

Empleo y trabajo de los graduados universitarios

CONCLUSIONES DE
DIFERENTES ESTUDIOS

JOSÉ-GINÉS MORA,
HARALD SCHOMBURG,
ULRICH TEICHLER
(COMPS.)



EMPLEO Y TRABAJO DE
LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS

CONSEJO EDITORIAL ICE - OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (Jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Antoni Sans Martín (director del ICE, Facultad de Pedagogía, UB), Mercè Gracenea Zugarramundi (secretaria del ICE, Facultad de Farmacia, UB), Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro), Salvador Carrasco Calvo (ICE, UB), Josep Carreras Barnés (Facultad de Medicina, UB), Miquel Martínez Martín (Facultad de Pedagogía, UB), Atilà Herms Berenguer (Facultad de Física, UB), Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, UB), Miguel Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), Miquel Oliver Trobat (director del ICE, Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares), Carmen Saurina Canals (Facultad de Economía, Universidad de Girona), Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (ICE, UB), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Normas_presenta.pdf

Revisores:

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

José-Ginés Mora, Harald Schomburg y Ulrich Teichler
(comps.)

EMPLEO Y TRABAJO DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS

CONCLUSIONES DE DIFERENTES ESTUDIOS

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Título: *Empleo y trabajo de los graduados universitarios. Conclusiones de diferentes estudios*

Traducción: Roc Filella

Primera edición: diciembre de 2013

© José-Ginés Mora, Harald Schomburg, Ulrich Teichler (compiladores)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-443-6

Depósito legal: B.29.608-2013

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Grupo Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

AUTORES

JOSÉ MIGUEL CAROT. Universidad Politécnica de Valencia

ANDREA CONCHADO, Universidad Politécnica de Valencia

C. DELIA DÁVILA QUINTANA, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

JOSÉ-GINÉS MORA: Instituto de Educación, Universidad de Londres

HARALD SCHOMBURG: Centro de Investigaciones en Educación Superior y Trabajo, Universidad de Kassel, Alemania

ULRICH TEICHLER. Centro de Investigaciones en Educación Superior y Trabajo, Universidad de Kassel, Alemania

LUIS E. VILA. Universidad de Valencia

SUMARIO

Autores	5
1. Introducción	9
— [José-Ginés MORA, Harald SCHOLMBURG y Ulrich TEICHLER]	
2. Las exigencias del mundo del trabajo	17
— Ulrich TEICHLER	
3. La importancia de la educación superior. Conclusiones del estudio CHEERS	49
— Ulrich TEICHLER	
4. El trabajo profesional de los graduados	79
— Harald SCHOMBURG	
5. Los graduados universitarios españoles en una comparativa europea	99
— José-Ginés MORA, Luis E. VILA y Andrea CONCHADO	
6. Estabilidad o cambio del empleo y trabajo de los graduados en Europa. Resultados comparados de dos encuestas	127
— Harald SCHOMBURG y Ulrich TEICHLER	
7. PROFLEX: un sistema de seguimiento de graduados para Latinoamérica	143
— José Miguel CAROT, Andrea CONCHADO y José-Ginés MORA	
8. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de competencias en el contexto universitario	171
— Andrea CONCHADO y José Miguel CAROT	

9. Cómo promover la adquisición de competencias para la innovación en la universidad. La visión de los graduados de las universidades de Latinoamérica	189
— Luis E. VILA, C. Delia DÁVILA y José-Ginés MORA	
10. Movilidad internacional de los estudiantes y en los primeros años de profesión	209
— Harald SCHOMBURG y Ulrich TEICHLER	
11. Aprendizaje académico profesionalmente relevante	231
— Ulrich TEICHLER	
12. La reforma de Bolonia y el éxito profesional de los graduados	253
— Harald SCHOMBURG y Ulrich TEICHLER	
Índice	281

1. INTRODUCCIÓN

– [José-Ginés MORA, Harald SCHOLMBURG y Ulrich TEICHLER]

1.1. Opiniones opuestas sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral

En las últimas décadas, el porcentaje de graduados en instituciones de enseñanza superior dentro del correspondiente grupo de edad ha aumentado considerablemente. Es una realidad objeto de polémica en el discurso público y entre quienes investigan las relaciones de la educación superior y el mundo laboral. Por un lado, existe la creencia generalizada de que una tasa elevada de estudios superiores lleva al país en cuestión al crecimiento económico y el bienestar social; por lo tanto, parece que aumentar la matrícula en la enseñanza superior es altamente recomendable en la mayoría de los países. Por otro lado, en la mayor parte de los países, los empleadores están convencidos de que la expansión de la educación superior ha ido demasiado lejos, y en consecuencia eran de esperar problemas en la búsqueda de empleo y en la transición al mundo laboral, y es posible que una proporción importante de graduados no acaben en el tipo de empleo que solían ocupar las personas con estudios superiores.

Con el paso de los años, en los países económicamente avanzados se fue prestando mayor atención unas veces al primer asunto y otras al segundo. En los pasados años sesenta se extendió el interés por las relaciones entre educación y crecimiento económico, y por las relaciones entre inversión en educación y rentabilidad individual; asimismo, se pensaba que la extensión de la enseñanza superior contribuía de forma importante al crecimiento económico. Estos debates se intensificaron a finales de los sesenta y principios de los setenta, cuando se planteó la cuestión de cómo se podía compatibilizar una sociedad orientada a los logros con la igualdad de oportunidades. Sin embargo, a lo largo

de la década de 1970, la visión optimista sobre las relaciones entre la enseñanza superior y el empleo se fue desvaneciendo, y surgió la preocupación por las oportunidades de empleo del creciente número de graduados que lo buscaban en unos momentos en que los problemas de desempleo en general se agravaban. Al mismo tiempo, el debate se centró en los cambios curriculares adecuados para mejorar las oportunidades de empleo.

En los años ochenta, el énfasis se puso en la creciente diversidad de las oportunidades de trabajo para que se reflejaran tanto en una mayor diversidad de la enseñanza superior como en diferentes formas de preparación de los estudiantes para el mundo del trabajo. Pero, durante ese período, las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral no figuraban en los primeros puestos de la agenda tanto como otros muchos temas de política universitaria. En la década de 1990 aumentó de nuevo el interés por las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo, interés que se ha acrecentado en la primera década del siglo XXI. Así se refleja en las políticas comunes europeas destinadas a asegurar la «empleabilidad» de las personas que obtuvieran los nuevos títulos establecidos en la estructura de grado y de máster en toda Europa, así como en los mayores presupuestos destinados a la enseñanza superior e investigación en Europa para hacer a sus países más competitivos económicamente a escala global. El término «empleabilidad» se utiliza con este sentido, pero muestra de lo relativamente nuevo que es este problema es el hecho de que la palabra no aparece aún en el diccionario de la Real Academia Española. Aunque a menudo se considera que el término «empleabilidad» se presta a confusiones, y pese a que el debate indicaba cierta heterogeneidad en los correspondientes objetivos políticos de la educación superior, su uso extendido señala el creciente interés por identificar las consecuencias que los diferentes factores que intervienen en este nivel de estudios tienen para el posterior empleo y trabajo.

Los autores de los diferentes análisis que se exponen en este libro están convencidos de que los estudios sobre el empleo y el trabajo de las personas con titulación universitaria pueden ser, en principio, la fuente de información más valiosa para entender las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo laboral. Sin embargo, es obvio que en este campo dominan la recopilación insuficiente de datos y las interpretaciones tendenciosas, circunstancia que favorece que prevalezca la idea de «hipereducación» y «desajuste», y que se ignoren fenómenos que

indican la relevancia de la educación superior para aquellas esferas del sistema de empleo que hasta hoy apenas han absorbido graduados en educación superior.

En el pasado, en muchos países, la información más relevante había que obtenerla de las estadísticas oficiales. Estas muestran, sobre todo, la distribución de los graduados en los sectores económicos y las ocupaciones según la edad, el sexo y el nivel de cualificación. Se puede disponer de estadísticas similares sobre el desempleo y los ingresos de los graduados. En algunos países se realizaron encuestas sobre graduados que se centraban en la misma reducida variedad de cuestiones y que produjeron los mismos resultados. Estas estadísticas y encuestas demuestran, en general, que estudiar merece la pena desde el punto de vista de asegurarse unos ingresos superiores y reducir el riesgo de desempleo, pero no aportan pruebas de cómo lo que las universidades individuales ofrecen (su modo de ofrecerlo), o las opciones de los estudiantes afectan a su carrera profesional. Además, los lectores de este tipo de estadísticas tienden a sobreestimar los «desajustes» entre la enseñanza superior y el desempleo, porque, como muestran las encuestas, una sustancial proporción de graduados no empleados en una categoría laboral tradicionalmente ocupada por personas con estudios superiores realmente piensa que su trabajo es difícil, autónomo y satisfactorio, y exige competencias de alto nivel.

Los autores de este volumen abogan por estudios de este tipo pero de mayor complejidad. Se considera que no se trata simplemente de una forma más exhaustiva de recopilar información, sino de algo indispensable para comprender el papel de la educación superior en el empleo y el trabajo de los graduados en unos tiempos en que el extendido sistema universitario ya no prepara para un reducido número de puestos de «élite», sino para una «sociedad altamente formada», como la define U. Teichler, uno de los autores de este libro. Se recomienda, en especial, que las encuestas sobre titulados universitarios tengan siete características.

Primera. Las estadísticas sobre graduados universitarios no solo han de contemplar la etapa de entrada en la profesión. El proceso de inserción y de formación inicial puede requerir cierto tiempo. En muchos casos, la relevancia que estudiar pueda tener para el empleo y el trabajo solo se puede apreciar de verdad al cabo de tres años o más.

Segunda. Los estudios sobre graduados deben abordar una considerable diversidad de características del empleo y el trabajo para tomar

nota de las múltiples circunstancias del «éxito» en el empleo o el trabajo. Así hay que hacerlo porque el empleo y trabajo de las personas con estudios superiores no se polarizan claramente entre el «ajuste» y «desajuste» de trabajo y estudio. Por ejemplo, muchos graduados ejercen actividades laborales exigentes e interesantes para las que los estudios superiores son de gran utilidad, pero no ocupan un puesto privilegiado y ganan menos que compañeros que ocupan puestos tradicionales de graduados. Algunas de estas características no se pueden medir objetivamente en el marco de los estudios sobre graduados universitarios —por ejemplo, hasta qué punto los graduados emplean en el trabajo las competencias adquiridas en sus estudios—, pero las clasificaciones de los graduados ayudan a identificar áreas en que se están produciendo nuevas dinámicas en la relación entre el estudio y el trabajo del graduado. Todo esto ayuda a comprender que en las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo se puede considerar deseable cierto grado de apertura, vaguedad y «flexibilidad» para tratar la amplia diversidad de ocupaciones, de nuevos roles laborales y tareas innovadoras en todas las categorías ocupacionales establecidas, de las innovaciones en los sistemas de empleo generadas por los cambios en la educación superior, de la provisión a los estudiantes de las habilidades necesarias para desenvolverse en tareas laborales indeterminadas, y de facilitar a los graduados las capacidades necesarias para adaptarse a condiciones de empleo inciertas.

Tercera. Los estudios sobre graduados universitarios deben considerar diversos aspectos referentes a cómo los estudios realmente se «traducen» en empleo y trabajo. Unos determinados estudios no «conducen» más o menos necesariamente a determinados puestos en la escala laboral. La información que aportan los expedientes y títulos académicos (por ejemplo, las calificaciones) solo pueden reflejar en cierta medida las auténticas competencias. Los empleadores pueden disponer de determinados criterios de contratación que evalúen de otro modo las credenciales, den mayor valor a ciertas competencias o incluso juzguen negativamente otras. La formación inicial puede reforzar o compensar anteriores percepciones de las competencias. La movilidad profesional en las primeras etapas de la actividad laboral puede consolidar o renovar las relaciones iniciales entre los estudios y el posterior empleo y trabajo.

Cuarta. Los estudios sobre graduados universitarios han de tener en cuenta cómo perciben estos, retrospectivamente, las condiciones en

que se desarrollaron sus estudios y lo que les aportaron. De esta forma, facilitan a las instituciones de enseñanza superior una valiosa información sobre sus ideas y actuaciones vistas a la luz de la experiencia profesional. Además, son necesarios para poder analizar en qué sentido la enseñanza superior «importa»; se puede determinar en qué medida las condiciones y provisiones concretas de cada centro universitario y programa de estudios realmente influyen en el empleo y el trabajo de sus graduados.

Quinta. Los estudios sobre graduados universitarios también han de considerar el estatus socioeconómico de estos, otros estudios que hayan realizado además de los universitarios y las decisiones que en este sentido hayan tomado en el transcurso del estudio, el medio social y económico en que viven, etc. Sin estos elementos se podría exagerar o distorsionar por completo el impacto de la enseñanza superior en el empleo y el trabajo. Por ejemplo, podría parecer que el éxito profesional de los graduados de un determinado programa de estudios o una universidad dada fuera muy considerable debido únicamente a que los criterios para acceder a ellos fueran más estrictos o a que la universidad estuviese situada en una zona relativamente rica de población con ingresos elevados y unos precios también altos.

Sexta. Es recomendable realizar estudios internacionales comparativos sobre los titulados universitarios. No solo interesan para disponer de puntos de referencia, para determinar, por ejemplo si un 5% de desempleo al cabo de un año de finalizar los estudios es una tasa «alta», «media» o «baja». Además de reflejar las características de la enseñanza superior y el mundo del trabajo en el propio país, pueden desvelar posibles opciones alternativas.

Séptima. Por último, los estudios sobre graduados universitarios han de ocuparse de los valores de estos y de sus criterios para determinar el grado de satisfacción laboral. Muchos graduados dan por supuesto que quien cuenta con un título universitario es un *homo economicus* (en la versión económica) o un buscador de estatus (en la versión sociológica). Sin embargo, observamos que el hecho de estudiar y el posterior empleo de los graduados universitarios se rigen con mayor frecuencia por el deseo de tener un trabajo interesante y exigente, por el interés por un determinado tipo de trabajo, por el deseo de disfrutar de una buena situación familiar y de ocio, por el deseo de cambiar el mundo, etc. Todos ellos son objetivos legítimos y de peso en las sociedades plurales y económicamente desarrolladas.

1.2. Los antecedentes de este libro

Los compiladores de este libro llevan más de diez años colaborando intensamente en la determinación de una nueva base conceptual que mejore la metodología de los estudios sobre los graduados universitarios. Han colaborado en los dos importantes estudios comparativos realizados en Europa hasta la fecha. Han iniciado y dirigido otros estudios del mismo tipo de ámbito nacional e internacional. Y comparten diversas actividades de difusión de los resultados de estos estudios y de debate político sobre las lecciones que se pueden sacar de ellos y, en general, del estado de los conocimientos y las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo laboral.

Harald Schomburg y Ulrich Teichler, investigador y profesor, respectivamente, del Centro de Estudios sobre Educación Superior de la Universidad de Kassel, realizaron ya en los pasados años ochenta el primer estudio longitudinal sobre graduados de instituciones de estudios superiores de Alemania. El objetivo de aquel estudio era establecer un complejo sistema para medir el impacto que las condiciones y las aportaciones de los estudios tenían en diversas dimensiones del posterior empleo y trabajo, para así poder contrarrestar los conceptos simplistas de «desajuste» y de «*ranking* de universidades». A mediados de los noventa, iniciaron el primer estudio comparativo sobre graduados universitarios de Europa, el llamado estudio CHEERS: *Career after Higher Education: a European Research Study* (La profesión después de la educación superior: estudio de investigación europeo). Unos años después colaboraron en un segundo estudio, el llamado estudio REFLEX: *The Flexible Professional in the Knowledge Society* (El profesional flexible en la sociedad del conocimiento). Han colaborado como asesores en diversos estudios sobre graduados universitarios en muchos países del mundo, han elaborado manuales, han impartido cursos, etc. Por último, crearon una red de instituciones de educación superior alemanas en la que se realizan estudios conjuntos sobre sus estudiantes, que sirven de referencia sobre el efecto de las condiciones y las aportaciones de los estudios universitarios, y miden el efecto de sus respectivos perfiles. En sus escritos conceptuales siempre subrayan que las competencias con las que el sistema laboral no cuenta en realidad pueden desempeñar un papel proactivo en el cambio del mundo laboral.

José-Ginés Mora, después de varios años de profesor en la Universidad de Valencia y posteriormente en la Universidad Politécnica de

Valencia (España), ha participado en diversos estudios importantes sobre graduados. Coordinó la parte española de los estudios CHEERS y REFLEX. Colaboró de forma importante en el discurso público sobre los resultados y las implicaciones políticas de estos estudios comparativos, con diversas conferencias y publicaciones de seguimiento. El caso español se analizó exhaustivamente en colaboración con varios estudiosos del país, entre ellos, los que participan en este libro. En este sentido, José-Ginés Mora coordinó PROFLEX, un proyecto ALFA en el que participaron más de 60 universidades de nueve países latinoamericanos, con una encuesta semejante a la de REFLEX, con la que muchas universidades pudieron evaluar a sus graduados y, en el caso de algunos países donde la muestra lo permitía, establecer comparaciones internacionales con países europeos. Dicha encuesta también alentó estudios sobre graduados en países de Latinoamérica que posteriormente han implantado sistemas nacionales de seguimiento de titulados universitarios. Actualmente hay programada una gran cantidad de encuestas en las que participan más de 100 universidades de Latinoamérica.

En este libro colaboran otros autores que han trabajado con José-Ginés Mora en diferentes ámbitos. José Miguel Carot, de la Universidad Politécnica de Valencia, colaboró en los estudios REFLEX y PROFLEX, y actualmente es responsable de la nueva versión de este último. Andrea Conchado, de la Universidad Politécnica de Valencia, y Luis E. Vila, de la Universidad de Valencia, han sido dos personas fundamentales en el desarrollo de ambos proyectos. Unos proyectos en los que, además, han colaborado cientos de personas de más de 100 instituciones de España y Latinoamérica.

Con el paso de los años, se fraguó una fructífera colaboración entre estudiosos alemanes y españoles que ayudó a interpretar los resultados de las encuestas en ambos países y en otros. Además, se contribuyó a una interpretación interdisciplinar de unos planteamientos inicialmente sociológicos del equipo alemán y otros también inicialmente de carácter económico del equipo español.

En algunos de los capítulos que siguen se da una visión general de los principales resultados de las encuestas y estudios antes mencionados y se habla de sus conclusiones. En otros se exponen cuestiones conceptuales y políticas relacionadas con los temas de las encuestas, en especial el de las competencias, además de los efectos de la movilidad y de la introducción de un sistema de ciclos de programas de estudios y de grado del llamado proceso de Bolonia. En un capítulo y en partes de

otros se resume el debate general sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral. Todos los capítulos son textos revisados de anteriores conferencias y publicaciones, la mayoría de ellos escritos originariamente en lengua inglesa.

Los compiladores dan las gracias a las diferentes personas que contribuyeron a que ese libro se hiciera realidad. Miguel Pereyra y otras personas de la Editorial Octaedro les alentaron a iniciar este proyecto. Christiane Rittgerott y Dagmar Mann (Centro de Estudios sobre Educación Superior de la Universidad de Kassel) colaboraron en la preparación de los textos de esta edición.

2. LAS EXIGENCIAS DEL MUNDO DEL TRABAJO

– Ulrich TEICHLER

2.1. Introducción

2.1.1. Mayor interés en el tema

A finales del siglo xx, las conexiones entre la educación superior y el mundo del trabajo se cuentan nuevamente entre las cuestiones clave del debate cada vez que se trata de los desafíos en cuanto a la innovación en ese nivel de la educación. Se percibe una tendencia definida a dedicar cada vez más atención a las cuestiones relativas a la pertinencia social de la educación superior, incluidos los enlaces entre este nivel de educación y el mundo del trabajo

En los años sesenta, en muchos países se difundió la creencia de que la inversión creciente en la educación superior contribuiría de manera significativa a la riqueza económica. En algunos se preveía que los mercados educacionales sirvieran a la riqueza de la economía impulsada por el mercado. En otros, el planteamiento de la educación y el de los recursos humanos estaban estrechamente vinculados a fin de servir a una economía planificada, mientras que en algunos otros se preveía que la planificación educacional con objetivos determinados sirviera a una economía de mercado (véase Hüfner, 1983). En los años setenta, se difundió el punto de vista pesimista de que la expansión de la educación superior había ido demasiado lejos y que las competencias de los graduados ya no se adaptaban a las necesidades del sistema del empleo. Cuando alrededor de 1980 las expectativas se ajustaron finalmente a un estado de cosas algo desdibujado que no mantenía las elevadas esperanzas de los años sesenta ni reforzaba la profunda sensación de crisis de los setenta, el interés del tema como tal decayó. Pero el tema está

ahora de nuevo en el orden del día. Y podríamos preguntar: ¿Qué está acentuando el interés en las conexiones entre la educación superior y el mundo del trabajo? ¿Qué exigencias de empleo observamos hoy en día? ¿Qué se prevé que la educación superior «entregue» y cómo responde esta? ¿Qué combinación de respuesta afirmativa y anticipativa predomina, y cómo debería la educación superior definir hoy su papel en la sociedad?

2.1.2. Cuestiones de actualidad

A primera vista, la mayoría de expertos observa que, en los años noventa, las perspectivas de trabajo han sido sombrías para los graduados recientes en la mayor parte de las regiones del mundo. Y la tendencia más o menos continua de crecimiento de la matrícula en la educación superior no promete un alivio del problema por el lado de la oferta.

Un examen más detenido revela que las evaluaciones de las conexiones entre la educación superior y el mundo del trabajo no son en absoluto sistemáticamente negativas y que las percepciones y puntos de vista preponderantes sobre el tema son polémicos en diversos aspectos. Esto no es extraño por las siguientes razones:

- No hay un criterio indiscutible para evaluar el empleo de los graduados. Algunos pueden deplorar cierta pérdida de exclusividad social, en tanto que otros consideran la reducción de los privilegios de estatus de los graduados, si persisten las tareas laborales interesantes y estimulantes, como un paso hacia una sociedad fundamentalmente democrática.
- Los juicios acerca de la actual situación de empleo y de trabajo de los graduados pueden diferir según se compare con la situación de trabajo y empleo de los graduados predominante hace algunos años o con la actual situación de trabajo y empleo de las personas que no tienen título.
- Las actuales perspectivas de empleo suelen interpretarse a la luz de perspectivas futuras contrastantes; negativamente, por ejemplo, con el temor de que se agrave la «crisis de la sociedad de trabajo» de forma ambivalente en la discusión de las consecuencias de la «mundialización», y positivamente con expectativas de que surja una «sociedad del conocimiento».

- En tanto que la educación superior se ve desafiada actualmente a considerar su pertenencia al mundo del trabajo de forma más sistemática que en el pasado, las señales que provienen del sistema de empleo son más confusas y ambivalentes que nunca.
- La información sistemática es sorprendentemente escasa sobre el trabajo y el empleo de los graduados, así como sobre los efectos de diversas características de la educación superior, tales como los planes de estudio y otras opciones de estudio ofrecidas, las capacidades de los graduados, el desempeño de tareas y las carreras.
- En este contexto, la educación superior está siendo desafiada a considerar sus objetivos fundamentales; por ejemplo, encontrar un equilibrio entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y un servicio directo a la sociedad, entre fomentar capacidades genéricas e impartir conocimientos específicos, entre responder a las demandas expresadas directamente por el sistema del empleo y configurar anticipadamente el mundo del trabajo.

Dadas estas controversias básicas, ambivalencias y lagunas de información, es digno de mención que muchos expertos y actores clave parezcan estar de acuerdo acerca de las grandes direcciones que la educación superior debe tomar en respuesta a los desafíos cambiantes del mundo del trabajo. Se prevé que la educación superior:

- continúe considerando el acceso equitativo según los antecedentes sociobiográficos como una cuestión clave;
- continúe diversificándose estructuralmente y, por consiguiente, con respecto a las condiciones de estudio y a los cursos impartidos;
- dedique más atención a las competencias genéricas, a las capacidades sociales y al desarrollo de la personalidad;
- modifique su función en el paso hacia una sociedad de aprendizaje durante toda la vida;
- prepare a los estudiantes para la creciente mundialización e internacionalización económica y social;
- sirva a los estudiantes en la preparación para sus futuras funciones a través de una variedad creciente de medios más allá de la enseñanza y el aprendizaje en el aula; por ejemplo, mediante la comunicación fuera del aula, el asesoramiento, la oferta de diversas formas de experiencia de trabajo y de vida, o el apoyo en la búsqueda de empleo;

- establezca modos regulares de comunicación entre la educación superior y el mundo del trabajo.

El consenso más amplio ha surgido claramente, empero, con respecto a las principales direcciones que se han de seguir. Hay que trabajar para especificar las maneras de superar las barreras existentes y encontrar soluciones prometedoras. También debe tenerse en cuenta que las condiciones en diversas regiones del mundo, culturas y sociedades, sistemas económicos y etapas de desarrollo económico, en ciertos sectores de los sistemas de educación superior, así como en diversas esferas, culturas disciplinarias y ámbitos profesionales pueden tener soluciones específicas.

- La información sistemática es sorprendentemente escasas sobre el trabajo y el empleo de los graduados, así como sobre los efectos de diversas características de la educación superior, tales como los planes de estudio y otras opciones de estudio ofrecidas, las capacidades de los graduados, el desempeño de tareas y las carreras.
- En este contexto, se desafía a la educación superior a considerar sus objetivos fundamentales; por ejemplo, a encontrar un equilibrio entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y un servicio directo a la sociedad, entre fomentar capacidades genéricas e impartir conocimientos específicos, entre responder a las demandas expresadas directamente por el sistema del empleo y configurar anticipadamente el mundo del trabajo.

2.2. Las circunstancias y opiniones polémicas con respecto al trabajo y empleo de graduados

2.2.1. La escena del empleo

Respecto a los problemas con que se tropieza, las percepciones del empleo de graduados a corto plazo en los años noventa tienden a estar dominadas por la preocupación y el pesimismo. Por supuesto, hay algunos países, ciertos sectores del empleo y ciertos centros de educación superior que contrastan con esta imagen. En términos generales, sin embargo, la preocupación acerca de los problemas que numerosos graduados de centros de educación superior deben afrontar al buscar empleo o en

el curso de su carrera pesa más que las nociones relativas al lado brillante del trabajo y el empleo de graduados y que las perspectivas a largo plazo de una demanda creciente de graduados.

En muchos países relativamente ricos, así como en las naciones en desarrollo, se informa acerca de un desempleo considerable de los graduados. Pese a que la cuota de desempleo entre los graduados es evidentemente más pequeña que la del total de la fuerza de trabajo en la mayor parte de los países, la preocupación es generalizada.

Obviamente, los crecientes problemas de empleo para los graduados en los años noventa pueden adoptar muchas formas, es decir, están reflejados en un desempleo más elevado.

- El proceso de transición de la educación superior al empleo se ha vuelto más complejo y prolongado. La transición de la educación al trabajo es uno de los pasos importantes en la vida que está desarrollando su propia dinámica cada vez más en términos de esperanzas en aumento y esperanzas defraudadas, reforzando o poniendo en tela de juicio el peso del logro educacional, poniendo de relieve los talentos específicos exigidos y las oportunidades que surgen en un momento dado en el tiempo. Esto tiene que ver con la eterna cuestión de las relaciones entre la igualdad, los logros, la astucia y la pura suerte.
- Se estima que existe un desequilibrio en aumento en muchos países entre ciertas esferas de estudio y la demanda de graduados con ciertos perfiles. Esto podría llevar a una situación en la que hubiese que volver a empezar desde cero tras haber obtenido un título, particularmente en los países y en los sectores profesionales en los que las esferas de estudio tienden a estar claramente adaptadas a ciertas profesiones, en tanto que en otros países, los vínculos entre las esferas de estudio y los ámbitos ocupacionales son relativamente flojos.
- Numerosos graduados terminan en empleos considerados inapropiados para ellos por lo que se refiere al estatuto socioeconómico, y que solo les ofrecen oportunidades limitadas para utilizar sus capacidades en el empleo. «Exceso de educación» o «subempleo» son términos que se utilizan a menudo para denotar estos fenómenos de manera peyorativa. Debe señalarse en este contexto que la crítica de una oferta excesiva de graduados, por una parte, suele combinarse, por la otra, con la afirmación de que muchos graduados con frecuencia carecen de las competencias exigidas (véase, por ejemplo, Ranuwihardjo, 1995, pág. 89).

- Y por último, es importante destacar que el empleo es menos estable comparado con la situación que constituía la norma en la mayor parte de las sociedades industrializadas y al menos en algunos sectores dentro de los países en desarrollo durante los últimos decenios. Las condiciones de empleo inseguras han pasado a ser bastante comunes, al menos durante algunos años una vez obtenido el título, y los graduados recientes se ven forzados a aceptar empleos a tiempo parcial, combinando algunos contratos y empleos breves, o bien empleos por un período de tiempo limitado.

2.2.1.1. ARGUMENTOS CONTRA LA EVALUACIÓN NEGATIVA

Un examen más detenido revela, empero, que estas percepciones más o menos indiscutidas del trabajo y el empleo de los graduados durante los años noventa no son evaluadas unánimemente como sombrías. Suelen esgrimirse tres argumentos en contra de una evaluación completamente negativa.

En primer lugar, el trabajo y el empleo de los graduados continúa pareciendo impresionante cuando se compara con las circunstancias de las personas que no han obtenido un título. En muchos países, los graduados hacen frente al desempleo y a condiciones de empleo inseguras con menos frecuencia que quienes no se han matriculado en la educación superior. También en muchos países, los beneficios de la inversión en la educación superior se han mantenido relativamente estables.

En segundo lugar, el trabajo y el empleo de los graduados debe pasar a ser obligatoriamente más diverso y, como promedio, menos privilegiado a medida que se amplía la educación superior. Esto, desde luego, es considerado deplorable por quienes esperan privilegios y por quienes propugnan una distribución bastante despereja del ingreso y la riqueza como fuerza impulsora necesaria de la competencia, pero, en cambio, es visto por otros como una contribución hacia una sociedad más justa. Además, tiende a defenderse una difusión mayor del conocimiento por ser valioso para cada uno de los beneficiarios y para la sociedad en su conjunto, más allá de su utilidad profesional y económica inmediata.

En tercer lugar, algunos críticos señalan que la educación superior está pasando por un lento proceso de reevaluación de sus conexiones con el mundo del trabajo. En muchos países, los vínculos directos entre la educación superior y el empleo en los sectores públicos y en las profesiones se consideran normales, no así los vínculos con la economía

privada o la preparación para sectores no estructurados. Cuanto más se ajuste la educación superior a un servicio para una amplia gama de la economía, más graduados apreciarán los empleos aceptables y estimulantes también en estos últimos sectores.

2.2.2. Aumento de la matrícula

Independientemente de la manera en que se evalúe la evolución del trabajo y el empleo de los graduados, la mayoría de los expertos y actores clave parecen estar de acuerdo en que la expansión considerable de la educación superior durante los últimos decenios ha necesitado un reajuste constante entre la propia educación superior y el mundo del trabajo.

2.2.2.1. PROPORCIÓN DE GRADUACIÓN

Las proporciones de graduación tienden a ser algo inferiores, porque el efecto de un mayor ingreso se percibe en el número de graduados algunos años más tarde y porque una proporción considerable de estudiantes eventualmente no obtiene el título. La proporción de graduados de centros de educación superior en el grupo de edad correspondiente, de hecho varía actualmente en los países desarrollados entre más del 50% y menos del 20% (OCDE/CERI, 1997, pág. 333), y en los países en desarrollo, probablemente entre más del 20% y menos del 1%.

2.2.2.2. GRAN OFERTA DE GRADUADOS

La mayoría de los expertos coinciden en que en muchas partes del mundo, el crecimiento ulterior en el número de graduados tiende a sobrepasar la demanda inmediata. Se tiende a citar con frecuencia las siguientes causas principales de este estado de cosas, que refleja diferentes conceptos y preocupaciones.

- El deterioro masivo de las perspectivas en el mercado de trabajo de las personas que no tienen un título en comparación con aquellas que lo tienen continúa considerando la matrícula en la educación superior relativamente atractiva, aun cuando las recompensas por el estudio puedan declinar en términos absolutos.
- La mayoría de los jóvenes adoptan una estrategia de riesgo optando por el nivel de educación más alto posible, aunque la recompensa correspondiente sea incierta y moderada, por lo común.

- Los gastos de estudio son mantenidos relativamente bajos mediante un apoyo público considerable a la educación superior.
- Muchos estudiantes se inclinan por prolongar los períodos de aprendizaje si las perspectivas de empleo son sombrías.
- La educación superior es sumamente apreciada, más allá de las recompensas que supone la carrera, por las oportunidades que provee para la búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí, por el enriquecimiento cultural, por su contribución a la sociedad humana y democrática, etc.

Los problemas del empleo de los graduados en los años noventa suelen surgir de los problemas generales del mercado del trabajo y de las fricciones debidas a las proporciones en gran aumento de los graduados. Aun si las consideraciones generales de trabajo son satisfactorias, a menudo se deploran las consecuencias del acceso masivo a la educación superior. Muchas personas educadas están decepcionadas porque el resultado más evidente de la difusión de la educación superior es la pérdida de la exclusividad de los diplomas que permite obtener. Y estas quejas se ven reforzadas por la sensación en la profesión académica de una pérdida de exclusividad por lo que atañe a la generación y la difusión del conocimiento sistemático.

2.2.2.3. OPINIONES DIVERGENTES CON RESPECTO A LA NECESIDAD DE GRADUADOS

Tomadas en su conjunto, empero, las opiniones varían en cuanto a si la expansión de la educación superior es deseable o indeseable en las actuales condiciones financieras y opciones alternativas para la utilización de los recursos, si la oferta de graduados es actualmente perjudicial, absorbida sin mayores consecuencias o beneficiosa para el mundo del trabajo o para los propios graduados, y en cuanto a la manera en que la expansión de la educación superior podría evaluarse a la luz de los acontecimientos económicos y sociales a largo plazo. Las opiniones difieren marcadamente con respecto a si la matrícula debería o podría ser restringida con éxito a través de medidas de política selectiva.

2.2.3. Lagunas de información y necesidades de investigación

Las conexiones entre la educación superior y el mundo del trabajo se cuentan entre las cuestiones más frecuentemente discutidas a ese

nivel de educación, pero el conocimiento sistemático de esas conexiones es relativamente escaso. Se oyen ruidosas protestas sobre escasez de competencias, exceso de oferta, las cualidades previstas, desequilibrios entre las competencias de los graduados y las necesidades de los sistemas de empleo, etc., que no están fundadas en pruebas empíricas sistemáticas.

Esto no significa, en absoluto, que exista escasa información disponible. Hay sobradas pruebas de que se ha realizado un gran número de estudios (véase Psacharopoulos, 1987; Carnoy, 1994; Sanyal, 1991; Teichler, 1992; *Higher Education and Employment*, 1995a, 1995b; Brennan, Kogan y Teichler, 1995). Sin embargo, todos señalan cuatro grandes deficiencias.

En primer lugar, se realizan muy pocos estudios que permitan vigilar de manera regular las modificaciones del empleo y el trabajo de los graduados y las consecuencias del estudio sobre las tareas laborales y la carrera subsiguientes. El empleo de graduados recientes se examina regularmente en solo unos pocos países relativamente ricos, pero aun en estos casos, la información relativa a la utilización del conocimiento sigue siendo escasa.

En segundo lugar, la información brilla por su ausencia en los países donde las perspectivas de empleo para los graduados parecen ser más escasas, aunque hay excepciones dignas de mención (véase Sanyal, 1991). Con respecto a África, Matos (1997, pág. 25) afirma que «el empleo de los graduados de la educación superior es una esfera en la que 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». En el campo donde la evolución de las conexiones entre la educación superior y el mundo del trabajo se discute de manera más polémica es donde se cuenta con menos información sistemática que podría racionalizar el debate.

En tercer lugar, la información disponible sobre el empleo, el trabajo y la utilización de los graduados con frecuencia es desequilibrada, parcial o está insuficientemente ponderada:

- 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 sectores, la heterogénea información de que se dispone podría reforzar una opinión demasiado pesimista en la materia.

- Uno de los puntos débiles es un desequilibrio entre los datos cuantitativo-estructurales y cualitativos (véase la crítica de Brennan y Kogan, 1993). Existe una profusión de estudios acerca del paradero 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 resultado, 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.
- Las declaraciones de los empleadores con respecto a las calificaciones previstas se toman demasiado fácilmente como información directa y objetiva acerca de la demanda en el sistema del empleo. Es sabido, empero, que los empleadores hacen excesivo hincapié en la necesidad de capacidades que no abundan en el mercado, capacidades generales, así como competencias que son evaluadas directamente de manera detallada en el proceso de selección y contratación (véase, por ejemplo, la crítica de Teichler, Buttgerit y Holtkamp, 1984). Además, las expectativas de los empleadores con respecto al sistema de educación a menudo no son consecuentes con sus políticas de contratación y de personal. Y por último, sus declaraciones, por norma, dicen poco acerca de la función de anticipación que la educación superior podría desempeñar con respecto al mundo del trabajo.
- Muchos investigadores esperan que los profesionales encuestados –graduados, supervisores o jefes de personal o departamentos de recursos humanos, por ejemplo– sean los expertos más entendidos en los vínculos apropiados entre las competencias y las tareas. En la realidad, empero, no puede esperarse que muchos suministren información válida sobre la «cuestión de las calificaciones», es decir, la correspondencia entre tareas, «exigencias», «competencias» y, finalmente, los procesos y la sustancia del aprendizaje.
- Las conclusiones de las investigaciones extraídas en los países suelen interpretarse como si fueran verdades universales. A menudo no se

toman suficientemente en cuenta las diferencias nacionales en cuanto a apreciar o deplorar las grandes proporciones de graduados ni las diferencias por lo que atañe a la importancia asignada a los conocimientos específicos o a las capacidades generales.

En cuarto lugar, hay muy poca información sobre los planes de estudio y su justificación profesional, y sobre los efectos de los cursos de estudio propuestos y las condiciones sobre el trabajo y el empleo subsiguientes. La investigación sobre la educación superior en general no recibe la cantidad de apoyo financiero ni el grado de atención que puede usualmente esperar la investigación sobre un sector social de similar magnitud, importancia y pertinencia (véase Sadlak y Altbach, 1997; Teichler, 1996a).

2.2.4. Tendencias y perspectivas futuras del empleo y del trabajo

La evaluación de las conexiones entre la educación superior y el mundo del trabajo tiende a diferir a la luz de las perspectivas futuras del empleo y el trabajo. Oímos hablar de «sociedad postindustrial», «mundialización», «crisis de la sociedad de trabajo»; de una tendencia a una «sociedad de riesgo» (Beck, 1986), «sociedad de la información», «sociedad altamente educada» (Teichler, 1991), «sociedad profesional» (Perkin, 1996), «sociedad del conocimiento», etc.

2.2.4.1. TENDENCIAS ACTUALES DEL EMPLEO Y EL TRABAJO

Las opiniones no difieren realmente en gran medida al referirse a las actuales tendencias del empleo y el trabajo:

- disminución aún mayor del empleo en la agricultura y en el sector de la producción industrial y el crecimiento en el sector de los servicios;
- contracción del empleo en el sector público y crecimiento relativo en el sector privado;
- disminución de las oportunidades de empleo en grandes compañías en muchos países;
- un aumento en el sector de empleo «no estructurado»;
- un ritmo creciente de cambio en la estructura de puestos y las exigencias de calificación en casi cualquier ocupación determinada;

- pérdida de estabilidad y seguridad en el trabajo y creciente «informalización» de las relaciones entre empleador y empleado y la fuerza de trabajo en general, es decir, más tiempo parcial, más empleo a corto plazo y más acuerdos de subcontratación (véase OIT, 1997, pág. 33);
- un aumento en el desempleo estructural y a largo plazo en muchos países, una tendencia a la polarización con respecto al estatus, el ingreso y las condiciones de empleo dentro de los países y entre los países;
- una tendencia a la racionalización y una disminución de los puestos que requieren solo bajos niveles de educación y capacitación formales;
- una demanda creciente de conocimientos básicos de informática y capacidades perfeccionadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación;
- un aumento en las funciones laborales que exigen altos niveles de conocimiento en diversas esferas.

2.2.4.2. EVOLUCIÓN PREVISTA A LARGO PLAZO

En los países relativamente ricos, los debates se refieren a las consecuencias de la evolución prevista a largo plazo, y las diversas perspectivas para el futuro comprenden así varios elementos comunes. Se considera que el «conocimiento» pasará a ser el recurso clave para la riqueza económica, el bienestar de la sociedad y la innovación en todas las esferas de la vida. Esto significa, por un lado, que algunas de las élites profesionales –no definidas en los términos estrechos de ciertas profesiones que se autocontrolan, tales como la profesión médica, sino más bien en los términos amplios de quienes han adquirido las capacidades cognitivas y el conocimiento sistemático exigidos en las diversas ocupaciones de la sociedad que se basan en el conocimiento (véase Perkin, 1996)– son los grupos más poderosos e influyentes de la sociedad. Y significa, por otro lado, que el conocimiento sistemático se está difundiendo cada vez más en la sociedad y que la mayor parte de la fuerza de trabajo comparte en algún grado las competencias adquiridas por quienes se encuentran en la cúspide de la sociedad. Este factor, entre otros, está haciendo que los empleadores tomen más conciencia de la necesidad de conseguir fuerza de trabajo cualificada, y de esa manera está estimulando las políticas de personal amplias, conocidas como «desarrollo de los recursos humanos», o, de manera análoga, las políticas encaminadas a coordinar la contratación y el despido, el empleo y las condiciones de trabajo, los incentivos y la capacitación, de manera sistemática y coherente.

2.2.4.3. *DIVERSAS PERSPECTIVAS*

Las opiniones difieren, sin embargo, en cuanto a las modificaciones a largo plazo de las pautas de la fuerza de trabajo y la distribución de las exigencias laborales. Aquí entran en juego diferentes opciones e ideologías sociopolíticas, así como diferentes prioridades en cuanto a los fenómenos tecnológicos, económicos, sociales y culturales. Por lo que atañe al desarrollo cuantitativo y estructural de la educación superior, así como a las pautas de empleo y trabajo, la gama de los futuros posibles podría caracterizarse por las siguientes preguntas:

- ¿Las oportunidades de empleo continuarán disminuyendo en términos absolutos o en relación con la oferta de trabajo, o bien los servicios en expansión en general, las nuevas industrias y los servicios del conocimiento, el crecimiento en el sector no estructurado y en el autoempleo compensarán con creces esas pérdidas?
- ¿El empleo remunerado continuará reduciéndose debido a que las necesidades tradicionales son satisfechas con menos trabajo y a que las nuevas necesidades no se traducen en empleo remunerado, o bien necesidades nuevas y más sofisticadas conducirán nuevamente a un equilibrio del mercado laboral?
- ¿La inestabilidad del empleo y el trabajo continuarán aumentando, o bien los empleadores garantizarán un cierto grado de estabilidad a fin de asegurarse la lealtad de los empleados, y la «seguridad en el empleo» (OIT, 1997, pág. 28) compensará parcialmente las pérdidas de «seguridad en el trabajo»?
- ¿Persistirá la actual tendencia hacia la polarización en términos de remuneración, estatus, empleo y condiciones, así como de naturaleza de las tareas laborales, o bien se producirán efectos equilibradores que prometan una riqueza en considerable aumento para todos?
- ¿La jerarquía de las exigencias para el empleo se volverá más marcada, permanecerá más o menos constante o irá en disminución en el camino hacia una sociedad del conocimiento?
- ¿Seguirá siendo escaso o crecerá considerablemente el número de empleos interesantes, estimulantes y exigentes desde el punto de vista intelectual que se consideran comúnmente apropiados para los graduados?
- ¿Las nuevas políticas sobre recursos humanos por las cuales optan muchas sociedades están resultando ser formas elevadas de explotación, o bien vamos avanzando hacia una creciente armonía entre el

interés de la compañía en los beneficios y las necesidades holísticas de los empleados?

- ¿Es probable que una evolución deseable se manifieste en forma de «tendencias» o existe una necesidad de intervención sistemática de parte del Gobierno u otros actores clave visibles?

Con respecto a los tipos de capacidades exigidos, observamos, como se señalará más adelante, la expectativa generalizada de que la educación fomente los conocimientos generales, la flexibilidad, las capacidades sociales y la personalidad más que en el pasado. Pero las perspectivas futuras antes mencionadas también reclaman conocimientos especializados en nuevas esferas de crecimiento y conocimientos interdisciplinarios que aumenten la conciencia de los problemas y las capacidades para resolverlos en muchos ámbitos de trabajo de los graduados.

2.3. Tareas educacionales cambiantes para la educación superior

2.3.1. Acceso a la educación superior e ingreso

La mayoría de los expertos está de acuerdo en que las grandes esperanzas cifradas en las políticas encaminadas a promover la igualdad de oportunidades durante los años sesenta y setenta solo se han concretado parcialmente (véase, por ejemplo, Husén, 1987). Cuantas más barreras a la igualdad y a la oportunidad se han suprimido, más barreras infranqueables han surgido. En términos generales, la investigación a fondo en los países industrializados sugiere que los esfuerzos por establecer «la igualdad de resultados» en la educación, es decir, la igual participación de grupos con diversos antecedentes sociobiográficos en los sectores más exigentes y prestigiosos de la educación han sido relativamente exitosos en muchos países con respecto al género, pero han dado escasa satisfacción en lo relativo al contexto socioeconómico (Shavit y Blossfeld, 1993). Además, según las estadísticas disponibles sobre estudiantes, en muchos países del mundo las mujeres siguen estando muy lejos del blanco de la igual participación en la educación superior (véase Kearny, 1997).

La decepción es aún más generalizada ante el hecho de que el éxito en la educación no se haya traducido en el éxito en la carrera de manera

tan visible como se esperaba. Esta decepción se basa, evidentemente, en la comprobación de que no todos han pasado a ser «jefes» en el proceso de la educación superior y, tal vez, de que los vínculos entre el logro educacional y la carrera se han tornado menos visibles, en parte como consecuencia del rápido cambio en el sistema del empleo (véase Nowotny, 1995). No hay pruebas empíricas, sin embargo, de que la correlación entre logro educacional y éxito en la carrera sea menos marcada en años recientes.

Dada esta experiencia, no sería de extrañar que se trasluciera un desencanto general con respecto al papel que se espera que la educación superior desempeñe en pro de la igualdad social. Pero parece ser que ocurre lo contrario. Por ejemplo, los informes publicados por diversas organizaciones internacionales sobre la educación superior y su función en la sociedad mencionados en la introducción insisten enfáticamente en este punto. En particular, las actividades están destinadas a reducir la desigualdad de la participación a través de las diversas regiones del mundo, por lo que atañe tanto a los antecedentes socioeconómicos como al género.

Las opiniones varían claramente con respecto a la función que la financiación pública de la educación superior ha desempeñado en el pasado en la democratización del acceso, pero parece haber un acuerdo generalizado en el sentido de que en las épocas en que se restringe el apoyo público a la educación superior se requiere una acción pública aún más específica para subsanar la desigualdad de oportunidades. En los países en desarrollo se continúa apreciando una política de democratización del acceso a la educación superior como uno de los medios de política más eficientes de combinar la recompensa meritocrática con el apoyo específico a los desfavorecidos en el pasado. Y en el mundo desarrollado, la igualdad de acceso se considera aún más importante en un momento en que la educación superior está pasando a ser la norma para la mayoría de la población, porque la desventaja en materia de educación podría llevar a la exclusión social.

2.3.2. Diversificación

Durante los tres últimos decenios se ha vuelto un lugar común entre los responsables de la formulación de políticas y los expertos que la mejor manera en que la educación superior puede servir a la creciente variedad

de talentos y motivos de los estudiantes en el proceso de expansión educativa, así como a la creciente variedad de perspectivas de trabajo para los graduados, es mediante una diversificación considerable. Las esperanzas cifradas en la diversificación de la educación superior son enormes.

Ha de observarse que las estructuras y formas de la educación superior se están diversificando en muchas direcciones (véase Birnbaum, 1983; Huisman, 1995). Por ejemplo, en el Documento de política de la UNESCO de 1995 se menciona la diversificación según tipo institucional, tamaño, perfil académico y nivel de estudio, número de estudiantes, fuentes de financiación y estatuto de propiedad. Si bien la diversificación es necesaria en todas las regiones del mundo (véase Sayegh, 1990), los estudios más detallados se han efectuado en los países desarrollados (véase, en particular, OCDE, 1974; Teichler, 1988; Meek *et al.*, 1996). Estos demuestran que los sistemas nacionales de educación superior varían considerablemente según los modos estructurales de diversificación.

Sin lugar a dudas, los modos de diversificación generalmente reflejan las tradiciones específicas de la educación superior, así como las de los vínculos entre la educación superior y el mundo del trabajo en los países respectivos. Esto no significa, empero, que el alcance para la innovación haya de considerarse limitado; hay muchos ejemplos de innovaciones estructurales considerables. Por ejemplo, los pasos que se han dado para diversificar la educación superior en Europa Central y Oriental en el proceso de transformación desde alrededor de 1990 demuestran la combinación de tradiciones, nuevos desafíos y una variedad de experiencias internacionales que podría desempeñar una función en la elección de las soluciones de cada país con miras a tal diversificación.

2.3.3. Hincapié en las capacidades generales y la flexibilidad

2.3.3.1. LAS CAPACIDADES GENERALES PREVISTAS

Dada la complejidad del contexto, los problemas metodológicos teóricos de determinar las exigencias para el trabajo y las capacidades conexas (véase Teichler, 1985; De Weert, 1994), la diversidad creciente del trabajo de los graduados como consecuencia de la expansión de la educación superior, las incertidumbres del mercado laboral para los graduados y la variedad de tradiciones en diversos países, no debería extra-

ñarnos observar una desconcertante diversidad de opiniones en cuanto a los cambios en las exigencias laborales pertinentes para la educación superior y las respuestas curriculares óptimas. En cambio, notamos, al menos a primera vista, un grado sorprendente de consenso en relación con las grandes tendencias curriculares deseables en la educación superior. Evidentemente, las voces más francas afirman que los graduados deberían adquirir competencias generales, deberían cultivar las capacidades sociales y de comunicación, deberían estar preparados para el empresario y, por último, deberían ser flexibles. Si examinamos detalladamente la profusión de las propuestas formuladas en diversos países por los empleadores, los comités que estudian el futuro de la educación superior y la mayoría de los investigadores que analizan las conexiones entre la educación superior y el trabajo, se espera de los graduados que:

- sean flexibles;
- sean capaces de contribuir a la innovación y a ser creativos, y estén dispuestos a ello;
- sean capaces de enfrentarse a las incertidumbres,
- estén interesados en el aprendizaje durante toda la vida y preparados para ello;
- hayan adquirido sensibilidad social y capacidades de comunicación;
- sean capaces de trabajar en equipos;
- estén dispuestos a asumir responsabilidades;
- estén animados de un espíritu de empresa;
- se preparen para la internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas;
- sean polifacéticos en capacidades genéricas que atraviesen diferentes disciplinas, y tengan nociones en campos de conocimiento que constituyen la base de diversas capacidades profesionales, por ejemplo, las nuevas tecnologías.

2.3.3.2. LOS ARGUMENTOS TRADICIONALES A FAVOR DE LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA COMPETENCIA ESPECIALIZADA

Por lo que atañe a la dimensión «generalista» con respecto a la «idealista», el primero parece gozar en estos días de mayor popularidad que nunca antes. Por supuesto, ha habido numerosas razones por las que en el pasado se esperaba también que la educación superior fuese más allá del conocimiento y la competencia especializados. Squires (1987, págs. 137 y 138) mencionó cuatro razones principales:

- Puesto que los graduados difieren desde el punto social de los no graduados en cuanto «al poder, la riqueza y la oportunidad», sería conveniente que fuesen conscientes de esas diferencias y que las utilizaran de manera responsable.
- Como el conocimiento especial crea limitaciones intelectuales especiales, es útil aprender a ver la propia competencia también desde el exterior.
- El «conocimiento acerca del conocimiento» ayuda a tomar conciencia de las normas, los valores y los supuestos que apuntalan el trabajo propio; uno puede relativizarlos y percibir alternativas.
- Por último, el estudio puede ayudar a los graduados a reflexionar acerca de la manera en que su competencia está vinculada a su identidad y al concepto que tienen de sí mismos (como geólogo, como ingeniero, etc.).

2.3.3.3. LAS CAUSAS DEL CRECIENTE HINCAPIÉ EN LAS CAPACIDADES GENERALES

Hay varias razones evidentes, sin embargo, para el creciente hincapié que se viene desarrollando en años recientes en las competencias generales, las capacidades sociales y la personalidad.

En primer lugar, se supone que el conocimiento profesional especializado se está tornando actualmente obsoleto más rápidamente que antes. Es esta una de las principales razones por las que se considera que el aprendizaje y la educación profesional a lo largo de toda la vida están cobrando mayor importancia.

En segundo lugar, un número cada vez mayor de profesiones y de puestos dentro de las empresas y los organismos públicos no está claramente demarcado, sino que se basa más bien en conocimiento derivado de diferentes disciplinas. Parece ser más difícil para la educación superior preparar específicamente para esos puestos.

En tercer lugar, es probable que el acceso masivo a la educación superior, los problemas de empleo en general y los cambios dinámicos de la economía den lugar a desajustes entre las capacidades de los graduados y las demandas del sistema de empleo. Evidentemente, «una sociedad profesional en medio de la crisis del empleo» (Fürstenberg, 1997) pide que se reste importancia a las capacidades específicas. De las personas flexibles y, en general, educadas se espera que se vean menos decepcionadas por esas fricciones y que se adapten más fácilmente a tareas no previstas por anticipado.

2.3.3.4. LA NECESIDAD PERMANENTE DE CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

La cautela es necesaria, no obstante. La demanda de conocimiento general no debería sobreestimarse. Obviamente, el conocimiento académico está tendiendo a volverse más especializado y fragmentado (véase Clark, 1996). Además, el estudio a fondo en un campo determinado sigue siendo considerado una base sólida para la preparación profesional. En particular, los planes de estudio especializados son sumamente estimados en muchos ámbitos de la ciencia y la ingeniería. Por último, numerosos sectores de empleo de graduados de reciente aparición y rápido crecimiento están necesitando la correspondiente competencia a fondo.

Por otra parte, hay numerosas indicaciones de que la necesidad de conocimientos generales está generalmente sobreestimada. Por ejemplo, es posible que las declaraciones de los empleadores o los análisis de sus expectativas en las que se subraya el papel de las competencias generales (véase, por ejemplo, European Round Table of Industrialist, 1989; Harvey, Moon y Geall, 1997) tiendan a subestimar el peso que tienen las capacidades específicas, entre otras cosas, porque es más probable que se pregunte a los administradores generales y a los departamentos de personal y no a los especialistas de varios otros departamentos, que tienen una experiencia directa constante de los detalles del trabajo de los graduados. Además, las exigencias generales para un puesto tienden a ser análogas en una variedad de puestos, y por consiguiente, hay tendencia a mencionarlas más frecuentemente que a las capacidades específicas necesarias para ámbitos profesionales diversos. Por lo tanto, son necesarios estudios a fondo para establecer los tipos de competencias necesarios.

También es evidente que algunos análisis descuidan la variedad de preocupaciones nacionales relativas a las tareas laborales, las capacidades y la educación. Por supuesto, la cooperación internacional y cierto grado de normalización mundial se han generalizado en algunos campos, principalmente el de la medicina. Pero notamos ya una divergencia considerable por lo que atañe a los ámbitos laborales considerados «profesionales» en los diversos países. La mayoría de los expertos están de acuerdo en que los especialistas han sido tradicionalmente muy estimados en Francia, y, en cierta medida, también en Alemania. En cambio, las universidades y empresas británicas han dado preferencia a la mente capacitada de manera general, y hasta hace poco, los japoneses esperaban que los graduados estuviesen dispuestos a cambiar de ta-

reas regularmente, en tanto que los especialistas eran apenas tolerados como excepciones. Investigaciones recientes muestran que los perfiles laborales pueden, de hecho, haber diferido en menor grado y que las posibles diferencias pueden ir tendiendo a reducirse.

2.3.4. Otras tendencias generales en los planes de estudio

Sería engañoso, sin embargo, afirmar que la mayor parte de los debates sobre las conexiones entre la adquisición de conocimiento y las tareas laborales subsiguientes se centra en la cuestión de la amplitud en relación con la profundidad del estudio. Frecuentemente, hacen falta muchas otras tendencias generales de los planes de estudio; así pues, los diversos términos empleados de hecho se superponen en el tipo de competencias en las que se hace hincapié. Aunque no es posible dar una visión general completa de la multitud de tendencias curriculares discutidas internacionalmente, puede estar justificado afirmar que las siguientes son las que se propugnan, se discuten y aplican con mayor frecuencia.

2.3.4.1. APTITUDES PARA RESOLVER PROBLEMAS

En primer lugar, las aptitudes generales suelen ser solicitadas más específicamente. Se espera de los graduados que hayan adquirido «capacidades para resolver problemas» o «calificaciones clave». Esta tendencia se basa en la preocupación de que los conocimientos generales y las competencias generales no sean necesariamente aplicables *per se* al mundo del trabajo. En cambio, los graduados tienen que encontrar maneras de transferir esas competencias del mundo del saber al mundo del trabajo (véase, por ejemplo, Harvey, Moon y Geall, 1997).

2.3.4.2. ORIENTACIÓN HACIA LA PRÁCTICA

En segundo lugar, promover la capacidad de transferir conocimiento del mundo del saber, la ciencia y la erudición al mundo del trabajo profesional se considera una tarea cada vez más importante de la educación superior que no puede cumplirse fomentando solo estrategias relativamente generales de solución de problemas o competencias «clave». A menudo se sugiere que los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje deberían estar aplicados por naturaleza o estar orientados más hacia la práctica de diversas maneras. Si bien el primer argumento exige un conocimiento que sea inmediatamente útil para el trabajo, el segundo

se refiere a una relación más compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y de las tareas cognoscitivamente complejas.

Las numerosas maneras de contrastar «la teoría» y «la práctica» en la educación superior han sido resumidas de la siguiente manera por un especialista en programas de estudio: «La teoría tiene que ver con declaraciones que son relativamente generales en cuanto al alcance, y que en cierto sentido predicen, explican o clarifican fenómenos complejos. La práctica tiene que ver con la actividad en un ambiente descontrolado, con actividades que pueden ser solo parcialmente expresables en palabras o símbolos, o que pueden ser en cierto grado automatizadas o sujetas a una rutina» (Squires, 1987, pág. 160). La educación superior orientada hacia la práctica se propugna especialmente a fin de comprender y abordar intelectualmente la complejidad de fenómenos «reales», en lugar de tomar la teoría como una excusa para tratarlos solo hasta donde los enfoques teóricos parezcan permitir. De la educación superior se espera que garantice una confrontación sistemática entre las maneras de pensar y la solución de problemas dentro de las teorías académicas, por una parte, y los modos profesionales de pensar y de resolver problemas, por otra, a fin de utilizar tanto los frutos de la teoría como la complejidad descontrolada de esos fenómenos (Kluge, Neusel y Teichler, 1981).

2.3.4.3. APRENDIZAJE INTERDISCIPLINARIO

En tercer lugar, se espera que la educación superior ofrezca más oportunidades de aprendizaje interdisciplinario que en el pasado. Sin entrar en detalles con respecto al significado de los términos «multidisciplinariedad», «pluridisciplinariedad», «interdisciplinariedad» y «transdisciplinariedad», y sin descartar la crítica de que los cursos interdisciplinarios a menudo son superficiales, podría afirmarse que la necesidad de la interdisciplinariedad en la enseñanza y el aprendizaje se basa en la afirmación de que las disciplinas tienden a compartimentar el conocimiento y a resultar artificialmente segmentadas, es decir, de una forma que no corresponde a los fenómenos reales que se han de analizar ni a los problemas que se han de comprender y posiblemente resolver con ayuda del conocimiento sistemático (véase Squires, 1987, págs. 149 a 157). Esta afirmación es reforzada por un grupo de expertos en educación superior e investigación muy conocidos (Gibbons *et al.*, 1994), que afirman que un «modo 2», un segundo modo de producción de cono-

cimiento, está cobrando importancia constantemente en las sociedades modernas junto al «modo 1» tradicional y disciplinario. La producción del conocimiento conforme al «modo 2» comienza con problemas de índole aplicada para los que el conocimiento tiene que ser movilizado; reúne los conocimientos pertinentes de diferentes campos del conocimiento; con frecuencia se basa en la labor intelectual en colaboración y acepta criterios de responsabilidad y pertinencia al mismo tiempo que los de calidad académica.

2.3.4.4. CAPACIDAD PARA ENFRENTARSE A LAS CUESTIONES IMPORTANTES DE LA HUMANIDAD

En cuarto lugar, se espera que la educación superior trate las cuestiones importantes de la humanidad. Por ejemplo, en las declaraciones y planes de acción de las conferencias regionales celebradas como parte de los preparativos para la Conferencia mundial de la UNESCO de 1998, se pedía a la educación superior que tratara, entre otras cosas, de las cuestiones de la paz, el desarrollo ecológico sostenible y la cooperación intranacional basada en el respeto mutuo, la democracia y la valoración cultural (véase UNESCO, 1997). En busca de términos apropiados, el Documento de política de la UNESCO de 1995 (pág. 13) pide que la educación y la investigación sirvan al «desarrollo humano sostenible»; otras publicaciones prefieren utilizar «educación internacional» (Calleja, 1995) o «aprendizaje mundial» (Ploman, 1994) para denotar un conjunto de metas análogo. Dada la preocupación de que las tendencias predominantes de la tecnología, la economía y la sociedad son ambivalentes, ya que ofrecen oportunidades y suponen peligros, la educación superior se ve desafiada a promover tanto los valores cívicos como las competencias intelectuales que se consideran necesarios si han de adoptarse medidas eficaces para fomentar la evolución deseada.

2.3.4.5. COMPETENCIAS INTERNACIONALES

En quinto lugar, se espera que la educación superior promueva cada vez más las competencias internacionales. Al parecer, va en aumento la demanda de graduados de instituciones de educación superior capaces de configurar un ambiente internacional y actuar en él.

Aprender a adaptarse a un ambiente académico y social extranjero ha venido siendo una necesidad para todos los estudiantes que optaban por estudiar en otro país a fin de recibir una calidad de educación que no estaba disponible en el propio ambiente o porque las oportuni-

des de estudio que ofrecía eran limitadas. Esto era especialmente cierto en el caso de los estudiantes de los países en desarrollo que iniciaban estudios en los países desarrollados (Barber, 1992). Sin embargo, en años recientes, la movilidad estudiantil entre los países desarrollados y otros tipos de cursos de estudio encaminados a aumentar la índole internacional de la educación superior han cobrado popularidad. En cuanto a las competencias o esferas de conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje «internacionales» en la educación superior abarcan diversos elementos (véase Van der Wende, 1996), por ejemplo, estudios regionales interdisciplinarios; competencia en idiomas extranjeros; métodos comparativos; subdisciplinas, tales como el derecho o el comercio internacionales, y sensibilidad a diferentes culturas, costumbres y modos de pensar, de hacer frente a lo no previsto, etc.

2.4. El papel cambiante de las instituciones de educación superior

2.4.1. Cooperación entre la educación superior y el mundo del trabajo

En años recientes, a menudo se ha aconsejado a los centros de educación superior que busquen la cooperación con el mundo del trabajo, y así lo han hecho. Cuanto más se expanda la educación superior, más pase el conocimiento a ser un factor clave de la productividad, y más se intensifique la competencia mundial, más se preverá que las instituciones de educación superior consideren la comunicación y la cooperación con el mundo del trabajo como un medio de mejorar la educación que imparten, así como las oportunidades de empleo de sus estudiantes. Los medios de comunicación y cooperación que con más frecuencia se mencionan son los siguientes:

- participación de los profesionales en la preparación de los planes de estudio (véase Skilbeck y Connel, 1996);
- participación de la industria en los procesos de adopción de decisiones, por ejemplo, formando parte de los consejos de administración o de asesoramiento;
- movilidad entre las carreras académica y profesional, así como enseñanza de tiempo parcial a cargo de los profesionales;
- internados para estudiantes antes del curso de los estudios o durante este;

- participación de los estudiantes en proyectos de investigación patrocinados por la industria;
- prestación de servicios de orientación profesional para estudiantes y colocación de graduados.

Al observar los diversos argumentos a favor de la cooperación entre la educación superior y el mundo del trabajo (véase, por ejemplo, Blackman y Segal, 1992; Linder *et al.*, 1992; Sadlak, 1992; Gould, 1997; Mitra y Formica, 1997), no solo notamos un llamamiento a la pertinencia profesional del estudio como tal; entran en juego, además, otros dos argumentos. En primer lugar, se propugna la cooperación, porque es difícil determinar las tareas futuras de los graduados y las competencias previstas. En vez de establecer planes nacionales o sectoriales de exigencias en materia de calificaciones, la comunicación constante, a menudo sobre una base regional e institucional, debería contribuir a obtener señales múltiples provenientes del mundo del trabajo de manera continua, aunque sean diversas, contradictorias o estén expresadas de forma vaga. En segundo lugar, se recomiendan diversos medios de cooperación, ya que los representantes de la educación superior admiten que no pueden preparar bien a los estudiantes para el mundo del trabajo en el marco de la instrucción en el aula, aunque quisieran hacerlo.

2.4.2. Aprendizaje y socialización más allá de la instrucción en el aula y los programas de curso iniciales

2.4.2.1. EL TRABAJO Y OTRAS FORMAS DE EXPERIENCIA PRÁCTICA

El «aprendizaje por experiencia» amplio es visto como un instrumento poderoso que complementa los procesos predominantes de aprendizaje cognoscitivo diseñados desde el punto de vista de la educación, procesos que están, evidentemente, separados del trabajo. Los internados en trabajo profesional y otros servicios que proveen de experiencia práctica durante el curso de los estudios suelen pasar a formar parte de los programas o son promovidos como actividades adicionales. También es evidente que los estudios temporales en el extranjero son sumamente apreciados por la misma razón: al vivir y aprender en un ambiente extranjero, se logran percepciones y se fomentan capacidades interculturales mucho más allá de lo que es posible en el marco

de la instrucción y el aprendizaje en el aula. Los graduados que han pasado un período de estudios en el extranjero en el marco del programa Erasmus –el programa actual más importante de movilidad de estudiantes– creen que los efectos que los estudios en el extranjero tienen desde el punto de vista social, cultural y del aprendizaje de un idioma extranjero son más intensos que el efecto académico directo (Maiworm y Teichler, 1996).

2.4.2.2. COMUNICACIÓN Y ASESORAMIENTO

En los años recientes se han fomentado la comunicación fuera de la clase y los servicios para los estudiantes, por ser considerados medios donde los centros de educación superior pueden preparar a sus estudiantes para la futura carrera. La comunicación fuera de clase entre el personal académico y los estudiantes, así como los servicios de asesoramiento académico y personal, sobre los que habitualmente se insiste en los medios universitarios anglosajones, también tienen hoy en día mayor importancia para los dominados principalmente por otras tradiciones académicas.

2.4.2.3. SERVICIOS RELACIONADOS CON EL EMPLEO

Al preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo, muchos centros de educación superior crean servicios sobre una base regular. Una conferencia reciente celebrada por el Programa IMHE de la OCDE se ocupó de la función de los tipos de apoyo de esa índole: en este contexto se mencionaron a menudo el asesoramiento profesional, el apoyo para internados en empresas, la capacitación para buscar trabajo y el apoyo directo en el proceso de investigación laboral (véase Teichler, 1994).

2.4.2.4. MAYOR UTILIZACIÓN DE LOS MEDIOS DE DIFUSIÓN

La utilización de los medios tecnológicos modernos para la instrucción y el aprendizaje, así como para intercambiar información académica en general se está difundiendo rápidamente, aunque no necesariamente al ritmo previsto por sus defensores más entusiastas. Los centros de educación superior están teniendo que reconsiderar su función en el contexto de la mayor utilización de los medios de difusión, ya que esta está llevando a una «ruptura de monopolios» (véase Sarget, 1994) en varios aspectos. Los estudiantes cuentan con más opciones para obtener más información del exterior, y los cursos impartidos por diversos centros de educación superior pueden ser más fácilmente

combinados por cada uno de los estudiantes o por conducto de la cooperación interinstitucional. Cuanto menos controle un centro de educación superior la educación que imparte a cada uno de los estudiantes, más se ve desafiada a reflexionar sobre su parte en el proceso y determinarla deliberadamente.

2.4.2.5. EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA

La importancia creciente del aprendizaje a lo largo de la vida es uno de los desafíos más destacados que se plantea a los centros de educación superior en sus esfuerzos por reconsiderar su función con respecto al mundo del trabajo. Muchos de esos centros han participado intensamente en las actividades educacionales más allá de la educación y la formación inicial para jóvenes estudiantes (véase la visión general en Teichler, 1990), especialmente en programas académicos y programas de formación profesional adelantados, cursos breves de repaso profesional, conferencias públicas y otras formas de difusión de conocimientos generales entre los adultos, programas de tiempo parcial, nocturnos y a distancia reconocidos con un título y adaptados a las personas empleadas, así como otros cursos de recuperación o de segunda oportunidad, cursos breves de estudio para adultos (que no se considera que provean calificaciones completas), y formación en el empleo para el personal de las instituciones de educación superior. En el pasado, la mayoría de estos cursos se ha impartido, empero, en la periferia del sistema, es decir, en marcos administrativos y educativos específicos, muy alejados del centro de la educación previsto para los estudiantes jóvenes de tiempo completo, y sin mayor efecto sobre estos programas.

2.4.3. Conexiones en el mundo del trabajo y responsabilidad académica

Es difícil para la educación superior hallar el equilibrio entre los vínculos apropiados en el mundo del trabajo y la distancia que debe guardar respecto a este. Según los ideales tradicionales de la universidad, una distancia prudente entre la educación superior y la sociedad es lo mejor para la búsqueda del conocimiento y será, en última instancia, lo más productivo para la sociedad. En la actualidad, las presiones están tendiendo a dar pruebas de que la educación superior se está volviendo más útil para el mundo del trabajo. En los países en desarrollo, muchos problemas inminentes exigen un enfoque más práctico de la educación

superior. En el proceso del acceso masivo a la educación superior en muchas partes del mundo, un número cada vez mayor de graduados terminan en puestos para los que se prevén conocimientos «aplicados». La educación superior no puede continuar, por una parte, encargándose de buena gana de la preparación profesional para la administración pública y las profesiones tradicionales y, por otra, considerar que la preparación profesional para las empresas privadas, los grandes sectores de servicios y el sector no estructurado de la economía es incompatible con sumisión. Cuanto en mayor medida pase el conocimiento a ser una fuerza productiva, más se esperará de la educación superior que contribuya visiblemente a la economía y a la sociedad. A menudo, los gobiernos hacen hincapié en la «responsabilidad» y quieren decir «el servicio de fines prácticos». En muchas sociedades, todo esto se refleja hoy en día en la sospecha generalizada de que las instituciones de educación superior se han alejado demasiado del mundo del trabajo y de que los académicos no se esfuerzan suficientemente por encontrar un equilibrio apropiado.

Esta situación, a su vez, ha aumentado el malestar dentro de la educación superior acerca de las presiones indebidas para que sirva a fines prácticos. Reina una preocupación generalizada de que el mejoramiento intelectual para todos y la igualdad de oportunidades sean sacrificados en aras de presuntas demandas industriales (véase, por ejemplo, Taylor, 1996) y de que la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior se adapten hasta tal punto a las necesidades inmediatas que esta pierda su función de fomentar el pensamiento crítico, de preparar para tareas profesionales no determinadas y de contribuir a la innovación.

Los expertos están ampliamente de acuerdo en que los centros de educación superior deben ser más conscientes de su función para el mundo del trabajo de lo que han sido hasta ahora. Esto no significa, empero, que hayan de adaptar sus actividades a las expectativas imperantes. Dado que la educación superior riene la tarea de preparar a los estudiantes para que puedan servirse de las normas y herramientas predominantes en el mundo del trabajo, asumir tareas laborales no determinadas y ser agentes de innovación, debe traducir las expectativas surgidas del exterior y debe definir su propia función de anticipación con respecto a las tareas laborales y a las pautas del empleo de los graduados (véase Teichler, 1991; Nowotny, 1995).

Es probable que las controversias acerca de estas cuestiones persistan dentro de las instituciones de educación superior. Esto podría ser

productivo, porque sin esas controversias, el inestable equilibrio consistente en una distancia creativa de la sociedad podría romperse para dar lugar a la «torre de marfil», o al servicio de fines prácticos. Evidentemente, lo que se reclama con más énfasis que en el pasado es que todos los responsables en la esfera de la educación superior, tanto de la administración como de la enseñanza y el aprendizaje, posean un conocimiento a fondo de las necesidades de la sociedad. En nuestros días se está volviendo, así, un lugar común señalar que la educación superior no puede permitirse esconder la cabeza en la arena cuando hace frente al mundo del trabajo: cuanto más se entiendan con el mundo del trabajo los responsables de la educación superior, en mejores condiciones estarán para adoptar medidas específicas y de anticipación.

2.5. Consecuencias para la acción futura

Es evidente que las instituciones de educación superior y los gobiernos responsables, al reflejar los desafíos futuros del mundo del trabajo, necesitan mejor información sobre el empleo y el trabajo de los graduados, sobre el efecto de las disposiciones y condiciones del estudio en el futuro empleo y trabajo, y sobre las indicaciones relativas a los cambios tecnológicos, económicos y sociales a largo plazo. Las organizaciones internacionales podrían desempeñar una función crucial para estimular la investigación y el acopio sistemático de información apropiada que sería sumamente útil para comprender la función cambiante que la educación superior desempeñará en el mundo del trabajo.

Ahora bien, es frecuente que las observaciones de las tendencias del mercado de trabajo y el empleo de los graduados se interpreten de manera demasiado estrecha en busca de recetas. Hay que ser conscientes de que las señales procedentes del mundo del trabajo a menudo son parciales e incompletas, están orientadas a corto plazo y tienden a subestimar el papel activo e innovador que los graduados tienen que desempeñar en la determinación de las tareas laborales de mañana.

Se considera necesaria una mejor comunicación regular entre todos los participantes en la configuración del futuro de los vínculos entre la educación superior y el mundo. Los modos de comunicarse con éxito varían considerablemente —algunos propugnan la participación oficial de representantes del mundo del trabajo en los procesos de adopción de decisiones de las instituciones de educación superior (por ejemplo,

al formar parte de los consejos de administración), otros se inclinan por consultas regulares, o bien por los elementos prácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, internados o profesionales como profesores de tiempo parcial), y son sumamente reveladores. Pero todos coinciden en que la comunicación regular es lo más adecuado para evitar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje desinformados y replegados sobre sí mismos, por un aparte, y de la subordinación ingenua a presuntas demandas, por otra.

En el proceso de expansión de la educación superior y de mayor pertinencia del conocimiento, la educación superior debe dar cabida al hecho de que los estudiantes no son solo cada vez más diversos en sus motivaciones y capacidades, sino también en cuanto a sus tareas y funciones después de obtenido el título. Por ello, debe tomar en consideración el papel que puede desempeñar para los sectores del empleo que no se tuvieron en cuenta en el pasado, entre otros, las ocupaciones de nivel medio, que exigen cada vez más en el proceso hacia lo que suele denominarse la «sociedad del conocimiento», los sectores de empleo no estructurados, las nuevas formas de autoempleo, etc. También se desafía a la educación superior para que se diversifique con miras a responder a la gama cada vez más amplia del trabajo y el empleo de los graduados.

Las opiniones de los expertos coinciden en que la educación superior no puede limitar su función educacional a la transmisión del conocimiento, sino que más bien debería optar por un enfoque más holístico. Se espera que la educación superior ayude a los estudiantes a mejorar sus capacidades sociales y de comunicación, que informe acerca del mercado de trabajo y el empleo de los graduados, que se ocupe de las tensiones entre los enfoques académicos y la solución de problemas a nivel profesional, que refuerce la comprensión que tienen los estudiantes de las condiciones sociales del trabajo y la carrera, y que fortalezca, así, el potencial que estos poseen para adoptar iniciativas con respecto al mundo del trabajo.

Referencias

- Barber, E. (1992). «Student Mobility (International)». En Clark, B.; Neave, G. (comps.) *The Encyclopedia of Higher Education* (págs. 1020-1028). Oxford: Pergamon.

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Blackman, C.; Segal, N. (1992). «Industry and Higher Education». En Clark, B.; Neave, G. (comps). *The Encyclopedia of Higher Education* (págs. 934-946). Oxford: Pergamon.
- Brennan, J.; Kogan, M. (1993). «Higher Education and the World of Work: An Overview». *Higher Education in Europe*, vol. 18, n.º 2, págs. 2-23.
- Calleja, J. (comp.) (1995). *International Education and the University*. Londres, Bristol, París: Kingsley y UNESCO.
- Carnoy, M. (comp.) (1994). *Economics of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon.
- Clark, B. (1996). «Substantive Growth and Innovative Organization: New Categories for Higher Education Research». *Higher Education*, vol. 32, n.º 4, págs. 417-430.
- De Weert, E. (1994). «Translating Employment Needs into Curriculum Strategies». *Higher Education Management*, vol. 6, n.º 3, págs. 305-320.
- European Journal of Education (1995a). «Higher Education and Employment», vol. 30, n.º 1.
- (1995b). «Higher Education and Employment». vol. 30, n.º 2.
- European Round Table of Industrialists (1989). *Education and the European Competence*. Bruselas: ERT.
- Fürstenberg, F. (1997). *Wirtschaftsbürger in der Berufsgesellschaft?* Zurich: Interfrom.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage.
- Gould, G. (1997). *Vinculación universidad-sector productivo*. México D.F. y Mexicali: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Universidad Autónoma Baja California.
- Harvey, L.; Moon, S.; Geall, V. (1997). *Graduates' Work. Organizational Change of Students' Attributes*. Birmingham: University of Central England, Centre for Research into Quality.
- Hüfner, K. (1983). «Educational Policy, Planning and Educational Research». En OCDE (comp.). *Educational Planning: A Reappraisal* (págs. 52-74). París: OCDE.
- Huisman, J. (1995). *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. Utrecht: Lemma.
- Husén, T. (1987). *Higher Education and Social Stratification*. París: UNESCO.
- Kearny, M. (1997). «Special Round Table: Women Graduates and the Labour Market». En *Higher Education: The Consequences of Change for Graduate Employment* (vol. 3, págs. 15-40). París: UNESCO.

- Kluge, N.; Neusel, A.; Teichler, U. (1981). *Beispiele praxisorientierten Studiums*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Linder, U. et al. (1992). *Higher Education, Industry and Human Resources: The German Experience*. Milán: F. Agnelli.
- Maiworm, F.; Teichler, U. (1996). *Study Abroad and Early career: Experiences of Former ERASMUS Students*. Londres y Bristol: Kingsley.
- Matos, N. (1997). «Contribution Towards an African perspective on Graduate Employment». En *Higher Education: The Consequences of Change for Graduate Employment* (vol. 2, págs. 23-27). París: UNESCO.
- Meek, L. et al. (comps.) (1996). *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspective of Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: IAU Press/Pergamon.
- Mitra, J.; Formica, P. (comps) (1997). *Innovation and Economic Development: University-Enterprise Partnerships in Action*. Dublín y Londres: Oak Tree Press.
- Nowotny, H. (1995). «Mass Higher Education and Social Mobility: a Tenuous Link». En Dill, D.; Sporn, B. (comps.). *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly* (págs. 72-89). Oxford: IAU Press/Pergamon.
- OCDE (comp.) (1974). *Policies for Higher Education*. París: OCDE.
- OCDE/CERI (1997), *Education at a Glance: OCDE Indicators*. París: OCDE.
- Oficina Internacional del Trabajo (comp.) (1997). *ILO Enterprise Forum: Geneva, 8/9 de noviembre de 1996: Summary of Proceedings*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Perking, H. (1996). *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Ploman, E. (1994). «Global Learning». En Husén, T. (comp.). *The Role of the University: A Global Perspective* (págs. 172-184). Tokio: Universidad de Naciones Unidas.
- Psacharopoulos, G. (comp.) (1987). *Economics of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon.
- Ranuwihardjo, S. (1995). «Higher Education in Indonesia: Its Development, Problems and prospects». En Yee, A. (comp.). *East Asian Higher Education: Traditions and Transformations* (págs. 84-91). Oxford: IAU Press/Pergamon.
- Sadlak, J. (1992). «New Reality in University-Industry Relations: A Search for Foundations and Forms». *Interchange*, vol. 23, n.º 1, 2, págs. 111-122.
- Sanyal, B. (1991). «Higher Education and the Labor Market». En Altbach, P. (comp.). *International Higher Education: An Encyclopedia* (págs. 147-168). Nueva York y Londres: Garland.

- Sarget, N. (1994). «Using the Media: Changes in Structures, Delivery and Control». En Husén, T. (comp). *The Role of the University: A Global Perspective* (págs. 203-211). Tokio: Universidad de Naciones Unidas.
- Shavit, Y.; Blossfeld, H. (comps.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainments in Thirteen Countries*. Boulder: Westview.
- Skilbeck, M.; Connell, H. (1996). «Industry-University Partnerships in the Curriculum». *Industry & Higher Education*, vol. 10, n.º 2, págs. 9-22.
- Squires, G. (1987). *The Curriculum Beyond School*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Taylor, A. (1996). «Education for Industrial and Postindustrial Purposes». *Educational Policy*, vol. 11, n.º 1, págs. 3-40.
- Teichler, U. (1985). «Higher Education Curriculum». En Husén, T; Postethwaite, T. (comps.). *The International Encyclopedia of Education* (págs. 296-2208). Oxford: Pergamon.
- (1988). *Changing Pattern of Higher Education System*. Londres: Kingsley.
- (1990). «The Challenge of Lifelong Learning for the University». *CRE-action*, n.º 92, págs, 53-68.
- (1991). «Towards a Highly Educated Society». *Higher Education Policy*, vol. 4, n.º 4, págs. 11-20.
- (1992). «Occupational Estructures and Higher Education». En Clark, B.; Neave, G. (comps.). *The Encyclopedia of Higher Education* (págs. 975-992). Oxford: Pergamon.
- (1994). «Student and Employment: The Issues for University management». *Higher Education Management*, vol. 6, n.º 2, págs. 217-225.
- Teichler, U.; Buttgerit, M.; Holtkamp, R. (1984). *Hochschulzertifikate in der Betrieblichen Einstellungspraxis*. Bad Honnef: Bock.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO.
- (1997). *Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo and Palermo: Retained Lessons* (policopiado). París: UNESCO. División de la Enseñanza Superior, policopiado.
- Van der Wende, M. (1996). *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective* (disertación doctoral). Utrecht: Universiteit Utrecht.

3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO CHEERS

— Ulrich TEICHLER

3.1. El contexto

3.1.1. El renovado interés por las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral

Los grandes temas de los debates públicos sobre la enseñanza superior cambian con rapidez. Lo mismo ocurre con las cuestiones referentes a las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo. Al considerar los debates que se producen en muchas sociedades avanzadas y las cuestiones de que se ocupan las organizaciones internacionales, se observa un considerable interés por las relaciones entre el gasto en educación y el crecimiento económico, y entre la inversión en educación y la rentabilidad individual; todo ello ya a principios de los años sesenta, cuando se pensaba que la expansión de la enseñanza superior contribuía de forma importante al crecimiento económico. Estos debates cobraron mayor entidad a finales de los años sesenta y principios de los setenta, cuando se planteó el tema de la compatibilidad de una sociedad orientada a los logros con la igualdad de oportunidades (para una visión general de estos temas, véanse los informes de la OCDE de 1974; Teichler, Hartung y Nuthmann, 1980). Sin embargo, en la década de 1970 se fue desvaneciendo la visión optimista sobre las relaciones entre la educación superior y el empleo, y fue en aumento la preocupación por las posibilidades de empleo de la cantidad cada vez mayor de graduados que lo buscaban en unos momentos de problemas de desempleo cada vez más graves. Al mismo tiempo, el debate se centró en los cambios curriculares que pudieran mejorar las oportunidades de trabajo. En los años ochenta, el énfasis se puso en la creciente diversidad de oportunidades

laborales para que se reflejaran tanto en una mayor diversidad de la enseñanza superior como en las distintas formas que tienen los estudiantes de prepararse para el mundo del trabajo. En esa época, sin embargo, las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo no eran tema de tanta prioridad como otros de política universitaria (véase al respecto Teichler, 1999).

A partir de los años noventa, creció de nuevo el interés por estos temas, algunas de cuyas razones merece la pena mencionar. La matrícula en la enseñanza superior aumentó más en diversos países y el creciente desempleo de la década de 1990 alimentó los temores de que se pudiera agravar el «desajuste» entre la educación y el empleo. Se puso mayor atención en un proceso de transición de la universidad al mundo laboral cada vez más complejo y a menudo prolongado (véase OCDE 1992, 1993, 1999). Además, los rápidos cambios de la tecnología apuntaban también a que los graduados no podían esperar mantenerse siempre en un mismo puesto ni con los mismos empleadores; tenían que ser más flexibles y estar mejor preparados para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. También parecía que la competencia profesional se basaba en menor grado en unos conocimientos académicos y profesionales específicos. Los estudiantes debían aprender también a aplicar sus conocimientos y a mejorar sus habilidades socioeconómicas, y se esperaba de ellos que hubieran desarrollado unos valores y actitudes que auguraran el éxito en el mundo laboral. Por último, en los inicios del siglo XXI la «empleabilidad» pasó a formar parte de la jerga que se usaba al hablar de ajustar mucho mejor la enseñanza superior a las supuestas exigencias de la «sociedad del conocimiento» y de la «economía del conocimiento».

Además, los rápidos cambios que se producían en la tecnología apuntaban también a que los graduados ya no podían pretender tener siempre una misma profesión o solo unos pocos empleadores: tenían que ser más flexibles y estar mejor preparados para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por último, parecía que la competencia profesional debía estar basada, en menor medida, en unos conocimientos académicos y profesionales específicos. Los estudiantes tenían que aprender también a aplicar sus conocimientos y a mejorar sus habilidades sociocomunicativas, y se esperaba de ellos que hubieran desarrollado valores y actitudes que auguraran el éxito en la actividad laboral.

Junto a todas estas cuestiones importantes, hay que tener en cuenta que, en la década de 1990, en la mayoría de los países europeos crece el interés por evaluar la enseñanza superior. En este contexto, el empleo y

el trabajo de los graduados se considera un punto de referencia importante para evaluar los resultados de los estudios.

3.1.2. La deficiente base de información

La información sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo deja mucho que desear (véase Paul, Teichler y Van der Velden, 2000). Sorprende la escasez de fuentes de información sobre un tema al que tanta prioridad se da en los debates públicos.

Hasta hace poco, en muchos países había que obtener la mayor parte de la información relevante de unas estadísticas oficiales que muestran la distribución de los graduados universitarios en los sectores económicos y las ocupaciones según la edad, el sexo y los estudios. Se puede disponer de estadísticas similares sobre el desempleo y el nivel de ingresos de los graduados. Todas ellas muestran, en general, que estudiar es rentable desde el punto de vista de asegurarse unos mayores ingresos y reducir el riesgo de desempleo, pero no aportan pruebas sobre cómo afectan las condiciones y las aportaciones de cada universidad o las opciones de los estudiantes a la carrera profesional de estos. Además, quienes se ocupan de este tipo de estadísticas tienden a sobrevalorar los «desajustes», porque, como bien demuestran las estadísticas, un sustancial porcentaje de los graduados que no trabajan en puestos tradicionales de su categoría consideran que su trabajo es exigente, autónomo y satisfactorio, y que requiere competencias de alto nivel

De ahí que se haya llevado a cabo una cantidad considerable de estudios sobre graduados. Podrían proporcionar información minuciosa sobre las relaciones entre la enseñanza superior y el empleo y trabajo del graduado. Lamentablemente, en muchos no se aprovecha todo el potencial de esos estudios.

Observamos a menudo tres tipos de deficiencias. En primer lugar, algunos estudios a gran escala se basan en cuestionarios muy breves y, por lo tanto, la información que aportan es limitada. Pueden mostrar, por ejemplo, que a los graduados de una universidad les va mejor que a los de otra en el mercado laboral, pero no indican los elementos de la primera universidad a los que se pudiera deber ese éxito. En segundo lugar, muchos estudios basados en cuestionarios se ocupan de los graduados de universidades particulares, o de

unos campos de estudio concretos de unas pocas universidades. Por mucho valor que tengan como retroalimentación, no ayudan a componer una imagen representativa. Y por último, muchos estudios se realizan al cabo de un año de la graduación o incluso antes, con lo que hacen un retrato incompleto del proceso de transición y no dan información alguna sobre la experiencia profesional adquirida en el ejercicio de la profesión.

3.2. La encuesta CHEERS

3.2.1. El marco conceptual

Cuando, a finales de los pasados años noventa, investigadores de varios países decidieron diseñar juntos un gran estudio comparativo sobre el empleo y el trabajo de los graduados universitarios, vieron en ello la oportunidad de trascender los conceptos y las conclusiones de investigaciones anteriores en dos aspectos. Primero, veían en el amplio equipo de investigadores de países y disciplinas diferentes la oportunidad de integrar toda una diversidad de conceptos, temas y grandes problemas en un único marco de investigación. Segundo, confiaban en poder analizar si las ideas sobre las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo en las sociedades económicamente avanzadas realmente podían tener una base común o si, por el contrario, lo que prevalecía en los países individuales estudiados eran las características específicas de los sistemas de enseñanza superior, las diferentes ideas sobre el papel de la educación superior, las condiciones económicas y sociales o, por último, el distinto modo de entender las profesiones.

Los debates sobre las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo laboral tienden a subrayar cuestiones populares del momento como las antes señaladas, pero estos problemas cambian con rapidez. Sin embargo, es evidente que la relevancia de estas cuestiones no desaparece cuando ya no están en el primer plano del debate público. Por consiguiente, el proyecto se proponía salirse de las aguas seguras de los paradigmas disciplinarios y los sistemas de investigación establecidos, y del marco de los debates que representan el *Zeitgeist*, es decir, las preocupaciones dominantes en un determinado período, para abordar la creciente complejidad de unos factores que son relevantes para el examen de los vínculos entre la educación superior y el empleo y trabajo

de los graduados universitarios. Sin embargo, el alcance conceptual y temático no puede ignorar la limitación de los recursos ni la viabilidad de los métodos de investigación.

3.2.2. El diseño del estudio

A finales de los años noventa, investigadores de diversos países europeos emprendieron el primer gran estudio comparativo internacional y representativo. Se encuestó a más de 36.000 graduados de doce países a los tres o cuatro años de salir de la universidad. El estudio pretendía ser representativo de graduados que tuvieran, como mínimo, el título de licenciado o similar. El nombre inicial que se dio al estudio fue el de «Enseñanza superior y empleo de los graduados en Europa», pero quienes participaron en él lo llamaron también CHEERS, «Careers after Higher Education: a European Research Study» («Las profesiones al finalizar la educación superior: estudio de investigación europeo»). (Véase Schomburg y Teichler, 2006; Teichler, 2007; véase también Sáenz de Miera, 2001; Jiménez, Sánchez y Montero, 2003; Vidal, 2003; Mora, 2007).

El estudio incluyó a once países europeos –Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Países Bajos, Noruega, Reino Unido, República Checa y Suecia– y Japón (véanse los estudios de cada país en términos comparativos en Brennan *et al.*, 2001; Schomburg *et al.*, 2001; Yoshimoto, 2001). El estudio fue financiado por la Comisión Europea, en el marco del Targeted Socio-Economic Research Programme (TSER)

El cuestionario versaba sobre la búsqueda de empleo y el período de transición de los estudios al trabajo, y sobre las condiciones de empleo y trabajo en los primeros cuatro años posteriores a la graduación. También analizaba las competencias de los graduados y el uso que de ellas se hacía en el trabajo, el grado de relación que los graduados consideraban que existía entre su puesto y tareas laborales y los estudios cursados, sus expectativas profesionales y hasta qué punto se cumplían. Por último, se preguntaba sobre estudios y cursos de formación posteriores a la graduación y la opinión de los graduados sobre sus perspectivas a largo plazo. Se hacían preguntas sobre la situación sociobiográfica, las condiciones y aportaciones de los estudios realizados y las calificaciones obtenidas en ellos, para determinar la incidencia que estos factores pu-

dieran tener en los diversos itinerarios de empleo y trabajo. El estudio también analizaba las diferencias de empleo y trabajo según las regiones, el sexo de los encuestados y su movilidad internacional.

La disposición a participar de los graduados en una encuesta cuya respuesta requería más de una hora varió mucho entre los distintos países. El menor *índice de devolución* de encuestas cumplimentadas fue el de España (15%), y en los demás casos estuvo entre el 31% de la República Checa y el 50% de Noruega. El análisis se basa en unas 2.300 a 3.500 respuestas por país.

Antes de considerar las conclusiones del estudio, conviene remontarse a los principales debates públicos y las grandes preguntas de investigación que se planteaban antes de que se iniciara este estudio. Con ello se podrá entender mejor el valor de sus resultados.

3.3. Las perspectivas de las investigaciones y los debates públicos

3.3.1. Las perspectivas del mercado laboral

En los debates públicos y las investigaciones sobre las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo suelen dominar unos supuestos y unas visiones comunes. Tres son las cuestiones más habituales de las que se ocupan. En primer lugar, se atiende a la aportación de la enseñanza superior a los *éxitos y fracasos económicos y sociales*, individuales y colectivos, desde el punto de vista del crecimiento económico, el nivel salarial, los beneficios no económicos y el estatus social. En segundo lugar, existe la idea generalizada de que estas relaciones sirven de refuerzo de las normas de la persona como *homo economicus* (en la versión económica) o *buscadora de empleo* (en la versión sociológica). A la persona se le proporcionan las competencias deseables para la economía, porque el sistema de empleo ofrece los oportunos beneficios, y la lógica de las diferentes posiciones y recompensas de una sociedad meritocrática basada en los logros se preocupa de que se estimule a los aprendientes para que hagan todo lo posible para convertirse en miembros bien cualificados de la sociedad. Y en tercer lugar, existe un gran interés por los *datos cuantitativo-estructurales*, en especial por el nivel de logros educativos, los tipos de instituciones y títulos de enseñanza superior, el estatus del empleo, los sectores económicos y los grupos ocupacionales y los pue-

tos y niveles salariales, en detrimento de una reflexión atenta sobre las competencias y las tareas laborales.

Sin embargo, los debates fueron cambiando en un sentido. Se agudizó la conciencia de que la realidad dista mucho del supuesto ideal de que la educación superior prepara y selecciona para unos trabajos de alto nivel en el marco de un ajuste más o menos perfecto entre la oferta y la demanda. La atención se fue centrando, por el contrario, en las imperfecciones y las desviaciones endémicas del supuesto del «ajuste», y se pasó a hablar de otras cinco cuestiones.

Al principio, fue creciendo en los expertos el interés por el *equilibrio dinámico entre la oferta y la demanda*: ¿La expansión de la educación superior no ajustada a las supuestas exigencias del mercado laboral realmente estimula o retrasa el crecimiento económico y la modernización de la sociedad? Después fue cobrando cuerpo la idea de la necesidad de un cierto grado de *apertura, vaguedad y flexibilidad*, para ocuparse de la amplia diversidad de ocupaciones, los nuevos roles y tareas innovadoras en los puestos de trabajo de todas las categorías ocupacionales establecidas, las innovaciones en los sistemas de empleo generadas por los cambios en la educación superior, la provisión a los estudiantes de las habilidades necesarias para ocuparse de trabajos indeterminados y el hecho de afrontar condiciones de empleo inciertas. Más tarde, se puso mayor atención en los *signos endémicos de un ajuste más holgado* entre la enseñanza y el empleo: si la evidente relación entre la educación y el empleo podía llevar a una competencia desmedida por el éxito educativo, a la «hipereducación» y al «credencialismo», las recompensas económicas moderadas por los logros educativos y una modesta meritocracia educativa tal vez dieran mayor probabilidad de «supervivencia».

A continuación, se fue considerando con mayor atención el *desempleo, el empleo precario y el empleo en ocupaciones y puestos de bajo nivel salarial* de los graduados en educación superior: ¿Cuáles son las oportunidades y los riesgos, qué los causa y qué ayuda a los estudiantes a afrontar esas situaciones? Por último, *la dinámica del proceso de transición de la enseñanza superior al empleo* pasó a ser una de las cuestiones fundamentales del debate y el análisis. En ese interés se reflejaba el hecho de que la búsqueda de empleo de los graduados y su contratación pasó a ser un proceso más costoso, prolongado y al que había que dedicarle tiempo. La falta de información, las incertidumbres sobre las motivaciones ocupacionales por parte de los graduados y la ambi-

valencia de los criterios de contratación por parte de los empleadores contribuían a alargar los períodos de toma de decisiones y los de ensayo y error.

3.3.2. Los conocimientos y las perspectivas laborales

La educación superior cumple una función de cualificación para el mundo del trabajo y para todos los ámbitos de los graduados. Es responsable de la generación, transmisión y conservación del conocimiento. Los estudiantes aprenden y se forman en un entorno destinado a proporcionarles mayor capacidad de mejorar ellos mismos sus propias competencias. Por consiguiente, los debates públicos y la investigación sobre las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo tienen un segundo aspecto importante. Hablamos de *perspectivas de cualificación* teniendo en cuenta que la palabra «cualificación» se emplea en muchas lenguas como: las *capacidades adquiridas por la persona* que son potencialmente relevantes para la práctica profesional, o los *conocimientos y las perspectivas laborales* que atienden a las importantes relaciones entre lo que se aprende en la enseñanza superior y las tareas que habrá que desarrollar en el trabajo.

En primer lugar, está la cuestión del grado de preparación que los programas de estudios proporcionan a los graduados para que *sus competencias se ajusten a las exigencias del trabajo*. Y las divergencias se interpretan como una llamada a las reformas curriculares. Se tiende a dar especial importancia a las virtudes de la *formación de especialistas* frente a quienes abogan por una *variedad amplia de conocimientos*. También, el debate sobre la adquisición y los usos de los conocimientos de los graduados en educación superior difiere sustancialmente del que se refiere a los de otros tipos de centros educativos y de formación profesional, porque de los graduados universitarios no solo se espera que rindan bien en las habituales prácticas profesionales, sino también que estén formados para reflexionar constantemente y *cuestionar los vínculos establecidos entre los conocimientos y las tareas profesionales*. Hay diversas opiniones sobre el grado en que la enseñanza superior debe capacitar para el pensamiento crítico, la reflexión, la innovación, la capacidad de afrontar tareas laborales indeterminadas y para un cambio proactivo de las profesiones sobre la base de nuevos conocimientos. Además, se afianza el convencimiento de que la enseñanza superior debe desem-

pañar un papel mayor en el fomento de *competencias que trasciendan de los conocimientos cognitivos sistemáticos*. Se hicieron populares expresiones y términos como «cualificaciones extrafuncionales», «orientación a la práctica», «cualificaciones clave», «personalidad», «empleabilidad», etc. Hoy se dice con frecuencia que se debería cambiar la función cualificadora de la enseñanza superior a la luz de la continua aparición de nuevos conocimientos, la rápida obsolescencia de los conocimientos y los frecuentes cambios de las exigencias del mercado laboral de los graduados en las diferentes etapas profesionales. Se observa una necesidad cada vez mayor de una «educación profesional permanente», una «educación recurrente» y *un aprendizaje a lo largo de toda la vida*. En consecuencia, la enseñanza profesional debería proporcionar una base general de conocimientos que ayudara a los estudiantes a «aprender a aprender».

3.3.3. Las perspectivas de los valores y las opciones

No se debe entender, como se hace a menudo, que lo que impulsa las motivaciones y actuaciones de los estudiantes y los graduados sea ante todo el deseo de un mejor estatus social y económico. En este sentido, hay que hacer mención a seis áreas de valores, en parte interrelacionadas.

- Los profesionales tienen en gran estima el *orgullo de tener un buen trabajo profesional* y el uso de sus competencias. La *motivación intrínseca* se suele considerar un mejor impulsor de la buena práctica profesional que la motivación extrínseca derivada de los ingresos, el estatus, etc.
- Un porcentaje sustancial de los graduados tiene en alta consideración el *trabajo autónomo*, en el sentido de poder decidir sobre los objetivos, los procesos, los horarios y plazos, etc., una aspiración que forma parte del orgullo profesional de las personas altamente calificadas.
- Muchas personas de elevada cualificación aprecian en muy alto grado algunos valores que están estrechamente *relacionados con la función innovadora de los conocimientos sistemáticos*: las posibilidades de investigación, la curiosidad, el interés por aprender más, la mejora y el cambio de la sociedad.

- Los estudios sobre la satisfacción en el trabajo revelan una amplia diversidad de *condiciones laborales y de empleo* que en general son muy apreciadas. Las buenas relaciones con los colegas, el tiempo para actividades de ocio regulares, etc. podrían explicar las decisiones ocupacionales y el comportamiento cotidiano de los trabajadores.
- Los valores relacionados con el *entorno sociocomunicativo exterior al mundo laboral* pueden influir mucho en las decisiones relativas al trabajo, por ejemplo, en las preferencias por determinadas regiones y en el deseo de conseguir un «equilibrio entre vida y trabajo».
- En este marco, las *diferencias de género* de las condiciones, los valores y la conducta ocupacionales han sido uno de los principales temas de debate e investigación en las últimas décadas: ¿se observan ajustes en unas oportunidades desiguales, o se entienden como valores y opciones genuinamente distintos?

Con el paso del tiempo, las opiniones sobre los cambios de esos valores son diversas. Por un lado, se observa un peso progresivamente mayor de los motivos intrínsecos como un cambio hacia *valores posindustriales*: cuanto más se puede dar por supuesto que cierta riqueza de la sociedad se debe a la dinámica económica, más son las personas que optan por mejoras de la vida y la sociedad que van más allá de las recompensas materiales por las que antes se afanaban. Asimismo, parece que *los valores característicos de las profesiones altamente cualificadas se extienden en el proceso de expansión educativa*. Por otro lado, se considera que las motivaciones por las recompensas económicas y no económicas del mercado laboral y por el estatus cobran fuerza *cuando aumentan los problemas de empleo*. Del mismo modo, cuando el espíritu de la época queda configurado cada vez más por los *valores económicos neoliberales*, se observa un renacimiento del *homo economicus*.

3.3.4. El enfoque comparativo del estudio

Muchos análisis del empleo y el trabajo de los graduados se basan en supuestos generales, es decir *no específicos de cada país*, sobre las economías y las sociedades modernas. Parece que creen en unos mecanismos universales de las sociedades o, cuando menos, en unas grandes tendencias de las sociedades modernas, y subrayan que todos los países buscan las

mejores soluciones posibles siguiendo unos criterios comunes. Este tipo de planteamientos no niegan, por supuesto, la existencia de *diferencias entre los países*, pero las interpretan *como indicadores de la posición relativa del país en cuestión según esos criterios comunes*.

Pero es evidente que cada país tiene también características *claramente distintas* de las de otros países y que constituyen un marco de referencia relativamente estable, por ejemplo, para las decisiones relativas a los programas de estudios, los principios rectores de los currículos, las prácticas de contratación o el diseño de los roles ocupacionales de cada país. Cualquier esfuerzo por clasificar estas características según una escala de modernidad o de racionalidad económica se basa en el imperialismo cultural.

A un equipo de investigadores de muchos países distintos le es imposible tener en cuenta y analizar la multitud de conceptos que en cada país existen sobre las características de su sistema de educación superior y de ideas específicas sobre el empleo y el trabajo, además de otras características relevantes de su sociedad. Con el fin de adoptar un enfoque que fuera viable, se tomaron dos decisiones.

La primera fue prestar especial atención a las características que pudieran ser más o menos universales. Había que ocuparse de las típicas *ideas de meritocracia educativa*. En Europa se da por supuesta una modesta movilidad intergeneracional y se pone mayor énfasis en lograr la justicia social entre los diferentes grupos que en las posibilidades de movilidad social en cambio, a Japón se le suele considerar un país en que los valores de la meritocracia educativa tienen raíces más profundas y donde se entiende que el éxito en la educación prelaboral es fundamental para la posterior carrera profesional. Además, se observan claras diferencias entre los distintos países en lo que se refiere a *los enfoques generales o específicos de la educación y la formación*. En los países anglosajones y en Japón predomina una visión generalista, mientras que en Francia, y hasta cierto punto en Alemania, domina la idea de la especialidad. Existe también una importante variedad de conceptos sobre el empleo y la *identidad* relacionada con el trabajo. En Francia y Alemania, la identidad profesional se considera una base muy importante de la identidad personal; en el Reino Unido, prevalece la idea de la división entre las «profesiones» (de alto nivel) y otras áreas «vocacionales»; en Japón, se suele considerar que la identificación con la organización en la que trabaja la persona es un elemento clave de su identidad laboral. Por último, las ideas sobre el papel que *la acción política estratégica*

desempeña en la configuración de las relaciones entre la enseñanza superior y el empleo difieren sustancialmente; es distinto el grado de macroplanificación y dirección de la educación que se considera esencial para lograr el equilibrio entre los principios rectores económicos y los sociales y culturales.

La segunda decisión del equipo de investigación fue adoptar un *enfoque inductivo*. Cuando las respuestas que los graduados de los distintos países daban a las preguntas del cuestionario diferían mucho, se pedía a los investigadores de esos países que analizaran si tales respuestas reflejaban unas determinadas características del sistema de educación superior, o los valores profesionales y el tejido social del país en cuestión.

3.4. El «éxito» de los graduados: conclusiones del estudio

3.4.1. Los criterios

El objetivo de la encuesta CHEERS era medir el «éxito» de los graduados universitarios en el mundo laboral teniendo en cuenta muchas más facetas que en estudios anteriores. Se trataba del éxito desde distintos puntos de vista:

- *Una transición «fácil» de la enseñanza superior al mundo laboral:* por ejemplo, el tiempo transcurrido y los esfuerzos realizados hasta encontrar un empleo deseable, los métodos empleados en el proceso de búsqueda, y las actividades realizadas antes de encontrar un empleo regular.
- *El empleo,* es decir, el valor del «intercambio» que se produce entre empleadores y empleados; los elementos de medición habituales de un buen trabajo o un «elevado estatus» son un buen salario y unos beneficios adicionales, el empleo a jornada completa, la seguridad en el empleo, la respetabilidad social del trabajo o las perspectivas laborales favorables.
- *El trabajo,* o sea, las actividades profesionales y las relaciones entre los conocimientos y el trabajo: los elementos de medición de uso común son un trabajo interesante, exigente e independiente, las posibilidades de más educación y formación, un buen uso en el trabajo de las competencias adquiridas en la universidad, y la satisfacción en el empleo.

En este marco, claro está, es de gran interés la divergencia de resultados de los distintos países. En esta parte del análisis no se tuvo en cuenta a la República Checa ni a Japón, para así poder ilustrar las diferencias entre los diez países europeos occidentales.

3.4.2. La transición al empleo

Tradicionalmente se ha dado por supuesto que el mercado laboral funciona de forma más o menos racional en la asignación de la mano de obra en la medida de lo posible según las exigencias del empleo. Sin embargo, en los últimos años, se ha prestado mayor atención a la dinámica específica que contrarresta esa asignación perfecta, por ejemplo, dando otra oportunidad a los más inteligentes de los graduados menos cualificados, provocando así problemas a los más cualificados que no están bien preparados para desenvolverse en el proceso de transición.

Más o menos el 40% de los graduados de los diez países europeos que buscaban empleo en torno al momento de la graduación empezaban a hacerlo antes de graduarse. Más del 30% iniciaba la búsqueda inmediatamente después de graduarse, y menos del 30% un poco más tarde. Más de la mitad de los graduados de Noruega y Suecia empezaban a buscar trabajo antes de graduarse, frente a menos de una quinta parte de los de Italia y Francia. Hay que añadir que en torno a un 25% de los graduados no buscaban trabajo, porque seguían con el que ya tenían, lo conseguían sin necesidad de buscarlo, seguían estudiando a jornada completa o emprendían otras actividades.

Parece que, en la mayoría de los países europeos, el paso de la enseñanza superior al trabajo fue más suave de lo que apuntan los debates. En siete países, el período medio de búsqueda del primer empleo regular después de la graduación era de entre tres y seis meses. Sin embargo, como muestra la tabla 1 (primera columna), la duración media de esa búsqueda era de unos siete meses en Francia, nueve en Italia y un año en España. Pero la transición se puede analizar de forma más amplia. Incluso en los casos en que los graduados consiguen un primer trabajo más o menos estable, es posible que sea a su pesar un trabajo a tiempo parcial, que sea un contrato temporal, o que el puesto y las tareas del trabajo en cuestión disten tanto de sus expectativas que busquen otras posibilidades.

Tabla 1. Transición de la educación superior al empleo en diez países europeos.

País	Busca de empleo		Durante los cuatro primeros años	
	Duración de la búsqueda de empleo (en meses)	Aún buscando empleo a los doce meses (%)	Empleos mayoritariamente temporales o provisionales (%)	Mayoritariamente desempleados (%)
Noruega	3.3	1	2	1
Suecia	4.9	2	4	1
Finlandia	5.1	4	9	2
Reino Unido	4.4	4	8	2
Países Bajos	4.7	3	15	2
Alemania	5.5	3	11	2
Austria	6.0	2	18	7
Francia	7.1	20	17	7
España	11.6	10	23	18
Italia	8.9	4	20	9
Total	6.1	5	13	5

Fuente: Encuesta CHEERS.

Durante los primeros cuatro años posteriores a la graduación, más o menos el 5% de los encuestados había estado desempleado la mayor parte del tiempo. Este porcentaje era marginal en seis países, como se muestra en la tabla 1 (cuarta columna), pero llegaba al 7% en Austria y Francia, al 9% en Italia y al 18% en España. A los cuatro años, más o menos, de la graduación, solo estaba desempleado en total un 3% de los graduados de los diez países europeos analizados: el 5% en Italia, el 7% en Francia y el 10% en España. En cuanto a la duración del proceso de transición, destacaban en conjunto España, Italia y Francia. Parecía que esa larga duración se debía a una mezcla de hábitos moratorios posgraduación habituales en estos países –que también tenían mayores porcentajes de graduados que seguían viviendo con sus padres– y una situación difícil del mercado de trabajo.

En los primeros cuatro años posteriores a la graduación, en torno al 13% de todos los graduados encuestados de los diez países trabajaban en empleos temporales o a corto plazo. Esto refleja las dificultades para encontrar un empleo adecuado, pero también intervienen otros factores: algunos graduados prefieren un proceso de ensayo y error a una decisión rápida y vinculante; además, algunas profesiones requieren períodos cortos de formación con contrato temporal; por último, en algunos países los contratos temporales están tan generalizados, que

ya no se pueden considerar un problema de una minoría, sino parte de una normalización de lo que algunos expertos piensan que es el empleo «flexible», para unos, o «precario», para otros. Este porcentaje también era elevado en los países donde los problemas de la transición eran más graves (España, Italia y Francia), pero también estaban por encima de la media en los Países Bajos, donde parece que la transición discurre con bastante suavidad pero también que los contratos a largo plazo e indefinidos van dejando de ser habituales.

3.4.3. El empleo según los indicadores objetivos

Más o menos seis de cada siete graduados de los diez países europeos analizados formaban *parte de la mano de obra* cuatro años después de finalizar los estudios. Otros seguían con estudios académicos avanzados, se encontraban aún en la formación profesional, dedicaban la mayor parte del tiempo a la cría de los hijos y el cuidado de la familia, u optaban por una amplia variedad de otras actividades. Entre los que figuraban en la mano de obra, la tasa de desempleo era de menos del 4%.

En 1999, es decir, unos cuatro años después de graduarse, los *ingresos* brutos anuales medios de un empleo de jornada completa era de 30.000 euros. Los graduados de Alemania, Noruega y Austria estaban claramente por encima de esa media, y los de España, Italia y Francia claramente por debajo, como muestra la tabla 2 (tercera columna).

Las categorías de *grupos ocupacionales* que se emplean internacionalmente se centran en la posición y el estatus profesional, no en el tipo de trabajo ni en las competencias que requiere. En el pasado, se habían utilizado con frecuencia en el análisis del «empleo adecuado», la «hipereducación», etc. Hoy, como muestra la tabla 2 (cuarta columna), cuatro años después de la graduación, unas tres cuartas partes de los graduados de los países analizados trabajaban como «profesionales» o «legisladores, altos funcionarios y directivos», es decir, en categorías tradicionalmente consideradas «apropiadas». Si estos datos se interpretan desde una perspectiva histórica, se observa que el incremento de estudiantes y graduados universitarios en las sociedades industrializadas en las últimas décadas estuvo acompañado de un crecimiento similar de las ocupaciones y posiciones profesionales y de dirección.

Más o menos una quinta parte de los graduados ocupaban puestos de «técnicos y profesionales afines», es decir, trabajadores sociales, pro-

Tabla 2. Empleo de los graduados unos cuatro años después de graduarse (porcentaje).

País	Empleados (%)	En busca de empleo (%)	Ingresos (en miles de euros)*	Profesionales o directivos (%)	Técnicos o profesionales afines (%)
Noruega	87	1	35.4	46	53
Suecia	83	1	29.9	-	-
Finlandia	93	1	30.7	93	5
Reino Unido	87	3	30.6	74	15
Países Bajos	93	2	28.4	68	25
Alemania	87	2	38.3	83	12
Austria	87	4	33.3	95	3
Francia	69	7	24.7	66	24
España	73	10	16.3	73	4
Italia	79	5	20.5	61	30
Total	84	4	30.0	72	20

* Media aritmética de ingresos anuales brutos de los graduados empleados a jornada completa.

Fuente: Encuesta CHEERS. No se preguntaba en el cuestionario.

fesionales de la paramedicina, administradores de nivel medio, etc. Son puestos que suelen ser habituales para graduados con títulos medios o de carácter profesional, pero los expertos tienden a pensar que no se puede considerar que todos los graduados de esta categoría trabajen en un empleo adecuado. Sin embargo, en torno a la mitad de los graduados noruegos estaba en esta categoría, y todos ellos pensaban que su trabajo se ajustaba a su nivel de estudios.

Por último, más o menos el 7% de los graduados empleados trabajaban de administrativos, comerciales de bajo nivel, trabajadores manuales, etc. La mayoría de los expertos considera que estas categorías son un indicador de empleo inadecuado para los graduados. El empleo en estas categorías estaba por encima de la media en España (23%), el Reino Unido (11%), Francia (10%) e Italia (9%).

3.4.4. Vínculos percibidos entre los estudios y el empleo y el trabajo posteriores

En las encuestas se suele pedir a los graduados que valoren las relaciones entre los estudios y el posterior empleo y trabajo, y se insiste sobre todo en dos dimensiones: la *dimensión horizontal*, es decir, el vínculo sustantivo entre los campos de estudio y los conocimientos, por un lado, y el área laboral y el tipo de tareas de trabajo, por otro; y la *dimensión*

vertical, es decir, la adecuación del nivel del empleo, por ejemplo, la posición, en relación con el nivel del expediente y los títulos académicos.

En cuanto a la relación horizontal, observamos, en primer lugar, que más o menos una quinta parte de los graduados europeos encuestados consideraban que utilizaban muy poco o nada los conocimientos y las habilidades adquiridas con los estudios. En este sentido, el porcentaje más alto, y con mucha diferencia, es el de Francia (37%), pero también está por encima de la media el de España y Reino Unido (25% en ambos casos) como muestra la tabla 3 (primera columna). En cambio, en los países nórdicos pocos graduados percibían que hicieran un uso escaso o nulo de lo que habían aprendido en la universidad (entre el 5% y el 12%).

Al preguntarles la relación entre el tipo de estudios que habían cursado y el área de empleo y trabajo, cuatro años después de la graduación, un 40% de quienes respondieron decía que los estudios que habían cursado eran los únicos posibles o, con mucha diferencia, los mejores. Un porcentaje prácticamente igual pensaba que otros tipos de estudios también les hubieran podido preparar. La tabla 3 (segunda columna) muestra que sobre una sexta parte de los graduados no veía vínculo alguno entre los estudios cursados y las tareas de su trabajo. Este porcentaje era claramente superior en Reino Unido (27%) y Fran-

Tabla 3: Relación limitada percibida entre los estudios y el empleo/trabajo y la satisfacción laboral cuatro años después de la graduación (porcentaje).

	Poco uso de los conocimientos	Campo inadecuado, enseñanza superior no necesaria	Nivel de estudios poco adecuado	Situación laboral actual peor de la esperada	Insatisfacción con el actual empleo/trabajo
Noruega	5	3	3	7	4
Suecia	12	7	/	22	11
Finlandia	12	9	6	15	9
Reino Unido	25	27	18	24	18
Países Bajos	16	12	8	10	7
Alemania	23	15	16	17	12
Austria	17	16	13	13	10
Francia	37	26	22	24	14
España	25	15	17	38	13
Italia	21	14	22	30	18
Total	19	14	14	19	11

Fuente: Encuesta CHEERS. No se preguntaba en el cuestionario.

cia (26%), mientras que en los países nórdicos, raramente se hablaba de «desajuste» (entre el 3% y el 9%).

Uno de cada siete graduados de los países analizados pensaba que el nivel de su empleo y trabajo apenas se correspondía, o no tenía relación alguna, con su nivel de estudios. En este sentido, el porcentaje estaba claramente por encima de la media en Italia y Francia (22%), como se observa en la tabla 3 (tercera columna). En cambio, en los países nórdicos y en los Países Bajos, pocos eran los graduados que pensaban lo mismo.

En conjunto, para la mayoría de los graduados, el empleo no les suponía una situación que les decepcionara y a la que tuvieran que adaptarse. Al contrario, cuatro años después de graduarse, más del 40% consideraba que su situación era mejor de la esperada, frente a solo un 20% que pensaba que era peor. Como se ve en la tabla 3 (cuarta columna), donde más hablaban de decepción los graduados era en España (38%) e Italia (30%) y, en este sentido, también estaban por encima de la media los de Reino Unido y Francia (24% en ambos casos) y Suecia (22%). En el otro extremo, pocos graduados de Noruega, Países Bajos y Austria se sentían decepcionados con su empleo y trabajo. Por último, solo uno de cada nueve graduados se sentía predominante o completamente insatisfecho con su trabajo. Así lo pensaban, sobre todo, los graduados de Reino Unido e Italia (18%), como muestra la tabla 3 (quinta columna). Por otro lado, pocos graduados de Noruega, Países Bajos y Finlandia tenían esa sensación.

3.4.5. Análisis de las distintas mediciones

Al reunir todas las mediciones de la transición, el empleo y las relaciones percibidas entre los estudios y el posterior empleo y trabajo, se observa que la mayoría de los graduados, al cabo de un período no muy largo de transición, se encontraban en puestos profesionales altos y realizando unas tareas laborales que se podían considerar más o menos ajustadas a sus conocimientos y nivel de estudios. Para una minoría de entre el 10% y el 20%, dependiendo de cada medición, la situación parece menos prometedora.

Según los datos obtenidos sobre el proceso de transición, y según las mediciones «objetivas» del empleo, hay en Europa una división evidente entre el norte y el sur. Una proporción importante de gradua-

dos de España, Francia e Italia tenía problemas para encontrar empleo, en cambio, pocos eran los que los tenían en los países nórdicos. Las valoraciones que los graduados hacían de las relaciones horizontales y verticales que pensaban que existían entre sus estudios y el posterior empleo y trabajo, el grado de cumplimiento de sus expectativas y de sus desengaños, además del grado general de satisfacción con su trabajo, confirman esta imagen, pero se diferencian notablemente en dos aspectos. Primero, los graduados holandeses, como los de los países nórdicos, perciben que su situación laboral en general guarda relación con los estudios realizados y es adecuada y satisfactoria, pero hablan de menor estabilidad en el empleo. Segundo, el porcentaje de los que consideran negativos los vínculos entre los estudios y el trabajo, y que la situación laboral es decepcionante e insatisfactoria, es más alto entre los graduados británicos. Es una realidad sorprendente porque esos mismos graduados, al hablar retrospectivamente, calificaban las condiciones y aportaciones de sus estudios como muy positivas, tuvieron un proceso de transición relativamente suave al mundo laboral y percibían salarios parecidos a la media de los europeos.

3. 5. Confirmación de las percepciones convencionales y aportación de nuevas ideas

3.5.1. La educación superior, el mercado laboral y el éxito profesional

El estudio CHEERS analizaba tanto el «éxito» de los graduados en el empleo y el trabajo, como el papel que los factores sociobiográficos, las condiciones de los estudios de los graduados, lo que les aportaron y las estrategias de estudio, desempeñaron en su posterior empleo y trabajo. El objetivo de las consiguientes consideraciones es mostrar en qué grado los resultados de la encuesta CHEERS eran de esperar teniendo en cuenta los debates anteriores sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo, y en qué aspectos las conclusiones eran sorprendentes y aparecían ideas nuevas.

Según el estudio CHEERS, *la expansión de la educación superior* en los doce países no superaba la «demanda». Por ejemplo, más o menos el 70% de los graduados encuestados que habían concluido los estudios a mediados de los años noventa trabajaban, cuatro años después, como profesionales, en puestos de dirección o en categorías ocupacionales si-

milares que por lo general requieren un título universitario. Si se comparan esos resultados con los de encuestas realizadas en las décadas de 1970 y 1980 en diversos países, se observa que se trata de un porcentaje más o menos estable. La mayoría de los graduados, en su propia opinión, trabajaban en empleos típicos de graduados universitarios. Por ejemplo, solo el 12% pensaba que su situación ocupacional no se ajustaba al nivel de estudios que poseía.

Pero en unos pocos países hay indicadores de que el incremento de graduados universitarios era superior al de los puestos profesionales y de dirección. La mayoría de los graduados de Noruega y Japón trabajaban en profesiones asociadas u otras ocupaciones de nivel medio; en estos dos países, el índice de graduados universitarios entre el correspondiente grupo de edad era excepcionalmente alto. Pero cabría pensar que la medida en que los graduados trabajan en este tipo de puestos ya no es pertinente como indicador de una relación entre la enseñanza superior y el mundo laboral.

En general, la encuesta CHEERS confirma que el esfuerzo de los graduados y lo que invierten en sus estudios se ven recompensados en los diez primeros años posteriores a la graduación. La mayoría de ellos consigue encontrar empleo en ocupaciones y puestos que se consideran típicos de graduados universitarios. *Sin embargo, esto no significa que el estudio confirme una tendencia hacia una relación más estrecha entre el éxito educativo y el profesional.*

Entre los expertos, se da por supuesto de forma muy generalizada que *las diferencias dentro de la educación superior* –por ejemplo, el tipo de enseñanza y de programas, la reputación de la institución o las calificaciones obtenidas en los exámenes finales, etc.– van cobrando mayor importancia para el posterior empleo de los graduados. Hay expertos que piensan que otros tipos de centros de enseñanza superior y de programas universitarios más cortos consiguen cuestionar, mediante una formación profesional más específica, la jerarquía establecida. Los datos de CHEERS, sin embargo, indican que los graduados de esos programas ocupaban, más que los graduados universitarios, puestos que no consideraban que se correspondían con su nivel de estudios. Los primeros pensaban que los programas cortos y de formación profesional estaban más claramente relacionados con lo que el empleo les exigía, pero también opinaban que muchas de las competencias que tenían en el trabajo eran de nivel inferior al de las de los graduados que siguieron programas universitarios. En Japón, la reputación de la universidad se

consideraba muy importante para el posterior empleo de los graduados. En los países europeos, sin embargo, muchos graduados no pensaban que fuera fundamental para conseguir un contrato, y el porcentaje de quienes sí lo pensaban variaba entre los países menos de lo que cabría esperar por la idea habitual que se suele tener al respecto. A la reputación de la universidad se le daba la misma importancia en Francia y Noruega, pero, por extraño que parezca, no tanta en Reino Unido.

La encuesta CHEERS *no confirma la idea habitual de que la relación meritocrática entre la educación superior y el empleo del graduado se vea sacudida* por la dinámica opuesta del proceso de transición al mundo del trabajo o por una relevancia cada vez mayor de competencias que la enseñanza superior no proporciona en mejor grado. En general, los mejores estudiantes son quienes después consiguen mayor éxito en el empleo y el trabajo.

Los problemas de empleo de los graduados eran motivo de preocupación en muchos países del estudio CHEERS. Pero hay que tener en cuenta que no existe una vara indiscutible con la que medir y determinar la *proporción de graduados que tenían problemas graves de empleo*. Podemos afirmar que era elevada si observamos el desempleo de los graduados pocos meses después de concluir los estudios, o si consideramos como inadecuadamente empleados a todos los graduados que no ocupen un puesto profesional o de dirección. Sin embargo, estas referencias pueden ser demasiado rígidas. Algunos graduados pasan un período de desempleo o de búsqueda de empleo. Cuatro años después de la graduación, solo el 4% estaba desempleado, es decir, sin trabajar y buscando trabajo. Además, de los que encontraron trabajo, solo el 15% había estado buscando su primer empleo durante más de seis meses después de la graduación. Otro dato es que aproximadamente la mitad del 30% de graduados profesionalmente activos que no trabajaban en puestos de gestión y profesionales observaban una estrecha relación entre sus estudios y su trabajo. De modo que la idea de «desajuste» sería exagerada. Solo el 8% de los graduados de CHEERS afirmaba que sus estudios no tenían relación alguna con el tipo de trabajo que desempeñaban cuatro años después de concluirlos. El 14% pensaba que su situación profesional no era la adecuada para un graduado, pero un importante porcentaje lo aceptaba voluntariamente, porque prefería vivir y trabajar en determinadas localidades, o consideraba interesante lo que el trabajo le exigía o que las condiciones eran buenas.

El 11% de los que trabajaban cuatro años después de graduarse lo hacían a tiempo parcial, y el 22%, con contratos temporales. Sin embargo, el estudio CHEERS muestra que no todas estas situaciones se pueden considerar de empleo precario. En algunos países europeos se cuestionaba que el contrato indefinido fuera el modelo normal de empleo. Además, los contratos temporales eran más habituales en las primeras etapas laborales en la profesión académica y en algunas otras profesiones de los servicios públicos, es decir, en profesiones que eran bastante populares entre los graduados. Y por último, otro dato igualmente importante es que el empleo a tiempo parcial era el que más solían aceptar las mujeres con hijos después de graduarse.

La relación entre la enseñanza superior y el empleo de los graduados sin duda tuvo características comunes en la mayoría de los países económicamente avanzados durante la década de 1990. Pero en algunos aspectos las *diferencias por países* eran sustanciales. En Noruega y Japón, el empleo de los graduados ya había alcanzado una nueva etapa que se podría denominar la del ascenso de categoría de las profesiones de nivel medio. La relación entre los estudios realizados y el empleo era muy estrecha en muchos países, en cambio, la situación era mucho más diversa en el Reino Unido. Muchos graduados de los países nórdicos encontraban empleo en el sector público, en el que gran parte de ellos veían una mayor relación entre sus conocimientos y las exigencias de su trabajo y se sentían más satisfechos, pero nosotros observamos que la posibilidad de los graduados de esos países de conseguir trabajos de nivel medio era menor. A finales de los años noventa, el grado de seguridad en el empleo seguía siendo alto, en especial en Japón, mientras que en los Países Bajos y España empezaban a considerarse poco normales los contratos a largo plazo. En Japón, el paso inmediato de sus graduados de la educación superior al empleo seguía siendo lo habitual, en cambio, en algunos países europeos el modelo dominante pasó a ser un período de búsqueda y transición de hasta seis meses. Los graduados japoneses consideraban, más que sus colegas europeos, que la reputación de la universidad era importante para su carrera profesional, y que la ayuda directa de la universidad era fundamental para encontrar el primer empleo. Los graduados de Italia, Francia y España no solo pasaban por períodos de transición más prolongados, sino que tenían más probabilidades de encontrarse con problemas de empleo y de tener que desempeñar cargos y funciones que no se correspondían con su nivel de estudios.

3.5.2. El aprendizaje, las competencias y el trabajo

Las instituciones de educación superior son responsables de la generación, transmisión y conservación de conocimientos. A los estudiantes se les enseña y se les dan diversas oportunidades de mejorar por sí mismos su base de conocimientos. En cuanto a la relación entre la adquisición de conocimientos durante los estudios y el uso de ellos en el trabajo, se consideraron cinco preguntas como las de mayor relevancia: ¿Los programas de estudios y los conocimientos en ellos adquiridos se corresponden con las exigencias del trabajo? ¿Cuál es el grado de flexibilidad de las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo laboral? ¿Hay ámbitos en que las discrepancias entre los estudios y las exigencias inmediatas del empleo pudieran poner en entredicho prácticas trasnochadas y contribuir a la innovación, la mejora de las ocupaciones y el cambio societal? ¿En qué medida los estudiantes han adquirido unos conocimientos cognitivos sistemáticos, y en qué medida la capacidad de transmitir sus conocimientos a las tareas laborales, unos estilos de trabajo y unos valores activos, unas destrezas sociocomunicativas y competencias similares? Por último, ¿cómo afecta la creciente necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida a las relaciones entre los estudios y el aprendizaje preprofesionales durante los primeros años y el contenido del empleo?

El estudio CHEERS sacó conclusiones interesantes en la mayoría de estos aspectos. Sin embargo, su aportación es marginal en lo que se refiere a la comprensión de las cambiantes relaciones entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo en el ámbito de todos los conceptos que implica el aprendizaje a lo largo de toda la vida, porque la educación permanente no desempeña un papel sustancial durante los primeros cuatro años posteriores a la graduación.

En cuanto a los *vínculos entre los estudios y el contenido del trabajo*, se observa que en torno a la mitad de los graduados encuestados decían, a los cuatro años de graduarse, que utilizaban en gran medida los conocimientos que habían adquirido en la universidad y solo el 21% opinaba que hacía poco uso profesional de ellos. Otras respuestas referentes al estatus profesional y la satisfacción en el empleo indican que muchos graduados consideraban normal y satisfactorio que, de un modo u otro, los estudios fueran útiles para su trabajo profesional; no parecía que se aspirara de forma general a una relación estrecha y una preparación específica para el contenido de su trabajo. Solo el 38% pensaba que

la especialidad de sus estudios fuera la única posible ni la mejor con mucha diferencia para el tipo de trabajo que desempeñaban, y el 11% afirmaba que ese campo de estudio no era importante para el que era el contenido de su trabajo. Este vínculo flexible se percibía con mayor frecuencia como un «desajuste»: solo el 9% pensaba que otro campo de estudio fuera más útil, y el 8% no veía utilidad alguna en el hecho de haber realizado unos estudios.

En general, los graduados que trabajaban en el sector público veían mayor relación entre los estudios y el contenido de su trabajo. Esto refleja en parte el control público de las profesiones a las que se puede acceder solo si se cuenta con determinadas cualificaciones, en parte una tendencia general del sector público a fomentar una relación más estrecha entre los currículos y el contenido del trabajo, y en parte una menor flexibilidad de las áreas ocupacionales de nivel medio del sector público en lo que a la promoción se refiere.

Las percepciones de los graduados sobre la relación entre los estudios y el contenido de su trabajo diferían mucho entre los países: un alto porcentaje de los graduados de los países nórdicos hablaba de una relación estrecha, pero pocos eran los que pensaban lo mismo en Francia y Japón. Por ejemplo, en Finlandia, Noruega y Suecia, solo el 12% decía que utilizaba poco sus conocimientos, en cambio, en Francia lo afirmaba el 36%, y en Japón el 47%. Estas diferencias no se pueden explicar exclusivamente por la expansión de la educación superior. Al contrario, como ya se ha dicho, influían en ellas las diferentes tasas de empleo en el sector público y en las profesiones. Además, en el caso de Francia, las tradiciones educativas y profesionales de la especialización podían despertar mayores expectativas en cuanto a las relaciones estrechas de que hablamos, lo cual, a su vez, provoca que se niegue la existencia de tal relación cuando esta no es consistente.

La formulación de las preguntas de la encuesta CHEERS no ayudaba a esclarecer hasta qué punto los graduados tenían una actitud innovadora y crítica respecto a las «exigencias» predominantes del trabajo. Sin embargo, el 57% de los encuestados destacaba el hecho de que tenía oportunidad de aplicar sus ideas, y el 64% afirmaba que tenía autonomía para organizarse el trabajo. El 46% pensaba que podía hacer algo útil para la sociedad, pero solo el 22% pensaba que podía influir en el ámbito político con su trabajo profesional.

La *evaluación retrospectiva de los estudios cursados* por parte de los graduados no se puede considerar rotundamente positiva. Más del

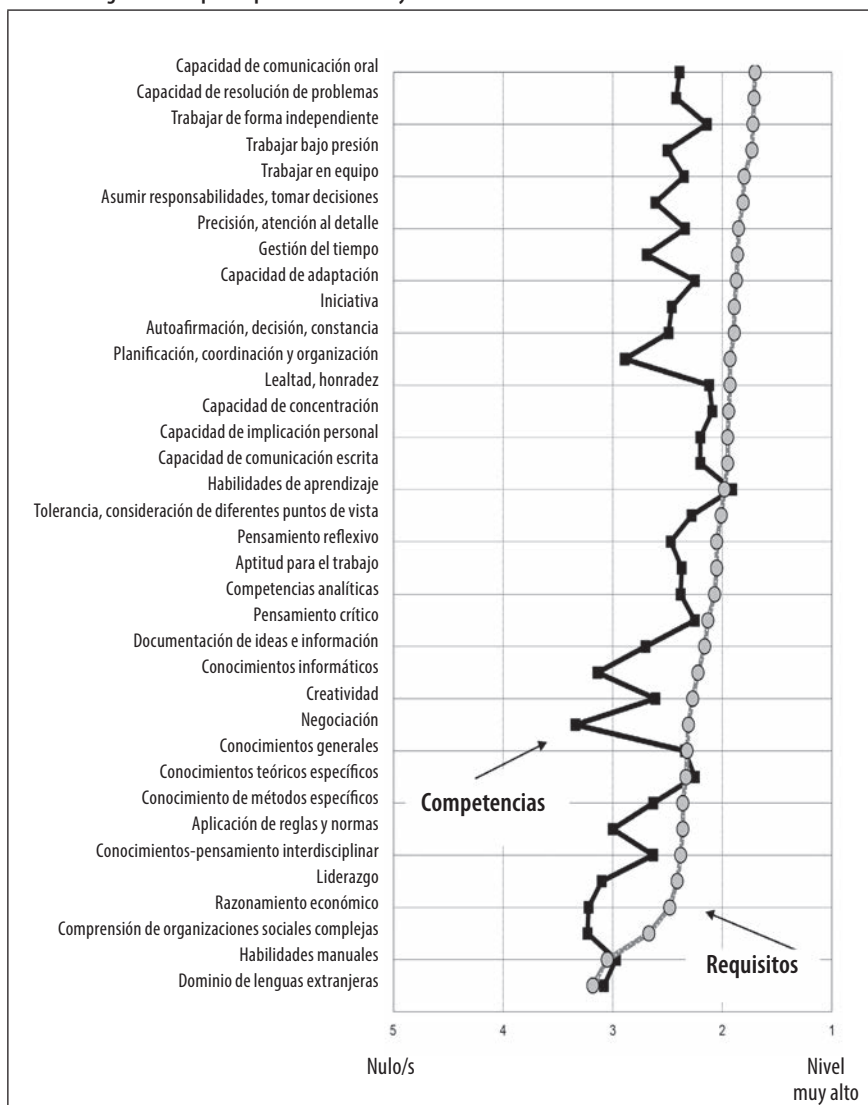
40% echaba en falta una orientación práctica. Esto no significaba, sin embargo, que quienes habían realizado estudios y elegido instituciones que abogaban por un enfoque más centrado en la preparación para el trabajo y por una orientación eminentemente práctica, se consideraran mejor preparados para las tareas futuras que deberían realizar en el trabajo. Muchos de estos graduados apreciaban esos planteamientos «profesionales» al analizarlos unos años después, pero, en términos generales, observaban mayores discrepancias entre las competencias que tenían al graduarse y lo que el trabajo les exigía, y un porcentaje más elevado afirmaba que su profesión no se correspondía con su nivel de estudios, pese a que muchos de ellos tenían unos ingresos relativamente altos.

Como término medio, los graduados pensaban que tanto los conocimientos relacionados con su ámbito laboral como los de tipo general que habían adquirido en el transcurso de sus estudios, se correspondían con las exigencias del trabajo que desempeñaban. Sin embargo, se observaban diferencias en todas las demás *competencias que trascendían de los conocimientos cognitivos sistemáticos* que se trataban en el estudio CHEERS. Al comparar las competencias en el momento de la graduación y las exigencias del trabajo cuatro años después de ella, los graduados consideraban necesario mejorar notablemente sus competencias en negociación, planificación, aplicación de normas, toma de decisiones, liderazgo, gestión del tiempo y trabajo bajo presión. Además, también se señalaba con frecuencia la necesidad de mejorar las destrezas informáticas. (Véase figura 1.)

Los autores del estudio CHEERS presentaron tres formas distintas de clasificar las competencias y las exigencias del empleo. Para todos ellos, las competencias sociocomunicativas eran un aspecto importante por derecho propio. También convenían en que los graduados percibían deficiencias en las competencias operativas y organizativas, por lo que las capacidades de transferir conocimientos, los estilos de trabajo y los valores se clasificaron de forma distinta. Por último, aunque empleando términos distintos, parecía que estaban de acuerdo en que las competencias de razonamiento, reflexión y creatividad constituían aspectos claros que los graduados querían mejorar.

Al comparar retrospectivamente las ideas de los encuestados sobre los estudios cursados y las competencias en el momento de la graduación, se observa que el impacto de los programas sobre los conocimientos cognitivos sistemáticos era mayor y más evidente que el que ejercían

Figura 1: Requisitos y competencias laborales de los graduados en el momento de la graduación (porcentaje de todos los graduados que responden «nivel muy alto»).



sobre otras competencias. Por ejemplo, quienes observaban un mayor énfasis en la calidad de la enseñanza tendían a calificar con muy buena nota sus conocimientos generales, y quienes insistían más en los contenidos teóricos de sus programas de estudios también se consideraban bien cualificados para la teoría y el método. Sin embargo, esto no significa que no se relacionaran con los estudios otros aspectos: quienes habían vivido una fuerte insistencia en la dimensión práctica de los

programas se consideraban relativamente bien preparados para el liderazgo y las tareas de dirección, y quienes habían observado un mayor énfasis en la comunicación entre profesores y estudiantes, y entre estos mismos, se consideraban capaces de adaptarse a otras personas y de comunicarse con ellas.

3.5.3. La relevancia profesional de los valores y la orientación

Las funciones laborales de alto contenido intelectual no están muy determinadas por las normas, los instrumentos, los entornos laborales ni el control social. De los trabajadores altamente cualificados se espera más que sepan desenvolverse bien en trabajos indeterminados, reflexionar sobre la práctica profesional establecida y encontrar soluciones innovadoras, y todos ellos tienen muchas oportunidades de interpretar las tareas de su trabajo y de decidir entre diferentes opciones. Por consiguiente, los valores y las preferencias de los graduados pueden desempeñar un papel esencial en la redefinición de las «exigencias» del empleo y en la configuración del trabajo profesional.

Se podrá pensar que la relevancia de los valores y las preferencias de los graduados es una idea convencional. Sin embargo, aunque los debates y los estudios sobre las «profesiones» y el «liderazgo» suelen ocuparse de la importancia de la motivación intrínseca, de la ética profesional y de las ideas sociopolíticas de los graduados, en muchos análisis del empleo de estos se da por supuesto que prevalecen las normas del *homo economicus* y del buscador de estatus. El estudio CHEERS, por el contrario, se proponía cartografiar los valores y las preferencias de los graduados y determinar hasta qué punto unos y otras explican sus actividades profesionales.

De hecho, valores que no son los ingresos, el estatus y las condiciones laborales desempeñan un importante papel. Los graduados hablan del desarrollo personal, del trabajo y también de la familia con mucha más frecuencia que del dinero, el prestigio y una vida social diversa. La satisfacción en el trabajo se asocia más estrechamente al trabajo autónomo y exigente y a la oportunidad de utilizar las propias competencias, que a los ingresos, la posición, la seguridad en el empleo, el tiempo libre y otros aspectos del empleo. En resumen, los graduados piensan que actúan más por motivaciones intrínsecas que extrínsecas. Un análisis más atento revela que la composición de los valores variaba

sustancialmente. Uno de cada siete graduados se movía predominantemente por motivos de estatus e ingresos. Para más de una cuarta parte de los graduados, parecía que las motivaciones intrínsecas y extrínsecas tenían un valor semejante: en ambos aspectos hablaban de muchas o pocas ambiciones. Sin embargo, más de la mitad de ellos subrayaban el interés que sentían por los retos de su trabajo o el aprecio que tenían al desarrollo personal, y consideraban menos importantes los ingresos, el estatus y otras condiciones laborales.

No es extraño, sin embargo, que muchos graduados pensaran que su situación laboral no coincidía del todo con sus deseos. Parecía que las discrepancias entre las preferencias y las situaciones laborales reales se producían con la misma frecuencia en lo relativo al estatus y los ingresos, las posibilidades de aplicar sus propias ideas y de usar sus conocimientos, que en lo relativo a las posibilidades de disponer de tiempo para el ocio y la familia. Algunos graduados aceptaban estas discrepancias y se adaptaban a ellas, mientras que otros intentaban cambiar las condiciones de su empleo y trabajo para preservar los que eran sus valores y preferencias.

Por último, la importancia de los valores y las normas afectaba de forma diferente a las opciones profesionales en varios aspectos. En algunos países, la pertenencia a una región se apreciaba tanto que algunos graduados la anteponían a otras mejores oportunidades profesionales para poder seguir viviendo en ella. Algunos graduados apreciaban mucho la movilidad internacional por otras varias razones distintas de las económicas, el estatus y unas condiciones laborales satisfactorias. Además, para las mujeres también era muy importante el cuidado de los hijos; se observa en ellas una fuerte preferencia por el empleo en el sector público, sobre todo en los países donde se realizaban esfuerzos políticos para contrarrestar las desventajas profesionales de la mujer.

3.6. Conclusión

La encuesta CHEERS sobre el empleo y el trabajo de los graduados universitarios facilitó tal cantidad de información, que todo esfuerzo por resumir los hallazgos en pocas palabras está condenado al fracaso. Evidentemente, muchos de esos hallazgos confirmaron las ideas convencionales, mientras que otros sorprendían y exigían interpretaciones nuevas. Muchos subrayaban básicamente los problemas de los países

económicamente avanzados, y otros desvelaron diferencias entre los distintos países.

Es previsible que un estudio comparativo de ámbito internacional sobre personas que iniciaron sus estudios universitarios a principios de los años noventa, los terminaron a mediados de ellos y fueron analizados a finales de la década, dibuje una imagen del empleo y el trabajo de los graduados en un determinado período. Los pasados años noventa fueron una época de crecimiento continuado de la enseñanza superior y en la que se fue afianzando la idea de que las sociedades estaban avanzando hacia una «sociedad del conocimiento». En muchas sociedades avanzadas se agudizaron los problemas de empleo. Se extendieron las ideas neoliberales de que a la sociedad le convenían unas regulaciones más fuertes del mercado y unos mecanismos de incentivación. Por último, cobró fuerza la idea de que la globalización pondría en entredicho las distinciones entre las naciones-estado.

Sin embargo, se puede entender que los resultados del estudio apuntan a unos cambios en las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo menos drásticos de los que se señalan en los debates sobre las macrotendencias de las sociedades modernas. El avance de las ocupaciones de nivel medio hacia áreas típicas del empleo de los graduados solo se había producido de forma sustancial en una minoría de los países económicamente avanzados. Los graduados estaban expuestos a problemas de empleo graves en menor grado de lo que se señalaba en los debates públicos, una realidad que los propios graduados preveían cuando aún estaban cursando sus estudios. No parece que las motivaciones profesionales intrínsecas perdieran fuerza por un espíritu de los tiempos que favorecía al *homo economicus* y al buscador de estatus. Y tampoco parece que las características nacionales del estudio, el empleo y el trabajo de los graduados cedieran el paso inmediatamente a las presiones convergentes de la globalización.

Referencias

- Brennan, J. *et al.* (2001). *The Employment of UK Graduates: Comparisons with Europe and Japan*. Londres: Higher Education Funding Council for England.
- Jiménez, J.; Sánchez, J.; Montero, R. (comps.) (2003). *Educación superior y empleo: La situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta CHEERS*. Granada: Universidad de Granada.

- Mora, J. (comp.) (2007). «The Labour Market of European Higher Education Graduates. Some Analytical Approaches». *European Journal of Education*, vol. 42, n.º 1.
- OCDE (comp.) (1974). *Policies for Higher Education*. París: OECD.
- OCDE (1992). *From Higher Education to Employment* (4 vol.). París: OCDE.
- OCDE (1993). *Transition from Higher Education to Employment: Synthesis Report*. París: OCDE.
- OCDE (ed.) (1999). *Preparing Youth for the 21st Century*. París: OCDE.
- Paul, J.; Teichler, U.; Van der Velden, R. (comps.) (2000). «Higher Education and Graduate Employment». *European Journal of Education*, vol. 35, n.º 2 (número especial).
- Sáenz de Miera, A. (comp.) (2001). *En torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Schomburg, H.; Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from 12 Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schomburg, H.; Teichler, U.; Doerry, M.; Mohr, J. (comps.) (2001). *Erfolgreich von der Uni in den Job*. Regensburg: Fit for Business.
- Teichler, U. (1999). «Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges». *Higher Education Policy*, vol. 12, n.º 4, págs. 285-312.
- Teichler, U. (comp.) (2007). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U.; Hartung, D.; Nuthmann, R. (1980). *Higher Education and the Needs of Society*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Vidal, J. (comp.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid y León: Consejo de Coordinación Universitaria y Universidad, Secretariado de de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Yoshimoto, K. (comp.) (2001). *University and Work in Europe and Japan. A Survey Report on Higher Education and Work among Twelve Countries*. Tokio: Japan Institute of Labour (en japonés).

4. EL TRABAJO PROFESIONAL DE LOS GRADUADOS

— Harald SCHOMBURG

4.1. ¿Qué se entiende por profesión?

En la actual sociedad del conocimiento se podrán esperar muchas cosas de los graduados universitarios, pero sin duda una de ellas es que pasen a ser *especialistas en su particular ámbito profesional*. Tradicionalmente, la sociedad ha buscado el consejo de sus científicos, filósofos, abogados, médicos, etc., y de las universidades que durante siglos han sido la base de la formación de esos expertos profesionales. Sin embargo, lo que no tiene precedentes es la ingente cantidad de personas que hoy asisten a la universidad. ¿Qué impacto ha producido esta enorme expansión en la naturaleza y el significado de la experiencia profesional? ¿Los graduados de las instituciones de enseñanza superior aún siguen trabajando principalmente como «profesionales», y cómo ha cambiado tal situación en los últimos tiempos? ¿Los estudios que realizan los graduados les preparan adecuadamente para el nivel de destreza profesional que van a requerir? Estas son algunas de las principales preguntas del estudio REFLEX.

Es evidente que utilizamos el término «profesional» en un sentido distinto del que se le da en la vida cotidiana. Se emplea a menudo para diferenciar el trabajo que realizan «amateurs» no remunerados del que hacen los «profesionales» a los que se les paga. En segundo lugar, de los profesionales se espera un trabajo de alta calidad.

En la literatura especializada es habitual que las ocupaciones para las que se exige un título universitario entren en la categoría de «profesionales». Otros, en especial los sociólogos de los países anglosajones, han desarrollado teorías y taxonomías para definir de forma muy restrictiva las ocupaciones que se pueden considerar «profesiones», por

ejemplo, la de médico y la de abogado. En su avance hacia la consecución del estatus de estas profesiones (la «profesionalización»), las ocupaciones se definían de acuerdo con el llamado modelo de escalera mecánica: primero se crea una escuela, después una asociación, luego unos exámenes, después unas licencias, después un código ético, y por fin la ocupación llega a su destino: el estatus de plena profesión (Goode, 1969; Wilensky, 1964).

En años recientes, se abogaba a menudo por un principio que se sitúa entre la interpretación restrictiva de las profesiones y otra más amplia que incluye todas las ocupaciones que requieren unos estudios superiores. Según esta idea, la etiqueta de «profesional» se asocia a la *autonomía* (Friedson, 1988), la *pericia* (Schön, 1987) y un *cuero de conocimientos* (Etzioni, 1969). Aquí, por «autonomía» no se entiende el trabajo autónomo de los profesionales individuales, sino la autonomía del grupo de profesionales que le permite establecer sus propias normas y regulaciones para el trabajo de sus miembros. Estas características están relacionadas con los conceptos de *estatus* y *capital cultural* (Bourdieu y Passeron, 1977). En opinión de Foucault (1977), tal denominación constituye un recurso retórico y una fuente de poder.

Las profesiones desempeñan un papel fundamental en el análisis que Harold Perkin (1996) hace de los cambios trascendentales producidos en la historia moderna como una «revolución de los profesionales» o *el auge de una sociedad profesional*. Perkin sigue la idea de Robert Reich de la función esencial del «analista simbólico» en la sociedad y la economía futuras. «Tales servicios basados en el conocimiento son el ámbito de los expertos profesionales, sin los cuales no existirían. Y el conocimiento profesional se basa en el capital humano, lo crean la educación avanzada y la pericia en el trabajo, y constituye el escaso recurso que permite que los profesionales obtengan elevadas “rentas” y beneficios en especie» (Perkin, 1996, pág. 6). Según Perkin, las «profesiones clásicas» no son las principales protagonistas del auge de la sociedad profesional. Además de los «expertos profesionales», señala el papel de los «directivos»: «Y entre los profesionales de mayor responsabilidad, los agentes clave son los directivos profesionales de las grandes corporaciones y sus homólogos del gobierno, que controlan la economía y administran sus políticas y, cada vez más, reparten los ingresos y disponen las relaciones sociales» (*ibíd.*)

Confrontaremos esta *idea de las nuevas élites de la sociedad profesional* con los resultados empíricos del estudio REFLEX. Por ejemplo,

¿los directivos emergen realmente como los agentes clave? Y si es así, ¿ocurre por igual en todos los países? Empezaremos por desarrollar una tipología de ocupaciones que nos permita diferenciar entre las amplias áreas de trabajo de los graduados universitarios. Utilizaremos esta tipología de las profesiones a lo largo de todo el capítulo cuando nos ocupemos del papel y la identidad profesionales de los graduados, de su pericia profesional y de aspectos relacionados con el poder, como los ingresos y la exclusividad. Nuestro objetivo es encontrar algunas respuestas de base empírica a la pregunta de hasta qué punto las diferentes clases de profesiones de los distintos países se caracterizan realmente por elementos como los monopolios del conocimiento, el acceso regulado, el control por parte de los iguales, etc.

4.2. ¿Qué se entiende por «profesional»?

Para hacernos una idea general de la medida en que los graduados trabajan en un *nivel profesional*, observamos el porcentaje de graduados de cada país que trabajan en los principales grupos de «profesionales» o «directivos» según la *clasificación de las ocupaciones* ISCO88-COM. Según la encuesta REFLEX, el 74% de los graduados de todos los países trabajan en el nivel más alto de las ocupaciones (el 64% como profesionales, y el 10% como directivos); este porcentaje se reparte entre el 94% de Austria y el 61% de Reino Unido. La mayoría de los otros graduados, es decir, el 20%, trabaja en el nivel siguiente, el de *técnicos y profesionales asociados*, y solo el 6%, en empleos de nivel inferior, por ejemplo, *administrativos o trabajadores cualificados*. En el estudio CHEERS mencionado, el porcentaje de profesionales era similar.

Como muestra la tabla 1, la clase de ocupación depende en gran medida del *tipo de título universitario*. De los graduados con título de primer nivel (entre tres y cuatro años de estudios, equivalente al de grado en algunos países), el 65% trabajan como profesionales y directivos. De los graduados del segundo nivel (cuatro o más años de estudios, equivalente en muchos países al título de máster, que da acceso al doctorado), el correspondiente porcentaje es del 82%.

La incidencia que los diferentes niveles de títulos universitarios de cada país tienen para el acceso a las ocupaciones profesionales y de dirección varía sustancialmente entre los distintos países. La menor diferencia se observa en Austria, Alemania, Países Bajos y Suiza. Esa

Tabla 1: Categorías ocupacionales de los graduados empleados de doce países por nivel de título universitario.

	IT	ES	FR	AT	DI	PB	RU	FI	NO	RC	CH	BE	EE.UU.	Total
Primer nivel														
Legisladores, altos funcionarios y directivos	4	5	5	11	10	8	10	7	7	7	18	10	23	11
Profesionales	51	11	68	78	71	60	50	40	67	53	60	49	57	54
Técnicos y profesionales asociados	36	59	21	10	15	23	24	40	23	36	14	36	17	26
Administrativos	7	19	2	0	3	4	10	6	1	1	1	3	1	5
Otros	1	7	4	1	1	5	6	6	2	2	5	2	1	4
Segundo nivel														
Legisladores. Altos funcionarios y directivos	3	7	20	6	5	11	15	11	6	6	13	10	20	9
Profesionales	68	45	67	88	82	67	61	81	90	76	66	69	75	73
Técnicos y profesionales asociados	19	23	10	5	9	18	11	6	2	17	16	18	5	13
Administrativos	8	19	2	1	3	3	9	1	0	0	2	1	0	4
Otros	1	6	1	0	1	1	4	2	1	1	3	1	0	2

Fuente: REFLEX Graduate Survey.

misma diferencia es sustancial en diversos países, por ejemplo, en Francia y España, y contundente en Finlandia, donde las antiguas escuelas profesionales fueron ascendidas al segundo nivel de educación superior en la década de 1990.

También existen diferencias importantes según el *campo de estudio*. Casi todos los graduados (el 93%) con un título de nivel de máster o similar en el campo de la medicina, más del 80% de los graduados en casi todos los grupos disciplinarios, y solo el 74% de los graduados en ciencias sociales, ocupan puestos profesionales o de dirección. En el caso de títulos de grado o similares, la correspondiente proporción va del 66% al 74% en la mayoría de los grupos disciplinares, y es aún más baja en las ciencias sociales (62%) y el campo de la medicina (54%). Así pues, la diferencia solo es importante en este último.

Parece que conviene más una *clasificación ocupacional diferenciada*. Siguiendo la literatura de investigación sobre las profesiones, en primer lugar diferenciamos entre «profesiones clásicas», «expertos téc-

nicos» y «directivos». Segundo, siguiendo la línea de algunos sociólogos, definimos varias ocupaciones como «semiprofesiones» (Etzioni, 1969), por ejemplo, las de enfermero, maestro, bibliotecario y trabajador social. Además, establecemos un grupo similar en los campos de la economía y de la ciencia social: «expertos en empresa y ciencia social»: incluye a «profesionales de la empresa», «contables», «personal y oficios profesionales» y «otros profesionales de la empresa», pero también a «economistas», «psicólogos», «escritores, periodistas y otros redactores» y «secretarios de administración y otros profesionales afines». Por último, hemos establecido la categoría de «ocupaciones no profesionales», en la que no solo hemos incluido a administrativos, personal de ventas, etc., sino también a otros para cuyo trabajo no es adecuado un título superior.

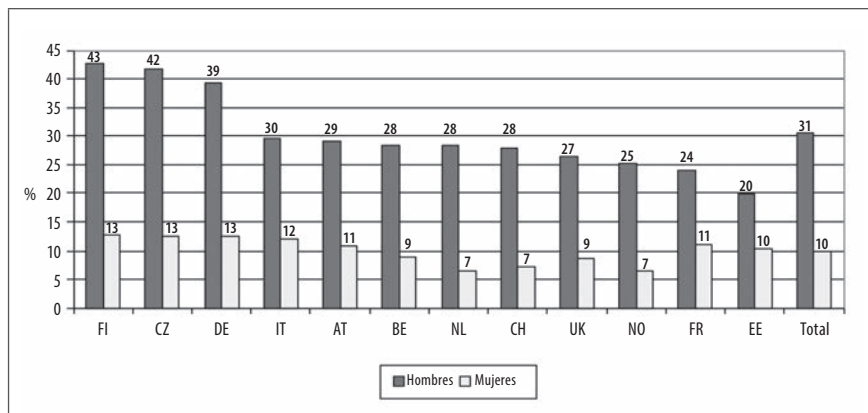
La tabla 2 confirma que los graduados de nivel de máster trabajan con mayor frecuencia en las profesiones clásicas, y los graduados de nivel de grado, en puestos de dirección (23% y 13%, respectivamente), mientras que la correspondiente diferencia es menor en los otros grupos profesionales. También muestra que la situación profesional de los graduados de nivel de máster está más polarizada que la de los de nivel de grado: un porcentaje de los del primer grupo (14%) mayor que el del segundo (10%) acaba en la categoría de «no profesiones». Por último, la tabla 2 muestra que el empleo en las otras categorías varía más en función del sexo que del nivel del título universitario: los hombres suelen ser especialistas en ciencias y tecnología, mientras que las mujeres optan por las semiprofesiones.

Tabla 2: Tipos de profesiones entre los graduados empleados de 13 países por nivel de título universitario y sexo (porcentaje).

Tipo de profesión	Nivel de título		Sexo		Total
	Primero	Segundo	Hombre	Mujer	
No profesionales	10	14	11	13	12
Expertos en empresa y ciencias sociales	32	27	26	31	29
Expertos en ciencias y tecnología	20	18	31	10	19
Semiprofesiones	26	19	12	29	22
Profesiones clásicas	3	15	8	10	9
Directivos	10	8	12	7	9
Cantidad	9675	11041	8680	11661	20342

Fuente: REFLEX Graduate Survey.

Figura 1: Graduados que trabajan como expertos en ciencia y tecnología en doce países europeos, por sexos (porcentaje).

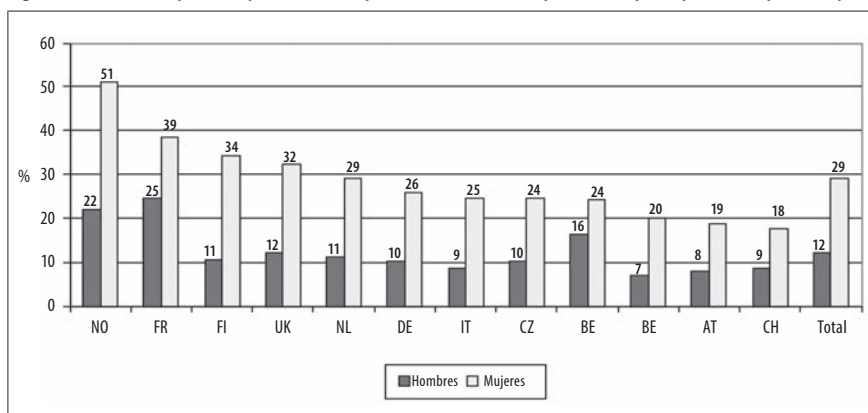


Fuente: REFLEX Graduate Survey.

El dominio masculino entre los especialistas en ciencia y tecnología varía en los distintos países, como muestra la figura 1. Por un lado, en los Países Bajos y Suiza, el porcentaje de graduados activos en esta área es unas cuatro veces superior al de de las graduadas. Por otro, en Estonia y Francia, solo es más o menos el doble.

Asimismo, observamos, por países, algunos de los porcentajes de las mujeres comparados con los de los hombres entre quienes trabajan en las semiprofesionales. Como muestra la figura 2, en Finlandia el porcentaje de mujeres graduadas que trabajan en este sector es unas tres veces superior al de los graduados. Una diferencia que es sustancialmente inferior en Bélgica y Francia.

Figura 2: Graduados que trabajan como semiprofesionales en doce países europeos, por sexos (porcentaje).



Fuente: REFLEX Graduate Survey

Algunas profesiones se concentran en unos pocos *sectores económicos*. Por ejemplo, el 64% de los semiprofesionales trabajan en el sector educativo, y otro 27%, en el de la sanidad y el trabajo social, como se ve en la tabla 3. El sector de la sanidad es el más frecuente para las profesiones clásicas (46%). Los otros tipos de profesiones se reparten entre una diversidad de sectores más amplia.

Tabla 3: Graduados de doce países europeos que trabajan en diversos sectores económicos, por tipos de profesión (porcentaje).

	No profesionales	Empresarios y sociedades	Ciencia y tecnología	Semiprofesionales	Profesiones clasificadas	Dirección	Total
Agricultura, caza y actividades forestales	3	1	2	0	0	1	1
Pesca	0	0	0	0	0	0	0
Minería y excavaciones	0	0	1	0	0	1	0
Manufactura	12	14	25	1	1	21	13
Abastecimiento de agua, gas y electricidad	1	1	2	0	0	1	1
Construcción	2	1	7	0	0	4	2
Comercio al por mayor/por menor; reparaciones	10	6	2	1	7	11	5
Hostelería y restauración	2	1	0	0	0	2	1
Transporte, almacenaje y comunicaciones	8	4	6	0	1	7	4
Intermediación financiera	11	11	3	0	3	8	5
Servicios inmobiliarios, alquiler y de empresas	13	21	36	2	23	16	19
Administración pública, defensa, seguridad social	14	14	6	2	12	10	9
Educación	7	5	6	64	3	5	19
Sanidad y trabajo social	10	13	3	27	46	7	17
Otros servicios comunitarios, sociales y personales	7	8	2	3	4	6	5
Organizaciones y cuerpos extraterritoriales	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: REFLEX Graduate Survey.

Tabla 4: Condiciones de empleo de los graduados empleados de doce países europeos por tipo de profesión (porcentaje).

	No profesionales	Empresarios y sociedades	Ciencia y tecnología	Semiprofesionales	Profesiones clasificadas	Dirección	Total
Empleados a tiempo completo	79	85	91	62	89	92	81
Contrato indefinido	81	86	86	69	60	93	80
Autónomos	9	9	10	7	24	11	11

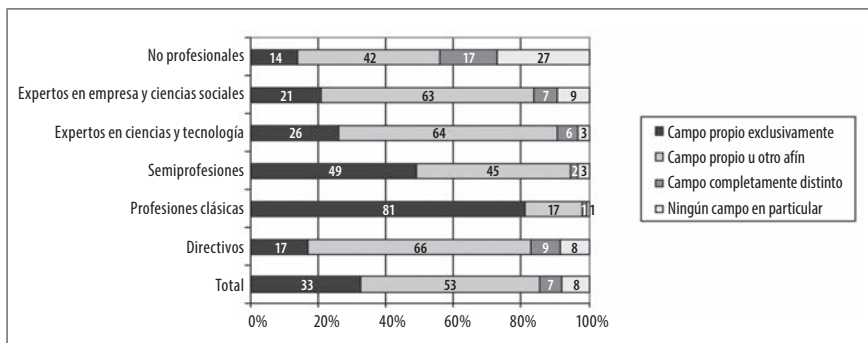
Fuente: REFLEX Graduate Survey.

La tabla 4 da una idea general de las condiciones de empleo unos cinco años después de la graduación. La mayoría de los graduados trabaja a tiempo completo (81%), pero el porcentaje es claramente inferior en las semiprofesionales (62%). Otros datos que no aparecen en la tabla revelan que los graduados trabajan una media de 42 horas semanales –47 los directivos y los profesionales clásicos, y 38 los semiprofesionales–. La gran mayoría de los graduados tiene contrato indefinido (80%), el 11% es autónomo, y solo el 9% tiene contrato temporal. Entre los graduados que trabajan en las profesiones clásicas, más de la mitad son autónomos y el resto trabaja con contrato temporal; esto refleja el hecho de que, en muchos países, los médicos y abogados pasan por largos períodos de formación y de trabajo dependiente antes de que se les reconozca plenamente como profesionales.

4.3. Relaciones entre estudios y trabajo

A los graduados se les pedía que valoraran la relación entre el campo de estudio y el área ocupacional. Como era de esperar, los que pertenecen a profesiones clásicas dicen en su mayoría que su campo de estudio es el único adecuado para su trabajo (81%), y casi todos los demás de estas profesiones consideran necesarios su campo de estudio o algún otro afín (17%); en la mayoría de los casos, los graduados trabajan en una «profesión cerrada»: solo pueden trabajar en su área si poseen el correspondiente título. Más o menos la mitad (49%) de los graduados que trabajan en las semiprofesionales consideran que su campo de estudio es el que se necesitaba, y casi otros tantos piensan que lo es su campo u otro afín (45%). En otras áreas profesionales, no es frecuente que lo adecuado sea un único campo de estudio, pero la mayoría de los graduados de esas áreas ocupacionales considera apropiado su campo de estudio u otro parecido, como muestra la figura 3.

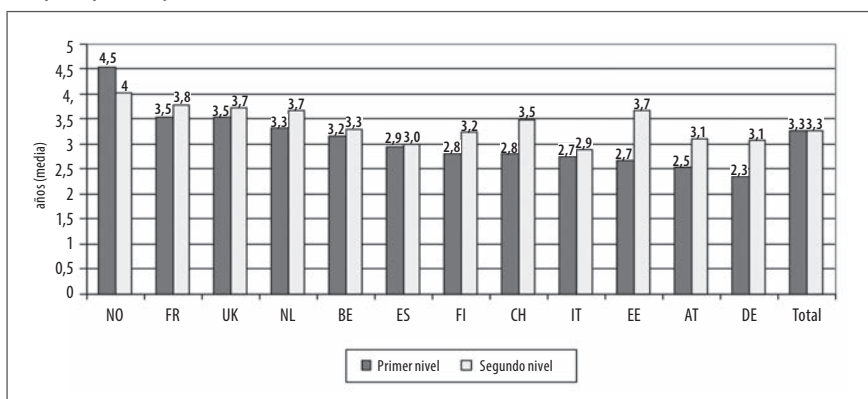
Figura 3: Relación entre el campo de estudio y las áreas ocupacionales según los graduados empleados de doce países europeos, por tipo de profesión (porcentaje).



Fuente: REFLEX Graduate Survey.

La enseñanza superior no puede preparar a los graduados para las tareas específicas que se espera que realicen en su función laboral individual. Ni siquiera en los programas que preparan de forma concreta para unas ocupaciones específicas, como las de ingeniero mecánico, se pueden prever de antemano ni abarcar todas las tareas laborales que los graduados tendrán que realizar. Por consiguiente, es necesario el aprendizaje y posiblemente la formación durante la fase laboral inicial. Aunque los graduados hayan adquirido competencias para aprender a adaptarse, se necesita un período inicial en que no son aún expertos plenamente productivos. En consecuencia, se preguntó a los graduados: «¿Cuánto tiempo de media necesitaría un graduado con la base educativa pertinente para convertirse en experto en este tipo de trabajo?».

Figura 4: Período necesario para convertirse en experto según los graduados empleados de doce países europeos (porcentaje)



Fuente: REFLEX Graduate Survey.

La mayoría de los graduados piensa que para llegar a ser expertos serían necesarios entre uno y cinco años de trabajo en su empleo. Más o menos una cuarta parte de ellos piensa que se necesita un período más corto (el 11% cree que seis meses, y el 15%, entre 7 y 12 meses). En cambio, el 13% cree que serían necesarios más de cinco años. En términos medios de todos los países, los graduados piensan que se necesitan 3,3 años para llegar a ser especialista. Como muestra la figura 4, sorprende que tal media coincida entre los graduados de nivel de grado y los de nivel de máster. Por otro lado, en la figura 4 se ven unas diferencias considerables entre los distintos países. Donde se habla de períodos más largos (una media de más de cuatro años) es en Noruega, cuyos graduados de nivel de grado hablan de un período aún más largo que los de nivel de máster. En Austria, Italia, España y Alemania, por el contrario, hablan de períodos medios de menos de tres años.

El tiempo medio para llegar a ser un experto difiere sustancialmente entre las diversas áreas profesionales. En términos medios, se necesitan:

- 4,6 años en las profesiones clásicas;
- 3,9 años en las semiprofesionales;
- 3,3 años para los expertos en ciencia y tecnología;
- 3,1 años para los directivos;
- 2,8 años para los empresarios y expertos sociales.

Además, los graduados que no trabajan como profesionales consideran que para llegar a ser expertos en su ámbito es necesario un período inicial de 2,2 años.

Si se suma el tiempo dedicado a los estudios, se observa que los graduados con título de grado necesitan un total de 6,5 años de estudio y formación y aprendizaje iniciales en el trabajo para llegar a ser especialistas. Es un período que varía entre los menos de seis años de Italia, Suiza y Finlandia, por un lado, y los más de siete de Noruega. Para los graduados con título de máster, el correspondiente período medio es de 8,2 años, una media que se reparte entre menos de ocho años en Bélgica, Reino Unido, Países Bajos e Italia, los casi diez años en Estonia, y los diez años de media en Noruega.

Cinco años después de finalizar los estudios, la mayoría de los graduados siguen activos en tareas de educación y formación. Alrededor de dos terceras partes han seguido una formación relacionada con el trabajo en los últimos doce meses. Como se ve en la tabla 5, la partici-

Tabla 5: Graduados empleados de 1doce países europeos que han seguido actividades de formación en los últimos doce meses (porcentaje).

	No profesionales	Empresarios y sociedades	Ciencia y tecnología	Semiprofesionales	Profesiones clasificadas	Dirección	Total	
Formación relacionada con el trabajo en los últimos doce meses	51	62	60	66	78	64	63	
Razones para la formación	Actualizar los conocimientos para el trabajo que se está realizando	62	68	71	75	73	64	70
	Progresar en la carrera profesional	23	23	20	17	16	28	21
	Otras razones	14	8	9	8	11	8	10

Fuente: REFLEX Graduate Survey.

pación en la formación relacionada con el trabajo es muy frecuente en las profesiones clásicas (78%), y no tanto en otras áreas profesionales (entre el 60% y el 66%). La mayoría de los graduados sigue en actividades de formación para actualizar sus conocimientos y adecuarlos al trabajo que estén realizando, mientras que uno de cada cinco lo hace para progresar en su carrera profesional.

4.4. La competencia profesional

De la enseñanza superior se espera que desarrolle los conocimientos y las destrezas profesionalmente relevantes. Las encuestas a graduados pueden determinar cuáles son en su opinión las exigencias del empleo y el grado de correspondencia entre ellas y sus competencias.

En el estudio REFLEX, se les pedía que calificaran tal correspondencia entre esas exigencias y sus competencias, una lista de 19 ítems, en una escala de 1 = «ninguna» a 7 = «muy alta». También se les pedía que calificaran el grado en que esas mismas competencias eran necesarias en el trabajo que estaban desempeñando. Los autores del estudio REFLEX agruparon estos ítems en cinco dimensiones de exigencias y competencias laborales:

- pericia profesional,
- flexibilidad funcional,

- gestión de la innovación y los conocimientos,
- movilización de los recursos humanos,
- orientación internacional.

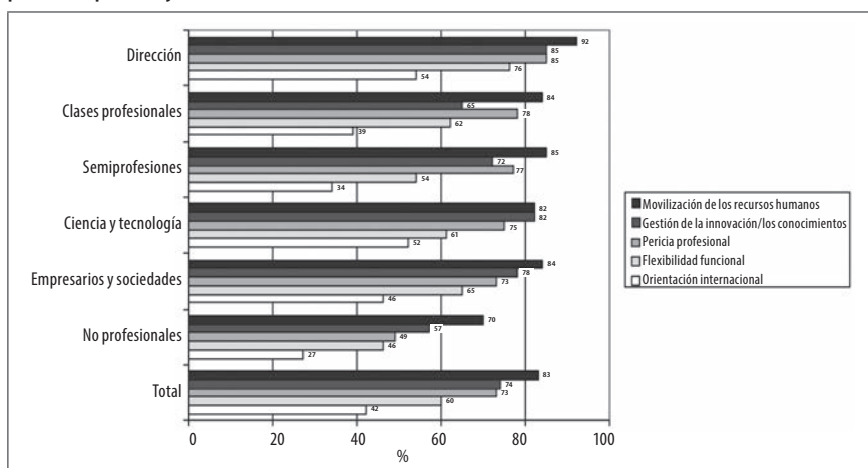
Por ejemplo, la pericia profesional se determina a partir de la calificación en tres ítems: el dominio del propio campo de estudio o disciplina, el pensamiento analítico y la capacidad de imponerse.

La figura 5 muestra el porcentaje de los diversos grupos profesionales que piensan que las exigencias del empleo relacionadas con las cinco dimensiones anteriores son elevadas. Las respuestas se clasifican como altas si las correspondientes a los respectivos ítems eran al menos de cinco de media en la escala de siete puntos.

El 82% de los graduados empleados cree que en su trabajo es necesaria la movilización de los recursos humanos. Más del 70% de ellos señala la necesidad de la gestión de la innovación y los conocimientos y de la pericia profesional, y más del 60%, la de la flexibilidad funcional. A menos de la mitad de los graduados les parece necesaria la orientación internacional. La figura 5 muestra también que las exigencias del empleo se consideran más altas en las ocupaciones de dirección.

En realidad, el estudio REFLEX no permite evaluar hasta qué punto se piensa que las competencias adquiridas en el momento de la graduación se corresponden con las exigencias del trabajo, ya que a los graduados se les preguntó al respecto cinco años después de graduarse,

Figura 5: Exigencias consideradas altas por los graduados empleados de doce países europeos por tipo de profesión (porcentaje).



Fuente: REFLEX Graduate Survey.

es decir, en un momento en que esas competencias podrían haber mejorado con el ejercicio de la profesión. En cambio, el estudio CHEERS (el anterior) pedía a los graduados que definieran las competencias que habían adquirido hasta la graduación.

4.5. El papel profesional y la identidad profesional

En el estudio REFLEX se han tratado cinco aspectos del *papel profesional* de los graduados de instituciones de enseñanza superior:

- la ética profesional,
- la interacción profesional con los colegas,
- la autonomía y la responsabilidad en el trabajo,
- la interdependencia,
- el potencial de daño.

Una vez más, estos cinco aspectos se abordaron con la ayuda de otros componentes de una lista más extensa de ítems referidos a la situación laboral de los graduados. La tabla 6 presenta esos aspectos y los ítems que subyacen en ellos.

La mayoría de los graduados de todos los grupos profesionales asume la ética profesional en su trabajo y tienen un alto potencial de daño. La incidencia de ambas circunstancias es claramente superior en las profesiones clásicas. Sin embargo, en otros aspectos, este grupo no tiene un perfil particularmente «profesional»: los graduados de las profesiones clásicas dan puntuaciones bajas en lo que se refiere a la interacción profesional con los colegas, tienen poca autonomía laboral, unos niveles solo medios de responsabilidad de las organizaciones en que trabajan, y muestran poca interdependencia con los otros trabajadores de la organización. En todos estos aspectos, solo puntúan claramente por debajo los no profesionales. Parece que los directivos desempeñan un papel más exigente en su trabajo: los graduados de este grupo muestran altos niveles de interacción, autonomía, responsabilidad e interdependencia.

A los encuestados del estudio REFLEX se les pedía que calificaran la importancia de varios aspectos de la *orientación* del trabajo, que definieran su *situación laboral* siguiendo la misma lista de 10 ítems (véase la tabla 7). De este modo, se puede medir en qué grado consideran los graduados que se cumplen sus preferencias.

Tabla 6: Definición que hacen de su papel profesional los graduados empleados de doce países europeos, por tipo de profesión (porcentaje).*

		No profesionales	Empresarios y sociedades	Ciencia y tecnología	Semiprofesiones	Profesiones clasificadas	Dirección	Total
Asume la ética profesional		57	72	56	76	84	71	69
Contactos profesionales	Fuente autorizada de asesoramiento	48	62	61	49	55	77	58
	Informa a los colegas sobre nuevos avances	38	51	51	45	46	65	49
	Establece contactos con expertos externos	24	38	35	32	32	53	35
Autonomía en el trabajo	Decide cómo realizar su trabajo	71	84	83	87	74	92	83
	Fija los objetivos de su trabajo	60	78	74	84	71	91	77
	Otros pueden evaluar su trabajo	59	67	66	56	68	66	63
	Un supervisor puede controlar su trabajo	41	41	37	33	45	39	39
Responsabilidad	Fija objetivos para la organización	18	23	19	23	24	50	24
	Decide estrategias de trabajo para la organización	18	23	21	23	24	51	24
Interdependencia	Los resultados dependen del rendimiento de los demás	49	51	53	42	41	74	50
	Los resultados de los demás dependen del rendimiento propio	46	49	57	40	45	70	50
	Evalúa el trabajo de los demás	21	28	31	19	23	64	29
Potencial de daño		58	62	62	56	77	73	62

*Puntuaciones de 4 y 5 en una escala de 1 = «nada» a 5 = «mucho».
Fuente: REFLEX Graduate Survey.

Los graduados aprecian mucho la posibilidad de aprender cosas nuevas (92%), la autonomía en el trabajo (85%), la seguridad en el empleo (81%), los retos nuevos (81%) y disponer de tiempo de ocio suficiente (77%). En general, las diferencias por tipo de profesión son pequeñas. Los directivos tienden a dar más importancia que los otros grupos a la seguridad en el empleo, el tiempo de ocio, la posibilidad de compaginar el trabajo con la familia, y la oportunidad de hacer algo útil para la sociedad, aspectos que suelen hacerlos menos realidad que los otros grupos, salvo el de la seguridad en el empleo. En cambio, dan mayor importancia que los otros grupos a los retos nuevos, las perspectivas profesionales, los ingresos y el estatus, y los suelen hacer realidad con

Tabla 7: Definición que hacen de su orientación y su situación laborales los graduados empleados de doce países europeos, por tipo de profesión (porcentaje).*

	No profesionales	Empresarios y sociedades	Ciencia y tecnología	Semiprofesionales	Profesiones clasificadas	Dirección	Total	
Orientación laboral	Oportunidad de aprender cosas nuevas	89	93	92	91	91	92	
	Autonomía en el trabajo	81	85	83	85	88	85	
	Seguridad en el empleo	81	77	79	87	81	80	
	Nuevos retos	76	84	81	77	79	81	
	Tiempo de ocio suficiente	78	76	75	79	76	76	
	Posibilidad de compaginar trabajo y familia	71	69	65	78	73	70	
	Buenas perspectivas profesionales	61	69	67	54	65	65	
	Ingresos elevados	58	65	66	55	67	63	
	Posibilidad de hacer algo útil para la sociedad	59	57	48	77	69	61	
Estatus social	37	44	39	43	46	50	43	
Situación laboral	Oportunidad de aprender cosas nuevas	43	68	68	68	72	70	66
	Autonomía en el trabajo	63	77	77	78	74	79	75
	Seguridad en el empleo	59	65	61	68	64	65	64
	Nuevos retos	38	58	61	60	61	70	58
	Tiempo de ocio suficiente	52	49	43	51	35	39	47
	Posibilidad de compaginar trabajo y familia	48	46	40	57	35	36	46
	Buenas perspectivas profesionales	22	38	36	26	39	49	34
	Ingresos elevados	18	32	30	20	36	43	29
	Posibilidad de hacer algo útil para la sociedad	37	43	33	76	65	38	49
Estatus social	23	42	37	35	61	52	40	

*Puntuaciones de 4 y 5 en una escala de 1 = «nada» a 5 = «mucho»

Fuente: REFLEX Graduate Survey

relativo éxito. Los semiprofesionales son casi la imagen invertida de los directivos en lo que se refiere a estos aspectos: dan relativamente mucha importancia a la seguridad en el empleo, la posibilidad de compaginar el trabajo con la familia y la de hacer algo útil para la sociedad, menos a las perspectivas profesionales y los ingresos, y consiguen con cierto éxito hacer realidad los primeros aspectos, y con relativamente poco los segundos.

A los graduados también se les preguntaba en qué medida se sentían *satisfechos con su trabajo actual*. En general, el nivel de satisfacción en el empleo entre los graduados es alto: el 69% afirma que se siente satisfecho, y solo el 10% está claramente insatisfecho. Las respuestas positivas

varían entre el 76% y el 69% según las diferentes profesiones. No es de extrañar que los no profesionales sean los que menos dicen que se sienten satisfechos (45%) y que digan, con mayor frecuencia que los profesionales, que se sienten insatisfechos con su trabajo actual (27% frente al 69%).

Para estudiar si los graduados que trabajan en las diferentes profesiones tienen la misma idea de lo que constituye un empleo satisfactorio, se realizaron múltiples análisis de regresión, siendo la variable dependiente la satisfacción en el empleo, y los predictores, las características del trabajo. Dichos análisis se realizaron por separado para cada tipo de profesión. La tabla 8 muestra que los tres factores más relevantes para la satisfacción en el trabajo en todos los tipos de profesión son la autonomía en el trabajo, el uso de los conocimientos y las destrezas, y el éxito profesional (por ejemplo, unos ingresos elevados). Las condiciones de trabajo que permiten que los graduados dispongan de tiempo para el ocio y la familia también son importantes, en especial para los semiprofesionales y los profesionales clásicos. Los aspectos del papel profesional (la ética y los contactos profesionales) tenían cierta importancia para la mayoría de los grupos (sobre todo, para los profesionales clásicos), pero no para los no profesionales.

Tabla 8: Satisfacción sobre las características del trabajo de los graduados empleados de doce países europeos, por tipo de profesión (coeficientes estandarizados beta; regresión OLS).

	No profesionales	Empresarios y sociedades	Ciencia y tecnología	Semiprofesionales	Profesiones clasificadas	Dirección
Autonomía en el trabajo	.301	.274	.265	.228	.192	.285
Uso de conocimientos y destrezas	.259	.243	.205	.216	.263	.181
Estatus/carrera profesional	.174	.169	.223	.149	.196	.195
Tiempo para el ocio/ la familia	.052	.056	.055	.134	.104	.086
Papel profesional	Ns	.072	.045	.044	.094	.054
Varianza explicada (R ²)	0,37	0,28	0,27	0,22	0,25	0,26

Variable dependiente: Satisfacción en el trabajo (F13).

Ns = no significativo en el nivel del 5%.

Fuente: REFLEX Graduate Survey.

4.6. Profesiones y poder

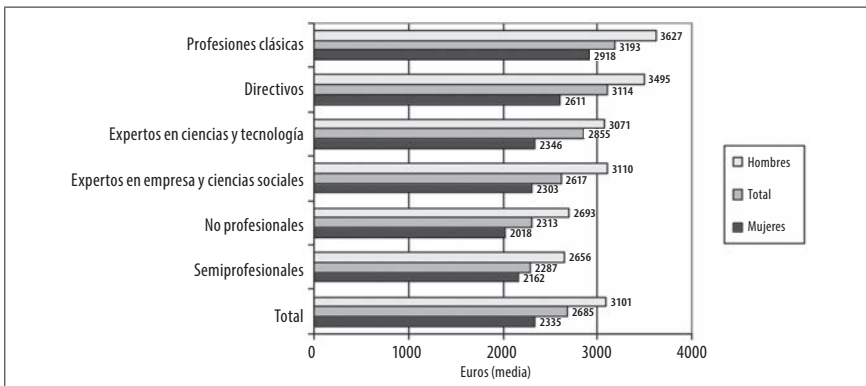
En este apartado exponemos los diferentes aspectos del poder (de mercado) de los graduados: ingresos, selectividad de su programa de enseñanza superior, características del programa, autoempleo, fuerza y tipo de competencia, y potencial de daño.

Según algunas teorías, los ingresos de los graduados indican la demanda que la economía y la sociedad determinan para los conocimientos y las destrezas de los graduados, y según otras, el poder y las buenas estrategias de mercado. La figura 6 muestra las diferencias de ingresos entre los distintos tipos de profesiones y, dentro de cada tipo, entre hombres y mujeres.

Los directivos y quienes trabajan en las profesiones clásicas son quienes hablan de ingresos más altos. Los expertos en ciencia y tecnología, y los especialistas en empresa y ciencias sociales, ganan en torno a un 10% menos a los cinco años de la graduación. La media de los ingresos de los semiprofesionales es claramente inferior, aunque no tanto como la de los no profesionales. En todas las profesiones, los ingresos de las mujeres son entre un 20% y un 30% inferiores a los de los hombres.

El contexto de la organización afecta en gran medida a las diferencias de ingresos. Los expertos en empresa y administrativos, los especialistas en ciencia y tecnología y los directivos tienen ingresos superiores si trabajan en el sector privado. En cambio, los semiprofesionales y los profesionales clásicos empleados en el sector público tienen mayores ingresos que sus colegas del sector privado. En general, el tamaño de la

Figura 6: Ingresos mensuales de los graduados empleados a tiempo completo de doce países europeos, por tipo de profesión y sexo (media aritmética).



Fuente: REFLEX Graduate Survey.

organización tiene una relación positiva con los ingresos: cuanto mayor es la empresa, más altos son los ingresos de los graduados. En este sentido, también conviene tener en cuenta que el 24% de los que trabajan en las profesiones clásicas son autónomos, frente al 10% o menos de los otros grupos ocupacionales.

Los grupos profesionales varían según la historia parental. El padre o la madre del 61% de los graduados que trabajan en las profesiones clásicas tienen estudios superiores. El correspondiente porcentaje es del 56% en el caso de los directivos, y de un poco menos del 50% en el de otras profesiones.

4.7. Conclusión

La gran mayoría de los graduados en enseñanza superior que participaron en la encuesta REFLEX trabajan de directivos o profesionales, según el nombre que la clasificación ISCO da a su trabajo. Sin embargo, la imagen estereotipada de las profesiones clásicas no refleja la situación de la mayoría de los graduados. Las características típicas que se atribuyen a quienes trabajan en esas profesiones, como las relaciones independientes entre cliente y profesional, y la exclusividad del campo de estudio propio, solo se dan en una minoría de los graduados, e incluso muchos profesionales clásicos están sometidos al control de sus supervisores. En consecuencia, una de las principales conclusiones de este capítulo es que el trabajo profesional de los graduados en enseñanza superior es muy diverso.

Para analizar esta diversidad, se había elaborado una tipología de tipos profesionales en la que a la distinción entre directivos, semiprofesionales, expertos en ciencia y tecnología, expertos en empresa y ciencia social, y no profesionales se suma el grupo, relativamente pequeño, de los profesionales clásicos. Hemos estudiado las diferencias entre estos grupos de profesionales siguiendo los tres conceptos fundamentales de conocimientos, organización y poder. La mayoría de los graduados de todos los grupos, incluso los no profesionales, trabajan en empleos que de algún modo están relacionados con sus estudios, pero se considera que la graduación en un determinado campo es un requisito de entrada necesario solo para muchos profesionales clásicos y, en cierta medida, también para los semiprofesionales. Estos dos grupos también requieren los períodos más largos de aprendizaje y formación posteriores a la

graduación para poder alcanzar el pleno estatus de expertos en su campo, y la mayor participación en la educación permanente. Los directivos, por el contrario, eran quienes más hablaban de mayores niveles de requisitos y de competencias.

Los profesionales clásicos y los semiprofesionales son los que más tienden a subrayar la ética profesional de su trabajo, y los primeros mostraban el mayor nivel de potencial de daño. En otros aspectos, los directivos son los más integrados en la organización donde trabajan: contactos con colegas profesionales, autonomía en el trabajo, interdependencia y responsabilidad. Las diferencias entre los diversos grupos profesionales en lo que se refiere a las orientaciones del trabajo sorprenden por su poca relevancia, aunque los directivos dan un peso relativamente pequeño a aspectos como la seguridad y el equilibrio entre trabajo y vida personal, e insisten en los nuevos retos, las perspectivas profesionales, los ingresos y el estatus. Las semiprofesionales son, en algunos aspectos, el grupo opuesto al de los directivos.

Los directivos y los profesionales clásicos son quienes tienen mayores ingresos. En cambio, los semiprofesionales ni siquiera ganan de media más que los no profesionales. En conjunto, los datos de que se dispone confirman que los profesionales clásicos y los directivos trabajan con mayor frecuencia que todos los demás profesionales en empleos típicos de graduados. Los expertos en ciencia e ingeniería y los especialistas en ciencia social son más heterogéneos que las dos profesiones antes mencionadas. Por último, los semiprofesionales son claramente menos privilegiados y en algunos aspectos no están en mejor posición que los no profesionales entre los graduados.

Referencias

- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage.
- Etzioni, A. (comp.) (1969). *The Semi-Professions and their Organization*. Londres: Collier-Macmillan.
- Foucault, M. (1977). *The Archaeology of Knowledge*. Londres: Tavistock. (Trad. cast.: *La arqueología del saber*, Siglo XXI de España Editores, 2009.)
- Friedson, E. (1988). *Profession of Medicine. A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

- Goode, W. (1969). «The Theoretical Limits of Professionalization». En Etzioni, A. (comp.) *The Semi-Professions and their Organization*. Londres: Collier-Macmillan.
- Perkin, H. (1996). *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*. Londres: Routledge.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco y Londres: Jossey-Bass.
- Wilensky, H. (1964). «The Professionalization of Everyone?». *American Journal of Sociology*, vol. 71, n.º 2, págs. 137-158.

5. LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES EN UNA COMPARATIVA EUROPEA

— José-Ginés MORA, Luis E. VILA y Andrea CONCHADO

5.1. Introducción

El proyecto REFLEX, El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa, se planteó para dar respuesta a cuestiones como qué competencias requieren los titulados para funcionar adecuadamente en la sociedad del conocimiento, así como las dificultades que encuentran en su transición al mercado laboral y el papel que desempeñan las universidades en este proceso. Para ello se realizó una encuesta a los graduados universitarios que obtuvieron la titulación cinco años antes del momento de la entrevista. Este momento fue seleccionado por los expertos como el más idóneo para la aplicación del cuestionario, ya que, en términos generales, es entonces cuando los graduados tienden a la reflexión sobre las experiencias pasadas y sus posibilidades futuras, así como sobre sus expectativas sobre la siguiente fase. En este proyecto internacional participaron universidades de Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Bélgica, República Checa, Portugal, Suiza, Japón y Estonia. En España, la encuesta se dirigió a todos los titulados en diplomatura, ingeniería y arquitectura técnica, licenciatura, arquitectura o ingeniería, aunque no se incluyeron los doctorados ni otros tipos de posgrado. Se recopilaron las opiniones de más de 5.400 graduados españoles sobre sus estudios universitarios y la transición al mercado laboral. Asimismo, el número de graduados encuestados a nivel internacional superó los 40.000 registros. Posteriormente, este mismo proyecto fue puesto en práctica en Latinoamérica a través del proyecto «El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento», también conocido como proyecto PROFLEX.

El proyecto REFLEX se centra en 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?
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?

Este capítulo es una aproximación descriptiva a algunos resultados de la encuesta REFLEX.

5.2. Características básicas de los graduados

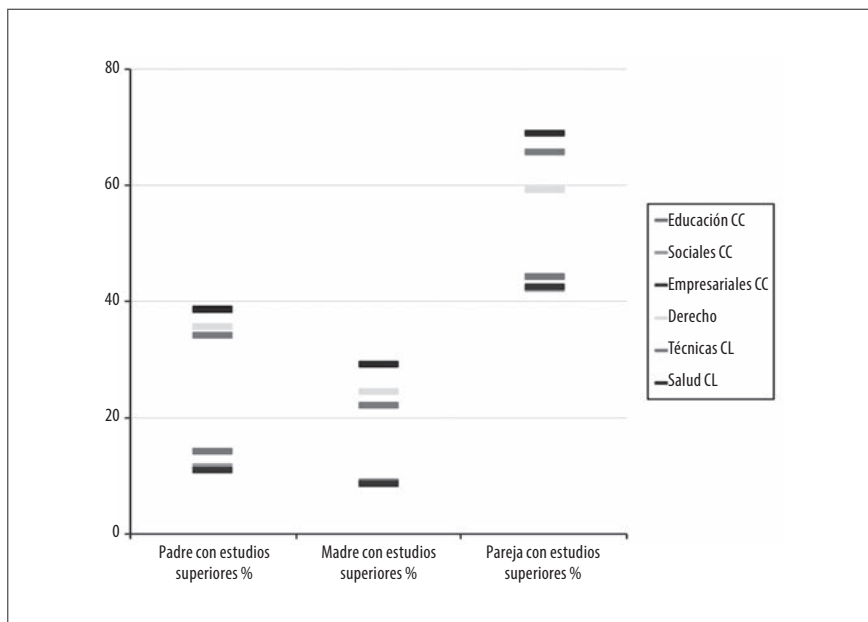
Tres rasgos importantes pueden usarse para caracterizar a los graduados de la muestra española y que sirven para contextualizar los resultados: origen social, edad y modo de vida.

5.2.1. Origen socioeconómico de los graduados

Un hecho remarcable que posiblemente define muy bien el sistema universitario español es el del origen socioeconómico de los graduados en los distintos tipos de titulaciones. Un buen indicador de este origen es el nivel de estudios de los padres y el de la pareja analizado en la pregunta: «¿Cuál es o era el nivel de estudios de tus padres y, si corresponde, tu pareja actual?», dirigida a todos los graduados.

En la figura 1 se muestran tipos de titulaciones en que los niveles son más y menos elevados. Se aprecia que los graduados de Salud CL (ciclo largo, es decir, Medicina y Odontología), Técnicas CL (Ingenierías y Arquitectura) y Derecho son las áreas en las que el origen social de los graduados es más elevado (hecho que posiblemente también se perpetúa si tenemos en cuenta, además, el nivel educativo de la pareja). Por el contrario, tres tipos de titulaciones de ciclo corto (Educación, Sociales y Empresariales) están nutridas de graduados de más bajo origen sociocultural. Dados los distintos niveles de oportunidades labora-

Figura 1: Porcentaje de graduados con padres y pareja con estudios superiores, por tipo de titulación (solo se representan los tres tipos de titulaciones con porcentajes más altos y bajos).

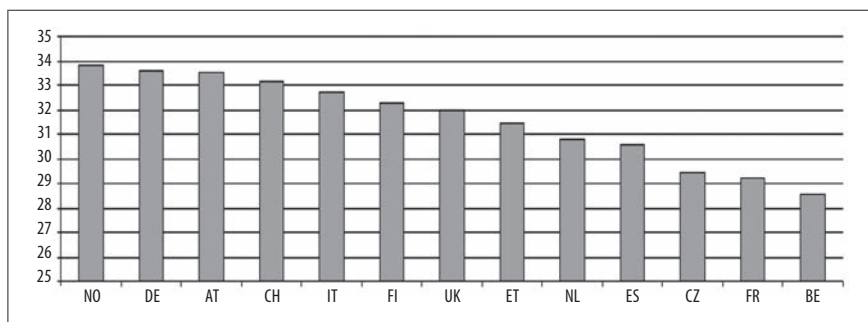


les de estas áreas, se plantea algún interrogante sobre la equidad real del sistema universitario. Aunque es cierto que el sistema se ha abierto considerablemente, parece que los títulos socialmente más prestigiosos y mejor remunerados son obtenidos en buena medida por los jóvenes de las clases sociales más elevadas.

5.2.2. Edad de los graduados

Otro rasgo que merece destacarse es la edad de los graduados. La encuesta se ha hecho a individuos que se graduaron en el año 2.000 de carreras de primer nivel universitario (no doctorados). En la figura 2 se presentan los datos de los distintos países europeos. Se aprecian diferencias muy importantes entre unos países y otros: desde los casi 34 años de media en Noruega hasta los 28,5 en Bélgica. ¿Qué explica estas diferencias? Evidentemente, la diferente duración de los estudios. Sin embargo, esa diferente duración no tiene una interpretación nada sencilla. Hay al menos cuatro motivos para que los estudios duren más o menos. En primer lugar, porque la duración formal de los estudios es

Figura 2: Edad media de los graduados encuestados cinco años después de acabar los estudios superiores, por países.



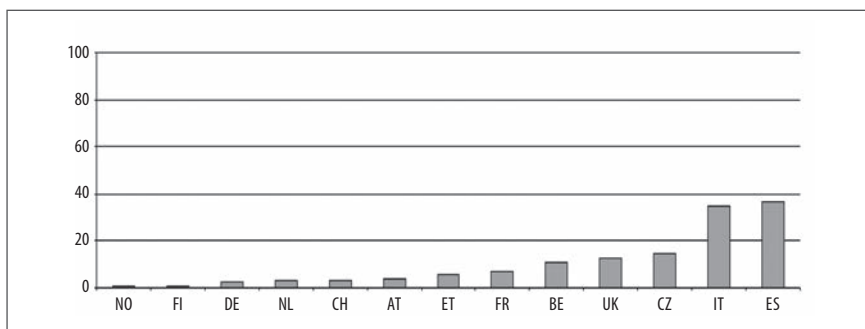
diferente. Hay países, como Italia, en que todas las carreras duraban formalmente cinco años. Una segunda causa es la duración real. En países de tradición germánica, Alemania o Austria, la duración real es siempre considerablemente mayor que la formal. Una tercera razón, que es importante en países con mercados laborales muy abiertos (por ejemplo, de Noruega y Suiza), es que los estudiantes alternan con frecuencia periodos de trabajo y de estudio en ciertos países, lo que hace que acaben más tarde los estudios universitarios, aunque a cambio poseen una gran experiencia laboral. Por último, una cuarta razón es la mayor proporción de adultos incorporándose a los estudios universitarios (posiblemente este es el caso de Reino Unido). Un estudio más detallado permitiría diferenciar las diversas causas. De momento, la figura 2 nos muestra un buen ejemplo de lo compleja que es la comparación entre países y lo peligroso que sería extraer conclusiones inmediatas de los datos.

Nótese que la edad de los graduados españoles es relativamente baja a pesar de los altos niveles de repetición que tiene nuestro sistema. Esto posiblemente se explica por la mucha menor flexibilidad estudios-trabajo y por la menor proporción de adultos entrando en el sistema.

5.2.3. Modo de vida de los graduados

Un tercer rasgo muy peculiar para caracterizar a los graduados es su modo de vida cinco años después de haber acabado sus estudios. La figura 3 muestra esta información para España y Europa. Se aprecian diferencias muy significativas entre países. El número de graduados vi-

Figura 3: Porcentaje de graduados viviendo con sus padres cinco años después de acabar los estudios superiores, por países.



viendo aún con sus padres supera el tercio en dos países (Italia y España), mientras que en el resto los porcentajes son muy bajos. Diferencias en los mercados laborales (como se verá más adelante) explican esas diferencias tan importantes, pero no cabe duda de que existen también razones culturales.

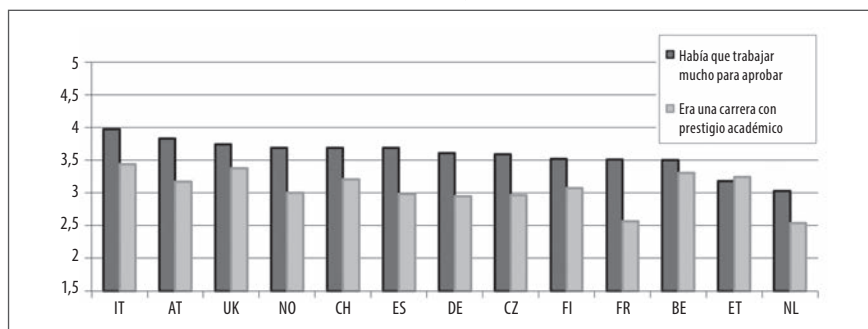
5.3. Las opiniones sobre los estudios realizados

En este apartado se va a considerar un conjunto de características de la carrera cursada por los graduados y valorada cinco años después de acabada.

5.3.1. ¿Cómo era la carrera?

Se les pedía a los graduados su valoración sobre el prestigio y la dificultad de la carrera estudiada. Los resultados europeos (figura 4) son, cuanto menos, curiosos. En cuanto al prestigio, cabría esperar que la media de un país en una variable de este tipo (en el que se consideran todo tipo de carreras) se situara en torno a la media 3, como sucede en un buen número de ellos, entre ellos, España. Sin embargo, en Italia, Austria, Reino Unido, Bélgica y Estonia, los graduados creen mayoritariamente que sus estudios son «más prestigiosos». Un hecho que puede indicar una concepción sociológicamente elitista de los estudios universitarios. Lo contrario sucede exclusivamente en Francia, donde la mayoría piensa que sus estudios son menos prestigiosos (¿será

Figura 4: Valor medio de la valoración de los graduados sobre el prestigio académico y la dificultad de su carrera, por países. Valores medios de una escala entre 1 y 5.

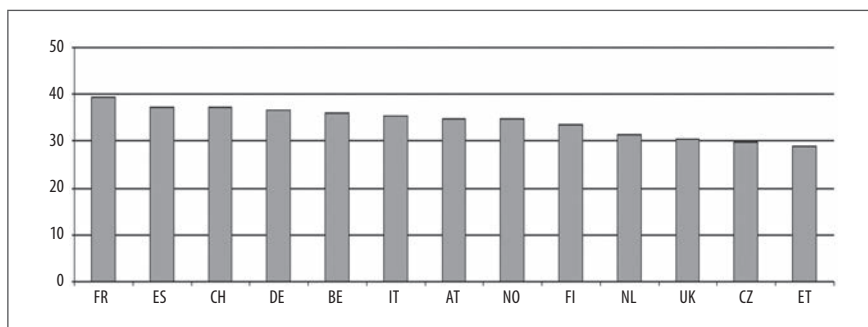


la sombra de las Grandes Écoles para las que se reserva el «prestigio» en el país vecino?).

La dificultad de los estudios es muy similar en todos los países con dos extremos significativos: Italia con los estudios más «difíciles» y los Países Bajos con los más «fáciles». Como se puede apreciar por estos resultados, las dificultades y el prestigio de los estudios no tienen mucho que ver con otras consideraciones como la supuesta calidad de las universidades en *rankings* diversos. Las valoraciones de dificultad y prestigio son fundamentalmente apreciaciones subjetivas basadas en consideraciones personales muy conectadas con las culturas nacionales.

Las horas semanales dedicadas a los estudios (incluyendo clases, estudio y todo tipo de actividades académicas) se presentan en la figura 5. La pregunta de la encuesta se formulaba de la siguiente forma para todos los graduados: «Aproximadamente, cuántas horas destinabas a tus estudios (asistencia a clase, estudio personal...)», haciendo referencia a una semana lectiva normal durante los dos últimos años de carre-

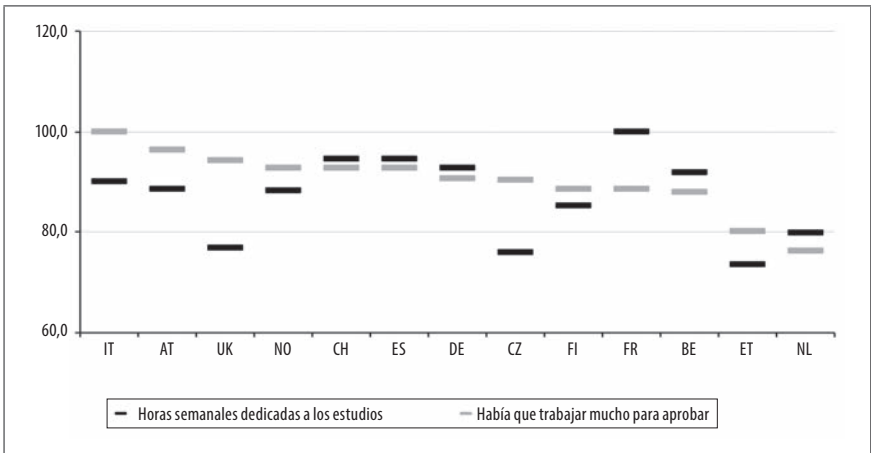
Figura 5: Horas semanales dedicadas a los estudios, por países.



ra. El gráfico por países es algo sorprendente. En ningún país europeo los estudiantes dedican más de 40 horas a las actividades académicas en una semana normal. Francia, con 39 horas, y España, con 37, están a la cabeza. En países con estudios superiores altamente valorados a nivel internacional (Reino Unido y Países Bajos) parece que bastan unas 30 horas a la semana para seguir adelante. ¿Cómo es esto posible? ¿Por qué en España un estudiante necesita trabajar un 20% más que en esos países? Son cuestiones para la reflexión muy relacionadas con el modelo educativo. Es obvio que algo extraño sucede. Puede ser que la sobrecarga de los estudiantes españoles se deba al uso de malos métodos pedagógicos y a que tienen que aprender demasiadas cosas que los obliga a trabajar innecesariamente.

En la figura 6 hemos combinado (estandarizando por un índice con base 100) dos respuestas de los graduados para poder así comparar cuánto afirman que hay que trabajar para aprobar y las horas declaradas de estudio. Lógicamente, debería haber una correspondencia entre ambos índices, pero no siempre es así. A nivel internacional se ven discrepancias llamativas, como es el caso de Italia, Austria y Reino Unido, países en los que los graduados dicen que hay que trabajar mucho para aprobar. Sin embargo, a la postre, las horas reales dedicadas al estudio no se corresponden. Así, parece claro que las percepciones de los graduados sobre la dificultad y el prestigio son, en buena medida, culturales y no están basadas en realidades objetivas.

Figura 6: Índice basado en las horas reales dedicadas a los estudios y la opinión sobre la dificultad de los estudios, por países.



5.3.2. ¿Qué tipo de aprendizaje se enfatizaba más en la carrera?

La encuesta preguntaba a los graduados sobre un conjunto de aspectos relacionados con la formación en los que se había hecho más énfasis durante la carrera. Las respuestas las hemos agrupado por aspectos afines en varias figuras.

En la figura 7 se presentan los resultados de dos aspectos que, en principio, deberían ser opuestos: el profesor como fuente principal de información y el aprendizaje basado en problemas. En el caso europeo, la tendencia divergente entre ambos modelos es muy clara. Cuanta más alta es la relevancia del profesor, menos es la del aprendizaje basado en problemas. En los dos países nórdicos, en los Países Bajos y en Reino Unido, ambos sistemas de aprendizaje están más equilibrados; lo que posiblemente explique la buena consideración internacional de esos sistemas universitarios. En España, pero no únicamente, el papel del profesor como fuente principal de información seguía siendo muy importante en el momento de realizarse esta encuesta. Es posible, sin embargo, que ese rol esté en disminución como consecuencia de la reforma educativa motivada por el proceso de Bolonia actualmente en marcha.

Como revela la figura 8, España es uno de los países en los que la enseñanza teórica era más enfatizada (junto a la República Checa y Suiza). Por el contrario, según la opinión de los graduados, la relevancia de la enseñanza práctica es baja; aunque es todavía inferior en Italia y en la República Checa. En conjunto, España se perfilaba como un

Figura 7: Valoración del énfasis hecho en el profesor y en el aprendizaje basado en problemas, por países. Valores medios de una escala entre 1 y 5.

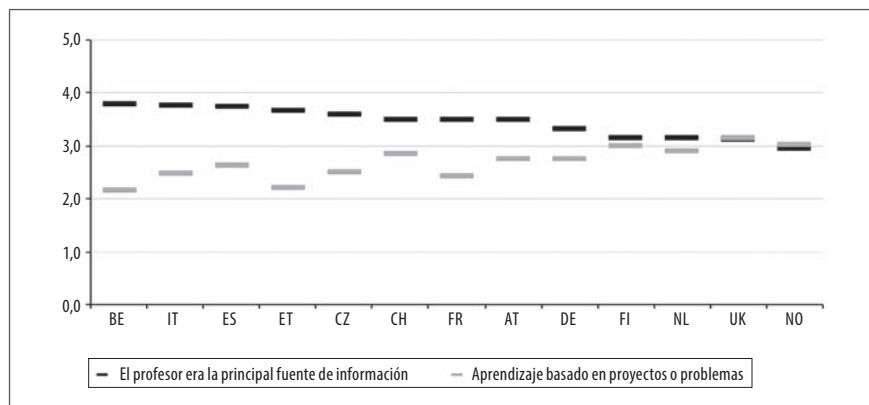
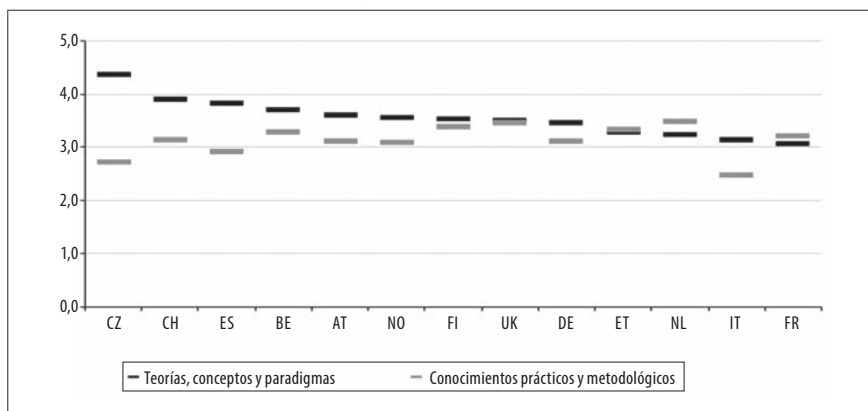


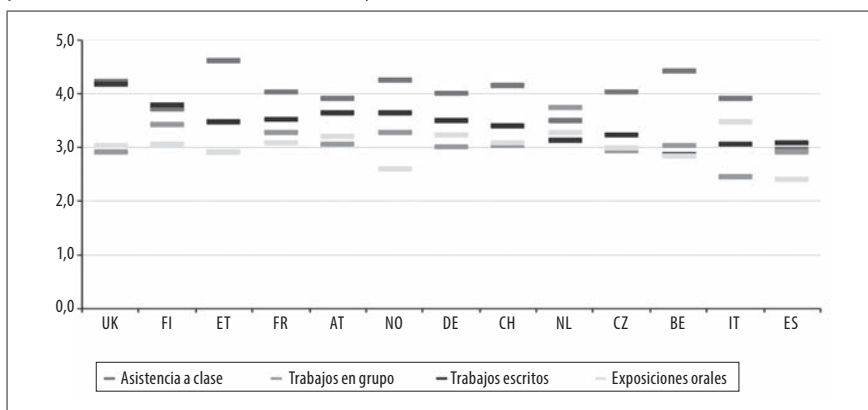
Figura 8: Valoración del énfasis hecho en los conocimientos teóricos y en los conocimientos prácticos, por países. Valores medios de una escala entre 1 y 5.



sistema de enseñanza universitaria dominado por la enseñanza teórica basada en la «lección magistral».

El interés por parte de la universidad en el tipo de trabajos demandados a los estudiantes (escritos, orales, en grupo, asistencia a clase) es presentado en la figura 9. En los países europeos se percibe una variedad importante sin que se perfilen pautas por países. Cabe señalar que España es el país en el que el conjunto de los cuatro «requerimientos» es menor, mientras que en Reino Unido son todos en conjunto más enfatizados, algo que está de acuerdo con la percepción de un sistema escasamente basado en otras actividades más allá de la clase teórica.

Figura 9: Valoración del énfasis hecho en los trabajos escritos, exposiciones orales y trabajos en grupo, por países. Valores medios de una escala entre 1 y 5.



5.3.3. Las prácticas en empresa

Dos preguntas se hacían en la encuesta en relación con las prácticas en empresas:

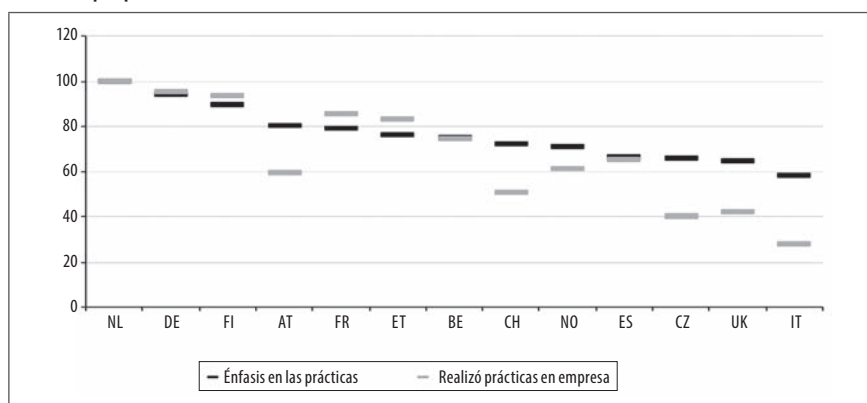
- «¿En qué medida se hacía énfasis en tu carrera en los siguientes métodos de enseñanza y aprendizaje: prácticas en empresas, instituciones o similares?».
- «¿Realizaste una o más prácticas en empresas, instituciones o similares como parte de tu carrera?».

En la figura 10 se presentan conjuntamente ambos resultados, que se han estandarizado mediante un índice de base 100 a fin de poder compararlos.¹ En Europa también existe similitud entre ambas líneas, siendo sorprendente la baja proporción de estudiantes que han realizado prácticas en países como Italia o Reino Unido.

5.3.4. La dedicación exclusiva al estudio

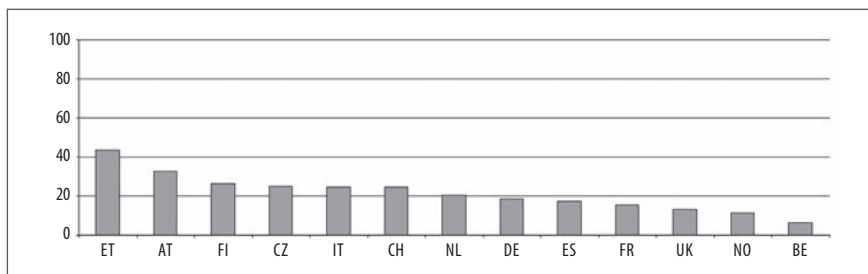
Tras analizar los resultados de la pregunta: «¿Cuál fue tu situación de los dos últimos años de carrera?» (figura 11), dirigida a todos los gra-

Figura 10: Índice basado en el énfasis dado a las prácticas en la carrera y en el porcentaje de los que las han realizado, por países.



1. Un índice creado dividiendo todos los valores por el máximo de cada serie y multiplicando por 100.

Figura 11: Porcentaje de graduados que en los dos últimos años de carrera los estudios no eran la principal actividad, por países.

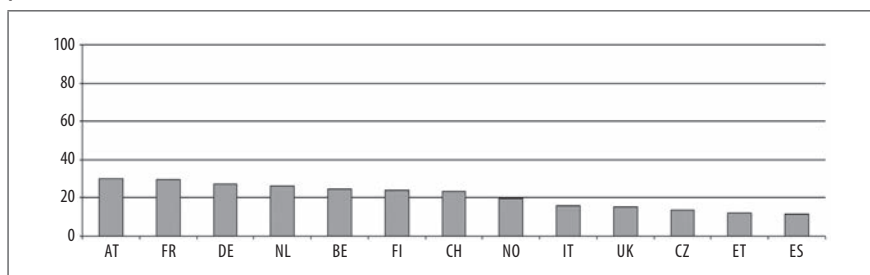


duados, destaca la alta proporción de graduados que declaran que el estudio no era su principal actividad (en la mayoría de los casos porque la compaginaban con el trabajo). Aparte del caso excepcional de Estonia, en muchos países (Austria, Italia, Finlandia, República Checa, Suiza, Países Bajos), más de un 20% de los estudiantes estaban ya incorporados a otras actividades.

5.3.5. Movilidad durante los estudios

La movilidad internacional de los estudiantes se valoraba con la pregunta: «¿Has residido en el extranjero durante la carrera por motivos de estudio o trabajo?», formulada a los graduados. Como se aprecia en la figura 12, los españoles son los graduados con menor movilidad internacional durante los estudios de todos los países considerados en la encuesta.

Figura 12: Porcentaje de graduados que han realizado estudios en el extranjero durante la carrera, por países.



5.3.6. Valoración global sobre los estudios

Una cuestión de interés es la valoración global de los estudios que hacen los graduados respondiendo a la cuestión: «Si pudieras volver atrás y fueras libre para elegir una carrera, ¿qué elegirías?».

Entre los graduados europeos, los españoles son los menos satisfechos con los estudios realizados con solo un 50% que declaran que volverían a estudiar la misma carrera en la misma universidad, frente a porcentajes de «plena satisfacción» superiores al 60% en casi todos los países (figura 13). Sin embargo, el resultado más llamativo es que casi un 10% de los españoles piensa que no volvería a seguir estudios de ningún tipo, cuando este porcentaje es casi nulo en el resto de países. Este resultado se podría explicar por la mala situación laboral de algunos graduados españoles (como se verá más adelante).

5.4. Los puestos de trabajo y la satisfacción del graduado con los mismos

En la figura 14 se muestra el porcentaje de los titulados que declaran estar poco satisfechos con el trabajo. Comparativamente con otros países europeos, los españoles se sitúan en una zona intermedia, encontrándose los mayores niveles de insatisfacción con el puesto de trabajo en Reino Unido.

Figura 13: Porcentaje de graduados que manifiestan que estudiarían lo mismo y que no estudiarían una carrera universitaria, por países.

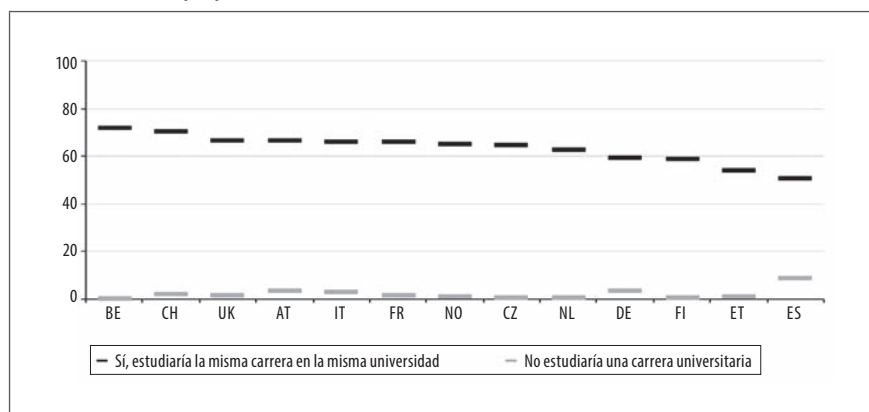
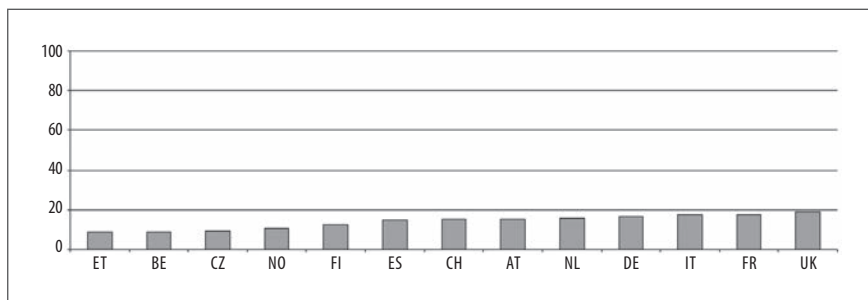


Figura 14: Porcentaje de graduados poco satisfechos con el trabajo, por países.



En la tabla 1, atendiendo a las cuestiones a las que los titulados otorgan mayor importancia en un trabajo, (concretamente: «Indica la importancia que las siguientes características del trabajo tienen para ti y en qué medida se aplican a tu situación laboral actual»), encontramos que aspectos como la estabilidad laboral, los relacionados con interés y desarrollo profesional o la disponibilidad de tiempo al margen del dedicado a la jornada laboral son apreciados por encima de otros como el reconocimiento social o la tenencia de ingresos elevados.

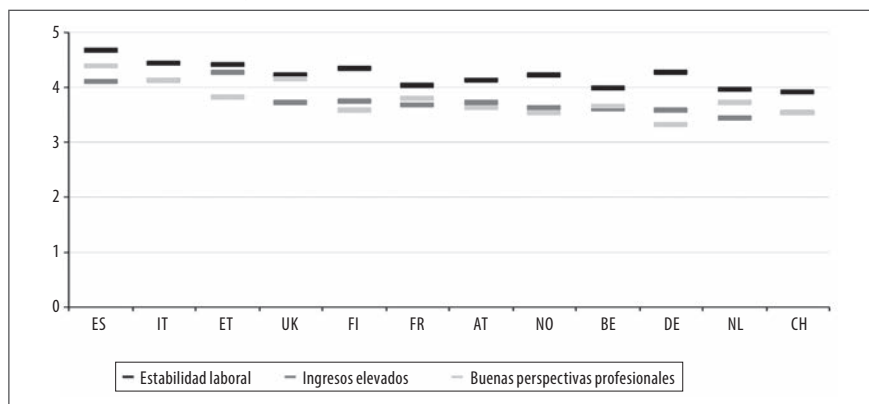
Tabla 1. Importancia dada a diferentes aspectos en un empleo. Valores medios de una escala entre 1 y 5.

Importancia dada a diferentes aspectos en un empleo	Media
Estabilidad laboral	4,7
Oportunidad de aprender cosas nuevas	4,6
Facilidad para combinar trabajo y familia	4,5
Tener tiempo para actividades de ocio	4,5
Buenas perspectivas profesionales	4,4
Autonomía en el trabajo	4,2
Afrontar nuevos retos	4,1
Ingresos elevados	4,1
Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	4,1
Reconocimiento	3,6

5.4.1. Interés en un «buen empleo»

Tres de las expectativas mencionadas en el apartado anterior están relacionadas con lo que se suele llamar un «buen empleo»: estabilidad, altos ingresos y buenas perspectivas profesionales. Parece evidente que esta preocupación está relacionada con las posibilidades reales de tener un buen empleo, como queda de manifiesto en la figura 15 que muestra los datos

Figura 15: Valoración de las expectativas de estabilidad, ingresos y buenas perspectivas, por países. Valores medios de una escala entre 1 y 5.

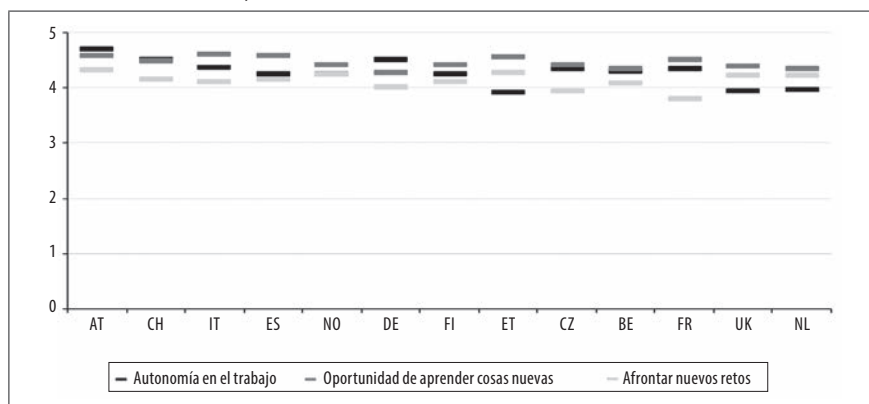


Europeos en los que se observa que es a los graduados españoles (con un mercado laboral más difícil) a los que más les preocupan estos factores, mientras que es justamente en Suiza donde menos les preocupan.

5.4.2. Interés por un trabajo atractivo

Tres expectativas del puesto de trabajo (autonomía, posibilidades de aprender y de afrontar nuevos retos) tienen también respuestas coherentes por parte de los graduados. Los graduados españoles muestran, en general, un alto interés en estas expectativas. Sin embargo, por países la situación es heterogénea, siendo los graduados británicos y holandeses los que parecen estar menos interesados en las mismas (figura 16).

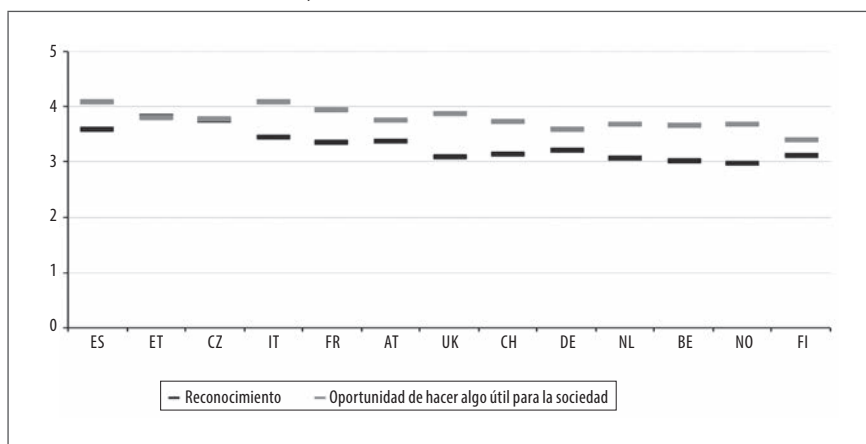
Figura 16: Valoración de las expectativas de autonomía, oportunidades y nuevos retos, por países. Valores medios de una escala entre 1 y 5.



5.4.3. Relevancia social del trabajo

Italianos y españoles (principalmente titulados de carreras con marcada orientación social) son los que muestran mayor interés por la utilidad social de su trabajo (figura 17). En cambio, es en países del este de Europa, como Estonia o la República Checa, donde el reconocimiento en el puesto de trabajo es más valorado que en el resto. Idea que no entra en contradicción con la anterior, ya que, precisamente los países mediterráneos mencionados no distan mucho de los anteriores respecto al interés por el reconocimiento en el puesto de trabajo.

Figura 17: Valoración de las expectativas de reconocimiento y oportunidad de ser socialmente útil, por países. Valores medios de una escala entre 1 y 5.



5.4.4. Interés por el tiempo libre

La valoración del tiempo libre que hacen los graduados de todos los países es alta. Los graduados españoles, atendiendo a la comparación con el resto de países europeos de nuestra muestra, son los que más valoran la importancia del tiempo libre, ya sea por motivos familiares o de ocio, como se aprecia en la figura 18.

En contraste con lo anterior, las cuestiones en las que los titulados observan mayores carencias en sus trabajos con respecto a lo que desean son las relacionadas con la disponibilidad de tiempo, las perspectivas profesionales, los ingresos elevados y la estabilidad laboral tal y como se presenta en la tabla 2.

Figura 18: Valoración de las expectativas de tener tiempo para familia y ocio, por países. Valores medios de una escala entre 1 y 5.

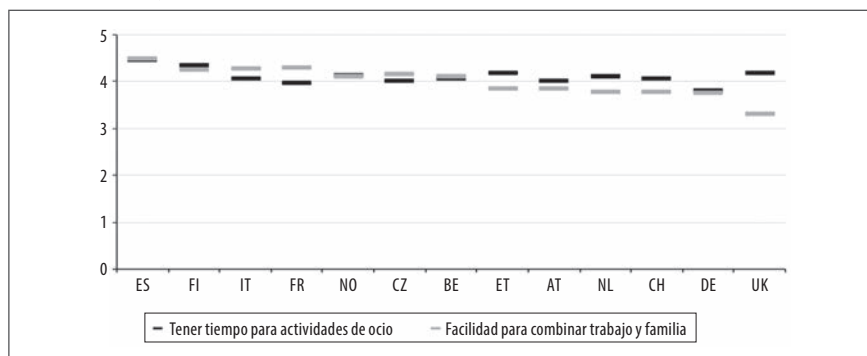


Tabla 2: Diferencia entre «cumplimiento en el trabajo actual de características» e «importancia otorgada por el titulado» (escala -4 a +4). (Solo a titulados con trabajo remunerado en la actualidad.)

Tener tiempo para actividades de ocio	1,2
Facilidad para combinar trabajo y familia	1,2
Buenas perspectivas profesionales	1,1
Ingresos elevados	1,0
Estabilidad laboral	1,0

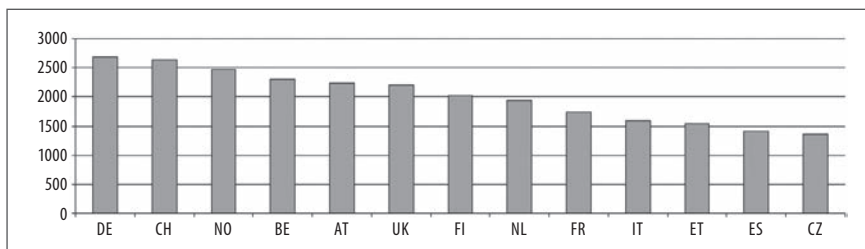
5.4.5. Salarios

La figura 19 muestra el salario bruto mensual de los graduados.² El bajo nivel salarial de los graduados españoles, comparativamente con Europa, es muy marcado. Solo en la República Checa, los salarios de los graduados son ligeramente más bajos que en España. En Alemania, Suiza y Noruega casi se duplican los salarios españoles; y en valores reales las diferencias son abismales (por ejemplo, en Suiza el salario medio es superior a 4.000€ frente a los 1.414€³ de los graduados españoles). Así, la escasa rentabilidad de los estudios superiores en España posiblemente explique más de una actitud negativa frente a los estudios universitarios.

2. En las comparaciones de salarios por países se ha considerado la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA) atendiendo al producto interior bruto (PIB) en términos del costo de vida de cada país. De esta forma los salarios de los países se han adaptado para realizar la comparación tomando como base el coste de vida en España, lo que hace que los resultados sean independientes del coste de vida de cada país.

3. Por contrato, sin incluir horas extra.

Figura 19: Salarios mensuales brutos (corregidos por la paridad de poder adquisitivo), por países.

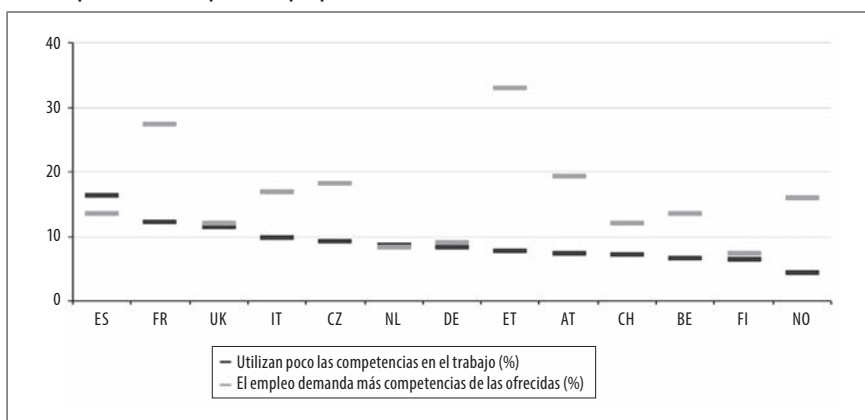


5.4.6. Satisfacción y uso de las competencias

La ocupación desempeñada, junto con otros aspectos que veremos a continuación, tiene que ver con un factor motivacional de gran relevancia en la definición de la satisfacción del titulado, expresión de las expectativas en cuanto al contenido del puesto de trabajo y posibilidades de desarrollo de la faceta vocacional en el mismo (figura 20).

Como cabría esperar, el conjunto de personas menos satisfechas con su empleo actual dice desempeñar en mayor medida puestos para los que no se requiere ni tan siquiera formación universitaria. En cambio, 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.

Figura 20: Porcentaje de graduados que dicen usar poco las competencias poseídas y que el empleo demanda más competencias de las poseídas, por países.



En el ámbito europeo se aprecian diferencias importantes entre el uso de las competencias y la demanda. En un buen número de países, la falta de competencias supera el exceso de ellas. Al margen de esta circunstancia, cabe resaltar el caso de España (tabla 3) como el país en el que los titulados destacan con más énfasis la poca utilización que hacen en el puesto de trabajo de las competencias adquiridas.

Tabla 3: Indicadores de situación en el empleo por satisfacción con empleo actual. España. (Solo a titulados con trabajo remunerado en la actualidad.)

	Satisfacción con trabajo actual		
	Muy o bastante satisfecho con trabajo actual	Resto	Total
Número total medio de horas trabajadas por semana en trabajo actual			
Media	39,3	38,7	39,1
Desv. típ.	10,7	10,9	10,8
Salario bruto mensual total medio en trabajo actual (€)			
Media	1.626	1.272	1.495
Desv. típ.	724	649	718
Salario bruto mensual total medio por hora en trabajo actual (€)			
Media	11	9	10
Desv. típ.	6	6	6
Nivel de estudios más apropiado para «trabajo actual» (%)			
No era necesario tener estudios universitarios	9	35	18
Ocupación (%)			
Directivos	8	3	6
Profesionales científicos	32	23	29
Técnicos de nivel medio	41	32	38
Empleados de oficina	15	29	20
Otros	4	13	7
Grado de requerimiento de conocimientos y habilidades del «trabajo actual» respecto a las que se poseen (escala 1 = nada a 5 = mucho)			
Media	2,8	2,3	2,6
Desv. típ.	1,1	1,2	1,2
Grado de utilización de conocimientos y habilidades en «trabajo actual» (escala 1 = nada a 5 = mucho)			
Media	4,1	3,1	3,7
Desv. típ.	1,0	1,3	1,2
Área de estudio más apropiada para «trabajo actual» (%)			
Tu propia área o alguna relacionada	90	66	81
Un área totalmente diferente	6	12	8
Ningún área en particular	4	22	10

5.4.7. Adecuación educativa de los graduados con el empleo

Comparando el nivel de estudio alcanzado por el graduado con aquel requerido en su empleo actual, se determina la adecuación educativa entre trabajador y empleo. La información sobre el nivel de estudio requerido por su empleo actual se contempla en la pregunta: «Según tu opinión, ¿cuál es el nivel de estudios más apropiado para este trabajo?». Así, se examina la proporción de graduados que trabajan en un empleo que no requiere estudios universitarios, la de quienes necesitan un título universitario de menor nivel del que han alcanzado, la de los titulados universitarios que poseen el mismo nivel educativo que el requerido en su puesto de trabajo y la de quienes trabajan en un empleo que requiere más educación de la que han alcanzado.

Examinando la adecuación educativa en el binomio trabajador-empleo por países, la figura 21 muestra que España es el país en el que hay mayor proporción de trabajadores que ocupan puestos que requieren un nivel educativo menor del que alcanzaron y donde es menor la proporción de trabajadores que tienen un nivel de educación igual al requerido en su empleo. El ajuste educativo más adecuado en el binomio trabajador-empleo tiene lugar en Finlandia, Alemania, los Países Bajos y Suiza; mientras que Estonia y Francia destacan por la gran proporción de graduados que trabajan en empleos en los que su nivel educativo es inferior al requerido.

El tiempo que un graduado necesita para ser experto en su empleo es un indicador de la complejidad asociada a las tareas que desempe-

Figura 21. Proporción de graduados asalariados según su adecuación educativa en el empleo por países.

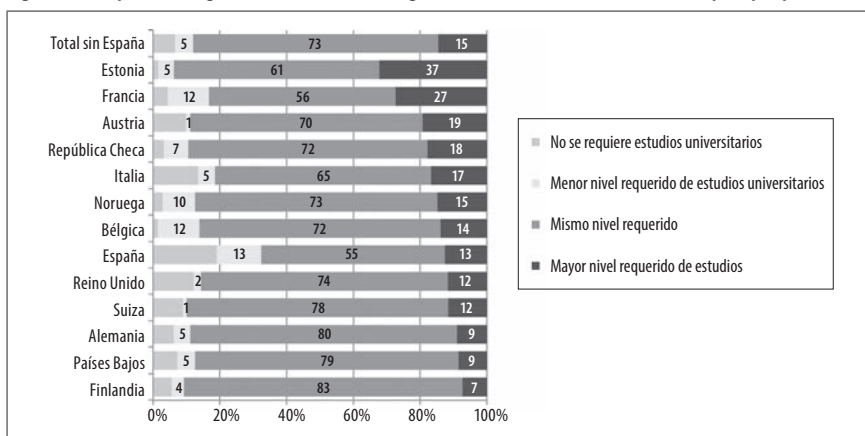
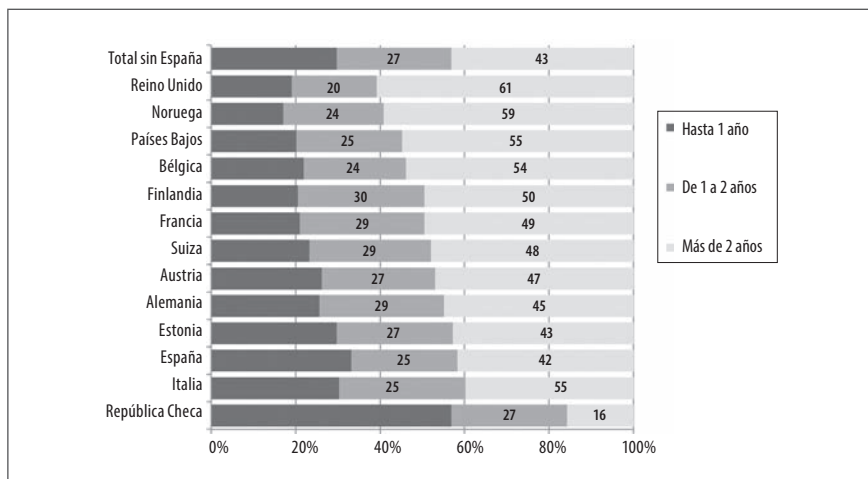


Figura 22: Proporción de graduados asalariados según el tiempo necesario para ser experto por países.



ña. Para examinar esto se preguntaba en el cuestionario: «¿Cuánto tiempo necesitaría un graduado promedio con el perfil educativo adecuado para llegar a ser un experto en este tipo de trabajo?».

La figura 22 revela que es en la República Checa donde los graduados ocupan empleos más sencillos, ya que casi tres quintos de estos trabajan en empleos que tan solo necesitan un año para ser expertos, lo que contrasta con lo que sucede en el Reino Unido y Noruega, donde más de la mitad de los graduados ocupan empleos que necesitan más de dos años. El caso de Reino Unido es especial, porque su generalista sistema educativo de formación implica necesariamente que se tarde más tiempo en adaptarse al puesto de trabajo. Por otra parte, no se encuentran grandes diferencias entre España y la media del resto de países considerados.

5.5. Competenciales de los graduados

En la encuesta objeto de nuestro estudio se preguntó a los graduados por su opinión respecto a una lista de 19 competencias. Así, se les formularon tres preguntas respecto a cada una de ellas:

- «¿Cómo valoras tu actual nivel de competencias?», dirigida a todos los graduados.

- «¿Qué nivel de competencias necesitas en tu trabajo actual?», dirigida a los graduados con trabajo remunerado en el momento de la entrevista.
- «¿En qué medida ha contribuido la carrera en que te graduaste en el año 1999/2000 al desarrollo de estas competencias?», dirigida a todos los graduados.⁴

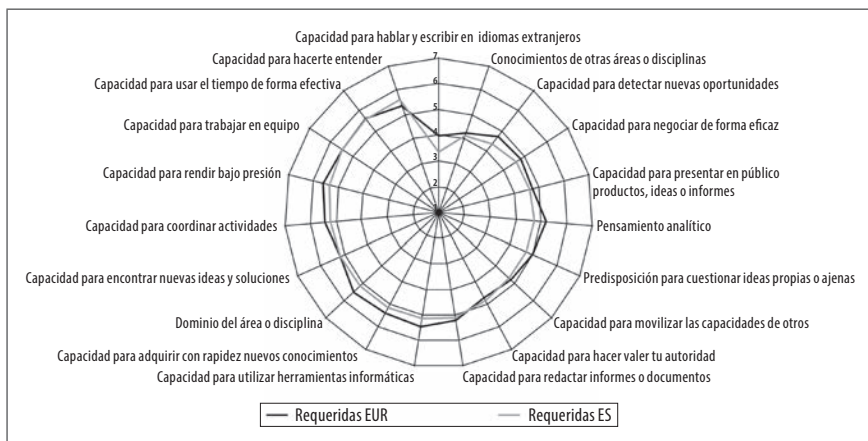
5.5.1. Competencias requeridas por el puesto de trabajo

La figura 23 muestra que no existen grandes diferencias entre las competencias requeridas en los puestos de trabajo españoles y la media del resto de países de la muestra. Este es un hecho relevante que muestra cómo los mercados laborales se han unificado mucho antes que los propios sistemas educativos.

5.5.2. Competencias adquiridas en la universidad

Las opiniones de la totalidad de graduados encuestados sobre las competencias adquiridas en la universidad se han agrupado por tipo de competencia. Los datos no están disponibles a nivel europeo, por lo que solo se presentan los resultados españoles por tipos de estudios.

Figura 23. Competencias requeridas en España y en Europa. Escala de 1 a 7.



4. Lamentablemente, las encuestas pasadas en otros países europeos no incluían opiniones sobre las competencias adquiridas en la universidad, por lo que no podemos hacer comparaciones internacionales.

5.5.2.1. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL CONOCIMIENTO

En este caso nos estaríamos refiriendo al «conocimiento sobre la propia disciplina», el «conocimiento multidisciplinar», y la «capacidad para adquirir nuevos conocimientos». Se presentan en la figura 24.

Las tres competencias tienen un comportamiento bastante semejante para los diversos tipos de titulaciones. El dominio de la propia disciplina se sitúa en la media (4) para todo tipo de titulaciones, excepto los de Salud que consideran que en la universidad adquirieron mejor dominio de su disciplina. Sin embargo, el conocimiento multidisciplinar es muy bajo en todas las titulaciones, especialmente en Salud CL, en Ciencias y en Humanidades. La capacidad para adquirir nuevos conocimientos es la más alta de las tres competencias, aunque tampoco alcanza valores elevados, excepto en Salud CC y Técnicas CL.

5.5.2.2. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA INNOVACIÓN

Dentro de este grupo de competencias, el «pensamiento analítico» es una de las que los graduados opinan que más adquirieron en la universidad, especialmente en Técnicas CL y Ciencias, aunque no llega al valor medio en muchas titulaciones, siendo muy bajo en Salud CL. Un comportamiento semejante tiene la competencia «predisposición a cuestionar ideas».

Sin embargo, los graduados valoran muy pobremente el modo en el que la universidad les proporcionó «capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones» y «capacidad para detectar nuevas oportunidades», como se muestra en la figura 25. Es obvio que los graduados valoran

Figura 24: Valoración de las competencias relacionadas con el conocimiento, por tipo de estudios. Escala de 1 a 7.

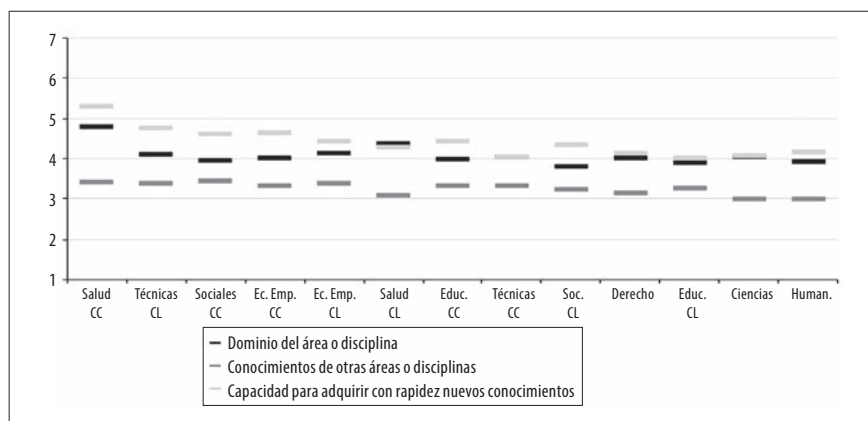
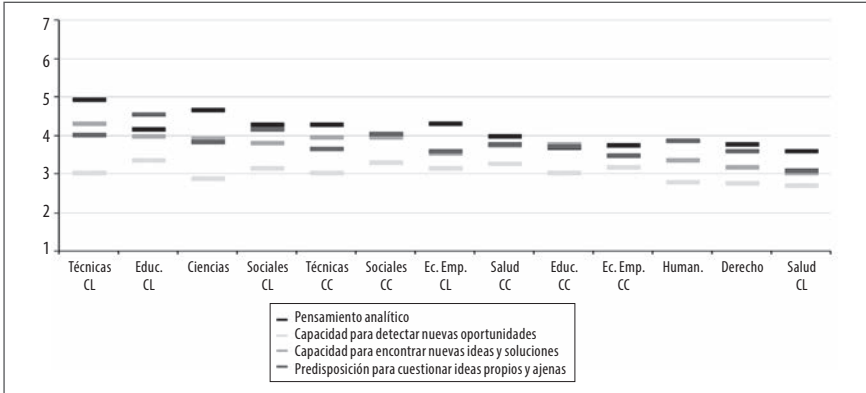


Figura 25: Valoración de la innovación, por tipo de estudios. Escala de 1 a 7.

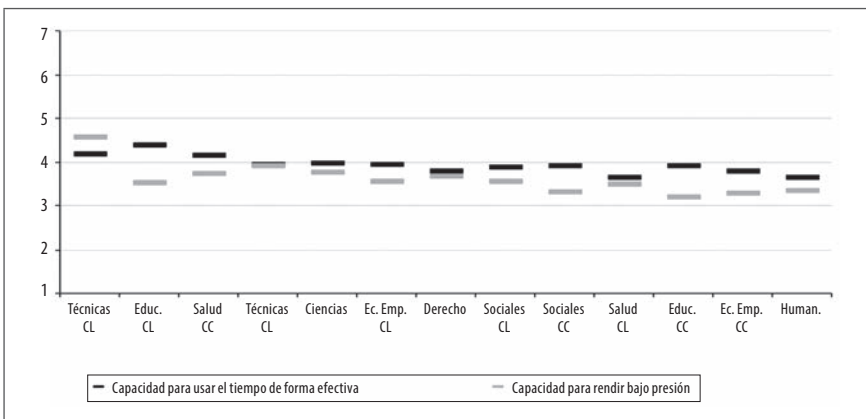


mal el modo en que la universidad les formó para la innovación. Resaltamos que, en conjunto, esta valoración es especialmente baja en dos tipos de titulaciones con marcado carácter profesional como ocurre en Derecho y Salud CL.

5.5.2.3. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA GESTIÓN DEL TIEMPO

La valoración del aprendizaje de la gestión del tiempo en la universidad se sitúa en valores medios bastante uniformes para todas las titulaciones, alcanzando los mínimos en el área de Salud. La capacidad de trabajar bajo presión solo supera la media en Técnicas CL (y se acerca a la media en Técnicas CC). Podría afirmarse que estas dos competencias están entre las más requeridas por el mercado laboral.

Figura 26: Valoración de las competencias relacionadas con la gestión del tiempo, por tipo de estudios. Escala de 1 a 7.



5.5.2.4. COMPETENCIAS ORGANIZATIVAS

Es de destacar que los graduados valoran relativamente bien (excepto en Derecho y Salud CL) cómo la universidad les enseñó a trabajar en equipo; mientras que valoran muy mal el aprendizaje de competencias como «negociar» o «hacer valer su autoridad». Es obvio (y en buena medida lógico) que las competencias «cooperativas» se adquirieran mejor que las «competitivas». Sin embargo, el mercado laboral también exige las segundas en una gran medida, especialmente la capacidad negociadora.

5.5.2.5. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Bajo este título se recogen competencias que tienen que ver con la capacidad de comunicarse y de manejar las técnicas de la comunicación

Figura 27: Valoración de las competencias organizativas, por tipo de estudios.

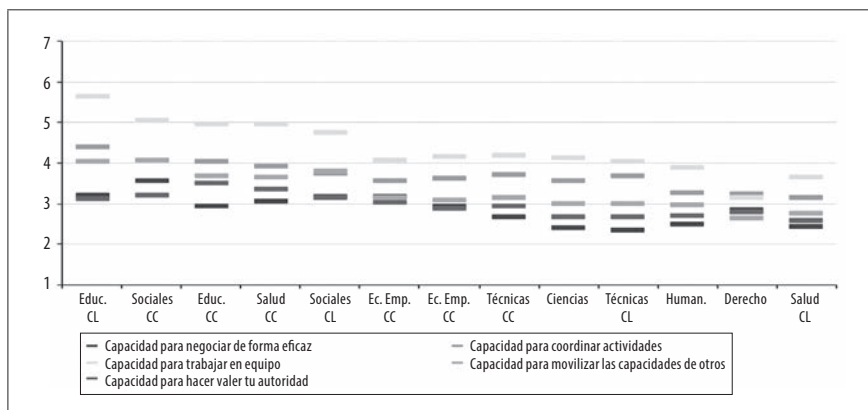
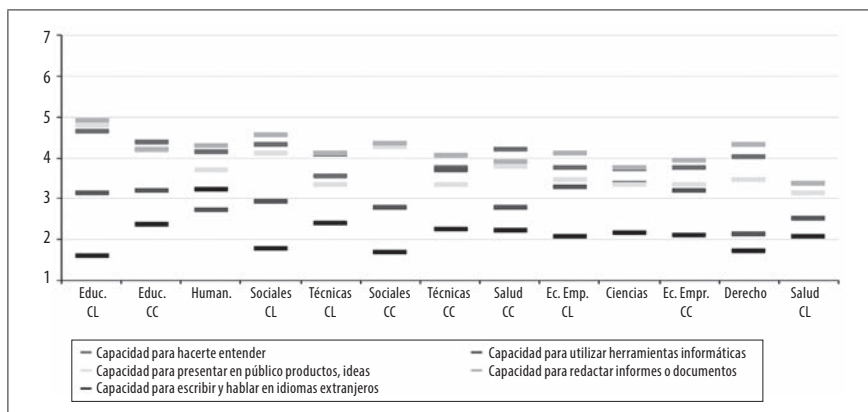


Figura 28: Valoración de las competencias comunicativas, por tipo de estudios. Escala de 1 a 7.



(idiomas o informática). La capacidad de redactar es la más valorada en conjunto, mientras que la capacidad de hablar idiomas extranjeros es la menos valorada. En general, estas competencias son pobremente valoradas en casi todo tipo de titulaciones. Una vez más, es en Derecho y Salud CL donde, globalmente, se alcanzan los mínimos de valoración.

5.5.3. Competencias y satisfacción

La relación entre competencias y satisfacción se puede observar en la tabla 4. Los graduados con trabajo en la actualidad, satisfechos o no con el mismo, por lo general expresan bastante acuerdo en las competencias que les son requeridas en el puesto de trabajo (capacidad para hacerte entender, capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, capacidad para trabajar en equipo y capacidad para rendir bajo presión) y en las que no les requiere tal puesto (capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, conocimientos de otras áreas o disciplinas y capacidad para detectar nuevas oportunidades).

Algo similar sucede en el caso de la contribución de la carrera a la adquisición de competencias. Así, aquellas que, en términos generales, los titulados, satisfechos o no con su respectivo puesto de trabajo, señalan son, fundamentalmente: capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para redactar informes o documentos, pensamiento analítico y dominio de tu área o disciplina. Ahora bien, solo una de las mencionadas, capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo. Por contra, la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, al igual que paradójicamente sucedía con respecto a los requisitos solicitados en el puesto de trabajo, ocupa el último lugar de entre el conjunto de competencias.

Los titulados más satisfechos con sus respectivos trabajos no se distancian del resto en lo que concierne a los aspectos en los que consideran existe mayor desajuste entre lo requerido por sus empleos y lo que adquirieron en la carrera.

Ahora bien, en general, los primeros encuentran mayores deficiencias en la formación en competencias en la carrera con respecto a la labor que desempeña el resto de titulados. Las mayores diferencias de criterio entre unos y otros respecto a la aportación de la carrera en re-

lación al trabajo desempeñado se dan en: capacidad para presentar en público productos, ideas o informes, capacidad para redactar informes o documentos, capacidad para coordinar actividades, capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas y pensamiento analítico.

Tabla 4: Nivel de competencias necesario para el desempeño del trabajo actual y contribución de la carrera al desarrollo de las mismas, por nivel de satisfacción con el empleo actual. Escala 1 a 7. (Solo a titulados con trabajo remunerado en la actualidad)

	Nivel de competencias necesario para desempeño del «trabajo actual»			Contribución de la carrera al desarrollo de competencia		
	Total	Muy o bastante satisfecho con trabajo actual	Resto	Total	Muy o bastante satisfecho con trabajo actual	Resto
l. Capacidad para hacerte entender	5,6	5,8	5,2	3,9	4,0	3,8
i. Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	5,6	5,7	5,2	3,9	4,0	3,7
j. Capacidad para trabajar en equipo	5,4	5,7	5,0	4,3	4,4	4,1
f. Capacidad para rendir bajo presión	5,3	5,5	5,1	3,6	3,7	3,4
h. Capacidad para coordinar actividades	5,2	5,5	4,7	3,6	3,7	3,5
o. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	5,2	5,5	4,7	3,7	3,8	3,5
a. Dominio de tu área o disciplina	5,2	5,5	4,6	4,0	4,2	3,6
d. Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	5,2	5,4	4,7	4,4	4,5	4,2
n. Capacidades para utilizar herramientas informáticas	5,1	5,3	4,8	3,2	3,3	3,1
r. Capacidad para redactar informes o documentos	5,1	5,4	4,6	4,1	4,2	4,1
m. Capacidad para hacer valer tu autoridad	4,8	5,1	4,4	2,9	3,0	2,8
k. Capacidad para movilizar las capacidades de otros	4,7	5,0	4,3	3,2	3,3	3,0
p. Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	4,7	5,0	4,2	3,7	3,8	3,6
c. Pensamiento analítico	4,7	5,0	4,2	4,1	4,2	3,9
q. Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	4,6	5,0	4,1	3,6	3,7	3,5
e. Capacidad para negociar de forma eficaz	4,6	4,8	4,3	2,8	2,9	2,7
g. Capacidad para detectar nuevas oportunidades	4,4	4,6	3,9	3,0	3,1	2,9
b. Conocimientos de otras áreas o disciplinas	4,1	4,4	3,7	3,3	3,4	3,1
s. Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	3,3	3,6	2,9	2,2	2,3	2,1

5.5.4. Competencias y métodos de enseñanza-aprendizaje

La impresión de que, globalmente, en ninguna de las ramas de conocimiento se ha ofrecido una formación orientada a dar cuenta, organizadamente, de las competencias requeridas por los titulados en sus puestos de trabajo se refuerza a la luz de la debilidad de las correspondencias observadas, salvo en casos puntuales, entre la contribución de la carrera al desarrollo de competencias y el énfasis en métodos de enseñanza en las mismas.

Las competencias que parecen encontrar una conexión más directa con diferentes métodos concretos de enseñanza en la carrera –en este caso, principalmente, «trabajos en grupo», «trabajos escritos» y «exposiciones orales»– son la «capacidad para trabajar en equipo» y la «capacidad para presentar en público productos, ideas o informes». En cualquier caso, no son las únicas, tal y como se desprende de la tabla 5 que se presenta a continuación.⁵

Al margen de la propia titulación de referencia, y continuando con las posibles relaciones entre competencias a adquirir y formación o experiencia relacionada, los titulados que han estudiado idiomas o han residido en el extranjero por motivo de trabajo o estudios dicen poseer mayores competencias para hablar y escribir en idiomas extranjeros que quienes no lo han hecho.

En el resto de los casos, las diferencias no son tan claras (salvo, quizá, algo más en el caso de los estudios de doctorado). Sin embargo, junto con la modificación de los propios planes de estudio, es un campo que hay que estudiar con mayor profundidad para el desarrollo de herramientas que contribuyan a la adquisición, por parte de los nuevos «profesionales flexibles», de las competencias requeridas en una sociedad del conocimiento en constante cambio.

En términos generales, aunque es cierto que unas carreras parecen atender mejor que otras a las demandas más relevantes en competencias del mercado laboral, no se aprecia en ninguna de las ramas de conocimiento una formación orientada sistemáticamente a la cobertura de las principales competencias demandadas.

5. Solo se presentan los coeficientes de correlación estadísticamente significativos.

Tabla 5: Relaciones entre la contribución de la carrera al desarrollo de competencias y el énfasis en métodos de enseñanza en la carrera. Coeficiente de correlación Rho de Spearman (escala +1 a -1).

Contribución de la carrera al desarrollo de competencias	Énfasis en métodos de enseñanza en la carrera										
	Asistencia a clase	Trabajos en grupo	Participación en proyectos de investigación	Prácticas en empresas, instituciones o similares	Conocimientos prácticos y metodológicos	Teorías, conceptos y paradigmas	El profesor era la principal fuente de información	Aprendizaje basado en proyectos o problemas	Trabajos escritos	Exposiciones orales	Realización de pruebas tipo test
l. Capacidad para hacerte entender	0,1	0,3	0,2	0,1	0,2			0,1	0,2	0,3	
i. Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,0		0,2	0,1	0,1	0,0
j. Capacidad para trabajar en equipo	0,2	0,5	0,3	0,3	0,3		0,0	0,2	0,3	0,3	0,1
a. Dominio de tu área o disciplina	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2			0,1	0,0	0,1	0,0
h. Capacidad para coordinar actividades	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2		0,0	0,2	0,2	0,2	0,0
f. Capacidad para rendir bajo presión	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1		0,2	0,0	0,1	
o. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,0		0,3	0,1	0,1	
d. Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
r. Capacidad para redactar informes o documentos	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,2	0,2	
n. Capacidad para utilizar herramientas informáticas	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2		0,0	0,3	0,1	0,1	
m. Capacidad para hacer valer tu autoridad	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,0	0,0	0,1	0,1	0,2	0,1
c. Pensamiento analítico	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1		0,2	0,0	0,0	
p. Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2	
q. Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	0,2	0,3	0,3	0,2	0,2		-0,1	0,2	0,3	0,4	0,0
k. Capacidad para movilizar las capacidades de otros	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2	0,1
e. Capacidad para negociar de forma eficaz	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,0	-0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
g. Capacidad para detectar nuevas oportunidades	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2			0,2	0,1	0,1	0,1
b. Conocimientos de otras áreas o disciplinas	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2			0,2	0,1	0,1	0,1
s. Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1		0,0	0,1	0,1	0,1	0,0

6. ESTABILIDAD O CAMBIO DEL EMPLEO Y TRABAJO DE LOS GRADUADOS EN EUROPA. RESULTADOS COMPARADOS DE DOS ENCUESTAS

— Harald SCHOMBURG y Ulrich TEICHLER

6.1. Introducción

En 1999 y 2005 se entrevistó a graduados de instituciones de educación superior de países europeos previamente seleccionados y Japón. Se realizaron las encuestas unos pocos años después de que terminaran los estudios. De modo que la comparación de estos dos estudios abre por primera vez la oportunidad de examinar, con carácter internacional, el grado de estabilidad o cambio del empleo y el trabajo en el transcurso de unos pocos años.

CHEERS, *Career after Higher Education: a European Research Study* (La profesión después de la educación superior: estudio de investigación europeo), la primera encuesta, se pasó a personas que se habían graduado en 1995 (más exactamente, en el curso académico 1994-1995), al cabo de más o menos cuatro años después de finalizar sus estudios. Más de 36.000 graduados de once países europeos y Japón, es decir, más del 35% de los contactados, respondieron un cuestionario de considerable extensión (unas 600 variables). El estudio, que fue patrocinado por la Comisión Europea en el marco de su Programa de investigación socioeconómica (TSER), por diversos organismos de los países participantes y también por las universidades y centros de investigación que colaboraron en el proyecto, fue coordinado por Ulrich Teichler y Harald Schomburg, del Centro de Investigación sobre Educación Superior y Trabajo (rebautizado después como Centro de Estudios sobre Educación Superior, INCHER) de la Universidad de Kassel, Alemania (véase Schomburg y Teichler, 2006; Teichler, 2007).

REFLEX, *The Flexible Professional in the Knowledge Society* (El profesional flexible en la sociedad del conocimiento, la segunda encuesta), se pasó a personas que se graduaron en 2000 (durante el año académi-

co 1999-2000), unos cinco años después de su graduación. También en este caso, unos 36.000 graduados de 15 países europeos y Japón, que esta vez suponían alrededor del 30% de los destinatarios de la encuesta, respondieron un cuestionario una tercera parte más corto que el de CHEERS. El estudio, también patrocinado por la Comisión Europea, ahora en el VII Programa Marco para la promoción de la investigación, por diversas agencias de los países participantes y también por las universidades y centros de investigación implicados, estuvo coordinado por Rolf van der Velden y Jim Allen, del Centro de Estudios para la Educación y el Mercado Laboral (ROA) de la Universidad de Maastricht, de los Países Bajos (véase Allen y van der Velden, 2011).

Hay que tener en cuenta, en primer lugar, que la participación de los países influye en la posibilidad de analizar el cambio a lo largo del tiempo. Diez países europeos participaron en ambos estudios. La relación entre la educación superior y el empleo en Japón difiere en varios aspectos de la de los países europeos y, por consiguiente, requeriría una explicación detallada, por lo que la comparación que se hace en este capítulo se refiere a diez países europeos: Italia, España, Francia, Austria, Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Finlandia, Noruega y República Checa.

En segundo lugar, con la comparación de las dos encuestas, el cambio a lo largo del tiempo solo se puede medir si en la mayoría de los casos las preguntas fundamentales planteadas son idénticas o similares. Aunque los principales investigadores de los países participantes fueron los mismos en la mayoría de estos en las dos encuestas, el segundo cuestionario no solo se redujo, sino que en muchos puntos se reformuló. Por lo tanto, el objetivo de este análisis sobre el cambio a lo largo del tiempo tiene ciertas limitaciones.

La consiguiente comparación solo se ocupa de unas pocas conclusiones de ambos estudios. Además, no aborda una cuestión clave planteada en los dos: el impacto que los diversos aspectos de los antecedentes sociobiográficos, las condiciones en que los encuestados realizaron sus estudios y lo que estos les aportaron, y la conducta de estudio, tenían sobre el empleo y el trabajo. Pese a todo, el valor de este exclusivo análisis sobre el cambio en el tiempo es la evaluación que hace sobre en qué grado el empleo y el trabajo de los graduados cambian en el intervalo de unos pocos años.

Conviene señalar que los porcentajes de «graduados europeos» que aparecen en el siguiente análisis no se refieren a todos los graduados analizados, sino a la media de los diferentes países. No significa que fuera un determinado porcentaje de todos los que respondieron el cues-

cionario de los diez países el que señalara una cierta categoría, sino la media de los porcentajes de cada uno de los diez países. Este cálculo excluía deliberadamente tanto los efectos del tamaño de los países como el de la cantidad de personas que respondieron las encuestas del país representado. En realidad, los porcentajes y las medias de todos los países se exponen de la misma forma que se exponen los datos en «Panorama de la educación», el estudio estadístico anual de la OCDE.

6.2. La transición al empleo

Muchos graduados inician relativamente pronto la búsqueda de empleo. El 38% de los graduados europeos de 1995 que después encontraron empleo y no habían tenido el primer trabajo antes de la graduación, empezaron a buscarlo antes de finalizar los estudios; el 31% lo hizo por la época de la graduación; y solo el 30% empezó la búsqueda un poco después de ella. Entre los 2.000 graduados, solo el 31% empezó a buscar trabajo antes de graduarse, mientras que el 31% esperó a hacerlo al terminar los estudios, y el 38% un poco después (véase la tabla 1).

Tabla 1: Inicio de la búsqueda de empleo por parte de los graduados de diez países europeos (porcentaje de graduados que buscan trabajo).

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1995											
Antes de la graduación	16	24	18	31	48	42	47	44	63	48	38
En la época de la graduación	42	34	18	38	33	37	24	40	23	26	31
Después de la graduación	42	43	64	31	19	21	29	16	14	26	30
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Cantidad	2158	2105	1060	1434	2265	2233	2717	1737	2592	1676	19976
Graduados en 2000											
Antes de la graduación	14	13	32	22	33	26	42	42	58	23	31
En la época de la graduación	24	41	26	39	38	37	20	36	22	27	31
Después de la graduación	62	46	42	39	28	37	38	22	20	51	38
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Cantidad	1729	2509	921	940	1039	1901	966	591	1469	1322	13388

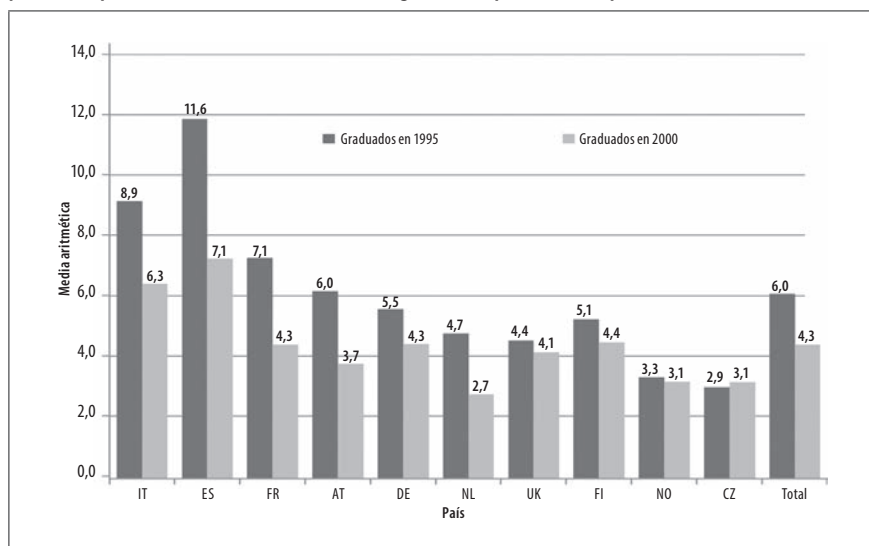
Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX.

Los datos indican que la búsqueda de empleo se trasladaba a fases más tardías en los diez países. Es un hecho que sorprende porque, en ese período, las instituciones de educación superior de todos los países realizaban decididos esfuerzos para mejorar los servicios profesionales y facilitar así la transición al mundo laboral. La tabla 1 también muestra que, en el caso de los estudiantes noruegos y británicos, era frecuente que la búsqueda de empleo se iniciara pronto en los dos puntos temporales analizados; en la segunda encuesta, la media de los estudiantes finlandeses iniciaba la búsqueda de empleo antes que los estudiantes de los otros países.

Los graduados europeos de 1995 hablaban de una *duración media del período de búsqueda* de seis meses, mientras que los graduados del 2000 solo empleaban en ella una media de 4,3 meses (véase la figura 1). Dado que la situación del mercado laboral no había mejorado en ese período, se puede deducir que, en este sentido, las acciones antes mencionadas emprendidas por las instituciones de enseñanza superior para mejorar los servicios profesionales tuvieron un efecto positivo.

Según estos datos, donde más se redujo el período medio de búsqueda de empleo fue en los países en que había sido especialmente largo a mediados de los años noventa, es decir, en España (que pasó de 11,6 a 7,1 meses), Italia (de 8,9 a 6,3 meses) y Francia (de 7,1 a 4,3 meses).

Figura 1: Duración de la búsqueda del primer empleo después de la graduación de los graduados de diez países europeos (meses; media aritmética de los graduados que buscan empleo).



Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX

En cambio, la duración de la búsqueda de empleo cambió poco en los países en que ya era relativamente corta en 1995 (en torno a un 4% en Reino Unido, y más o menos un 3% en Noruega y la República Checa en ambos años). La reducción del período de búsqueda se debe en cierta medida a que se pasó de buscar muy pronto después de la graduación a hacerlo más tarde. Los datos de que se dispone indican que en los países europeos en los que la búsqueda de empleo ocupa un período relativamente largo tiende a ser más corta entre los graduados que empiezan a buscar relativamente tarde; como es obvio, si se empieza a buscar tarde, la búsqueda tendrá que ser más intensiva.

En las dos encuestas se preguntaba a los graduados empleados *qué sistema de búsqueda había resultado ser el más importante para conseguir su primer empleo*. Aunque las opciones de respuesta que se daban variaban un poco, se puede concluir que la solicitud de empleos aparecidos en anuncios (en periódicos, revistas, Internet, etc.) es la forma más frecuente de conseguir empleo. Como se observa en la tabla 2, otros métodos relativamente frecuentes consistían en ponerse en contacto por

Tabla 2: Método más importante para encontrar un primer empleo después de la graduación según los graduados de diez países europeos (porcentaje).*

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1995											
Solicitó un empleo aparecido en algún anuncio	11	20	17	25	33	24	40	31	55	18	27
Me puse en contacto con empleadores sin saber que hubiera trabajo	20	14	29	33	25	15	12	25	13	31	22
Usé otros contactos/ relaciones personales (padres, familiares, etc.)	31	28	19	16	11	8	12	7	6	20	16
Graduados en 2000											
Por un anuncio de prensa	9	14	9	22	17	18	26	21	39	16	19
Contacto con el empleador o por iniciativa propia	23	18	33	34	28	18	14	27	20	36	12
A través de la familia, amigos o conocidos	23	22	8	12	9	11	10	9	5	12	12

* A los encuestados se les ha pedido que señalen los tres sistemas más importantes.

Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX.

iniciativa propia con los empleadores (22% de los graduados de 1995, y 25% de los de 2000), y a través de relaciones y contactos personales (16% y 12%). Hubo dos métodos menos habituales pero de cierta importancia: mediante el sistema de prácticas u otras actividades laborales previas (8% y 6%) y a requerimiento del empleador (5% y 6%).

Menos frecuente era la ayuda de las instituciones en que se habían cursado los estudios (a través de las oficinas profesionales o la colaboración de los profesores, etc.) o de alguna agencia de empleo pública o privada (en torno al 4% y el 5% en ambos casos). En conjunto, las diferencias por países seguían siendo similares: las relaciones y conexiones desempeñaban un papel más importante en Italia y España; las prácticas y la experiencia laboral previa, en los países de Europa central; las agencias de empleo públicas, en Francia; y las agencias de empleo privadas, en los Países Bajos y Reino Unido.

6.3. El empleo pocos años después de la graduación

Las preguntas sobre la historia del empleo desde el primer trabajo normal hasta el momento en que se realizó el estudio variaban un poco entre las dos encuestas. La primera recopilaba información de todas las fases de los primeros años, mientras que la segunda se fijaba principalmente en el primer empleo.

Sin embargo, las preguntas sobre la *movilidad profesional desde la graduación* eran parecidas. En las dos encuestas, alrededor del 40% de los graduados europeos afirmaban que no habían cambiado de empleador desde el primer empleo después de la graduación. Y la media de empleadores era de 2,3 en ambas encuestas (véase la tabla 3). Teniendo

Tabla 3: Número de empleadores desde la finalización de los estudios de los graduados pocos años después de la graduación en diez países europeos (porcentaje y media aritmética de los graduados empleados).

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
a. Porcentaje de «Un empleador»/«ninguna movilidad»											
Graduados en 1995	37	39	48	37	43	31	33	39	37	53	40
Graduados en 2000	40	26	46	34	46	38	31	43	35	52	39
b. Cantidad media de empleadores desde la graduación											
Graduados en 1995	2.5	2.3	2.1	2.3	2.1	2.5	2.6	2.3	2.2	1.7	2.3
Graduados en 2000	2.2	3.1	2.2	2.3	2.0	2.3	2.5	2.2	2.3	1.7	2.3

Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX

Tabla 4: Tasa de desempleo de los graduados de 10 países europeos pocos años después de finalizar sus estudios (porcentaje de graduados incorporados al mercado laboral).

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1995*	4	6	13	10	4	3	2	3	2	1	2
Graduados en 2000**	8	9	7	5	5	4	4	3	2	2	5

* Las preguntas se referían a la «principal actividad actual».

** La pregunta era: «¿Tiene actualmente un empleo remunerado?».

Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX.

en cuenta que la primera se realizó en términos medios casi cuatro años después de finalizar los estudios, y la segunda al cabo de cinco, los datos que de media son idénticos hay que interpretarlos como indicativo de una ligera disminución de la movilidad o, al revés, como un ligero aumento de la estabilidad del empleo de los graduados.

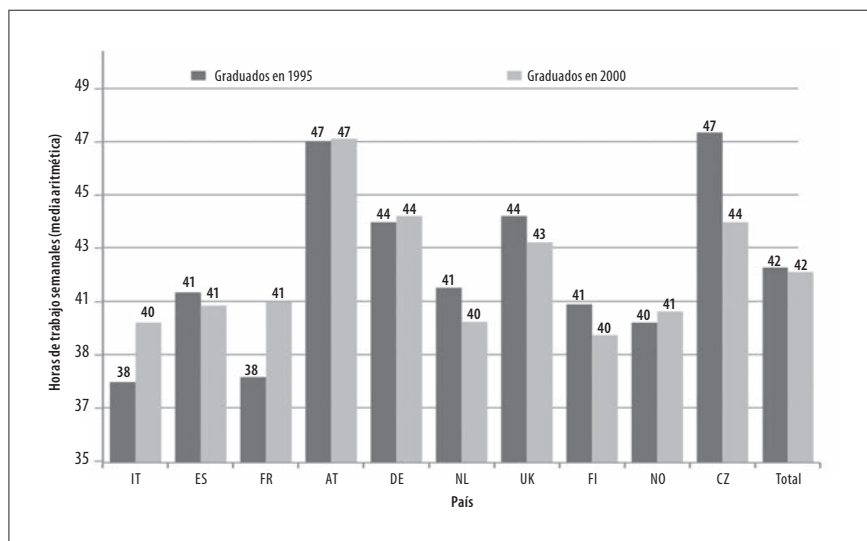
La *tasa de desempleo* de los graduados de 1995 cuatro años después de la graduación era del 4%. La de los graduados de 2000 cinco años después de graduarse, del 5% (véase la tabla 4). La diferencia es demasiado pequeña para sacar cualquier conclusión sobre la estabilidad y el cambio del riesgo de desempleo; además, las preguntas se formulaban de distinta forma en cada una de las encuestas, por lo que no cabe descartar que quienes respondieron la encuesta entendieran por «desempleo» algo distinto.

El porcentaje de autónomos pocos años después de la graduación entre las personas profesionalmente activas llegaba al 8% en la primera encuesta y al 11% en la segunda. Es evidente que hubo un aumento en pocos años, en especial entre los graduados de Francia, Austria, Alemania, Finlandia y la República Checa.

La media de horas de trabajo semanales (incluidas las horas extra y otro tipo de trabajo remunerado) era de 43 en 1999 y de 42 en 2005. En ambas encuestas, como muestra la figura 2, los graduados austriacos eran quienes decían trabajar más horas a la semana (47 en ambos años), seguidos de los checos (47 horas en 1999 y 44 en 2005) y los alemanes (44 horas en los dos años).

El 80% de los graduados empleados que respondieron la primera encuesta, y el 81% de los que respondieron la segunda, dijeron que tenían un empleo a tiempo completo. La encuesta CHEERS había mostrado, como era de esperar, que el trabajo a tiempo parcial era más frecuente entre las mujeres (28%) que entre los hombres (11%). Dado que la encuesta REFLEX se hizo a los cinco años de la graduación, y la CHEERS en torno a los cuatro años después de esta, pudiera haberse

Figura 2: Media de horas de trabajo semanales (incluidas las horas extra y otro tipo de trabajo remunerado) en diez países europeos en 1999 y 2005.



Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX.

esperado un mayor porcentaje de mujeres en trabajos a tiempo parcial, porque los datos disponibles y otros apuntaban a que una proporción sustancial se pasan a una jornada parcial cuando tienen un hijo. Sin embargo, como muestra la tabla 5, el porcentaje de mujeres que trabajaban a tiempo parcial bajó ligeramente del 28% de la encuesta CHEERS al 26% en la REFLEX; al mismo tiempo, el mismo porcentaje entre los hombres bajó del 11% al 10%.

Tabla 5: Empleo a tiempo completo de los graduados de diez países europeos, por sexo, en 1999 y 2005 (porcentaje de graduados empleados).

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1995											
Hombres	87	81	82	90	87	91	92	87	95	93	89
Mujeres	65	69	68	72	64	68	82	69	78	82	72
Graduados en 2000											
Hombres	90	86	87	92	90	88	92	87	94	94	90
Mujeres	70	75	78	70	68	55	84	74	80	84	74

Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX.

Tabla 6: Graduados empleados con contrato indefinido pocos años después de la graduación de diez países europeos, en 1999 y 2005 (porcentaje).

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1995	71	50	81	70	77	79	82	65	83	84	74
Graduados en 2000	69	60	84	78	76	80	83	70	86	88	77

Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX.

El porcentaje de graduados empleados con contrato indefinido aumentó del 74% entre la cohorte de graduados de 1995 cuatro años después de la graduación, al 77% entre la de graduados de 2000 cinco años después de la graduación (véase la tabla 6). En conjunto, se puede concluir que era una diferencia de esperar de encuestas que se realizan cuatro y cinco años después de la graduación. Por lo tanto, los datos indican una relativa estabilidad.

Sin embargo, los datos de los diferentes países muestran que intervenían también otros factores. Los contratos indefinidos eran notablemente más frecuentes entre los encuestados del estudio CHEERS de España, Austria y Finlandia. En España, se cambió la legislación y los contratos indefinidos pasaron a ser menos estables; esto, a su vez, parece que haya aumentado la disponibilidad de los empleadores a firmar contratos a largo plazo. También en España, la encuesta más reciente, a diferencia de la anterior, incluía la educación superior no universitaria; un porcentaje de graduados de esas instituciones más alto que el de las universidades están empleados en los sectores privados, donde los empleadores tienen mayor disposición al contrato indefinido para los empleados que se encuentran en las primeras etapas de su carrera profesional, mientras que en el sector público –donde es mayor la presión por mantener los contratos indefinidos de las personas ya empleadas– se tiende a retrasar las decisiones de garantizar un empleo permanente.

En cuanto a los ingresos medios de los graduados, se diferenciaron en ambas encuestas por ingresos regulares, ingresos adicionales obtenidos por el trabajo principal e ingresos obtenidos por otros trabajos, pero en la encuesta CHEERS se consideraron los ingresos «anuales» y en la REFLEX, los «mensuales». El primer cálculo es, sin duda, más adecuado, ya que el segundo no garantiza que se incluyan en los ingresos mensuales los bonos ocasionales ni las pagas extra o de otro tipo, que varían de un país a otro. Los graduados europeos de la encuesta CHEERS hablaban de unos ingresos anuales medios obtenidos con la principal actividad laboral (sin contar las horas ni las pagas extra)

Tabla 7: Ingresos anuales que los graduados de diez países europeos obtenían de su principal trabajo unos años después de su graduación, en 1999 y 2005 (en miles de euros; estandarizados por el poder adquisitivo).*

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1999	20.3	17.7	20.3	26.2	31.2	25.5	26.4	25.5	25.5	18.3	24.0
Graduados en 2005	18.7	18.9	24.8	28.5	34.7	27.1	29.0	28.0	31.9	16.7	25.8

*Para calcular los ingresos anuales de los graduados de 2005 se multiplicaron por 12 los mensuales, excluidas las horas y pagas extra, y estandarizados por el poder adquisitivo
Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX.

de unos 24.000 euros (véase García-Montalvo, Mora y García-Aracil), en cambio, los graduados de la encuesta REFLEX hablan de unos ingresos mensuales medios, estandarizados en ambos estudios según el poder adquisitivo, de 2.400 euros (véase la tabla 7). Así pues, los datos indican, a primera vista, que los ingresos reales que los graduados europeos obtenían de su principal empleo aumentaron considerablemente de 1999 a 2005. Sin embargo, dado que en el momento en que se realizó la segunda encuesta, los graduados de 2005 ya llevaban trabajando un año más que los de la encuesta CHEERS, no se puede deducir con certeza que los ingresos de los graduados experimentarían un aumento.

Sin embargo, ambos estudios mostraban variaciones parecidas de los ingresos, controlados por el poder adquisitivo, entre los distintos países. En los dos, los ingresos medios de los graduados de las instituciones de educación superior alemanas superaban en más de un 10% los de todos los demás países. En un extremo de la escala, los ingresos, también estandarizados por el poder adquisitivo, eran menores en el caso de los graduados de las instituciones de educación superior de la República Checa y España; en la encuesta REFLEX, también hablaban de ingresos igualmente bajos los graduados de instituciones italianas.

6.4. Relaciones entre estudios y empleo

El indicador de un empleo adecuado de los graduados de instituciones de enseñanza superior que se utiliza con mayor frecuencia es el de las *categorías ocupacionales*. Según las dos encuestas comparadas:

- El 77% de los graduados de 1999 y un poco más de los de 2005 (79%) trabajaban como profesionales o directivos, es decir, en categorías profesionales consideradas como trabajos típicos de graduados universitarios.

- El 16% de los graduados del estudio CHEERS y el 15% de los del REFLEX estaban empleados en puestos profesionales asociados, es decir, en trabajos no siempre considerados apropiados para graduados universitarios, pero sí para graduados de otros sectores de la enseñanza superior.
- El 6% estaba empleado en otras categorías, consideradas en general inadecuadas para graduados de instituciones de enseñanza superior (véase la tabla 8).

La pregunta sobre la «correspondencia» horizontal entre estudios y trabajo pretende analizar en qué medida los graduados trabajan en ocupaciones estrechamente relacionadas con su campo de estudio. A los graduados de la encuesta REFLEX se les preguntaba: «¿Qué campo de estudio cree que es el más adecuado para este trabajo?», y las respuestas fueron las siguientes: exclusivamente un campo (33%), el campo propio u otro afín (52%), un campo completamente distinto (7%), y ningún campo en particular (8%). Más o menos, estas conclusiones se corresponden con las referentes a la posición ocupacional. La inmensa mayoría de graduados (85%) trabaja en un «campo relacionado».

Tabla 8: Nivel ocupacional de los graduados de ocho países europeos pocos años después de su graduación, en 1999 y 2005 (porcentajes; grupo principal ISCO 88-Com).

	IT	FR	AT	DE	NL	UK	FI	CZ	Total
Graduados en 1995									
Profesionales y directivos	61	66	95	83	68	73	93	82	77
Técnicos y profesionales asociados	30	24	3	12	25	15	5	16	16
Administrativos y otros	9	10	2	5	7	12	3	2	6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Cantidad	2356	2070	2019	2747	2578	2806	2439	2616	19631
Graduados en 2000									
Profesionales y directivos	72	79	94	85	71	60	92	79	79
Técnicos y profesionales asociados	19	17	5	11	22	24	6	19	15
Administrativos y otros	9	4	1	4	7	16	2	2	6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Cantidad	2336	1301	1387	1434	2911	1245	1195	2552	14363

Se utilizaron las codificaciones ocupacionales ISCO 88-Com. Los datos de España y Noruega no aparecen por problemas de codificación.

Fuente: datos de las encuestas CHEERS y REFLEX.

En la encuesta CHEERS, la relación estrecha se expresaba con los ítems «Mi campo de estudio es el único posible o el mejor con mucha diferencia» y «Algunos otros campos podrían preparar también para el área de trabajo», mientras que en la encuesta REFLEX se decidió por las expresiones «Exclusivamente el campo propio» y «El campo propio u otro relacionado». Aunque la relación entre el campo de estudio y el trabajo se planteaba de forma distinta en las dos encuestas, podemos interpretar que la diferencia entre el 78% de respuestas afirmativas de la primera encuesta y el 85% de respuestas afirmativas de la segunda (véase la tabla 9) indica una tendencia hacia una creciente relación entre el campo de estudio y el trabajo. Además de en Noruega, donde ya se veía la relación más estrecha (94%) en la encuesta de 1999, se puede observar la misma tendencia en todos los países.

Otro indicador de la relación entre el estudio y el trabajo puede ser lo que los encuestados dicen sobre el *uso de los conocimientos*. En la encuesta CHEERS se pedía a los graduados que determinaran en qué medida utilizaban los conocimientos y destrezas *adquiridos en el transcurso de sus estudios*. El 52% decía que los utilizaban mucho. En la encuesta REFLEX se preguntaba de nuevo a los graduados por el uso de los conocimientos y las destrezas, pero no de forma explícita en referencia a los adquiridos en el transcurso de sus estudios, con lo que se abría la posibilidad de que se incluyeran conocimientos y destrezas adquiridos después de la graduación. El 58% decía que los utilizaba mucho (véase la tabla 10) en el primer trabajo, y el 73% que los empleaba mucho en el trabajo actual. La diferencia no se puede interpretar como indicador de un cambio a lo largo del tiempo, porque se podría deber a la formulación de la pregunta.

Tabla 9: Relación entre el campo de estudio y el trabajo según los graduados empleados de diez países europeos unos años después de su graduación, en 1999 y 2005 (porcentaje).

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1995*	81	79	67	74	78	80	67	86	94	77	78
Graduados en 2000**	85	82	86	85	88	83	71	90	94	85	85
Diferencias	+4	+3	+19	+11	+10	+3	+4	+4	0	+12	+7

*1995: Pregunta F2: «¿Cómo calificaría la relación entre su campo de estudio y su área de trabajo?». Posibles respuestas: «Mi campo de estudio es el único posible o el mejor con mucha diferencia» y «Algunos otros campos podrían preparar también para el área de trabajo».

**2000: Pregunta F9: «En su opinión, ¿qué campo de estudio es el más adecuado para este trabajo?». Posibles respuestas: «Exclusivamente el campo propio es el adecuado para este trabajo» y «El campo propio u otro relacionado son los más adecuados para este trabajo»

Fuente: datos de las encuestas CHEERS (1999) y REFLEX (2005)

Tabla 10: Uso elevado de los conocimientos y las destrezas en opinión de los graduados empleados de diez países europeos unos años después de su graduación, en 1995 y 2005 (porcentaje).

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1995*	49	48	28	55	43	51	67	86	94	77	78
Graduados en 2000**	52	47	62	61	58	57	46	70	73	50	58
Graduados en 2000***	69	67	74	76	73	72	68	81	82	67	73

Respuestas 1 y 2 en una escala de 1 = «ninguno» a 5 = «muy elevado»

* Pregunta F11: «¿En qué grado utiliza sus conocimientos en su trabajo actual?». Escala de las respuestas de 1 = «ninguno» a 5 = «muy elevado».

** Pregunta D11: «¿En qué grado se utilizaban sus conocimientos y destrezas en ese trabajo» (primer empleo). Escala de las respuestas de 1 = «ninguno» a 5 = «muy elevado».

*** Pregunta F11: «¿En qué grado se utilizaban sus conocimientos y destrezas en su trabajo actual?». Escala de las respuestas de 1 = «ninguno» a 5 = «muy elevado».

Fuente: datos de las encuestas CHEERS (1999) y REFLEX (2005)

Tabla 11: Adecuación del empleo y el trabajo al nivel de estudios de los graduados de diez países europeos pocos años después de la graduación, en 1999 y 2005 (porcentaje).

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1995*	69	70	66	74	72	84	75	87	91	86	77
Graduados en 2000**	82	76	66	90	87	88	85	90	88	90	86
Diferencias	+13	+6	+22	+16	+15	+4	+10	+3	-3	+4	+9

* Graduados en 1995: Pregunta F3b: «¿Cuál es el nivel de estudios/grado más adecuado para su empleo y trabajo en comparación con aquellos en los que se graduó en 1994 o 1995?». Posibles respuestas: «nivel superior» y «mismo nivel».

** Graduados en 2000: «¿Qué tipo de enseñanza cree que es el más adecuado para este trabajo?». Subcategoría: empleo actual en relación con el programa de estudios en que se graduaron en 2000. Respuestas: «nivel superior de educación terciaria» y «mismo nivel».

Fuente: datos de las encuestas CHEERS (1999) y REFLEX (2005).

Además, a los graduados de ambos estudios se les pedía que calificaran la *adecuación entre su posición laboral y su nivel de estudios*. Aunque la formulación de las preguntas era un tanto distinta, parece que se pueden comparar los resultados. En la encuesta CHEERS, el 77% afirmaba que tenía un empleo adecuado (del «mismo nivel» o de «nivel superior»). En la encuesta REFLEX, hasta el 86% de los graduados decían que consideraban que para su trabajo actual el mismo nivel u otro superior de educación terciaria sería el más adecuado (véase la tabla 11). A excepción de Noruega, en todos los países se observa la misma tendencia de un creciente ajuste vertical.

La *satisfacción en el empleo* se puede entender como una evaluación subjetiva de los diferentes aspectos de la situación profesional considerando las preferencias laborales individuales. La pregunta sobre la *satisfacción general* en el empleo se formuló de la misma forma en ambas encuestas. Los resultados coincidían. En las dos, alrededor de dos tercios de los graduados afirmaban que, en general, estaban satisfechos (véase la tabla 12).

Tabla 12: Satisfacción general en el empleo de los graduados empleados de diez países europeos pocos años después de la graduación, en 1999 y 2005 (porcentaje).*

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	Total
Graduados en 1995	49	59	65	69	62	72	57	73	78	74	66
Graduados en 2000	58	64	69	74	69	67	65	64	74	72	67
Diferencias	+13	+6	+22	+16	+15	+4	+10	+3	-3	+4	+9

* Respuestas 1 y 2 en una escala de 1 = «muy satisfecho» a 5 = «muy insatisfecho»

Fuente: datos de las encuestas CHEERS (1999) y REFLEX (2005)

En conjunto, los resultados totales referentes a la relación entre los estudios y el posterior empleo y trabajo son más o menos los mismos en el estudio CHEERS y en el REFLEX. En 2005, son más los graduados que en su trabajo realizan tareas relacionadas con los estudios cursados en comparación con los graduados de 1999 (mejor ajuste horizontal), como también parece que ha mejorado la adecuación del empleo y el trabajo con el nivel de estudios (mejor ajuste vertical).

6.5. Principales conclusiones y problemas metodológicos

Los dos estudios comparativos sobre los graduados en 1995 y en 2000 en instituciones de educación superior de más de diez países europeos y Japón ofrecen resultados de considerable valor.

La mayoría de los graduados de los países europeos suelen tener bastante éxito en sus primeros años profesionales en muchos aspectos del empleo y el trabajo. La mayor parte de ellos siguen un proceso de transición suave, tienen un empleo deseable y su situación laboral posee muchos elementos de interés. El paso de los estudios al trabajo ha sido un proceso complejo y exigente, pero la mayoría de los graduados que buscan empleo lo consiguen en un período de medio año, y muchos otros encuentran un empleo digno después. Dependiendo de los criterios que se emplean en cada caso, entre un 10% y un 25% de los graduados califican de no deseable la situación del empleo y del trabajo. Es lógico, pues, que en torno a dos tercios de los graduados empleados se sientan satisfechos con su situación de empleo y trabajo pocos años después de la graduación.

Las dos encuestas muestran también que en Europa la situación del empleo y el trabajo de los graduados difiere mucho entre los distintos países. De los diez países estudiados, donde más peligran esa transición

suave y el empleo y el trabajo deseables es en España e Italia, y, en cierta medida, también en Francia. Además, los ingresos de los graduados son bajos en la República Checa y en España, aun contrastándolos con el poder adquisitivo. También es interesante que un porcentaje relativamente alto de graduados de Reino Unido piense que su empleo no está tan estrechamente relacionado con su área de estudio y lo califique de inadecuado. Por otro lado, los graduados de instituciones de enseñanza superior de los países nórdicos consideran con mayor frecuencia que su situación de empleo y trabajo es deseable. Los graduados alemanes son quienes dicen tener ingresos más altos.

Teniendo en cuenta diversos estudios nacionales anteriores, no vemos razón alguna para concluir que los graduados perciban que la calidad de la situación de su empleo y trabajo haya disminuido de forma significativa con los años. Al comparar la situación del empleo y el trabajo de los graduados de 1995 y la de los de 2000, se observa en muchos aspectos una estabilidad o cierta mejora, en especial en Italia, España y Francia.

Sin embargo, no es posible ofrecer una imagen detallada sobre el grado de estabilidad o cambio en lo que se refiere al empleo y el trabajo de los graduados entre la primera y la segunda cohorte. Hay muchas diferencias en la formulación de las preguntas y en las categorías de las respuestas que se ofrecen. Además, la segunda encuesta se pasó a los graduados con más de un año de diferencia desde la conclusión de los estudios respecto a la primera. Y por último, también es importante señalar que el primer estudio comparaba las exigencias del empleo con las competencias de que se disponía en el momento de la graduación, mientras que el segundo lo hacía con las adquiridas hasta cinco años después de concluir los estudios. Estas diferencias dificultan un análisis detallado a lo largo del tiempo, hasta el punto de que se puede hablar de una «oportunidad perdida» de medir los cambios que se puedan producir con el tiempo. Si hubiera que hacer encuestas a los graduados de forma regular, y si se quisiera que informaran a los interesados sobre los cambios en las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo, serían necesarios unos instrumentos de estudio más estables.

Referencias

- Allen, J.; van der Velden, R. (comps.) (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge So-ciety. New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- García-Montalvo, J.; Mora, J.-G.; García-Aracil, A. (2007). «The Employment Situation About Four Years After Graduation». En Teichler, U. (comp.). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Schomburg, H.; Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (comp.) (2007). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspective*. Dordrecht: Springer.

7. PROFLEX: UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO DE GRADUADOS PARA LATINOAMÉRICA

— José Miguel CAROT, Andrea CONCHADO y José-Ginés MORA

El contexto de las instituciones de educación superior (IES) en Latinoamérica, al igual que ocurre en casi todas partes del mundo, se ha modificado en los últimos años y se caracteriza por una situación cambiante, globalizada y donde el conocimiento se ha convertido en la principal fuerza para el desarrollo equilibrado y sostenible de los pueblos (Schomburg, 2007; Mora y CEGES-LMPF, 2008). Así pues, es imprescindible estar atentos a las necesidades de la sociedad para poder adaptar las universidades a esas necesidades. En este nuevo contexto, el seguimiento de graduados constituye una herramienta imprescindible para comprender los procesos de adaptación de los mismos a la vida profesional (Knabb y Stoddard, 2005; Kellerman, 2007).

El sistema de seguimiento de graduados PROLEX surgió como una iniciativa orientada a aportar información en este sentido; PROFLEX pretendía aprovechar la experiencia obtenida en proyectos anteriores, como REFLEX y CHEERS, para adaptarla a las necesidades y características de Latinoamérica (Mora, Carot y Conchado, 2010).

En este capítulo se recogen los principales resultados del Proyecto ALFA PROFLEX, «El profesional flexible en la sociedad del conocimiento», cofinanciado por la Unión Europea y las universidades europeas y latinoamericanas pertenecientes a la red de socios del proyecto, compuesta por instituciones de once países de ambos continentes.

El proyecto PROFLEX es heredero del proyecto REFLEX «The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe» (REFLEX, 2009), ya descrito anteriormente. La existencia de ambos proyectos nos permite presentar en este informe no solo resultados latinoamericanos, sino también compararlos con resultados de algunos países europeos.

La principal herramienta utilizada en este proyecto fue una encuesta dirigida a los graduados latinoamericanos en la que se les preguntaba sobre su visión de la universidad y el mundo laboral cinco años después de haber finalizado sus estudios superiores. Del trabajo realizado por las dieciséis universidades socias del proyecto y las treinta y cuatro que posteriormente se incorporaron voluntariamente al proyecto, se obtuvo una base de datos de aproximadamente 10.000 graduados latinoamericanos sobre sus trayectorias educativas y profesionales.

PROFLEX no es un proyecto cerrado. Aprovechar todo lo realizado hasta ahora para proporcionar un servicio a las universidades latinoamericanas es un nuevo objetivo de este proyecto en su segunda fase. Bajo el patrocinio de la IESALC en su programa ENLACES el proyecto PROFLEX sigue disponible para todas las instituciones que deseen conocer de un modo comparativo cómo son sus graduados.

7.1. El proyecto PROFLEX: El profesional flexible en la sociedad del conocimiento

El proyecto PROLEX surgió con la intención de dar respuesta a las necesidades de las universidades latinoamericanas en sistemas efectivos de seguimiento de graduados poniendo a disposición de la sociedad latinoamericana la experiencia adquirida en 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.

7.1.1. Objetivos PROFLEX

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.

Este objetivo general se concretó en otros objetivos más específicos que se enumeran a continuación:

- Obtener resultados sobre la educación superior y el empleo de los graduados universitarios en diversos países de Latinoamérica.
- Analizar el rol que desempeñan diversas aptitudes específicas y genéricas en las diferentes fases del empleo y de la carrera profesional de los graduados universitarios.
- Definir indicadores que sirvieran de referencia internacional y facilitaran la comparabilidad del mercado laboral de los graduados de Latinoamérica con resultados semejantes en países europeos y otros países desarrollados.
- Cooperar en el área de la educación superior y del empleo de graduados universitarios entre Europa y Latinoamérica.
- Desarrollar criterios para los instrumentos de investigación que pudieran ser utilizados en el futuro por las universidades latinoamericanas.

7.1.2. Metodología PROFLEX

7.1.2.1. DATOS

En la ejecución del proyecto PROFLEX participaron 36 universidades de 10 países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Panamá, Puerto Rico y Uruguay, de los que se obtuvieron 9.808 registros. Los resultados que se presentan se comparan con los obtenidos en Europa, de los que se poseen otros 38.286 registros.

El análisis agregado de estos datos de Latinoamérica junto con los de Europa y Japón constituyó entonces y también en la actualidad una importante fuente de información para la investigación en áreas como la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior, la inserción laboral y el enfoque de la formación en competencias de los graduados universitarios.

7.1.2.2. INSTRUMENTOS: EL CUESTIONARIO

PROFLEX focalizó su atención no solo en las competencias que requieren los graduados universitarios para desarrollar su actividad adecuadamente en la sociedad del conocimiento sino también en el innegable papel de las IES en la adquisición y aprendizaje de estas competencias. El cuestionario cuenta con más de 150 preguntas, estructurado en nueve secciones que cubren diversos aspectos relacionados con la formación recibida, la transición al mundo laboral, las competencias y

la satisfacción, entre otros. El cuestionario se distribuye en las siguientes secciones:

- Carrera que terminó cinco años antes
- Otras experiencias en el ámbito educativo
- Trayectoria laboral y situación actual
- Trabajo actual
- Organización en la que trabaja
- Competencias (conocimientos, habilidades y destrezas)
- Evaluación de la carrera
- Valores y orientaciones
- Información personal

7.1.2.3. SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETIVO

El cuestionario fue dirigido a graduados universitarios que finalizaron sus estudios cinco años antes del momento de la entrevista. La razón para centrar el estudio en esta promoción es que, según numerosas investigaciones realizadas por expertos en educación, en este preciso momento los graduados tienden a la reflexión sobre su experiencia académica y sus expectativas futuras en el mercado laboral. De esta forma se garantiza que han adquirido suficiente perspectiva de sus estudios y posibilidades en el mercado laboral sin olvidar sus experiencias tras su paso por la universidad.

Puesto que la encuesta se realizó durante los años 2007 y 2008, los graduados seleccionados corresponden a la promoción del 2002/03. Por tanto la población de estudio se definió como: graduados universitarios que obtuvieron la titulación durante el curso académico 2002/03 correspondiente al nivel ISCED 5A. No se incluyeron por tanto los doctorados ni otros tipos de posgrado.

7.1.2.4. DISEÑO DE LA MUESTRA

La muestra diseñada para cada universidad se calculó mediante muestreo aleatorio estratificado atendiendo a las áreas de estudio de las titulaciones ofrecidas. Sin embargo, no existía una correspondencia estricta entre la muestra obtenida por cada universidad y la especificada en el proyecto, tanto por exceso como por defecto. Aunque estas diferencias no resultaron suficientes para producir un incremento significativo en el error muestral global, se aplicó una ponderación sobre los datos con el fin de que cada IES pudiera utilizar posteriormente el esfuerzo inver-

tido en la elaboración de la base de datos para realizar análisis internos más detallados. Esta ponderación de los datos incluyó todas las modificaciones correspondientes a cada región y área de estudio.

Desde un principio se definieron varias formas de coordinar el pase la encuesta: online, por correo postal, mediante llamadas telefónicas y/o a través de visitas a domicilio. A pesar de que la opción recomendada por los coordinadores del proyecto fue la encuesta online, ya que minimizaba la inversión en recursos humanos y técnicos, se plantearon diversas opciones con el fin de posibilitar la distribución del cuestionario en los distintos entornos de trabajo de los países participantes.

7.1.3. Una nueva iniciativa avalada en la experiencia: nuevo PROFLEX

La experiencia del proyecto PROFLEX se mantiene abierta de modo que pueda ser aprovechada por las instituciones que deseen implantar un sistema de seguimiento de graduados utilizando nuestra herramienta, a través de un sistema de encuestas online, ampliamente probada y adaptable a necesidades específicas. De este modo, cada institución puede obtener información relevante para mejorar la adaptación al mundo laboral, el reconocimiento de la formación de sus graduados y la posibilidad de compararse regional e internacionalmente. Muchas instituciones ya trabajan con sistemas de seguimiento de graduados, pero la clave de PROFLEX consiste precisamente en el valor añadido de la comparabilidad, pues cada institución podrá compararse y posicionarse en relación a su región, país o continente. La información puede encontrarse en <www.seguimientoegresados.com>.

7.2. Educación superior y mercado laboral en Latinoamérica y Europa

Para comprender cómo se desarrollan los procesos de transición al mercado laboral es necesario analizar previamente cómo las IES definen las competencias que desarrollan los estudiantes, al tiempo que determinan progresivamente el perfil de los puestos de trabajo a los que accederán tras la graduación.

A pesar de que se han realizado numerosos estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, el enfoque des-

de la perspectiva de las competencias es relativamente reciente. Por otro lado, existen muy pocos estudios sobre esta cuestión abordados a nivel internacional por la dificultad de comparar distintos contextos educativos, sociales y culturales. Por eso se han escogido las valoraciones de los graduados sobre su experiencia en los estudios superiores como descriptores válidos, fiables y estandarizados de su realidad educativa.

Este capítulo aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje que las IES enfatizan especialmente, así como diversas cuestiones concernientes al comportamiento de los estudiantes durante la carrera, los procesos de búsqueda de empleo y las condiciones laborales de los puestos de trabajo a los que acceden posteriormente.

7.2.1. Experiencias en educación superior

En este apartado se analiza el énfasis puesto en los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje en los países considerados. Para ello se estudian las valoraciones retrospectivas de los graduados sobre la metodología empleada en sus estudios. Asimismo se examina el empeño del estudiante en sus estudios, relacionando la dedicación exclusiva a los mismos y el tiempo total invertido (medido en horas). La valoración del estudiante sobre la posición relativa de sus calificaciones respecto al resto de sus compañeros resulta igualmente interesante e innovadora en este estudio. Finalmente, la evaluación del graduado de la utilidad de sus estudios superiores aporta información reveladora de la realidad que perciben los recién titulados al enfrentarse al mundo laboral.

7.2.2. Métodos de enseñanza y aprendizaje

En el cuestionario se preguntaba a los graduados sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje empleados con mayor frecuencia en sus estudios superiores. Para ello se les mostraba un listado de once metodologías distintas y se les pedía que valoraran su grado de aplicación en la Universidad mediante una escala Likert de [1 = nada] a [5 = mucho]. Aparentemente es fácil observar tanto en la tabla 1 que existe cierta tendencia de los graduados latinoamericanos a asignar puntuaciones más altas que los europeos. Este fenómeno se observa de forma reiterada entre los graduados latinoamericanos en todas las preguntas de la encuesta rela-

Tabla 1: Valoración en términos absolutos de las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas con mayor énfasis en la carrera (media aritmética).

	ES	FR	DE	UK	EU	CL	MX	UR	LA
Asistencia a clase	2,96	4,02	4,00	4,22	3,85	3,80	4,15	4,11	4,01
Trabajos en grupo	2,91	3,26	3,00	2,91	3,07	3,67	3,86	3,95	3,81
Proyectos de investigación	1,87	2,28	1,92	2,58	2,07	2,79	3,41	3,40	3,17
Prácticas en empresas	2,35	2,80	3,33	2,30	2,64	2,99	2,67	3,45	2,86
Conocimientos prácticos y metodológicos	2,90	3,20	3,11	3,44	3,03	3,65	3,53	3,78	3,61
Teorías, conceptos y paradigmas	3,81	3,05	3,44	3,48	3,68	3,97	3,84	3,94	3,91
El profesor como fuente de información	3,74	3,50	3,32	3,12	3,47	3,60	3,60	3,56	3,60
Proyectos o problemas	2,63	2,43	2,74	3,14	2,69	3,26	3,45	3,47	3,39
Trabajos escritos	3,08	3,51	3,50	4,18	3,35	3,70	3,86	3,70	3,81
Exposiciones orales	2,40	3,08	3,21	3,03	2,98	3,52	3,78	3,13	3,64
Exámenes de opción múltiple	2,80	1,58	2,01	1,80	2,29	3,02	3,04	2,99	3,02
N	5.270	1.661	1.689	1.550	37.689	2.908	4.017	661	9.024

Pregunta A6: ¿En qué medida se hacía énfasis en tu carrera en los siguientes métodos de enseñanza y aprendizaje? Respuestas medidas en escala Likert de [1 = «nada»] a [5 = «mucho»].

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

tivas a valoraciones u opiniones medidas mediante escalas Likert. Esta predisposición a asignar puntuaciones elevadas se asocia con mayor frecuencia a razones de índole cultural que a mayores valoraciones reales aplicables a todos los ítems.

Con el fin de eliminar el efecto de este factor sobre las valoraciones a las preguntas medidas mediante variables de escala, se presentan en estos apartados las mismas valoraciones de los graduados, aunque en este caso medidas en términos relativos. Así, la tabla 2 contiene las diferencias entre las puntuaciones correspondientes a cada método y país, y la puntuación promedio de cada país, calculada sobre el conjunto de todas las puntuaciones asignadas a los métodos sin realizar diferencias entre uno u otro. De esta forma es posible identificar los ítems con mayor y menor puntuación evitando la confusión causada por la predisposición cultural a utilizar determinados rangos de calificaciones.

La tabla 2 contiene estas valoraciones de los graduados en términos relativos. En esta tabla se puede apreciar que, independientemente del país de procedencia, los graduados perciben cierta tendencia a enfatizar la importancia de la asistencia a clase, excepto en el caso de España. De hecho las valoraciones de los graduados españoles sobre las metodologías empleadas resultan coherentes con el modelo pedagógico del sistema

Tabla 2: Valoración en términos relativos de las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas con mayor énfasis en la carrera (diferencia entre la media de cada método y la media del país).

	ES	FR	DE	UK	EU	CL	MX	UR	LA
Asistencia a clase	0,10	1,05	0,95	1,11	0,84	0,35	0,59	0,52	0,48
Trabajos en grupo	0,05	0,29	-0,05	-0,20	0,06	0,22	0,30	0,36	0,28
Participación en proyecto de investigación	-0,99	-0,69	-1,13	-0,53	-0,94	-0,66	-0,15	-0,19	-0,36
Prácticas en empresas o instituciones	-0,51	-0,17	0,28	-0,81	-0,37	-0,46	-0,89	-0,14	-0,67
Conocimiento práctico y metodológico	0,04	0,23	0,06	0,33	0,02	0,20	-0,03	0,19	0,08
Teorías, conceptos y paradigmas	0,95	0,08	0,39	0,37	0,67	0,52	0,28	0,35	0,38
Profesor principal fuente de información	0,88	0,53	0,27	0,01	0,46	0,15	0,04	-0,03	0,07
Aprendizaje basado en proyectos o problemas	-0,23	-0,54	-0,31	0,03	-0,32	-0,19	-0,11	-0,12	-0,14
Trabajos escritos	0,22	0,54	0,45	1,07	0,34	0,25	0,30	0,11	0,28
Exposiciones orales	-0,46	0,11	0,16	-0,08	-0,03	0,07	0,22	-0,46	0,11
Exámenes opción múltiple	-0,06	-1,39	-1,04	-1,31	-0,72	-0,43	-0,52	-0,60	-0,51

Pregunta A6: ¿En qué medida se hacía énfasis en tu carrera en los siguientes métodos de enseñanza y aprendizaje?

Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «nada» a 5 = «mucho».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

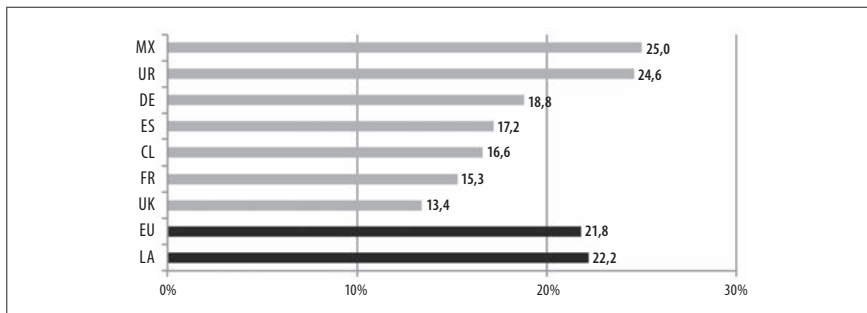
universitario español. El aprendizaje basado en teorías, conceptos y paradigmas y la información proporcionada por el profesor son los dos ejes fundamentales en torno a los que se cimienta la enseñanza universitaria. No obstante, los graduados alemanes e ingleses señalaron que sus estudios universitarios contenían asimismo cierto enfoque práctico, al señalar las prácticas en empresa y los conocimientos prácticos y metodológicos como métodos enfatizados en sus carreras.

Por el contrario, según los encuestados, el uso de otras metodologías se encuentra más limitado en los estudios universitarios. Entre estos métodos de enseñanza-aprendizaje se encuentran los proyectos de investigación, las prácticas en empresas, los exámenes de opción múltiple, el aprendizaje basado en proyectos y problemas y las exposiciones orales.

7.2.3. Otras actividades adicionales a los estudios

Una de las preguntas que se formulaba a los encuestados hacía referencia a la compaginación de los estudios con otras actividades. En esta pregunta no se especificaba ninguna actividad en concreto con el fin

Figura 1: Graduados que compaginaban sus estudios con otras actividades, por país (porcentaje).



Pregunta A4: «¿Cuál era tu situación en los dos últimos años de carrera?».

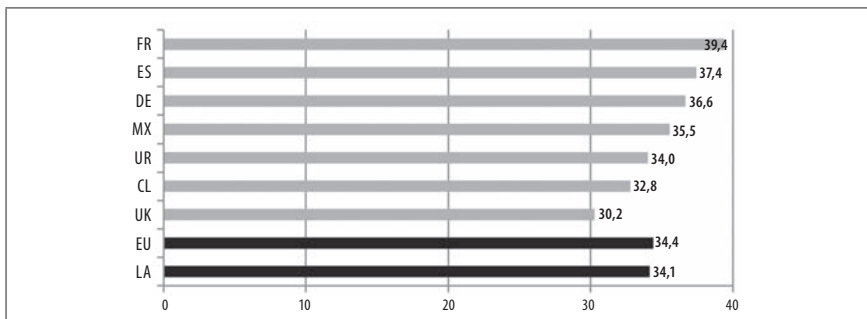
Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

de incluir todo el abanico de posibles actividades al que acceden los estudiantes universitarios en su tiempo libre (actividades deportivas, voluntariado, trabajo a tiempo parcial, etc.). En la figura 1 se puede apreciar cómo los graduados mexicanos y uruguayos manifiestan mayor tendencia a realizar este tipo de actividades.

7.2.4. Dedicación semanal a los estudios

Se preguntaba cuántas horas dedicaban semanalmente a sus estudios, incluyendo cualquier tipo de actividad académica, como la asistencia a clase o el estudio personal (figura 2). En esta pregunta se hacía referencia a una semana normal de clase durante los dos últimos años de carrera. Los promedios de las respuestas aportadas por los graduados de cada país varían entre 30 y 40 horas semanales. Los de los países europeos

Figura 2: Horas de dedicación semanal a los estudios (media aritmética).



Pregunta A8: «Aproximadamente, ¿cuántas horas destinabas a tus estudios?».

Nota: Incluye actividades como asistencia a clase y estudio personal

son los que dedican más horas a sus estudios. Este resultado parece estar relacionado con la pregunta anterior, donde se observaba que no hay tantos graduados de los países europeos como de los países latinoamericanos que compaginan sus estudios con otras actividades.

7.2.5. Utilidad de la carrera

Se preguntaba a los graduados sobre la valoración de su carrera (mediante una escala Likert de 1 = «nada» a 5 = «mucho»), preguntándoles si había sido una buena base para seis posibles actividades vitales y profesionales posteriores.

Se observa cierta tendencia general a considerar las carreras universitarias como buena base para todas las utilidades propuestas, excepto el desarrollo de la capacidad como emprendedor y el poder realizar el trabajo actual.

Tabla 3: Valoración en términos absolutos de la utilidad de los estudios universitarios (media aritmética).

	ES	FR	DE	UK	EU	CL	MX	UR	LA
Empezar a trabajar	3,37	3,34	3,46	3,39	3,58	4,08	3,92	3,95	3,99
Aprender en el trabajo	3,37	3,50	3,38	3,35	3,60	4,10	4,01	4,00	4,05
Realizar las tareas de tu trabajo actual	3,08	3,19	3,27	3,21	3,40	3,93	3,88	3,86	3,90
Mejorar tus perspectivas profesionales	3,37	3,34	3,30	3,52	3,50	3,93	3,98	3,95	3,97
Mejorar tu desarrollo personal	3,69	3,72	3,93	3,91	3,85	3,99	4,05	4,05	4,04
Desarrollar tu capacidad como emprendedor	2,72	2,95	2,04	2,31	2,36	3,46	3,56	3,51	3,55
N	5.016	1.591	1.648	1.547	36.416	2.431	3.138	545	7.416

Pregunta G1: «¿En qué medida tu carrera ha sido una buena base para...?».

Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «nada» a 5 = «mucho».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

7.2.6. Valoración global de los estudios

Se preguntaba si volverían a repetir la elección que hicieron en el momento de acceso a la educación superior. Como posibles respuestas se mostraban distintas opciones combinando las posibilidades de cambiar tanto la carrera, como la institución e incluso la opción de no realizar los estudios superiores.

Tabla 4: Valoración de la elección respecto a los estudios universitarios, por país (%).

	ES	FR	DE	UK	EU	CL	MX	UR	LA
La misma carrera y la misma universidad	50,3%	65,8%	59,0%	66,5%	62,6%	58,6%	63,4%	59,2%	60,6%
Una carrera diferente en la misma universidad	19,6%	6,3%	10,2%	15,6%	12,0%	18,1%	17,8%	16,8%	18,0%
La misma carrera en otra universidad	11,1%	5,2%	11,0%	7,1%	7,8%	11,5%	11,1%	14,5%	11,4%
Una carrera diferente en otra universidad	10,5%	21,3%	16,6%	9,4%	15,2%	11,3%	7,2%	9,0%	9,4%
No estudiaría una carrera universitaria	8,6%	1,4%	3,2%	1,4%	2,4%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%
N	5.230	1.602	1.632	1.394	36.138	2.446	2.793	387	6.516

Pregunta G2: «Si pudieras volver atrás y fueras libre para elegir una carrera, ¿qué elegirías?».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

En esta cuestión resulta sorprendente comprobar cómo los graduados españoles parecen ser los más decepcionados, pues un alto porcentaje de ellos afirmó que no estudiaría otra vez una carrera universitaria si pudiera volver atrás. Por otro lado, los graduados latinoamericanos sí se muestran conformes con su experiencia en la universidad, pues aproximadamente tres de cada cuatro dicen que volverían a estudiar en la misma institución la misma carrera u otra diferente.

7.2.7. Transición al mercado laboral

El objetivo de este apartado es describir la situación laboral de los graduados universitarios cinco años después de graduarse, es decir, en el momento en que rellenaron el cuestionario. Puesto que en esta sección se compara el valor de distintas cuestiones de índole económico y laboral resulta conveniente revisar brevemente los principales indicadores de desarrollo económico, social y educativo de estos países de la tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos de desarrollo económico, población, número anual de graduados, gasto en educación y desempleo en 2007 (media aritmética y %).

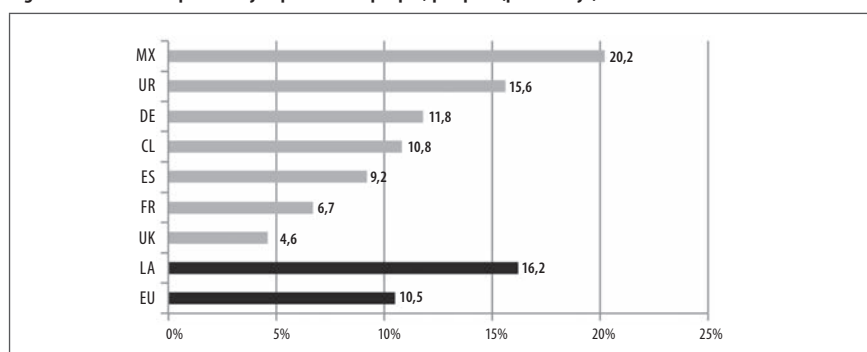
	ES	FR	DE	UK	CL	MX	UR
PIB per cápita (miles de dólares PPA)	32,0	42,0	40,4	46,0	9,8	9,7	7,2
Población en 2007 (millones de personas)	44,8	61,7	82,2	60,8	16,5	105,2	3,2
Número anual de graduados (millones de personas)	279,4	622,91	377,8	651,0	87,4	422,2	8,9
% de gasto en educación superior respecto al PIB2	1,2%	1,3%	1,1%	1,3%	1,8%	1,1%	0,6%
% de gasto en educación respecto al PIB en 2003	4,3%	5,6%	4,4%	5,6%	3,2%	4,8%	2,8%
Tasa de desempleo reportada (entre 25 y 64 años)	8,2%	8,3%	8,3%	5,3%	7,5%	3,3%	12,1%

Fuentes: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) y datos del Fondo Monetario Internacional.

7.2.8. Trabajos por cuenta propia

La cuestión del autoempleo se planteó a los encuestados preguntándoles si trabajaban por cuenta propia en el momento de la entrevista. En términos generales, los graduados latinoamericanos mostraron mayor tendencia que los europeos al autoempleo y concretamente México y Uruguay resultaron ser los países con mayores porcentajes de graduados que respondieron afirmativamente a esta cuestión. Únicamente los alemanes aventajaron a los chilenos en este aspecto; quedaron relegados a los últimos puestos los ingleses y franceses.

Figura 3: Graduados que trabajan por cuenta propia, por país (porcentaje).



Pregunta D2: «¿Trabajas por cuenta propia?».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX

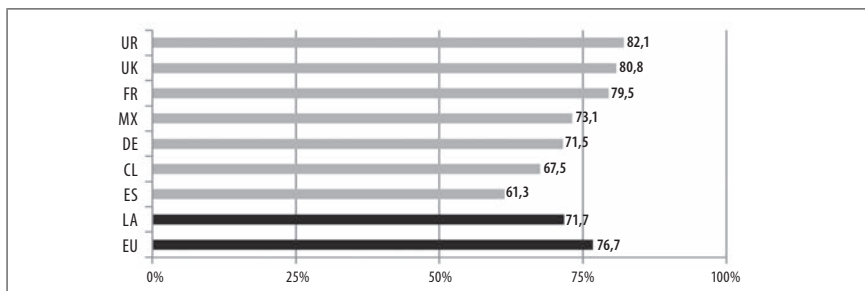
Muestra (n): ES (4.616), FR (1.405), DE (1.507), UK (1.373), EU (33.651); CL (2.494), MX (3.852), UR (6.620), LA (8.298)

7.2.8.1. TIPO DE CONTRATO

Es habitual que durante la fase de transición al mercado laboral los graduados tengan contratos temporales, no solo por la posible falta de experiencia laboral requerida para acceder a contratos permanentes, sino también por la movilidad característica de este período entre distintas áreas de trabajo, organizaciones e incluso regiones.

El porcentaje con contrato permanente es ligeramente superior entre los europeos. No obstante existen notables diferencias entre países, pues aunque una gran parte de los graduados uruguayos, ingleses y franceses afirmaron tener contrato indefinido en el momento de la entrevista no ocurrió lo mismo con los de España y Chile.

Figura 4: Graduados con contrato indefinido, funcionario o efectivo, por país (porcentaje).



Pregunta D4: «¿Qué tipo de contrato tienes actualmente?».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX

Muestra (n): ES (4.118), FR (1.246), DE (1.298), UK (1.239), EU (29.546); CL (2.141), MX (3.276), UR (593), LA (7.018)

7.2.9. Salario mensual bruto

La tabla 6 muestra el salario mensual bruto por país en dólares US corregidos por la paridad de poder adquisitivo (PPA) para los países considerados. En esta tabla se puede observar que los salarios más elevados corresponden a los graduados europeos. Entre los graduados europeos, los españoles resultaron tener los salarios más bajos mientras que los chilenos afirmaron percibir los mayores salarios de Latinoamérica.

Por otro lado, los incrementos en el salario percibidos por los graduados europeos gracias a la realización de horas extraordinarias y dedicación a otro/s trabajo/s resultó ser mucho mayor que el correspondiente a los latinoamericanos.

Tabla 6: Salario medio mensual bruto según contrato y total en dólares USD y dólares USD (PPA), por país.

País	Según contrato		Total	
	USD	USD (PPA)	USD	USD (PPA)
ES	\$ 1,746	\$ 1,632	\$ 1,811	\$ 1,692
FR	\$ 2,570	\$ 2,090	\$ 2,612	\$ 2,124
DE	\$ 3,788	\$ 3,210	\$ 4,574	\$ 3,876
UK	\$ 3,222	\$ 3,222	\$ 3,335	\$ 3,335
EU	\$ 2,702	-	\$ 2,888	-
CL	\$ 1,539	-	\$ 1,689	-
MX	\$ 898	\$ 1,321	\$ 1,082	\$ 1,591
UR	\$ 1,079	-	\$ 1,226	-
LA	\$ 1,162	-	\$ 1,327	-

Pregunta D6: «¿Cuál es aproximadamente tu sueldo mensual bruto?».

Nota: El salario total incluye el sueldo base regular, las horas extra o comisiones y otros ingresos del trabajo.

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

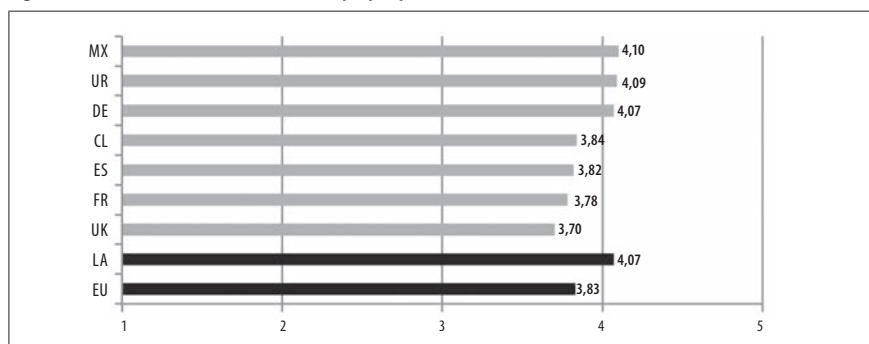
El salario de los graduados no solo mostró grandes oscilaciones en función del país considerado, sino también según el área de estudio y el género de los encuestados. Generalmente los varones manifestaron tener salarios más elevados que las mujeres. Sin embargo las diferencias salariales por razones de género fueron más acusadas en los países europeos que los latinoamericanos. De hecho, el promedio del salario mensual bruto para las egresadas mujeres en Latinoamérica es ligeramente superior al de los hombres.

7.2.10. Satisfacción con el trabajo

El resultado anterior afecta directamente a la satisfacción de los graduados con sus trabajos. En este sentido resulta coherente el resultado mostrado en la figura 5, donde se observa que los latinoamericanos son los más satisfechos con sus trabajos, seguidos inmediatamente por los alemanes. La satisfacción laboral constituye otro de los resultados tradicionalmente empleados como indicadores de éxito laboral, en este caso perteneciente a la dimensión subjetiva del concepto, ya que procede de las valoraciones y percepciones de los graduados a partir de su experiencia laboral.

Dada la importancia de este indicador, resulta interesante observar las variaciones de este resultado en función del área de estudio y el género de encuestado, aunque en este caso se analizarán las valoraciones relativas con el fin de identificar con mayor claridad las discrepancias

Figura 5: Nivel de satisfacción con el trabajo, por país (media aritmética).



Pregunta D12: «En general, ¿estás satisfecho con tu trabajo actual?».

Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «nada» a 5 = «mucho».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

Tabla 7: Nivel de satisfacción con el trabajo, por país, por área de estudio y por género (diferencia entre la media de cada método y la media del país).

	ES	FR	DE	UK	EU	CL	MX	UR	LA
Educación	0,17	0,19	0,16	0,42	0,14	0,17	0,00	-0,24	0,14
Humanidades	-0,10	0,05	-0,11	-0,08	-0,05	-0,26	-0,12	0,03	-0,13
Ciencias Sociales	-0,03	-0,15	-0,08	-0,06	-0,07	0,00	-0,10	-0,05	-0,04
Economía y Empresa	-0,09	-0,17	-0,04	-0,19	-0,08	-0,08	0,00	0,01	-0,03
Derecho	-0,06	-0,07	-0,24	-0,03	-0,02	0,00	0,03	0,08	0,03
Técnicas	-0,03	0,00	0,03	-0,10	-0,05	-0,18	-0,03	0,17	-0,07
Salud	0,20	0,21	0,10	0,17	0,12	0,23	0,18	-0,06	0,17
Ciencias	-0,09	0,10	0,06	0,01	-0,01	-0,10	0,02	0,07	-0,01
Hombre	0,01	-0,07	0,02	-0,14	-0,02	-0,09	-0,04	-0,06	-0,05
Mujer	-0,01	0,04	-0,04	0,02	0,00	0,02	0,02	0,03	0,02
N	4.683	1.403	1.507	1.380	33.633	2.472	3.923	557	8.192

Pregunta D12: «En general, ¿estás satisfecho con tu trabajo actual?».

Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «nada» a 5 = «mucho».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

entre grupos. Como se observa en la tabla 7, mientras que apenas hay diferencias de género en cuanto a la satisfacción laboral las diferencias por áreas de estudio sí son muy significativas. Los puestos de trabajo asociados a áreas de estudio como Educación y Salud, conllevan una satisfacción laboral mucho mayor que la correspondiente a otras áreas de estudio como Ciencias Sociales, Humanidades o Economía y Empresa.

7.3. Competencias y valores laborales de los graduados universitarios en Latinoamérica y Europa

7.3.1. Competencias

Hartog define las competencias como las aptitudes, destrezas y capacidades de los graduados en educación superior que contribuyen a aumentar su productividad desde una perspectiva multidimensional (Hartog, 1992). Cabe resaltar la importación del carácter multidimensional como elemento novedoso en el concepto actual de competencia.

A la hora de evaluar el nivel de desarrollo de competencias en los graduados universitarios es importante definir con precisión el indicador adecuado que refleje fielmente el grado de adquisición de cada individuo. Tanto el nivel educativo como el número de años de educación no resultan adecuados puesto que la finalización de los estudios no supone en determinados casos la adquisición de competencias e incluso

aunque sea así, estas pueden quedar obsoletas con el tiempo. Asimismo, el nivel educativo no considera las fuentes de aprendizaje informal que tan relevantes pueden ser para determinadas áreas de estudio (Allen, 2003). Por consiguiente, la entrevista directa con el graduado parece ser la herramienta más eficiente siempre y cuando su respuesta no esté sesgada por factores incontrolados o desconocidos por el investigador.

El cuestionario PROFLEX plantea a los graduados una reflexión sobre las competencias que poseen así como las que necesitan en sus puestos de trabajo y la contribución de la universidad a su aprendizaje. Para ello se formulan las siguientes preguntas al graduado:

- a) ¿Cómo valoras tu actual nivel de competencias?
- b) ¿Qué nivel de competencias necesitas en tu trabajo actual?
- c) ¿En qué medida ha contribuido tu carrera al desarrollo de estas competencias?

Las respuestas de los graduados se midieron mediante una escala Likert de 1 a 7 donde el nivel más bajo correspondía al 1 y el más alto al 7. Evidentemente, el cuestionario solo permitía responder a las preguntas A y C a los graduados sin trabajo remunerado en el momento de la entrevista.

7.3.1.1. NIVEL PROPIO DE LOS GRADUADOS

La tabla 8 proporciona una perspectiva general del nivel de competencias propio percibido por los graduados cinco años después de la universidad.

La presentación de los resultados en términos relativos permite identificar y distinguir las competencias consideradas puntos fuertes y débiles por los graduados universitarios de distintos países. De hecho, es fácil observar en esta tabla que ciertas competencias son consideradas como puntos débiles por los graduados, independientemente del país donde estudiaron. Entre ellas, la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros se presenta como la competencia menos desarrollada por los graduados, seguida de otras competencias relacionadas con el liderazgo, como la capacidad de negociar de forma eficaz, detectar nuevas oportunidades, movilizar las capacidades de otros y hacer valer la autoridad. Por el contrario, otras capacidades destacan por el alto nivel de desarrollo percibido entre los graduados. Las más destacadas son las capacidades de trabajar en equipo, utilizar herramientas informáticas, trabajar bajo presión y adquirir con rapidez nuevos conocimientos.

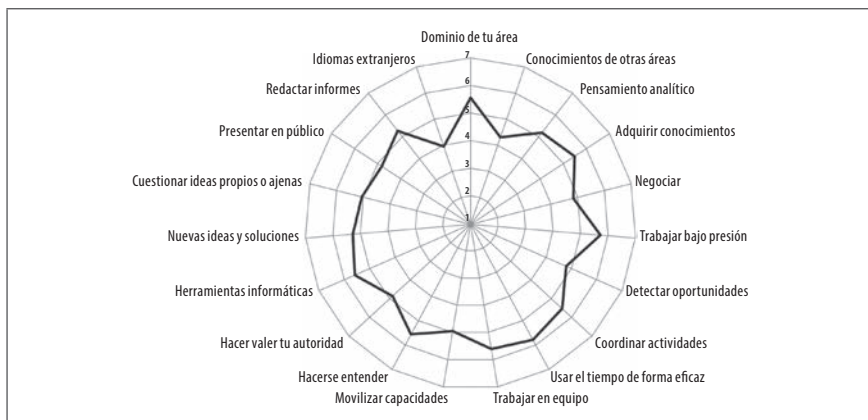
Tabla 8: Valoración en términos relativos del nivel de competencias de los graduados (media aritmética).

	ES	FR	DE	UK	EU	CH	MX	UR	LA
Dominio de tu área	0,09	0,17	0,33	0,00	0,41	0,04	-0,04	0,05	0,18
Conocimiento de otras áreas	-0,73	-0,58	-0,74	-0,83	-0,80	-0,79	-0,64	-0,63	-0,48
Pensamiento analítico	-0,09	0,43	0,10	0,08	0,05	0,19	0,06	0,15	0,13
Adquirir conocimientos	0,60	0,64	0,47	0,41	0,33	0,43	0,33	0,45	0,18
Negociar	-0,53	-0,93	-0,58	-0,29	-0,31	-0,35	-0,09	-0,30	-0,05
Trabajar bajo presión	0,28	0,23	0,41	0,53	0,54	0,40	0,31	0,30	0,32
Detectar oportunidades	-0,38	-0,55	-0,05	-0,16	-0,37	-0,10	0,01	-0,07	-0,10
Coordinar actividades	0,34	0,25	0,45	0,53	0,33	0,28	0,26	0,10	0,19
Usar tiempo eficazmente	0,40	0,38	0,11	0,47	0,57	0,08	0,14	-0,10	0,33
Trabajar en equipo	0,67	0,38	0,46	0,77	0,40	0,39	0,36	0,37	0,31
Mobilizar capacidades	-0,27	-0,25	-0,21	-0,11	-0,24	-0,07	-0,06	-0,18	-0,02
Hacerse entender	0,41	0,34	0,02	0,45	0,35	0,23	0,21	0,20	0,35
Hacer valer tu autoridad	-0,32	-0,35	-0,51	-0,27	-0,32	-0,01	0,15	0,04	0,05
Herramientas informáticas	0,41	0,67	0,47	0,72	0,39	0,17	0,18	0,27	-0,01
Nuevas ideas y soluciones	0,21	0,14	0,13	0,14	0,11	0,20	0,22	0,13	0,18
Cuestionar ideas propias o ajenas	0,18	0,15	0,12	0,34	-0,10	0,10	-0,02	-0,11	-0,17
Presentar en público	-0,33	-0,30	-0,21	-0,38	-0,32	0,07	-0,10	-0,04	-0,12
Redactar informes	0,37	0,24	0,18	0,39	0,12	0,23	0,07	0,07	0,05
Idiomas extranjeros	-1,26	-1,08	-0,98	-2,74	-1,15	-1,54	-1,33	-0,72	-1,34
N	4.918	1.583	1.643	1.534	35.681	2.457	4.389	550	8.646

Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «muy bajo» a 7 = «muy alto».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

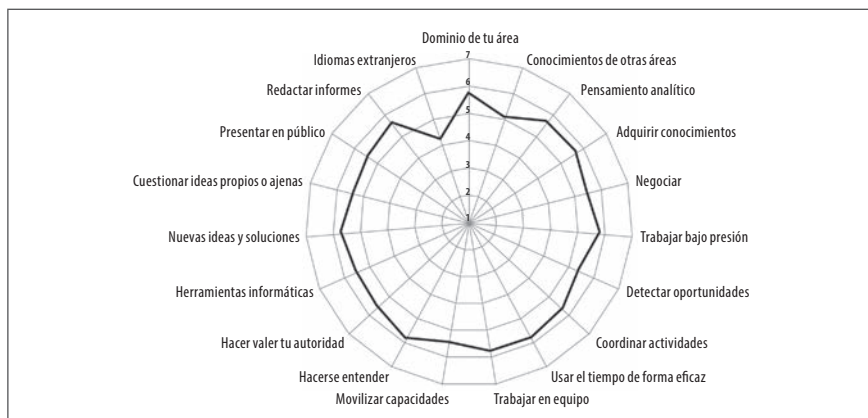
Figura 6: Valoración en términos absolutos del nivel de competencias de los graduados en Europa (media aritmética).



Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «muy bajo» a 7 = «muy alto».

Fuente: Datos REFLEX.

Figura 7. Valoración en términos absolutos del nivel de competencias de los graduados en Latinoamérica (media aritmética).



Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «muy bajo» a 7 = «muy alto». Fuente: Datos PROFLEX.

7.3.1.2. NIVEL REQUERIDO EN EL PUESTO DE TRABAJO

La tabla 9 muestra las valoraciones de los graduados sobre el nivel de competencias requerido para desempeñar las tareas inherentes a sus puestos de trabajo. Cabe resaltar que esta cuestión no hace referencia a los requerimientos exigidos durante el proceso de selección para el puesto de trabajo. Esta puntualización permite observar que, aunque la capacidad de escribir y hablar en idiomas extranjeros es una de las capacidades más valoradas en los procesos de selección, según la percepción de los graduados es en realidad la menos necesaria para la realización de sus tareas.

Otra competencia poco requerida en el puesto de trabajo son los conocimientos de otras áreas o disciplinas, así como las competencias vinculadas a la capacidad de liderazgo, enumeradas en el apartado anterior. De esta forma, aunque los graduados manifestaron no tener un alto nivel en estas competencias de liderazgo, también señalaron que sus trabajos no exigían mayores niveles de desempeño. Por el contrario, otras competencias como coordinar actividades, usar el tiempo de forma eficaz, trabajar en equipo y hacerse entender fueron remarcadas como las más importantes en los trabajos de los graduados.

En este aspecto, resulta interesante comprobar cómo las percepciones de los graduados sobre las capacidades necesarias para realizar su trabajo son muy similares, independientemente del país. A grandes rasgos no es posible identificar en la siguiente tabla competencias cuyo nivel de exigencia oscile significativamente en función del país examinado, lo que es en principio sorprendente dados los distintos estadios de desarrollo económico de los países considerados.

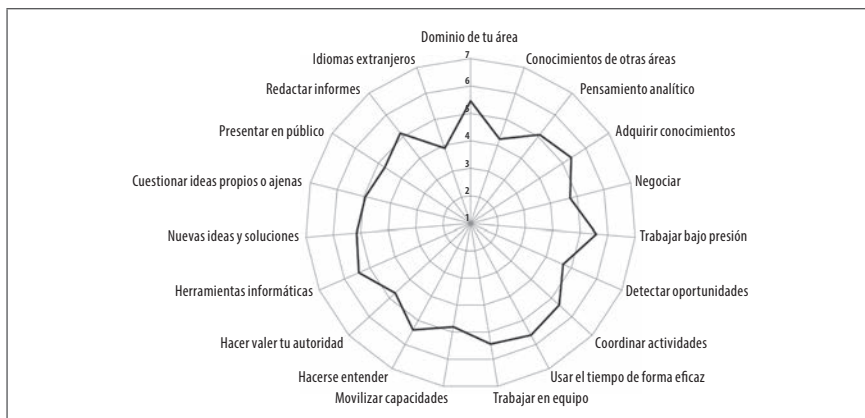
Tabla 9. Valoración en términos relativos del nivel de competencias requerido en los trabajos de los graduados (media aritmética).

	ES	FR	DE	UK	EU	CH	MX	UR	LA
Dominio de tu área	0,28	0,38	0,65	0,26	0,41	0,26	0,12	0,25	0,18
Conocimiento de otras áreas	-0,74	-0,77	-0,83	-0,98	-0,80	-0,53	-0,44	-0,45	-0,48
Pensamiento analítico	-0,19	0,40	-0,02	-0,05	0,05	0,19	0,09	0,08	0,13
Adquirir conocimientos	0,28	0,36	0,41	0,23	0,33	0,22	0,15	0,18	0,18
Negociar	-0,27	-0,74	-0,51	-0,20	-0,31	-0,19	0,03	-0,14	-0,05
Trabajar bajo presión	0,46	0,41	0,85	0,78	0,54	0,36	0,28	0,27	0,32
Detectar oportunidades	-0,52	-0,98	-0,10	-0,31	-0,37	-0,20	-0,04	-0,13	-0,10
Coordinar actividades	0,32	0,24	0,49	0,62	0,33	0,21	0,21	0,01	0,19
Usar tiempo eficazmente	0,68	0,85	0,65	0,97	0,57	0,37	0,27	0,40	0,33
Trabajar en equipo	0,53	0,41	0,45	0,86	0,40	0,35	0,28	0,19	0,31
Movilizar capacidades	-0,17	-0,11	-0,19	-0,07	-0,24	0,01	-0,02	-0,16	-0,02
Hacerse entender	0,71	0,85	0,04	0,81	0,35	0,42	0,28	0,37	0,35
Hacer valer tu autoridad	-0,06	0,05	-0,28	0,00	-0,32	0,03	0,09	-0,20	0,05
Herramientas informáticas	0,23	0,22	0,27	0,47	0,39	-0,09	0,01	0,12	-0,01
Nuevas ideas y soluciones	0,28	0,04	0,06	0,01	0,11	0,16	0,19	0,26	0,18
Cuestionar ideas propias o ajenas	-0,18	-0,06	-0,30	0,04	-0,10	-0,13	-0,14	-0,22	-0,17
Presentar en público	-0,24	-0,15	-0,22	-0,46	-0,32	-0,07	-0,14	-0,28	-0,12
Redactar informes	0,21	0,04	0,10	0,24	0,12	0,09	0,01	0,12	0,05
Idiomas extranjeros	-1,55	-1,47	-1,60	-3,13	-1,15	-1,52	-1,32	-0,69	-1,34
N	4.255	1.342	1.467	1.337	31.895	2.167	3.758	505	7.518

Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «muy bajo» a 7 = «muy alto».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

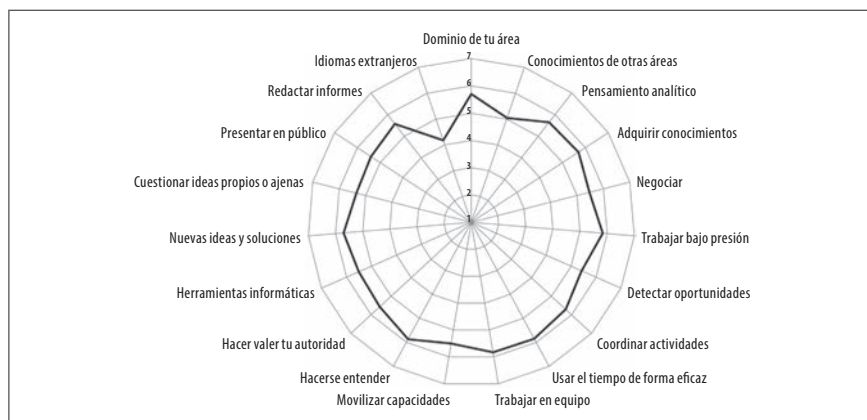
Figura 8: Valoración en términos absoluto del nivel de competencias requerido en los trabajos de los graduados en Europa (media aritmética).



Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «muy bajo» a 7 = «muy alto».

Fuente: Datos REFLEX.

Figura 9: Valoración en términos absoluto del nivel de competencias requerido en los trabajos de los graduados en Latinoamérica (media aritmética).



Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «muy bajo» a 7 = «muy alto».
Fuente: Datos PROFLEX.

7.3.2. Contribución de la carrera al desarrollo de competencias

La tabla 10 muestra las valoraciones de los graduados sobre la contribución de la carrera al proceso de adquisición de competencias. Estos datos permiten valorar la adquisición de conocimiento, tal y como se ha entendido este concepto tradicionalmente, como principal competencia obtenida en la universidad, así como otras competencias de carácter metacognitivo, como el pensamiento analítico y la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos. Los graduados manifestaron que la universidad desempeña un papel fundamental en la adquisición de competencias vinculadas a la comunicación como hacerse entender, presentar en público productos, ideas o informes y redactar informes o documentos. Otras competencias, como el trabajo en equipo o la capacidad de trabajar bajo presión, asociadas a las capacidades de cooperación y ejecución de tareas también se adquieren en las universidades, según las valoraciones de los graduados.

Los graduados de todos los países coincidieron al señalar que la capacidad de escribir y hablar idiomas extranjeros es el principal punto débil de los estudios universitarios, así como las competencias de liderazgo y los conocimientos de otras áreas.

Tabla 10: Valoración en términos relativos de la contribución de la carrera a la adquisición de competencias (media aritmética).

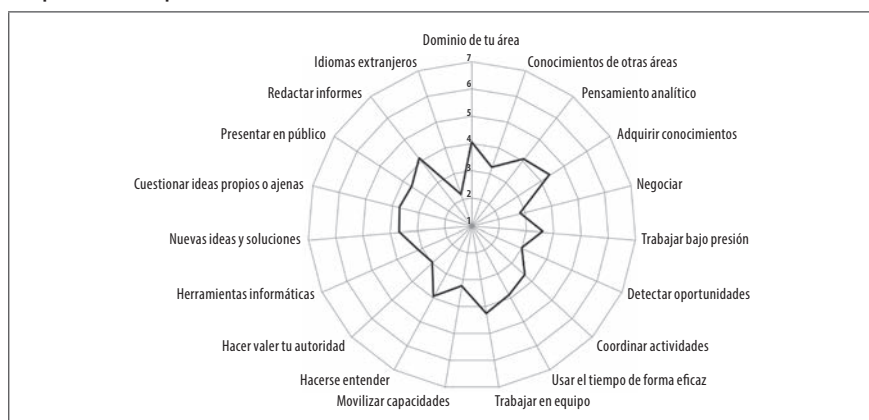
	ES	FR	DE	UK	EU	CH	MX	UR	LA
Dominio de tu área	0,49	-	-	-	-	0,50	0,25	0,54	0,35
Conocimiento de otras áreas	-0,31	-	-	-	-	-0,24	-0,25	0,02	-0,23
Pensamiento analítico	0,52	-	-	-	-	0,63	0,36	0,65	0,47
Adquirir conocimientos	0,84	-	-	-	-	0,57	0,34	0,55	0,42
Negociar	-0,74	-	-	-	-	-0,63	-0,22	-0,48	-0,37
Trabajar bajo presión	0,04	-	-	-	-	0,32	0,16	0,17	0,20
Detectar oportunidades	-0,56	-	-	-	-	-0,29	-0,13	-0,30	-0,19
Coordinar actividades	0,08	-	-	-	-	-0,03	0,12	-0,21	0,05
Usar tiempo eficazmente	0,32	-	-	-	-	0,09	0,09	0,02	0,09
Trabajar en equipo	0,70	-	-	-	-	0,47	0,45	0,43	0,47
Movilizar capacidades	-0,33	-	-	-	-	-0,20	-0,07	-0,34	-0,13
Hacerse entender	0,38	-	-	-	-	0,34	0,25	0,28	0,27
Hacer valer tu autoridad	-0,60	-	-	-	-	-0,38	-0,08	-0,49	-0,22
Herramientas informáticas	-0,41	-	-	-	-	-0,30	-0,16	-0,12	-0,18
Nuevas ideas y soluciones	0,10	-	-	-	-	0,12	0,18	0,10	0,16
Cuestionar ideas propias o ajenas	0,16	-	-	-	-	0,08	0,01	0,03	0,01
Presentar en público	0,06	-	-	-	-	0,35	0,02	0,17	0,15
Redactar informes	0,56	-	-	-	-	0,45	0,05	0,23	0,20
Idiomas extranjeros	-1,36	-	-	-	-	-1,84	-1,38	-1,25	-1,51
N	4.756	-	-	-	4.756	2.388	4.326	532	8.463

Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «muy bajo» a 7 = «muy alto».

Pregunta no disponible en los cuestionarios de los países europeos, excepto España.

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

Figura 10: Valoración en términos absolutos de la contribución de la carrera a la adquisición de competencias en España (media aritmética).

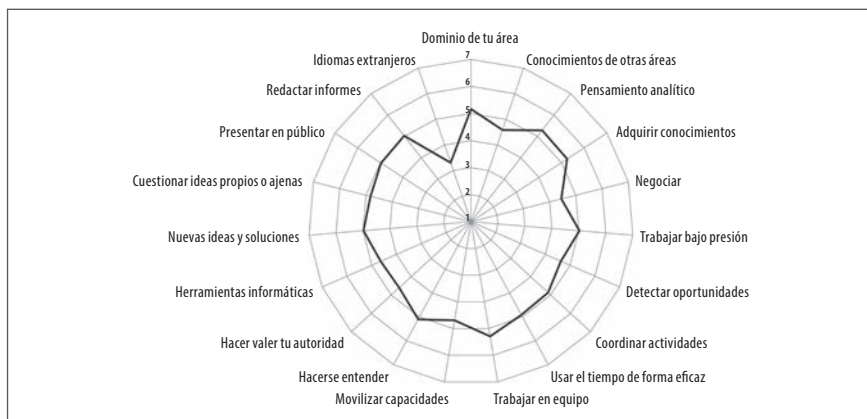


Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «muy bajo» a 7 = «muy alto».

Pregunta no disponible en los cuestionarios de los países europeos, excepto España.

Fuente: Datos REFLEX.

Figura 11: Valoración en términos absolutos de la contribución de la carrera a la adquisición de competencias en Latinoamérica (media aritmética).



Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «muy bajo» a 7 = «muy alto».
 Pregunta no disponible en los cuestionarios de los países europeos, excepto España.
 Fuente: Datos PROFLEX.

7.3.3. Valores laborales

En los últimos años los graduados universitarios han experimentado cambios en sus carreras profesionales. Siempre se habían considerado como exitosas las carreras profesionales que llevaban al desempeño de algún cargo bien remunerado y en una posición elevada en la jerarquía de la organización. Sin embargo, numerosos estudios han detectado que los individuos con este perfil no siempre se encuentran satisfechos con su situación laboral. En este sentido es posible contemplar dos dimensiones en cuanto a la definición de éxito laboral entre los graduados. En primer lugar, existe una dimensión objetiva que incluye todos los indicadores relativos a las condiciones laborales del individuo como el salario o la posición en la empresa. Por otro lado, los indicadores correspondientes a la dimensión subjetiva del éxito se vinculan a aspectos relacionados con la satisfacción laboral, la conciliación entre la vida laboral y familiar, la autonomía en el trabajo y el reconocimiento social. En este apartado se presentan esos aspectos concernientes a la dimensión subjetiva del éxito laboral de los graduados universitarios. Para ello se analizan los resultados a las preguntas planteadas a los graduados sobre sus valores y orientaciones: «Indica la importancia que las siguientes características del trabajo tienen para ti y en qué medida se aplican a tu situación laboral actual». Las respuestas a esta pregunta se medían utilizando una escala Likert de 1 a 5, siendo 1 el valor correspondiente al nivel más bajo y 5 el más alto.

7.3.3.1. VALORES DE LOS GRADUADOS

En términos generales, tanto los graduados europeos como los latinoamericanos conceden mayor importancia a la estabilidad laboral, la oportunidad de aprender cosas nuevas o la conciliación entre la vida familiar y laboral. Asimismo todos coinciden en desplazar el prestigio social al último lugar en su lista de prioridades. La posibilidad de obtener ingresos elevados, afrontar retos o el tiempo para el ocio ocupan posiciones intermedias, que varían levemente entre distintos países.

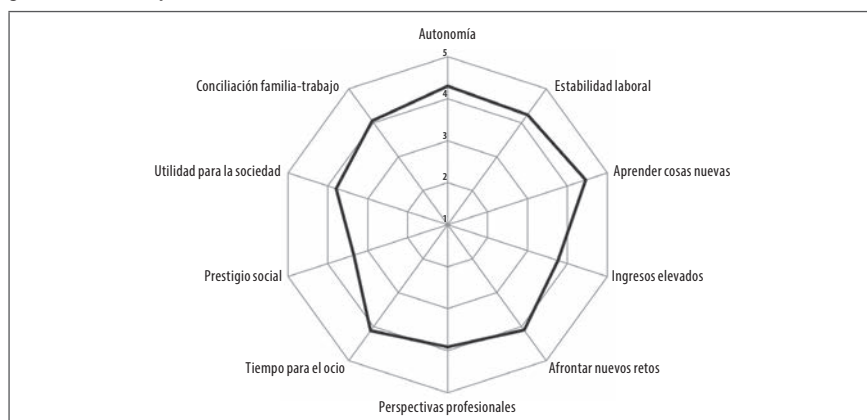
Tabla 11: Valoración en términos relativos de la importancia asignada a los valores laborales por los graduados (media aritmética).

	ES	FR	DE	UK	EU	CH	MX	UR	LA
Autonomía	-0,03	0,37	0,68	0,03	0,29	0,12	0,04	0,10	0,07
Estabilidad laboral	0,39	0,07	0,44	0,32	0,23	0,12	0,18	0,17	0,16
Aprender cosas nuevas	0,31	0,55	0,44	0,50	0,45	0,25	0,24	0,29	0,25
Ingresos elevados	-0,18	-0,29	-0,26	-0,19	-0,25	-0,16	-0,12	-0,10	-0,12
Afrontar nuevos retos	-0,13	-0,16	0,17	0,31	0,09	0,09	0,10	0,09	0,10
Perspectivas profesionales	0,11	-0,17	-0,51	0,24	-0,10	0,16	0,09	0,11	0,13
Tiempo para el ocio	0,19	-0,01	-0,04	0,28	0,11	-0,05	-0,21	-0,12	-0,15
Prestigio social	-0,69	-0,63	-0,63	-0,82	-0,66	-0,55	-0,32	-0,51	-0,43
Utilidad para la sociedad	-0,20	-0,03	-0,26	-0,04	-0,22	-0,06	0,00	-0,07	-0,03
Conciliación familia-trabajo	0,22	0,34	-0,07	-0,60	0,05	0,11	-0,02	0,03	0,05
N	4.959	1.597	1.645	1.527	35.164	2.407	3.094	538	7.306

Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «nada» a 5 = «mucho».

Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

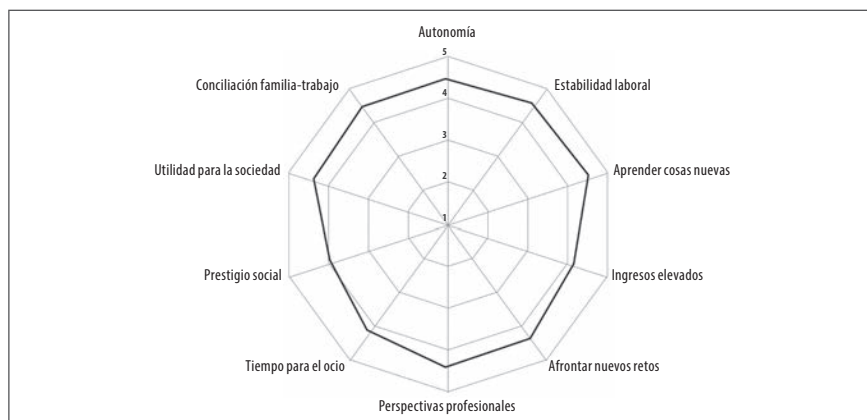
Figura 12: Valoración en términos absolutos de la importancia asignada a los valores laborales por los graduados en Europa (media aritmética).



Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «nada» a 5 = «mucho».

Fuente: Datos REFLEX.

Figura 13: Valoración en términos absolutos de la importancia asignada a los valores laborales por los graduados en Latinoamérica (media aritmética).



Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «nada» a 5 = «mucho».
Fuente: Datos PROFLEX.

7.3.3.2. VALORES LABORALES EN LOS TRABAJOS QUE OCUPAN LOS GRADUADOS

En los resultados de la tabla 12 se puede observar cómo los graduados perciben que existe una diferencia notable entre la importancia que ellos asignan a determinadas características del trabajo y la que reciben en sus puestos de trabajo. España es el país donde estas diferencias se presentan de forma más acusada, alcanzando las máximas discrepancias en aspectos como el tiempo para el ocio, la conciliación laboral, las perspectivas

Tabla 12: Valoración en términos relativos de la importancia asignada a los valores laborales en los trabajos de los graduados (media aritmética).

	ES	FR	DE	UK	EU	CH	MX	UR	LA
Autonomía	0,39	0,70	1,09	0,30	0,64	0,41	0,23	0,37	0,31
Estabilidad laboral	0,30	0,23	0,18	0,43	0,28	0,27	0,25	0,22	0,26
Aprender cosas nuevas	0,26	0,34	0,40	0,44	0,37	0,20	0,27	0,33	0,26
Ingresos elevados	-0,30	-0,77	-0,55	-0,41	-0,55	-0,48	-0,41	-0,53	-0,44
Afrontar nuevos retos	0,04	-0,11	0,32	0,31	0,14	0,11	0,16	0,17	0,15
Perspectivas profesionales	-0,12	-0,51	-0,80	0,03	-0,38	-0,06	-0,03	0,00	-0,03
Tiempo para el ocio	-0,07	-0,01	-0,31	-0,16	-0,15	-0,26	-0,26	-0,10	-0,26
Prestigio social	-0,31	-0,14	-0,11	-0,33	-0,21	-0,20	-0,19	-0,38	-0,23
Utilidad para la sociedad	-0,13	0,08	0,09	0,02	-0,04	0,06	0,10	-0,07	0,05
Conciliación familia-trabajo	-0,05	0,17	-0,28	-0,59	-0,13	-0,07	-0,11	0,03	-0,09
N	4.319	1.370	1.478	1.339	31.598	2.191	2.806	506	6.631

Respuestas medidas en escala Likert de 1 = «nada» a 5 = «mucho».
Fuente: Datos REFLEX y PROFLEX.

profesionales y el nivel de ingresos. De hecho, según los encuestados, la mayoría de ellos esperarían obtener mayores ingresos en sus trabajos con independencia del país considerado. Lo mismo ocurre con las perspectivas profesionales y el tiempo para el ocio y la conciliación laboral. La mayoría de los graduados considera que en su trabajo no se les concede la misma importancia que tiene para ellos. Las características de trabajo que logran mayor adecuación en cuanto a la importancia otorgada por graduados y empleadores son el prestigio social, la autonomía en el trabajo y la posibilidad de hacer algo útil para la sociedad.

7.4. Conclusiones

Los resultados presentados en este informe proceden del Proyecto ALFA PROFLEX «El profesional flexible en la sociedad del conocimiento», en el que participaron, como socias, dieciséis universidades de Latinoamérica y Europa, en colaboración con otras treinta y cuatro. Gracias a este proyecto, las universidades participantes han podido obtener información esencial sobre la situación laboral de sus graduados así como una valoración retrospectiva de los estudios universitarios. Asimismo, se ha obtenido una base de datos conjunta con un tamaño aproximado de 10.000 registros con estas valoraciones directas de graduados universitarios sobre los estudios y el trabajo, encuestados cinco años después de finalizar los estudios universitarios.

El proyecto PROFLEX se inscribe en el marco de un programa más amplio dedicado a la investigación y el análisis de estudios de seguimiento de graduados. Este tipo de estudios, enfocados a la toma de decisiones institucionales, son la clave de los nuevos sistemas de evaluación universitaria y se perfilan como la opción más propicia para la medición de los verdaderos resultados de la universidad, los graduados.

Habitualmente, las encuestas aplicadas a graduados universitarios hacen referencia a un limitado conjunto de indicadores sobre éxito laboral como la remuneración salarial o la categoría laboral. No obstante, el enfoque empleado en este análisis aporta una perspectiva de mayor alcance. Las cuestiones planteadas a los encuestados permiten obtener una visión integral del proceso de transición al mundo laboral, una vez finalizados los estudios en la universidad. Adicionalmente, la disponibilidad de datos equivalentes procedentes de otros países permite la comparación de resultados a nivel nacional e internacional, garan-

tizando en todo momento la confidencialidad de los resultados tanto a nivel institucional como individual.

Los resultados concernientes a Latinoamérica muestran que el enfoque de las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas en la universidad sigue siendo en la actualidad fundamentalmente tradicional. La asistencia a clase y el aprendizaje de teorías, conceptos y paradigmas constituyen el fundamento de los estudios universitarios según la percepción de los graduados. Por el contrario, las metodologías de carácter interactivo, como la participación en proyectos de investigación o las prácticas en empresa, parecen tener menor aplicación en el aula. Este contexto educativo repercute, sin lugar a dudas, en los resultados del aprendizaje que los graduados obtienen de sus estudios.

En términos generales, la situación laboral de los graduados universitarios en Latinoamérica parece ser favorable. El mercado laboral al que logran acceder a través de los estudios superiores les permite encontrar trabajos relacionados con su área de estudio con los que se muestran muy satisfechos. Asimismo, la cultura del emprendedurismo enraizada en los países latinoamericanos se refleja claramente en el gran número de graduados que trabajan por cuenta propia.

En una valoración retrospectiva sobre sus estudios, la mayoría de graduados latinoamericanos manifestaron que volverían a estudiar en la universidad si pudieran volver atrás y fueran libres para decidir sobre su carrera profesional. Tan solo señalaron como punto débil de sus estudios la falta de preparación para desarrollar su capacidad emprendedora.

Como consecuencia de la aplicación en el aula de metodologías de enseñanza-aprendizaje esencialmente tradicionales, la contribución de la universidad al desarrollo de competencias se focaliza en los conocimientos y la capacidad de análisis y aprendizaje. Igualmente, los estudios universitarios constituyen una aportación significativa en cuanto a las capacidades de trabajar en equipo y hacerse entender. Sin embargo, son estas competencias, y no las anteriores, las requeridas para el desempeño de las tareas de los trabajos que ocupan los graduados. Por el contrario, los graduados latinoamericanos experimentan cierta insuficiencia en su formación universitaria para realizar una gestión eficaz de su tiempo y afrontar adecuadamente el trabajo bajo presión.

Existe una correspondencia muy ajustada entre los valores laborales de los graduados latinoamericanos y su consecución en sus puestos de trabajo. La estabilidad laboral y la posibilidad de aprender cosas nuevas

son las características que más valoran los graduados en sus trabajos. En cambio, el prestigio social y el nivel de ingresos quedan relegados a las últimas posiciones en su escala de valores.

Referencias

- Allen, J.; Ramaekers, G.; van der Velden, R. (2003). «La medición de las competencias de los titulados superiores». En Vidal, J. (ed.). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hartog, J. (1992): «On human capital and individual capabilities». *Review of Income and Wealth*, vol. 47, n.º 4, págs. 515-540.
- Kellerman, P. (2007). «Acquired And Required Competencies Of Graduates». En Teichler, U. (ed.). *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Knabb, S.; Stoddard, C. (2005). «The quality of education, educational institutions, and cross-country differences in human capital accumulation». *Growth and Change*, vol. 36, págs. 354-373.
- Mora, J.; CEGES-LMPF (2008). «El “éxito laboral” de los jóvenes graduados universitarios europeos». *Revista de educación*, n.º extraordinario, págs. 41-58.
- Mora, J.; Carot, J.; Conchado, A. (2010). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- REFLEX (2009): <[http:// www.reflexproject.org](http://www.reflexproject.org)>.
- Schomburg, H. (2007). «The Professional Success of Higher Education Graduates. European». *Journal of Education*, vol. 42, n.º 1, págs. 35-57.

8. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

— Andrea CONCHADO y José Miguel CAROT

8.1. Introducción

Resulta evidente la importancia que en los últimos años han alcanzado las competencias como elemento clave de la formación universitaria. El principal responsable de la introducción de este nuevo enfoque en la educación universitaria es el proceso de adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior, bien conocido ya por la mayoría de los profesionales que trabajan en este sector. Sin embargo, no es la única razón. Los recientes desarrollos en sistemas de gestión de la calidad universitaria han propiciado igualmente que las competencias se conviertan en la piedra angular de la evaluación interna en la gran mayoría de las universidades españolas. En ambos casos, la principal aportación de la orientación por competencias es que la simple definición de los conocimientos vinculados a cada materia ya no resulta suficiente. Además de estos conocimientos, es preciso concretar las habilidades y actitudes que el estudiante deberá haber adquirido como consecuencia del proceso de aprendizaje.

En este contexto de transición resulta primordial proporcionar al profesorado universitario cierta información sobre cómo se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje de competencias en la universidad. De esta forma, no solo se facilita la asimilación de las innovaciones metodológicas sino que se evita que la adaptación de los planes de estudio se convierta en un mero ajuste estético y formal de las metodologías docentes clásicas.

8.2. El contexto académico universitario

La investigación sobre *enfoques del aprendizaje* (también denominada modelo SAL o *Student Approaches to Learning*) es un área de investigación que se inició con los trabajos de Marton y Säljö (1976a, 1976b) en la Universidad de Gotemburgo (Suecia) y constituye el precedente directo de posteriores estudios sobre modelos de enseñanza-aprendizaje. El término *enfoque del aprendizaje* aparece por primera vez en 1984 y se define como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus propias características personales (Marton *et al.*, 1984). Estos enfoques del aprendizaje están influidos tanto por las características personales del estudiante y el contexto de enseñanza, como por la interacción entre ambos elementos. Concretamente, el aprendizaje académico se define como la integración de tres dimensiones: la conciencia que el estudiante tiene de su propio aprendizaje, el contenido de la materia y el contexto de aprendizaje (Säljö, 1979). Esta conciencia del estudiante sobre el acto del aprendizaje es una de las claves para el éxito académico y se relaciona con el desarrollo de competencias metacognitivas. Por otro lado, estas estrategias están condicionadas por el contenido de la materia, segunda dimensión del concepto de aprendizaje académico. Al mismo tiempo, el contexto de aprendizaje abarca tanto las experiencias de aprendizaje previas, como las propias expectativas y valores del estudiante, el estilo de enseñanza del profesorado e incluso la institución, la metodología docente y los recursos y materiales docentes empleados en el aula así como el sistema de evaluación seleccionado por el profesor.

Los enfoques de aprendizaje no son características psicológicas estables, sino que dependen de la naturaleza de la tarea, el sistema de evaluación, el método de enseñanza, la percepción que tiene el estudiante, la relevancia del curso, el interés del estudiante o el estilo de aprendizaje.

Atendiendo a ambos elementos, es posible identificar hasta tres enfoques diferentes de aprendizaje. En primer lugar el *enfoque superficial* se basa en una motivación extrínseca. En este caso el aprendizaje en el contexto académico se considera un medio para lograr un objetivo concreto, como conseguir trabajo o aprobar un examen, y las estrategias para lograrlo se basan en minimizar el esfuerzo y reproducir lo aprendido a través de un aprendizaje memorístico. El *enfoque profundo* se basa en una motivación propia del estudiante por las materias, de

forma que el estudiante se interesa por el trabajo académico y tiene la intención de comprender e interactuar con los contenidos previos. Las estrategias surgen de esa motivación y se utilizan para maximizar la comprensión, de forma que la curiosidad del individuo sea satisfecha. Por último, el *enfoque de alto rendimiento* o enfoque de logro se basa en la valoración que el individuo hace de sí mismo a través de la obtención de un alto rendimiento académico.

En este aspecto cobra mucha mayor importancia el uso del tiempo que hacen los estudiantes universitarios en cuanto al rendimiento que obtienen de sus estudios. Según Heijke, Meng y Ramaekers (2010) el tiempo de los estudiantes universitarios se distribuye fundamentalmente entre las siguientes actividades: asistencia a clases, estudio individual o en grupo, estudio de otra posible disciplina o materia, actividades formativas fuera del ámbito de los estudios y trabajo remunerado (opcional). Brennan, Patel y Tang (2009) apuntan que los graduados españoles encuestados en el Proyecto REFLEX (cohorte de titulados universitarios en 2005/06) perciben una dedicación semanal promedio a sus estudios de 38 horas. Este número de horas resulta inferior al que reportaron anteriormente los graduados españoles encuestados en el Proyecto CHEERS (cohorte de titulados universitarios en 1999/2000), cuya percepción asciende a 42 horas. Asimismo, en ambos casos estos resultados son inferiores a los promedios señalados por los graduados europeos en conjunto, con un promedio de 35 horas semanales para los encuestados en el Proyecto REFLEX y 32 para los encuestados en el Proyecto CHEERS.

Heijke *et al.* (2010) señalan que desempeñar un trabajo remunerado de forma paralela a los estudios parece tener cierta utilidad en la adquisición de competencias específicas, al igual que ocurre con el tiempo de estudio individual o en grupo, aunque en este último caso esta actividad muestra adicionalmente un efecto positivo en la adquisición de competencias genéricas.

En principio, no es posible conocer la proporción de estudiantes que se encuentran en esta última situación, debido a la temporalidad e inestabilidad de los empleos que desempeñan los estudiantes durante su estancia en la universidad. Sin embargo, sí es posible obtener una aproximación mediante el análisis de los indicadores sobre la realización de estudios a tiempo parcial.

Evidentemente esta descripción de la distribución del tiempo de los estudiantes universitarios no ha tenido en consideración los valores de

los graduados universitarios relativos al ámbito laboral. En el caso de los graduados españoles entrevistados en el Proyecto REFLEX, dichos valores se vertebran en torno al desarrollo personal y profesional, el estatus profesional y económico, el ocio y la familia, la utilidad para la sociedad y la estabilidad y autonomía laboral (Conchado *et al.*, 2009; Mora *et al.*, 2008).

Finalmente, resulta absolutamente necesario considerar la influencia del área de estudio como variable mediadora en estos procesos, puesto que introduce una modificación del efecto muy significativa en la relación entre el contexto del encuestado y su percepción sobre la adquisición de competencias.

8.3. Las competencias

Hartog (1992) define las competencias como las aptitudes, destrezas y capacidades de los graduados en educación superior que contribuyen a aumentar su productividad con un enfoque multidimensional. Cabe resaltar la importación del carácter multidimensional como elemento novedoso en el concepto de competencia. Esta misma idea es desarrollada por Tejada *et al.* (2006) al definir las cuatro dimensiones principales de las competencias (cognoscitiva, social, comunicativa y ética) e igualmente por el Proyecto TUNING al definir las competencias como una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas así como de los valores éticos (González y Wagenaar, 2005).

El estudio de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje implica la selección de los indicadores más adecuados para medir las competencias de los titulados. Si bien no se ha alcanzado un consenso sobre el mejor método para la medición de las competencias, sí existen ciertas directrices sobre cómo no debería llevarse a cabo. Una de las posibles opciones es recurrir directamente al empleo de indicadores, de carácter interno o externo a la institución, que aporten una aproximación de la formación en competencias del titulado. La utilización exclusiva de ambos tipos de indicadores no resulta completamente satisfactoria en este ámbito ya que pueden estar condicionados a elementos no controlables por las instituciones.

Del mismo modo, se ha planteado la posibilidad de realizar una evaluación, diseñada por expertos, del nivel de competencias de los ti-

tulados. Aunque este parece un buen sistema para obtener una panorámica de su perfil competencial, únicamente tendría sentido su aplicación en el momento exacto de la finalización de los estudios, ya que no sería un buen instrumento para evaluar las competencias adquiridas en el entorno laboral de modo informal.

Por todo ello, un buen método para la obtención de información sobre el nivel de competencias de los titulados universitarios parece ser su propia autoevaluación. Esta opción resulta más factible que las anteriores ya que puede integrarse en las encuestas dirigidas a titulados que la mayoría de las universidades ya han desarrollado como parte de sus sistemas de evaluación interna, permitiendo al mismo tiempo el análisis longitudinal de los resultados.

No obstante, la aplicación de este tipo de estudios requiere el desarrollo de un instrumento de medida válido y fiable que permita controlar el error de medida, ya que al basarse en la autopercepción de los encuestados es difícil que aporte una perspectiva precisa de la realidad. Con el fin de diseñar convenientemente el instrumento de medición de competencias es necesario conocer las clasificaciones de competencias propuestas en investigaciones precedentes.

Tal y como propuso Becker en 1964, e investigaciones posteriores han confirmado, el capital humano de los graduados universitarios constituye una combinación de competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas son las consideradas esenciales para el adecuado desarrollo del graduado en la sociedad actual. Estas competencias no están asociadas a un contexto de trabajo determinado aunque contribuyen al desarrollo de la capacidad de aprendizaje necesaria para la adquisición de nuevas competencias requeridas en el puesto de trabajo. Por otro lado, el ámbito de las competencias específicas se limita a los conocimientos y destrezas requeridas en el puesto de trabajo. Su desarrollo no contribuirá a incrementar las posibilidades del graduado en el mercado laboral de igual forma que lo hacen las competencias genéricas pero sí influye considerablemente en la posibilidad de que los graduados encuentren trabajos relacionados con su área de estudio en la Universidad.

En su investigación, De Miguel (2006), señala que las competencias son favorables actuando tanto sobre aquellas características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes como sobre aquellas características más visibles de la competencia. En el primer grupo se engloban las características subyacentes a la competencia como la mo-

Tabla 1: Modelo de medida correspondiente a las competencias adquiridas en la universidad.

Factor	Competencias
Conocimientos y pensamiento metacognitivo	Conocimientos del área
	Conocimientos de otras áreas
	Pensamiento analítico
	Aprender rápidamente
Organización personal	Rendir bajo presión
	Coordinar actividades
	Uso eficaz del tiempo
Liderazgo	Detectar oportunidades
	Negociar
	Hacer valer la autoridad
	Movilizar a otros
Cooperación	Hacerse entender
	Movilizar a otros
Comunicación e innovación	Trabajo en equipo
	Presentar en público
Ideas y soluciones	Redactar documentos
	Ideas y soluciones
	Cuestionar ideas
	Herramientas informáticas

tivación del estudiante, los rasgos de su personalidad, el autoconcepto que tiene de sí mismo o sus actitudes o valores ante el estudio. Por el contrario, las características visibles incluyen tanto los conocimientos como las habilidades. Resulta evidente que la medición de estas características es mucho más directa y fácil para el investigador que las anteriores. Por ello, y sin menospreciar en ningún momento la importancia de las características subyacentes de las competencias, así como su vinculación intrínseca a las características visibles, el análisis de las competencias se focalizará en los conocimientos y habilidades de los graduados universitarios. Así, a partir de los fundamentos teóricos expuestos por De Miguel sobre competencias adquiridas en educación superior se propusieron cuatro modelos rivales, entre los cuales fue seleccionado un modelo de medida estructurado en seis factores latentes como se ve en la tabla 1: *conocimientos y pensamiento metacognitivo, organización personal, liderazgo, cooperación, comunicación e innovación, e ideas y soluciones*. Dicho modelo obtuvo un ajuste excelente tanto sobre el conjunto global de datos como tras la imposición de restricciones de invarianza métrica respecto al área de estudio.

8.4. Los métodos de enseñanza-aprendizaje

La denominada sociedad del conocimiento, basada fundamentalmente en el uso intensivo de las tecnologías de la comunicación y la información, ha supuesto un incremento significativo de las expectativas en las instituciones de educación superior. Ya no es suficiente que los titulados universitarios posean los conocimientos necesarios para desempeñar las tareas laborales en un campo específico de estudio. Ahora se espera que las universidades formen a sus estudiantes para que se desenvuelvan como profesionales flexibles, capaces de enfrentarse a muy diversas situaciones laborales. Es decir, que ya no son suficientes las competencias específicas del área de estudio sino que deben proporcionarse a los estudiantes las competencias genéricas necesarias para facilitar el aprendizaje posterior de las competencias que les sean requeridas en el futuro. Evidentemente, la formación en las competencias específicas relativas a los contenidos y procedimientos del campo de estudio concreto de la titulación continúa siendo fundamental para el posterior desempeño de las tareas, sobre todo en los contextos laborales en que se requieren conocimientos muy especializados en la materia (Heijke *et al.*, 2010). No obstante, según Stenberg (2003) las instituciones de educación superior tienen actualmente mayor demanda de formación en competencias genéricas y señala que en los próximos años será necesaria una nueva generación de expertos, cuya formación y experiencia sea mucho más amplia que sus conocimientos técnicos. Por todo ello ha aumentado notablemente el énfasis en la formación continua, factor que ya es considerado en determinados sectores como el elemento más determinante en el crecimiento económico de un país o una región. En estos términos, todos estos cambios ya se están reflejando en el mercado laboral al que acceden los titulados universitarios, Tal como señala Schmid (2001) es posible introducir un nuevo concepto en esta línea, denominado *mercado laboral en transición*, para hacer referencia a la movilidad de los titulados y la flexibilidad de los perfiles demandados por las organización, en estos momentos características de los mercados laborales actuales.

En este contexto se está replanteando si las metodologías docentes tradicionales, basadas en lecciones magistrales aportadas por profesores expertos a grupos de estudiantes que actúan pasivamente como receptores de la información, resultan adecuadas para afrontar estas nuevas circunstancias. Por eso, los profesores universitarios están in-

troduciendo progresivamente nuevas metodologías docentes con el fin de desarrollar nuevos modelos educacionales basados en la formación en competencias y los resultados del aprendizaje. Estas transformaciones apuntan a un cambio paradigmático metodológico más allá de las pequeñas innovaciones introducidas por cada profesor, a partir del cual las instituciones de educación superior ya no se considerarán instituciones donde simplemente se proporciona enseñanza sino que adicionalmente se produce aprendizaje.

En el contexto actual de los mercados laborales en transición, las competencias específicas presentan mayor probabilidad de quedar obsoletas con el tiempo mientras que las competencias genéricas aportan beneficios a largo plazo. La cuestión de qué tipo de competencias obtienen los estudiantes al finalizar sus estudios universitarios radica en gran medida en cómo se hayan transmitido, en términos de contextos de aprendizaje y métodos docentes.

De Miguel (2006) define los métodos de enseñanza-aprendizaje como la «forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente». Sin embargo, tal y como señala Zabalza (2010) la formulación de este concepto puede resultar demasiado laxa y engloba muchos aspectos de la docencia universitaria como para resultar efectivo en la identificación de indicadores de calidad. Por ello, más que hablar de métodos concretos suele ser preferible hacer referencia a orientaciones metodológicas o, como denomina De Miguel, modalidades de enseñanza-aprendizaje. En este sentido las modalidades constituyen «las distintas maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje». En este aspecto, en docencia universitaria es posible plantear muy distintas formas de organizar las enseñanzas dependiendo de los objetivos de aprendizaje planteados por el profesor así como los escenarios y recursos de que dispone.

Tradicionalmente la enseñanza proporcionada por las instituciones de educación superior se ha fundamentado en que los alumnos estudien los contenidos, asistan a clase para comprender mejor dichos conceptos y finalmente demuestren sus conocimientos en los exámenes finales. Así, estas clases teóricas se estructuran fundamentalmente en torno a la presentación de los contenidos de la materia de forma sistemática por parte del profesor.

Sin embargo, en este contexto de aprendizaje se corre el riesgo de que los estudiantes adquieran conocimientos sin ningún significado para ellos, con la consiguiente probabilidad de ser olvidados rápida-

mente después de la evaluación (Gerritsen, 1999). Asimismo, este contexto de aprendizaje apenas fomenta la implicación de los estudiantes, lo cual es habitual que se manifieste en una motivación muy baja en el aprendizaje de la materia. Por último, se ha señalado que la subdivisión de la materia de estudio en diversas asignaturas y temarios resulta un tanto artificial y alejada de la realidad laboral, generalmente organizada en torno a problemas, cuya resolución habitualmente requiere la aplicación de conocimientos procedentes de diversas materias. En otras palabras, se considera que la estructuración de contenidos realizada en la lección magistral no refleja la interdisciplinariedad de las situaciones que posteriormente deberán afrontar los titulados universitarios. Al mismo tiempo presenta algunos inconvenientes que la convierten en una opción poco recomendable para la formación en determinadas competencias. Por su propia naturaleza su aporte en la adquisición de las capacidades de liderazgo, innovación y cooperación resulta prácticamente nulo. Asimismo, en otras competencias como organización personal y comunicación, se considera que tiene un efecto parcial, ya que aunque existe comunicación, esta se produce en un único sentido, desde el profesor hacia el estudiante. Del mismo modo, la capacidad de organización la adquiere posteriormente el alumno, fundamentalmente gracias a su trabajo autónomo y no a consecuencia del discurso recibido en el aula.

Debido a estas críticas a los contextos tradicionales de aprendizaje, y concretamente al empleo de la lección magistral como método docente, se ha fomentado la introducción de nuevos contextos de aprendizaje que demandan una participación más activa por parte del alumnado. En estos contextos de aprendizaje activos es habitual aplicar determinados métodos de enseñanza-aprendizaje, como trabajos en grupo, prácticas en empresa, trabajos escritos o aprendizaje basado en problemas u orientado a proyectos. De este modo las instituciones tratan de introducir cambios en las metodologías docentes con el fin de garantizar que los titulados universitarios posean las competencias genéricas que posteriormente les permitirán desenvolverse con soltura en el ámbito laboral. Concretamente, tanto profesores universitarios como empleadores coinciden en que determinadas competencias son especialmente relevantes en el entorno laboral, como son la resolución de problemas, la comunicación y el trabajo en equipo (Stasz, 1998).

Una de las principales aportaciones de los contextos activos de aprendizaje es el incremento de la implicación de los estudiantes en el

proceso de aprendizaje. Aunque la investigación en este campo se desarrolló fundamentalmente en la década de los setenta y su aplicación es relativamente reciente, sus inicios se remontan a principios del siglo xx, con los trabajos de Dewey (1916). La hipótesis que plantean tanto Dewey como otros estudios posteriores es que, puesto que al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes han adquirido experiencia en la aplicación de los conocimientos teóricos a la resolución de problemas, son más capaces de aplicar estos conocimientos en la práctica. Asimismo, estos estudiantes adquieren otras competencias genéricas de forma adicional, como trabajo en equipo, búsqueda de información o capacidad de trabajar de forma autónoma.

Otra característica de los contextos de aprendizaje activos es que los estudiantes aprenden a través de la aplicación de los conocimientos teóricos a problemas reales. Esta experiencia obtenida mediante ejemplos prácticos y/o reales o incluso mediante simulación de situaciones prácticas, resulta una condición muy relevante para una adecuada preparación profesional, y adicionalmente facilita la adquisición de experiencia profesional. Schön (1987) incide en que los profesores envíen a los estudiantes a que tomen contacto con la realidad de su entorno laboral desde el inicio de los estudios, de modo que el aprendizaje se lleve a cabo mediante la ejecución de tareas. De hecho, las estancias en entornos laborales a través de prácticas en empresa son una metodología muy valorada por los empleadores, y en los últimos años también por las instituciones de educación superior así como por los titulados universitarios, como un método muy eficiente para la adquisición de las competencias demandadas en el puesto de trabajo.

Indudablemente, los docentes universitarios tienen a su alcance otras metodologías igualmente efectivas y útiles para el desarrollo de estas competencias, como las tutorías o los seminarios y talleres. Estas metodologías, cuyo estudio escapa a los objetivos de este trabajo, conllevan el aprendizaje de otras competencias. Asimismo, su empleo en el aula debe ser reforzado mediante el trabajo autónomo del estudiante, al igual que ocurre con las anteriores. Sin embargo, la cuestión en este aspecto no debería ser la identificación de la metodología óptima mediante la cual es posible adquirir mayor número de competencias, sino la selección de la metodología más adecuada en el contexto de aprendizaje del alumno. A pesar del énfasis puesto por las instituciones de educación superior en la necesidad de realizar este cambio metodológico, recae sobre el profesorado universitario la responsabilidad de su

ejecución en la práctica. Para muchos de ellos este nuevo enfoque de su trabajo no supone sino una dificultad añadida a las anteriores (mañificación de las aulas, deterioro de la relación profesor-alumno, desfase generacional, etc.). La principal carencia que percibe este colectivo, como consecuencia del cambio metodológico, es la falta de formación para el desempeño de sus tareas docentes en este nuevo contexto. Por otro lado, con frecuencia los profesores universitarios se ven a sí mismos como profesionales o investigadores reconocidos en su campo, pero faltos de interés por la docencia. De hecho, es común tropezar con ciertas actitudes escépticas hacia el papel de la universidad en la formación de los estudiantes y la implantación de nuevos enfoques destinados a mejorar la calidad de la enseñanza.

En este sentido, se propusieron dos modelos de medida rivales con el fin de validar la tipología de métodos de enseñanza-aprendizaje propuesta por De Miguel (2006). Tal como se ha expuesto anteriormente, De Miguel señala que existe una clara diferenciación entre los conceptos de *modalidades de enseñanza-aprendizaje* y *métodos de enseñanza-aprendizaje*. En cualquier caso, puesto que es posible intuir cierta vinculación entre ambos conceptos, es posible proponer las siguientes estructuras factoriales a partir de la combinación de ambos elementos.

Entre ambas estructuras factoriales se seleccionó un modelo de medida con tres factores latentes: *estudio y trabajo en grupo*, *prácticas y clases prácticas* y *clases teóricas*, ya que obtuvo un ajuste excelente tanto sobre el conjunto global de datos como tras la imposición de restricciones de invarianza métrica respecto al área de estudio.

Tabla 2: Modelo de medida correspondiente a los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Factor	Métodos de enseñanza-aprendizaje
Estudio y trabajo en grupo	Asistencia a clase
	Trabajos en grupo
	Trabajos escritos
	Exposiciones orales
	Proyectos de investigación
Prácticas y clases prácticas	Proyectos de investigación
	Aprendizaje basado en problemas
	Conocimientos prácticos
Clases teóricas	Prácticas en empresa
	Teorías, conceptos y paradigmas
	El profesor como fuente de información

8.5. El modelo 3P de enseñanza-aprendizaje

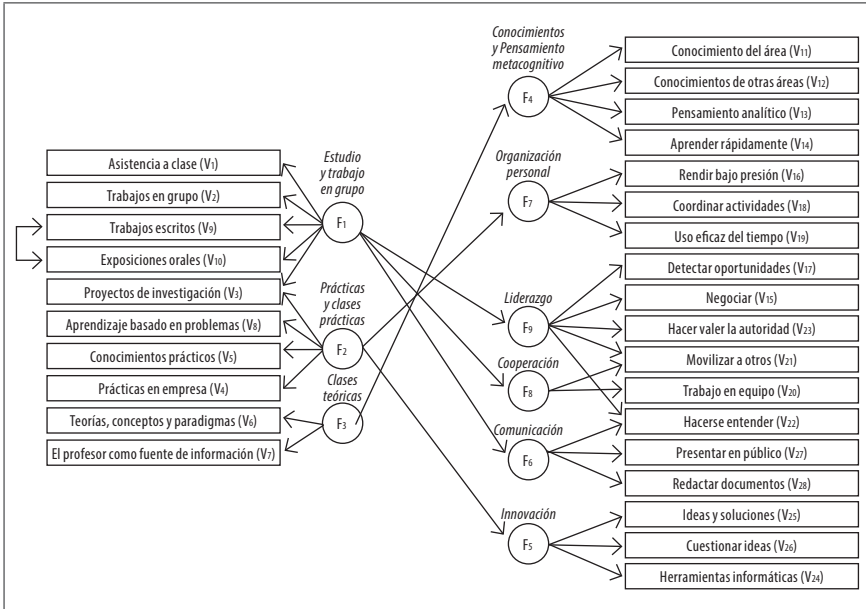
Estos modelos se plantean como una variante del paradigma presagio/proceso/producto desarrollado por Dunkin y Biddle (1974), y desde su planteamiento inicial han experimentado sucesivas modificaciones y mejoras hasta alcanzar su configuración definitiva (Biggs, 1978; Biggs, 1984, 1987, 1993; Biggs *et al.*, 2001).

El factor de presagio está compuesto principalmente por variables independientes que ya existían de forma previa al proceso de aprendizaje. El factor de proceso está compuesto para variables de proceso o variables intervinientes y tratan de referenciar a lo que Biggs denomina el «complejo proceso de aprendizaje». El factor de producto, planteado en el modelo como variable dependiente, considera el rendimiento académico de forma más general los resultados del aprendizaje.

El modelo definitivo recibe el nombre de modelo 3P de enseñanza-aprendizaje (Biggs *et al.*, 2001), por estructurarse en los tres factores anteriores. Este modelo plantea diversas relaciones bidimensionales entre todos sus componentes, tanto los factores personales y contexto de aprendizaje, ambos pertenecientes al factor de presagio, como los enfoques del aprendizaje representantes del factor de proceso y los resultados del aprendizaje como factor de producto. Una de las aportaciones más novedosas de este modelo es la idea de que el enfoque de aprendizaje contextual resulta un indicador tan apropiado de la calidad de la enseñanza en el aula que debe ser incluido como resultado del aprendizaje.

La práctica totalidad de los modelos anteriores e, igualmente, las investigaciones previas sobre enfoques del aprendizaje se fundamentan en investigaciones teóricas o planteamientos cualitativos. Asimismo, apenas se han realizado validaciones empíricas de los modelos planteados anteriormente. Considerando las actuales tendencias en el área de la educación hacia la aplicación de técnicas estadísticas múltiples variantes, esta situación evidencia cierta falta de coherencia en los planteamientos metodológicos en esta área. No obstante, De Miguel *et al.* (2005) plantea el análisis de las relaciones entre los cuatro elementos fundamentales del modelo de Biggs: las competencias que deben alcanzar los alumnos, las modalidades o escenarios organizativos que hay que tener en cuenta para realizar los procesos, los métodos concretos que se han de utilizar a la hora de desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de evaluación que se estiman oportu-

Figura 1: Modelo de enseñanza-aprendizaje de competencias.



tunas para verificar si los alumnos alcanzan los aprendizajes previstos. En su investigación se somete este modelo a un contraste empírico de expertos, así como a la consulta externa de profesores implicados en procesos de renovación metodológica con el fin de detectar las interacciones más comunes que se establecen entre los diversos elementos del modelo. Esta investigación constituye uno de los pocos estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados según una metodología cuantitativa y no exclusivamente teórica.

A partir de estos modelos de medida se propuso un modelo causal, basado en dichas investigaciones teóricas precedentes, donde se establecen diversas relaciones entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y las competencias adquiridas en la universidad. Este modelo planteaba la existencia de relaciones causales entre el estudio y trabajo en grupo y la adquisición de competencias de liderazgo, cooperación y comunicación. Al mismo tiempo, las prácticas y clases prácticas se vinculan con la organización personal y la innovación, y finalmente las clases teóricas se asocian con la adquisición de conocimientos y el desarrollo del pensamiento metacognitivo. El modelo fue validado, se obtuvo un ajuste bastante bueno teniendo en cuenta el incremento de la comple-

alidad del modelo. La bondad de ajuste del modelo no se vio modificada significativamente en los posteriores análisis de invarianza métrica y estructural en cuanto al área de estudio, con excepción del área de Ciencias. Ya en la ejecución de los análisis preliminares, consistentes en la validación del modelo causal para cada área de estudio, se verificó la falta de convergencia del modelo en esta área de estudio. Igualmente, los análisis de invarianza parcial reflejaron la necesidad de considerar este grupo de forma independiente. Por eso, aplicando una estrategia de generación de modelos con fines exploratorios, se modificó el modelo convenientemente hasta alcanzar un ajuste aceptable en coherencia con el principio de parsimonia. Las modificaciones al modelo general incluyeron la eliminación de la relación entre las prácticas y clases prácticas y la adquisición de competencias de organización personal y la consiguiente introducción de dos nuevas relaciones entre esta competencia y los métodos basados en el estudio y trabajo en grupo y las clases teóricas.

8.6. Conclusiones

Las competencias adquiridas en la universidad constituyen el eje central de la investigación en torno al cual se articula el presente trabajo. Sobre este aspecto, los resultados muestran que es posible distinguir seis dimensiones distintas, que en este trabajo se han denominado como conocimiento y pensamiento metacognitivo, comunicación, organización personal, cooperación, innovación y liderazgo, agrupación que resulta acorde con los resultados obtenidos en investigaciones previas en este campo, así como con otras clasificaciones posteriores basadas en un mayor número de categorías. El ajuste de esta estructura factorial ha resultado ser excelente, incluso tras la imposición de restricciones relativas a la invarianza métrica respecto al área de estudio.

Por otro lado, en el estudio del contexto académico y personal cobran gran importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El área de estudio constituye en este trabajo un elemento de gran relevancia en sí mismo, puesto que introduce una modificación del efecto muy significativa en la relación entre el contexto del encuestado y su percepción sobre la adquisición de competencias. De forma similar al análisis de las competencias adquiridas en la universidad, se ha reducido la información relativa a metodologías a tres métodos de enseñanza-

aprendizaje, denominados en este trabajo como estudio y trabajo en grupo, clases prácticas y prácticas externas, y clases teóricas.

El modelo estructural propuesto en este trabajo plantea la existencia de relaciones causales entre el empleo de determinados métodos de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de unas u otras competencias. Para la formulación de estas relaciones se toman como referencia las aportaciones realizadas en investigaciones precedentes según las cuales las metodologías basadas en el estudio y trabajo en grupo se vinculan en gran medida con la adquisición de competencias de liderazgo, cooperación y comunicación. Por otro lado, las clases prácticas y prácticas externas se asocian con competencias relativas a la organización personal y la innovación mientras que las clases teóricas se relacionan con la adquisición de conocimientos y el desarrollo del pensamiento metacognitivo. Este modelo obtiene un ajuste bastante bueno considerando el incremento de la complejidad del modelo y cumple las restricciones de invarianza tanto a nivel métrico como estructural, con excepción del área de Ciencias, donde se demuestra que la aplicación de este modelo no resulta adecuada, para lo cual se proponen determinadas modificaciones, ya no desde una perspectiva confirmatoria sino exploratoria. Estas modificaciones consisten fundamentalmente en la sustitución de la relación entre clases prácticas y prácticas externas y la adquisición de competencias de organización personal, por dos nuevas relaciones entre esta competencia y las metodologías basadas en el estudio y trabajo en grupo y las clases teóricas. Esta alteración constituye la única excepción que afecta a la generalidad del modelo y, de hecho, el planteamiento del análisis de este mismo modelo desde una perspectiva multinivel en función de las diferencias entre universidades no se consideró apropiado, puesto que la variabilidad debida a las instituciones no alcanzó valores suficientemente significativos.

Referencias

- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago.
- Biggs, J. (1978). «Individual and group differences in study processes». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 48, n.º 3, págs. 266-279.
- (1987). *Study Process Questionnaire (SPQ). Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- (1993). «What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 63, n.º 1, págs. 3-19.
- Biggs, J.; Kember, D.; Leung, D. (2001). «The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n.º 1, págs. 133-149.
- Brennan, J.; Patel, K.; Tang, W. (2009). *Diversity in the student learning experience and time devoted to study: a comparative analysis of the UK and European evidence*. Londres: The Open University. Centre for Higher Education Research and Information.
- Conchado, A.; Cortés, A.; Mora, J.; Carot, J. (2009). «Los valores laborales de los graduados en educación en España». *Revista de Educación*. En prensa. (DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-095).
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. et al. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Programa de Estudios y Análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nueva York: Dover Publications, Inc.
- Dunkin, M.; Biddle (1974). *The study of teaching*. Oxford: Rinehart and Winston.
- Gerritsen, R. (1999). «Do students study more thoroughly within a problem-based learning environments course». En Hommes, J. (ed.) *Educational innovation in Economics and Business IV: Learning in a changing environment* (págs.127-141). Dordrecht, Boston y Londres: Kluwer Academic Publishers.
- González, J.; Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hartog, J. (1992). *Capabilities, Allocation and Earnings*. Boston: Kluwer.
- Heijke, H.; Meng, C.; Ramaekers, G. (2010). «Activating learning environments, student time use and competence acquisition. A study among European Economic and Business Administration students». En Jürgen, R.; Eerma, D. (eds.). *Economics of Education: Issues of Transition and Transformation* (págs.75-111). Berlín: LitVerlag.
- Marton, F.; Säljö, R. (1976a). «On qualitative differences in learning: I Outcome and process». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, n.º 1, págs. 3-11.

- (1976b). «On qualitative differences in learning: II Outcome as a function of the learner's conception of the task». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, n.º 2, págs. 115-127.
- Mora, J.; Badillo, L.; Carot, J. M.; Conchado, A.; Nyssen, J. M. y Vila, L. E. (2008). «El "éxito laboral" de los jóvenes graduados universitarios europeos». *Revista de Educación*, n.º extraordinario, págs. 41-58.
- Säljö, R. (1979). «Learning about learning». *Higher Education*, vol. 8, n.º 4, págs. 443-451.
- Schmid, G. (2001). *The dynamics of full employment. Social integration through transitional labour markets*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Stasz, C. (1998). «Generic Skills at Work: Implications for Occupationally-Oriented Education». En Nijhof, W.; Streumer, J. (eds.) *Key Qualifications in Work and Education* (págs. 187-206). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stenberg, J. (2003). «What is an expert student». *Educational Researcher*, vol. 32, n.º 8, págs. 5-9.
- Tejada, C. et al. (2006). *El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Facultad de Ciencias de la Documentación: Universidad Complutense de Madrid.
- Zabalza, M. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

9. CÓMO PROMOVER LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. LA VISIÓN DE LOS GRADUADOS DE LAS UNIVERSIDADES DE LATINOAMÉRICA

— Luis E. VILA, C. Delia DÁVILA y José-Ginés MORA

9.1. Introducción

En este capítulo indagamos los mecanismos mediante los cuales los estudios universitarios pueden contribuir específicamente al desarrollo de la capacidad innovadora de los individuos. El problema se puede abordar considerando la educación superior como un proceso productivo que combina diversos tipos de recursos para obtener determinado tipo de resultados. En cualquier sociedad, los graduados universitarios representan el grupo que acumula un mayor volumen de capital humano debido a que su trayectoria educativa ha sido más prolongada y ha requerido la inversión de muchos más recursos que la de las personas que no estudiaron en la universidad. Así, la contribución de la universidad al desarrollo de las capacidades necesarias para innovar expresa el valor añadido de los estudios en forma de un producto multidimensional, el desarrollo de diversas competencias concretas, que se obtiene como resultado de combinar recursos educativos y personales en la formación de los estudiantes en las universidades.

Los graduados que se integran en el mercado de trabajo aportan a los procesos de producción de bienes y servicios las competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) desarrolladas durante sus estudios. Aportan, además, la capacidad específica para generar innovación productiva a lo largo de su trayectoria profesional tanto en la forma de creación de nuevo conocimiento como mediante la adaptación y utilización de conocimiento generado por otros. La transmisión de conocimientos y habilidades es, posiblemente, la principal razón de ser de los sistemas de educación, pero la educación superior tiene, además, un papel especial en la creación de nuevas ideas y en el desarrollo de las

capacidades necesarias para aplicarlas. Las personas y la sociedad destinan un volumen importante de recursos a las universidades porque consideran que estas ejercen un influjo decisivo en la productividad total del sistema social y económico a través, entre otras, de dos vías vinculadas con la innovación. Primera, una proporción substancial del esfuerzo en investigación, tanto básica como aplicada, se realiza en el seno de las propias universidades. Segunda, las universidades forman a los futuros trabajadores cualificados de la economía, incluyendo a quienes realizarán las actividades de investigación y desarrollo imprescindibles para la generación y asimilación de nuevos conocimientos, así como a quienes desde puestos directivos ejercerán mayor responsabilidad en cuanto a la utilización productiva de esos conocimientos y en cuanto a la organización de las estructuras y procesos necesarios para ponerlos en práctica. La difusión de la innovación también aparece relacionada con la disponibilidad de un número suficiente de personas en posesión de competencias profesionales actualizadas que puedan aplicar los nuevos conocimientos disponibles (Knabb y Stoddard, 2005). Estos hechos fundamentales, sin embargo, han sido ignorados en gran medida por las teorías económicas referidas al crecimiento endógeno. La excepción más notable es el modelo planteado por Lucas (2009). En dicho modelo, la productividad de cualquier agente, sea un individuo o una organización, está determinada por el conjunto de ideas que maneja cotidianamente en el desarrollo de sus propias actividades. En el curso de estas actividades, los agentes interactúan entre sí, comparando y compartiendo sus respectivos conjuntos de ideas; cuando un agente encuentra una idea novedosa que mejora su propia productividad, la adopta y la integra en su propio conjunto de ideas. Los agentes, por lo tanto, elevan su productividad aprendiendo nuevas ideas en su interacción con otros agentes. Como consecuencia, la productividad de cualquier agente evoluciona en el tiempo en función de su capacidad para procesar las ideas, de la calidad media de las ideas que existen en su entorno y de la diversidad de dicho entorno. En este contexto, el papel estratégico de las universidades como fuente de competencias para la innovación (CPI), es decir, de aquellas competencias que integran la capacidad para procesar ideas de los graduados, resulta fundamental.

La premisa de esta investigación es que el potencial de innovación que acumulan los graduados universitarios es un determinante clave tanto para el éxito en su trayectoria profesional como para la eficiencia

total de los sistemas de producción en los distintos países. Por tanto, los estudios universitarios, al constituir una inversión individual y colectiva, pueden y deben contribuir a desarrollar en los estudiantes las CPI, es decir, las competencias vinculadas con la capacidad para obtener nuevos conocimientos y adoptar las decisiones necesarias para ponerlos en práctica en el desarrollo cotidiano de sus tareas y responsabilidades profesionales.

Lo que planteamos es identificar los mecanismos a través de los cuales los estudios universitarios contribuyen al desarrollo del potencial de innovación de los graduados universitarios en Latinoamérica. Para ello, examinamos las relaciones que existen entre los métodos de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en la universidad y el nivel de desarrollo experimentado por los graduados con respecto a las CPI. Con este objetivo se ha dispuesto de una amplia base de datos provenientes de la encuesta PROFLEX, realizada a unos 10.000 graduados universitarios latinoamericanos. Los resultados del análisis muestran cómo la adquisición de las competencias necesarias para la innovación por parte de los mismos depende crucialmente, cuando se mantienen constantes otros elementos implicados en el proceso educativo, de los métodos de aprendizaje a los que estuvieron más expuestos durante su trayectoria como estudiantes universitarios. Desde el punto de vista de los métodos de estimación utilizados, nuestro interés es diferenciar claramente entre los efectos debidos a las características propias del individuo y los debidos a los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados en las universidades donde estudiaron. Hay que tener en cuenta que ambos no tienen por qué influir de la misma manera sobre la adquisición de las competencias por los individuos. Lo mismo puede decirse acerca de los efectos de las áreas de estudio con relación a las características individuales. Esta es la razón por la que el análisis empírico se lleva a cabo mediante modelos jerárquicos multinivel (De Leeuw y Kreft, 1986; Bryk y Raudenbush, 1992; Longford, 1993). El análisis multinivel es una técnica que se ha desarrollado y utilizado de manera prolífica en las investigaciones en educación (Goldstein, 1995) porque los datos presentan con frecuencia estructuras jerárquicas ya que las observaciones están anidadas o agrupadas en clúster y, por ello, pueden contener características comunes. En concreto, exploramos la posibilidad de que existan efectos atribuibles al área de estudios, a la universidad o al país donde se estudió, en el sentido de que parte de las diferencias entre individuos en cuanto a desarrollo de CPI puedan responder a los diversos

contenidos disciplinares, contextos institucionales, políticas educativas o características culturales de los distintos países.

El resto del capítulo está organizado como sigue. Tras esta introducción, la sección segunda sintetiza los principales elementos de la literatura sobre producción educativa. En la sección tercera se describen los datos y los procedimientos econométricos utilizados para el análisis empírico. La cuarta sección presenta y discute los resultados obtenidos. Finalmente, la quinta sección resume los principales resultados y recopila las conclusiones del estudio.

9.2. El problema de la producción educativa en la literatura

La mayor parte de los estudios sobre producción educativa basados en datos individuales comparten la noción de que la educación de las personas es un proceso acumulativo que comienza en la primera infancia y se extiende durante todo el tiempo que dura la educación formal. El logro educativo en una determinada etapa se concibe, por tanto, como el resultado de combinar los recursos materiales puestos a disposición del estudiante en dicha etapa con los recursos humanos que este ha ido acumulando en las etapas educativas anteriores (Todd y Wolpin, 2003). En el ámbito de la educación superior es posible distinguir dos tipos de aproximaciones al problema de la relación entre los recursos utilizados y los resultados obtenidos en educación superior. La primera aproximación se ha centrado en valorar el efecto de los recursos financieros invertidos sobre la renta futura de los individuos asumiendo, de forma implícita, que el valor final del producto educativo es igual que los ingresos corrientes de los graduados. En esta línea, Pescarella, Smart y Smylie (1992) presentan evidencia de que los graduados procedentes de las universidades con tasas de matriculación más caras obtienen ingresos más elevados; Dolton y Makepeace (1990) y Grogger y Eide (1995) destacan el influjo del área de estudio sobre los salarios futuros de los graduados; y Belfield y Fielding (2001) estiman la relación entre los recursos invertidos en los estudios superiores y los ingresos personales, concluyendo que dicha relación presenta signo positivo. La segunda aproximación se ha orientado hacia la comprensión de los efectos de diversas formas de utilizar los recursos en la educación superior a partir de valoraciones del progreso personal experimentado por los individuos. Así, Beattie y James (1997) investigan las posibles ventajas del aprendizaje telemático en estudios de postgrado

y en qué medida dichas ventajas están condicionadas por la existencia de relaciones de exclusión entre las diversas experiencias educativas y los resultados del aprendizaje. Los resultados apuntan a que los métodos telemáticos fomentan el desarrollo de la independencia intelectual pero son menos efectivos en el aprendizaje de la gestión de la complejidad y la incertidumbre y en la construcción del espíritu crítico. Belfield, Bullock y Fielding (1999), por su parte, exploran la satisfacción de los individuos con respecto a la contribución de diversas experiencias educativas a su desarrollo personal general. Los resultados del estudio muestran que la satisfacción con respecto al impacto de la educación superior en una serie de facetas del desarrollo personal (asegurarse unos buenos ingresos, llegar a ser un miembro productivo de la sociedad, desarrollo de nuevas destrezas, capacidad para enfrentar los propios problemas) está condicionada por diversos tipos de recursos concurrentes en la educación superior (área de estudios, tipo de institución, tiempo dedicado al aprendizaje, educación previa del individuo, antecedentes familiares). Las competencias adquiridas por los graduados universitarios constituyen el resultado de la educación superior en el estudio de Meng y Heike (2005), quienes investigan cómo los diversos entornos de aprendizaje determinan la adquisición de competencias genéricas y competencias específicas de cada titulación. Los resultados apuntan a que los entornos de aprendizaje más flexibles y orientados al autoaprendizaje favorecen diferencialmente la adquisición de las competencias genéricas, mientras que la adquisición de las competencias específicas de las diversas disciplinas requiere una mayor implicación del profesor en el proceso educativo como fuente principal de información.

9.3. Datos y modelos econométricos

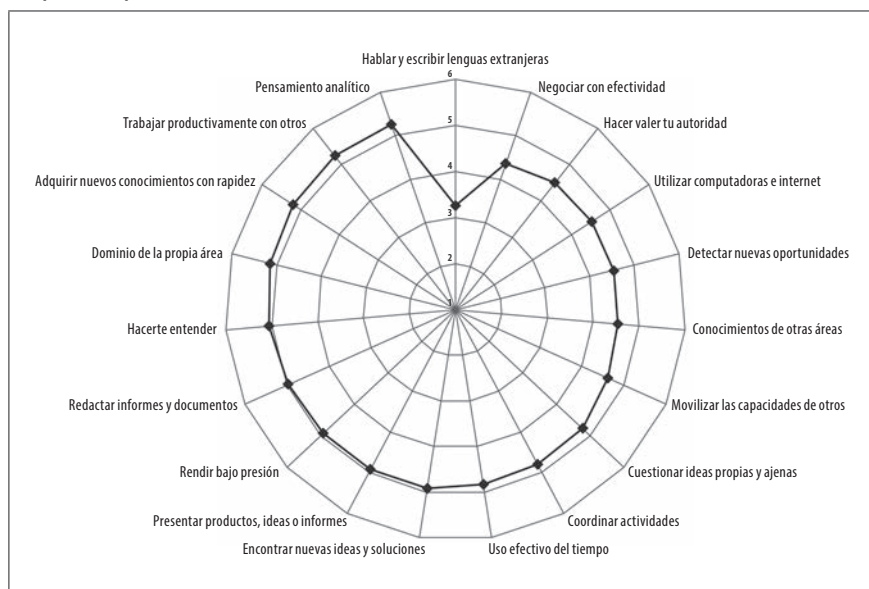
Los datos utilizados en este estudio provienen de las encuestas del proyecto PROFLEX que permite responder a dos cuestiones generales e interrelacionadas: primera, ¿qué competencias requieren los graduados universitarios para desarrollar su actividad adecuadamente en la sociedad del conocimiento? Y segunda, ¿qué instrumentos tienen las instituciones de educación superior para ayudar a los estudiantes a desarrollar estas competencias?

El cuestionario incluyó una lista de 19 competencias sobre las que los graduados daban sus opiniones de en qué medida las demandaba

el puesto de trabajo, las poseían personalmente y la universidad había ayudado a proporcionárselas. Concretamente, para cada competencia incluida en el cuestionario, una de las preguntas que debían contestar los graduados era: «¿En qué medida ha contribuido tu carrera al desarrollo (de estas competencias)?». Los valores medios de las respuestas, que se daban en una escala de Likert entre 1 (muy poca) y 7 (en gran medida), aparecen en la figura 1.

En función de la pregunta planteada y del contexto en que se realiza, las respuestas pueden ser interpretadas en términos de cuál ha sido el valor añadido por la experiencia educativa universitaria al nivel competencial de los graduados según su propia percepción. Los datos revelan que los estudios universitarios no contribuyeron por igual al desarrollo de las 19 competencias incluidas en el cuestionario. Las mayores contribuciones de la universidad corresponden a: «Pensamiento analítico», «Trabajar productivamente con otros», «Adquirir nuevos conocimientos con rapidez» y «Dominio de la propia área». Las contribuciones menos elevadas se refieren a las competencias de «Hablar y escribir lenguas extranjeras», «Negociar de manera efectiva» y «Hacer valer tu autoridad».

Figura 1: Valores medios de la contribución de los estudios superiores al desarrollo de las diversas competencias profesionales.



La literatura sobre relaciones laborales define la innovación productiva como el proceso intencionado de creación, introducción y aplicación de ideas novedosas en el trabajo de un individuo, grupo u organización para generar ventajas para dicho individuo, grupo u organización (West y Farr, 1990). La introducción de una innovación productiva se concibe, por lo tanto, como un comportamiento complejo que incluye al menos cuatro etapas. En la primera, se reconoce la existencia de un problema, una necesidad o la oportunidad de un cambio. En la segunda etapa se proponen nuevas ideas o soluciones contextualmente novedosas, ya sean originales o asimiladas, para resolver dicho problema o necesidad, o para incorporar el cambio. La tercera etapa consiste en la evaluación de las propuestas mediante la discusión y la comparación. En la etapa final del proceso de innovación, la idea o solución novedosa que ha sido evaluada como la mejor en función de las condiciones del problema es adoptada, aplicada y utilizada en la producción dando lugar a una reasignación de los recursos que se controlan (Scott y Bruce, 1994).

En consecuencia, y atendiendo a las actividades que hay que realizar en cada una de las etapas del proceso de innovación, hemos seleccionado de una lista de 19 ítems como CPI la *capacidad para detectar nuevas oportunidades*, la *capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones*, la *predisposición para cuestionar ideas propias y ajenas* y la *capacidad para movilizar las capacidades de otros*. Se trata, obviamente, de capacidades de naturaleza diversa y con implicaciones diferentes, aunque todas ellas aparecen inequívocamente como integradoras del potencial para la innovación de los individuos. El diagrama 1 ilustra la correspondencia entre las actividades implicadas en el proceso de introducción de innovaciones y las competencias requeridas para el desempeño de dichas actividades.

La forma en que se utilizan los recursos educativos en el proceso de aprendizaje universitario queda reflejada en la encuesta en la pregunta:

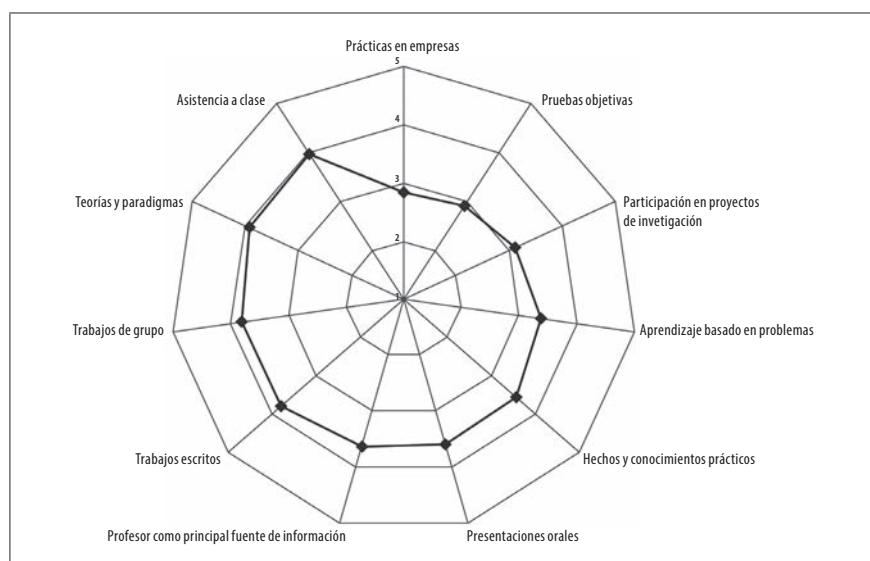
Diagrama 1: Actividades requeridas para la incorporación de innovaciones en el trabajo y competencias directamente vinculadas.

Actividad/comportamiento requeridas	Competencias directamente
Percepción de la oportunidad	Capacidad para detectar nuevas oportunidades
Propuesta de ideas nuevas	Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones
Evaluación de ideas	Predisposición para cuestionar ideas propias y ajenas
Reasignación de recursos	Capacidad para movilizar capacidades de otros

«¿En qué medida predominaban los siguientes métodos de enseñanza y aprendizaje en tu carrera?», con respuestas en una escala entre 1 (muy poco) y 5 (en gran medida). Los valores medios de la muestra se presentan en la figura 2. Los datos revelan que los métodos más enfatizados durante la trayectoria de los graduados de las universidades latinoamericanas se encontraban entre los más tradicionales: asistencia a clases, teorías y paradigmas, trabajos de grupo y trabajos escritos, mientras que los métodos menos utilizados fueron las prácticas en empresas, las pruebas objetivas, la participación en proyectos de investigación y el aprendizaje basado en problemas.

Las diferencias entre las medias de utilización de los diversos métodos no son muy amplias, las universidades latinoamericanas proponen a sus estudiantes combinaciones de múltiples métodos. Los recursos personales aportados por los estudiantes en el proceso de desarrollo de las competencias en la universidad pueden ser aproximados a través del esfuerzo desplegado durante los estudios y por los antecedentes educativos familiares. El esfuerzo realizado se evalúa mediante el número semanal medio de horas dedicadas a los estudios universitarios, el hecho de simultanear estudios y trabajo, y el grado en que se esforzaba más de lo necesario para aprobar. Los antecedentes educativos de la fa-

Figura 2: Valores medios de utilización de diversos métodos de enseñanza y aprendizaje durante los estudios universitarios.



milia del graduado informan del entorno que este ha desarrollado su propia trayectoria educativa. Los estadísticos descriptivos de las variables que se refieren a los recursos personales invertidos en educación superior se han resumido en la tabla 1.

La hipótesis principal que contrastamos es la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre el grado en que se desarrollaron las CPI y los recursos, tanto educativos como personales, que se aplicaron durante los estudios universitarios con especial referencia a los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados. La elección de una función de producción concreta es una cuestión delicada que condiciona el tipo de análisis posible y, por tanto, las implicaciones para la toma de decisiones que se pueden extraer a partir de los resultados (Worthington, 2001). En este trabajo utilizamos modelos jerárquicos multinivel para estimar los efectos marginales de los diversos tipos de recursos aplicados en la educación superior sobre el desarrollo de las CPI por parte de los graduados. Los modelos jerárquicos multinivel permiten, además de estimar los efectos marginales, contrastar la significación de diversos efectos debidos a las agrupaciones de las personas: carreras concretas anidadas en distintas áreas de estudio, según la institución en que estudiaron, el país en que esta se ubica, etc. La agrupación observada es la consecuencia de las decisiones pasadas, adoptadas con anterioridad a los estudios, en las que intervienen, entre otros factores, los antecedentes educativos y familiares del individuo. Dicha agrupación condiciona, a su vez, el comportamiento durante los estudios y los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados. Los modelos jerárquicos multinivel con una formulación compuesta por la perturbación aleatoria permiten

Tabla1: Recursos personales en la educación superior. Estadísticos descriptivos.

	Media	Des. Tip.
Esfuerzo y dedicación a los estudios		
Horas semanales dedicadas a los estudios	33.54	18.04
Estudiante a tiempo completo	0.77	0.09
Se esforzaba más de lo necesario para aprobar	3.89	0.91
Antecedentes educativos familiares		
Padre con estudios universitarios	0.41	0.12
Madre con estudios universitarios	0.28	0.10
Características personales		
Edad	30.96	3.75
Mujer	0.55	0.12

estudiar las relaciones entre recursos y resultados tomando en consideración, y sometiendo a contraste, el posible influjo de la estructura jerárquica de los datos observados. Así, para explicar los resultados obtenidos en cuanto a desarrollo competencial, no solo se tienen en cuenta las características de los individuos, sino también las del área de estudio que comparten, las de la universidad a la que asistieron, o el país en que estudiaron. La importancia de estas variables de contexto se revela crucial cuando existen interacciones entre los diferentes niveles jerárquicos. La idea subyacente es la existencia de dos o más dimensiones que inciden en los resultados observados. En este trabajo hemos especificado dos modelos multinivel. En el primero sugerimos que existen dos niveles jerárquicos relevantes: el nivel 1 son los graduados y el nivel 2 estará definido por el área de estudio de la carrera cursada. En el segundo modelo planteamos tres niveles de análisis, ya que los graduados (nivel 1) proceden de diversas universidades (nivel 2) que a su vez están ubicadas en distintos países (nivel 3).

En el modelo con dos niveles (graduado y área de estudio) se descompone la variabilidad aleatoria no explicada de la variable endógena (el tradicional término de perturbación aleatoria) en dos tipos de error, uno perteneciente al graduado y que mide la desviación del individuo respecto a la media de su misma área de estudio; y otro relativo al área de estudio y que mide la desviación de la media de cada área respecto a la media global de todas las áreas (efecto grupo). La varianza de la capacidad adquirida (variable endógena) se puede expresar como la suma de dos varianzas: la de los graduados de cada área de estudio, que nos indica cómo son de heterogéneos los graduados de cada área, y la varianza entre las distintas áreas de estudio, que será el reflejo de las diferentes prácticas o modos de actuación en materia de provisión de capacidades. Ambas varianzas nos permiten calcular qué porcentaje de la variabilidad en las capacidades adquiridas es atribuible al área, de modo que podamos cuantificar el «efecto área de estudio» sin más que calcular la correlación intracontextual o intragrupo (Rho).

En el modelo en que el graduado actúa como primer nivel, la universidad como segundo nivel y el país como tercero, la medida intragrupo nos informa de la correlación entre dos graduados de la misma universidad y nos indica en qué medida el comportamiento de la capacidad adquirida es debida a características propias del graduado y qué porcentaje es inherente a las características y prácticas de la universidad. Si la correlación fuese, por ejemplo, del 2%, indicaría que

del comportamiento no explicado por las variables del modelo, la universidad es «responsable» del 2% y las características del graduado lo serían del restante 98%. Cuanto mayor sea esta correlación mayor será el «efecto universidad» y tanto más inapropiado sería el uso de los modelos tradicionales. Las implicaciones de un resultado como este serían que no tienen las mismas posibilidades de adquirir determinadas competencias los graduados que proceden de diferentes universidades y que existen razones adicionales a las inherentes al individuo que generan falta de equidad en el sistema.

9.4. Resultados de las estimaciones

Las relaciones hipotetizadas en la sección anterior han sido modelizadas separadamente para cada una de las CPI mediante la especificación de dos modelos jerárquicos multinivel de constantes aleatorias. El primero de ellos considera dos niveles de análisis: individuos y áreas de estudio; el segundo modelo considera tres niveles de análisis: individuos, universidades y países. En ambos modelos, las variables dependientes son el resultado del aprendizaje medido en términos del desarrollo de las cuatro CPI seleccionadas por parte de los graduados. Las variables explicativas expresan los diversos tipos de recursos utilizados en la educación del graduado: recursos educativos (métodos de enseñanza y aprendizaje aplicados) y personales (esfuerzo y dedicación que los individuos otorgaron a sus estudios cuando eran estudiantes, así como los antecedentes educativos familiares). El sexo y la edad de los individuos han sido incluidos en ambos modelos como variables de control (véase tabla 2). La estimación del modelo con dos niveles, que considera individuos agrupados por áreas de estudio, muestra relaciones muy significativas entre los recursos utilizados en la educación superior y el desarrollo de CPI. Los resultados indican que el despliegue de métodos de enseñanza-aprendizaje ejerce una influencia muy significativa sobre el progreso de los individuos en cuanto al desarrollo de las CPI. Los métodos que ejercen efectos positivos más intensos en la acumulación de las CPI son la participación en proyectos de investigación, los hechos y conocimientos prácticos, el aprendizaje basado en problemas y las presentaciones orales por parte de los estudiantes. El resultado apunta que el desarrollo de CPI en la universidad se ve favorecido específicamente por la utilización de métodos de enseñanza proactivos, centrados en el estudiante como

Tabla 2: Resultados de la estimación para el desarrollo competencial del modelo de dos niveles (individuos y áreas de estudio).

	Detectar nuevas oportunidades		Encontrar nuevas ideas y soluciones		Cuestionar ideas propias y ajenas		Movilizar las capacidades ajenas	
	Coef.	P>[z]	Coef.	P>[z]	Coef.	P>[z]	Coef.	P>[z]
Métodos de enseñanza-aprendizaje								
Asistencia a clases	0.053	0.005	0.034	0.093	0.025	0.086	0.039	0.003
Trabajos de grupo	0.019	0.334	0.058	0.014	0.037	0.403	0.210	0.000
Participación en proyectos de investigación	0.126	0.000	0.080	0.000	0.055	0.007	0.097	0.000
Prácticas en empresas	0.010	0.523	-0.006	0.741	-0.020	0.449	0.023	0.326
Hechos y conocimientos prácticos	0.148	0.000	0.130	0.000	0.101	0.002	0.160	0.000
Teorías y paradigmas	-0.001	0.960	0.114	0.000	0.188	0.000	0.025	0.340
Profesor como principal fuente de información	0.014	0.418	0.001	0.980	0.000	0.992	0.009	0.288
Aprendizaje basado en problemas o proyectos	0.179	0.000	0.169	0.000	0.143	0.000	0.148	0.000
Trabajos escritos	-0.020	0.489	-0.036	0.116	-0.017	0.402	-0.006	0.731
Presentaciones orales	0.122	0.002	0.139	0.000	0.165	0.000	0.144	0.000
Pruebas objetivas	0.080	0.000	0.016	0.336	-0.022	0.394	0.050	0.000
Dedicación y esfuerzo durante los estudios								
Horas semanales dedicadas a los estudios	-0.005	0.527	0.004	0.000	0.001	0.000	0.001	0.035
Estudiante a tiempo completo	-0.076	0.149	-0.010	0.841	0.051	0.440	-0.108	0.019
Se esforzaba más de lo necesario para aprobar	0.187	0.000	0.215	0.000	0.122	0.000	0.079	0.000
Antecedentes educativos familiares								
Padre con estudios universitarios	-0.028	0.757	-0.030	0.495	-0.049	0.483	-0.106	0.061
Madre con estudios universitarios	-0.043	0.610	0.100	0.034	0.103	0.009	0.068	0.415
Características personales								
Edad	-0.015	0.014	-0.005	0.379	0.007	0.328	-0.013	0.081
Mujer	0.012	0.772	-0.066	0.106	-0.053	0.355	0.014	0.698
Constante	1.879	0.000	1.951	0.000	1.671	0.000	1.869	0.000
N nivel 1 (individual)		5259		5243		5249		5248
N nivel 2 (áreas de estudio)		7		7		7		7
Correlación intragrupo Rho		3.2%		1.8%		0.5%		2.6%

Nota: P > [z] indica la probabilidad a la derecha del valor del estadístico z.

actor principal, bajo los cuales el estudiante se encuentra motivado para participar como protagonista de la responsabilidad del aprendizaje. Por el contrario, los métodos tradicionales, como la asistencia a clase, los trabajos escritos y el profesor como principal fuente de información no contribuyen al desarrollo de las CPI. El comportamiento del graduado en su época de estudiante es también relevante para explicar el grado en que adquirió las diversas CPI: los individuos que realizaron un mayor esfuerzo adicional sobre el mínimo requerido para aprobar los exámenes desarrollaron en mayor medida las cuatro CPI. El tiempo dedicado a los estudios no favorece la capacidad para «detectar oportunidades», pero presenta efectos positivos sobre el desarrollo de las otras tres CPI. Simultanear estudios y trabajo, en cambio, presenta efectos neutrales por lo general. Solo se observa que los graduados cuyas madres tienen educación superior desarrollaron más las competencias «encontrar ideas y soluciones» y «cuestionar las ideas propias y ajenas». Las restantes características personales del graduado no resultan significativas para explicar el desarrollo competencial. La estimación del modelo multinivel de dos niveles permite calcular los coeficientes de correlación intragrupo (ρ) los cuales indican que el área de estudios ejerce una influencia muy limitada en cuanto al desarrollo de las diversas CPI por parte de los graduados. Así, la variabilidad del segundo nivel del modelo, que en este caso corresponde a las grandes áreas ISCED 2000, explica solo el 3.2% de la variabilidad del desarrollo de la competencia «Detectar nuevas oportunidades», el 2.8% del desarrollo de «Movilizar las capacidades de otros», el 1.5% en «Encontrar nuevas ideas» y soluciones, y 0.5% en «Cuestionar las ideas propias y ajenas».

Adicionalmente se ha realizado una estimación del modelo jerárquico multinivel con tres niveles de análisis (individuos, universidades y países). Se analiza en este caso la variabilidad de la adquisición de CPI por los graduados agrupados en función de la universidad en que estudiaron y de las universidades agrupadas en función del país en que se localizan. Los resultados obtenidos, condensados en la tabla 3, confirman la existencia de relaciones significativas entre los recursos utilizados en la universidad y la adquisición de las CPI. Los efectos marginales estimados son plenamente coherentes con los obtenidos en el modelo con dos niveles. Los métodos de enseñanza y aprendizaje que más favorecen el desarrollo de las CPI son aquellos que demandan una implicación más activa por parte de los estudiantes: aprendizaje basado en problemas, hechos y conocimientos prácticos, participación en pro-

Tabla 3: Resultados de la estimación para el desarrollo competencial del modelo de tres niveles (individuos, universidades y países).

	Detectar nuevas oportunidades		Encontrar nuevas ideas y soluciones		Cuestionar ideas propias y ajenas		Movilizar las capacidades ajenas	
	Coef.	P>[z]	Coef.	P>[z]	Coef.	P>[z]	Coef.	P>[z]
Métodos de enseñanza-aprendizaje								
Asistencia a clases	0.023	0.465	0.022	0.267	0.037	0.090	0.015	0.501
Trabajos de grupo	0.044	0.036	0.064	0.006	0.040	0.111	0.228	0.000
Participación en proyectos de investigación	0.120	0.001	0.086	0.000	0.079	0.000	0.099	0.000
Prácticas en empresas	0.047	0.121	0.010	0.555	-0.010	0.609	0.057	0.002
Hechos y conocimientos prácticos	0.139	0.000	0.140	0.000	0.091	0.000	0.143	0.000
Teorías y paradigmas	0.013	0.614	0.107	0.000	0.173	0.000	0.039	0.106
Profesor como principal fuente de información	-0.012	0.767	-0.014	0.520	-0.016	0.478	-0.021	0.368
Aprendizaje basado en problemas o proyectos	0.160	0.000	0.168	0.000	0.136	0.000	0.136	0.000
Trabajos escritos	0.005	0.929	-0.032	0.152	0.008	0.751	0.028	0.247
Presentaciones orales	0.063	0.026	0.082	0.000	0.140	0.000	0.093	0.000
Pruebas objetivas	0.048	0.017	0.018	0.280	-0.031	0.081	0.020	0.249
Dedicación y esfuerzo durante los estudios								
Horas semanales dedicadas a los estudios	-0.001	0.655	0.003	0.002	0.000	0.799	0.000	0.751
Estudiante a tiempo completo	-0.060	0.191	0.004	0.940	0.018	0.721	-0.117	0.021
Se esforzaba más de lo necesario para aprobar	0.181	0.000	0.238	0.000	0.121	0.000	0.073	0.003
Antecedentes educativos familiares								
Padre con estudios universitarios	-0.048	0.087	-0.044	0.305	-0.042	0.387	-0.124	0.008
Madre con estudios universitarios	-0.079	0.178	0.061	0.182	0.053	0.279	0.045	0.366
Características personales								
Edad	-0.002	0.769	0.008	0.142	0.014	0.034	-0.002	0.740
Mujer	0.016	0.407	-0.049	0.209	-0.023	0.570	0.054	0.193
Constante	1.823	0.000	1.181	0.000	1.798	0.000	1.514	0.000
N nivel 1 (individual)		5284		5268		5274		5288
N nivel 2 (áreas de estudio)		33		33		33		33
N nivel 3 (países)		9		9		9		9
Correlación intragrupo Rho (universidad/país)		9.3%		18.5%		11.6%		5.8%
Correlación intragrupo Rho (país)		7.3%		16.8%		10.1%		3.3%

Nota: P > [z] indica la probabilidad a la derecha del valor del estadístico z.

yectos de investigación y presentaciones orales. Los métodos tradicionales, por el contrario, no inciden significativamente en la aportación de los estudios al desarrollo de las CPI.

Los efectos de las variables que representan los recursos personales invertidos en la educación superior aparecen, en general, como menos significativos que los correspondientes a los métodos de trabajo en la universidad. Solo el esfuerzo adicional sobre el mínimo requerido para aprobar los exámenes favorece el desarrollo de las cuatro CPI consideradas. Sin embargo, el tiempo que los graduados dedicaron a sus estudios tiene un efecto neutral, al igual que sucede con haber estado trabajando mientras se cursaban los estudios. Los antecedentes educativos familiares y las características personales del individuo tampoco influyen en el desarrollo de las CPI por parte de los graduados. En el modelo de tres niveles, los coeficientes Rho indican que la universidad y el país ejercen una influencia muy considerable en el grado de desarrollo de las diversas CPI por parte de los mismos. Así, la variabilidad del segundo nivel del modelo, que en este caso corresponde a las universidades agrupadas por países, explica el 18.5% de la variabilidad del desarrollo de la competencia «encontrar nuevas ideas y soluciones», el 11.6% de «cuestionar las ideas propias y ajenas», el 9.3% de «detectar nuevas oportunidades» y el 5.8% del desarrollo de «movilizar las capacidades de otros». La variabilidad de tercer nivel, correspondiente al país donde se cursaron los estudios, está en el origen de la mayor parte de la variabilidad de segundo nivel sugiriendo, por tanto, que el influjo de la institución universitaria en el desarrollo de las CPI por parte de los graduados es bastante limitado.

9.5. Resumen de resultados y conclusiones

En este estudio se ha valorado el efecto que tiene un conjunto de variables personales, familiares, de comportamiento personal durante el estudio, y los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados en las universidades sobre la adquisición de cuatro competencias precursoras de la innovación (CPI). Se han utilizado dos modelos jerárquicos multinivel de componentes de varianza, uno que considera dos niveles (individuos anidados en áreas de estudio) y otro con tres niveles de análisis (individuos, universidades, países). Los modelos permiten contrastar la presencia de relaciones entre los recursos educativos y humanos que

intervienen en la educación superior de las personas considerando el área de estudio, la institución universitaria donde cursaron estudios y el país en que esta se ubica. Ambos modelos ofrecen resultados muy similares y coherentes entre sí en cuanto a los efectos marginales de las diversas variables explicativas, aunque con leves diferencias respecto a la significación de alguna variable de menor relevancia. Los resultados muestran la existencia de relaciones muy intensas entre los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados y el desarrollo de CPI por parte de los graduados universitarios.

Nuestro estudio demuestra que los métodos de enseñanza y aprendizaje aplicados durante los estudios son el principal determinante del desarrollo de las CPI por parte de los graduados. El despliegue de métodos específicos de enseñanza y aprendizaje ejerce una influencia substancial sobre el progreso de los individuos en el desarrollo de las cuatro CPI. La utilización prioritaria del aprendizaje basado en problemas y proyectos, la participación en proyectos de investigación, los hechos y conocimientos prácticos y las presentaciones orales mejora significativamente la adquisición de las competencias necesarias para la innovación. Por el contrario, los métodos más tradicionales, como la asistencia a clase, los trabajos escritos y el profesor como principal fuente de información no contribuyen significativamente al desarrollo de ninguna de las competencias para la innovación. Estos resultados parecen evidentes desde un punto de vista intuitivo. En este estudio hacemos una demostración rigurosa de que esta hipótesis es cierta para una muestra de casi 10.000 graduados latinoamericanos.

Un estudio semejante realizado a 5.500 graduados españoles utilizando ecuaciones de frontera estocástica de producción ofreció resultados semejantes en cuanto a los efectos marginales de los diversos métodos educativos en la adquisición de competencias para la innovación (Vila y Pérez, 2009). También resulta significativo en el desarrollo de las CPI el comportamiento de los individuos durante sus estudios, de modo que un mayor esfuerzo adicional sobre el mínimo requerido para aprobar los exámenes o el tiempo dedicado a los estudios contribuye positivamente a desarrollar las competencias para la innovación. Sin embargo, las características personales del graduado no son, en general, significativas en el desarrollo de competencias innovadoras como tampoco lo son los antecedentes educativos familiares. Es decir, el desarrollo de las competencias innovadoras es en buena medida independiente de características y entornos personales. La conclusión sería que,

en principio, cualquier persona puede adquirir estas competencias en un ambiente educativo adecuado que utilice los métodos apropiados.

En contra de lo que podría pensarse, el área de estudios ejerce una influencia muy limitada en cuanto al grado de desarrollo de las diversas CPI por parte de los graduados: se adquieren de un modo relativamente semejante en todas las áreas, lo que niega la hipótesis de que haya estudios más propicios para la innovación que otros. Al contrario, el desarrollo de CPI depende de los métodos utilizados y no de los contenidos disciplinares. Sin embargo, la universidad y el país del graduado si ejercen una influencia considerable en el grado de desarrollo de las diversas CPI, aunque un análisis más detallado demuestra que el efecto país sobrepasa considerablemente el efecto institución. Las condiciones culturales del entorno y las políticas educativas instauradas en los países tienen influencia significativa, lo que implica que existen políticas educativas nacionales más o menos propicias a la innovación.

Los resultados alcanzados son potencialmente relevantes para todos los agentes implicados en la educación superior. Los académicos y responsables de las universidades han de decidir sobre la configuración de las diversas titulaciones ofrecidas por las universidades, la composición de los programas de estudio, el desarrollo de los diversos currículos, así como sobre la organización de la docencia y los métodos de enseñanza y aprendizaje que se proponen para los módulos de aprendizaje en las distintas titulaciones. Este estudio muestra que conseguir que los estudiantes adquieran competencias innovadoras, sean emprendedores y capacitados para abordar un mercado laboral complejo y flexible puede ser conseguido aplicando métodos de aprendizaje proactivos, sean cuales fueren las características personales de los alumnos o los estudios que realicen. Unos adecuados métodos de aprendizaje, junto con el esfuerzo personal, predisponen a la innovación a cualquier estudiante de cualquier campo. La existencia de cursos especiales para formar emprendedores, algo tan de moda actualmente en las universidades, tal vez sea una buena idea con cierta utilidad, pero transformar el sistema de enseñanza es sin ninguna duda un método eficaz y que afecta positivamente a toda la población estudiantil.

También los estudiantes universitarios deciden qué estudiar y cómo utilizar su tiempo durante los estudios, y también pueden elegir, en ocasiones, los métodos de trabajo que utilizan en los diversos módulos de aprendizaje; por tanto, los resultados del presente análisis pueden guiar sus decisiones ya que las competencias que adquieran durante sus

estudios condicionarán sus oportunidades una vez graduados, tanto en términos de acceso al mercado de trabajo como de movilidad funcional y de posibilidades de promoción. A su vez, dichas oportunidades constituyen un factor determinante tanto de la renta esperada como de la satisfacción profesional futura.

Los empleadores, públicos y privados, han de evaluar a priori la productividad potencial de los individuos que contratan, de forma que puedan estar interesados en conocer qué graduados han desarrollado en mayor grado determinadas competencias puesto que este conocimiento incide en los costes de formación en que habrán de incurrir. Por último, y en la medida en que la capacidad innovadora de los graduados se despliegue una vez estén trabajando, los resultados de nuestro análisis son relevantes para los responsables sociales y políticos, cuyo objetivo es el conseguir una senda equilibrada de crecimiento económico, y es también relevante para la sociedad en general que contribuye a la financiación de la educación superior y como contrapartida se beneficia del incremento de bienestar asociado con dicho crecimiento.

Conviene señalar, sin embargo, que la aproximación utilizada permite obtener información sobre cuáles son los métodos de trabajo más efectivos para la adquisición de las distintas CPI aunque solo en términos de cuáles serían las consecuencias de un cambio exógeno en cada uno de ellos manteniendo constantes el resto de elementos considerados en el análisis. Por eso, los resultados deben ser interpretados con cautela debido a que la adquisición de una competencia determinada puede depender también, positiva o negativamente, del desarrollo de otras competencias.

Por último, los efectos marginales estimados deberían ser examinados y calibrados en términos de los costes relativos de los diversos métodos docentes y de los restantes input que intervienen como paso previo a la introducción de cualquier reforma. Resulta evidente que los responsables de las universidades no solo necesitan conocer los efectos marginales de los distintos recursos educativos, sino también las posibles relaciones de exclusión entre los diversos tipos de recursos utilizados, por una parte, y entre los diversos tipos de resultados obtenidos, por otra. La coordinación entre investigadores y universidades es la clave para mejorar el conocimiento disponible sobre los efectos de los recursos que se destinan a educación superior en los resultados que obtienen los graduados y las propias universidades.

Referencias

- Beattie, K.; James, R. (1997). «Flexible coursework delivery to Australian postgraduates: how effective is the teaching and learning». En *Higher Education*, n.º 33, págs. 177-194.
- Belfield, C.; Bullock, A.; Fielding, A. (1999). «Graduates' view on the contribution of their higher education to their general development: a retrospective evaluation for the United Kingdom». En *Research in Higher Education*, vol. 40, n.º 4, págs. 409-438.
- Belfield, C.; Fielding, A. (2001). «Measuring the relationship between resources and outcomes in higher education in the UK». En *Economics of Education Review*, n.º 20, págs. 589-602.
- Bryk, A.; Raudenbush, S. (1992). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- De Leeuw, J.; Kreft, I. (1986). «Random Coefficient Models for Multilevel Analysis». En *Journal of Educational Statistics*, n.º 11, págs. 158-233.
- Dolton, P.; Makepeace, G. (1990). «Graduate earnings after six years: who are the winners?». En *Studies in Higher Education*, vol. 15, n.º 1, págs. 313-355.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Methods*. Londres: Kluwer Academic.
- Grogger, J.; Eide, E. (1995). «Changes in college skills and the rise in the college wage premium». En *Journal of Human Resources*, vol. 30, n.º 2, págs. 280-310.
- Jacob, B.; Lefgren, L. (2004). «Remedial education and student achievement: a regression-discontinuity analysis». En *Review of Economics and Statistics*, n.º 86, págs. 226-244.
- Knabb, S.; Stoddard, C. (2005). «The quality of education, educational institutions, and cross-country differences in human capital accumulation. En *Growth and Change*, n.º 36, págs. 354-373.
- Lucas, R. (2009). «Ideas and growth». En *Economica*, n.º 76, págs. 1-19.
- Meng, C.; Heike, H. (2005). «Student time allocation, the learning environment, and the acquisition of competences», En *ROA Research Memorandum (ROA-RM)*. Maastricht University.
- Pescarella, E.; Smart, J.; Smylie, M. (1992). «College tuition costs and early career socio-economic achievement: do you get what you pay for?». En *Higher Education*, vol. 24, n.º 3, págs. 275-290.
- PROFLEX (2009). <http://www.encuesta-proflex.org/>.
- REFLEX (2009). <http://www.reflexproject.org/>.
- Scott, S.; Bruce, R. (1994). «Determinants of innovative behavior: a path model of individual innovation in the workplace». En *Academy of Management Journal*, n.º 37, págs. 580-607.

- Todd, P.; Wolpin, D. (2003). «On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement». En *The Economic Journal*, n.º 113, F3-F33.
- Vila, L.; Pérez, E. (2009). «The contribution of higher education to the development of innovation-related competences: a graduates' view». En *Transitions in Youth Seminar*: Dijon.
- West, M.; Farr, J. (1990) «Innovation at work». En West, M; Farr, J. (eds.). *Innovation and creativity at work* (págs. 1-13). Chichester: Wiley.
- Worthington, A. (2001). «An empirical survey of frontier efficiency measurement techniques in education». En *Education Economics*, vol. 9, n.º 3, págs. 245-268.

10. MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LOS ESTUDIANTES Y EN LOS PRIMEROS AÑOS DE PROFESIÓN

— Harald SCHOMBURG y Ulrich TEICHLER

10.1. La movilidad internacional: un objetivo importante de la política de educación superior en Europa

Mejorar la movilidad de los estudiantes es uno de los principales objetivos de la política de enseñanza superior en Europa. Los esfuerzos que actualmente se realizan en este sentido en el llamado proceso de Bolonia se pueden considerar la tercera fase de la política de educación superior europea en este ámbito.

En la primera fase, los esfuerzos iban dirigidos a incrementar la comprensión mutua entre los diferentes países europeos. En este marco, las actuaciones destinadas a facilitar la movilidad de los estudiantes fueron determinantes en la esperanza de que un conocimiento más detallado de los otros países diluyera los prejuicios y aumentar la comprensión de otras formas de vida y de pensar. En Europa occidental, el Consejo de Europa trabajó de forma activa desde los pasados años cincuenta para facilitar la movilidad, mediante convenciones firmadas y ratificadas por los distintos países para el *reconocimiento de estudios* —más exactamente, para el reconocimiento de los estudios previos para poder acceder a la enseñanza superior, de los períodos de estudio para los estudiantes que cambiaban de país durante sus estudios, y de los títulos para los graduados también móviles—. En los países de Europa occidental se realizaron actuaciones similares, desde la década de 1970 para todos los países europeos mediante la cooperación entre el Consejo de Europa y la UNESCO, y finalmente en 1997 mediante la Convención de Lisboa para el reconocimiento de los estudios que de nuevo iniciaron el Consejo de Europa y la UNESCO, en este caso, en colaboración con la Comisión Europea (véase Teichler, 2003).

En la segunda fase, la Comunidad Europea (que después se llamaría Unión Europea) dio pasos agigantados para *promover la movilidad temporal del estudiante*. En 1987, después del programa piloto «Programas de estudios conjuntos» activo de 1976 a 1986, se inauguró el programa ERASMUS para fomentar la movilidad del estudiante por Europa durante períodos cortos (véase Teichler y Maiworm, 1997). Los estudiantes podían optar a ayudas económicas destinadas a cubrir los gastos de estudio adicionales en otro país durante medio año o un año, si se movían entre instituciones de educación superior asociadas que colaboraban en la organización de los estudios en el extranjero, en la coordinación curricular y en garantizar que los estudios realizados fuera del país propio fueran reconocidos al regresar. El número de estudiantes móviles de este programa llegó a los 200.000 en el curso académico 2009-2010.

En la tercera fase, *los diferentes países europeos se propusieron el objetivo común de seguir políticas de educación superior similares y avanzar hacia un sistema de convergencia*. En la Declaración de Bolonia de 1999, los ministros responsables de la enseñanza superior de casi 30 países europeos manifestaron el propósito de establecer un ciclo común: una estructura de grados y másteres para los programas de estudios y los títulos. Otras medidas, por ejemplo, la introducción del sistema de créditos, que mejoraron la información sobre el valor de las credenciales a través de un «suplemento al título», y la cooperación en la «garantía de calidad», tenían como objetivo contribuir a la convergencia estructural sin poner en peligro la variedad sustantiva de los programas de estudios, y al final se plasmaron en un Espacio Europeo de Educación Superior en 2012. La principal estrategia de esta reforma estructural era promover la movilidad de los estudiantes en dos sentidos, con el objetivo de que la educación superior de los países europeos fuera más atractiva para los estudiantes de todo el mundo, y facilitar la movilidad de los estudiantes dentro de la propia Europa.

Cabía suponer que esa importancia que se dio a la movilidad de los estudiantes en las políticas de educación superior europeas iba a generar una gran recopilación de datos e información. Y era de esperar porque los políticos son dados a medir el éxito político con datos cuantitativos. Por ejemplo, los ministros participantes en el Proceso de Bolonia se fijaron como objetivo en su encuentro de 2009 en Leuven que para el año 2020 la movilidad de los estudiantes fuera del 20%. En esa fecha, el 20% de los graduados debería haber pasado un período

de estudio o de prácticas, o incluso todo el programa de estudios, en otro país. Pero en realidad *la información sobre la movilidad de los estudiantes y su efecto ha sido escasa*. Es evidente y está bien documentado el crecimiento cuantitativo de la movilidad propiciada por el programa ERASMUS, cuyo número de participantes pasó de 3.000 en 1987 a unos 200.000 más de 20 años después. Sin embargo, estas cifras tan a menudo citadas sobre la movilidad de los estudiantes pueden inducir a error en varios sentidos. Y son muy pocos los estudios con los que se pueda analizar la movilidad profesional internacional de los graduados y el impacto de la primera en la posterior carrera profesional de los segundos.

Investigadores del Centro Internacional de Estudios sobre la Educación Superior de la Universidad de Kassel (INCHER-Kassel) han participado en la *mayoría de los principales estudios internacionales relevantes en este ámbito*: cuatro estudios destinados a analizar las posibilidades y limitaciones de las estadísticas nacionales e internacionales para dar información sobre la movilidad de los estudiantes (Lanzendorf y Teichler, 2003; Lanzendorf, Teichler y Murdock, 2006; Kelo, Teichler y Wächter, 2011); dos encuestas comparativas sobre el empleo y el trabajo de los graduados en las que también se trataba la movilidad de los estudiantes y la movilidad en los primeros años posteriores a la graduación (Schomburg y Teichler, 2006; Teichler, 2007; Allen y van der Velden, 2007); un estudio secundario que analiza estudios nacionales más recientes sobre el empleo y el trabajo de los graduados (Schomburg y Teichler, 2011); y, por último, dos estudios sobre el valor profesional de la movilidad dentro del programa ERASMUS (Maiworm y Teichler, 1996; Janson, Schomburg y Teichler, 2009).

A continuación hacemos un *análisis de los resultados de estos estudios*: ¿Cuál es la frecuencia de la movilidad de los estudiantes? ¿Qué sabemos sobre la movilidad profesional en los primeros años posteriores a la graduación? ¿Cuál es el impacto profesional de la movilidad durante los estudios?

10.2. Frecuencia de la movilidad internacional de los estudiantes según las estadísticas

Los tres primeros estudios antes mencionados, que se realizaron entre 2002 y 2003, revelaron importantes deficiencias de las estadísticas in-

ternacionales sobre los estudiantes en lo que a la frecuencia de la movilidad se refiere.

- Tradicionalmente, las estadísticas internacionales han aportado información sobre *estudiantes extranjeros y estudios en el extranjero*; estos datos son *escasamente relevantes para la movilidad de los estudiantes*, porque un porcentaje importante de los estudiantes extranjeros de diversos países europeos no fueron a estudiar a otro país, sino que ya vivían y estudiaban en el país en cuestión. Y, al contrario, algunos habían vivido y estudiado en otro país antes de que se realizara el estudio y se fueron a estudiar a su país de origen.
- Muchos países *no incluyen en las estadísticas a los estudiantes que se mueven de forma temporal* –es decir, el tipo de movilidad más frecuente entre los países europeos– o solo lo hacen parcialmente. Algunos países incluso cuentan como estudiantes propios a aquellos que residen temporalmente en ellos durante el período de estudio en el extranjero.
- Las estadísticas internacionales de que se dispone *no hacen distinción alguna entre estudiantes móviles de «título» y de «certificado»*, es decir, entre los que quieren cursar todo un programa en el extranjero, y los estudiantes móviles «temporales», «a corto plazo» o «de crédito», es decir, los que quieren estudiar en el extranjero durante un semestre o más dentro de un determinado programa de estudio.
- En las estadísticas internacionales no se distingue entre nacionalidad y movilidad para programas de grado o para programas de máster.
- No existen en Europa estadísticas ni encuestas que permitan determinar *el hecho de la movilidad de los estudiantes*, es decir, cuántos han estudiado en el extranjero en el transcurso de sus estudios, sea toda la carrera o un determinado período.

En unos pocos países europeos, las estadísticas nacionales reunían información sobre la movilidad de los estudiantes bien en relación con el país en que se estudiaba con anterioridad al estudio, o con el país de residencia anterior al estudio. En algunos de estos países, también se reunieron estadísticas sobre los estudiantes que habían estudiado en el extranjero y regresaron al propio país para cursar estudios (en la mayoría de los casos clasificados como «regresados»). La tabla 1 muestra que, en términos medios de los cinco países de los que se dispone informa-

Tabla 1: Porcentaje de estudiantes móviles y extranjeros de entre todos los estudiantes de educación terciaria de países europeos seleccionados en 2003.

	Alemania	R. Unido	Austria	Suiza	España
a. Estudiantes móviles extranjeros	8.5	13.0	10.6	14.1	1.7
b. Estudiantes móviles propio país	1.5	0.6	1.3	2.0	0.1
Total estudiantes móviles (a, b)	10.0	13.6	11.9	16.1	1.8
c. Estudiantes no móviles extranjeros	3.4	4.6	2.7	5.4	1.0
Total estudiantes extranjeros (a, c)	11.9	17.6	13.3	19.5	2.7

Fuente: basado en Kelo, Teichler y Wächter, 2006.

ción, más de una quinta parte de los estudiantes extranjeros habían vivido y estudiado en el país donde cursaban los estudios antes de entrar en la universidad, y entre el 4% y el 15% de los estudiantes móviles fueron (y a menudo regresaron) a su propio país a estudiar.

Sin embargo, en pocos años diversos países europeos empezaron a recopilar información sobre la auténtica movilidad de los estudiantes, y las organizaciones internacionales responsables de las estadísticas educativas mundiales, es decir, la UNESCO, la OCDE y EUROSTAT, en la actualidad publican datos sobre los estudiantes extranjeros y móviles. Sin embargo, el estudio más reciente sobre las estadísticas referentes a la movilidad de los estudiantes antes mencionado (Teichler, Ferencz y Wächter, 2011) solo puede calcular esa movilidad en parte con los datos sobre estudiantes extranjeros y los estudios en el extranjero, y en parte con los datos sobre la auténtica movilidad.

Según este nuevo análisis sobre 32 países europeos (los que participan en el programa ERASMUS y Suiza; excluidos Rusia, los antiguos países soviéticos y algunos países de los Balcanes), el número de estudiantes extranjeros aumentó de unos 827.000 en 1999 (5,5% de todos los estudiantes) hasta alrededor de 1.118.000 (5,8%) en 2003 y 1.516.000 (7%) en 2007; así pues, el aumento general en ocho años es de más del 80% en cifras absolutas y de en torno al 30% en cifras relativas. En estos países europeos, la tasa de estudiantes extranjeros ciudadanos de otros países europeos solo aumentó del 3% en 1999 al 3,3% en 2007, mientras que la de estudiantes extranjeros de países no europeos (y de nacionalidad desconocida) pasó del 2,4% al 3,7% durante ese mismo período (Teichler, Ferencz y Wächter, 2011).

La información de que se dispone apunta a que el número de estudiantes extranjeros de fuera de Europa se ha duplicado en estos países europeos. La mitad de este crecimiento se debe al crecimiento de la

población estudiantil en todo el mundo, y la otra mitad indica que la enseñanza superior en Europa se ha hecho más atractiva para los estudiantes de otras partes del mundo que quieren estudiar en el extranjero. En cambio, no se observa ningún aumento relativo importante del número de estudiantes europeos que estudian en otro país de Europa o fuera de Europa.

La movilidad varía sustancialmente entre los diversos países europeos. Así se pone manifiesto de nuevo en la encuesta de 2007 gracias a las estadísticas basadas en la nacionalidad en lugar de la propia movilidad. Al descartar las condiciones especiales de unos pocos países muy pequeños (Luxemburgo, Liechtenstein, Chipre, etc.), en 2007 observamos tasas de entre el 15% y el 20% en Suiza, el Reino Unido y Austria, y tasas ligeramente por encima del 10% en Bélgica, Francia, Alemania y Suecia. En cambio, esas tasas son de menos del 1%, por ejemplo, en Polonia, Eslovaquia y Turquía. También varía sustancialmente la tasa de estudios en el extranjero; por ejemplo, es de solo el 1,2% de los estudiantes del Reino Unido, en cambio, del 6% de los de Austria.

10.3. Frecuencia de la movilidad según las encuestas sobre graduados

Las encuestas sobre graduados pueden dar una imagen más precisa de la movilidad internacional. Proporcionan información acerca de la movilidad antes del estudio, durante el estudio y en los primeros años posteriores a la graduación. Hay una diferencia importante respecto a las encuestas sobre estudiantes: estas se refieren a la cantidad de estudiantes que son extranjeros o móviles en un determinado momento, mientras que las encuestas sobre graduados determinan el suceso de la movilidad o la participación en esta, es decir, la cantidad de personas que se ha movido durante sus estudios —una vez, varias veces o todo el período de estudio.

El estudio CHEERS mostraba los siguientes resultados sobre personas graduadas en instituciones de enseñanza superior de 10 países europeos (Italia, España, Francia, Austria, Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Finlandia, Suecia y Noruega) en el curso 1994-1995 (véase Jahr y Teichler, 2007):

Una media del 3,6% de los graduados de todos los países eran ciudadanos extranjeros en el momento de la graduación:

- El 2% de los graduados del propio país había nacido en otro país.
- El 5,7% de los graduados del propio país había tenido algún tipo de experiencia en el extranjero antes del estudio; el 1,2% había terminado la enseñanza secundaria fuera de su país.
- El 17,6% había pasado algún tiempo en el extranjero durante sus estudios (para estudiar, para realizar prácticas o para trabajar u otras actividades de importancia).
- El 3% de los graduados del propio país había tenido su primer empleo fuera de él y el 2,7% estuvo empleado en el extranjero entre tres y cuatro años después de la graduación. En conjunto, alrededor del 8% de los graduados en el propio país habían estado empleados fuera de él cierto tiempo durante los primeros tres o cuatro años posteriores a la graduación, y más del 10% de quienes no habían estado empleados fuera de su país, habían sido enviados al extranjero por sus empleadores al menos cierto tiempo durante ese período (véase la tabla 2).

Los hombres se movían menos que las mujeres antes y durante sus estudios, en cambio, eran profesionalmente más activos que ellas después de la graduación. En cuanto al empleo en el extranjero, la diferencia es moderada: en el momento de realizar la encuesta, el 3% de los hombres y el 2,4% de las mujeres estaban trabajando en el extranjero, y anteriormente lo estuvieron el 5,7 de los hombres y el 4,6 de las mu-

Tabla 2: Experiencias en el extranjero después de la graduación, por países (porcentaje; solo graduados del propio país).

Movilidad después de la graduación	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	SE	NO	TOTAL
a) Trabajando actualmente en el extranjero	1.2	1.3	4.0	5.1	2.2	1.8	3.3	4.0	4.4	0.4	2.7
b) Empleados anteriormente en el extranjero	2.7	2.8	6.0	4.3	2.8	9.6	11.2	3.3	6.4	2.1	5.2
c) Enviados temporalmente al extranjero	9.2	7.7	17.4	8.4	6.6	20.3	10.5	11.0	7.0	8.7	10.7
d) No móviles	86.9	88.1	72.5	82.2	88.4	68.2	75.0	81.7	82.2	88.8	81.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Cantidad	2813	2333	2504	2194	3303	2952	2978	2606	2524	3126	27334

Pregunta I3: Datos sobre su nacionalidad y país de escolarización, estudio y trabajo.

Pregunta D15: Desde la graduación, (respuestas múltiples) ... a) ha tenido un empleo regular en el extranjero; b) ha sido enviado al extranjero por su empleador para algún trabajo concreto.

Fuente: datos de la encuesta CHEERS.

jeros. Pero entre quienes no habían estado empleados, el porcentaje de los que habían sido enviados al extranjero por sus empleadores varía bastante más: el 14,2 de los hombres frente al 7,5% de las mujeres.

La mayoría de los datos expuestos hasta aquí se refieren a graduados ciudadanos del país de graduación. Sin embargo, no es de extrañar que los que se mueven por motivos de estudio lo hagan también con frecuencia después de la graduación. Entre los graduados de la encuesta CHEERS que estaban en un país extranjero en el momento de la graduación y no habían cursado en él la educación secundaria, sino que habían ido a cursar la superior, solo el 42% trabajaba en el país de la graduación unos pocos años después; el 47% regresaba a su país, y el 11% estaba empleado en otro país.

El estudio REFLEX se ocupaba de la movilidad internacional en diferentes momentos de la vida de los graduados en ciertos aspectos de forma diferente a como lo hacía el CHEERS. Por lo que para un análisis sobre la secuencia temporal solo se puede utilizar parte de sus resultados. El consiguiente análisis se refiere a 13 países europeos (véase también Schomburg y Teichler, 2008; Teichler, 2011).

Como muestra la tabla 3, alrededor del 5% de los graduados encuestados en el estudio REFLEX habían nacido en un país distinto del de su centro de enseñanza superior; cabe deducir que la mayoría de ellos era de nacionalidad extranjera. Este porcentaje era del 10% entre los graduados de Suiza y el Reino Unido, pero solo del 2% de los de Bélgica, la República Checa, Estonia, Finlandia, Italia y España. El 11% de los graduados tienen alguna relación con la migración –nacieron en el extranjero, son de padre o madre nacidos fuera del país–, con diferencias sustanciales entre los distintos países. En Suiza, un tercio de los graduados tiene antecedentes de migración, y los porcentajes también son elevados en el Reino Unido (23%), Francia (16%) y Austria (15%). En torno al 2% de quienes respondieron el cuestionario *vivían en un país distinto del de la graduación cuando tenían 16 años*. En realidad, la mayoría de los graduados encuestados llegados de otros países habían ido al país de estudio de pequeños o durante la enseñanza obligatoria.

El 26% de los graduados hablaba de movilidad internacional durante sus estudios superiores. El 21% pasó un determinado período de estudio fuera de su país (seguramente realizando también actividades relacionadas con los estudios, por ejemplo, en escuelas de verano y cursos de idiomas extranjeros) y el 7%, un período de trabajo en el extranjero durante sus estudios; las respuestas indican que el 2% estuvo trabajan-

Tabla 3: Fases de la movilidad internacional, por países (porcentaje).

	IT	ES	FR	AT	CH	DE	NL	BE	UK	FI	NO	CZ	EE	Total
1.1 Antecedentes de migración antes de los estudios (propia o de los padres)	3	4	16	15	33	8	11	4	23	4	9	6	-	11
1.2 Nacidos en el extranjero	1	2	3	6	11	6	6	2	12	3	5	2	-	5
1.3 Vivían en el extranjero a los 16 años	0	1	2	4	6	3	2	1	9	1	2	1	1	2
2. Movilidad durante los estudios	17	16	36	36	30	30	30	28	19	32	19	27	17	26
3. Movilidad después de la graduación:	18	19	21	27	28	16	18	32	21	18	10	24	24	22
Estudio	10	8	6	7	12	5	4	9	6	4	5	7	13	7
Trabajo	11	11	17	23	19	13	16	28	18	15	7	18	14	16
4. Trabajando actualmente en el extranjero	3	2	4	9	2	3	1	4	7	3	1	2	2	3
5. Experiencias internacionales	28	26	50	50	61	40	43	47	46	39	29	42	32	42
Cantidad	3,001	3,137	1,635	1,655	4,749	1,630	3,181	1,283	1,564	2,516	2,112	6,778	950	34,190

Fuente: Encuesta sobre graduados REFLEX.

IT = Italia, ES = España, FR = Francia, AT = Austria, CH = Suiza, DE = Alemania, NL = Países Bajos, BE = Bélgica, UK = Reino Unido, FI = Finlandia, NO = Noruega, CZ = República Checa, EE = Estonia.

do y estudiando cierto tiempo en el extranjero. Otras encuestas sobre estudiantes y graduados apuntan a que la mayoría de los estudiantes que dicen haber trabajado fuera de su país en realidad lo hicieron en régimen de prácticas laborales, es decir, fue una experiencia vinculada a sus estudios.

La tabla 3 muestra sustanciales diferencias de movilidad durante los estudios entre los distintos países. Pero incluso en aquellos en que a finales de los años noventa esa movilidad era menor que la de la media de Europa, es decir, en España, Italia, Reino Unido, Estonia y Noruega, la estancia de un determinado período en el extranjero no es en modo alguno algo excepcional. También en estos países los porcentajes están entre el 16% y el 19%. Las tasas más altas de movilidad internacional durante los estudios eran las de los estudiantes de Francia (36%), Austria (36%) y Finlandia (32%).

Los que durante sus estudios salían al extranjero a trabajar o estudiar pasaban una media (aritmética) de un *período* de siete meses para estu-

diar y seis para trabajar en otro país. Estos datos del estudio REFLEX confirman en líneas generales los resultados de otros estudios disponibles que se centran en la movilidad temporal del estudiante europeo.

Entre quienes respondieron en la encuesta CHEERS que se habían graduado cuatro años antes, el 18% había pasado cierto tiempo durante sus estudios en el extranjero para estudiar o trabajar, es decir, solo en torno a dos tercios de los que respondieron al cuestionario de la encuesta REFLEX. Los datos de que se dispone subrayan el hecho, observado también en otras encuestas, de que la movilidad temporal de los estudiantes iba en claro aumento en Europa en la década de 1990.

El 7% de los graduados en su país de origen que fueron encuestados en el estudio REFLEX en torno al año 2000, decían que durante los cinco años posteriores habían pasado cierto tiempo cursando estudios *después de la graduación en un país distinto de aquel en que se graduaron*. Donde mayor era este porcentaje era entre los graduados de Estonia (13%) y Suiza (12%). El 40% de los que respondieron al cuestionario cursaron estudios posteriores en los cinco años después de la graduación, por lo que observamos que alrededor de una sexta parte de los graduados que cursaron esos estudios lo hicieron, durante cierto tiempo al menos, en otro país. El período medio de estudio en un país extranjero después de graduarse era de cuatro meses. Esto confirma las conclusiones de otras encuestas de que la experiencia de estudiar en el extranjero motiva a los estudiantes a seguir haciéndolo después de graduarse para alcanzar mayor nivel de cualificación (véase Janson, Schomburg y Teichler, 2009).

En cuanto a la movilidad después de la graduación, las diferencias entre los resultados de la encuesta CHEERS y la REFLEX son pequeñas. No se puede deducir ningún signo claro de crecimiento en el período de cinco años. Los resultados están en consonancia con las estadísticas sobre el mercado laboral, que indican que solo en torno al 3% de la mano de obra altamente cualificada de Europa la componen ciudadanos de otros países europeos.

De todos los graduados encuestados en el estudio REFLEX que trabajaban en el extranjero cinco años después de graduarse, el 17% había decidido ir a Alemania, el 12% al Reino Unido, el 11% a Suiza, y el 9% a Estados Unidos. Es un patrón claramente distinto del de los graduados entrevistados en el estudio CHEERS, de los que entre el 15% y el 16% se fueron al Reino Unido, Estados Unidos y Alemania.

Como muestra la tabla 4:

- Alemania era el destino más frecuente, con mucha diferencia, de los graduados de Austria (el 43% de los graduados de las universidades austríacas trabajan en otro país) y de Países Bajos (32%).
- Prioridades similares se pueden observar en los graduados de Francia que se van a Suiza (31%), de Bélgica a los Países Bajos (33%) y de Noruega a Suecia (34%), mientras que los graduados de otros países optaban por una mayor diversidad de destinos.

Los graduados extranjeros (nacidos en otro país) muestran unos patrones de movilidad transnacional después de la graduación claramente distintos de los de aquellos nacidos en el país en que se graduaron. Entre los graduados empleados del estudio REFLEX nacidos en un país diferente del de la graduación al cabo de unos cinco años de concluir los estudios, el 16% estaba empleado en su país de nacimiento, y el 5%, en un tercer país. Obviamente, las personas que se gradúan fuera de su país, a diferencia de quienes lo hacen en él, no se preocupan exclusivamente por su carrera profesional en el país de la graduación, sino que suelen optar en gran medida por la movilidad transnacional.

Tabla 4: Principales países extranjeros de destino laboral cinco años después de la graduación, por países de graduación (porcentaje; solo graduados en el propio país).

País de trabajo	País de graduación											Total
	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	CH	
Alemania	9	12	16	43	0	32	2	12	0	20	22	19
Reino Unido	16	17	5	4	10	7	0	12	9	34	21	15
Suiza	9	0	31	15	16	0	6	8	0	3	0	9
Estados Unidos	9	16	0	6	18	12	15	4	35	4	16	9
Bélgica	6	6	5	3	5	11	2	4	0	8	5	5
Francia	9	13	0	2	6	2	13	0	0	2	15	5
Suecia	3	0	0	0	3	4	0	23	34	1	0	4
Luxemburgo	0	2	13	1	15	0	0	0	0	0	0	3
Países Bajos	0	2	3	3	2	0	0	6	10	6	7	3
España	10	0	4	0	2	0	0	6	0	1	3	3
Canadá	3	2	8	0	3	3	3	0	0	3	0	2
Dinamarca	5	1	0	1	0	0	0	9	0	0	0	2
Irlanda	3	6	2	0	0	4	12	7	6	0	0	2
Italia	0	8	0	3	0	0	7	0	0	1	5	2
Eslovaquia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	2
Otros	16	15	11	23	21	25	39	10	7	7	5	10

Fuente: Encuesta sobre graduados REFLEX.

Al combinar los diferentes modos de experiencia internacional (antecedentes de migración antes del estudio, estudios temporales en el extranjero, movilidad internacional durante los cinco primeros años después de graduarse), podemos agregar el porcentaje de quienes tienen alguna experiencia internacional hasta cinco años después de la graduación, a la que aquí llamamos «experiencia internacional a lo largo de la vida». Es del 42% entre los países europeos. El mayor porcentaje se observa entre los graduados de Suiza (61%), seguidos de los de Francia y Austria (50% cada uno), y con porcentajes inferiores en Noruega (29%), Italia (28%) y España (26%).

La encuesta CHEERS iba dirigida a graduados en el curso académico 1994-1995, y la REFLEX, a los graduados en el 1999-2000. No se ha realizado ninguna encuesta comparativa internacional similar en años posteriores, es decir, cuando en muchos países europeos se introdujo la estructura de grado y máster de los programas de estudios y los títulos. Sin embargo, en un análisis sobre encuestas recientes a graduados de diez países europeos (Schomburg y Teichler 2011), se pudo recopilar información de nueve países sobre el porcentaje de graduados que habían salido a uno o varios países extranjeros durante sus estudios. Pero la comparación de los datos plantea problemas, porque algunos países se ocupan de la movilidad para estudiar y otras actividades afines, y otros no distinguen entre el estudio y las actividades afines. Además, la definición de estudios en el extranjero varía según se entienda por duración mínima dos semanas o todo un semestre. Las implicaciones de estas diferencias son enormes: por ejemplo, parece justificado suponer que el porcentaje de quienes se van durante un tiempo a otro país a estudiar o realizar otras actividades afines es más o menos el doble del de quienes solo salen para estudiar.

La tabla 5 da una visión general de la proporción de estudiantes que han salido temporalmente al extranjero a estudiar, teniendo como referencia una estancia mínima de un semestre. En consecuencia, el porcentaje de quienes estudian temporalmente en el extranjero en el transcurso de su carrera varía sustancialmente entre los distintos países. En tres de ellos –Países Bajos, Austria y Noruega– el objetivo fijado en el Proceso de Bolonia de 2009 –una cuota del 20% en el año 2020– ya se ha alcanzado o superado para los titulados de grado. En Alemania, es de un 15%, pero, si se tienen en cuenta la transición de los programas de grado a los de máster, y a aquellos graduados alemanes que habían estudiado en el extranjero en el transcurso de su carrera, se puede

decir que ya se ha alcanzado el objetivo del 20%, pero, el porcentaje de los titulados de grado que han pasado un período de estudio fuera de su país es solo del 5% o inferior en los otros países –República Checa, Francia, Italia, Polonia y Reino Unido.

Sin embargo, los datos no dicen nada directamente sobre los efectos del Proceso de Bolonia. No es posible determinar si la movilidad en el marco de los nuevos programas de grado y máster es mayor que la de los programas, cortos o largos, del ciclo único. La razón no son solo las diferencias en la composición de los campos, sino también que en algunas encuestas no se especifica si los datos se refieren solo a la etapa de máster o a todo el período de estudio.

Tabla 5: Períodos en el extranjero durante la carrera de los graduados de diversos países europeos (porcentaje).

País	Estudiantes de grado			Estudiantes de máster			Títulos tradicionales de ciclo único		
	Univ.	Otras EESS	Todos	Univ.	Otras EESS	Todos	Univ.	Otras EES	Todos
Austria									
Estudio	16	22	18	.	.	.	22	23	22
Actividades varias	24	33	27	.	.	.	37	40	37
República Checa									
Estudio	.	.	6	.	.	18	.	.	.
Trabajo	.	.	6	.	.	15	.	.	.
Alemania									
Estudio	16	14	.	17	9	.	19	9	.
Actividades varias	28	14	.	35	22	.	37	20	.
Francia									
Estudio	6	2	.	12	22	.	11	.	.
Actividades varias	20	22	.	29	54	.	32	.	.
Italia									
Estudio	5	.	5	15	.	15	10	.	10
Países Bajos									
Estudio	28	21	.	28	.	28	35	16	.
Noruega									
Estudio	20	.	.	25	.	.	.	.	.
Polonia									
Estudio	.	.	2	.	.	3	.	.	3
Reino Unido									
Estudio	4	.	.	.	.	.	.	.	.

Univ. = universidad, Otras EESS = Otras instituciones de enseñanza superior (por ejemplo, Fachhochschulen, Hogescholen, Grandes Écoles etc.).

Fuente: Datos de encuestas que se citan en Schomburg y Teichler 2011.

10.4. El impacto de la movilidad en los inicios profesionales

En las dos encuestas, CHEERS y REFLEX, se puede analizar el impacto que la movilidad durante los estudios tiene en la carrera profesional de los graduados, comparando a las personas que se han movido en el transcurso de sus estudios con las que no lo han hecho. De este modo, los datos permiten determinar ciertos efectos referentes a las dimensiones sociobiográficas y a otras diversas de la conducta en lo que a los estudios se refiere. Además, el análisis se puede basar en dos estudios de evaluación sobre el impacto de los estudios temporales promovidos en el marco del programa ERASMUS: en primer lugar, se pasó la encuesta a los estudiantes de ERASMUS del curso académico 1988-1989 poco después de concluir su estancia en el extranjero, de nuevo al cabo de tres años, y finalmente unos cinco años después; más de 1.200 antiguos estudiantes de ERASMUS respondieron el cuestionario (Maiworm y Teichler, 1996). En segundo lugar, se realizó una encuesta sobre el valor profesional del ERASMUS, con la que unos 4.600 estudiantes que participaron en este programa en el curso académico 2000-2001 facilitaron información en 2005 sobre sus experiencias relativas a los estudios y al posterior curso de su vida. Además, se recabó información a empleadores, dirigentes de instituciones de enseñanza superior y antiguos profesores del programa ERASMUS, con el estudio VALERA y la ayuda de encuestas y seminarios (Janson, Schomburg y Teichler, 2009).

La tabla 6 muestra algunos resultados obtenidos del estudio REFLEX sobre las diferencias del perfil sociobiográfico y de los estudios entre las personas que se habían movido durante la carrera y/o poco después de graduarse, y aquellas que no lo habían hecho en esos momentos de su vida. Las que se habían movido:

- Solían ser más de familias con padres con estudios universitarios.
- Cursaban con mayor frecuencia estudios que daban acceso al doctorado (programas de máster u otros universitarios de mayor duración inicial).
- Solían participar más en organizaciones estudiantiles y de voluntariado.
- Habían participado con más frecuencia en prácticas y otras experiencias laborales durante la carrera.

Tabla 6: Perfil sociobiográfico y de estudios en la movilidad internacional durante la carrera y poco después de finalizarla (porcentaje; solo estudiantes del propio país).

	Movilidad internacional				Total
	No	Solo durante los estudios	Solo después de los estudios	Durante y después de los estudios	
Sexo					
Mujeres	61	63	47	53	59
Estudios superiores del padre					
ISCED5+6	38	49	44	51	42
Tipo de programa de estudios					
Programa largo ISCED 5A con acceso directo al Doctorado	49	64	56	68	54
Experiencia laboral durante los estudios superiores					
Experiencia laboral relacionada con los estudios durante la enseñanza superior	44	53	44	54	46
No experiencia laboral relacionada con los estudios durante la enseñanza superior	47	58	53	57	50
Total	185	206	188	208	191
Cantidad	15,042	3,598	2,594	2,379	23,613

Fuente: Encuesta sobre graduados REFLEX.

Hay que señalar, además, que la inmensa mayoría de los estudiantes cursaban estudios de Humanidades, menos de la media, estudios de Ciencias de la Educación, Salud y Bienestar, y que la representación de las mujeres era menor.

Los resultados de la encuesta REFLEX sobre graduados indican –en consonancia con resultados anteriores– que la movilidad internacional durante la carrera o poco después de la graduación no se traduce necesariamente en un mejor empleo y trabajo cuatro o cinco años después de la graduación. Solo se pueden observar pequeñas diferencias, por ejemplo, en lo que se refiere al estatus ocupacional en general, el uso de los conocimientos en el trabajo y la satisfacción en el empleo.

La tabla 7 muestra que, en la mayoría de los países, quienes habían estado en el extranjero tienen unos ingresos solo ligeramente superiores. Los graduados varones móviles de Suiza, Reino Unido y Estonia ganan menos aún que sus conciudadanos homólogos no móviles. No ocurre lo mismo con las mujeres móviles. En Francia, por ejemplo, ganan un 27% más que las mujeres graduadas no móviles.

Tabla 7: Relación entre movilidad internacional e ingresos cinco años después de la graduación, por país y sexo (media aritmética en euros; graduados empleados a jornada completa).

País	Mujeres				Hombres			
	No móviles	Móviles	Diferencia	Diferencia %	No móviles	Móviles	Diferencia	Diferencia %
IT	1,840	2,205	365	20	1,509	1,662	153	10
ES	1,733	1,862	128	7	1,429	1,605	176	12
FR	2,463	3,021	558	23	1,924	2,439	515	27
AT	3,177	3,283	106	3	2,419	2,690	272	11
CH	4,636	4,585	-51	-1	3,957	3,901	-55	-1
DE	4,221	4,939	718	17	3,248	3,778	530	16
NL	2,718	2,853	136	5	2,307	2,449	142	6
BE	2,839	2,886	47	2	2,510	2,614	103	4
UK	3,127	3,036	-92	-3	2,568	2,824	256	10
FI	2,984	3,092	109	4	2,311	2,481	170	7
NO	4,171	4,720	549	13	3,280	3,703	423	13
CZ	922	1,034	113	12	775	885	111	14
EE	1,195	1,189	-7	-1	855	881	26	3

Fuente: encuesta sobre graduados REFLEX.

Se realizaron varios análisis de regresión múltiple independientes por países y tipos de programas de estudios: los equivalentes a grado y los equivalentes a máster. Un elemento que conviene destacar es que se incluyeron variables referentes a los antecedentes sociobiográficos y a los usos en el modo de estudiar. Los resultados se exponen en la tabla 8.

Como indica la tabla 8, la movilidad durante la carrera y poco después de concluirla sigue estando moderadamente relacionada con unos ingresos superiores, si se controlan aquellos factores sociobiográficos y educativos que pudieran ser favorables para el empleo y el trabajo. Pero no ocurre por igual en todos los países, como resaltan los resultados de Suiza, Países Bajos, Reino Unido y Estonia.

En cambio, parece que la movilidad internacional es muy relevante para el tipo de tareas laborales. Como indica la tabla 9, los graduados móviles trabajan en un número muy superior en grandes empresas y también con mayor frecuencia en empresas de ámbito internacional.

Los antiguos estudiantes de ERASMUS encuestados en el estudio VALERA consideraban que para la realización del trabajo actual eran *importantes diversas competencias internacionales*:

- el conocimiento profesional de otros países (45%),

Tabla 8. Impacto sobre los ingresos de la movilidad internacional durante y después de los estudios, cinco años después de la graduación, por países y tipo de programa de estudios (coeficientes de regresión; OLS)

País	Tipo de programa de estudio	Variable dependiente movilidad internacional durante los estudios			Variable dependiente movilidad internacional durante o muy poco después de los estudios		
		No estándar (B)	Coefficiente estándar (beta)	Sig.	No estándar (B)	Coefficiente estándar (beta)	Sig.
IT	Tipo 1	-121.848	-.057	.658	279.211	.169	.176
	Tipo 2	223.090	.115	.001	258.968	.154	.000
ES	Tipo 1	-11.037	-.005	.916	182.821	.111	.017
	Tipo 2	226.237	.149	.000	128.079	.095	.018
FR	Tipo 1	89.334	.052	.261	195.986	.122	.008
	Tipo 2	349.869	.174	.002	476.838	.239	.000
AT	Tipo 1	-30.835	-.012	.916	320.871	.138	.211
	Tipo 2	152.971	.064	.063	183.089	.078	.023
CH	Tipo 1	-36.090	-.011	.891	232.380	.092	.052
	Tipo 2	121.579	.041	.217	-12.625	-.004	.894
DE	Tipo 1	1207.076	.212	.000	1015.395	.192	.000
	Tipo 2	222.532	.045	.275	259.465	.054	.190
NL	Tipo 1	39.295	.024	.496	74.015	.049	.167
	Tipo 2	-8.520	-.005	.918	2.434	.002	.976
BE	Tipo 1	225.775	.141	.017	132.369	.097	.099
	Tipo 2	-66.601	-.038	.339	107.784	.066	.099
UK	Tipo 1	136.717	.046	.161	144.585	.060	.070
	Tipo 2	-482.927	-.175	.205	-696.874	-.266	.050
FI	Tipo 1	84.198	.050	.150	161.39	.102	.003
	Tipo 2	54.971	.030	.427	-5.930	-.003	.929
NO	Tipo 1	428.929	.078	.024	336.175	.069	.047
	Tipo 2	-180.028	-.049	.125	5.211	.001	.970
CZ	Tipo 1	-2.792	-.003	.959	24.827	.034	.618
	Tipo 2	76.411	.093	.001	82.112	.109	.000
EE	Tipo 1	30.483	.024	.598	43.975	.042	.345
	Tipo 2	-84.042	-.076	.517	-15.329	-.016	.896

Fuente: encuesta sobre graduados REFLEX.

Tipo 1: programas de estudios de nivel ISCED 5A, que no dan acceso directo a programas de estudios de doctorado (como Fachhochschule de Alemania o HBO de los Países Bajos).

Tipo 2: programas de estudios de nivel ISCED 5A1, que dan acceso directo a programas de estudios de doctorado.

- el conocimiento y comprensión de las diferencias culturales y sociales de los distintos países (57%),
- la comunicación en idiomas extranjeros (69%).

Estos porcentajes son entre un 4% y un 10% superiores a los de los antiguos estudiantes del ERASMUS que se graduaron en 1994-1995 y

Tabla 9: Movilidad internacional y organización en que se trabaja cinco años después de la graduación (porcentaje; solo graduados nacionales que trabajan en el propio país cinco años después de graduarse).

	No movilidad	Solo durante los estudios	Solo después de los estudios	Durante y después de los estudios
Tamaño de la organización				
1-49	35	29	28	32
50-999	38	41	37	39
1000+	27	30	35	29
Ámbito de la actividad de la organización				
Local	24	15	11	11
Regional	26	25	15	16
Nacional	24	25	21	21
Internacional	26	35	53	52

Fuente: encuesta sobre graduados REFLEX.

a los que se había encuestado en el marco del estudio CHEERS. Esto indica una *relevancia cada vez mayor de las competencias internacionales para los antiguos estudiantes de ERASMUS*. La encuesta de los graduados de 1994-1995, como era de esperar, había aportado pruebas de que estas competencias internacionales eran sustancialmente más importantes para los graduados que habían estado en otros países durante sus estudios que para los que no lo habían hecho.

10.5. Estudiar en el extranjero: una distinción en declive

Sin embargo, todas las otras informaciones de que se dispone apuntan a que los graduados recientes que se han movido internacionalmente durante sus estudios observan una menor relevancia de sus experiencias en el extranjero durante la carrera que la que le dan las cohortes anteriores de estudiantes que habían estado un determinado tiempo en el extranjero. Así ocurre, en primer lugar, en los aspectos generales del empleo y el trabajo. Como muestra la tabla 10:

- el porcentaje de antiguos estudiantes ERASMUS que creen que el estudio temporal en el extranjero les ha ayudado a conseguir el primer empleo cayó del 71% al 54% en 12 años;
- asimismo, el porcentaje de quienes piensan que su estancia en el extranjero influye en el tipo de tareas laborales que realizan cayó del 49% al 39% y, por último;

Tabla 10: Influencia positiva percibida del período de estudio ERASMUS en el empleo y el trabajo. Comparación entre diversas encuestas de los antiguos estudiantes ERASMUS (porcentaje de graduados empleados).

	Estudiantes ERASMUS en 1988/89 entrevistados en 1993	Graduados en 1994/95 entrevistados en 1999	Estudiantes ERASMUS en 2000/01 entrevistados en 2005
En la obtención del primer empleo	71	66	54
En el tipo de tareas laborales	49	44	39
En el nivel de ingresos	25	22	16

Fuente: encuesta VALERA.

- el porcentaje de quienes consideran que estudiar de forma temporal en el extranjero fue beneficioso para su nivel de ingresos cayó del 25% al 16%. En el estudio más reciente, era aún superior el porcentaje de quienes pensaban que estudiar fuera de su país había reducido las posibilidades de sus ingresos.

En segundo lugar, los antiguos estudiantes ERASMUS también observaban un uso profesional ligeramente inferior al de las competencias internacionales evidentes. Según la tabla 11, tal disminución era más pronunciada en el caso del uso de idiomas extranjeros que en el de los conocimientos sobre el país extranjero en cuestión.

Por otro lado, los empleadores entrevistados en 2006 (en el marco del estudio VALERA) manifiestan una visión más positiva del va-

Tabla 11: Tareas laborales internacionales evidentes de los antiguos estudiantes ERASMUS. Comparación entre diversas encuestas (porcentaje de los graduados empleados).

	Estudiantes ERASMUS en 1988/89 entrevistados en 1993	Graduados en 1994/95 entrevistados en 1999	Estudiantes ERASMUS en 2000/01 entrevistados en 2005
Uso oral del idioma del país de acogida	47	42	38
Leer y escriben en el idioma del país de acogida	47	40	38
Uso profesional del conocimiento de primera mano del país de acogida	30	25	25
Uso del conocimiento de primera mano de la cultura/sociedad del país de acogida	30	32	24
Viajes profesionales al país de acogida	17	18	14

Fuente: encuesta VALERA.

lor profesional de la movilidad internacional. Según más del 40%, los graduados con experiencia internacional son más propensos a asumir encargos profesionales de mucha responsabilidad profesional. El 21% cree que esos graduados pueden esperar al cabo de unos años mayores ingresos que los de quienes carecen de experiencia internacional.

10.6. Conclusiones

Las estadísticas sobre los porcentajes de estudiantes de países europeos que estudian en el extranjero o específicamente en otro país europeo en un determinado año, y las estadísticas sobre el porcentaje de mano de obra altamente cualificada de los países europeos que trabaja en el extranjero o específicamente en otro país europeo, también en un determinado año, podrían llevarnos a concluir que la movilidad de los estudiantes y la movilidad profesional transnacionales se han mantenido como un fenómeno marginal. En cambio, las encuestas realizadas unos pocos años después de la graduación y que analizan en retrospectiva la trayectoria profesional y vital de quienes respondieron el cuestionario, indican unos porcentajes de movilidad transnacional impresionantes. De los que se graduaron en torno al año 2000, más del 20% estuvieron fuera de su país durante la carrera, y más del 40% tuvo algún tipo de experiencia internacional, desde antecedentes de migración de sus padres, a algún período de estudios o trabajo avanzados después de la graduación.

La información que aportan el estudio REFLEX y otros indica que las personas con experiencias internacionales anteriores a la graduación o poco después de ella son claramente más propensas a la movilidad internacional y a asumir en su país empleos que requieren competencias internacionales. Esto confirma una fuerte relación «horizontal» entre el aprendizaje y la experiencia internacional, por un lado, y el trabajo internacional, por otro.

También existen relaciones «verticales», es decir, entre la experiencia internacional y el éxito profesional general, aunque son menos estrechas y consistentes. En algunos aspectos, estudiar en el extranjero y el trabajo que exige manifiestas competencias internacionales se ve recompensado positivamente desde el punto de vista del estatus y las tareas laborales deseables. Además, estudiar temporalmente en el extranjero acaba por ser recompensado a menudo con algunos componentes

de una carrera profesional más atractiva. Pero estas ventajas «verticales» son menos frecuentes y más pequeñas. No se dan en todos los sentidos: las carreras profesionales internacionales pueden exigir períodos más largos de transición al trabajo, y suelen estar vinculadas a mayores riesgos de empleo.

Asimismo, algunas de las ventajas al principio evidentes son falsas, porque las carreras profesionales y las exigencias laborales internacionales suelen estar más en sectores económicos y grupos ocupacionales de un estatus por encima de la media. Por último, entre quienes poseen experiencia internacional antes de los estudios, algunos son emigrantes víctimas de una desigualdad de oportunidades en su país de estudio y trabajo. Pero, en conjunto, la adquisición de experiencias y competencias internacionales, y un empleo que requiera competencias internacionales y posiblemente la movilidad profesional internacional, generan, en términos medios, cierta mayor recompensa que otras opciones de estudios y carrera profesional.

Con el tiempo se producen cambios. Aumenta el número de estudiantes y graduados con experiencia internacional, y en cierto sentido las generaciones recientes de personas móviles tienen mayor competencia en áreas que están manifiestamente relacionadas con esa experiencia internacional. Sin embargo, en conjunto, el porcentaje de las cohortes recientes de estudiantes que en su día fueron móviles y observan un fuerte impacto de sus experiencias internacionales en su carrera profesional en general, y en las dimensiones internacionales de sus cometidos laborales, es menor.

A mayor exclusividad de las experiencias internacionales, menor es la probabilidad de que marquen una diferencia. Es posible que aumenten las competencias internacionales, el trabajo en el extranjero y los cometidos laborales manifiestamente internacionales, pero también puede ser que la preparación para estos componentes y tipos de trabajo se diversifique y no siempre siga las vías establecidas.

Referencias

Allen, J.; Van der Velden, R. (2007). «Transitions from Higher Education to Work». En Teichler, U. (comp.). *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives* (págs. 55-77). Dordrecht: Springer.

- Jahr, V.; Teichler, U. (2007). «Graduates' International Experience and Mobility». En Teichler, U. (comp.). *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives* (págs. 211-224). Dordrecht: Springer.
- Janson, K.; Schomburg, H.; Teichler, U. (2009). *The Professional Value of ERASMUS Mobility: The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*. Bonn: Lemmens.
- Kelo, M.; Teichler, U.; Wächter, B. (comp.) (2006). *EURODATA: Student Mobility in European Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Lanzendorf, U.; Teichler, U. (2003). «Globalisierung im Hochschulwesen ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung». En *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 6, n.º 2, págs. 219-238.
- Lanzendorf, U.; Teichler, U.; Murdock, J. (2006). *Student Mobility*. Luxembourg: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies of the Union, Policy Department Structural and Cohesion Policies.
- Maiworm, F.; Teichler, U. (1996). *Study Abroad and Early Career. Experiences of Former ERASMUS Students*. Londres y Bristol: Jessica Kingsley Publishers.
- Schomburg, H.; Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- (2008). «Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active». *Formation emploi*, n.º 103, págs. 41-55.
- (comps.) (2011). *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key Results of the Bologna Process*. Róterdam y Taipei: Sense Publishers.
- Teichler, U. (2003). «Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems». *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, n.º 4, págs. 312-341.
- (2011). «International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment». En Allen, J.; Van der Velden, R. (comps.). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. (págs. 177-197). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U.; Ferencz, I.; Wächter, B. (comps.) (2011). *Mapping Mobility in European Higher Education* (2 vols.) (Dok + Mat, vols. 69 y 70). Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc922_en.ht).
- Teichler, U.; Maiworm, F. (1997). *The ERASMUS experience: Major findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

11. APRENDIZAJE ACADÉMICO PROFESIONALMENTE RELEVANTE

— Ulrich TEICHLER

11.1. Introducción

Las siguientes observaciones han sido inicialmente presentadas a una audiencia de actores y expertos de educación superior alemana.⁶ Pero, ciertamente, muchas observaciones no son solo aplicables en el escenario alemán. Sin ignorar las diferentes tradiciones de la educación superior, las diferentes características de los vínculos entre la educación superior y el mundo laboral y los diferentes ejes de las políticas actuales, podríamos afirmar que muchos de los asuntos abordados son altamente relevantes para los debates en la mayoría de los países económicamente avanzados.

Durante los primeros años del siglo XXI, una disposición a favor del cambio se extendió en la educación superior alemana con una intensidad similar vista solo una vez antes en las décadas recientes, alrededor de 1970. La disposición actual puede ser vista como una buena oportunidad para revisar el estado de las cosas, para deshacerse de tradiciones inútiles, y puede ser lo suficientemente valiente para luchar por un cambio sustancial. Este es un tiempo de oportunidades, pero también de problemas. Bajo estas condiciones, observamos un apoyo ideológico a cambios extremos al igual que una enumeración demasiado prudente de los riesgos implícitos en cualquier cambio. O algunos hacen una

6. Este capítulo ha sido publicado primero en Pustai, G.; Rébay, M. (eds.). *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. Születésnapjára*. (Whose Interest is Educational Research: Festschrift for Tamás Kozma's 70th Birthday). Debrecem: Csokonai Könyvkiadó, 2009, pp. 256-267. Se basa en varias publicaciones del autor recogidas en dos volúmenes: Teichler, U. *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2009. (En cast.: *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados*, Madrid y Buenos Aires: Mino y Dávila, 2005.)

preparación tan minuciosa de las reformas que la oportunidad se pierde antes de que se tome cualquier paso.

Queremos discutir sobre el rol de la educación superior en la preparación de graduados para su posterior empleo y trabajo: ¿qué rol cumple el Proceso de Bolonia en este contexto?, ¿qué hay de nuevo en los debates actuales?, ¿en qué medida los debates actuales son atribuibles al Proceso de Bolonia o son solo de este tiempo, sin ningún vínculo sistemático?, ¿qué significa el término «empleabilidad» y qué importancia tienen los asuntos vinculados a este término?

11.2. Debates previos al Proceso de Bolonia

La medida en la cual la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior están *académica y profesionalmente orientados* es un asunto muy debatido desde hace mucho tiempo. Los siguientes asuntos se han abordado con frecuencia en Alemania:

- El concepto de la universidad *humboldtiana* es a menudo interpretado como una afirmación de que la reflexión de cuestiones académicas, como tal, no debe verse limitada por la preocupación acerca de la relevancia de la educación superior, por ejemplo, su relevancia profesional.
- Los gobiernos de Alemania, aunque a menudo ponen de manifiesto su respeto por los conceptos humboldtianos, se preocupan de mantener una fuerte orientación profesional de los campos de estudio íntimamente relacionados con el empleo del sector público o al control público. Al completar con éxito los programas de estudio en las áreas de medicina, derecho y formación del profesorado, los estudiantes no reciben títulos universitarios, sino que la superación del primer examen estatal es la equivalencia a un grado.
- En las universidades alemanas, y entre muchas personas con formación universitaria, se observa una actitud de cautela y escepticismo generalizado hacia las empresas privadas. En contraste, la «mano visible» del gobierno es mucho más respetada. Mientras las personas están acostumbradas a un fuerte papel de los gobiernos en materia de los campos de estudio arriba mencionados, a menudo se expresa preocupación por una influencia demasiado fuerte de las empresas privadas en la educación superior.

- Los debates en Alemania sobre la situación laboral de los graduados de instituciones de educación superior muestran que la mayoría de los actores y los expertos consideran una estrecha correspondencia cuantitativa entre el número de licenciados y el número de plazas para graduados como una cuestión de procedimiento. Aunque es ampliamente aceptado que los graduados cualificados de secundaria posean el derecho constitucional garantizado a estudiar, las instituciones de educación superior tienden a ser acusadas de «producir» numerosos titulados.
- El escepticismo en Alemania respecto a la expansión de la educación superior en realidad no ha desaparecido. Lo cierto es que las quejas sobre «proletariado académico» y «sobrecalificación» han desaparecido y que las estadísticas anuales de la OCDE, que indican comparativamente bajas tasas de entrada a la educación terciaria y bajas tasas de graduación en Alemania, son interpretadas en los debates públicos desde aproximadamente mediados de la década de los noventa como un motivo de preocupación, pero no provocan los debates de manera similar a los hallazgos comparativos de los resultados de calificación en las pruebas de los estudiantes de la escuela secundaria.

A pesar del fuerte énfasis sobre el concepto humboldtiano en Alemania, que desafía cualquier visión instrumental de la educación superior, el concepto subyacente de una «sociedad profesional» es tan fuerte en Alemania que *la relación relativamente estrecha entre la educación superior y el mundo del trabajo es muy valorada*, tanto en sentido vertical, es decir, en cuanto al número de licenciados y el número de trabajos típicos de graduados, como horizontalmente, o sea, sobre los campos de estudio y las áreas de trabajo. Los argumentos que proclaman que dicha relación es poco probable que funcione y no es necesariamente deseable, no tienen ningún impacto duradero en el debate público; se tiende a «olvidarlos» rápidamente. Solo unos pocos ejemplos de esos argumentos: existen límites inevitables a la hora de predecir la demanda. Los empleadores dudan a menudo al determinar sus demandas e identificar las competencias de los graduados. Estos necesitan una mayor calificación que les prepare para tareas inesperadas y a la vez poco calificados, porque la educación superior no puede reflejar la diversidad existente de las tareas de trabajo. Los motivos de los graduados nunca coinciden por completo con las expectativas de los empleadores. La

educación superior no tiene que limitarse a enseñar las reglas y las herramientas necesarias en un momento determinado en el tiempo, sino también debe preparar a los estudiantes para cuestionar constantemente la sabiduría convencional. Por último, a raíz de la dinámica, la incertidumbre y vaguedad del mercado de trabajo, los graduados tienen que ser competentes para responder con flexibilidad.

Alejándose de los matices, sin duda encontramos un *gran logro de consenso* en los países económicamente avanzados acerca de las *funciones educacionales claves de la educación superior*. Se espera que la educación superior:

- enseñe a los estudiantes a comprender y dominar las teorías académicas, métodos y áreas del conocimiento;
- contribuir al enriquecimiento cultural y desarrollo de la personalidad;
- preparar a los estudiantes para el trabajo posterior y otras esferas de la vida, a través del asentamiento de las bases de los conocimientos relevantes, y ayudarles a comprender y adquirir las típicas «normas y herramientas» necesarias en su vida profesional;
- fomentar la capacidad de cuestionar las prácticas existentes. Los graduados tienen que ser escépticos y críticos, capaces de lidiar con tareas de trabajos indeterminados y capaces de contribuir a la innovación.

A menudo notamos que a los actores y a los expertos les agrada describir las funciones educacionales de la educación superior en términos de una dicotomía entre un *énfasis académico* (*Wissenschaftsorientierung*) y un *énfasis profesional* (*Berufsorientierung*) de la educación superior. Sin embargo, una mirada cercana muestra que se han de considerar una *variedad de dimensiones*. Tenemos que distinguir

- una composición de conocimiento *profesionalmente orientada* dentro de un programa de estudios (por ejemplo, ingeniería mecánica), versus una composición de conocimiento *académicamente determinada* de un programa de estudios (por ejemplo, filosofía);
- un *énfasis académico* versus un *énfasis aplicado de la enseñanza y el aprendizaje*, es decir, un énfasis en la comprensión de la lógica del sistema de conocimientos, frente a un énfasis en la transferencia de conocimiento para solución de problemas prácticos;

- la *orientación académica* versus la *orientación hacia la práctica*, es decir, la búsqueda del conocimiento por sí mismo versus el aprendizaje para entender las tensiones entre la teoría y la práctica durante el curso de estudio;
- la preparación de los estudiantes para *ser capaces de convertirse en especialistas* versus preparar a los estudiantes para *comprender y utilizar los resultados de la labor académica* en su trabajo profesional posterior, fuera de la academia;
- el énfasis primordial en la comprensión y la capacidad de manejar la *sabiduría convencional* versus un énfasis primordial en las opiniones escépticas y críticas, así como en hacer frente a las tareas de *trabajo indeterminado* y a *la innovación*;
- el énfasis en transferir *conocimiento básico* para la práctica profesional versus la preparación directa de los estudiantes para que *dominen todo el conocimiento relevante*;
- el énfasis en el *conocimiento general* y las competencias versus el énfasis en el *conocimiento específico profesional o académico* y las competencias;
- el énfasis *disciplinario* versus el *interdisciplinario*;
- el énfasis en el *dominio de la sustancia* como tal, versus el énfasis en la *conciencia del impacto de la acción profesional*.

Obviamente, las áreas de estudio varían en todas las sociedades en las maneras en que estas dimensiones de énfasis académico y profesional son manejadas. Además, posiblemente encontremos una *diversidad del sistema*, esto es, distinciones de acuerdo con el tipo de instituciones de educación superior o de acuerdo a los «perfiles» de cada institución de educación superior en particular. En Alemania, el sistema de educación superior fue transformado en los años setenta en una estructura de dos tipos. Las universidades, todas juntas, enfatizan con más fuerza los primeros aspectos de las dimensiones nombradas arriba, mientras *Fachhochschulen*, a menudo llamado «universidades de ciencias aplicadas», enfatiza los últimos aspectos. Pero, no hay una dicotomía consistente entre los dos tipos en relación a las dimensiones nombradas arriba. Se espera ampliamente que ambas, las universidades y *Fachhochschulen*, enseñen a los estudiantes a comprender los vínculos y las tensiones entre el conocimiento académico y la práctica profesional. Ambas instituciones adaptan los enfoques disciplinarios e interdisciplinarios. Y también se espera de ambas instituciones que preparen a los estudiantes no

solo a dominar la sustancia sino a ser conscientes y sentirse responsables del impacto de la acción profesional.

En 1976, una Ley Marco para la Educación Superior (HRG) se promulgó con el fin de garantizar una cierta similitud en las leyes de la enseñanza superior en los Länder (estados) alemanes, que están a cargo de la supervisión y la financiamiento de las instituciones de educación superior. Esta ley marco formuló por primera vez la *obligación de las instituciones de educación superior de reflejar la relevancia profesional de los programas de estudio*. A continuación se citan dos párrafos de la HRG:

- Funciones de las instituciones de educación superior (sección 2.1): «De acuerdo con sus funciones específicas, las instituciones de educación superior deberán contribuir al fomento y al desarrollo de las ciencias y las artes a través de la investigación, la enseñanza y los estudios. Deberán preparar a los estudiantes para las ocupaciones que requieran la aplicación de los descubrimientos científicos y los métodos científicos o la capacidad creativa de los campos artísticos».
- El propósito del estudio (sección 7): «La enseñanza y el estudio son para preparar a los estudiantes para una profesión en un determinado campo de actividad, dando a estos el conocimiento particular, las habilidades y técnicas necesarias, de manera adecuada a cada curso, para que puedan realizar un trabajo científico y artístico y actuar responsablemente en un estado social libre, democrático y gobernado por el estado de derecho».

Inicialmente, la promulgación de la HRG suscitó acalorados y polémicos debates sobre el significado y la conveniencia de convocar la relevancia profesional. Algunas especificaciones oficiales se presentaron en la legislación de los Länder, así como en las directrices del marco nacional para los planes de estudio dentro de cada campo de estudio. Pero el calor del debate se desvaneció después de cierto período porque se aceptó tácitamente que la legislación marco solo demanda un reflejo de la relevancia profesional y la posibilidad de algunas medidas, pero no de un mandato específico de vinculación entre el estudio y el trabajo.

11.3. Cambios con el Proceso de Bolonia

La Declaración de Bolonia de 1999 no contiene ninguna recomendación para fortalecer el empleo y la orientación hacia el trabajo de la educación superior. La Declaración solo llama a lo siguiente: «El grado concedido después del primer ciclo será también relevante para el mercado de trabajo europeo como nivel adecuado de calificación».

Los ministros a cargo de la educación superior enfatizaron que el *bachiller también debería ser profesionalmente relevante*, porque tenían miedo de que las universidades en los países europeos, que en el pasado solo habían ofrecido un largo programa de estudios que conducía a un grado equivalente a un maestro, podían dar forma a los programas de licenciatura únicamente como preparación para los programas de máster. Por lo tanto, la Declaración de Bolonia no requiere un mayor énfasis profesional de los programas de estudio sino, más o menos, el mismo grado de atención profesional en todos los niveles de los programas de estudio.

La Declaración de Bolonia recomienda cambios en los patrones de la educación superior: los países europeos deberían esforzarse por un modelo convergente de las etapas de los programas de estudio y grados. Esto debería llevarse a cabo principalmente con el fin de mejorar la movilidad estudiantil: para aumentar el atractivo de la enseñanza superior en Europa para estudiantes de otros continentes y para facilitar la movilidad intraeuropea. Obviamente, el modelo de dos etapas es un paso hacia la diversidad intrainstitucional, por lo que se mantiene abierta la posibilidad de que esto reduzca la relevancia de la diversidad interinstitucional (por ejemplo, tipos de instituciones de educación superior o jerarquías de reputación). Poco se ha dicho acerca de una posible convergencia curricular, porque la diversidad europea no debería estar en peligro. Las medidas complementarias inicialmente enfatizadas, es decir, la introducción de sistemas de crédito y la prestación de un «suplemento de diploma» no apuntan a cambiar los planes de estudio, sino más bien a documentar los planes de estudio existentes, así como también los logros de los estudios.

El debate sobre Bolonia y sus implicancias, sin embargo, no se enfoca únicamente en las recomendaciones formuladas en la Declaración de 1999. Notamos, por lo menos, cinco referencias.

- la Declaración de Bolonia de 1999 y posiblemente la declaración anterior de los ministros de cuatro países, es decir, la Declaración de la Sorbona de 1998;
- en el comunicado publicado al final del seguimiento de las conferencias de los ministros (en Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, y Londres 2007);
- los comunicados de las conferencias temáticas específicas de los actores y expertos organizados por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) (por ejemplo, en Swansea, en 2006 se celebró una conferencia BFUG sobre la empleabilidad);
- uno no puede estar seguro de si realmente todos estos documentos reflejan la corriente principal del pensamiento; muchos actores en la educación superior se esfuerzan por una «beatificación» de las ideas políticas que más les apasionan, tratando de incorporarlas como puntos importantes en documentos oficiales o semioficiales; a veces, la defensa de intereses tiene un impacto en las formulaciones reales);
- hay un «espíritu del tiempo» en el contexto de la educación superior, así como de los asuntos de educación superior, que puede ser interpretado como estar vinculado con el Proceso de Bolonia, aunque los problemas respectivos no puedan interpretarse como una consecuencia del proceso de Bolonia.

Mientras un enfoque estructural dominaba al comienzo, *el Proceso de Bolonia se mueve gradualmente hacia los asuntos curriculares*. Los términos «garantía de calidad», «empleabilidad» y «marcos de calificaciones» señalan este cambio de énfasis.

No se sabe bien por qué surgió este cambio. ¿Observamos que las intenciones iniciales se manifiestan en el proceso de implementación? ¿O están los actores clave decepcionados de que las estructuras convergentes, como tal, tengan un impacto menor de lo esperado y, por lo tanto, añadan medidas curriculares para el programa de Bolonia? ¿O es la convergencia curricular el siguiente paso de la política europea?

Ciertamente, el núcleo del proceso de Bolonia, es decir, la convergencia estructural a través de un sistema de fase de los programas de estudio y el grado principalmente para la mejora de la movilidad, *exige necesariamente algunas reflexiones curriculares y medidas:*

- el problema anteriormente mencionado de la relevancia curricular de una licenciatura universitaria;

- el asunto de los distintos niveles de competencias propias para un licenciado, por un lado, y para el maestro, por otra;
- los asuntos de la «educación internacional» y la «dimensión europea» de la educación superior, que sean más relevantes si aumenta la movilidad;
- los asuntos de los niveles de reputación en la enseñanza superior: ¿los sistemas de educación superior en los países europeos se mueven hacia una estratificación vertical excesiva, como muchos expertos y actores afirman con referencia a los debates sobre «universidades de clase mundial» y «competencia global», o se mantiene atada la diversidad vertical, garantizando así la amplia «zona de confianza» entre muchas instituciones europeas de educación superior y, por lo tanto, ofreciendo amplias oportunidades para la movilidad?

Además, tomamos nota de los *debates curriculares* en el curso del Proceso de Bolonia, que *no son impuestos por las cuestiones fundamentales de la Declaración de Bolonia*. Estos podrían ser llamados, en primer lugar, «conciencia de salida» y «resultado de la conciencia» (los términos «garantía de calidad» y «resultados de aprendizaje» figuran con mayor frecuencia en este contexto en los documentos oficiales y semioficiales), y, en segundo lugar, «empleabilidad».

11.4. Reflexión sobre impacto y relevancia profesional

Desde hace dos décadas, observamos un cambio fundamental en la educación superior, que es de gran relevancia para las nociones de las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo. Ya no se acepta que los estudiosos y los estudiantes se centren solo en materias académicas como tal y que domine la búsqueda del conocimiento por su propio bien. Se espera que la medida del logro en la educación superior no solo mire si las teorías, métodos y conocimientos disciplinarios se adquieren con éxito, sino más bien que todos los actores sean *conscientes de la materia académica y su impacto*, y que manejen este tipo de atención dual estratégicamente. Esto implica:

- una reflexión permanente del impacto de las actividades académicas (reforzado por la evaluación, la acreditación, los logros orientados a

la remuneración de los académicos, los fondos competitivos de investigación, indicadores de salida basados en el financiamiento institucional, etc.);

- la formación explícita más allá de la adquisición de conocimientos: énfasis en las competencias y en los resultados del aprendizaje, en las capacidades de formación para actuar con éxito y para resolver problemas;
- el fomento de las áreas relevantes de las competencias profesionales complementarias a los sectores académicos, por ejemplo, la interacción social o las consecuencias normativas del trabajo profesional.

Existe una vasta bibliografía académica en los campos respectivos, como por ejemplo, la educación, la psicología, así como en la investigación de la educación superior y de investigación científica, en conceptos tales como «conocimiento», «habilidades», «competencias», «calificaciones», «resultados del aprendizaje», etc. Además, nos encontramos con un debate popular, en los documentos de política o en la mente de los actores, que no está determinado por los esfuerzos de las clasificaciones sistemáticas y rigurosas.

Sean cuales sean los términos que elijamos, tenemos que tener en cuenta que los resultados de la enseñanza y el aprendizaje a menudo se definen en tres dimensiones diferentes:

- la dimensión del conocimiento, es decir, conocer y comprender las teorías, los métodos y el conocimiento de la materia de las disciplinas académicas (por ejemplo, matemáticas),
- la dimensión de la capacidad personal, es decir, «sabio» o «inteligente», y
- la dimensión funcional, es decir, la capacidad de lograr algo en el trabajo o en otras esferas de la vida, por ejemplo, «capacidad para resolver problemas».

Los debates sobre las relaciones entre el estudio y el trabajo son a menudo confusos, porque la mayoría de los temas especializados, relacionados académicamente, tienden a ser definidos en términos de las dimensiones del conocimiento, mientras que las competencias más generales se definen en términos de la capacidad personal o funcional. Esto muestra cuán inseguros estamos para determinar cómo el aprendizaje y el conocimiento afectan a la personalidad y los resultados pro-

fesionales; *estos vínculos tienden a seguir siendo una caja negra* en los debates respectivos.

Al tratar de medir los resultados de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, no miramos los actos individuales de trabajo y el desempeño en otras esferas de la vida, sino que estamos interesados en el impacto global del estudio. Como consecuencia de nuestra «consciencia de los resultados», nos interesa conocer el «éxito profesional de los graduados». Esto puede ser descrito en términos de:

- una tranquila transición de la educación superior al empleo;
- altos ingresos y alto nivel socioeconómico;
- una posición adecuada para el nivel de logro educativo;
- condiciones de empleo convenientes (por ejemplo, estabilidad en el empleo, oportunidades de promoción);
- una alta utilización de los conocimientos;
- condiciones de trabajo deseables (independiente, exigente, de trabajo responsable);
- un alto grado de satisfacción en el trabajo.

Cabe señalar, sin embargo, que el *éxito profesional no es idéntico a los resultados* de la educación superior. Otras «variables que intervienen» podrían explicar el éxito en una medida considerable:

- diferentes condiciones sociobiográficas previas por parte de los estudiantes y graduados;
- diferencias en función del aprendizaje antes y fuera de la educación superior;
- diferencias en el comportamiento de estudio durante el curso de estudio en la educación superior;
- relativa autonomía de la transición de la educación superior y el empleo (por ejemplo, estrategias de búsqueda inteligente, «credencialismo», las dificultades para identificar las competencias por parte de los empleadores);
- efectos independientes de la formación y el aprendizaje en la etapa inicial de la carrera;
- mercados laborales regionales (la renta media de los estudiantes graduados de una universidad con respecto a otra puede ser determinada más por las condiciones económicas de su región que por la calidad de la enseñanza proporcionada);

- mercados de disciplina laboral (un mayor ingreso de un ingeniero que el de un filósofo no indica necesariamente un mayor nivel de competencia o de los conocimientos académicos).

Muchos *rankings* universitarios basados en los resultados o indicadores basados en los resultados para la financiación abandonan el poder de estas variables intervinientes. Como consecuencia, algunas universidades son «recompensadas» y otras son castigadas por algo que está fuera de su alcance.

A causa del aumento de la conciencia de los resultados, las instituciones de educación superior tienen cada vez más interés en las encuestas de los graduados. Las encuestas de los graduados son el instrumento de mayor éxito en la combinación de una amplia gama de variables. Se les puede pedir a los graduados que describan su carrera de acuerdo a una amplia gama de aspectos, o que proporcionen información sobre su biografía, su aprendizaje previo al estudio, las formas en que perciben y «manipulan» su entorno de educación superior y sus valores y motivos. Por lo tanto, las encuestas de los graduados son un instrumento que nos permite tener en cuenta múltiples dimensiones del éxito profesional y muchos de sus posibles factores determinantes. Si proporcionan datos sobre los estudiantes graduados en las distintas instituciones de educación superior o programas de estudio individuales, pueden ser vistas como una retroalimentación muy importante.

Sin embargo, uno debería ser consciente de las principales *limitaciones de las encuestas de los graduados*. En primer lugar, solo proporcionan la visión de los estudiantes y de los graduados, y esta visión puede no ser imparcial. En segundo lugar, hay muchas limitaciones metodológicas y de procedimiento. Por ejemplo, los que respondieron (a menudo, la minoría) podrían ser sistemáticamente diferentes de aquellos que no responden (a menudo, la mayoría). Frecuentemente, los cuestionarios son breves y descuidan las principales variables explicativas. O los modelos de análisis podrían ser demasiado simples y así contribuir a malentendidos en lo que se refiere a las causas del empleo y al éxito de trabajo. Por último, la información proporcionada por las encuestas de los graduados es una retroalimentación valiosa para el desarrollo curricular, pero no proporciona respuestas claras a cómo debería actuar la educación superior.

11.5. El debate de la empleabilidad

Como ya se señaló, la Declaración de Bolonia no exige un debate de empleabilidad. Sin embargo, la «conciencia de los resultados», que crece desde hace dos décadas en Europa, es probable que afecte los debates sobre la función educativa cambiante de la educación superior que tienen lugar en el Proceso de Bolonia.

El debate de la empleabilidad no solo es tan influyente y polémico porque exige una reflexión y tomar en consideración la relevancia profesional del estudio, sino porque domina la escena, porque parece sugerir que ciertas interpretaciones de las relaciones entre la educación superior y el consiguiente empleo y el trabajo son los más deseables, mientras que los otros están *out*. Por ejemplo, en la realización de un estudio sobre los debates y las medidas relativas a la empleabilidad en las universidades de Austria, llegamos a la conclusión de que la mayoría de los actores la consideran como un llamado del proceso de Bolonia para orientar los programas de estudio más instrumentalmente hacia la preparación de las tareas profesionales que podrían ser admitidas según el principio de comprensión de las universidades austriacas, es decir, para sentar las bases para la acción profesional, pero no para entrenar a los profesionales de conocimientos académicos.

Obviamente, el término «empleabilidad» es totalmente erróneo en dos sentidos:

- Es un término bien establecido de la investigación del mercado de trabajo y la política del mercado de trabajo que aborda los problemas de «jóvenes en riesgo», etc., para llegar a todos los empleados. En contraste, la empleabilidad en el contexto del Proceso de Bolonia aborda la cuestión de cómo un grupo muy privilegiado en el mercado laboral podría mejorar aún más sus perspectivas de carrera.
- El término «empleo» se refiere a la dimensión de cambio del mundo del trabajo, es decir, a los sueldos, las posiciones, la duración prevista del empleo en el contrato de trabajo, vacaciones y prestaciones sociales relacionadas con el empleo. En contraste, los debates en el Proceso de Bolonia sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo se centran en la calidad y pertinencia de los currículos para las asignaciones de trabajo posteriores.

Por otra parte, observamos *varios significados* posibles cuando los actores y expertos piden mayor capacidad de empleo de los graduados:

- las instituciones de educación superior deberían hacer todo lo que puedan para mejorar el éxito profesional de sus graduados;
- los estudiantes deberían esforzarse por aumentar el valor de cambio de su estudio, es decir, elegir la universidad que promete el mayor valor del credencialismo, la elección de un tema que prepare para trabajos bien remunerados, etc.;
- estrecho vínculo entre el contenido del programa de estudios y el contenido de las tareas de trabajo;
- énfasis en el aprendizaje para transferir el conocimiento académico a la acción en el mundo del trabajo (por ejemplo, un énfasis aplicado, el fomento de habilidades para resolver problemas);
- mejora de las competencias que no están estrechamente vinculadas a la materia académica, pero muy apreciadas en el sistema de empleo (por ejemplo, habilidades de sociocomunicación);
- asistencia en el proceso de búsqueda de empleo (información y asesoramiento en la elección del trabajo, ayuda para ponerse en contacto con los empleadores, preparación para las entrevistas de trabajo, etc.).

Por consiguiente, la empleabilidad parece poner de relieve el valor de las competencias de utilidad inmediata en el trabajo y la subordinación de los objetivos de la educación superior a las expectativas de los empleadores.

En cuanto a los debates actuales sobre los vínculos entre los programas de estudio y posterior empleo de una manera menos sesgada sugerimos emplear el término «relevancia profesional». Las instituciones de educación superior tienen el reto de tener en cuenta en la elaboración de sus planes de estudio lo que el aprendizaje y la mejora de las competencias eventualmente van a significar para su trabajo posterior. Esto es válido, independientemente, si los campos de estudio están tradicionalmente muy vinculados a determinadas zonas de trabajo o no, si se prefiere un énfasis curricular más teórico o más aplicado y si se quiere adaptar a los estudiantes a los requerimientos del trabajo vigente o se quieren fortalecer sus posibilidades de ser agentes de cambio.

De hecho, observamos en el Proceso de Bolonia, en toda Europa, una amplia gama de propuestas de *ejes curriculares*. Sin proporcionar un análisis exhaustivo, es justificado afirmar que los once ejes curriculares están en la agenda como posibles opciones:

- especialización académica adicional: por ejemplo, una mayor selectividad entre las áreas del conocimiento, más énfasis en las teorías y métodos, nuevas especializaciones interdisciplinarias, etc.;
- competencias cognitivas generales, es decir, el énfasis en las habilidades genéricas y de amplio conocimiento, el énfasis en las teorías y métodos en lugar de áreas de conocimiento, aprender a aprender, etc.;
- estilos de trabajo, por ejemplo, trabajar bajo las limitaciones de tiempo y perseverancia;
- valores generales vinculados profesionalmente, por ejemplo, la lealtad, la curiosidad y la orientación al logro;
- valores específicos relacionados profesionalmente, por ejemplo, el espíritu emprendedor, orientación al servicio;
- transferencia de competencias, por ejemplo, capacidad para resolver problemas;
- habilidades sociocomunicativas, por ejemplo, liderazgo, trabajo en equipo, la retórica;
- áreas de conocimiento adicional, por ejemplo, las lenguas extranjeras, las TIC;
- capacidad para organizar su propia vida;
- capacidad para manejar el mercado de trabajo, por ejemplo, los conocimientos pertinentes de búsqueda de empleo, promesas de auto-presentación a los empresarios;
- competencias internacionales, por ejemplo, el conocimiento y la comprensión de culturas extranjeras, el análisis comparativo, lidiar con personas desconocidas.

11.6. El discurso en Alemania

Los debates actuales en Europa sobre la empleabilidad han estado fuertemente influenciados por debates originados en Reino Unido. El importante papel del inglés como lengua franca a menudo lleva a percepciones sesgadas: debates originarios de los países de habla

inglesa tienden a ser mal entendidos como «internacionales». Es evidente, sin embargo, que los temas relativos a la empleabilidad desafían las distintas tradiciones de enseñanza superior en un país como Reino Unido, donde las universidades enfatizan el valor de las competencias genéricas y el desarrollo de la personalidad más que Alemania, donde se espera que el estudio sienta las bases para el trabajo profesional. Por ejemplo, encuestas comparativas disponibles sugieren que el porcentaje de estudiantes alemanes que participan en pasantías o que trabajan durante sus estudios para ganarse la vida en tareas relacionadas con su futura labor profesional es más del doble que en Reino Unido.

Ciertamente, copiar percepciones y opciones políticas de otros países europeos no es una buena elección. Sería más apropiado para todos los países europeos encontrar respuestas (específicas del país) a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles han sido las principales deficiencias en el pasado en lo que se refiere a las competencias de los graduados de nuestro país?
- ¿Qué nuevos retos del futuro cultural, social, económico y tecnológico se espera que sean adoptados por la educación superior?
- ¿Cómo deberían diferenciarse las nuevas licenciaturas y maestrías tanto en nivel como en perfil?
- ¿Cómo cambiarán los perfiles de los programas de estudios universitarios y programas de estudio en una *Fachhochschule* en relación con los tipos de institución de educación superior si, desde el Proceso de Bolonia, no son la dimensión más importante de la diversidad formal?

11.6.1. Competencias deficientes

CHEERS, el estudio comparativo de 1994/95 de graduados universitarios algunos años después de la graduación, mostró que los graduados alemanes a menudo observaron una brecha entre las exigencias del trabajo y sus competencias después de la graduación con respecto a las habilidades sociales seleccionadas (por ejemplo, el trabajo en equipo, la negociación, el liderazgo y la capacidad de adaptación, pero no en cuanto a la capacidad de comunicación); también observaron una diferencia media superior respecto al manejo del tiempo. Por otra

parte, su autocalificación de capacidad para resolver problemas, conocimientos en áreas específicas, conocimiento interdisciplinario, así como áreas del conocimiento complementarias como los idiomas extranjeros o TIC estaban en torno o por encima del promedio. Podemos concluir que el hecho de enfatizar los programas de estudio que proporcionan «competencias claves» en Alemania es una respuesta razonable. Sin embargo, el estudio no sugiere que existe un vacío en todos los ámbitos de las competencias clave, ni que las competencias clave pueden ser entrenadas mejor a través de cursos específicos centrados en las competencias clave.

11.6.2. Retos para el futuro

Para abordar el futuro relevante de la educación superior, estamos acostumbrados a hablar de «sociedad del conocimiento», de «globalización», etc., pero estos términos no resultan útiles cuando las opciones estratégicas deben tomarse en la educación superior. Por ejemplo, algunos actores o expertos piden un mayor apoyo del sector de élite de la educación superior en nombre de sociedad del conocimiento, mientras que otros ven la sociedad del conocimiento como una oportunidad para mejorar el nivel de la educación superior de masas.

11.6.3. Expansión de la educación terciaria

No se puede discutir la cuestión de qué tipo de perfiles de competencias de las reformas debe servir en el marco del Proceso de Bolonia sin tener en cuenta la tasa de los nuevos alumnos participantes y la tasa de graduados entre el grupo de edad correspondiente. A finales de 1990, cuando los ministros encargados de la educación superior de muchos países europeos firmaron la Declaración de Bolonia, casi un 10% del grupo de edad correspondiente en Alemania recibieron un título universitario y casi un 6%, un grado *Fachhochschule*. Varios ministros de educación de los Länder de Alemania pidieron el establecimiento de un límite máximo del 50% de transición de un título de grado a un programa de maestría, ya que coincidiría con la lógica de un sistema de fase de los programas de estudios y títulos que se podía observar en países como Estados Unidos, Reino Unido o Australia. Lo que pasaron

por alto, sin embargo, fue el hecho de que alrededor del 30% del grupo de edad correspondiente a dichos países recibieron un título de grado y, alrededor del 12%, una maestría.

Podría haber sido más convincente llegar a un escenario donde más del 40% del grupo de edad correspondiente en Alemania comenzará algún tipo de educación terciaria para el año 2010. Posiblemente, los que en el pasado participaron en programas avanzados de formación profesional (técnicos, ayudantes de laboratorio, asistentes médicos, etc.) podrían pasar a estar en esos programas y eventualmente recibirán un título de grado (aproximadamente el 12%), por casi todas las transferencias de empleo. Es posible que la matrícula en las universidades de ciencia aplicada se incremente en cerca de la mitad (tasa de graduación del 9%), según lo cual un tercio de los graduados continuarán sus estudios hasta obtener un grado de maestría (3%). Posiblemente, la matrícula en las universidades se incremente en más de la mitad de los números anteriores, y el 75% de los que reciben un título de grado (15%) siga estudiando hasta un grado de maestría (12%). Así, en medio de la segunda década del siglo XXI, contaríamos una tasa de licenciados del 37% y una tasa de maestrías del 15%.

Esta es solo una hipótesis de cómo Alemania podría alcanzar poco a poco la matrícula promedio y las tasas de graduación de los países miembros de la OCDE. Y es significativo en varios aspectos. En primer lugar, podríamos suponer que la distancia entre el sector de la formación profesional avanzada –ya considerada parte de la «educación terciaria» en las estadísticas proporcionadas por la UNESCO, la OCDE y la Comisión Europea– y la «educación» sería más pequeña en términos de calidad, así como simbólicamente; y la posibilidad de transferencia de este sector a la educación superior podría crecer. En segundo lugar, las universidades «producirían» más titulados en maestría, incluso más de los que habían producido los graduados de programas universitarios de ciclo largo en el pasado. En tercer lugar, casi una décima parte de la nueva fuerza de trabajo entrante serían titulados de *Fachhochschulen* y universidades –sin duda, un grupo lo suficientemente grande como para ser tomado en serio por los empleadores y por las instituciones de educación superior.

11.6.4. Desafíos curriculares del modelo *bachelor*-máster

Obviamente, el nuevo *bachelor* emergente ha de recibir atención. En Alemania, tenemos tres diferentes escenarios de debate sobre el *bachelor*:

- En el ámbito de la formación profesional avanzada, algunos actores apoyan el hecho de entregar el «*bachelor* (profesional)» al final, pero difícilmente cambian los planes de estudio. Esto encontró frecuentes críticas. Ciertamente, el carácter de la formación profesional tiene que cambiar y su nivel de ambición cognitiva debe crecer.
- En algunas universidades de ciencia aplicada se sintieron atraídos en mantener los cursos y abolir las prácticas (o pasantías), y así reemplazar los antiguos programas por los nuevos programas de *bachelor* con un cambio mínimo. Se podría argumentar, sin embargo, que las *Fachhochschulen* podrían avanzar hacia un grado menor de énfasis en la especialización y aplicación.
- Las universidades han de ser conscientes de que el *bachelor* no es solo una especie de abandono que consigue una certificación agradable o un estudiante que de paso deja la educación superior institucional antes de la meta real de estudio. Y tienen que crear los planes de estudio verdaderamente relevantes para dos niveles de grados y niveles de la carrera respectiva. No se espera que adapten sus programas de *bachelor* a los de universidades de ciencia aplicada, a fin de garantizar un cierto grado de relevancia profesional en su licenciatura, pero tienen que asegurarse de que la competencia académica en el momento del *bachelor* no es solo una configuración transitoria, sino más bien un primer nivel de grado profesionalmente relevante.

Obviamente, los programas de *bachelor* son un campo de experimentación. Nuevas especialidades dentro de las disciplinas, nuevos programas interdisciplinarios de investigación, nuevos programas orientados a la investigación esperan que muchas personas que tienen el título de máster vayan a un doctorado, etc.

11.7. Diversificación

La mayoría de los actores y los expertos creen que la expansión de la educación superior está más o menos automáticamente vinculada a su diversificación. Por un lado, se supone que los alumnos se vuelven más diversos en cuanto a su motivación, habilidades y perspectivas de empleo, y que un sistema de educación superior diversificado serviría a esta diversidad creciente de alumnos de la mejor manera posible. Por otra parte, existe la convicción generalizada de que la investigación no necesita ampliarse tanto como la enseñanza y el aprendizaje, y que también las diferencias de calidad dentro de la investigación tienen posibilidades de crecer.

Sin embargo, no hay ningún consenso en cuanto a la medida en que la educación superior debe ser diversificada vertical y horizontalmente. Por ejemplo, la enseñanza superior alemana se caracterizaba por una jerarquía relativamente plana de la calidad entre las universidades, enfatizando, sobre todo, una diversificación horizontal entre el enfoque teórico de las universidades y el enfoque aplicado de universidades de ciencia aplicada. Por otra parte, se creó un programa denominado «iniciativa de excelencia» para proveer a un pequeño número de universidades de más recursos con el fin de ponerse al día en la carrera de las «universidades clase mundial». Muchos políticos en Alemania abogan por el relativamente alto nivel de un gran número de universidades como una característica especial del sistema alemán de educación superior.

También notamos una tensión en aquellos aspectos en Europa. El llamado Proceso de Lisboa de los países miembros de la UE, luchando por un Área Europea de Investigación, parecía estar basada en un apoyo a generar diferencias de calidad entre las universidades. Por el contrario, el objetivo del Proceso de Bolonia para facilitar la movilidad intraeuropea puede ser alcanzado más fácilmente y de forma global si las diferencias verticales entre las universidades siguen siendo pequeñas.

Se dan estas controversias, pero, sorprendentemente, rara vez se plantean las *preguntas claves respecto a la diversificación*:

- ¿Qué grado de estratificación vertical es el más adecuado para las tareas futuras de los graduados en el mundo del trabajo y en otras esferas de la vida?

- La competencia global, en el momento de la graduación, ¿aumenta o disminuye, si nos movemos hacia una diversidad vertical más alta que en el pasado?
- ¿Cómo cambia la medida de la diversidad horizontal los esfuerzos para cambiar la medida de la diversidad vertical? Los esfuerzos, por ejemplo, para crear sistemas de estratificación de forma más pronunciada ¿socavan la diversidad horizontal?

11.8. Consideraciones finales

Desde un punto de vista operacional, el Proceso de Bolonia trata principalmente de los programas de estudio y grados. Pero desde un punto de vista funcional, otros dos temas están estrechamente relacionados: aumento de la movilidad estudiantil y nuevos vínculos entre el estudio y posterior empleo y trabajo.

Cuanto más siga el Proceso de Bolonia y más cerca se mueva hasta el final del primer período del cambio –la realización de la llamada Área de Educación Superior Europea– más se plantea la cuestión de lo que en realidad ha significado el cambio estructural para la movilidad estudiantil y para los vínculos entre el estudio y posterior empleo y trabajo.

En cuanto a esta última, se hizo popular el término «empleabilidad», y vemos a muchos actores tratando de vender su idea de los vínculos deseados entre el estudio y el trabajo posterior como el «significado real» del Proceso de Bolonia. Incluso vemos llamadas tan fervientes para hacer programas de estudio, muy instrumentales y orientados muy de cerca a supuestas exigencias del trabajo. Algunos críticos afirman incluso, en tono de broma, que los cursos sobre «marxismo-leninismo» impartidos en las universidades en Europa Central y Oriental, son ahora sustituidos por cursos sobre el «manifiesto capitalista».

Es más apropiado decir que el proceso de Bolonia exige, en forma similar a como lo ha hecho la ley alemana del Marco para la Educación Superior de 1976, la relevancia profesional de los programas de estudio, por los que cada campo de estudio y cada institución de educación superior tienen que reflejar sus respectivas condiciones y elegir sus opciones específicas. La convocatoria de relevancia profesional no es nueva y no se diferencia sustancialmente, a excepción de tomar en serio que la educación superior ya no puede ser estratégicamente relevante solo

para un 10% a un 15% de los puestos de trabajo cognitivamente más exigentes en la fuerza de trabajo y considerar a los demás como un grupo residuo de «casi abandono» o solo un grupo objetivo real de «otras instituciones de educación superior», es decir, instituciones sin ningún rol, o, por lo menos, con un rol de investigación muy limitado. Más bien, las propias universidades tienen que tomar en serio la expansión de la educación superior a través de la diversificación intrainstitucional, es decir, servir realmente a dos niveles distintos de graduados. Han de reflejar cómo la orientación académica de la enseñanza y del aprendizaje puede ser profesionalmente relevante para las carreras profesionales, académicamente menos exigentes que las carreras tradicionales, pero lo suficientemente exigentes para que las universidades les sirvan de una manera específica.

12. LA REFORMA DE BOLONIA Y EL ÉXITO PROFESIONAL DE LOS GRADUADOS

— Harald SCHOMBURG y Ulrich TEICHLER

12.1. Introducción

Para los observadores no expertos en educación superior, *no es fácil entender por qué el llamado Proceso de Bolonia se considera tan importante en Europa*. Tampoco lo es comprender por qué estos esfuerzos de reforma de la educación superior han generado tanta polémica.

A primera vista, parece que lo que se contempla es una reforma sencilla, es decir, la introducción de una estructura de grado y máster de los programas de estudios y los títulos, tal vez, en última instancia, la adaptación a un sistema que es el que domina en todo el mundo. Sin embargo, un análisis más detenido desvela que al hablar del Proceso de Bolonia se debate una amplia variedad de cuestiones.

Cabría esperar que, más allá del cambio estructural como tal, *los principales objetivos pudieran ser curriculares*, pero en la Declaración de Bolonia de 1999 se especifica que la finalidad más importante del cambio curricular es que favorezca la *movilidad de los estudiantes*. También se podría haber esperado que el objetivo de alcanzar una «convergencia» desde el punto de vista estructural fuera unido a la convergencia curricular en toda Europa, pero los ministros de los países europeos que iniciaron el Proceso de Bolonia siguen defendiendo que hay que preservar la variedad curricular europea.

Por último, sorprende observar que las *estructuras formales* del sistema de enseñanza superior —en este caso, los niveles de los programas de estudios— se consideran tan importantes en un momento en que parece que el debate público internacional sobre la educación superior se ha alejado de los elementos formales de los sistemas universitarios, es decir, de las diferencias «verticales» entre los centros de enseñanza supe-

rior en términos de «calidad», «reputación», etc., como bien demuestra la atención que hoy se presta en todo el mundo a las «clasificaciones» de las universidades y el deseo de muchas de estas de que se las vea como «universidades internacionales». Es evidente que en las reformas de Bolonia existen paradojas.

Los objetivos de este capítulo son:

- Explicaremos el sentido de Bolonia, es decir, las principales metas, los objetivos operacionales y las áreas de actuación más importantes.
- Ofreceremos una visión general de los cambios reales que se pueden observar al cabo de unos diez años de la Declaración de Bolonia.
- Hablaremos de la posición del debate popular sobre la «empleabilidad» dentro del debate general sobre el Proceso de Bolonia.
- Analizaremos la información disponible sobre los cambios en un área fundamental de las reformas que ha desencadenado el Proceso de Bolonia, en concreto, los cambios en el empleo y el trabajo de los graduados como consecuencia de la introducción de la estructura de grado y máster de los programas de estudios y los títulos, y, en este marco, en especial veremos cómo se desenvuelven los graduados en el mercado laboral.

12.2. La Declaración de Bolonia

Una iniciativa política de la importancia de la Declaración de Bolonia no se puede considerar una mera actuación súbita y por sorpresa. Sin embargo, son muchas las opiniones sobre cuáles fueron los principales *factores que desencadenaron la decisión* de abogar por un sistema convergente de programas de estudios y títulos en Europa (véase Witte, 2006; Kehm, Huiman y Stensaker, 2009). No obstante, se puede decir que son tres los factores de los que se habla con más frecuencia.

En primer lugar, desde los años sesenta, en diversos países europeos se estaban debatiendo los *modelos de sistema de educación superior más deseables*, unos debates que, a raíz de la expansión de la enseñanza superior, hicieron sentir la necesidad de hacer relativamente más cortos los programas de estudios. En segundo lugar, el programa ERASMUS que la Comisión Europea inauguró en 1987 se consideraba de tal éxito, que estimuló los debates sobre cómo ampliar más aún la *movilidad temporal de los estudiantes* dentro de Europa. En tercer lugar, más o

menos a partir de mediados de la década de 1990, a muchos políticos y otros responsables les preocupaba que estudiar en países europeos de habla no inglesa parecía que perdía *atractivo entre los estudiantes de otras partes del mundo*. En consecuencia, se pensó que la introducción de una estructura de grado y máster de los programas de estudios era una forma importante de hacerlo más sugestivo. Esas ideas se extendieron rápidamente, en especial por Francia y Alemania. En esta última, por ejemplo, ya a principios de 1998 se modificó la Ley Marco de la Educación Superior para facilitar el establecimiento de etapas en los programas de estudios y títulos, antes de que se firmaran declaraciones conjuntas en toda Europa.

Aprovechando la celebración de un aniversario de la Universidad La Sorbona de París en 1998, los ministros responsables de la enseñanza superior de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido declararon que establecerían una estructura «armonizada» de los programas y títulos. La firma de la llamada Declaración de La Sorbona fue criticada por ser un intento aislado y en solitario de unos pocos países europeos —pero la idea como tal se encontró con el amplio apoyo de otros países europeos como un gran salto hacia delante—, por lo que se realizaron esfuerzos para sentar una base más amplia para actuaciones futuras. En junio de 1999, los ministros de 29 países europeos firmaron la llamada Declaración de Bolonia, de acuerdo con la cual habría que establecer una estructura de etapas de los programas y títulos y, al final, en 2010, implementar un «espacio europeo de educación superior». Posteriormente, se celebraron conferencias ministeriales de seguimiento para monitorizar, concretar y estimular ese proceso en 2001 en Praga (República Checa), en 2003 en Berlín (Alemania), en 2005 en Bergen (Noruega), en 2007 en Londres (Reino Unido), en 2009 en Lovaina (Bélgica) —en este caso, organizada conjuntamente por los gobiernos de Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo— y finalmente en 2010 en Viena (Austria) y Budapest (Hungría). En todo este tiempo, 47 países se han unido a esa cooperación.

Teniendo en cuenta *los supuestos básicos* que desencadenaron el Proceso de Bolonia, el porcentaje de estudiantes de todo el mundo que estudiaban en el extranjero y decidían hacerlo en países europeos de habla no inglesa no iba en descenso en los años ochenta y noventa, como se solía afirmar (véase Teichler, 1999). Además, no es seguro que las medidas de convergencia estructural sean las más importantes para hacer más atractiva la educación superior europea: la cuestión de

la lengua, la escasez de programas de doctorado organizados o las deficiencias del apoyo académico y administrativo individualizado a los estudiantes en algunos países europeos, pueden haber sido factores de mayor importancia. Pero es evidente que también las creencias son un hecho: en torno al año 2000, se extendió rápidamente por Europa la creencia de que las similitudes estructurales de los sistemas europeos de educación superior los haría más atractivos para las personas de fuera de Europa.

Además, la Declaración de La Sorbona y la Declaración de Bolonia fueron una *auténtica sorpresa política*. A mediados de la década de 1970, los ministros nacionales responsables de la enseñanza superior habían autorizado a la Comunidad Económica Europea a que solo interviniera en política de educación superior en el caso de que llevara a cabo algo que los gobiernos de los países no hicieran bien. Más aún, tal intervención se autorizó con la condición de que las políticas europeas dejaran intacta la diversidad de sistemas de educación superior nacionales de Europa. Y ahora, sin aviso previo, los propios ministros europeos empezaban a hacer lo que anteriormente habían prohibido: a tocar la variedad de sistemas europeos para que fueran más similares.

Por último, cabe preguntarse: *¿Por qué hay que cambiar sustancialmente todo el sistema de educación superior solo por la minoría de estudiantes que posible o realmente se vayan a mover por los distintos países?* Se podría argumentar que hay un objetivo más importante: el programa de reforma de Bolonia podría considerar preferible el sistema de ciclos para las opciones de todos los estudiantes y para una mejor articulación entre las aportaciones del sistema de educación superior y las necesidades de la sociedad. Habría que hacer más atractivos los programas de estudios más cortos, y los estudiantes deberían tener mayor flexibilidad durante la carrera, de modo que el estudio se pudiera extender durante toda la vida (el «aprendizaje a lo largo de toda la vida»).

12.3. El programa de reforma de Bolonia

La Declaración de Bolonia establece como su objetivo operacional fundamental lo que se llamó un *sistema de ciclos de los programas de estudios y títulos* en toda Europa: un programa de estudios de primer ciclo que conduce al grado que en el mundo anglosajón se denomina de *bachelor*, y un programa de segundo ciclo con el que se obtiene el título de más-

ter. Con el paso de los años, los comunicados firmados por los ministros en las conferencias de seguimiento subrayan que los estudios de doctorado se deben entender como el tercer ciclo del modelo de Bolonia. Sin embargo, no se alcanzaron acuerdos concretos sobre el carácter de esta tercera etapa, el estatus de los candidatos a doctor o cuestiones importantes similares.

Con anterioridad al Proceso de Bolonia, en Europa, el sistema de grado y máster solo había existido en Reino Unido e Irlanda. En algunos países europeos, el primer grado de las universidades se había considerado equivalente al grado de máster, mientras que en otras instituciones de educación superior (por ejemplo, en Finlandia y Países Bajos) se equiparaba al de *bachelor*. También en algunos países europeos, a las universidades se les reconocieron los niveles de *bachelor* y máster en algunas disciplinas, mientras que en otras solo se reconoció el nivel de máster (por ejemplo, en Francia y Noruega). En España, los programas de las *escuelas universitarias* podían considerarse funcionalmente equivalentes a los programas de *bachelor* (para una exposición general, véase Teichler, 2007, cap. 7).

En realidad, los ministros de los países europeos implicados en el Proceso de Bolonia nunca convinieron en un modelo común sobre la *duración de los programas de estudios*. Lo más frecuente fue el establecimiento de programas de tres años de *bachelor* y dos años de máster; el modelo más extendido era el de cinco años para la obtención del título de máster, pero quedaba espacio para maniobrar en otras direcciones (véase Richard y Tauch, 2003, 2005).

La Declaración de Bolonia hablaba también de otros objetivos operacionales. Sugería que se tomaran *medidas de acompañamiento* para reforzar el posible impacto de la convergencia estructural de los sistemas de enseñanza superior en los países europeos:

- En primer lugar, se debería introducir en todos ellos un *sistema de créditos* con el que se pudieran medir de forma acumulativa los estudios cursados y disponer de una «moneda» común para las decisiones sobre reconocimiento de los cursados en el extranjero por los estudiantes móviles. Había que tener en cuenta que anteriormente los sistemas de exámenes habían sido muy diversos en Europa. Por ejemplo, habían sido habituales los exámenes importantes al final de cada curso. En Italia, eran muy habituales los exámenes orales para algunas materias. Sin embargo, más de la mitad de los países euro-

peos ya habían establecido diferentes tipos de sistemas de créditos antes de los años ochenta. Además, para facilitar el reconocimiento de los períodos de estudio breves en el extranjero, a partir de 1989 se abogó por la introducción de los créditos en el marco del programa ERASMUS, con el nombre de *sistema europeo de transferencia de créditos*, y con la adscripción de 60 créditos anuales (que se llamaron «ECTS», por las siglas inglesas de dicho sistema)

- Segundo, al finalizar la graduación había que proporcionar a todos los alumnos un *suplemento al título* que diera información de fácil lectura e interpretación internacional sobre el sistema de educación superior nacional, el programa de estudios y los cursados por el estudiante. Esta idea nació a finales de los años ochenta (Berg y Teichler, 1988) y desde entonces estuvo aprobada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Comisión Europea. En el Proceso de Bolonia se vio la oportunidad de acelerar la introducción del suplemento al título.
- Tercero, se abogó por una estrecha colaboración entre los países europeos en las actividades de evaluación, una cooperación a la que en ese contexto se la solía llamar *garantía de calidad*. El objetivo inicial era garantizar que se emprendieran similares procesos de evaluación y otras formas de aprobar los programas de estudios. Después, el debate se extendió al tema de si se podían establecer criterios de calidad similares.

En la Declaración de Bolonia, se defendieron esos objetivos operacionales —la reforma estructural y las medidas de acompañamiento— como *la principal meta estratégica para propiciar la movilidad del estudiante*. En realidad, era un objetivo doble: aumentar el atractivo de la educación superior europea para los estudiantes de otras partes del mundo, y facilitar la movilidad dentro de Europa.

Con el paso de los años, parece que *la agenda de Bolonia se ha ampliado*. Muchos de sus agentes se proponen extenderla sugiriendo a los gobiernos europeos que añadan temas nuevos a los comunicados de las conferencias de seguimiento o, de manera más informal, en las conferencias oficiales celebradas a instancias del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG en las siglas inglesas, el grupo de coordinación entre las conferencias ministeriales), o simplemente reinterpretando el discurso de Bolonia para incluir sus temas preferidos. Por ejemplo, la Comisión Europea publicó varios artículos en que se decía que la base

ideológica del Proceso de Lisboa es más o menos la misma que la del Proceso de Bolonia.

No hay duda de que, junto al tema estructural (la estructura de etapas de los programas de estudios y títulos), surgió y cobró fuerza un segundo tema importante del Proceso de Bolonia: el del *contenido de los programas de estudios*, en especial las principales directrices curriculares y las relaciones entre los estudios y el posterior empleo y trabajo de los graduados. Los «marcos de cualificaciones» y la «empleabilidad» pasaron a ser los términos más utilizados para subrayar la relevancia de este segundo tema importante.

Inicialmente, se señalaba con frecuencia que la Declaración de Bolonia solo exige una convergencia estructural, dejando intacta la diversidad de sistemas curriculares europeos. Debería haber una «mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior», de forma que las diversas competencias se pudieran aceptar sin problema y en términos de igualdad. La Declaración de Bolonia de 1999 solo habla una vez de forma explícita de las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo laboral: «El título obtenido al finalizar el primer ciclo también debe ser relevante para el mercado laboral europeo». Esta *exigencia expresa de la relevancia profesional del título universitario* refleja la preocupación por que las universidades de los distintos países, donde en el pasado solo habían existido programas de estudios largos, pudieran configurar programas de licenciatura de tal forma que los licenciados que se dirigieran al mercado laboral estuvieran en desventaja porque su título fuera similar a un certificado provisional como los antiguos «DEUG» francés o «Vordiplan» alemán; también demuestra la conciencia de que los empleadores pudieran reconsiderar sus estrategias de contratación para dar cabida a los licenciados universitarios.

Los posteriores debates y actuaciones del Proceso de Bolonia fueron más allá de este tema, para ocuparse de los sistemas curriculares. Cuando se sintió mayor necesidad de clarificar el nivel de competencias y conocimientos necesarios para obtener el grado y el máster, los ministros de los diferentes países aprobaron en su comunicado de 2005 los llamados *marcos de cualificaciones*, que se podrían formular ampliamente para el conjunto de la educación superior europea, dentro de las disposiciones nacionales y de cada disciplina. Así pues, la terminología empleada indica que, durante los primeros diez años del siglo XXI, el discurso educativo sobre la enseñanza superior pasó progresivamente

de los «conocimientos» a los «logros», los «resultados del aprendizaje» y las «competencias».

Al mismo tiempo, al hablar de *movilidad* dentro del Proceso de Bolonia o en ámbitos similares, se pensaba en toda una multitud de cuestiones. Algunos defensores de este término abogaban por la subordinación de los currículos a las supuestas exigencias de los empleadores; otros, por una orientación cuantitativa de la enseñanza superior de acuerdo con las circunstancias previstas del mercado laboral. Unos preferían el «aprender a aprender» y las «destrezas fundamentales» para afrontar las incertidumbres del mercado laboral, y otros consideraban que en los currículos estaba la oportunidad de preparar a los estudiantes para cambiar activamente sus roles laborales. Y aun otros abogaban por extender los conocimientos y las competencias relevantes para la búsqueda de empleo y por promover la capacidad de gestionar la propia vida (profesional, aunque no exclusivamente). Por consiguiente, el término «empleabilidad» sugiere erróneamente que hay en juego cuestiones laborales (salario, pensiones, estabilidad de los contratos, etc.), cuando realmente el discurso se concentraba en cuestiones sustantivas de aprendizaje, competencia y trabajo (lo que posiblemente se podría denominar la «relevancia profesional»; véase Teichler, 2009).

Los debates y las políticas en el marco o el contexto del Proceso de Bolonia trascendieron de todas estas cuestiones. Se añadieron otras muchas a la lista: mayor acceso a la enseñanza superior y permeabilidad entre el sistema de formación profesional y la educación superior, así como la «dimensión social» de la educación superior, entre otras referentes a las condiciones económicas para estudiar y la posibilidad real de hacerlo.

12.4. La implementación: revisión de los procesos y los resultados de Bolonia

El Proceso de Bolonia estuvo acompañado de multitud de actuaciones de evaluación. En primer lugar, para la preparación de todas las conferencias ministeriales de seguimiento, se pedía a cada país que redactara informes sobre sus avances, y en todos los casos un grupo de trabajo resumía esos informes en uno general de «inventario». Segundo, se encargaba regularmente a la Asociación de Universidades Europeas (EUA) o a especialistas individuales la realización de encuestas sobre las «tenden-

cias» de las instituciones de enseñanza superior en la implementación del Proceso de Bolonia (Haug y Tauch, 2001; Reichert y Tauch, 2003, 2005; Crosier, Purser y Smidt, 2007; Sursock y Smidt, 2010). Tercero, se encargó en diversas ocasiones a investigadores de la educación superior que evaluaran de forma exhaustiva el desarrollo general del Proceso de Bolonia (véase Alesi *et al.*, 2005; Kehm, Huisman y Stensaker, 2009; CHEPS, INCHER-Kassel y ECOTEC, 2010). Cuarto, se encargaron diversos estudios sobre temas específicos, por ejemplo, estadísticas sobre la movilidad de los estudiantes (Kelo, Teichler y Wächter, 2006; Teichler, Ferenz y Wächter, 2011), las opiniones del personal académico (Gallup Organization, 2007) o estadísticas sobre estudiantes y encuestas en general (EUROSTAT y EUROSTUDENT, 2009). Y quinto, además, se encargaron varios estudios dentro de los países individuales, o los realizaron diferentes agencias y estudiosos por iniciativa propia.

Sin embargo, la mayoría de agentes y expertos que se ocupan de la implementación y los resultados del Proceso de Bolonia llega a la conclusión de que la base de información conseguida no es buena. Las estadísticas de que se dispone muchas veces no son adecuadas para evaluar bien los fenómenos relevantes de Bolonia. Existen pocas encuestas buenas que abarquen todos los países. La información que proporcionan los agentes a menudo está altamente politizada. Muchos informes se centran exclusivamente en el grado de consecución de los objetivos operacionales oficiales, sin hablar de los efectos más destacados ni de aquellos que pudieran ser inesperados (véase Reichert, 2010). En muchos estudios de evaluación se quieren mostrar los resultados prematuramente, es decir, antes de que se pueda alcanzar un cambio sustancial. Y por último, también es importante que el clima de reforma apasionado y polémico generado por el Proceso de Bolonia hubiera dado a muchos informes un tono excesivamente emotivo.

No obstante, se puede resumir el mejor estado posible del conocimiento sobre los primeros resultados del Proceso de Bolonia. Pero hay que tener en cuenta que algunos de los resultados que se exponen a continuación corresponden a encuestas realizadas por la Asociación de Universidades Europeas en universidades de Europa, cuyo porcentaje de respuestas era de alrededor del 15%, por lo que hay que suponer que están representadas en exceso aquellas universidades que son relativamente activas en el proceso de reforma.

12.4.1. Rapidez de la implementación

Los objetivos operacionales del Proceso de Bolonia se implementaron a un ritmo muy diferente en los diversos países europeos. En algunos, las nuevas estructuras de los títulos y la mayor parte de las medidas de acompañamiento ya estaban puestas en práctica en 2002. En otros, el proceso de implementación empezó pronto, pero se prolongó muchos años. En otros, los primeros años se caracterizaron por debates sobre si había realmente que poner en práctica las nuevas estructuras, y después de unos años de hablar sobre ese «si», los debates pasaron a ocuparse del «cómo». Por último, en otros países, por ejemplo, España, no se han producido muchas cosas diez años después de la Declaración de Bolonia (véase Alesi *et al.*, 2005; Surssock y Smidt, 2010).

12.4.2. Grado de introducción de la estructura de grado y máster

Las encuestas realizadas en nombre de la Asociación de Universidades Europeas (EUA) (véase Surssock y Smidt, 2010) indican que, en 2010, la estructura de grado y máster de los programas de estudios y los títulos estaba instaurada en la mayoría de las instituciones de educación superior de los países participantes en el Proceso de Bolonia. Según la encuesta de la EUA, el 53% de esas instituciones de los países europeos que participan en el Proceso de Bolonia habían puesto en marcha una estructura de ciclos –grado, máster y posiblemente doctorado– ya en 2003. El porcentaje subió al 87% en 2007, y al 95% en 2010.

En este sentido, cabe añadir que parece que las «medidas de acompañamiento» al cambio estructural se han implementado en un grado similar. El 96% de las instituciones que respondieron la encuesta de la EUA de 2010 afirmaban que tenían un sistema de acumulación de créditos para todos los programas de grado y máster, y en el 66% de las instituciones se otorgaba el suplemento al título de forma general; y en otro 14%, previa solicitud.

12.4.3. Diferencias por campo de estudio

Sin embargo, el sistema de grado y máster no se introdujo en la misma medida en todos los campos de estudio. Como era de esperar, según la

encuesta de la EUA de 2010, esa estructura seguía siendo minoritaria en la mayoría de los campos científicos (16% en veterinaria, 21% en odontología, 27% en farmacia, 28% en medicina, 36% en obstetricia y 46% en enfermería). Hay otros campos con un grado de implementación relativamente bajo: arquitectura (46%), derecho (61%), formación del profesorado (68%) e ingeniería (73%).

12.4.4. El grado: título terminal o de transición

Parece que los estudios de grado funcionan predominantemente como etapa de transición al título de máster. El 85% de los representantes de las universidades que respondieron la encuesta de la EUA esperaba que la mayoría de esos estudiantes no pasara directamente al mercado laboral. El correspondiente porcentaje de otras instituciones de educación superior era del 55%.

12.4.5. Duración de los programas de estudios

Pese a la insistencia en los fines comunes y los objetivos operacionales, cada país interpretó de forma sustancialmente distinta esos objetivos y las actuaciones operativas realmente llevadas a cabo. Ni siquiera se ha conseguido la medida más evidente de coordinación europea dentro del nuevo sistema de programas de estudios, es decir, la de uniformizar la duración de esos programas: 18 países introdujeron de forma sistemática programas de grado de tres años y de máster de dos años; seis países tienen un sistema de cuatro y dos años; y cuatro países, programas de grado de cuatro años y de máster de un año o año y medio. Los demás países tienen modelos diversos (Eurydice, 2010).

12.4.6. Reformas curriculares simultáneas

La mayoría de las instituciones de enseñanza superior que respondieron la encuesta de la EUA de 2010 dicen que, además de introducir cambios estructurales, se han reestructurado los currículos. Entre las que introdujeron el sistema de grado y máster, el 75% decía que todos los departamentos trabajaban en esa reestructuración.

12.4.7. Variedad temática del Proceso de Bolonia

Como ya se ha señalado, la variedad temática del Proceso de Bolonia se fue ampliando sustancialmente. La Declaración de Bolonia consiguió claramente generar intensos debates y esfuerzos por cambiar la educación superior, por lo que la adición de temas a la agenda de Bolonia fue algo muy frecuente. Algunos observadores consideran que se trata de un paso hacia una reforma de gran alcance de la educación superior en Europa, mientras que otros piensan que con ello no se hace sino diluir el programa de reforma de Bolonia.

En algunos países, la introducción del sistema de ciclos de los programas de estudios y los títulos estuvo acompañada de decididas actividades de reconsideración y cambio de los currículos, pero en otros países, los cambios operacionales se llevaron a cabo con escasa consideración curricular. En las diferentes conferencias ministeriales de seguimiento, se fue poniendo mayor énfasis en cuestiones sustantivas de los nuevos programas de estudios, algo que se puede entender como indicativo de desengaño, porque el objetivo inicial de impulsar la convergencia estructural del sistema de educación superior en toda Europa era un instrumento de fuerza menor de la esperada para llevar a cabo la reforma general en la que al principio se pensaba. Debía haberse supuesto desde el principio que la reforma estructural tenía que ir acompañada de importantes reformas curriculares.

La mayoría de los observadores cree que los debates curriculares sobre una mayor conciencia de los resultados de los estudios (las «competencias», los «resultados del aprendizaje»), sobre la retroalimentación de las experiencias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (la «garantía de calidad»), sobre los niveles de competencias que se deberían alcanzar al final de los diferentes ciclos de los estudios (los marcos de cualificaciones), sobre las relaciones entre los estudios y el posterior empleo y trabajo (la empleabilidad) y sobre el papel de los programas de educación superior a lo largo de la vida (el aprendizaje a lo largo de toda la vida), indican la necesidad de mejoras y de cambios realmente positivos. Pero nadie se atreve de verdad a evaluar en qué medida se han producido cambios en este sentido.

12.4.8. Implicación de los agentes

En muchas evaluaciones del Proceso de Bolonia se señala que los agentes de los gobiernos han sido desde el principio los defensores más enérgicos de las reformas fundamentales. Pronto se les sumaron los dirigentes de las instituciones de educación superior, mientras que muchos académicos seguían pensando que el programa de Bolonia era una imposición «desde arriba» indeseable. Y las protestas de los estudiantes no fueron infrecuentes, ni mucho menos. Se criticó de forma amplia que un grado universitario no fuera un nivel suficiente de estudios de base académica, y muchos profesores y estudiantes universitarios prácticamente veían en el grado una fase de transición al máster. Se piensa con frecuencia que, en los programas de grado cortos, los procesos de aprendizaje están excesivamente regulados, con exámenes muy frecuentes como consecuencia de la implementación del sistema de créditos. Existe la preocupación por que la fuerte orientación hacia la empleabilidad socave la calidad académica y el pensamiento crítico e innovador de los estudiantes.

Como expondremos más adelante, la implementación del Proceso de Bolonia no se podía considerar *concluido en el año 2010*, es decir, en el año que se fijó para alcanzar el ambicioso objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Además, el polémico debate sobre el Proceso de Bolonia dio paso a una aceptación generalizada. Sin embargo, los ministros responsables de la educación superior de los diferentes países europeos decidieron seguir con el proceso de implementación y establecer nuevas metas y objetivos.

12.5. El Proceso de Bolonia y la empleabilidad

Como ya se ha señalado, en el Proceso de Bolonia se han impuesto como segundo objetivo estratégico importante las relaciones entre los estudios y el posterior empleo. Y la palabra «empleabilidad» se ha convertido en la consigna de este debate.

También se ha dicho ya que la Declaración de Bolonia de los ministros de 29 países de 1999 no contiene ninguna recomendación clara de fortalecer la orientación al empleo de la educación superior. La referencia que se hace a la «relevancia» laboral del «título que se concede al finalizar el primer ciclo» no era una llamada a un mayor énfasis profesional en los programas de estudios en general, sino a un cierto

contenido profesional en todos los niveles de los programas de estudios. Por lo demás, poco se dice sobre posibles implicaciones curriculares, y no se hace referencia a la convergencia curricular.

Sin embargo, en los comunicados que se publicaban al finalizar las conferencias de seguimiento de los ministros fue apareciendo cada vez más la palabra «empleabilidad», un concepto que pasó a convertirse en el tema de las principales conferencias específicas de los agentes y expertos que organizaba el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG). Algunos expertos sostienen que ha sido un tema importante al menos desde la conferencia de seguimiento que se celebró en Berlín en 2003.

Aunque al principio se impuso un enfoque estructural, poco a poco el Proceso de Bolonia fue avanzando hacia temas curriculares. Fue un cambio en cierto modo determinado por la lógica de aquel enfoque estructural inicial: *era necesario desenmarañar el nivel de competencias y conocimientos* que han de conducir al título de grado o de máster. Los ministros de los distintos países aprobaron la formulación de *marcos de cualificaciones* en su comunicado de 2005, para Europa en conjunto o dentro de los espacios nacionales o de cada disciplina. Por ejemplo, según las formulaciones sobre el nivel europeo, para obtener el título de grado, el estudiante debería saber «aplicar los conocimientos de forma que indique una orientación profesional», y para el de máster tendría que saber «aplicar los conocimientos y la capacidad de resolución de problemas a entornos nuevos y no habituales dentro de contextos más amplios».

El autor de este análisis había defendido que la orientación a la empleabilidad del Proceso de Bolonia se podía caracterizar por cuatro aspectos (véase Teichler, 2009, cap. 20; véase también el importante debate en Vukasovic, 2007): primero, un debate centrado en ese equívoco término; segundo, una creciente «conciencia de los resultados» en la educación superior; tercero, un progresivo énfasis en las capacidades que los conocimientos académicos no propician de forma directa, por ejemplo, las competencias generales y el aprendizaje orientado a la práctica; y cuarto, una presión cada vez mayor sobre la educación superior para que refuerce la utilidad de los estudios para el posterior trabajo profesional de los graduados. Conviene explicarlo brevemente.

En primer lugar, el término «empleabilidad» se usa a menudo al hablar de las relaciones entre los estudios y el posterior empleo. *El término en sí es equívoco* en dos aspectos. Es un término bien asentado en los estudios sobre el mercado laboral y en las políticas dirigidas a resolver

los problemas de la «juventud en riesgo», en especial, los problemas que las personas más indefensas del mercado laboral tienen para encontrar trabajo; en cambio, en el contexto del Proceso de Bolonia se refiere a la cuestión de cómo puede mejorar más aún sus perspectivas laborales un grupo ya muy privilegiado. Además, la palabra se refiere a la «dimensión de intercambio» del mundo del trabajo, es decir, a los salarios, las posiciones, la duración prevista del empleo en los contratos, las vacaciones y los beneficios sociales; en cambio, los respectivos debates del Proceso de Bolonia se centran en la calidad y la relevancia de los currículos para las posteriores tareas laborales.

Si se analizan con más detenimiento los debates sobre la empleabilidad de los graduados en educación superior (para una exposición general, véase Yorke, 2007), se observa que se propone una amplia diversidad de objetivos, por ejemplo: las instituciones de enseñanza superior deben hacer lo posible para propiciar mejor el éxito profesional de sus graduados; los estudiantes han de procurar dar mayor valor a sus estudios, es decir, escoger la universidad que prometa las credenciales de mayor valor, optar por disciplinas que lleven a ocupaciones bien pagadas, etc.; hay que establecer una relación más estrecha entre el contenido de los programas de estudios y las tareas laborales; hay que poner mayor énfasis en aprender a trasladar los conocimientos académicos a la actuación en el mundo del trabajo, por ejemplo, insistir en la aplicación de lo aprendido, fomentando la capacidad de resolución de problemas; hay que trabajar más por mejorar competencias que no están directamente relacionadas con las materias académicas pero a las que se da gran valor en el sistema laboral (por ejemplo, las habilidades sociocomunicativas); las instituciones de educación superior deben ayudar a sus estudiantes y graduados en el proceso de búsqueda de trabajo (informarles y asesorarles sobre las opciones laborales, ayudarles a ponerse en contacto con los empleadores, enseñarles a desenvolverse en las entrevistas de trabajo, etc.).

Muchos agentes y expertos implicados en el Proceso de Bolonia creen que el término encierra un propósito oculto de subordinar los estudios a las exigencias predominantes del mundo laboral, lo cual es motivo de mucha polémica. El autor de este capítulo está convencido de que los debates cobrarían mejor contenido si se hablara de «relevancia profesional»: las instituciones de educación superior, al configurar sus currículos, deben tener en cuenta de qué modo van a incidir el aprendizaje y el fomento de las competencias en el posterior trabajo

profesional. Y esto es así con independencia de si los campos de estudio están estrechamente relacionados o no con determinadas áreas ocupacionales, de si se opta por un énfasis más teórico u otro más práctico, y de si se quiere preparar a los estudiantes para las exigencias laborales predominantes o reforzar sus posibilidades de ser agentes del cambio.

En segundo lugar, no hay duda de que el debate sobre la necesidad de fortalecer la empleabilidad ha cobrado impulso con gran rapidez, porque en Europa y en otros muchos países ya se ha iniciado un cambio que se puede denominar una *tendencia hacia una mayor «conciencia del output»* y una *«conciencia de los resultados»*. Desde los años ochenta, se han extendido por Europa diversas actuaciones para evaluar la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y la administración de la educación superior (para una exposición general, véase Cavalli, 2007). Por *evaluación* –realizada en diversos ámbitos institucionales, como en los de las acreditaciones, la remuneración de los profesores de acuerdo con sus logros, la financiación de la investigación competitiva, la financiación basada en los resultados, etc.– se entienden las actividades de análisis y valoración periódicos, sistemáticos y exhaustivos de los objetivos, los procesos y los resultados de las actuaciones básicas de la educación superior. De esos agentes fundamentales, en una mezcla de mecanismos que a la vez estimulan la reflexión y controlan la actuación de los agentes principales de la enseñanza superior, se espera que centren su atención no solo en sus actuaciones más importantes, sino también en un metanivel de observación y evaluación: ¿por qué y cómo se emprenden las actuaciones?, ¿qué resultados se prevén y se consiguen? El supuesto subyacente básico de muchas actividades de evaluación es que los agentes fundamentales deben reflexionar constantemente sobre los principios rectores, los procesos y los efectos de su actuación, para mejorar y, si quieren mejorar, para saber encontrar ellos mismos la forma de hacerlo.

Tercero, se ha ido haciendo habitual pedir a los responsables de los programas de estudios y los exámenes de las instituciones de enseñanza superior que no consideren la enseñanza, el aprendizaje y los exámenes desde la perspectiva de los conocimientos, su transmisión y su adquisición, sino desde la de las capacidades que la educación superior haya configurado y puedan ser útiles para afrontar las tareas laborales y de otra índole una vez finalizados los estudios. En este contexto se habla en general de «resultados del aprendizaje» y de «competencias», para referirse a las capacidades potencialmente útiles que la educación su-

perior, aunque no exclusivamente, haya generado. Así lo reflejan varios comunicados de los ministros responsables del Proceso de Bolonia, en especial en las recomendaciones sobre el establecimiento de marcos de cualificaciones.

El uso creciente de las «competencias» indica que los responsables de la educación deben fijarse no solo en la adquisición del contenido del aprendizaje, sino también en su efecto, es decir, en la creación de potencial para poder actuar posteriormente. Además, se va asentando la idea de que las competencias no se basan meramente en los conocimientos y la cognición, sino también en las dimensiones afectivas y motivacionales y, en cierto grado, en las sensoriales y motoras, y no se mejoran de forma exclusiva por la enseñanza que se recibe en el aula, sino también en otros espacios de aprendizaje y socialización. En este sentido, algunos expertos abogan por «destrezas genéricas» y «destrezas fundamentales», otros insisten en el aprendizaje orientado a la práctica, y otros proponen extensas listas de competencias. El autor de este capítulo clasificó los conceptos que más se suelen proponer del siguiente modo (Teichler, 2009):

- a) competencias cognitivas generales, es decir, un énfasis en las destrezas genéricas y los conocimientos amplios, en las teorías y los métodos más que en las áreas de conocimiento, aprender a aprender, etc.;
- b) estilos de trabajo, es decir, trabajar con limitaciones de tiempo y perseverancia;
- c) valores generales relacionados con el trabajo, es decir, fidelidad, curiosidad y orientación a los logros;
- d) valores específicos de contenido profesional, por ejemplo, la capacidad de resolución de problemas;
- e) destrezas sociocomunicativas, por ejemplo, liderazgo, trabajo en equipo, capacidad de expresión;
- f) áreas de conocimiento complementarias, por ejemplo, lenguas extranjeras, TIC;
- g) capacidad de organizarse la propia vida;
- h) capacidad de desenvolverse en el mercado laboral, por ejemplo, conocimientos relevantes para la búsqueda de trabajo, saber presentarse ante los empleadores;
- i) competencias internacionales, por ejemplo, conocimiento y comprensión de culturas extranjeras, análisis comparativo, saber tratar con personas desconocidas.

En cuarto lugar, el término «empleabilidad» se hizo popular porque *a las universidades se les exige cada vez más que demuestren su utilidad para la sociedad*, una utilidad que era más evidente en el pasado. La polémica sobre las funciones educativas de la enseñanza superior no es nueva, y siempre se ha buscado el equilibrio entre la utilidad para la sociedad y el distanciamiento deliberado de las expectativas externas. De todos modos, en los países económicamente avanzados existe un consenso generalizado sobre las funciones fundamentales de la educación superior. De ella se espera que:

- enseñe a los estudiantes a entender y dominar las teorías, los métodos y los ámbitos de conocimiento académicos;
- contribuya al avance cultural y el desarrollo de la personalidad;
- prepare a los estudiantes para el trabajo y otras esferas de la vida mediante conocimientos relevantes que les ayuden a entender y adquirir las «herramientas y normas» necesarias para su vida profesional;
- fomente la capacidad de cuestionar las prácticas dominantes: los graduados deben ser escépticos y críticos, capaces de afrontar tareas laborales indeterminadas y de contribuir a la innovación.

Sin embargo, en el Proceso de Bolonia se observa que van aumentando las referencias a las expresiones *sociedad del conocimiento* y *economía del conocimiento*, lo cual indica que la educación superior va cobrando cada vez mayor importancia para la tecnología, la economía, la sociedad y la cultura, y que, en consecuencia, está sometida a la presión progresivamente mayor de tener que demostrar que es útil para la sociedad. Se oyen con frecuencia opiniones extremas. Por un lado, se dice que la educación superior debe «ajustarse» más estrechamente a las actuales exigencias que plantean los empleadores o que se deducen de las tendencias del mercado laboral. Por otro, hay quienes arguyen que el Proceso de Bolonia, por su énfasis en la empleabilidad o la «relevancia profesional» de los programas de grado, es un instrumento de destrucción de los valores tradicionales de la enseñanza superior, según los cuales, para el sistema de conocimientos y para el mundo laboral, es bueno que existan una cierta distancia entre el conocimiento y su uso, y ciertas discrepancias entre las exigencias laborales y la mejora de las competencias mediante la educación superior.

En realidad, en los distintos países europeos se observan diferentes formas de aplicar la empleabilidad de que se habla en el Proceso de

Bolonia. En Reino Unido, por ejemplo, se observan movimientos hacia el fortalecimiento de las destrezas genéricas, otros hacia la especialización disciplinar, y otros hacia programas de estudios de orientación más práctica. En Alemania, en el marco de las directrices para la aprobación de los programas de estudios, se acordó que todos los programas de grado debían reservar en torno al 10% del tiempo de estudio a cursos destinados a desarrollar «destrezas básicas», de modo que se podían introducir materias tan heterogéneas como retórica, lenguas extranjeras, redacción, habilidades de liderazgo, etc. (véase Bürger y Teichler, 2004).

12.6. El éxito profesional de los graduados universitarios: conclusiones provisionales

Como ya se ha señalado, es evidente que los ministros de los países europeos que firmaron la Declaración de Bolonia en 1999 eran conscientes de la controvertida cuestión de la empleabilidad: cómo diseñar los currículos de los nuevos programas de grado de forma que los graduados que de ellos salieran fueran aceptados en el mercado laboral. Fue un tema que resultó ser fundamental en aquellos países europeos en que no había existido un título universitario de grado (para una exposición general sobre los sistemas de educación superior europeos, véase Teichler, 2006), debido a que:

- en el pasado más o menos todas las instituciones de educación superior habían sido universidades y más o menos todos los programas conducían a un título equivalente al de máster (por ejemplo, en Italia);
- habían prevalecido dos tipos de instituciones de educación superior, de manera que los programas de estudios de las universidades conducían a un título de nivel de máster, y los de otras instituciones de enseñanza superior eran de algún modo más cortos y orientados a la práctica (por ejemplo, en Austria, Finlandia, Alemania, Países Bajos y Suiza).

Por consiguiente, las cuestiones clave del impacto del Proceso de Bolonia son: qué proporción de titulados de grado universitarios decidirán pasar a trabajar una vez obtenido el título, en lugar de seguir

estudiando para el título de máster, y si el empleo y el trabajo de los titulados de grado universitarios son los apropiados para el nivel de estudios cursados

Un reciente estudio comparativo de dos encuestas sobre graduados de diez países europeos (Schomburg y Reichler, 2011) incluía cuatro países en que la introducción de los programas universitarios de grado era especialmente sensible teniendo en cuenta las condiciones anteriores al Proceso de Bolonia, como ya se ha dicho antes: Austria (graduados en los años 2007-2008 y encuestados entre un año y medio y dos años y medio después), Alemania (graduados en los años 2007-2008 y encuestados un año y medio después), Italia (graduados en los años 2007-2008 y encuestados un año después) y Países Bajos (graduados en los años 2003-2007 y encuestados entre uno y dos años después). Es evidente que estas encuestas no pueden reflejar el impacto del Proceso de Bolonia, porque muchos de los graduados encuestados empezaron a estudiar en los años 2003 y 2004, cuando en algunos de estos países la implementación de los programas de grado se encontraba en una fase inicial, pero sí indican al menos las fases históricas de los problemas y la aceptación.

La tabla 1 muestra que la mayoría de los titulados de grado universitarios, de los tres países de los que se dispone de información, decide seguir estudiando. Es una realidad opuesta a la de países como Estados Unidos, Reino Unido o Japón, donde solo una minoría de los titulados de ese nivel sigue con los estudios.

La tabla 1 muestra también que un porcentaje importante de titulados de grado no tiene decidido seguir estudiando o ponerse a trabajar, y en consecuencia hacen las dos cosas: trabajan y estudian. Por último, la tabla 1 refleja claramente que los graduados de programas de grado

Tabla 1. Situación de los titulados de grado de cuatro países europeos (porcentaje).

País	Total empleo	Empleo exclusivamente	Empleo y estudio	Solo estudio	Total estudio
Universidades-Austria	56	26	28	40	68
Fachhochschule-Alemania	66	42	23	31	54
Universidades-Alemania	45	18	24	51	75
Fachhochschule-Alemania	71	52	17	24	41
Italia	46	31	15	42	57
Países Bajos HBO (Hoger Beroepsonderwijs)	89	73	16	7	23

Fuente: Resultados de encuestas nacionales presentados por Schomburg y Teichler, 2011

de otras instituciones de educación superior optan por seguir estudiando con mayor frecuencia que la de sus predecesores con anterioridad a la introducción de la estructura de grado y máster.

La tabla 2 aporta datos sobre diversos aspectos del empleo, con los que se compara a los graduados universitarios con los titulados de grado de otras instituciones de enseñanza superior cuyos nuevos currículos de grado suelen ser similares a sus currículos tradicionales, con los graduados de máster y con los graduados de «programas tradicionales», es decir, programas que no se habían cambiado a la estructura de grado y máster. En realidad, los resultados son de difícil interpretación. A primera vista, parece que los titulados de grado universitarios tienen menos éxito del que cabría esperar en el mercado laboral. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en otro tipo de instituciones dominan campos de estudio que tienen más éxito en ese mercado (por ejemplo, estudios empresariales, ingeniería, etc.).

Tabla 2: Empleo de los graduados de diversos países europeos (porcentaje).

	Títulos de grado			Titulados de máster			Títulos de ciclo único/tradicionales		
	Univ.	Otras EESS	Todos	Univ.	Otras EESS	Todos	Univ.	Otras EESS	Todos
Empleo a tiempo completo (%)									
Austria	65	83	73	.	.	.	79	91	82
Alemania	85	90	.	91	91	.	85	92	.
Países Bajos	78	65	.	81	.	81	76	59	.
Contrato indefinido (%)									
Austria	80	86	82	.	.	.	77	90	80
Alemania	55	66	.	68	85	.	65	75	.
Italia	49	.	49	.	.	.	.	.	.
Países Bajos	63	63	.	53	.	52	50	66	.
En categorías ocupacionales de alto nivel (%)									
Países Bajos:									
Puestos de gestión/profes.	57	52	.	71	.	71	71	52	.
Puestos prof. asociados	11	22	.	10	.	10	9	23	.
Ingresos mensuales brutos (en euros)									
Austria	2.358	2.748	2.532	.	.	.	2.641	2.888	2.705
Alemania	2.448	2.817	2.718	3.012	3.743	3.346	3.070	3.037	3.053
Italia (ingresos netos)	1.109	.	1.109	1.057	.	1.057	1.110	.	1.110
Países Bajos	2.589	2.040	.	2.439	.	2.439	2.476	1.938	.

EESS: Enseñanzas Superiores

Fuente: Datos de encuestas nacionales presentados en Schomburg y Teichler, 2011

Tabla 3: Relaciones entre los estudios y el trabajo entre los graduados de diversos países europeos (porcentaje de graduados empleados).

	Títulos de grado			Titulados de máster			Títulos de ciclo único/tradicionales		
	Univ.	Otras EESS	Todos	Univ.	Otras EESS	Todos	Univ.	Otras EESS	Todos
Relación vertical									
Austria	77	83	80	.	.	.	86	88	87
Alemania	75	81	.	78	85	.	82	86	.
Italia	80	.	80	.	.	.	.	.	.
Países Bajos	47	81	.	64	.	64	64	78	.
Relación horizontal									
Austria	48	51	49	.	.	.	47	54	49
Alemania	35	48	.	56	64	.	50	51	.
Italia	40	.	40	.	.	.	.	.	.
Países Bajos	54	62	.	66	.	66	66	64	.

EES: Enseñanzas Superiores

Fuente: Datos de encuestas nacionales presentados por Schomburg y Teichler, 2011

La tabla 3 da información sobre las relaciones importantes entre los estudios y el trabajo: verticalmente, en términos de la correspondencia entre el nivel de exigencia y las tareas del empleo, por un lado, y del nivel académico conseguido, por otro; y horizontalmente, en términos del ajuste entre el campo de estudio y el área ocupacional, o el grado en que los graduados perciben que los estudios cursados son útiles para realizar lo que su trabajo les exige. Una vez más, se observa que a los titulados universitarios de grado les va mejor de lo que auguraban las muchas voces críticas, pero la situación laboral de los titulados universitarios y el contenido del trabajo que realizan no son tan buenos ni impresionantes como para que ya se les pueda considerar plenamente aceptados por el sistema de empleo.

Por último, la tabla 4 muestra el porcentaje de graduados que se sienten satisfechos con su situación profesional en general. Es evidente que los titulados universitarios de grado piensan que su situación es buena. La aceptan casi tanto como los graduados de programas de estudios tradicionales.

Tabla 4: Satisfacción profesional alta de los graduados de diversos países europeos (porcentaje de graduados empleados)

	Títulos de grado			Titulados de máster			Títulos de ciclo único/tradicionales		
	Univ.	Otras EESS	Todos	Univ.	Otras EESS	Todos	Univ.	Otras EESS	Todos
Austria	71	73	72	.	.	.	73	78	74
Alemania	63	69	.	66	65	.	66	67	.
Países Bajos	63	65	.	70	.	70	69	64	.

EES: Enseñanzas Superiores

Fuente: Datos de encuestas nacionales presentados por Schomburg y Teichler, 2011

12.7. Conclusiones

Los observadores del Proceso de Bolonia convienen, en primer lugar, en que se puede observar un proceso prolongado hacia el Espacio Europeo de Educación Superior que la Declaración de Bolonia de 1999 se proponía alcanzar en el año 2010. Desde 1999 se han producido cambios importantes, pero en 2010 no se han llevado a cabo plenamente reformas exhaustivas. Los ministros de los países europeos implicados en el Proceso de Bolonia señalaban en sus comunicados de 2009 y 2010 que contemplaban otra década del Proceso de Bolonia caracterizada por más medidas de implementación de los objetivos iniciales, revisiones necesarias y, en algunos aspectos, esfuerzos por alcanzar objetivos aún más ambiciosos.

Los diferentes países partícipes del Proceso de Bolonia suelen adoptar enfoques de «Bolonia» específicamente propios. Quedó claro que, en diversos países, la educación superior, pese a esos esfuerzos por conseguir una mayor similitud y cooperación, sigue siendo bastante heterogénea. Así se refleja claramente en las enormes diferencias en lo que se refiere a la duración de los programas de estudios y los enfoques curriculares. Lo mismo ocurre con las políticas relativas al flujo de estudiantes, por ejemplo, en si el énfasis se pone prioritariamente en aumentar el número de estudiantes que llegan a un país o en conseguir un equilibrio entre los que llegan y salen en todos los países europeos. Por último, también son igualmente importantes los efectos de la idea de empleabilidad y las orientaciones curriculares reales. Así, los ministros responsables del Proceso de Bolonia fijaron en 2009 el objetivo de que para el año 2020 el 20% de los estudiantes pasaran al menos un

período de estudios en un país extranjero. Cuando se formuló tal objetivo, unos pocos países europeos ya lo habían superado. En cambio, otros no habían alcanzado la cuarta parte de esa cifra ni mostraban voluntad de hacerlo para 2010.

El efecto del Proceso de Bolonia, en lo que respecta a su principal objetivo estratégico, tal como se formuló inicialmente, es ambivalente. Por un lado, existen indicios de que los estudiantes de fuera de Europa ven más atractivo estudiar en ella. Por otro, no está claro que el Proceso de Bolonia realmente pueda acelerar la tendencia continuada a aumentar la movilidad a corto plazo de los estudiantes dentro de Europa.

Damos por supuesto que el debate sobre la empleabilidad pudo haber incrementado los esfuerzos por reflejar las relaciones entre los estudios y el posterior empleo y trabajo, y propiciar las oportunas actuaciones. Es sin duda deseable que no se imponga la única referencia de la empleabilidad.

Los esfuerzos por hacer de los programas de grado universitarios una solución creíble para los alumnos que quieran trabajar una vez obtenido el título de grado han tenido cierto éxito. Los titulados de grado se desenvuelven en el mercado de trabajo mucho mejor de lo que dicen los escépticos, pero no se llega a lo que se podría denominar una aceptación plena del nuevo título.

Se ve que los debates sobre las virtudes y los defectos de la agenda de Bolonia continúan teniendo un alto contenido emocional, y se sigue observando una gran cantidad de «eulogías y protestas» (Reichert, 2010).

En una encuesta al personal académico de 31 países europeos realizada en 2007, alrededor de un tercio de los encuestados convenía en la afirmación «Hubiera sido mejor mantener los antiguos sistemas únicos (sin la división entre grado y máster)», mientras que seis de cada diez no estaban de acuerdo (Gallup Organization, 2007). La desaprobación del sistema de grado y máster era mayor entre los académicos de Alemania (53%), seguidos de los de Estonia (46%), Hungría e Italia (42% en ambos casos). En Alemania, la opinión mayoritaria de los académicos críticos de las reformas de Bolonia era que no tenía sentido abandonar la educación superior después de tres años de estudio; los estudiantes quedarían bajo mínimos en maduración académica aceptable y en la adecuada formación para ocupaciones de alto nivel.

También muchos estudiantes representantes de Alemania y otros países europeos critican el Proceso de Bolonia. Señalan a menudo que

los currículos se han saturado de contenidos, se han hecho inflexibles y conllevan muchos exámenes. No se presta suficiente atención a los diversos modos y ritmos de estudio individuales.

Sin embargo, las encuestas apuntan a la posibilidad de que la reforma de Bolonia cuente entre los estudiantes con mayor aprobación de lo que señalan las voces críticas. Por ejemplo, las primeras encuestas indican que en Alemania, tras la reforma de Bolonia, se redujeron tanto la prolongación de los estudios como su abandono. La tabla 5 presenta los resultados —aún no publicados— de una encuesta a graduados alemanes. Según esos datos, los graduados de los programas universitarios de grado tienen una opinión de sus programas de estudios más claramente favorable que la de los graduados de programas universitarios tradicionales.

Tabla 5: Valoración positiva de las aportaciones y condiciones de los estudios de las universidades alemanas en 2007 y 2008.

	Grado	Máster	Tradicional
Horarios y programas de estudios	51	62	46
Posibilidad de cumplir a tiempo lo exigido	54	64	48
Diseño/estructura del programa de estudios	45	55	45
Preparación de la exposición oral	47	50	39
Calidad didáctica de la enseñanza	39	46	32
Calidad académica	78	78	76
Posibilidades de especialización	46	56	55
Relación con la investigación	40	51	39
Contacto con el personal docente	60	72	42

Fuente: Encuestas a graduados INCHER-Kassel y KOAB realizadas en 2009 y 2010 (inéditas)

La introducción de los programas de grado y máster en las universidades Europeas es sin duda irreversible, aunque algunos países excluyan ciertos campos de estudio. Y es previsible que se mantenga el beneficio de hacer más atractivo para estudiantes de otras partes del mundo venir a estudiar a Europa. Hay que seguir buscando mejores disposiciones curriculares para los estudiantes de grado. Es posible que el paso creíble de un programa de grado al mundo laboral, que pudiera hacer de quienes obtuvieran ese título agentes de la mejora de la calidad de los empleos de nivel medio, resulte ser muy importante para la «sociedad del conocimiento», una sociedad basada en la calidad de una educación superior para la mayoría de los ciudadanos.

Referencias

- Alesi, B.; Bürger, S.; Kehm, B.; Teichler, U. (comps.) (2005). *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. Bonn y Berlín: Federal Ministry of Education and Research.
- Berg, C.; Teichler, U. (1988) «Unveiling the Hidden Information in Credentials: A Proposal to Introduce a Supplement to Higher Education Diplomas». *Higher Education in Europe*, vol. 13, n.º 3, págs. 13-24.
- Bürger, S.; Teichler, U.: (2004). «Besondere Komponenten der Studiengangentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen». En Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (comps.). *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen: Akkreditierung sichern, Profil schärfen* (págs. 1-52). Berlín: Raabe.
- Cavalli, A. (comp.) (2007). *Quality Assessment for Higher Education in Europe*. Londres: Portland Press.
- Center for Higher Education Policy Studies, International Centre for Higher Education Research Kassel y ECOTEC (2010). *The First Decade of Working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment*, vol. 1. Enschede: Universidad de Twente, CHEPS.
- Crosier, D.; Purser, L.; Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. An EUA report*. Bruselas: European University Association.
- EUROSTAT y EUROSTUDENT (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on the Social Dimension and Mobility*. Luxemburgo: Sogeti.
- Eurydice (comp.) (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Bruselas: Eurydice.
- Gallup Organization (2007). *Perceptions of Higher Education Reforms: Survey among Teaching Professionals in Higher Education Institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey (Flash Eurobarometer 198)*. Bruselas: European Commission.
- Haug, G.; Tauch, C. (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education (II): Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001*. Bonn: HRK.
- Kehm, B.; Huisman, J.; Stensaker, B. (comps.) (2009). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Róterdam: Sense Publishers.
- Kelo, M.; Teichler, U.; Wächter, B. (comps.) (2006). *EURODATA: Student Mobility in European Higher Education*. Bonn: Lemmens.

- Reichert, S. (2010). «The Intended and Unintended Effects of the Bologna Reforms». *Higher Education Management and Policy*, vol. 22, n.º 1, págs. 99-118.
- Reichert, S.; Tauch, C. (2003). *Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four Years After: Steps Sustainable Reform of Higher Education in Europe*. Bruselas: European University Association.
- (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: European University Association.
- Schomburg, H.; Teichler, U. (eds.) (2011). *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key Results of the Bologna Process*. Róterdam y Taipei: Sense Publishers.
- Sursock, A.; Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Bruselas: European University Association.
- Teichler, U. (1999). «Internationalisation as a Challenge to Higher Education in Europe». *Tertiary Education and Management*, vol. 5, n.º 1, págs. 5-23.
- (2006). *Reformas de los modelos de la educación en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Madrid y Buenos Aires: Mino y Dávila.
- (2007). *Higher Education Systems*. Róterdam: Sense Publishers.
- (2009). *Higher Education and the World of Work: Conceptual Framework, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Róterdam: Sense Publishers.
- Teichler, U.; Ferencz, I.; Wächter, B. (comps.) (2011). *Mapping Mobility in European Higher Education* (2 vol.). Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst ([http://ec.europa.Teichler, Ferenz and Wächter 2011](http://ec.europa.Teichler,FerenzandWächter2011)).
- Vukasovic, M. (2007). «Deconstructing and Reconstructing Employability». En Fromment, E.; Kohler, J.; Purser, L.; Wilson, L. (comps.). *EUA Bologna Handbook* (parte 1, págs. 4-2). Berlín: Raabe.
- Witte, J. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. Enschede: Universidad de Twente, CHEPS.
- Yorke, M. (2007). «Employability in Higher Education». En Fromment, E.; Kohler, J.; Purser, L.; Wilson, L. (comps.). *EUA Bologna Handbook* (parte 1, págs. 4-1). Berlín: Raabe.

ÍNDICE

Autores	5
Sumario	7
1. Introducción	9
– [José-Ginés MORA, Harald SCHOLMBURG y Ulrich TEICHLER]	
1.2. Los antecedentes de este libro	14
2. Las exigencias del mundo del trabajo	17
– Ulrich TEICHLER	
2.1. Introducción	17
2.1.1. Mayor interés en el tema	17
2.1.2. Cuestiones de actualidad	18
2.2. Las circunstancias y opiniones polémicas con respecto al trabajo y empleo de graduados	20
2.2.1. La escena del empleo	20
2.2.1.1. Argumentos contra la evaluación negativa	22
2.2.2. Aumento de la matrícula	23
2.2.2.1. Proporción de graduación	23
2.2.2.2. Gran oferta de graduados	23
2.2.2.3. Opiniones divergentes con respecto a la necesidad de graduados	24
2.2.3. Lagunas de información y necesidades de investigación	24
2.2.4. Tendencias y perspectivas futuras del empleo y del trabajo ...	27
2.2.4.1. Tendencias actuales del empleo y el trabajo	27
2.2.4.2. Evolución prevista a largo plazo	28
2.2.4.3. Diversas perspectivas	29
2.3. Tareas educacionales cambiantes para la educación superior	30

2.3.1. Acceso a la educación superior e ingreso	30
2.3.2. Diversificación	31
2.3.3. Hincapié en las capacidades generales y la flexibilidad	32
2.3.3.1. Las capacidades generales previstas	32
2.3.3.2. Los argumentos tradicionales a favor de la educación más allá de la competencia especializada	33
2.3.3.3. Las causas del creciente hincapié en las capacidades generales	34
2.3.3.4. La necesidad permanente de conocimiento especializado	35
2.3.4. Otras tendencias generales en los planes de estudio	36
2.3.4.1. Aptitudes para resolver problemas	36
2.3.4.2. Orientación hacia la práctica	36
2.3.4.3. Aprendizaje interdisciplinario	37
2.3.4.4. Capacidad para enfrentarse a las cuestiones importantes de la humanidad	38
2.3.4.5. Competencias internacionales	38
2.4. El papel cambiante de las instituciones de educación superior ..	39
2.4.1. Cooperación entre la educación superior y el mundo del trabajo	39
2.4.2. Aprendizaje y socialización más allá de la instrucción en el aula y los programas de curso iniciales	40
2.4.2.1. El trabajo y otras formas de experiencia práctica	40
2.4.2.2. Comunicación y asesoramiento	41
2.4.2.3. Servicios relacionados con el empleo	41
2.4.2.4. Mayor utilización de los medios de difusión	41
2.4.2.5. Educación a lo largo de toda la vida	42
2.4.3. Conexiones en el mundo del trabajo y responsabilidad académica	42
2.5. Consecuencias para la acción futura	44
Referencias	45

3. La importancia de la educación superior. Conclusiones del estudio

CHEERS	49
— Ulrich TEICHLER	
3.1. El contexto	49
3.1.1. El renovado interés por las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral	49
3.1.2. La deficiente base de información	51
3.2. La encuesta CHEERS	52

3.2.1. El marco conceptual	52
3.2.2. El diseño del estudio	53
3.3. Las perspectivas de las investigaciones y los debates públicos ..	54
3.3.1. Las perspectivas del mercado laboral	54
3.3.2. Los conocimientos y las perspectivas laborales	56
3.3.3. Las perspectivas de los valores y las opciones	57
3.3.4. El enfoque comparativo del estudio	58
3.4. El «éxito» de los graduados: conclusiones del estudio	60
3.4.1. Los criterios	60
3.4.2. La transición al empleo	61
3.4.3. El empleo según los indicadores objetivos	63
3.4.4. Vínculos percibidos entre los estudios y el empleo y el trabajo posteriores	64
3.4.5. Análisis de las distintas mediciones	66
3.5. Confirmación de las percepciones convencionales y aportación de nuevas ideas	67
3.5.1. La educación superior, el mercado laboral y el éxito profesional	67
3.5.2. El aprendizaje, las competencias y el trabajo	71
3.5.3. La relevancia profesional de los valores y la orientación	75
3.6. Conclusión	76
Referencias	77
4. El trabajo profesional de los graduados	79
— Harald SCHOMBURG	
4.1. ¿Qué se entiende por profesión?	79
4.2. ¿Qué se entiende por «profesional»?	81
4.3. Relaciones entre estudios y trabajo	86
4.4. La competencia profesional	89
4.5. El papel profesional y la identidad profesional	91
4.6. Profesiones y poder	95
4.7. Conclusión	96
Referencias	97
5. Los graduados universitarios españoles en una comparativa europea	99
— José-Ginés MORA, Luis E. VILA y Andrea CONCHADO	
5.1. Introducción	99
5.2. Características básicas de los graduados	100

5.2.1. Origen socioeconómico de los graduados	100
5.2.2. Edad de los graduados	101
5.2.3. Modo de vida de los graduados	102
5.3. Las opiniones sobre los estudios realizados	103
5.3.1. ¿Cómo era la carrera?	103
5.3.2. ¿Qué tipo de aprendizaje se enfatizaba más en la carrera?	106
5.3.3. Las prácticas en empresa	108
5.3.4. La dedicación exclusiva al estudio	108
5.3.5. Movilidad durante los estudios	109
5.3.6. Valoración global sobre los estudios	110
5.4. Los puestos de trabajo y la satisfacción del graduado con los mismos	110
5.4.1. Interés en un «buen empleo»	111
5.4.2. Interés por un trabajo atractivo	112
5.4.3. Relevancia social del trabajo	113
5.4.4. Interés por el tiempo libre	113
5.4.5. Salarios	114
5.4.6. Satisfacción y uso de las competencias	115
5.4.7. Adecuación educativa de los graduados con el empleo	117
5.5. Competenciales de los graduados	118
5.5.1. Competencias requeridas por el puesto de trabajo	119
5.5.2. Competencias adquiridas en la universidad	119
5.5.2.1. Competencias relacionadas con el conocimiento	120
5.5.2.2. Competencias relacionadas con la innovación	120
5.5.2.3. Competencias relacionadas con la gestión del tiempo ...	121
5.5.2.4. Competencias organizativas	122
5.5.2.5. Competencias comunicativas	122
5.5.3. Competencias y satisfacción	123
5.5.4. Competencias y métodos de enseñanza-aprendizaje	125

6. Estabilidad o cambio del empleo y trabajo de los graduados

en Europa. Resultados comparados de dos encuestas

— Harald SCHOMBURG y Ulrich TEICHLER

6.1. Introducción	127
6.2. La transición al empleo	129
6.3. El empleo pocos años después de la graduación	132
6.4. Relaciones entre estudios y empleo	136
6.5. Principales conclusiones y problemas metodológicos	140
Referencias	142

7. PROFLEX: un sistema de seguimiento de graduados para Latinoamérica	143
— José Miguel CAROT, Andrea CONCHADO y José-Ginés MORA	
7.1. El proyecto PROFLEX: El profesional flexible en la sociedad del conocimiento	144
7.1.1. Objetivos PROFLEX	144
7.1.2. Metodología PROFLEX	145
7.1.2.1. Datos	145
7.1.2.2. Instrumentos: el cuestionario	145
7.1.2.3. Selección de la población objetivo	146
7.1.2.4. Diseño de la muestra	146
7.1.3. Una nueva iniciativa avalada en la experiencia: nuevo PROFLEX	147
7.2. Educación superior y mercado laboral en Latinoamérica y Europa	147
7.2.1. Experiencias en educación superior	148
7.2.2. Métodos de enseñanza y aprendizaje	148
7.2.3. Otras actividades adicionales a los estudios	150
7.2.4. Dedicación semanal a los estudios	151
7.2.5. Utilidad de la carrera	152
7.2.6. Valoración global de los estudios	152
7.2.7. Transición al mercado laboral	153
7.2.8. Trabajo por cuenta propia	154
7.2.8.1. Tipo de contrato	154
7.2.9. Salario mensual bruto	155
7.2.10. Satisfacción con el trabajo	156
7.3. Competencias y valores laborales de los graduados universitarios en Latinoamérica y Europa	157
7.3.1. Competencias	157
7.3.1.1. Nivel propio de los graduados	158
7.3.1.2. Nivel requerido en el puesto de trabajo	160
7.3.2. Contribución de la carrera al desarrollo de competencias	162
7.3.3. Valores laborales	164
7.3.3.1. Valores de los graduados	165
7.3.3.2. Valores laborales en los trabajos que ocupan los graduados	166
7.4. Conclusiones	167
Referencias	169

8. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de competencias en el contexto universitario	171
— Andrea CONCHADO y José Miguel CAROT	
8.1. Introducción	171
8.2. El contexto académico universitario	172
8.3. Las competencias	174
8.4. Los métodos de enseñanza-aprendizaje	177
8.5. El modelo 3P de enseñanza-aprendizaje	182
8.6. Conclusiones	184
Referencias	185
9. Cómo promover la adquisición de competencias para la innovación en la universidad. La visión de los graduados de las universidades de Latinoamérica	189
— Luis E. VILA, C. Delia DÁVILA y José-Ginés MORA	
9.1. Introducción	189
9.2. El problema de la producción educativa en la literatura	192
9.3. Datos y modelos econométricos	193
9.4. Resultados de las estimaciones	199
9.5. Resumen de resultados y conclusiones	203
Referencias	207
10. Movilidad internacional de los estudiantes y en los primeros años de profesión	209
— Harald SCHOMBURG y Ulrich TEICHLER	
10.1. La movilidad internacional: un objetivo importante de la política de educación superior en Europa	209
10.2. Frecuencia de la movilidad internacional de los estudiantes según las estadísticas	211
10.3. Frecuencia de la movilidad según las encuestas sobre graduados	214
10.4. El impacto de la movilidad en los inicios profesionales	222
10.5. Estudiar en el extranjero: una distinción en declive	226
10.6. Conclusiones	228
Referencias	229
11. Aprendizaje académico profesionalmente relevante	231
— Ulrich TEICHLER	
11.1. Introducción	231

11.2. Debates previos al Proceso de Bolonia	232
11.3. Cambios con el Proceso de Bolonia	237
11.4. Reflexión sobre impacto y relevancia profesional	239
11.5. El debate de la empleabilidad	243
11.6. El discurso en Alemania	245
11.6.1. Competencias deficientes	246
11.6.2. Retos para el futuro	247
11.6.3. Expansión de la educación terciaria	247
11.6.4. Desafíos curriculares del modelo <i>bachelor</i> -máster	249
11.7. Diversificación	250
11.8. Consideraciones finales	251
12. La reforma de Bolonia y el éxito profesional de los graduados	253
— Harald SCHOMBURG y Ulrich TEICHLER	
12.1. Introducción	253
12.2. La Declaración de Bolonia	254
12.3. El programa de reforma de Bolonia	256
12.4. La implementación: revisión de los procesos y los resultados de Bolonia	260
12.4.1. Rapidez de la implementación	262
12.4.2. Grado de introducción de la estructura de grado y máster ...	262
12.4.3. Diferencias por campo de estudio	262
12.4.4. El grado: título terminal o de transición	263
12.4.5. Duración de los programas de estudios	263
12.4.6. Reformas curriculares simultáneas	263
12.4.7. Variedad temática del Proceso de Bolonia	264
12.4.8. Implicación de los agentes	265
12.5. El Proceso de Bolonia y la empleabilidad	265
12.6. El éxito profesional de los graduados universitarios: conclusiones provisionales	271
12.7. Conclusiones	275
Referencias	278

