenta significación estadística; el expediente académico, muy útil en el ajuste laboral inicial, pierde su influencia en la posterior carrera laboral del sujeto, sin duda contrarrestado por otros factores como la experiencia laboral o la mayor información sobre el mercado de trabajo. Este hecho se interpreta como un apoyo a las teorías credencialistas

En el ajuste en el segundo o último empleo, la ocupación de la madre, y por tanto el tipo de familia, pierde su influencia. Las variables educativas mantienen su efecto, e incluso lo incrementan, como ocurre con la formación en competencias disciplinares. Se destaca una excepción relevante: la pérdida de influencia de la calificación académica. El ajuste en el segundo empleo se encuentra sin duda condicionado por nuevos factores, especialmente la experiencia laboral previa, lo que complementa el efecto del expediente académico.

7 Limitaciones y futuras líneas de investigación

De forma general, las limitaciones de este estudio se encuentran en la línea de las propias limitaciones que caracterizan la investigación sobre empleabilidad. En primer lugar, aunque la recogida de datos se realiza en dos momentos distintos, es difícil, a partir únicamente de estas dos mediciones, conocer los cambios que se producen en las condiciones laborales de los titulados y analizar en profundidad la incidencia de los estudios en la carrera profesional y las funciones laborales. El documento *Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa* de la Comisión Europea (2011) señala que es necesario, dentro del objetivo de mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior, obtener un mejor seguimiento por parte de las instituciones educativas de la carrera profesional de sus estudiantes y propone como una cuestión de actuación esenciales, fomentar la utilización de datos sobre empleo de titulados, incluido el seguimiento de los resultados de estos en el mundo laboral.

Desde un punto de vista metodológico, se ha encontrado una dificultad en la construcción de la variable dependiente, ya que categorizar a un sujeto como ajustado o no, simplemente a partir de una respuesta de carácter subjetivo, puede introducir un sesgo en la investigación. No obstante, el elevado número de sujetos que conforman la muestra de análisis minimiza este riesgo. La heterogeneidad no observada puede ser otro de los factores no controlados que afecten a los resultados.

Por otra parte, sería interesante completar este tipo de estudios con otros de carácter más cualitativo que permitan una mayor profundización en las funciones laborales que los sujetos desempeñan y en la medida en que utilizan en las mismas el conocimiento adquirido. En definitiva, se trata de limitaciones propias de las investigaciones basadas en medidas de autoinforme, tal y como se reflejó en el desarrollo teórico.

Se considera igualmente importante realizar estudios comparativos entre países sobre el ajuste laboral de tipo 'horizontal'. El hecho de que no se

recogiese la misma información en todos los países estudiados, impidió este tipo de análisis.

Por lo que respecta al modelo econométrico planteado, se advierte de nuevo sobre el escaso porcentaje de variabilidad de la variable dependiente que es explicado por las variables predictoras. La literatura al respecto señala, no obstante, que a pesar de este hecho, la utilización de estos modelos sigue siendo igualmente válida. Además, la generación de numerosas variables dummies en variables como la ocupación de la madre presenta el inconveniente del reducido número de sujetos de alguno de los grupos, lo cual debe conllevar una cierta cautela en la interpretación de los resultados.

Aunque la investigación se limita al conocimiento de los factores familiares y educativos que influyen en el ajuste horizontal, sería interesante incorporar otras variables, como elementos predictores, más relacionadas con las características de la empresa o institución donde el egresado desempeña su trabajo. Asimismo sería interesante conocer también los efectos de este desajuste en indicadores como la satisfacción laboral o los ingresos.

Muchas de las conclusiones obtenidas parecen estar demandando un análisis 'post mortem'. Por ejemplo, sería interesante saber si la influencia negativa que ejercen las competencias genéricas en la consecución de un empleo ajustado guarda relación con la calidad del empleo obtenido, utilizando indicadores como el salario o la satisfacción laboral. Esto permitiría obtener conclusiones sobre la relación entre el desajuste horizontal y otros indicadores de empleabilidad, ya que se puede suponer que el individuo a veces toma decisiones basadas más en criterios economicistas (salarios) que en criterios de productividad (ajuste de capital humano).

Una vez planteadas algunas de las limitaciones del estudio que, como se ha visto, se centran en aspectos metodológicos, algunos de ellos, difícilmente subsanables, se destaca, como implicación futura que, desde una perspectiva política, la existencia de desajuste laboral de tipo horizontal apunta a ineficiencias en la asignación de los recursos educativos. España

ha vivido una expansión importante de la educación superior y por tanto una relevante acumulación de capital humano, pero si se quiere reducir la alta de desempleo de graduados y mejorar la calidad del empleo, será necesario favorecer un ajuste entre la formación recibida y las funciones laborales que el trabajador desempeña. Resulta necesario realizar estudios donde se recoja información sobre estas variables, (lo que no ocurre cuando se utilizan otras fuentes de datos como por ejemplo la Encuesta de Población Activa), que contribuyan a mejorar la empleabilidad de la educación superior y a lograr una asignación más eficiente de los recursos productivos, con el consiguiente impacto positivo en la competitividad de la economía española tal y como recoge la propia Comisión Europea (Enders, 2010).

Como futuras *líneas de investigación* se establecen las siguientes:

La realización de estudios de seguimiento de carácter longitudinal que permitan detectar las variaciones en el grado de ajuste laboral de los sujetos y determinar si se trata de un fenómeno temporal o persistente.

En líneas generales, existe una mayor profusión de estudios que se centran en las consecuencias del desajuste, especialmente de la sobrecualificación, en aspectos como los salarios o la satisfacción laboral. Sería importante contar con mayor información relativa a los factores causales o determinantes del desajuste y a la vez ampliar el número de estudios que analizan el ajuste horizontal, aquel relacionado con el propio dominio educativo, ya que como se ha presentado, éste es en ocasiones mejor predictor de aspectos como la satisfacción laboral que el propio desajuste vertical.

La mayor incorporación en los estudios sobre empleabilidad de variables relativa a la situación educativa, con indicadores como análisis de las competencias desarrolladas, metodologías de enseñanza, etc..., ya que son numerosos los estudios que analizan efectos de variables 'estructurales' como edad, sexo o nivel de estudios, pero muy escasos aquellos que incorporan estas variables. Debido a la importancia que tiene este tipo de

información como base para realizar ajustes en los sistemas de enseñanza según los requerimientos sociales y del mercado laboral, consideramos que se debe incrementar este tipo de investigaciones.

La utilización de indicadores objetivos uniformes que permitan categorizar las distintas tareas o funciones profesionales y determinar a partir de ellas el grado de ajuste laboral de forma más objetiva y complementaria a las medidas de autoinforme. La misma uniformidad sería necesaria en otras variables como el campo educativo ya que algunos de los resultados aparentemente contradictorios encontrados en el desarrollo del trabajo pueden tener su explicación en esta diversidad.

El análisis de los requisitos de cualificación actuales y futuros del mercado laboral con el objetivo de identificar ámbitos de crecimiento del empleo y conciliar mejor la educación con las necesidades del mercado de trabajo.

La utilización de estrategias metodológicas que permitan profundizar en el análisis de la empleabilidad desde una perspectiva comparativa utilizando distintos indicadores de medición de la misma.

8 Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004a). Los universitarios españoles y el mercado laboral. Madrid: ANECA. Disponible en: <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/salidas/2004-universitarios-y-mercado-laboral-ANECA.pdf>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004b). *Encuesta de Inserción Laboral*. Madrid: ANECA. Disponible en: http://qualitas.usal.es/PDF/insercion_laboral.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2009). Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Madrid. ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi_procesosil.pdf
- Aguilar Ramos, M.L. (2002). *La inserción laboral de los jóvenes en España: un enfoque microeconómico*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Aguilar Ramos, M.L. (2005). *La inserción laboral de los jóvenes. Un enfoque microeconómico*. Navarra: Estudios y Monografías de Economía.
- Aguilar Ramos, M.L. y García Crespo, D. (2008). Desajuste educativo y salarios en España. Nueva evidencia con datos de panel. *Estadística Española*, 50(186), 393-426.
- Ahn, N. y Ugidos, A (1996). The Effects of the Labor Market Situation of Parents on Children: *Inheritance of Unemployment*. *Investigaciones Económicas*, 20, 23-41.
- Alba-Ramírez, A. (1993). Mismatch in the Spanish labor market: overeducation? *Journal of Human Resources*, 28 (2), 259–278.
- Alba-Ramírez, A. (1996). *Employment transitions of young workers in Spain*. Universidad Carlos III. Working paper, 96-6.
- Alba-Ramírez, A. y Blázquez, M. (2004). Types of job match, overeducation and labour mobility in Spain, en F. Büchel, Grip, A. y A. Mertens. *Overeducation in Europe: current issues in theory and policy*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Alberici, A., y Serreri, P. (2005). *Competencias y Formación en la Edad Adulta. El Balance de Competencia*. Barcelona: Laertes.
- Albert, C. (1998). La evolución de la demanda de Enseñanza Superior en España. *Hacienda Pública Española*. Número Extra, 119-137.

- Albert, C. (2000). Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background. *Higher Education*, 40, 147–162.
- Albert, C., Juárez, J.P., Sánchez, R. y Toharía, L. (2003). Del sistema educativo al mercado de trabajo: un análisis de flujos. *Revista de Educación*, 330, 137-155.
- Albert, C. y Davia, M. (2005). *Educación, ingresos y satisfacción*. XIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación.
- Allen, J. y Van der Velden, R. (2001). When Do Skills Become Obsolete, and When Does It Matter?. En A. de Grip, J. van Loo y K. Mayhew (eds.). *The Economics of Skills Obsolescence: Theoretical Innovations and Empirical Applications*, *Research in Labor Economics*, 21, 27-50, Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Allen, J. y Van der Velden, R. (eds.) (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- Almarcha, A. y Cristóbal, P. (2000). Competencias e indicadores de la Universidad en la inserción laboral de los titulados universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, 115-126.
- Almarcha, A., Cristobal, P. y Castro, L. (2005). Tendencias de las trayectorias de los titulados en tránsito al mercado laboral. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(3). 233-246.
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M^a. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/content/download/10356/115906/file/publi_competencias_090303.pdf
- Altbach, P. (2008). The complex roles of universities in the period of globalization. En Global University Network for Innovation, GUNI *Higher Education in the World 3: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, (pp. 5-14). Londres: Palgrave Macmillan.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, J. y Rodríguez, S. (2007). *Función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la Universidad. En J. Gimeno Sacristán (comp.) *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 177-205). Madrid: Morata.

- Aristimuño, A. (2004). Las competencias en Educación Superior: ¿Demonio u oportunidad? *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Uruguay. Disponible en: www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf
- Arthur, L., Brennan, J., y de Weert. E., (2007). *REFLEX – the Qualitative Study: Employer and Higher Education Perspectives on Graduates in the Knowledge Society*. Centre for Higher Education Research and Information/Center for Higher Education Policy Studies, Milton: Keynes/Enschede.
- Azeredo, T. (2003). *Comprender y enseñar. Por una docencia de la mejor calidad*. Barcelona: Grao.
- Badillo-Amador, L., García-Sánchez, A., Vila, L. (2005). Mismatches in the Spanish labor market: Education vs. competence match. *International Advances in Economic Research*, 11, 93–109
- Badillo-Amador, L., García Sánchez, A., y Vila, L. (2006). Education mismatch and qualification mismatch: monetary and non-monetary consequences for workers. En *ROA Seminars*. (p. 312). Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Badillo-Amador, L.; López Nicolás, L. y Vila, L. (2008). The Consequences on Job Satisfaction of Job-Worker Educational and Skill Mismatches in the Spanish Labour Market: a Panel Analysis. *FEDEA, Working Papers*, 32.
- Baeza, A. (1999). *La enseñanza basada en competencias*. Universidad de Chile.
- Banco Mundial, (2000). *La educación superior en países de desarrollo. Peligros y promesas*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Barnett, R. (2000) *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*, Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R, (2001). *Los límites de la competencia*. Madrid: Gedisa.
- Barone, C. y Ortiz. L., (2011). Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation. *Higher Education*, 61. 325–337.
- Battu, H., Belfield, C., y Sloane, P. (1999). Overeducation Among Graduates: a Cohort View. *Education Economics*, 7(1), 21-38.

- Bauer, T.K. (2002). Educational mismatch and wages: a panel analysis. *Economics of Education Review*, 21, 221-229.
- Baum, S., y Payea, K. (2004). *Education Pays 2004: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*. Washington, DC: The College Board.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Becker, S. G., & Tomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal of Labor Economics*, 4, 1–39.
- Binks, M. R. (1999). The Changing Relationship Between Higher Education and Small and Medium Sized Enterprises. En H. Gray (Ed.), *Universities and the Creation of Wealth*. Philadelphia: Open University Press.
- Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro*. Barcelona: PPU.
- Blaug, M. (1976): La teoría del Capital Humano versus el credencialismo. Introducción y selección de artículos. *Revista Española de Economía*, (6)2, 223-230.
- Blázquez, M. (2005). Youth labour market integration in Spain: Search time, job duration and skill mismatch. *Spanish Economic Review*, 7, 191-208
- Boltanski, L., y Chiapello, E. (2005). *The new spirit of capitalism*. London-New York: Verso.
- Bonvecchio, C. (2000). *El mito de la universidad*. México: Siglo Veintiuno.
- Bote, V. (2002). *Sorting, Job Contacts and Inequality*. Tesina CEMFI, núm. 0206. Disponible en: <ftp://193.146.129.230/mt/02/t0206.pdf>
- Boudon, R. (1973). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement*. Paris: Editions Minuit.
- Bowles, S., Gintis, H., y Osborne, M. (2001). The determinants of earnings: A behavioral approach. *Journal of Economic Literature*, 39, 1137–1176.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. Nueva York: John Wiley & sons.

- Brennan, J. (2008). Higher education and social change. *Higher Education*, 56, 381–393
- Brennan, J., y Shah, T. (2003). *Access to what?: Converting Educational Opportunity Into Employment Opportunity*. Final Report. London: Open University.
- Bricall, J.M. (1997). *Visión de la universidad europea, problemas diversos, soluciones comunes*. Conferencia pronunciada en el ciclo “Los nuevos desafíos de la Universidad”. Madrid: Institución libre de enseñanza.
- Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Bruce, V. (2006). Markets and higher education: a regime of truth? *Irish Educational Studies*, 25(2), 141-154.
- Büchel, F. (2002). The Theory of Differential Overqualification: Does it Work?. *IZA Discussion Paper*, 511.
- Büchel, F. y Pollmann-Schult, N. (2004), Overeducation and Human Capital Endowments. *International Journal of Manpower*, 25(2), 150-165.
- Bunk, G. (1994) La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Formación Profesional, Revista Europea*, 1-1994, 8-14.
- Canay Pazos, J. R. (2008). *El uso de entornos virtuales de aprendizaje en las universidades presenciales: un análisis empírico sobre la experiencia del Campus Virtual de la USC*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Caneda, A. y Fernández-Jardón, C. (2000) *El nivel educativo de los trabajadores como factor de crecimiento económico*. Servicio de publicaciones, Universidad de Vigo.
- Carabaña, J. (1996). ¿Se devaluaron los títulos? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 173-213.
- Carabaña, J. (2000). Títulos contra paro. ¿Protegen los estudios del desempleo. En F. Saéz, (coord..). *Formación y empleo*. Fundación Argentaria-Visor.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón* 63 (1), 15-31.
- Cardenal, M^a E. (2006). La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral. *Revista de Educación*, 341, 281-299.

- Carmona, G. y Casares, P. (2005). *Las demandas de los empresarios y las competencias de los pedagogos en el marco del EEES: un estudio en el área metropolitana de Granada*. XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "El Espacio Europeo de Educación Superior. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Casal, J. (1997). *Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo*. Jornadas sobre Inserción Laboral, GRET, ICE-UAB, 27 y 28 de noviembre.
- Case y Fair. (1993). *Fundamentos de Economía*. México: Prentice Hall.
- Castells, M. (1994). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2006). *La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass, MIT Press.
- Cea D'Ancona, M^a A. (2002). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (1999) *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. Cuadernos de Trabajo. Formación, empleo, cualificaciones, n.º 27. Donostia-San Sebastián: CIDEA.
- CINTERFOR/OIT (1996). *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en:
<http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad1a07.htm>
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. Berkeley, University of California Press.
- Clark, B.R. (1996). Substantive Growth and Innovative Organization: New Categories for Higher Education Research. *Higher Education: The Consequences of Change for Graduate Employment*, 32(4), 417-430.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación*. COM(95) 590 final. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001a). *Dictamen del Comité Económico y Social sobre el tema "Nuevos conocimientos, nuevos empleos"*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas L. - N. 14, 16 de Enero de 2001.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2001b). *Políticas sociales y de empleo - Un marco para invertir en la calidad*. COM(2001) 313 final. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. COM (2003) 58 final. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005a). *Directrices integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008)*. COM(2005) 141 final. Bruselas.
- 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.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Cumplir la Agenda de Modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. Com(2006) 208 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*. COM(2008) 865 final.
- Comisión Europea (2001). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. 5680/91 EDU 18. Bruselas.
- Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. COM (2003) 58 final.
- Comisión Europea (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM(2010) 2020.
- Comisión Europea (2011). *Apoyar el crecimiento y el empleo. Una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*. COM(2011) 567 final.
- Committee of Higher Education (1963). *Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961- 1963. (The Robbins Report)*. London: HMSO.
- Consejo de la Unión Europea (2007). *Resolución del Consejo, de 23 de noviembre de 2007, sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento*. Bruselas, 6 de diciembre de 2007.

- Consejo Económico y Social (2006). *El papel de la juventud en el sistema productivo español*. Informe 6/2005. Departamento de Publicaciones, Consejo Económico y Social.
- Consejo Europeo (2000). *Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions*.
- Consejo Europeo (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. (2002/C 142/01).
- Consejo de Coordinación Universitaria (2002). *Estadística Universitaria. Periodo 1994-2001*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Congregado, E. y García, J.L. (2002). *El problema de desempleo en la economía andaluza (1990-2001): análisis de la transición desde la educación al mercado laboral*. Documento de trabajo E2002/17, Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Corominas, E., Villar, E., Saurina, C. y Fábregas, M. (2012). Construcción de un Índice de Calidad Ocupacional (ICO) para el análisis de la inserción profesional de los graduados universitarios. *Revista de Educación*, 351-374.
- Corrales, H., y Rodríguez Prado, B. (2003). *La transición del sistema educativo al mercado laboral. Análisis de los factores determinantes del primer desempleo*. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Madrid: Universidad Carlos III.
- Corredor, J. (1999). *Las metas de la Universidad. Una propuesta de transformación*. Caracas. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.
- Crosier, D., Purser, L., y Smidt, H. (2007). *TRENDS V: Universities shaping the European Higher Education*. Bruselas: EUA.
- Davia, M. (2000). *La Inserción Laboral de los Jóvenes Españoles: ¿un Proceso segmentado?* VII Jornadas de Economía Crítica, Albacete.
- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- De la Fuente. (2003). *Rendimiento e inserción profesional de las titulaciones universitarias de humanidades y ciencias sociales. Propuestas de análisis a partir de un estudio de la UCM*. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Madrid: Universidad Carlos III.

- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Declaración de Bergen (2005). *The European Higher Education Area- Achieving the Goals*. Conference of European Minister in charge of Higher Education.
- Declaración de Berlín (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers in charge of Higher Education.
- Declaración 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.
- Declaración 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.
- Declaración de Praga (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers in charge of Higher Education.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge. The university in the Knowledge society*. Buckingham: The society for Research into Higher Education The Open University Press.
- Dellow, A. y Romano, R. (2002). Editor's choice: Measuring outcomes: Is the First-time Cohort appropriate for the community college? *Community College Review*, 30(2), 42- 54.
- Delors, J. (1995) *Libro blanco sobre crecimiento competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el Siglo XXI*. Comisión de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana, UNESCO
- Díaz-Serrano, L. y Cabral Vieira, J. A. (2005). Low pay, higher pay and job satisfaction within the European Union: Empirical evidence from fourteen countries. *IZA, Discussion Papers*, 1558.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009) El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasía. Revista de Filosofía*, año IV, 23. 351-365.
- Doeringer, P.B. y Piore, M.J. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo.

- Dolado, J.J., Felgueroso, F. y Jimeno, J.F. (2000). La inserción laboral de los titulados universitarios en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 78-98.
- Dolton, P., Makepeace, G. Y Treble, J. (1994). The Youth Training Scheme and the School to Work Transition. *Oxford Economic Papers*, 46(4), 629-657
- Dolton, P. y Kidd, M. (1998). Job changes, occupational mobility and human capital acquisition: An empirical analysis. *Bulletin of Economic Research*, 50(4), 265–2
- Dolton, P., y Vignoles, A. (2000). The incidence and effects of overeducation in the UK graduate labour market. *Economics of Education Review*, 19 (2), 179–198.
- Duderstadt, J. J. y Womack, F. W. (2003). *The Future of the Public University in America. Beyond the Crossroad*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Edwards, K. (2004). The University in Europe and the US. En R. King (Ed.). *The University in the Global Age*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ehrenberg, R. (2004). Econometric studies of higher education. *Journal of Econometrics*, 2, 19-37.
- Eicher, J.C. (1988) Treinta años de Economía de la Educación. *Ekonomiaz* 3(12). 11-40.
- Enders, J. (2010). *Progress in higher education reform across Europe. Funding Reform*. Center for Higher Education Policy Studies. Institute of Education. University of London.
- Escolano, A. (2002) *La educación en las España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- EUA (2001). *Declaración de Salamanca. Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior. Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Disponible en: <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-complementaria>
- EUA (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Disponible en: <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-complementaria>
- EUA (2007). *Declaración de Lisboa. Las universidades europeas más allá de 2010: Diversidad con un propósito común*. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Lisbon_Declaration_multilingue.pdf

EUA (2009). *Declaración de Praga. Las universidades europeas: una mirada segura al futuro*. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Declaracion_Praga_es-LB_CQD_LB.pdf

European Commission (2011). Commission Working Document on recent developments in European high education systems. *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. SEC(2011) 1063 final. Bruselas: European Commission

EURYDICE (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Dirección General de Educación y Cultura.

Fabra, M. E. y Camisón, C. (2008). Ajuste entre el capital humano del trabajador y su puesto de trabajo como determinante de la satisfacción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 76, 129-142.

Fernández Enguita, M. (1990) *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.

Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Fernández Rodríguez, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales de la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 151-160.

Formichela, M., y London, S. (2005): *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad*. UNS-CONICET.

Forrier, A. y Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resource Development and Management*, 3(2), 103–124.

Frutos, L., Solano, J .C. y Salvadora, L. (2003). *Los procesos de transición al mercado de trabajo de los titulados superiores*. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Madrid: Universidad Carlos III.

Fundación BBVA (2010). *Estudio Internacional sobre y Opinión Pública Estudiantes Universitarios de Seis Países Europeos*. Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública. Disponible en:

<http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/Informe%20BBVA%202010.pdf>

Fundación CyD (2010). *La universidad y la empresa española*. Colección Documentos CyD, 14/2010.

García-Aracil, A. y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55, 219–239

García-Aracil A., Mora, J-G. y Vila, L. E. (2004). The Rewards of Human Capital Competences for Young European Higher Education Graduates. *Tertiary Education and Management*, 10(4), 287-305.

García-Montalvo, J. (2001a). Educación superior y mercado de trabajo de los titulados universitarios: España frente a Europa. En A. Sáenz de Miera (coord.). *En torno al trabajo universitario: reflexiones y datos*. (pp. 165-204). Consejo de Universidades.

García-Montalvo, J. (2001b). *Formación y e Futuros objetivos mpleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa*. Valencia: Bancaja.

García-Montalvo, J., Palafox, J.; Peiró, J.M y Prieto, F. (1997). *La Inserción Laboral de los Jóvenes en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Fundación Bancaja.

García-Montalvo, J. y Mora, J-G. (2000). El Mercado Laboral de los Titulados Superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 111-127.

García-Montalvo, J. y Peiró, J. (2001). *Capital humano, el mercado de laboral de los jóvenes: formación, transición y empleo*. Valencia: Fundación Bancaja.

García-Montalvo, J., Peiró, J.M^a, y Soro, A. (2003). *Capital humano, Observatorio laboral de los jóvenes: 1996-2002*. Fundación Bancaja-Ivie. Valencia.

García-Montalvo, J., & Peiró, J. M. (2009). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral*. Valencia: Fundación Bancaja.

García, I., y Gutiérrez, R. (2000) Variantes regionales de inserción laboral: los casos de Asturias y la Comunidad Valenciana. En L. Cachón (ed.) *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*. (pp.177-197). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- García Blanco, J.M. Y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 76, 269-293.
- García Delgado, J. (2007). *Resultados del estudio sobre primer empleo y situación laboral de los titulados de la UPM 2002-2003*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid.
- García Manjón, J. V. y Pérez López, M^a C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2444Manjon.pdf>
- García Ruiz, M. J. (2011). Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. *Revista de Educación*, 356. 509-529.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gellert, C. (ed.) (1993). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Gensbittel, M.-H. y Mainguet, C. (1995). La transition entre l'école et l'emploi, *Education and employment*, París: OECD, pp. 55-67.
- Ghuang, H. (1999). Estimating the determinants of the unemployment duration for college graduates in Taiwan. *Applied Economics Letters*, 6, 677-681.
- Gibss, P. (2001). Higher Education as a Market: A problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26, (1), 85-94.
- Gijón, J. y Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 389-414.
- Gil, J. (2007) La evaluación de competencias laborales. *Educación*, 21(10), 83-106.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. Seminario de formación docente. Ética y procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: http://www.virtual.unal.edu.co/ddocente/seminario/2011_2012_seminario/2011/Memorias_semana3_2011.pdf

- Giner de los Ríos, F. (1902). Sobre reformas en nuestras universidades. *Escritos sobre la Universidad española*, 19. Espasa Calpe. Colección Austral. (nº A 148). 45-145.
- Goldstein, H., y Renault, C. (2004). Contributions of Universities to Regional Economic Development: A Quasi-experimental Approach. *Regional Studies*, 38(7), 733-746.
- González, B. y Dávila, D. (1998). Economic and cultural impediments to university education in Spain. *Economics of Education Review*. 17, 93–103.
- González, J. M. (1999). *Las actitudes de los jóvenes universitarios hacia las nuevas demandas del mercado laboral*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- González, J. M. y Wagenaar, R., (Eds.) (2003) *Tuning educational structures in Europe. Informe final fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Begega, S. y Guillén Rodríguez, A.M. (2009). La calidad del empleo en la Unión Europea. Debate político y construcción de indicadores. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 81, 71-88.
- González, V. y González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 47. 185-209.
- Goñi, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro - Educación Universitaria.
- Granovetter, M. (1974). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*. 78(6), 1360-1380.
- Groot, W. y Maassen Van der Brink, H. (2000). Overeducation in the labor market: a meta-analysis. *Economics of Education Review*, 19(2), 149-158.
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*. Madrid: UCM.
- Guiddens, A (1998). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*, Madrid: Cátedra.
- Hamel, G. y Prahalad, C. (1994). Competing for the future. *Harvard Business Review*, 72(4), 112-128

- Hartog, J. (2000). Overeducation and earnings. Where are we, where should we go?. *Economics of Education Review*, 19(2), 131–147.
- Haug, G., y Kirstein, J. (1999). TRENDS I: Trends in Learning Structures in Higher Education. Bruselas: EUA.
- Haug, G., y Tauch, C. (2001). TRENDS II: Towards the European Higher Education area: survey of main reforms from Bologna to Prague. Bruselas: EUA.
- Haveman, R., y Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33, 1829–1878.
- Heijke, H., Meng, C. y Ramaekers, G. (2002). An investigation into the role of human capital competences and their pay-off. *International Journal of Manpower*. 24 (7), 750-773.
- Heijke, H., Meng, C., Ris, C. (2003). Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour Economics*, 10, 215–229.
- Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hersch, J. (1991). Education match and job match. *Review of Economics and Statistics*, 73(1), 140-144.
- Hillage, J. y Pollard, E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *Research Report N°. RR85*. London: Department for Education and Employment.
- Hirtt, N. (2001) *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Disponible en: <http://edicionessimbioticas.info/IMG/pdf/3ejos.pdf>
- Hirtt, N. (2003). En el norte como en el sur, la ofensiva de los mercados en la universidad. *Alternatives Sud*, X(3), 9-31 Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/19389>
- Hooghiemstra, T. (1992). Gestión integrada de recursos humanos. En A. Mitrani y otros (Coords.). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. (pp. 13-42). Bilbao: Ediciones Deusto

- Ibarra Colado, E. (2002) Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada (Algunas notas y reacciones a Academic Capitalism de Slaughter y Leslie). *Revista de la Educación Superior*, 31(2) 147-154.
- Ibarra Colado, E. (2003). La universidad necesaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), 186-193.
- Instituto Nacional de Empleo (1995). *Documento de Metodología para la Ordenación de la Formación Profesional Ocupacional*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- Irigoyen, J.J., Yerith, M. y Fabiola, J. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Iyanga Pendi, A. (1999) *Historia de la Universidad en Europa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Jacob, M. y Weiss, F. (2010). From higher education to work patterns of labor market entry in Germany and the US. *Higher Education*. 60(5), 529-542.
- Jiménez, J. de Dios. y Salas-Velasco, M. (2000). Modeling educational choices. A binomial logit model applied to the demand for Higher Education. *Higher Education*, 40, 293–311.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, D. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra: Oficina internacional de Educación, BIE / UNESCO.
- Kearney, M. L. (2009). Higher Education. Research and Innovation: Charting the Course of the Changing Dynamics of the Knowledge Society. En V.L. Meek, U. Teichler, M-L. Kearney, (Eds.). *Higher Education, Research and Innovation: ChangingDynamics*. (pp.7–23). INCHER and UNESCO, Kassel
- Kellermann, P. y Sagmeister, G. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Austria, *European Journal of Education*, 35, 2, pp. 157-164.
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Harper Torchbooks, Harper & Row.
- Kiker, B., Santos, M., y Mendes de Oliveira, M. (1997). Overeducation and undereducation: evidence for Portugal. *Economics of Education Review*, 16(2), 111-125.

- King, R. (2004). *The University in the global Age*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Kivinen, O. y Ahola, S. (1999) Higher education as human risk capital Reflections on changing labour markets. *Higher Education*, 38. 191–208.
- Knight, P. (2001). Employability and quality. *Quality in Higher Education*, 7(2), 93–95.
- Knight, P., y Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 4-16.
- Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I. y Henkel, M. (2000). *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. London: Jessica Kingsley.
- Koucky, J., Meng, C. y Van der Velden, R. (2007). *REFLEX Country Study*. Research Centre for Education and the Labour Market/Education Policy Centre, Maastricht/Prague.
- Krieger, M. (2001). *Sociología de las Organizaciones. Una introducción al comportamiento Organizacional*. Buenos Aires: Pearson Educación.
- Lassibille, G., Navarro, L., Aguilar, M. y de la O. Sánchez, C. (2001). Youth transition from school to work in Spain. *Economics of Education Review*, 20 (2), 139-149.
- Layard, R. y Psachaopoulos, G. (1974). The Screening Hypothesis and the Returns to Education. *Journal of Political Economy*, 82, 985-998.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Leigh, D. y Gill, A. (1997). Labor Market Returns to Community College: Evidence for Returning Adults. *Journal of Human Resources*, 32. 334-353.
- Lester, R. (2005). *Universities, Innovation, and the Competitiveness of Local Economies*. Industrial Performance Center, Working Paper.
- Lévy-Leboyer, C. (2003a). *La motivación en la empresa. Modelos y estrategias*. Madrid: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2003b). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). BOE nº 209, 1/09/1983.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE). BOE nº 159, 4/07/1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE nº 238, 4/10/1990.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). BOE nº 307, 24/12/2001.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, 04/05/2006.
- 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). BOE nº 89, 13/04/2007.
- Leyva, S. y Cárdenas, A. (2012). Economía de la Educación: capital humano y rendimiento educativo. *Análisis Económico*. 27(36), 79-106.
- Lindberg, M. E. (2007). 'At the Frontier of Graduate Surveys': Assessing participation and employability of graduates with master's degree in nine European countries. *Higher Education* 53(5), 623-644.
- Lobera, J. y Escrigas, C. (2009). La multiversidad glocal: nuevos roles y desafíos emergentes entorno al desarrollo humano y social. GUNI, Global University Network for Innovation. Disponible en: <http://www.univnova.org/documentos/399.pdf>
- López, M. y Lagunes, C. (2010). Los retos de la educación superior en México desde la econometría. *Revista Electrónica. Humanidades, tecnología y ciencia, del Instituto Politécnico nacional*, 3. Disponible en: <http://revistaelectronica-ipn.org/Ejemplar?id=3>
- Machin, S., y McNally, S. (2007). *Tertiary Education Systems and Labour Markets*. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Thematic Review of Tertiary Education.
- Malagón Plata, L. (2005). Cambios y conflictos en los discursos político-pedagógicos sobre la universidad. *Archivo Analíticos de Políticas Educativas*, 13(22).
- Mallorquí, N. (2007). *La mayor dotación de capital humano y sus problemas de adaptación en el mercado de trabajo español, 1986-2005. ¿Por qué continúan existiendo tantas diferencias con Europa?* Working Papers, Universitat Autònoma de Barcelona. Unitat d'Història Econòmica, Nº. 3
- Mansfield, B. (1989) Competence and standards. En John W. Burke. *Competency based education and training*. (p. 23-33). London: The Flamer Press.

- Marginson, S. y Van der Wende, M. (2007) *Globalisation and higher education*. Education Working paper nº 8. Paris: OECD.
- Marín, J. A., y González, A. J. (2000). Evolución histórica de la función social de la universidad: La educación superior en el siglo XXI. En M. Lorenzo (Ed.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marmolejo, F. y Puukka, J. (2006). *Supporting the Contribution of Higher Education to Regional Development: Lessons Learned from an OECD Review of 14 Regions throughout 12 Countries*. Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Colloquium on Research and Higher Education Policy. Universities as Centers of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species?. November 29th – 1st December 2006. Paris: UNESCO.
- Martín Artilles, A. y Lope, A. (1999) ¿Sirve la formación para tener empleo? *Papers*, 58. 39-73.
- Martínez Martín, R. (2000) Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 26, 65-92.
- Martínez Martín, R. (2003). La inserción laboral de los universitarios a través de las prácticas en empresas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 101, 229-254.
- Mason G. (2001). The mix of graduates and intermediate-level skills in Britain: what should the balance be?. *Journal of Education and Work*, 14(1), 5-27.
- Massó, M. y Lozares, C. (2012). Un análisis de la gestión de las competencias en el trabajo: el caso de los mandos intermedios de una factoría de carrocería y montaje de automóviles. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30(1), 211-233.
- Matos, N. (1997). Contribution Towards an African Perspective on Graduate Employment. En *Higher Education: The Consequences of Change for Graduate Employment*. Vol. 2. pp. 23-27. París: UNESCO.
- Mayz, E. (1991). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. 28(1), 1-14.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, 20 (3), 387-418.

- Mertens, L. (1997). *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy*. Madrid: Síntesis.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000) *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Mundiprensa 2000.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías en la Universidad*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Consejo de Coordinación Universitaria.
- Ministros Europeos de Educación (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Mensaje de Salamanca, Salamanca.
- Mora, J-G. (1990). *La demanda de educación superior: un estudio analítico*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Mora, J-G. (1997). Equity in Spanish higher education. *Higher Education*, 33, 233–249.
- Mora, J-G. (1999). La Universidad: una empresa al servicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Evaluación, Planificación y Gestión Universitaria*, 1, 41-55.
- Mora, J-G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, 35. 13-37.
- Mora, J-G. (2011). *Formando en competencias: ¿un nuevo paradigma?* Barcelona: Fundación CyD, 15.
- Mora, J-G., García-Aracil, A., y Vila, L. (2007a). Job satisfaction among young European higher education graduates. *Higher Education*, 53: 29–59
- Mora, J-G., García-Aracil, A., Vila, L. y Gabaldón, C. (2007b). The relationship between life goals and fields of study among young European graduates. *Higher Education*, 53, 6, 843-865.
- Mora, J-G., Badillo, L., Carot, J-M. y Vila, L. (2008) Análisis de las competencias de los jóvenes graduados universitarios españoles. *Estudio comparativo con graduados europeos y japoneses y su evolución de 1999 a 2005. Análisis de resultados*. Universidad Politécnica de Valencia.

- Mora, J-G. y CEGES-LMPF (2008). El “éxito laboral” de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación*, número extraordinario, 41-58.
- Mora, J-G., Carot, J. y Conchado A. (2010). *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe Resumen de los Resultados Proyecto PROFLEX en Latinoamérica*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Moreau, M. y Leathwood, C. (2006). Graduates’ employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), 305-324.
- Moreno Becerra, J.L. (1998). *Economía de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Mühleisen, M. y Zimmermann, K. F. (1994). A panel analysis of job changes and unemployment. *European Economic Review*, 38(3–4), 793-801.
- Murillo, I. P., Rahona, M. y Salinas-Jiménez, M. (2011) Effects of educational mismatch on private returns to education: An analysis of the Spanish case (1995–2006). *Journal of Policy Modeling*, 1-14.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997). *Higher Education in the Learning Society: Summary Report (The Dearing Report)*. London: HMSO.
- Nonaka, I. (2007) La empresa creadora de conocimiento Harvard Business Review. Consultado en:
http://orestesenlared.com.ve/cambioorganizacional/Lectura7laempresa_creadoradeconocimientononaka_red.pdf
- Nordin, M., Persson, I., Rooth, O. (2010). Education–occupation mismatch: Is there an income penalty?. *Economics of Education Review*, 29, 1047–1059
- Núñez, C. (1992). *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza
- Núñez, I. y Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: An analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59(4), 475-487.
- OECD (1992). *From Higher Education to Employment*. Paris: OECD.
- OECD (1995). *Employment Outlook*. Paris: OCDE.

- OECD (2001a). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: OECD.
- OECD (2001b). *Education at a Glance*. Paris: OCDE.
- OECD (2002). *Education at a Glance*. París: OECD.
- OECD (2006). *Employment outlook 2006. Boosting jobs and incomes*. Paris: OCDE.
- Oliveros, L. (2006) Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Ortega, V. (2001). Reformas realizadas en el sistema universitario español desde el punto de vista de la adecuación de las enseñanzas a los requerimientos del empleo. En A. Sáenz de Miera (coord.): *En torno al trabajo universitario: reflexiones y datos*. Cuadernos del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Palmer, A., Montañó, J. J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Parkes, D. (1994). Competencia y contexto: Visión global de la escena británica. *Revista Europea Formación Profesional* 1, 24-30.
- Parsons, T. (1949) *The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*. 2nd ed. Glencoe, IL: Free Press.
- Paul, J.-J. & Murdoch, J. (2000), Higher Education and Graduate Employment in France. *European Journal of Education*, 35. 179–187.
- Peck, J. y Theodore, N. (2000). Beyond employability. *Cambridge Journal of Economics*, 24(6) 731.
- Perna, L. (2003). The private benefits of higher education: An examination of the earnings premium. *Research in Higher Education*, 44, 471-472.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noroeste.
- Planas, J., García., y Merino, R. (2010). Educación y Empleo. En Rafael Feito (coord) *Sociología de la Educación Secundaria*. (pp. 25-46). Ministerio de Educación.

- Prahalad, C.K. y Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business*, 68. 79-61.
- Psacharopoulos, G. (2009). *Returns to investment in higher education. A European Survey*. An contribution to the Higher Education Funding Reform Project. CHEPS-led consortium for the European Commission. March, 5, 2009. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/higher-education>
- Psacharopoulos, G. y Patrinos, H.T. (2004). Returns to investment in education: a further update, *Education Economics*, 12, 111–134.
- Pulido, A. (2009). *El Futuro de la Universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades*. Madrid: Delta, Publicaciones Universitarias.
- Quintini, G. (2011a). *Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Nº. 121, OECD Publishing.
- Quintini, G. (2011b), *Right for the Job: Over-Qualified or Under-Skilled?*, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 120, OECD Publishing.
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad de la educación superior. *Reencuentro*, 50, 93-99.
- Rahona, M. (2006), ¿La posesión de un título universitario facilita el acceso de los jóvenes al primer empleo? Una aproximación para el caso español. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, Economía y Sociología*, 61, 105-121.
- Rahona, M. (2008). *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado*. Tesis Doctoral. INJUVE. Disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1243219176&menuId=251184559>
- Rahona, M. (2009). Equality of opportunities in Spanish higher education. *Higher Education*, 58, 285–306.
- Rahona, M., Pérez, C. y Vaquero, A. (2003). *La influencia de la educación universitaria en la inserción laboral de los jóvenes*. XII Jornadas de Economía de la Educación. Madrid: Universidad Carlos III.
- 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.

- Reichert, S., y Tauch, C. (2003). TRENDS III: Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa. Bruselas: EUA.
- Reichert, S., y Tauch, T. (2005). TRENDS IV: Universidades europeas: puesta en práctica de Bolonia. Bruselas: EUA.
- Requena, M. (2001) Los jóvenes españoles de los años noventa: formación, trabajo y convivencia. *Revista de Educación*, 325, 33-47.
- Robst, J. (1995). Career mobility, job match, and overeducation. *Eastern Economic Journal*, 21(4), 539–550.
- Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26, 397–407.
- Rodrigues, M. (2004). *European Policies for a Knowledge Economy*. Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L., y Sánchez Castiñeira, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez Esteban, A. y Vieira Aller, M.J. (2009). La formación en competencias en la Universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Rodríguez Sabiote, C. y Gutiérrez Pérez, J. (2007) Ejemplo de modelos de Regresión Logística Binomial para el estudio de variables determinantes en la inserción laboral de Egresados Universitarios. *Investigación y Postgrado*, 22 (001) 109-114.
- Romero, V., Pérez, Vidal, S. y Juez, M. (2004). *Inserción ocupacional*. Barcelona: Altamar.
- Rosenbaum, J. E. (1996). Policy Uses of Research on the High School-to-Work Transition. *Sociology of Education*, 69 (Special Issue), 102-122.
- Rumberger, R. W. (1981). The rising incidence of overeducation in the US labour market. *Economics of Education Review*, 1, 293–314.
- Rumberger, R. W. (2000). Education and the reproduction of economic inequality in the United States: An empirical investigation. *Economics of Education Review*, 29, 246–254.

- Salas-Velasco, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, 54. 333–360.
- San Segundo, M. J. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Ekonomiaz*, 40, 83-103.
- San Segundo, M. J. (2001). *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez-Sánchez, N. y McGuinness, S. (2011). Decomposing the impacts of overeducation and overskilling on earnings and job satisfaction: An analysis using REFLEX data. *ESRI working paper*, Nº. 393
- Sanz, F. (2002) Crítica a los sistemas de enseñanza. En A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach y F. Sanz (Coords.). *Historia de la Educación. Edad contemporánea*. (pp. 303-327). Madrid: UNED.
- Schomburg, H. (2007) The Professional Work of Graduates. En J. Allen and R. Van der Velden (eds.) (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. (pp. 57–91). Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- Schomburg, H. y Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Sicherman, N. (1991). Overeducation in the labor market. *Journal of Labor Economics*, 9 (2), 101–122.
- Sicherman, N., y Galor, O. (1990). A theory of career mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1), 169–192.
- Slaughter, S. y Leslie, L.L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins. University Press.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins. University Press.
- Sloane, P. J. (2003). Much ado about nothing? What does the over-education literature really tell us? En F. Büchel, A. deGrip, y A. Mertens (Eds.), *Overeducation in Europe: Current issues in theory and policy*. (pp. 11–48). Cheltenham. UK: Edward Elgar,
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-374.

- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993): *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Storen, L.A. y Arnesen, C.Å. (2007). Winners and losers. En J. Allen and R. Van der Velden (eds.) (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. (pp. 221–266.). Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- Storen, L. A. y Aamodt, P. O. (2010): The Quality of Higher Education and Employability of Graduates, *Quality in Higher Education*, 16(3), 297-313
- Tamkin, P., y Hillane, J. (1999). *Employability and Employers: the missing piece on the jigsaw*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Teichler, U. (1997). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: TSER Research Proposal 1997*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Mimeo.
- Teichler, U. (1998a) Massification: A challenge for institutions of higher education. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 17-27.
- Teichler, U. (1998b). *Graduate Employment and Work in Selected European Countries*. Vienna: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr, mimeo.
- Teichler, U. (1998c). *Debate temático: Las Exigencias del Mundo del Trabajo*. París: UNESCO (ED-98/CONF.202/CLD-17).
- Teichler, U. (1999). *The contribution of education and training to the employability of youth: changing concerns, debates and measures, en OECD. Preparing Youth for the 21st century. The transition from education to the labour market*. Paris:OECD
- Teichler, U. (2000). Education and Employment. En Teichler, U. (Ed.). *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Teichler, U. (2001). Education and Employment. En Smelser, N. y Baltes P. B. (eds.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. pp. 4178-4182.
- Teichler, U. (2003). Aspectos Metodológicos de las Encuestas a Graduados Universitarios. En Vidal, J. (Coord.). *Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los Universitarios*. (pp. 15-29). Consejo de

- Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Teichler, U. (2005). *Graduados y Empleo: Investigación, Metodología y Resultados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Teichler, U. (2007) Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42, (1), 1-34.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Thijssen, J. (2000). Employability in het brandpunt. Aanzet tot verheldering van een diffuus fenomeen. *Tijdschrift HRM*, Vol. 1, 7–34.
- Thió i Fernández de Henestrosa, S. y Daunis i Estadella, J. (2006). *Estudi sobre la 2ª enquesta d'inserció laboral dels graduats universitaris*. Consell Social. Universitat de Girona.
- Thurow, L. (1975). *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
- Torres, T., Enciso, P. y Allepuz, R. (2001). *Valoración de la formación como mecanismo de selección*. X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Universidad de Murcia.
- Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass education. En OECD (ed.). *Policies for Higher Education*. (pp 51-101). Paris: OECD.
- Ugidos, A. y Velasquez, C. (2007) *Inserción laboral de los jóvenes: ¿quién encuentra un empleo acorde con el nivel y tipo de formación adquirido?* DFAE-II WP Series. Department of Foundations of Economic Analysis II, Universidad del País Vasco. 4, 1-31
- UNESCO (1995). *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 9 de Octubre de 1998. París.
- UNESCO (2009). *Declaración mundial sobre la Educación Superior 2009. Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el cambio social y el desarrollo*. 5-8 de Julio de 2009. París.

- Vaatstra, R. y Vries, de. R. (2007). The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education*, 53, 335–357.
- Välilmaa, J. y Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56. 265–285.
- Valle, R. J (2004) (Coord.). *La gestión estratégica de los recursos humanos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Valero, J.A y Lamoca, P. (2005). *Recursos Humanos*. Madrid: Tecnos.
- Van Damme, D., (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education* 41, 415–441.
- Van der Hofstadt, C. y Gómez, J. (2007) *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Van Smoorenburg, M. y Van der Velden, R. (2000). The Training of School Leavers, Complementarity or Substitution? *Economics of Education Review*, 19, 207-217
- Ventura Blanco, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Verdugo, R. y Verdugo, N. (1989). The impact of surplus schooling on earnings. *Journal of Human Resources*, 24 (4), 629-643.
- Verhaest, D. y Omey, E. (2006). The Impact of Overeducation and its Measurement. *Social Indicators Research*, 77, 419-448.
- Vidal, J. (Coord.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vidal, J., López, R. y Pérez, C. (2004). *Formación y empleo de los titulados en la Universidad de León*. Oficina de Evaluación y Calidad. Universidad de León.
- Vieira, M. J., Pérez Rodríguez, C., Rodríguez Esteban, A., Suárez Lantarón, B. y Turrado Sevilla, M. (2007). *Herramientas para la utilización de los estudios de egresados en el diseño de los planes de estudio*. Programa de Estudios y Análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia
- Vila, L. y Mora, J-G. (1998). Changing Returns to Education in Spain during the 1980s. *Economics of Education Review*, 17(2), 173–178.

- Vila, L., Garcia-Aracil, A. y Mora, J-G (2007), The distribution of job satisfaction among young European graduates: does the choice of study field matter? *The Journal of Higher Education*, 78(1), 97-118.
- Vila, L., Dávila, C. y Mora, J-G. (2010). Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (1)1, 5-23.
- Vries de, W., Cabrera, A., Jaime, V. y Queen, J. (2008). Conclusiones a contrapelo. La aportación de distintas carreras universitarias a la satisfacción en el empleo. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (2), Nº.146, 67-84.
- Wangenge-Ouma, G. (2008). *Higher education marketisation and its discontents: the case of quality in Kenya*. *Higher Education*, 56: 457–471.
- Weiler, H. N. (2000). States, Markets and University Funding: New Paradigms for the Reform of Higher Education in Europe. *Compare*, 30(3), 333-339.
- Wolbers, M. H. J. (2003). Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe. *European Sociological Review*, 19(3), 249-266
- Wolniak, G. C. y Pascarella, E. T. (2005). The effects of college major and job field congruence on job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 233-251.
- World Bank (1994). *Higher education: the lessons of experience*. Washington, D.C: World Bank.
- World Bank (2000). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise* Washington, D.C: World Bank
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. A World Bank Report, Washington, D.C: World Bank.
- Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: what it is- what it is not*. ESECT.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*. 141. 40-46.

9 Anexos

9.1 Anexo 1. Cuestionario Reflex

Cuestionario Reflex

(España)

La propiedad intelectual del presente cuestionario es del Proyecto REFLEX y está protegida por la ley.

Este cuestionario se refiere a la carrera que acabaste en 1999/2000. Cuando te preguntemos sobre la "carrera", debes responder sobre la carrera que acabaste en dicho año, a menos que se indique lo contrario.

Si acabaste más de una carrera en 1999/2000, debes responder sobre la carrera que consideres más importante para tu desarrollo profesional.

- *Por favor usa bolígrafo negro o azul.*
- *Marca las respuestas con una X, del siguiente modo:*
- *Algunas preguntas admiten varias respuestas. Cuando ése es el caso viene claramente indicado.*
- *Si quieres cambiar una respuesta ya marcada rellena completamente el recuadro (■) y marca la respuesta correcta (.*
- *Si la respuesta es un número, por favor pon una cifra por recuadro.*
- *Si en la respuesta se ha de escribir, usa mayúsculas.*
- *Si no estás seguro/a de tu respuesta escoge la que consideres más adecuada.*

A. Carrera en la que te graduaste en 1999/2000

A1 a. Denominación de la titulación

Titulación:

Especialización:.....

b. ¿Qué tipo de titulación es?

- Licenciatura, ingeniería, arquitectura
 Diplomatura, ingeniería técnica, arquitectura técnica
 Otras, especifica.....

c. ¿En qué universidad te graduaste?

Universidad:

A2 a. ¿Cuándo empezaste y acabaste esta carrera?

Inicio: (mes) de (año)

Fin: (mes) de (año)

b. ¿En algún momento interrumpiste la carrera durante 4 meses consecutivos o más? En caso afirmativo, ¿durante cuántos meses?

- Sí, durante meses en total
 No

- No consideres interrupciones las relativas a becas o estudios en el extranjero

A3 ¿Qué nota media obtuviste en la carrera?

- Aprob. Not. Sob. Matr. honor

Comparándote con tus compañeros de carrera, ¿cómo consideras tu nota?

- | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| muy inferior a la media | 1 | 2 | media | 3 | 4 | 5 | muy superior a la media | no sé |
| <input type="checkbox"/> |

A4 ¿Cuál era tu situación durante los dos últimos años de carrera?

- Los estudios eran mi actividad principal
 Los estudios no eran mi actividad principal

A5 ¿Cuál fue tu vía de acceso a la universidad?

- | | |
|---|-----------------------------|
| a. selectivo o pruebas de acceso a la universidad | a. <input type="checkbox"/> |
| b. COU sin selectividad | b. <input type="checkbox"/> |
| c. formación profesional | c. <input type="checkbox"/> |
| d. otras carreras | d. <input type="checkbox"/> |
| e. acceso mayor de 25 años | e. <input type="checkbox"/> |
| f. otra vía de acceso | f. <input type="checkbox"/> |

A6 En tu carrera...

nada 1 2 3 4 5 mucho

- | | | | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. había que trabajar mucho para aprobar | a. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. podía elegir las asignaturas que quería cursar | b. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. el enfoque era generalista | c. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. el enfoque era especializado | d. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. era una carrera con prestigio académico | e. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. su contenido era conocido por los empleadores | f. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

A7 ¿En qué medida se hacía énfasis en tu carrera en los siguientes métodos de enseñanza y aprendizaje?

nada 1 2 3 4 5 mucho

- | | | | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. asistencia a clase | a. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. trabajos en grupo | b. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. participación en proyectos de investigación | c. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. prácticas en empresas, instituciones o similares | d. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. conocimientos prácticos y metodológicos | e. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. teorías, conceptos y paradigmas | f. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. el profesor era la principal fuente de información | g. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. aprendizaje basado en proyectos o problemas | h. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. trabajos escritos | i. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. exposiciones orales | j. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. realización de pruebas tipo test | k. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

A8 ¿Realizaste una ó más prácticas en empresas, instituciones o similares como parte de tu carrera? Sí , durante aproximadamente meses en total No

A9 Durante tus estudios... nada 1 2 3 4 5 mucho

a. trabajaba más de lo estrictamente necesario para aprobar a.

b. intentaba sacar la mejor nota posible b.

A10 Aproximadamente, cuántas horas destinabas a tus estudios (asistencia a clase, estudio personal...): horas a la semana

-Haz referencia a una semana lectiva normal durante los dos últimos años de carrera

B. Otras experiencias en el ámbito educativo

B1 ¿Cuál era el nivel de estudios más alto que tenías antes de empezar a cursar estudios universitarios? COU o equivalente
 Bachillerato o equivalente
 Formación profesional grado medio o superior
 Otros niveles inferiores

B2 ¿Qué nota media obtuviste en esos estudios? Sufic. Bien Not. Sob. Matr. honor
 No aplicable

B3 ¿Adquiriste experiencia laboral *relacionada con tus estudios (excepto prácticas en empresa)*:
a. antes de acceder a los estudios superiores? a. Sí, durante aproximadamente meses No
b. durante los estudios superiores? b. Sí, durante aproximadamente meses No

B4 ¿Adquiriste experiencia laboral *no relacionada con tus estudios*...
a. antes de acceder a los estudios superiores? a. Sí, durante aproximadamente meses No
b. durante los estudios superiores? b. Sí, durante aproximadamente meses No

B5 Durante el tiempo que cursaste estudios superiores, ¿tuviste algún cargo directivo en alguna organización estudiantil o de voluntariado? Sí, durante aproximadamente meses No

B6 ¿Aparte de la carrera descrita en el bloque A, has empezado otros estudios orientados a la obtención de algún otro título?
 Sí
 No → ir a C1
- Incluye sólo los estudios/carreras de al menos un año académico o equivalente

B7 Proporciona información sobre Estudios 1: Estudios2:
dichos estudios
-Si has cursado varios, selecciona los 2 que consideres más importantes
a. Nombre de los estudios

b. Tipo de estudios Licenciatura, ingeniería, arquitectura Licenciatura, ingeniería, arquitectura
 Diplomatura, ingeniería y arquitectura técnica Diplomatura, ingeniería y arquitectura técnica
 Doctorado Doctorado
 Master Master
 Diploma de especialización Diploma de especialización
 Idiomas Idiomas
 Otros Otros

c. ¿Cuándo empezaste? (mes) de (año) (mes) de (año)

d. ¿Has finalizado los estudios? Sí, (mes) (año) Sí, (mes) (año)
 No, abandoné sin acabar No, abandoné sin acabar
 No, sigo cursándolos No, sigo cursándolos

C. Transición de los estudios al trabajo

C1 **¿Has tenido trabajo remunerado desde que te graduaste en 1999/2000?**
-Incluye el trabajo por cuenta propia
-Incluye los trabajos de formación, en prácticas, puestos de becario, etc.
-Excluye el trabajo que tenías antes de acabar y que dejaste durante los 6 primeros meses después de graduarte.

Sí, empecé a trabajar después de la obtención del título.
 Sí, seguí trabajando en el empleo que tenía mientras estudiaba (durante más de seis meses tras obtener la graduación) → **ir a C5**
 No → **ir a D3**

C2 **¿Cuándo empezaste a trabajar después de graduarte en 1999/2000?**

(mes) de (año)

C3 **¿Cuándo empezaste a buscar este trabajo?**

Antes de graduarme en 1999/2000
 Aproximadamente al acabar la carrera
 Después de graduarme en 1999/2000
 Conseguí el trabajo sin buscarlo → **ir a C5**

C4 **¿Cuántos meses estuviste buscando antes de conseguir este trabajo...**

a. **antes de graduarte?** a. meses
b. **después de graduarte?** b. meses

C5 **¿Cómo encontraste este trabajo?**
- Marca sólo una respuesta

A través de anuncios en el periódico
 A través de agencias de empleo públicas
 A través de empresas de trabajo temporal
 A través de Internet
 Contacté con el empleador por iniciativa propia
 El empleador se puso en contacto conmigo
 Continué con las prácticas en empresas/ instituciones que realicé durante la carrera
 A través de contactos personales (familia, amigos)
 A través de los servicios de empleo de la universidad
 Monté mi propio negocio
 Otros, especifica.....

D. Historia laboral y situación actual

- Incluye trabajos de prácticas, de formación, becas,...

D1 **¿Para cuántos empleadores has trabajado desde que te graduaste en 1999/2000?**
- Inclúyete a ti mismo si has trabajado por cuenta propia
- Incluye a tu empleador actual

empleadores

D2 **¿Cuánto tiempo has estado trabajando en total desde que te graduaste en 1999/2000?**

Aproximadamente, meses

D3 **¿Has estado en paro y buscando trabajo desde que te graduaste en 1999/2000?**

Sí, veces, durante un total de meses aproximadamente
 No

D4 **¿Te has dedicado en las últimas 4 semanas**

a. a seguir estudios relacionados con tu trayectoria profesional? a. Sí, aproximadamente horas/semana No
b. al cuidado de hijos o de la familia? b. Sí, aproximadamente horas/semana No
c. al trabajo no remunerado/voluntario? c. Sí, aproximadamente horas/semana No

D5 **¿Has intentado conseguir (otro) trabajo remunerado en las últimas 4 semanas?**

Sí
 No
 No, pero estoy esperando respuesta a solicitudes anteriores de empleo

D6 **¿En qué medida tu entorno social (amigos, familiares, compañeros, antiguos profesores, etc.) es útil para:**

poco útil 1 2 3 4 5 muy útil

a. proporcionarte información sobre oportunidades laborales? a.

b. ayudarte a conseguir trabajo? b.

c. ayudarte a montar tu propio negocio? c.

D7	¿Actualmente tienes un trabajo remunerado? - Incluye el trabajo por cuenta propia	<input type="checkbox"/> Sí, tengo un trabajo <input type="checkbox"/> Sí, tengo más de un trabajo <input type="checkbox"/> No → ir a F1
----	--	--

E. Trabajo actual

Responde a estas preguntas sobre tu **situación laboral actual**.

- Si sigues en el mismo trabajo que conseguiste después de graduarte en 1999/2000, responde a las preguntas basándote en tu situación **actual**.
- Si tienes más de un trabajo, responde a las preguntas basándote en el trabajo al que dedicas un **mayor número de horas**

E1	¿Cuál es tu ocupación o puesto? - Escribe el código según ANEXO A: LISTA DE OCUPACIONES	<input type="text"/> <input type="text"/>
----	--	---

E2	Describe tus tareas o actividades principales.	<p>.....</p> <p>.....</p>
----	--	---------------------------

E3	¿Trabajas por cuenta propia?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No → ir a E5
----	------------------------------	--

E4	¿Dependes principalmente de un cliente o de varios clientes?	<input type="checkbox"/> Principalmente de un cliente → ir a E6 <input type="checkbox"/> De varios clientes → ir a E6
----	--	--

E5	¿Qué tipo de contrato tienes actualmente?	<input type="checkbox"/> Contrato indefinido / funcionario <input type="checkbox"/> Contrato de duración limitada, durante <input type="text"/> <input type="text"/> meses <input type="checkbox"/> Otros, especifica:.....
----	---	---

E6	¿Cuál es el promedio de horas que trabajas a la semana? - Redondea por arriba en caso de decimales	
	a. Según contrato en el trabajo principal	a. <input type="text"/> <input type="text"/> horas a la semana
	b. Horas extras remuneradas en el trabajo principal	b. <input type="text"/> <input type="text"/> horas a la semana
	c. Horas extras no remuneradas en el trabajo principal	c. <input type="text"/> <input type="text"/> horas a la semana
	d. En otro/s trabajo/s remunerados	d. <input type="text"/> <input type="text"/> horas a la semana

E7	¿Cuál es tu sueldo mensual bruto?	
	a. De las horas según contrato del trabajo principal	a. Unos <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> euros al mes
	b. De las horas extra del trabajo principal	b. Unos <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> euros al mes
	c. De otros trabajos	c. Unos <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> euros al mes

E8	Según tu opinión ¿cuál es el nivel de estudios más apropiado para este trabajo?	<input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Licenciatura, ingeniería, arquitectura <input type="checkbox"/> Diplomatura, ingeniería o arquitectura técnica <input type="checkbox"/> No es necesario tener estudios universitarios
----	---	--

E9	Según tu opinión, ¿cuál es el área de estudio más apropiada para este trabajo?	<input type="checkbox"/> Exclusivamente tu propia área de estudios <input type="checkbox"/> Tu propia área o alguna relacionada <input type="checkbox"/> Un área totalmente diferente <input type="checkbox"/> Ningún área en particular
----	--	---

E10	¿Cuánto tiempo necesitaría un graduado promedio con el perfil educativo adecuado para llegar a ser un experto en este tipo de trabajo?	<input type="checkbox"/> 6 mes o menos <input type="checkbox"/> De 7 a 12 meses <input type="checkbox"/> De 1 a 2 años <input type="checkbox"/> De 3 a 5 años <input type="checkbox"/> De 6 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 10 años
-----	--	--

E11	¿En qué medida usas tus conocimientos y habilidades en tu trabajo actual?	nada 1 2 3 4 5 mucho
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

E12	¿En qué medida tu trabajo actual requiere más conocimientos y habilidades de los que tú puedes ofrecer?	nada 1 2 3 4 5 mucho
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

E13 ¿En general, estás satisfecho con tu trabajo actual? muy insatisfecho 1 2 3 4 5 muy satisfecho

E14 ¿Has realizado alguna actividad de formación relacionada con tu trabajo en los últimos 12 meses?

Sí
 No → ir a I1

E15 ¿Cuál fue la razón principal por la que realizaste esta actividad formativa?

- Haz referencia a la actividad formativa más importante
- Sólo una respuesta

Actualizar mis conocimientos para mi trabajo actual
 Mejorar mi trayectoria profesional
 Prepararme para trabajar en otra área
 Prepararme para trabajar por cuenta propia
 Otras, especifica.....

F. Competencias

F1 A continuación hay una lista de competencias. Proporciona la siguiente información:

- Columna A: ¿Cómo valoras tu actual nivel de competencias?
- Columna B: ¿Qué nivel de competencias necesitas en tu trabajo actual?
- Columna C: ¿En qué medida ha contribuido la carrera en que te graduaste en el año 1999/2000 al desarrollo de estas competencias?
- Si actualmente no tienes trabajo, rellena tanto la columna A como la C

	A. Nivel propio							B. Nivel necesario en el trabajo actual							C. Contribución de la carrera al desarrollo de esta competencia								
	Muy bajo			Muy alto				Muy bajo			Muy alto				Muy baja			Muy alta					
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		
a. Dominio de tu área o disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
b. Conocimientos de otras áreas o disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
c. Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
d. Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
e. Capacidad para negociar de forma eficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
f. Capacidad para rendir bajo presión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
g. Capacidad para detectar nuevas oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
h. Capacidad para coordinar actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
i. Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
j. Capacidad para trabajar en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
k. Capacidad para movilizar las capacidades de otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
l. Capacidad para hacerte entender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
m. Capacidad para hacer valer tu autoridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
n. Capacidad para utilizar herramientas informáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
o. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
p. Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
q. Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
r. Capacidad para redactar informes o documentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
s. Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
t. Capacidad para comunicarte en la lengua propia de la Comunidad Autónoma donde trabajas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
u. Capacidad para sintetizar y extraer conclusiones generales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

F2	Indica un máximo de tres competencias de la lista de arriba que consideres “ <i>puntos fuertes</i> ” y otras tres que consideres “ <i>puntos débiles</i> ” en tu carrera. -Indícalo poniendo la letra correspondiente a las competencias de H1	Puntos fuertes	Puntos débiles
		1.....	1.....
		2.....	2.....
		3.....	3.....

G. Evaluación de la carrera

G1	¿En qué medida ha sido tu <i>carrera</i> una buena base para	nada	1	2	3	4	5	mucho
	a. empezar a trabajar?	a.	<input type="checkbox"/>					
	b. aprender en el trabajo?	b.	<input type="checkbox"/>					
	c. realizar las tareas de tu trabajo actual?	c.	<input type="checkbox"/>					
	d. mejorar tus perspectivas profesionales?	d.	<input type="checkbox"/>					
	e. mejorar tu desarrollo personal?	e.	<input type="checkbox"/>					
	f. desarrollar tu capacidad como emprendedor?	f.	<input type="checkbox"/>					

G2	Si pudieras volver atrás y fueras libre para elegir una carrera, ¿qué elegirías?	<input type="checkbox"/> La misma carrera y la misma universidad <input type="checkbox"/> Una carrera diferente en la misma universidad <input type="checkbox"/> La misma carrera en otra universidad <input type="checkbox"/> Una carrera diferente en otra universidad <input type="checkbox"/> No estudiaría una carrera universitaria
----	--	---

H. Valores y orientaciones

H1	Indica la importancia que las siguientes características del trabajo tienen para ti y en qué medida se aplican a tu situación laboral actual <i>- Si actualmente no trabajas, cumplimenta sólo la columna A</i>	A. Importancia para ti					B. Importancia en tu trabajo actual				
		ninguna		muchas			ninguna		muchas		
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	a. Autonomía en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	b. Estabilidad laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	c. Oportunidad de aprender cosas nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	d. Ingresos elevados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	e. Afrontar nuevos retos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	f. Buenas perspectivas profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	g. Tener tiempo para actividades de ocio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	h. Reconocimiento/prestigio social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	i. Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	j. Facilidad para combinar trabajo y familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

I. Organización en la que trabajas

Las siguientes preguntas hacen referencia a la organización en la que trabajas actualmente.

- Si trabajas por cuenta propia, estas preguntas hacen referencia a ti mismo o, si corresponde, a la organización que diriges.

11	¿Cuándo empezaste a trabajar con tu empleador actual / a trabajar por cuenta propia?	<input type="text"/> <input type="text"/> (mes) de <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (año)
12	¿A qué sector económico pertenece la organización en que trabajas? -Marque el código según ANEXO B: LISTA DE SECTOR ECONÓMICO	<input type="text"/> <input type="text"/>
13	Tu organización pertenece al sector:	<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado sin ánimo de lucro <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Otros

14		Comunidad Autónoma							
	¿Dónde trabajas?								
		País (si no es España específica)							
15	¿Cuál es el grado de competitividad del mercado en el que opera tu organización?	muy débil	1	2	3	4	5	muy fuerte	no aplicable
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
16	¿Tu organización compite principalmente por precio o por calidad?	más por precio	1	2	3	4	5	más por calidad	no aplicable
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
17	¿Cuál es el grado de estabilidad de la demanda en el mercado en que actúa tu organización?	muy inestable	1	2	3	4	5	muy estable	no aplicable
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
18	¿En qué ámbito territorial actúa tu organización?	local		regional		nacional		internacional	
		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
19	De los siguientes cambios, ¿cuáles han tenido lugar en tu organización desde que empezaste a trabajar en ella?								
	a. Cambio importante de mis tareas	a.	<input type="checkbox"/>						
	b. Cambios importantes en la organización	b.	<input type="checkbox"/>						
	c. Fusión o adquisición por otra empresa	c.	<input type="checkbox"/>						
	d. Despidos masivos	d.	<input type="checkbox"/>						
	e. Traslado a otra región	e.	<input type="checkbox"/>						
110	¿Cómo caracterizarías el grado de innovación de tu organización en los siguientes aspectos?:	muy bajo	1	2	3	4	5	muy alto	
	a. producto o servicio	a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	b. tecnología, herramientas o instrumentos	b.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	c. conocimientos o metodología	c.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	d. organizativos	d.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
111	¿Tienes alguna función en la introducción de estas innovaciones en tu organización?								
	a. producto o servicio	a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No aplicable, no innovaciones				
	b. tecnología, herramientas o instrumentos	b.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No aplicable, no innovaciones				
	c. conocimientos o metodología	c.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No aplicable, no innovaciones				
	d. organizativos	d.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No aplicable, no innovaciones				
112	¿Tu organización suele estar en la vanguardia de las innovaciones o sigue las tendencias?	sigue las tendencias	1	2	3	4	5	está en la vanguardia	
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
113	¿Cómo se accede a los altos cargos en tu organización?	promoción interna	1	2	3	4	5	contratación externa	no aplicable
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
114	¿Cuántas personas trabajan en tu organización y, si corresponde, en el lugar o establecimiento donde trabajas?	organización						establecimiento	
		<input type="checkbox"/> 1-9						<input type="checkbox"/> 1-9	
		<input type="checkbox"/> 10-49						<input type="checkbox"/> 10-49	
	- Se entiende por organización al conjunto de la empresa o institución matriz	<input type="checkbox"/> 50-99						<input type="checkbox"/> 50-99	
		<input type="checkbox"/> 100-249						<input type="checkbox"/> 100-249	
	-Se entiende por establecimiento la unidad geográficamente diferenciada donde tú trabajas.	<input type="checkbox"/> 250-999						<input type="checkbox"/> 250-999	
		<input type="checkbox"/> >=1000						<input type="checkbox"/> >=1000	
								<input type="checkbox"/> No aplicable, sólo un establecimiento	
115	En tu trabajo, ¿supervisas a otras personas?	<input type="checkbox"/> Sí, superviso a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	personas	
		<input type="checkbox"/> No							
116	En qué medida eres responsable de...	nada	1	2	3	4	5	mucho	
	a. establecer objetivos para la organización	a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	b. establecer objetivos para tu propio trabajo	b.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	c. decidir estrategias de trabajo para la organización	c.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	d. decidir cómo hacer tu trabajo	d.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

117	¿En qué medida son aplicables a tu trabajo las siguientes afirmaciones?	nada	1	2	3	4	5	mucho	
	a. Los compañeros, clientes, etc. acuden a mí para pedirme consejo	a.	<input type="checkbox"/>						
	b. Mantengo informados a mis compañeros de profesión sobre nuevos desarrollos en mi campo	b.	<input type="checkbox"/>						
	c. Suelo iniciar relaciones profesionales con expertos ajenos a la organización	c.	<input type="checkbox"/>						
	d. Las cuestiones de ética profesional forman parte importante de mis funciones	d.	<input type="checkbox"/>						
118	¿En qué medida...	nada	1	2	3	4	5	mucho	no aplicable
	a. tu rendimiento depende del rendimiento de otros empleados de la organización?	a.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>				
	b. el rendimiento de otros empleados de la organización depende de tu rendimiento?	b.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>				
	c. eres responsable de evaluar la calidad del trabajo de otros empleados de tu organización?	c.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>				
119	¿En qué medida es posible una evaluación objetiva de tu rendimiento?	poco	1	2	3	4	5	mucho	no aplicable
			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>				
120	Tu superior, ¿supervisa de cerca tu rendimiento?	poco	1	2	3	4	5	mucho	no aplicable
			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>				
121	¿Cuánto perjudicarías a tu organización si cometieras un error grave en tu trabajo?	poco perjuicio	1	2	3	4	5	mucho perjuicio	
			<input type="checkbox"/>						

J. Primer trabajo después de la graduación

Las siguientes preguntas hacen referencia a la situación en la que estabas cuando **empezaste** a trabajar después de graduarte en 1999/2000.

Si seguiste, más de seis meses, en el trabajo que ya tenías antes de acabar la carrera, haz referencia a la situación en la que estabas **inmediatamente después de graduarte**

- Incluye trabajo por cuenta propia.
- Incluye trabajos de prácticas, de formación, becas
- Excluye trabajos esporádicos.
- Excluye trabajos que tenías de estudiante y dejaste durante los seis primeros meses después de graduarte.

J1	¿Cuál era tu ocupación o puesto?		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Escribe el código según ANEXO A: LISTA DE OCUPACIONES		
2	Describe tus tareas o actividades principales.		
		
		
J3	¿A qué sector económico pertenecía la organización donde trabajabas?		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Escribe el código según ANEXO B: LISTA DE SECTOR ECONÓMICO		
J4	¿Trabajabas por cuenta propia?	<input type="checkbox"/>	Sí → ir a J6
		<input type="checkbox"/>	No
J5	¿Qué tipo de contrato tenías cuando empezaste?	<input type="checkbox"/>	Contrato indefinido / funcionario
		<input type="checkbox"/>	Contrato de duración limitada, durante <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> meses
		<input type="checkbox"/>	Otros, especifica.....
J6	¿Cuántas horas trabajabas aproximadamente?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	horas a la semana
	- Redondea por arriba en caso de decimales		
J7	¿Cuál era tu sueldo mensual <i>bruto</i> cuando empezaste este trabajo o cuando te graduaste en el caso que tuvieses ese trabajo antes?	Aproximadamente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	euros al mes ó
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	pesetas al mes.
J8	¿Tuviste que pasar por un período inicial de formación específica para este trabajo?	<input type="checkbox"/>	Sí, mediante una formación organizada durante <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> meses
		<input type="checkbox"/>	Sí, mediante un aprendizaje informal durante <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> meses
	- Posible respuesta múltiple	<input type="checkbox"/>	No

J9 Según tu opinión ¿cuál es el nivel de estudios más apropiado para ese trabajo?

Doctorado u otros postgrados
 Licenciatura, ingeniería, arquitectura
 Diplomatura, ingeniería o arquitectura técnica
 No era necesario tener estudios universitarios

J10 Según tu opinión, ¿cuál es el área de estudio más apropiada para ese trabajo?

Exclusivamente tu propia área de estudios
 Tu propia área o alguna relacionada
 Un área totalmente diferente
 Ningún área en particular

J11 ¿En qué medida se hacía uso en ese trabajo de tus conocimientos y habilidades?

nada 1 2 3 4 5 mucho

J12 ¿En qué medida ese trabajo requería más conocimientos y habilidades de los que tú podías ofrecer?

nada 1 2 3 4 5 mucho

J13 ¿Continúas en este primer trabajo?

Sí
 No, terminé en (mes) de (año)

K. Información personal

K1 Sexo

Hombre
 Mujer

K2 Año de nacimiento

19

K3 Lugar de nacimiento:

a. El tuyo a. España Otro, especifica.....
b. El de tu madre b. España Otro, especifica.....
c. El de tu padre c. España Otro, especifica.....

K4 ¿Donde vives/has vivido principalmente

a. cuando tenías 16 años? a. Comunidad Autónoma.....
País (si no es España, especifica):

b. durante la carrera? b. Comunidad Autónoma.....
País (si no es España, especifica):

c. cuando empezaste el primer trabajo después de graduarte en 1999/2000? c. Comunidad Autónoma.....
País (si no es España, especifica):

d. actualmente? d. Comunidad Autónoma.....
País (si no es España, especifica):

K5 ¿Has residido en el extranjero durante la carrera por motivos de estudio o trabajo?

- Posible respuesta múltiple

Sí, meses para estudiar
 Sí, meses por cuestiones de trabajo
 No

K6 ¿Has residido en el extranjero después de terminar la carrera por motivos de estudio o trabajo?

- Posible respuesta múltiple

Sí, meses para estudiar
 Sí, meses por cuestiones de trabajo
 No

K7 ¿Cómo viviste durante el último año de tu carrera?

Solo (incl. familia monoparental)
 Con tu pareja (con o sin hijos)
 Con tus padres
 Otros, especifica.....

K8 ¿Cómo vives actualmente?

Solo (incl. familia monoparental)
 Con tu pareja (con o sin hijos)
 Con tus padres
 Otros, especifica.....

K9	¿Tienes hijos?	<input type="checkbox"/> Sí, 1 hijo <input type="checkbox"/> Sí, 2 hijos <input type="checkbox"/> Sí, 3 hijos o más <input type="checkbox"/> No → ir a K11																		
K10	¿Qué edad tiene el mayor y, en caso de tener más de 1 hijo, el más pequeño?	Edad del hijo mayor: <input type="text"/> <input type="text"/> años Edad del hijo pequeño: <input type="text"/> <input type="text"/> años																		
K11	¿Cuál es / era el nivel de estudios de tus padres y, si corresponde, de tu pareja actual?	<table border="0"> <thead> <tr> <th>Padre</th> <th>Madre</th> <th>Pareja</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sin estudios</td> <td><input type="checkbox"/> Sin estudios</td> <td><input type="checkbox"/> Sin estudios</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Primaria</td> <td><input type="checkbox"/> Primaria</td> <td><input type="checkbox"/> Primaria</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Secundaria</td> <td><input type="checkbox"/> Secundaria</td> <td><input type="checkbox"/> Secundaria</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Terciaria</td> <td><input type="checkbox"/> Terciaria</td> <td><input type="checkbox"/> Terciaria</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> No aplicable</td> <td><input type="checkbox"/> No aplicable</td> <td><input type="checkbox"/> No aplicable</td> </tr> </tbody> </table>	Padre	Madre	Pareja	<input type="checkbox"/> Sin estudios	<input type="checkbox"/> Sin estudios	<input type="checkbox"/> Sin estudios	<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Secundaria	<input type="checkbox"/> Secundaria	<input type="checkbox"/> Secundaria	<input type="checkbox"/> Terciaria	<input type="checkbox"/> Terciaria	<input type="checkbox"/> Terciaria	<input type="checkbox"/> No aplicable	<input type="checkbox"/> No aplicable	<input type="checkbox"/> No aplicable
Padre	Madre	Pareja																		
<input type="checkbox"/> Sin estudios	<input type="checkbox"/> Sin estudios	<input type="checkbox"/> Sin estudios																		
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Primaria																		
<input type="checkbox"/> Secundaria	<input type="checkbox"/> Secundaria	<input type="checkbox"/> Secundaria																		
<input type="checkbox"/> Terciaria	<input type="checkbox"/> Terciaria	<input type="checkbox"/> Terciaria																		
<input type="checkbox"/> No aplicable	<input type="checkbox"/> No aplicable	<input type="checkbox"/> No aplicable																		
K12	¿Cuál era/es la ocupación de tus padres y, si corresponde, de tu pareja actual? - Marque el código según ANEXO A: LISTA DE OCUPACIONES	Padre: <input type="text"/> <input type="text"/> Madre: <input type="text"/> <input type="text"/> Pareja: <input type="text"/> <input type="text"/>																		
K13	Fecha de cumplimentación del cuestionario	Día: <input type="text"/> <input type="text"/> Mes: <input type="text"/> <input type="text"/>																		

Comentarios y sugerencias

.....

.....

.....

.....

¡Muchas gracias por tu cooperación!

Una vez integrada en la base de datos la información facilitada, realizaremos algunas pruebas de calidad de la misma. Te agradeceríamos que nos facilitases los siguientes datos para comprobar, aleatoriamente entre todos los encuestados, la fiabilidad del proceso:

- **Nombre y apellidos:**
- **Nº de teléfono:**

Información de los resultados

Los resultados de este proyecto estarán disponibles en la página web: www.ceges.upv.es

Si deseas recibir un resumen de los resultados, por favor escribe tu correo electrónico a continuación:

Sí, deseo recibir un resumen de los resultados.

Mi correo electrónico es: