

1. Universidad, universitarios y productividad en España: una visión de conjunto

LA universidad española ha crecido considerablemente en recursos y en resultados en las últimas décadas, pero, como le sucede a nuestra economía, tiene problemas de productividad y competitividad. Parte de los mismos se derivan de distintas ineficiencias en el empleo de los recursos y de carencias en la calidad de los servicios y en su relevancia internacional. Otros tienen su origen en el entorno productivo, cuyas características limitan las oportunidades de interacción de las universidades y el aprovechamiento productivo de su capital humano. El reconocimiento de estos dos tipos de debilidades no niega la existencia de otras fortalezas ni las mejoras conseguidas en muchos aspectos en las últimas décadas, pero justifica una llamada de atención sobre lo mucho que queda por hacer.

La sociedad plantea exigencias cada vez más explícitas a la universidad porque precisa de su contribución como motor de las transformaciones que España necesita para consolidar su posición entre las sociedades avanzadas y en la economía basada en el conocimiento. Para no defraudar esas expectativas las universidades deben abordar cambios importantes, pero las reformas ya han sido numerosas. Sus insatisfactorios resultados en bastantes casos han generado cansancio y desconfianza hacia las mismas, sobre todo entre el profesorado. Las causas de esos fracasos han sido varias: diagnósticos demasiado parciales y sesgados, falta de ambición en los objetivos, inadecuación de los instrumentos e incentivos utilizados para conseguirlos y, desde luego, resistencias a los cambios. Por tanto, antes de abordar nuevas reformas es aconsejable prevenir estos riesgos e intentar paliarlos. Será más fácil si se parte de un

diagnóstico adecuado y bien fundamentado y a eso desearía contribuir este estudio.

1.1. El desarrollo de la universidad en la democracia española

Buena parte de las características de la universidad española actual se han configurado en las tres últimas décadas. Por tanto, son consecuencia de los muchos cambios acaecidos en el sistema y en cada una de sus instituciones con posterioridad a la aprobación de la Constitución de 1978 que reconocía la autonomía de las universidades. A partir de esa declaración, de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y del traspaso de las competencias universitarias a las comunidades autónomas, el sistema universitario se descentralizó. Creció primero en el número de instituciones públicas y luego en el de privadas; diversificó su oferta de estudios y multiplicó el número de campus; y atendió a un número de alumnos mucho mayor para responder a la demanda fuertemente creciente de educación superior de una sociedad más desarrollada y abierta.

Estos cambios se produjeron al tiempo que se configuraba un modelo de gobierno colegial, en el que el peso de los académicos es decisivo. Aunque los consejos sociales previstos en la LRU habían introducido formalmente en las universidades la presencia de otros grupos interesados en el buen funcionamiento de las mismas, su influencia siempre ha sido limitada. Ello se ha debido, por una parte, a que los representantes de los agentes sociales o políticos en la universidad no han sido casi nunca conocedores profundos de la institución ni se han dedicado profesionalmente a gobernarla. Y por otra, a que ni la ley ni la cultura de las universidades les ha reconocido los derechos o las facultades que les permitieran hacerlo. El resultado ha sido la prevalencia de la idea de que en la universidad deciden fundamentalmente los que la conocen bien porque trabajan en ella, es decir, los profesores. Eso sí, las universidades siguen muy pendientes de las decisiones de los gobiernos que las regulan y financian, y, de hecho, los profesores intentan influir directa e indirectamente en las normas que pueden afectarles por distintas vías.

La autonomía universitaria se ha desplegado por tanto en España en el espacio que definen tres coordenadas: la cultura y valores de los académicos, un marco regulador que acotaba sustancialmente el margen de decisión en algunos temas importantes, y los condicionantes derivados de la necesidad de atender la fuerte demanda de educación superior. Ninguna de esas coordenadas ha facilitado que el desarrollo en nuestro país de un sistema universitario de masas se hiciera mediante una tipología de instituciones que reconociera la existencia de distintos tipos de universidades. Al contrario, desde dentro y desde fuera de las universidades se ha impulsado un uniformismo engañoso, pues no todas las instituciones son iguales en realidad, y a la vez costoso, pues está en la base de algunas de las ineficiencias que se detectan.

Un ejemplo destacado de las consecuencias de la falta de diferenciación es la cuestión de la formación del profesorado. El crecimiento de las universidades fue durante dos décadas sinónimo de urgentes necesidades de profesorado. La falta de tradición de instituciones especializadas en su preparación a través del doctorado dejó esa tarea fundamental en manos de cada universidad, que la abordaba con recursos y capacidades muy distintas según las áreas y sus trayectorias. El resultado, bien conocido, fue una fuerte endogamia en la selección del personal docente e investigador (PDI) al consolidarse sobre todo personas formadas en la propia institución, las mismas que con frecuencia habían ayudado a resolver las urgencias derivadas de la masificación estudiantil. Las prácticas de otros sistemas universitarios consolidados hace tiempo es bien diferente: los titulados que desean dedicarse profesionalmente a la universidad se forman sobre todo en determinadas instituciones. Aquí esto solo sucedió en ciertos grupos y departamentos: aquellos que enviaron a sus mejores estudiantes a realizar posgrados en el extranjero y se autoimpusieron unos criterios de selección más exigentes.

A finales del siglo xx se frenó la presión de la demanda docente y cayó el número de alumnos. Para entonces el profesorado había aumentado sustancialmente y en buena medida se había consolidado en categorías que exigen poseer el título de doctor y suponen a quien las alcanza capacidad docente e investigadora. A esas alturas era ya evidente que buena parte de los profesores desarrollaban con regularidad sus actividades docentes pero no las de investigación,

pues la puesta en funcionamiento de un procedimiento de evaluación de la actividad investigadora a escala nacional había permitido comprobarlo. Pero esa evidencia sobre la diversidad de actividades académicas no ha tenido consecuencias sobre la gestión de los recursos humanos y el reparto de las cargas docentes. Desde hace años, se mantiene la ficción de que todos los profesores doctores se dedican tanto a la formación superior como a la investigación. Aunque son menos de la mitad los que realizan las dos actividades regularmente, todos reciben un salario que financia ambas, puesto que las cargas docentes permiten a cualquier profesor disponer de tiempo para la docencia y para la investigación.

En realidad en cada universidad el peso de las personas y los grupos activos en investigación es muy variable, existiendo por ello diferentes perfiles de especialización de las instituciones que, sin embargo, no se reconocen en la mayoría de los diagnósticos de los problemas que padece la universidad española. Se trata de una carencia que tiene implicaciones sobre la visión existente de la misma y sus ineficiencias. Al contemplar el sistema universitario como si todas sus instituciones hubieran de dedicarse a la investigación, se considera en ocasiones que las unidades o personas que no lo hacen no debieran ser consideradas propiamente universitarias. Pero en los sistemas universitarios de todos los países hay numerosas instituciones y muchos profesores que son sobre todo —o solo— docentes, y algunos son excelentes. Al dar por supuesto que todas las instituciones o personas se dedican con similar intensidad a la docencia y la investigación y no atender a la especialización, se asignan los recursos humanos y financieros de manera ineficiente y se evalúan los resultados con dificultad. En definitiva, no atender a la especialización produce confusión sobre las causas de los males y desenfoque en los remedios.

1.2. Especialización y tamaño de la universidad: el contexto internacional

Situar a la universidad española en el contexto de los sistemas universitarios del resto del mundo es útil para contrastar algunas de las valoraciones comentadas. La primera cuestión a considerar es la

referida a la actividad docente e investigadora de la universidad: ¿desempeñan todas las universidades de manera similar ambas funciones? O dicho de otra manera, ¿es la investigación una actividad relevante en todas las universidades del mundo? Y también, ¿están formados los mejores sistemas universitarios solo por instituciones dedicadas a la investigación y concentradas en los estudiantes excelentes? La respuesta a todas estas preguntas es claramente negativa.

Existen en las últimas décadas dos tendencias generales en la mayoría de los sistemas universitarios. La primera es la mayor participación de los jóvenes en la educación superior, una expansión que se apoya en tasas de entrada crecientes y, en muchos casos pero no siempre, se traduce en incrementos del alumnado similares a los que España experimentó hasta finales del siglo xx. La segunda tendencia es el aumento de la actividad investigadora, reflejada en la dedicación a la misma de un porcentaje mayor del personal y en el crecimiento de la producción científica, en línea con lo que ha sucedido en nuestro país en la primera década del siglo xxi.

Sin embargo, es un error considerar que las actividades docentes e investigadoras van de la mano siempre en todas y cada una de las universidades. En realidad, todos los sistemas realizan ambas actividades y todas las universidades se dedican a la formación. Pero solo algunas están especializadas en la investigación y apenas unas pocas realizan regularmente transferencia tecnológica, por más que estas actividades sean la base de la llamada *tercera misión* de la universidad. En otras palabras, la especialización en la actividad docente, investigadora y de transferencia de las universidades es muy distinta entre instituciones. Aquellas que están intensamente dedicadas a la investigación realizan también actividad formativa, pero, en bastantes casos, la tienen más concentrada en el posgrado (másteres y doctorados), el escalón de la formación al que acceden menos y mejores estudiantes. Por tanto, puede afirmarse que la producción investigadora dentro de los sistemas universitarios está mucho más concentrada que la de servicios docentes, que son masivos en todos los países desarrollados en el sentido de que acceden a ellos altos porcentajes de la población joven. En cambio, como muestran los datos del capítulo 5, en los sistemas universitarios de Estados Unidos y Europa —que son los que más investigación rea-

lizan— esta actividad está mucho más concentrada, hasta el punto de que el 40% de la producción científica corresponde a un grupo de universidades que solo forman al 12% del alumnado.

Las implicaciones de este rasgo común a muchos sistemas universitarios son dos. En primer lugar, que conviene no confundir las funciones que la sociedad demanda al conjunto del sistema universitario con las que deben cumplir cada una de las universidades: no todas tienen por qué hacerlo todo y, de hecho, muchas de las que funcionan bien no lo hacen. Y segundo, que cada institución debe ser contemplada como es y comparada con las que hacen lo mismo, pues de otro modo la valoración de sus resultados y de la calidad de sus servicios suele ser inadecuada y engañosa.

Otra cuestión que la perspectiva internacional ayuda a valorar es el peso de la universidad en el conjunto de la educación superior. Las universidades son hegemónicas en estas actividades en casi todos los países, pero el porcentaje de los alumnos que estudia en las mismas o en otras instituciones de perfil más profesional es muy variable y las diferencias difícilmente interpretables. Quienes consideran que la investigación es un ingrediente imprescindible de la actividad universitaria entienden que las instituciones que no la desarrollan deberían ser denominadas de otra manera. Sin embargo, el respaldo que recibe este punto de vista de la experiencia internacional es escaso: la heterogeneidad institucional en el mundo desarrollado es enorme y en los sistemas universitarios de masas de los países avanzados hay partes considerables de los mismos que son fundamentalmente docentes. En todo caso, las comparaciones entre países en este aspecto son complejas y las fronteras que separan a las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias dependen bastante de los criterios de clasificación.

En España este es un aspecto que merece atención. Se escuchan con frecuencia opiniones, provenientes tanto de la empresa como del ámbito de la investigación, que afirman que nuestro sistema de formación profesional superior tiene menos alumnos de los que debería y las universidades más de los que les corresponden. En muchas ocasiones se pone como ejemplo a Alemania y se defiende que la formación profesional superior puede ser un buen instrumento para mejorar la competitividad y reducir los problemas de sobre-cualificación que padecen muchos universitarios. Se considera que

unos estudios más cortos y más orientados a las necesidades de las empresas —en ocasiones con períodos combinados de formación y trabajo— reducirían el desajuste entre educación y ocupación. Al mismo tiempo, eso permitiría que los recursos humanos y financieros de un sistema universitario más reducido se dedicaran más a la investigación.

Desde luego, el sistema de educación superior podría tener otra estructura y quizás gracias a ello ofrecer mejores resultados, pero en el mundo hay muchos modelos y no es fácil decir cuál de ellos funciona mejor. En todo caso, la información internacional permite poner en cuestión la tesis de que en España sobran universitarios y faltan estudiantes de formación profesional. En realidad, la razón por la que el peso relativo de los alumnos universitarios en la educación superior es mayor en España es, simplemente, que la duración de sus estudios en nuestro país es mucho mayor que la de los de formación profesional, cosa que sucede menos en otros sistemas porque sus grados universitarios son más cortos. De hecho, el reparto de los estudiantes que acceden entre los dos tipos de educación superior demuestra que la formación profesional en España se ha reformado y reforzado en los últimos años hasta el punto de ser la modalidad elegida por más de un tercio de los jóvenes, un porcentaje algo mayor que el de Alemania.

La tesis de que en España sobran universitarios se presenta también basándose en las tasas brutas de matriculación, advirtiéndose que en España se sitúan por encima de la media de la OCDE y de la Unión Europea (UE). Pero este indicador está también sesgado al alza por la mayor duración de las titulaciones, antes las licenciaturas e ingenierías superiores y ahora los grados. Téngase en cuenta que un grado de cuatro años aumenta el número de estudiantes en un 33% en comparación con un grado de tres. Para evitar ese sesgo se deben comparar las tasas de acceso a la universidad de los jóvenes de 18 años; y aunque las españolas han aumentado hasta el 46%, se encuentran claramente por debajo de la media de la OCDE y bastante alejadas de las de un grupo de países avanzados en los que acceden a la universidad más de la mitad de los jóvenes.

En ocasiones, esa afirmación de que sobran universitarios va acompañada de otra que parece complementaria: sobran univer-

sidades. Pero el tamaño medio de las universidades españolas no es pequeño: el número medio de alumnos está por encima del de muchos países, aunque es preciso subrayar que hay de todos los tamaños, como en todas partes, pues el rango de variación del número de estudiantes de las universidades es grande. ¿Cuál es la base del punto de vista de que a las universidades les falta dimensión y de algunas recomendaciones recientes sobre fusión de universidades? (v. Tarrach *et al.* 2011). Es posible que se encuentre en la existencia de titulaciones con pocos alumnos o en la escasa relevancia internacional de la producción investigadora de bastantes universidades. Pero abordar cualquiera de esos dos problemas mediante fusiones de universidades no parece el camino más adecuado.

En efecto, en España hay titulaciones con pocos estudiantes en muchas universidades. Pero si eso significa que impartirlas es costoso, lo que se requiere es reducir los costes, suprimir titulaciones u ofrecerlas conjuntamente, no fusionar universidades. De hecho, las titulaciones pequeñas solo plantean un problema de costes si los recursos docentes dedicados a las mismas son excesivos. Esto es lo que sucede con frecuencia en las universidades públicas debido a la rigidez de sus plantillas y la debilidad de sus políticas de recursos humanos. Prueba de ello es que las universidades privadas españolas y las privadas y públicas de otros países mantienen titulaciones pequeñas en funcionamiento y no lo consideran un problema, gracias a que su gestión del profesorado es muy diferente.

En cuanto a la relación entre los resultados de investigación y el tamaño, es cierto que la relevancia internacional de las instituciones en ese campo depende del volumen y la calidad de su producción y que pocas españolas aparecen en los *rankings* globales. Pero de las universidades que ocupan los primeros puestos de los *rankings* muy pocas superan los 30.000 estudiantes, una cifra que superan muchas universidades españolas. Además, apenas una vigésima parte de las más de 17.000 universidades del mundo compiten en esas ligas internacionales, de modo que no debería esperarse que muchas españolas pudieran hacerlo con notoriedad. En cambio, la mayor parte de las instituciones compiten en ligas nacionales o continentales por las actividades docentes de grado y posgrado, un terreno no menos importante para el desarrollo de la sociedad del conoci-

miento. En esas competiciones los resultados docentes tienen que ser evaluados con criterios adecuados, con mejores indicadores de los actualmente disponibles y probablemente muy distintos de los que utilizan los *rankings* globales en los que, por cierto, cuando se sale del grupo de cabeza, la variabilidad de las instituciones en las distintas clasificaciones es enorme.

En resumen, de la comparación internacional se desprenden dos lecciones importantes para evaluar la situación y la trayectoria de la universidad española. La primera confirma que es necesario tener en cuenta la especialización de las universidades, comenzando por reconocer que no todas tienen por qué asumir todas las funciones que debe realizar el sistema universitario. La segunda, que el sistema universitario español no tiene un tamaño excesivo: no sobran universitarios ni sobran universidades; y si sobran titulaciones es porque la gestión de las actividades y recursos es demasiado rígida. Para mejorarla debería evaluarse adecuadamente el rendimiento de las personas y las instituciones, valorando los costes y resultados de la formación y actuando en consecuencia.

1.3. Recursos y resultados: problemas de eficiencia

Las dudas sobre la eficiencia del sistema universitario se han incrementado en la última década conforme se producían aumentos sustanciales de los recursos humanos y financieros del mismo sin que aumentara el número de estudiantes. La opinión pública se pregunta si es razonable que en la actualidad haya 200.000 estudiantes universitarios menos que hace diez años y mucho más personal y más gasto en las universidades. No basta con responder que en esta última década la docencia no ha aumentado pero la investigación ha crecido con fuerza porque el índice de producción agregada de servicios universitarios —docentes y de investigación—, presentado en el capítulo 3, ha aumentado entre los cursos 1998-99 a 2008-09 un 34,2% mientras que los recursos humanos y financieros lo han hecho un 23,7% y un 46,1% respectivamente. Así pues, como sucedió al resto de nuestra economía en el período de *vacas gordas* que va desde 1995 a 2007, la universidad también padece problemas de productividad.

La sospecha de que las universidades son ineficientes ha sido también favorecida por su escasa tradición de rendir cuentas hasta hace relativamente poco. Aunque en la última década un número creciente de universidades están moviéndose en otra dirección, el alcance de los informes en los que se muestran los resultados obtenidos con los recursos recibidos es todavía limitado y no se han desarrollado sistemas de información que les hagan ser vistas como instituciones transparentes. Además, el hecho de que la mayoría de las universidades sean públicas y el sector público no tenga reputación de buen gestor induce en ocasiones una desconfianza genérica entre las empresas, mientras que los Gobiernos las ven como receptoras de fondos públicos pero desconfían de sus resultados porque, al ser autónomas, no son gobernadas por equipos sometidos a la línea jerárquica habitual.

A todo ello se suman las experiencias de muchas personas que, en sus contactos directos con las universidades, como personal de las mismas o como alumnos y familiares, aprecian ineficiencias en su funcionamiento que no son remediadas. Un ejemplo de este tipo es el de las titulaciones con pocos alumnos y excesos de capacidad docente permanentes que no son corregidos por los órganos de gobierno de las universidades. Otro, los profesores que no obtienen resultados de investigación regularmente —solo el 20% han conseguido evaluar positivamente todos los tramos de investigación que podrían haber acreditado—, pero no por ello tienen que realizar más actividad docente, pueden disfrutar durante años y años de jornadas laborales cortas. Un tercer ejemplo es que los estudios son más largos —y por tanto más costosos— que en la mayoría de los países porque los planes de estudios así lo establecen, sin que exista evidencia de que esa opción asegure mejores resultados formativos. Al contrario, se considera que las universidades ofrecen una formación que no se ajusta bien a las necesidades de inserción laboral de los universitarios, pues los egresados y las empresas opinan con frecuencia que la formación es demasiado teórica y atiende poco a la educación de las actitudes ante el empleo.

Por último, también representa una ineficiencia que una parte importante del alumnado se retrase en sus estudios o los abandone para cursar una titulación diferente, obligando a dedicar más recursos de los previstos al diseñar el título. Aunque la magnitud del

problema del retraso y los abandonos se ha exagerado en ocasiones debido a una inadecuada interpretación de los datos,⁴ el bajo rendimiento de unos estudiantes que reciben financiación pública para la mayor parte del coste de su docencia es inaceptable.

Lo preocupante es que la persistencia de las ineficiencias indica que las universidades carecen de incentivos para corregirlas o no disponen de un modelo de gobierno capaz de hacerlo. En cuanto a los incentivos, los más importantes son los económicos y los de reconocimiento profesional y en ambos hay carencias serias. Por lo que se refiere a los incentivos económicos, la mayoría de los sistemas de financiación de las universidades se basan en el número de alumnos y titulaciones, es decir, en las cargas docentes. Pero asumen la tesis de que todos los profesores hacen docencia e investigación y les pagan tiempo para dedicarlo a ambas actividades sin controlar los resultados ni adoptar decisiones en consecuencia. Por otra parte, los estudiantes pagan matrículas bajas y en general son poco penalizados por repetir cursos, lo que desincentiva el esfuerzo para obtener el título al ritmo previsto en los planes de estudio.

En cuanto a los incentivos para el desarrollo profesional, este depende en buena medida del apoyo del entorno próximo o del cumplimiento de requisitos establecidos por normativas generales de habilitación o acreditación que no reconocen la especialización de las universidades y departamentos. Como consecuencia de la multiplicidad de requisitos —muchos de ellos menores y otros no relacionados realmente con la actividad profesional sino con la gestión—, un profesor con potentes resultados de investigación podría no cumplir los requisitos de acreditación para que lo pudiera contratar un departamento que se orienta en esa dirección. Y un excelente docente sin méritos de investigación tampoco sería candidato a un departamento que se dedica de hecho a la formación.

⁴ Véanse las precisiones a Dolado (2010) en Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (2010). El cálculo de la tasa de abandono hace referencia al abandono de una titulación en una determinada institución, no al abandono de los estudios universitarios. Así pues, este indicador abarca distintas situaciones como el abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos), el cambio de titulación por otra en la misma institución o en otra diferente, el cambio de institución, la interrupción de la formación con la intención de retomarla en el futuro, la renuncia a la formación universitaria para iniciar otro tipo de itinerarios formativos o para incorporarse al mercado de trabajo, etc.

Tras la permanencia en numerosas universidades de esas ineficiencias se encuentran también, sin duda, unos sistemas de gobierno y dirección que las toleran, por tres tipos de razones. La primera es que, en ocasiones, la falta de información impide el reconocimiento de las ineficiencias y la valoración de sus costes. La segunda es que se carece de recursos y herramientas de gestión adecuados para corregirlas. Ello puede ser consecuencia de las limitaciones en la preparación de los responsables del gobierno de las universidades, elegidos mediante unas normativas legales que no contemplan su idoneidad profesional como gestores para dirigir estas instituciones de grandes dimensiones y muy complejas. Pero también puede ser inducido por el coste que tendría para los responsables abordar los problemas, pues el procedimiento de elección los hace dependientes de la cultura organizativa y los intereses de la comunidad cuyo funcionamiento tendrían que reformar, a la que pertenecen y en la que tendrán que seguir trabajando en el futuro.

En resumen, los recursos utilizados en el desempeño de las actividades docentes y de investigación se podrían aprovechar mejor corrigiendo las ineficiencias señaladas, que son graves. Hacerlo permitiría aumentar los resultados y reducir los costes, las dos palancas en las que se puede apoyar cualquier mejora de la productividad. Pero impulsar reformas en esa dirección requiere información adecuada, incentivos potentes para que las instituciones se orienten más a resultados y se doten de modelos de gobierno más eficaces y acordes con su especialización, y líderes capaces y dispuestos a dirigir el cambio.

1.4. Los estudiantes y la formación universitaria

El estudio dedica el capítulo 4 a profundizar en el análisis de las actividades docentes y destaca que la tarea formativa de las universidades es crucial para la sociedad. A través de ella se transmite el conocimiento acumulado a los profesionales y especialistas que han de desempeñar las ocupaciones más cualificadas en las empresas y el resto de instituciones del país. Este capital humano resulta clave en todos los estadios del desarrollo económico, pero su uso es más intenso en las sociedades más avanzadas. Así pues, es un grave error

defender el refuerzo de la actividad investigadora a costa de ignorar o menospreciar la docente, como a veces sucede en los criterios de evaluación y desarrollo profesional del profesorado. Ciertamente, la generación de nuevas ideas mediante la investigación es fundamental para el mundo porque aumenta el caudal de conocimientos de los que se puede hacer uso. Pero la educación superior no lo es menos, pues es la vía por la que crece el número de personas que pueden aprovechar los conocimientos de manera autónoma y valorizarlos de forma productiva. Además, aunque es cierto que en el conjunto del sistema universitario formación e investigación se desarrollan como dos caras de un mismo proceso, no sucede lo mismo en los casos concretos y, por ello, ambas actividades deben ser consideradas expresamente.

Cuando se contempla la educación universitaria en España, uno de los rasgos que llama más la atención es la limitada diferenciación entre universidades según la calidad de la formación que ofrecen. De hecho, las universidades más prestigiosas del mundo son famosas tanto por su actividad investigadora como por la calidad de sus enseñanzas en determinados campos del saber y, con frecuencia, por la fama de sus cursos de posgrado. En ellos se forman los mejores especialistas y los educadores del futuro, tanto de los niveles universitarios como no universitarios. En cambio en España pocas universidades son reconocidas por su especialización en las enseñanzas de posgrado o por la calidad de sus títulos en los distintos campos del saber. Si esto significa que para las instituciones o para los estudiantes la calidad de la formación no importa, tenemos un problema serio.

Como tantas veces, la explicación de esta situación se encuentra en la trayectoria pasada. Hace cincuenta años, la universidad española era pequeña y su papel en la formación de los profesionales y la reproducción de las élites se concentraba en pocos centros y respondía a patrones tradicionales. Pero cuando en los años ochenta comenzó la expansión del sistema, la demanda crecía de manera generalizada y se prestó poca atención a la especialización de los centros y a la calidad como base de una política de atracción de alumnos. Además, la formación del profesorado no fue planificada y encomendada a departamentos de prestigio, sino improvisada en muchos casos en los mismos departamentos que se creaban y crecían bajo la presión de las necesidades docentes.

En la última década las circunstancias han cambiado, el alumnado ha caído en muchas titulaciones y el crecimiento de las necesidades de profesorado también. Se ha hecho evidente que no todas las ramas y titulaciones mantienen su atractivo y la demanda puede empezar a seleccionar entre ofertas alternativas, pero el criterio parece ser con más frecuencia la proximidad que la calidad.

No obstante, parte del sistema comienza a plantearse la necesidad de orientarse a la demanda y reforzar el atractivo de su oferta. Lo han hecho sobre todo ampliando las titulaciones ofrecidas y solo en casos contados eliminando aquellas con exceso de oferta. Desde esta perspectiva, las titulaciones de ciencias de la salud y los nuevos estudios en el resto de ramas se han convertido en el objetivo de la mayoría de las universidades. Pero la prueba de la poca relevancia otorgada por las universidades a ofrecer señales de su calidad docente es que la información sobre la misma es todavía muy escasa. No hay datos porque este asunto no ha sido relevante para diferenciar la capacidad de atracción docente de unos u otros centros. Tampoco ha contribuido a ello una política de impulso de la transparencia y la calidad de los resultados docentes, y existen ejemplos en ese sentido notables. En el plano individual, los tramos de reconocimiento docente no discriminan en absoluto porque se otorgan con generalidad y las evaluaciones de los alumnos no son públicas ni tienen consecuencias. En cuanto a valorar el atractivo de las titulaciones solo se conoce la evolución de la matrícula y las notas de corte en el acceso —que dependen también de las plazas ofrecidas y la localización de los centros— pero ni siquiera los datos de la composición por calificaciones del alumnado que accede a cada título están disponibles regularmente. Tampoco la estructura de las calificaciones a la finalización de los estudios, ni desde luego valoraciones de los conocimientos adquiridos como las que hace el Informe PISA 2009 (OCDE 2010b) para los estudiantes de secundaria.

Como consecuencia de ese estado de cosas, los juicios acerca de los resultados de la enseñanza se basan en informaciones muy limitadas e imprecisas, tienen una base subjetiva y son más influenciables por los estados de opinión creados. Estos parecen reflejar que entre los estudiantes la insatisfacción es amplia y responde tanto a no haber podido cursar los estudios preferidos como al tipo de formación recibida. Sin embargo, las encuestas más representativas

disponibles muestran que la opinión media sobre la universidad es bastante positiva (Fundación BBVA 2010). Análogamente, el desajuste de la formación con las necesidades de las empresas es con frecuencia criticado por los empresarios, pero las encuestas de las que se dispone —nunca demasiado amplias— indican que la mayoría de las empresas consideran a los titulados que contratan bien preparados.

Las opiniones de los egresados y las empresas sobre la formación recibida hay que situarlas en el contexto de las variadas motivaciones de los estudiantes a la hora de elegir estudios, pues ni la calidad de las ofertas ni la empleabilidad son referencias prioritarias de sus decisiones en todos los casos. En España los estudiantes de economía, derecho e ingenierías eligen sobre todo pensando en mejorar sus perspectivas laborales, pero los de ciencias de la salud, ciencias experimentales y humanidades dicen que lo hacen mayoritariamente por motivos vocacionales. Y tanto unos como otros dan un gran peso a que la localización de los centros sea próxima a sus domicilios. También se observa una tendencia creciente a cursar estudios más cortos y, en una parte significativa del alumnado, a conciliar estudios y trabajo, aunque sea a costa de alargar los años de estudio o correr mayores riesgos de abandono.

1.5. Movilidad, ajuste oferta-demanda y rendimiento

El acceso masivo a la universidad de los hijos de familias de clase media y las mujeres ha hecho que se otorgue más importancia a estudiar en los centros próximos al domicilio, porque acudiendo a ellos los costes se reducen sustancialmente. La política de becas ha sido modesta hasta hace poco y escasamente ambiciosa para tener efectos sobre la movilidad y promover la competencia entre instituciones, de modo que no ha estimulado el esfuerzo de los mejores centros por atraer a los mejores estudiantes. En estas condiciones el porcentaje de alumnos que no cursa los estudios que prefiere o en el centro que desearía es mayor, pues los estudiantes que no están dispuestos a moverse o no disponen de recursos para hacerlo cursan lo que se les ofrece cerca. Esto aumenta el número de estudiantes que están desajustados en su titulación, una circunstancia que suele

incidir en la motivación y el rendimiento. También reduce las oportunidades de las que disfrutaban los mejores estudiantes cuando coinciden con otros de similar perfil en los mejores centros y aprovechan las ventajas e incentivos que genera la emulación.

Otros desajustes preocupantes son los excesos de oferta o de demanda permanentes de ciertas titulaciones. En ciencias de la salud existen excesos permanentes de demanda generalizados, que reflejan el fuerte atractivo de algunas titulaciones y son especialmente intensos en ciertas facultades de medicina. En ellas se producen concentraciones de talento muy notables, relevantes para configurar y sostener la elevada calidad de nuestro sistema sanitario. No es razonable, no obstante, el exceso de demanda permanente en todo el sistema universitario en las titulaciones de medicina. Una situación que se produce mientras España cubre un porcentaje elevado de las plazas de médicos internos residentes (MIR) con médicos de otros países, desde hace años y en muchas especialidades. En sentido contrario, tampoco se justifican los excesos permanentes de oferta en algunas titulaciones de humanidades y ciencias experimentales en bastantes universidades, porque reflejan que existe capacidad ociosa como resultado de su rigidez y lentitud a la hora de adaptar y reasignar los recursos.

La escasa diferenciación de las ofertas de los centros en función de su calidad limita el papel de la competencia por captar a los buenos estudiantes. Estos se orientan en general como los demás, sobre todo por los títulos que desean cursar y la proximidad de los centros a su domicilio. Pero en muchas titulaciones este criterio les coloca en un entorno poco exigente y menos estimulante, que no les obliga a esforzarse y rendir lo que podrían. En las grandes áreas metropolitanas la situación es algo diferente porque el estudiante puede elegir entre varias ofertas de los mismos estudios sin necesidad de cambiar de residencia ni de titulación. Como se muestra en el capítulo 4, las universidades situadas en las grandes ciudades permiten observar, como si se tratara de un experimento natural, que algunos centros logran atraer a estudiantes con mejores notas, en unos casos gracias a su especialización y en otros por su reputación en ciertas titulaciones. Como consecuencia de ello, las áreas metropolitanas poseen condiciones más favorables para el aprovechamiento de las capacidades de los mejores estudiantes y tienen más oportunidades

de acoger campus de excelencia docente. Pero de momento se benefician de ellas casi exclusivamente los estudiantes que residen en dichas áreas y no los buenos estudiantes domiciliados en otras.

La incidencia de la selección del alumnado y el funcionamiento de las actividades docentes en el rendimiento es uno de los asuntos importantes sobre los que no hay suficiente información. Desde luego, no existe información regular y objetiva sobre los conocimientos y habilidades adquiridos en la universidad. Las opiniones sobre esta importante cuestión se basan en indicadores indirectos y pobres para esta finalidad, como la inserción laboral y el rendimiento académico. En cuanto a la inserción, el paro de los titulados y las elevadas tasas de sobrecualificación son citados con frecuencia como indicios de la inadecuación de la formación recibida. Sin embargo, como se comentará más adelante, en estos desajustes influye tanto el funcionamiento de la universidad como el del mercado de trabajo y el tejido productivo.

En lo que se refiere al rendimiento de los estudiantes, los datos disponibles indican que el fracaso es más elevado en las universidades públicas, y eso hace el problema más grave porque son las que forman al 90% de los estudiantes. Un 17,8% de los alumnos matriculados no se presenta a los exámenes y un 22,2% de los que lo hace no los supera. La presentación a examen es sensiblemente mayor en las universidades privadas (97,1%) y las razones pueden ser varias: el mayor coste de oportunidad de no presentarse porque las matrículas son altas; la expectativa algo mayor de aprobar en las privadas, sobre todo en algunas titulaciones como las ingenierías en las que los índices de fracaso en las públicas se aproximan al 50%; y una cultura del esfuerzo más exigente y un control diferente de los resultados. Otros datos que reflejan limitaciones en el rendimiento son los de abandono de los estudios, pero este indicador es difícil de interpretar en ocasiones porque puede reflejar muchas cosas y, en todo caso, las tasas españolas no resultan más elevadas que las de otros países.

En líneas generales, los problemas de rendimiento aumentan cuando los estudiantes que acceden no están bien preparados. En este sentido, hay que ser conscientes de que el acceso masivo a la universidad de estudiantes con notas bajas (el 35,4% llega a la universidad con una nota inferior a 6) aumenta la probabilidad de fracaso. Pero también baja el rendimiento si los estudiantes no están

motivados para el esfuerzo y si las titulaciones no están adecuadamente diseñadas, pensando en el perfil real de los alumnos y sus objetivos. Ciertamente los estudiantes con mejores notas de acceso obtienen mejores resultados, pero eso no es todo. Prueba de ello es que las titulaciones y centros que atraen buenos estudiantes solo funcionan mejor si sus planes de estudio y niveles de exigencia están bien ajustados. El ejemplo más positivo en ese sentido son los estudios de ciencias de la salud, en particular los de medicina, que atraen a excelentes estudiantes vocacionales que rinden a un nivel elevado en unos estudios que están orientados hacia una actividad con un perfil profesional muy definido y ofrecen perspectivas de un trabajo ajustado a su preparación. En cambio, en otros casos los buenos estudiantes padecen las consecuencias de un diseño de los estudios inadecuado, sobrecargado de contenidos en comparación con otros países. Las ingenierías, en las que también abundan los buenos estudiantes, son el ejemplo más frecuente de esta mala práctica; sus elevadas tasas de fracaso ponen de relieve, además, la existencia de criterios selectivos encubiertos, adicionales al *númerus clausus*, difíciles de justificar en función de la inevitable dificultad de estos estudios puesto que en otros países avanzados no sucede lo que aquí.

Las dificultades de inserción laboral han reforzado en una parte del alumnado la atención prestada a los estudios cursados, sus contenidos y la diferenciación de su currículum personal. La información de la que los estudiantes pueden disponer sobre las oportunidades que les ofrecerá cada tipo de estudios es en general muy escasa, a pesar de que cada vez más universidades cuentan con centros de orientación e información de empleo, observatorios ocupacionales y servicios similares. Pese a las pocas facilidades, los jóvenes cada vez están más atentos a reforzar su empleabilidad mediante el dominio de idiomas y la diferenciación que ofrecen las nuevas titulaciones, las estancias en el extranjero y los másteres. No obstante, por el momento solo un 2,3% de los estudiantes participa en los programas de movilidad europeos y un 9,5% cursa estudios de máster y doctorado, aunque estos porcentajes están creciendo y lo harán con fuerza cuando se complete la implantación de los grados.

El bajo porcentaje de estudiantes de posgrado se explica en parte porque en España la adaptación al Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES) se ha hecho tarde. Con anterioridad, los estudios de licenciatura e ingenierías superiores eran de cinco o más años, es decir, ya duraban lo que en otros países se requiere para obtener un máster. Por tanto, al adoptarse el sistema de los grados es probable que aumente la cifra de estudiantes de posgrado. También es previsible que la movilidad y el prestigio de los títulos sea cada vez más importante, sobre todo en los estudios de máster y doctorado. Si esto sucede existirá una oportunidad de diferenciación y especialización que puede ser relevante para el futuro del sistema, y en la que algunas universidades han comenzado a trabajar hace años.

En resumen, la amplia oferta formativa de las universidades es la base de la creciente oferta de capital humano existente en la actualidad y de las oportunidades de acceso a la educación superior de un mayor porcentaje de jóvenes españoles. Pero el volumen de recursos dedicados a estas actividades podría ser mejor utilizado si se redujeran las tres ineficiencias más importantes: el mantenimiento de excesos de oferta permanentes en numerosas universidades, las cargas lectivas de los profesores que solo se dedican a la docencia y el bajo rendimiento de los estudiantes que no se presentan a examen o suspenden reiteradamente. En otro orden de cosas, los resultados también mejorarían si se promoviera la diferenciación entre las universidades en atención a su calidad, ofreciendo información adecuada a los usuarios, incentivando la competencia por los mejores estudiantes mediante el apoyo a la movilidad y señalizando los programas de excelencia y mejor funcionamiento, tanto de grado como de posgrado.

1.6. Investigación: mejoras y limitaciones

La investigación es también una actividad crucial de las universidades, tanto desde una perspectiva internacional como nacional. En el primer caso, porque las universidades investigadoras contribuyen de manera sustancial a acrecentar el acervo de conocimientos mundial; y en algunos campos —como las ciencias sociales y humanidades— representan la práctica totalidad de la producción científica.

Dado que el conocimiento científico es en gran parte un bien público de uso libre, desde una perspectiva nacional podría pen-

sarse que es suficiente con tener acceso al depósito mundial de conocimientos, es decir, con «que inventen otros». En realidad no es así, pues es la comunidad científica nacional la que asegura la conexión con el conocimiento mundial y la absorción del mismo, garantizando la capacidad de actualizar la formación que se ofrece a los titulados y preparando con garantías al profesorado. De ahí la importancia para cualquier país de que una parte de su sistema universitario esté integrado por instituciones investigadoras y que estas asuman un papel destacado en las escuelas de doctorado.

La actividad investigadora de la universidad española se ha intensificado sustancialmente en la última década. Tras dos décadas de fuerte crecimiento del número de estudiantes que obligó a las universidades a atender prioritariamente esa demanda, el volumen de actividad docente durante los primeros años del siglo XXI se ha reducido significativamente, aunque ha vuelto a repuntar con la llegada de la crisis. Gracias a ese respiro, a la maduración de las plantillas y a los mayores recursos financieros, la producción investigadora ha crecido mucho en la última década al mismo tiempo que se reforzaba la proyección internacional de las universidades, incrementándose sensiblemente su cuota mundial en publicaciones científicas y citas hasta el 3% y el 4%, respectivamente.

Es importante insistir en que la producción investigadora del sistema universitario español se concentra más en una parte de las instituciones que la actividad docente: el grupo de universidades más investigadoras forma al 36% de los alumnos, pero produce el 52% de las publicaciones. Este es un rasgo que se observa también en el resto de países desarrollados, en muchos de los cuales esa concentración es mucho más acusada. En Estados Unidos y Europa el 50% de la producción investigadora es generada en universidades que solo representan el 20% del alumnado.

En realidad, en los países con mayor proyección global en investigación existe un subsistema de universidades investigadoras muy productivas y con perfiles bien definidos. En España, en cambio, apenas se reconoce que las diferencias de productividad investigadora son elevadas entre los profesores y también entre las universidades. El problema es que la diferenciación entre instituciones es menor a costa de asignar recursos para investigación a personas y unidades que no obtienen resultados.

En las universidades públicas, como consecuencia de una rigidez de funcionamiento que las configura como organizaciones de *talla única*, las unidades más investigadoras no tienen un perfil docente muy diferenciado del resto, que les permita soportar menos carga en el grado y desarrollar más actividad de posgrado. Las universidades más potentes en investigación no tienen un estatus ajustado a ese rol que facilite su proyección y competitividad en dichas actividades a nivel nacional e internacional. En cuanto a las universidades privadas, son más flexibles, pero su actividad investigadora es escasa en la mayoría. Prueba de ello es que producen un porcentaje de los documentos científicos de la universidad española bastante inferior al 5,6% que representa su cuota en el total de alumnos formados.

La falta de reconocimiento de la especialización docente o investigadora de las universidades tiene su origen en la normativa, que contempla un solo tipo de instituciones y supone que la mayoría de los profesores —excepto los titulares de escuela universitaria no doctores— desarrollan ambas actividades con similar intensidad. Aunque los resultados indican de manera concluyente que no es así, la financiación de las universidades y la asignación interna de los recursos parten de esa hipótesis, con una doble consecuencia negativa: se financia tiempo para investigar a personas que no lo hacen y se asignan las mismas cargas docentes a todo el profesorado, con independencia de sus resultados de investigación.

A pesar de estos obstáculos, la producción investigadora de la universidad española ha aumentado mucho y su calidad ha mejorado. No es casual que su expansión haya coincidido con un período en el que las cargas docentes medias se reducían por la caída del alumnado, el profesorado iba madurando profesionalmente y se superaban parte de las improvisaciones de los períodos anteriores. Pero las consecuencias del pasado no han desaparecido y las dos más importantes son el mantenimiento de la ficción de que todo profesor doctor con un contrato estable es un investigador en ejercicio y la falta de escuelas de doctorado que, apoyándose en los grupos de investigación más potentes, asuman un papel destacado en la formación de los nuevos profesores.

Los resultados en investigación muestran diferencias no solo entre universidades y grupos sino entre campos científicos. En ciencias sociales y humanidades la producción es más limitada y está

menos internacionalizada, combinándose en ello causas diversas. En primer lugar, hay una mayor dificultad para medir los resultados porque en estos campos la estandarización de los criterios de evaluación de las publicaciones es más reciente y está menos consolidada; debido a ello su peso en las bases de datos internacionales es mucho menor. Pero además, en algunas de estas áreas de conocimiento la orientación del profesorado a la investigación es escasa, teniendo más importancia en su actividad otras actividades profesionales, algo que también sucede en la ingeniería. Por otra parte, en el campo de ciencias sociales se ha concentrado una proporción importante de la masificación del alumnado durante años y del crecimiento del profesorado formado y seleccionado con las carencias antes comentadas. En cambio, en otros campos en los que la demanda docente era baja (ciencias experimentales) o los números de alumnos estrictos mantenían bajo control las cargas docentes (ciencias de la salud), la presión de las actividades de docencia era menor y permitía mayor dedicación a la investigación, tanto por parte del profesorado en formación como del consolidado.

El aumento de los recursos para investigación ha sido sustancial, pero es importante diferenciar dos partes en ese incremento. Una es, simplemente, la consecuencia del crecimiento del profesorado, pues su salario financia tiempo para investigar. La otra corresponde al aumento de los fondos competitivos para investigación. La diferencia fundamental entre ambas es que solo esta segunda parte se asigna en función de los resultados obtenidos y refleja la distinta productividad de personas, grupos y universidades. Por eso su papel como incentivo está siendo crucial, pero se vería reforzado si el salario que retribuye tiempo para investigar se estableciera también atendiendo a resultados, pues esos recursos representan una cifra mayor que la correspondiente a los fondos competitivos.

La insuficiente diferenciación de los perfiles docente e investigador del profesorado es, por tanto, una importante fuente de problemas. El primero de ellos es que, el momento de la selección oscurece los criterios sobre los aspectos que deben ser valorados, que no tendrían por qué ser los mismos en cada departamento o para cada persona si las actividades que desarrollarán no son iguales. La tradición burocrática de las universidades públicas busca resolver las dificultades de la selección con procedimientos reglados que

sirvan para todos los casos, pero si los profesores no van a realizar la misma combinación de actividades ese enfoque uniforme es un error. Ese planteamiento también genera disfunciones a la hora de evaluar los resultados de la actividad del profesorado, pues al existir más indicadores de producción investigadora la evaluación concentra la atención en ellos. En cambio, otros aspectos que son claves para valorar al personal que solo se dedica a la docencia son ignorados, debido en buena medida a que falta información adecuada. Una consecuencia peligrosa de esa asimetría es que se diluyen los incentivos del profesorado para prestar atención a la calidad de la actividad docente, sesgándose la valoración de los currículos hacia la investigación, porque es lo único que se puede medir.

En resumen, la mayor disponibilidad de recursos humanos y financieros para investigación ha permitido incrementar sustancialmente la producción científica de las universidades, sobre todo de las más activas en este ámbito. Los problemas en el terreno de la investigación son, eminentemente, de asignación eficiente de los recursos, pues una parte importante de los mismos se distribuye entre todo el profesorado. Un cambio de ese criterio clarificaría la especialización del personal y de las instituciones y permitiría liberar un volumen importante de fondos para reforzar las unidades más productivas y con mayor potencial internacional, llamadas a desempeñar un papel más relevante en la formación de másteres y doctorados.

1.7. Investigación aplicada y transferencia

Aunque se habla con frecuencia de tres misiones de la universidad, en la práctica el desarrollo de la tercera misión es todavía muy limitado. La transferencia tecnológica y la participación a través de ella de la universidad en los procesos de innovación de las empresas es una actividad que se encuentra mucho más concentrada incluso que la investigación. En realidad, son una minoría de departamentos e institutos los que la practican con regularidad y solo en unas pocas universidades, sobre todo politécnicas, representa una parte relevante de su actividad.

Este problema está directamente relacionado con tres cuestiones: el origen de los fondos para I+D, la forma de asignar los

recursos a las universidades y la relativa debilidad de la investigación aplicada. El hecho de que el volumen mayor de fondos para investigación se canalice a través del salario de los profesores y que los recursos provenientes de las convocatorias competitivas públicas sea muy superior al aportado por las empresas, hace que la investigación aplicada reciba poco apoyo. También contribuyen a ello los incentivos del personal dedicado a estas actividades, pues el reconocimiento académico de la investigación básica es más fuerte debido a que se centra en las publicaciones y en estas el impacto de los resultados de investigación básica es mayor. La forma de introducir recientemente el reconocimiento de las actividades de transferencia en las convocatorias de los sexenios prueba cuál es la cultura predominante entre el profesorado, o al menos entre el más influyente en estos temas. El resultado de todo ello es que la investigación aplicada y la transferencia tecnológica son más débiles, a pesar de que su relevancia es crucial para reforzar los lazos entre la universidad y su entorno.

Una parte de las dificultades de valorizar la investigación aplicada vuelve a ser la falta de criterios y de información sobre los resultados de la misma y su calidad. La consecuencia es que su evaluación se hace con pocos datos o a través de aproximaciones muy parciales al tema, cuando no simplemente inadecuadas. Por ejemplo, se toma demasiado como referencia el número de patentes a pesar del limitado significado de este indicador para representar a todos los resultados en este campo de las aplicaciones y la transferencia. Pero una de las razones por las que se recurre a las patentes es que el resto de informaciones sobre la actividad y los resultados en este ámbito escasean.

Las informaciones elaboradas por las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de las universidades no resuelven este problema, pero permiten confirmar que los recursos dedicados a la investigación concertada con las empresas e instituciones —colaborativa, por encargo o de apoyo técnico— son escasos. El volumen de actividad en este ámbito es bajo, representando poco más de un centenar de proyectos por universidad, en promedio. Los incentivos económicos son pobres porque las empresas gastan poco en I+D y menos en colaborar con las universidades. Pero los incentivos profesionales a esa colaboración también son

débiles porque los profesores que podrían practicarla saben que en su promoción se valorarán sobre todo las publicaciones académicas.

Estas circunstancias representan un círculo vicioso del que parece necesario salir porque representa un obstáculo para el desarrollo de la tercera misión de la universidad y el refuerzo de sus conexiones con el sistema productivo y la sociedad. Es evidente que en este ámbito el retraso español es en la actualidad mucho mayor que en el de la investigación en general y también que ese retardo es grave, pues, si no se corrige, la universidad no podrá desempeñar las funciones transformadoras de su entorno que de ella se esperan y España necesita.

1.8. ¿Universidades españolas globales?

Pese a las indiscutibles mejoras en investigación, la presencia de las universidades españolas en el panorama mundial de la ciencia es más modesta cuando se comparan los países por su productividad, medida como la producción científica por investigador. Y sobre todo es más limitada cuando se consideran los indicadores de excelencia: los autores más citados, los departamentos e institutos más laureados y las universidades que encabezan los *rankings* globales y tienen mayor capacidad de atracción de talento. Para alcanzar esas posiciones más destacadas no basta con tener muchos practicantes: es preciso realizar apuestas decididas por la excelencia y concentrar recursos e incentivos adecuados con esa orientación en los grupos más productivos.

Ahora bien, ¿es de verdad relevante para el país que sus universidades aparezcan en lugares destacados en los *rankings* mundiales? Las llamadas *universidades globales* que encabezan esas clasificaciones constituyen un caso especial de instituciones académicas con una enorme proyección, que ocupan las posiciones más destacadas en los *rankings* debido a su especialización y sus excelentes resultados. Son universidades especializadas en la investigación y la formación de posgrado, y constituyen una referencia tanto por el impacto de su producción científica como porque en ellas se han formado muchos profesores, investigadores y líderes profesionales de todo el mundo. En realidad, destacan por aquello de lo que carece el sistema univer-

sitario español: la nítida especialización de algunas instituciones en investigación y programas de posgrado de excelencia.

Pero para considerar si la universidad española debiera apostar por tener instituciones de esas características es necesario saber en qué pilares se apoya su éxito. Pues bien, las universidades globales se caracterizan por su concentración de talento, tanto de profesores como de alumnos con gran capacidad, por la abundancia de recursos financieros y por unos modelos de gobierno y gestión muy eficientes —encabezados por líderes especializados, con facultades ejecutivas y altamente remunerados— que favorecen su productividad y calidad. Ahora bien, en realidad esas universidades representan una parte muy pequeña del sistema universitario mundial y de sus respectivos países —incluso en Estados Unidos o el Reino Unido que es donde más abundan—, y sus actividades docentes están muy concentradas en los programas de máster y doctorado, hasta el punto de que en muchas de ellas estos estudiantes representan más del 50% de su alumnado. El alto impacto y visibilidad de estas universidades se deriva de que en ellas se forma una parte sustantiva del profesorado y los profesionales de alto nivel de muchos países. Y su influencia también se deriva de la gran calidad de las contribuciones de su personal y de sus doctorados, tanto en la vida académica como profesional.

En la actualidad, los sistemas universitarios prestan mucha atención a estas instituciones porque representan la élite de la universidad mundial, son muy visibles y constituyen un ejemplo de buenas prácticas. Pero a la hora de valorar su contribución es importante señalar que, como en el deporte, una cosa son los triunfos en la alta competición y otra la amplitud de la práctica deportiva y su impacto sobre la salud. En ese sentido, la aportación de la universidad a la ciencia y a la sociedad se dirime más allá de los resultados de los *rankings* más populares y del medallero de las universidades globales. Esto no significa que no representen una referencia en la que inspirarse para mejorar y que las funciones que desempeñan este tipo de instituciones no pudieran ser importantes en nuestro país, pero su papel debe ser convenientemente acotado.

En España, como en otros países, se presta atención creciente a la visibilidad internacional y la presencia en los *rankings* y algunas opiniones defienden que nuestro sistema universitario, por su

dimensión y el nivel de desarrollo del país, debería aspirar a tener instituciones entre las mejores del mundo. En esa línea, el Gobierno ha planteado en los últimos años una estrategia de identificación de campus de excelencia internacional, basada en la potencia investigadora de algunas universidades o agrupaciones de instituciones de I+D en áreas específicas. Pero el desarrollo de estas iniciativas apunta, de momento, en demasiadas direcciones, existiendo de nuevo el riesgo de que sean tantas las universidades distinguidas como excelentes que ninguna lo sea de verdad. Además, se trata de programas de actuación que cuentan con unos recursos muy limitados para poder competir con fuerza a escala internacional —muchísimo menores que los movilizados en Francia o Alemania para programas similares— y no se libran de los ajustes del gasto público y privado derivados de la crisis.

El camino que ha comenzado a recorrerse con los campus de excelencia internacional apunta en la dirección adecuada, la diferenciación, pero solo será relevante si sirve para identificar a las universidades investigadoras con presencia destacada a nivel global y seleccionar los centros de referencia para la formación de posgrado, permitiendo la configuración de escuelas de doctorado a las que encomendar una parte sustancial de la preparación del profesorado del país. Pero para poder tener opciones de posicionar a algunas universidades en las ligas continentales —y mucho más en las globales—, deberían aportarse a esa estrategia los recursos necesarios, concentrarse los esfuerzos y apoyar con decisión los proyectos con otros instrumentos de gobernanza que permitan cuajarlos con todos los perfiles que caracterizan a las universidades a imitar. Y convendría no olvidar que en esas experiencias de buenas prácticas el apoyo del entorno es muy importante, y no consiste solo en disponer de fondos públicos, sino en contar con las aportaciones de las empresas y de los exalumnos tanto en forma de recursos como tejiendo con las universidades redes densas de colaboración e inserción laboral.

1.9. Universitarios, salarios y empleo

Los problemas de eficiencia señalados en el ámbito docente e investigador indican que en la universidad española hay espacios de

mejora importantes, en los que se podrían y se deberían conseguir ahorros de costes e incrementos en los servicios generados. Esta opinión ha ido calando en buena parte de la sociedad española que se pregunta si la considerable inversión en las universidades ofrece el rendimiento social y económico que cabría esperar. La otra cara de estas dudas sobre la eficiencia interna de las universidades se plantea en relación con el rendimiento del capital humano de los titulados en el sistema productivo.

Hay tres hechos que justifican la preocupación por la contribución socioeconómica de las universidades: las dificultades de empleo de los titulados, los bajos salarios de muchos universitarios jóvenes y las quejas de algunos empresarios sobre su preparación. Asimismo, en un plano más general, los analistas de la economía española se preguntan por qué durante la última fase expansiva aumentó mucho el número de universitarios en las empresas —tres de los casi ocho millones de empleos creados entre 1995 y 2007 los ocuparon titulados— y, sin embargo, la productividad de los factores no mejoró.

Otros estudios previos realizados en el Ivie han demostrado que, pese a los problemas que existen para aprovechar productivamente el capital humano de los titulados en España, la contribución económica del capital humano de los universitarios es claramente positiva (Pastor y Pérez García 2008, 2009). Ahora bien, el análisis del entorno de las universidades desarrollado en el segundo bloque de esta monografía (capítulos 6, 7 y 8) muestra que existen numerosos factores que limitan el rendimiento de la educación superior y, no solo en el interior de las universidades, sino en el tejido productivo.

El capítulo 6 analiza la situación laboral de los universitarios con el fin de evaluar si se obtienen los beneficios que la sociedad espera de la formación ofrecida por las universidades. Entre esos beneficios potenciales se encuentran la mejora de la productividad de los titulados y, por tanto, de sus salarios, la participación más activa de los universitarios en el mercado de trabajo, su mayor probabilidad de empleo y la estabilidad del mismo, o los efectos de la formación sobre la actividad emprendedora. La educación superior también tiene otras consecuencias relevantes sobre la salud, la confianza interpersonal o la participación política, pero no son las que suscitan más controversia ni han sido analizadas en este estudio.

El análisis comparado de las diferencias salariales y de empleo de los titulados frente a las personas con otros niveles de estudio es la base para evaluar con precisión los beneficios de la formación universitaria. Pero la valoración debe hacerse en términos netos, teniendo en cuenta los costes de la formación y, en España, esos costes se han incrementado como consecuencia de los mayores recursos aportados a las universidades, sobre todo por las Administraciones Públicas. Al mismo tiempo el diferencial salarial de los universitarios se ha reducido en la última década y es menor que en otros países, y durante la crisis han repuntado las tasas de paro de los titulados. Todo esto parece indicar que no se están obteniendo los resultados esperados de la inversión en capital humano universitario. La posición de España en algunas comparaciones internacionales es interpretada en ocasiones en este sentido y conviene precisarla a la luz de los indicadores disponibles.

En efecto, los datos del desempleo de los titulados indican que el paro es mayor en España y que la prima salarial media de los universitarios respecto a los trabajadores con menores niveles de estudios es relativamente baja en comparación con la mayoría de países desarrollados. Pero estas impresiones negativas han de ser matizadas. En cuanto al desempleo, hay que tener en cuenta también que el número de universitarios ocupados ha seguido aumentando incluso durante la crisis. Y por lo que se refiere al diferencial salarial medio, se trata de otro ejemplo más de que los indicadores deben ser considerados con cautela, porque pueden resultar sesgados por el efecto de variables que deben ser tenidas en cuenta. En el caso español el menor diferencial salarial medio observado está sesgado a la baja debido a que el acceso de muchos titulados al empleo es reciente. La juventud de los titulados es relevante porque los salarios de los universitarios aumentan mucho más a lo largo de la vida laboral, más del doble que los de los trabajadores con estudios posobligatorios. Cuando se corrige ese sesgo derivado de la experiencia comparando los salarios de personas con la misma edad, los diferenciales salariales de los universitarios españoles se sitúan en los valores medios del conjunto de países desarrollados.

El crecimiento del número de universitarios en España en las últimas décadas es más fuerte que en otros países como consecuencia de nuestro retraso educativo, lo que hace que la pirámide de edades

de los titulados sea más joven y el salario medio más bajo. Por tanto, el diferencial salarial respecto a los no universitarios debería crecer a la vez que la edad media de los universitarios ocupados lo haga, porque la experiencia laboral es muy importante para poner en valor el capital humano de los titulados. Y puesto que con frecuencia se llama la atención sobre los bajos niveles salariales de los jóvenes universitarios, es necesario insistir en que buena parte de la prima salarial asociada al título tarda un tiempo considerable en manifestarse plenamente. En otras palabras, los efectos del capital humano adquirido en la universidad no se deben valorar solo a corto plazo sino a lo largo de todo el ciclo de vida laboral del trabajador.

Lo anterior tiene dos implicaciones importantes: los universitarios pueden esperar que su ventaja salarial aumente con la edad, pero para que esto suceda es necesario que su desarrollo profesional se produzca adecuadamente. Dos amenazas importantes para que esto último ocurra son el desempleo y el desajuste laboral. En España parte de las dificultades de los graduados más jóvenes para poner en valor su mayor formación está asociada a su menor experiencia laboral y a las dificultades para aumentarla cuando el desempleo es elevado. En realidad, la experiencia es una vía adicional para acumular capital humano, distinta de la educación pero complementaria de esta y muy importante. El capital humano basado en la experiencia tiene un efecto positivo en todo tipo de trabajadores, pero especialmente en los universitarios y sobre todo en los titulados que se encuentran en las fases iniciales de su vida laboral.

Utilizando los datos individuales de las sucesivas oleadas de la Encuesta de Estructura Salarial (EES) se han analizado los efectos de distintas características de los trabajadores que son relevantes para explicar las diferencias salariales: el sexo, la nacionalidad, el lugar de residencia, la educación y la experiencia laboral. Los resultados indican que la educación y la experiencia son los más importantes. Los estudios universitarios ofrecen un rendimiento especialmente elevado, duplicando el aumento salarial por año adicional de estudios derivado de los niveles educativos previos, hasta alcanzar un 10%. Pero también se observa que el rendimiento salarial de la educación, incluida la universitaria, ha experimentado un descenso en los últimos tiempos y que la tendencia decreciente del rendimiento es algo más acusada entre los más jóvenes.

Además de ofrecer mejoras salariales, los estudios universitarios tienen un fuerte efecto sobre la decisión individual de participar activamente en el mercado laboral. Está comprobado que las tasas medias de actividad han aumentado en España. Se debe en parte a que ha crecido el porcentaje de personas con educación superior, pues estas quieren rentabilizar sus años de estudio en la universidad y obtener mayores salarios estando económicamente activos. Ese efecto es especialmente intenso en el caso de las mujeres.

1.10. Diferencias de empleabilidad

La formación universitaria no solo eleva la disposición a trabajar sino que aumenta la empleabilidad, es decir, la probabilidad de conseguir un empleo. Así es gracias al mayor atractivo del trabajador para las empresas y también como consecuencia de la mayor eficiencia de los titulados en la búsqueda de empleo y de su mayor movilidad. Los datos españoles confirman que un universitario tiene una probabilidad sustancialmente mayor de estar empleado (un 18% más que alguien con estudios obligatorios). Este efecto es especialmente intenso en períodos de dificultades económicas como el actual. Es cuando más vital resulta esta característica porque en los períodos de bonanza y empleo abundante el efecto diferencial positivo de la educación es menos relevante para el individuo, ya que no existe un problema tan grave de desempleo.

En este sentido, merece la pena subrayar que la fuerte destrucción de empleo que se ha producido en España desde 2007 no ha supuesto hasta finales de 2011 una reducción del número de universitarios ocupados. Al contrario, la cifra ha crecido un 4,7% desde que se inició la crisis, aunque el empleo de los universitarios no ha aumentado lo suficiente para evitar el crecimiento del número de titulados desocupados ni su tasa de paro. No cabe duda de que las empresas están reteniendo más el capital humano, seguramente porque el tejido productivo que lo emplea más intensamente es también el que está resistiendo mejor en la crisis.

En efecto, los datos confirman que los universitarios tienen empleos más estables, una ventaja importante en España dado el peso de la temporalidad. En nuestro mercado de trabajo dual, los

universitarios participan más de las ventajas que ofrece un contrato indefinido respecto a uno temporal. De hecho, esa es una de las causas por las que el empleo de los universitarios no se ha reducido durante la crisis. Una parte de ese efecto positivo es directa (por tener más formación la empresa quiere retener al trabajador), mientras que otra se produce a través de la ocupación o el puesto de trabajo al que se accede. Es decir, la formación superior permite conseguir ocupaciones más estables porque en ellas se desempeñan tareas más cualificadas y, por esa vía, los titulados aumentan adicionalmente la probabilidad de tener un contrato indefinido. Por la misma razón, los universitarios que desempeñan ocupaciones para las que se requiere menor cualificación padecen tanto las consecuencias de la sobrecualificación como una mayor inestabilidad.

Al llegar a este punto es importante advertir que la magnitud de todos estos efectos de la educación superior señalados varía con el tipo de estudios realizados. Así, los salarios de los graduados en carreras de ciclo largo son mayores que los de los diplomados, en parte porque aquellas facilitan el acceso a las ocupaciones más cualificadas y estables. Sin embargo, la diferencia vinculada a la duración de los estudios se ha reducido a la mitad durante la última fase expansiva, reflejando que las empresas no distinguen tanto en la actualidad lo que les ofrece un titulado de ciclo largo frente a uno de primer ciclo. También puede ser relevante la titulación universitaria cursada: existen diferencias significativas entre ramas de titulaciones en cuanto a participación en el mercado de trabajo, probabilidad de empleo, estabilidad del mismo y actividad emprendedora; cabe esperar que también las diferencias salariales por ramas y titulaciones sean sustanciales, pero sobre este punto falta información. En conjunto, las ventajas laborales corresponden sobre todo a los estudios de enseñanzas técnicas y ciencias de la salud y las desventajas a los de humanidades.

Los observatorios de inserción laboral que han empezado a desarrollar las universidades confirman que las políticas de oferta y diseño de titulaciones, junto con las decisiones de los estudiantes al elegir carrera, tienen consecuencias sobre las condiciones en las que los graduados acceden al mercado de trabajo y desarrollan sus trayectorias profesionales posteriores. A la vista de esto, llama la atención el escaso desarrollo de los sistemas de información relacio-

nados con la inserción laboral, que deberían facilitar la adopción de decisiones tanto de las universidades —al planificar su oferta— como de los estudiantes y sus familias.

Otro asunto que preocupa en las empresas y las organizaciones empresariales es el efecto de los estudios universitarios sobre la propensión a ser emprendedor. Entre los empresarios está muy extendida la creencia de que el paso por la universidad no promueve las iniciativas emprendedoras sino la vocación de ser funcionario. Se considera que es la consecuencia natural de que las universidades sean mayoritariamente públicas y los profesores sean funcionarios, con escasa cultura de empresa y poco acostumbrados al riesgo, la iniciativa y la innovación. De ser esto cierto, efectivamente podría representar un freno al aprovechamiento productivo de la formación, pues este será mayor cuanto más se plasme en proyectos empresariales. Sin embargo, la evidencia empírica sobre la iniciativa emprendedora de los titulados no es concluyente y los estudios del análisis de la actividad emprendedora no respaldan la tesis de que la formación frena el emprendimiento, sino la contraria: la intensidad emprendedora de los universitarios es mayor, especialmente en el caso de nuevos proyectos empresariales. Y, sobre todo, los indicadores disponibles señalan que los estudios universitarios hacen más probable que una persona sea directivo y asuma funciones de emprendedor en las empresas de tamaño medio y grande, en las que las decisiones no están fundamentalmente en manos de los propietarios.

Es posible que la más fuerte correlación entre los estudios universitarios y ser directivo se deba a que este profesional ha de ser contratado por un tercero y para ello debe dar unas señales de preparación en el mercado laboral que el título le facilita. De hecho, en la actualidad dos de cada tres directivos españoles poseen titulación universitaria y es una buena noticia que los estudios superiores favorezcan el acceso a puestos directivos: los datos confirman que el mayor nivel de formación de los directivos de una empresa aumenta la productividad de los trabajadores y el rendimiento de su educación. De hecho, las empresas de tamaño medio y grande son las más productivas y en las mismas la dirección está en mayor proporción en manos de directivos profesionales.

No sucede lo mismo en el caso del autónomo o el empresario propietario, entre los cuales el nivel educativo medio es bajo. Quizás

se debe a que el título no les ayuda particularmente para ocupar su puesto, porque se autoemplean o se incorporan a una empresa con la que mantienen lazos familiares o derechos de propiedad, y en ese caso la formación o el título pueden quedar en un segundo plano en el proceso de selección. Por tanto, las diferencias entre las distintas categorías de emprendedores en cuanto a niveles de estudios y al papel de estos en los procesos de selección son muy relevantes y no pueden ser ignoradas en los diagnósticos sobre el funcionamiento y productividad de la universidad.

En resumen, parte del limitado rendimiento productivo de los universitarios en España se deriva del mayor desempleo y de la lenta maduración de las inversiones en capital humano, más recientes aquí que en otros países. La tesis que defiende la existencia de un exceso de universitarios y señala el diferencial salarial como una prueba de ello olvida esas dos circunstancias y también que el entorno productivo importa. Pese a todo, los estudios universitarios mantienen efectos positivos sobre los salarios, la participación en el mercado de trabajo, la probabilidad de empleo, su estabilidad o la mejora de la cualificación de los emprendedores. La baja edad media de los universitarios y su desempleo elevado limitan el rendimiento de un capital humano que necesita combinarse con la experiencia laboral y tiempo para materializarse. Así pues, es necesario realizar esfuerzos adicionales para tender puentes más anchos entre la universidad y el sistema productivo e intensificar los flujos que los atraviesan, sobre todo si se desea que los efectos de la educación superior sean más positivos y se manifiesten lo antes posible.

1.11. Productividad de los universitarios: importancia del mercado de trabajo

Aunque los estudios universitarios tienen efectos positivos para las personas que los completan y para la economía, sorprende el escaso impacto que el acceso de un gran número de graduados a la ocupación desde 1995 parece haber tenido en la productividad durante la etapa expansiva que finalizó en el 2007. La pregunta que se plantea es cuál es la razón por la que una mayor presencia de los univer-

sitarios en las empresas parece haber contribuido tan modestamente a mejorar la productividad.

La primera respuesta que puede darse a esta cuestión es que la causa de los problemas se encuentra en el funcionamiento de las universidades, la calidad de la formación ofrecida y su limitado ajuste a las necesidades de las empresas. Pero esas causas no operan de igual modo en los estudiantes de unas titulaciones u otras, pues sus perfiles formativos no les preparan de igual modo para la vida laboral. Y, desde luego, el aprovechamiento productivo del capital humano de los universitarios depende también de variables ajenas al sistema educativo, relacionadas con el entorno de las universidades. Algunas de ellas, como ciertas características de las empresas o el elevado desempleo y la rotación en los contratos, son particularmente relevantes.

Ya se ha señalado que la experiencia laboral de los trabajadores universitarios es un determinante fundamental de su productividad. Conforme el capital humano adquirido en el proceso educativo se combina con más años de experiencia, la productividad aumenta y el salario de los titulados así lo refleja. Los análisis indican que esta sinergia es especialmente importante para los universitarios más jóvenes. Por consiguiente, la mayor frecuencia y duración del desempleo de estos titulados en España es especialmente dañina, y tiende a reducir su productividad en comparación con los de otros países desarrollados. Así pues, el mal comportamiento estructural del mercado de trabajo español reduce la productividad del capital humano en nuestro país y resta competitividad a las empresas, generando un círculo vicioso en el que los problemas de desempleo y de productividad se refuerzan mutuamente.

Además, debido a que el acceso masivo de los españoles a la universidad es reciente, los titulados que están trabajando son más jóvenes en comparación con los de otros países desarrollados y también respecto al conjunto de la población ocupada. Esto hace que los universitarios se encuentren en fases tempranas de su vida laboral y su productividad sea menor. Ya es sabido que la juventud es un mal que se cura con la edad, pero la falta de experiencia laboral solo desaparece con el paso del tiempo si el empleo se mantiene. Afortunadamente, esto es lo que está sucediendo para los titulados ya ocupados, pues como se ha comentado el volumen de empleo se

mantiene e incluso crece a pesar de la crisis. En cambio, en el caso de los recién graduados la adquisición de experiencia se retrasa por el aumento del paro que pese a todo se produce y porque los obstáculos a la estabilidad en el empleo son mayores para ellos.

Así pues, mejorar la productividad del capital humano requiere reducir el desempleo de los titulados más jóvenes y el intenso uso que se hace en España del empleo temporal. La temporalidad es mucho mayor que en el resto de países europeos y afecta también a los universitarios recién graduados, limitando la experiencia laboral dentro de la misma empresa que es precisamente la más productiva. Prueba de ello es que, como se demuestra en el capítulo 7, el efecto de la antigüedad en la empresa sobre los salarios de los universitarios es mayor que el de la experiencia en otra empresa.

Sin duda, parte de las dificultades de los universitarios para acceder al empleo y adquirir experiencia han sido provocadas por la velocidad a la que ha crecido la oferta de titulados, al ampliarse en las últimas décadas el acceso a la universidad. La absorción por el mercado de trabajo de la oferta de titulados durante los años del *boom* fue espectacular y, pese al freno que ha supuesto la crisis, en la actualidad trabajan 2,5 veces más universitarios que en 1995. También creció mucho el número de los puestos de trabajo más cualificados, duplicándose en ese período las ocupaciones para técnicos, especialistas y directivos, pero no tanto como el empleo de los universitarios. Esta es la principal razón por la que existe un serio desajuste laboral por sobrecualificación que afecta a un 20% de los universitarios empleados y se concentra más en los titulados en humanidades, las mujeres y los inmigrantes.

1.12. Aprovechamiento del capital humano en las empresas

Además de las circunstancias del mercado de trabajo, la productividad del capital humano depende de características de las empresas como su tamaño, el nivel medio de cualificación del conjunto del personal o de los directivos o el perfil de los puestos de trabajo. Muchos de esos rasgos se dan en el tejido productivo español de manera que influyen negativamente en el aprovechamiento del

capital humano, sobre todo en las empresas pequeñas. En España predominan las empresas de menos de 50 trabajadores y, especialmente, las microempresas de menos de 10. El empleo en las microempresas representa el 40% del total, doblando el peso que tiene en otras grandes economías de nuestro entorno.

Esa reducida dimensión empresarial dificulta el uso y aprovechamiento del capital humano por varias vías. La primera es que en muchas empresas pequeñas, dirigidas por propietarios escasamente cualificados y no por directivos profesionales, existe una organización menos proclive al uso eficiente de los recursos más cualificados, y se emplean menos. La segunda es que la productividad de un titulado es mayor cuando colabora con otros trabajadores cualificados, especialmente en un contexto de creciente difusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y del trabajo en red. Estas externalidades se consiguen más fácilmente en las empresas medianas y grandes. El estudio del caso español confirma que la mayor formación del resto de trabajadores del establecimiento tiene un impacto significativo sobre la productividad de los universitarios. Pero incluso en las empresas de mayor tamaño, los niveles medios de formación de los trabajadores españoles son menores que los de otros países —debido en parte al tipo de actividades que desarrollan—, lo que incide de modo negativo en la productividad de los universitarios.

El crecimiento del porcentaje de titulados en la ocupación ha sido importante y debería ir atenuando ese efecto, pero se trata de un ajuste que lleva tiempo. También frena la productividad de los universitarios trabajar en un entorno en el que el porcentaje de personas con estudios secundarios posobligatorios es bajo, y en España el peso de los trabajadores con ese nivel de estudios intermedio es mucho menor que en otros países.

Otro obstáculo al rendimiento de los titulados es el perfil de los que dirigen las empresas. Los empresarios y directivos con formación universitaria son capaces de percibir mejor el potencial de los titulados, emplearlos de modo más eficiente y lograr una mayor productividad. La evidencia empírica confirma que la formación de los empresarios y directivos impulsa significativamente el salario de los universitarios, gracias a que los hacen más productivos. Pero en España la formación de los empresarios es mucho menor que

en otros países desarrollados. Aunque también en este ámbito se ha progresado, el avance se ha producido gracias a la contratación de directivos profesionales con estudios superiores. En cambio, en las empresas que son dirigidas por sus propietarios la formación de quienes adoptan las principales decisiones es mucho menor, incluso menor que la de los asalariados.

La opinión de muchos empresarios de que los estudios universitarios no ofrecen la formación que necesitan las empresas debería preocupar a las universidades, pero es posible que también refleje la dificultad de transformar el perfil formativo de los que adoptan las decisiones en muchas empresas, una renovación en la dirección que ya se ha producido en otros países. La generalización de los estudios superiores entre los empresarios con asalariados podría impulsar un uso más intenso, eficiente y productivo del trabajo cualificado. Ese proceso puede avanzar por múltiples vías: mediante el cambio generacional en las empresas familiares, dando paso a muchos jóvenes bien preparados y promoviendo la profesionalización de las funciones directivas; a través del estímulo al emprendimiento de las nuevas generaciones de universitarios; y ofreciendo formación a titulados que han asumido responsabilidades en las empresas y cuentan con experiencia pero no formación para la gestión.

Otro aspecto que condiciona el aprovechamiento del potencial productivo de los universitarios es la especialización productiva de las empresas. Los datos muestran amplias y significativas diferencias de productividad del trabajo universitario en función de la rama de actividad en la que están ocupados. Esto se debe a que algunas actividades permiten explotar más eficientemente la formación a la hora de generar valor añadido. Consiguientemente, la composición sectorial del empleo de la economía es relevante para la productividad media del capital humano. En España es menor el peso de los sectores intensivos en conocimiento —aquellos en los que la productividad de los titulados es mayor— y en cambio tienen más peso los tradicionales, que son menos propicios para aprovechar los conocimientos de los graduados. Así pues, la estructura productiva supone un freno a la productividad agregada de los recursos humanos; por eso España tiene ante sí el reto de transformar su modelo productivo

para aproximarse a la composición sectorial y de actividades de los países más desarrollados.

Una de las consecuencias de la estructura productiva y empresarial española es que el porcentaje de las ocupaciones cualificadas en el empleo es menor que en otros países. Aunque los puestos de trabajo para directivos, especialistas y técnicos se han duplicado y ya representan un tercio del total en nuestro país, en algunas de las economías más avanzadas estas ocupaciones llegan a representar el 50% del empleo. El progresivo desplazamiento de las empresas hacia actividades más intensivas en conocimiento refuerza el peso de las ocupaciones cualificadas, tiene un efecto positivo en la productividad del trabajo cualificado y reduce el riesgo de sobrecualificación. En España se ha avanzado en esa dirección pero no lo suficiente. Para seguir progresando se necesita un cambio de especialización, orientándola hacia los sectores que muestran más capacidad para utilizar de modo eficiente el trabajo cualificado y crean más ocupaciones que requieren alta cualificación, aumentando de ese modo la productividad y los salarios de los titulados. En cambio, la permanencia de la estructura productiva y ocupacional actual mantendrá elevado el desajuste entre la formación de una parte de los universitarios y la requerida por sus puestos de trabajo, lastrando la productividad porque no cabe esperar que esta aumente cuando los universitarios desempeñan ocupaciones que no requieren esos estudios.

En definitiva, además de los aspectos ligados a las características personales, los estudios y el sistema educativo, en España la productividad de los universitarios resulta condicionada también por las características de las empresas y el funcionamiento del mercado de trabajo. Se trata de factores situados en el entorno de la universidad, pero que contribuyen a que la productividad de los universitarios no sea tan elevada ni alcance los niveles de otros países. Por consiguiente, para mejorar los resultados es necesario abordar cambios tanto en las universidades como en las empresas o el mercado de trabajo, igualmente fundamentales. Esta conclusión no debe entenderse como un descargo de responsabilidad para la universidad y los universitarios, sino todo lo contrario, pues la transformación del tejido productivo en la dirección que se necesita no podrá hacerse sin su concurso.

1.13. Desajuste ocupacional y formación continua

Ya se ha mencionado que uno de los problemas que condicionan el aprovechamiento productivo del capital humano de los titulados es que un porcentaje significativo de los universitarios desempeñan una ocupación para la que están sobrecualificados. Ahora bien, los especialistas de recursos humanos y los empresarios y directivos perciben un problema distinto, no de exceso de formación sino de inadecuación de la ofrecida por las universidades a la que necesitan las empresas. Estas insuficiencias reclaman complementos de formación en otras direcciones, tanto de contenidos como en actitudes y enfoque de los problemas al desempeñar los puestos de trabajo. Una pregunta importante es qué parte del desajuste debe ser corregida mediante cambios en la formación inicial de los universitarios y cuál en las fases posteriores, mediante una combinación de formación continua y experiencia laboral.

El debate sobre lo que la formación reglada inicial puede y debe ofrecer puede ser amplio, teniendo en cuenta la intensidad de los cambios que se producen tanto en los distintos campos del conocimiento como en las demandas laborales. Algunos de los elementos de ese debate son la conveniencia o no de la perspectiva multidisciplinar, la atención no solo a los contenidos sino al aprendizaje de actitudes y habilidades, la preocupación por *aprender a hacer* y la preparación para dar respuestas a los problemas que han de resolver las empresas e instituciones en las que los titulados trabajan.

Sobre todas estas cuestiones hay muchos puntos de vista individuales y distintas respuestas de las instituciones dedicadas a la educación superior. Algunas de ellas, como las escuelas de negocios, hace años que optaron por una estrategia de enseñanza-aprendizaje que va de los problemas de las empresas a los conocimientos, combinando estos de manera que puedan servir para dar respuestas a los problemas. En cambio, en la mayoría de las universidades el enfoque sigue siendo sobre todo el contrario, es decir, partir de la adquisición de conocimientos sólidos en un campo disciplinar determinado para estar en condiciones de solucionar problemas cuando se planteen.

No es un objetivo de nuestro estudio discutir estos enfoques, pero queremos destacar que, en realidad, muchas veces los dos se

yuxtaponen durante la vida de los universitarios. Primero suelen pasar por etapas formativas consistentes en titulaciones orientadas a un campo disciplinar y luego por otras orientadas por las necesidades del desempeño profesional. En este sentido, existe un amplio consenso acerca de que la formación continua es cada vez más necesaria para que el capital humano se adapte a los sucesivos empleos y a los constantes cambios que las innovaciones tecnológicas y organizativas exigen de las actividades económicas. Esa exigencia es mayor para los universitarios por ser los trabajadores que hacen un uso más intensivo del conocimiento en su actividad laboral y porque muchos de los ingredientes de formación que necesitan en su vida profesional los pueden elegir mejor cuando disponen de experiencia laboral y conocen las coordenadas concretas en las que se mueven.

En estas circunstancias, en muchos países la formación se organiza de modo que los universitarios desarrollan primero grados relativamente cortos y generalistas y después se orientan hacia itinerarios complementarios de perfiles muy diversos. Cada vez con más frecuencia, estos complementos no se obtienen solo en los años inmediatos a la obtención del grado sino a lo largo de toda la vida. La tendencia es que se dedican más años al estudio, pero no necesariamente al principio.

En España, ni las antiguas licenciaturas e ingenierías de cinco años ni el alargamiento obligatorio de los grados hasta los cuatro años facilitan a los jóvenes el desarrollo de estos itinerarios flexibles. Pero cuando predomina el enfoque flexible se reformula el debate sobre la idoneidad de la formación que ofrece la universidad en la etapa inicial, porque lo que cada titulado o empleador concreto demanda se puede adquirir en distintos momentos y mediante diferentes menús formativos. Y la formación durante la vida laboral, la llamada *formación continua*, puede ser el instrumento mediante el cual mejorar el ajuste de distintos titulados a un mismo puesto de trabajo —o de un titulado a distintos puestos— y con el que obtener los conocimientos complementarios para ocupar puestos más cualificados o de mayor responsabilidad.

Pero, ¿hasta qué punto en España los universitarios amplían su formación tras terminar los estudios reglados, durante la actividad laboral o en alternancia con esta? La respuesta a esta pregunta es

que las actividades de formación continua están ya muy extendidas entre los universitarios españoles, mucho más que entre los adultos con menos nivel educativo. El volumen de formación continua de un titulado español es muy importante, pues asciende a más de 3.000 horas durante su vida laboral, es decir, tanto tiempo como el que se emplea en asistir a clase en una licenciatura de cinco años. Ese dato sitúa a España por encima de la media de los países de la UE, aunque queda bastante por debajo de los países nórdicos o el Reino Unido. En España es mayor el porcentaje de universitarios entre 25 y 64 años que realizan formación continua y un titulado promedio dedica más tiempo a esta actividad que los universitarios europeos.

La razón por la que la formación adicional es más frecuente entre los universitarios es que estos se benefician especialmente de ella, tanto los maduros como los más jóvenes. Esa formación recibida tras la graduación es orientada en ocasiones por la empresa —que busca complementos de formación para sus titulados— o por el propio trabajador —cuando busca mejorar su empleabilidad. En todo caso, los análisis realizados en el capítulo 7 indican que resulta muy relevante para hacer efectivo el potencial de productividad, ocupacional y salarial, de la enseñanza universitaria. En realidad, buena parte de la rentabilidad atribuida a los estudios universitarios se manifiesta en forma de mejoras salariales durante su vida laboral y está condicionada tanto por la experiencia como por la formación adicional recibida. De hecho, cuando se considera el efecto de la formación continua, la rentabilidad específica de la inversión que representan los estudios universitarios iniciales se reduce significativamente. Ahora bien, de este resultado no debe concluirse que lo que importa es la formación recibida después y no la inicial, como a veces se afirma al considerar clave el paso por ciertos másteres. Lo que la evidencia indica es que las mejoras salariales resultan de la combinación de ambos tipos de formación y que ambos son complementarios y no sustitutivos entre sí.

En cualquier caso, como sucedía con la formación inicial, el aprovechamiento de la formación continua depende mucho de las características del tejido productivo. Sus efectos se ven reforzados en determinados puestos de trabajo (ocupaciones cualificadas), y también si los contratos son estables, si los trabajadores permanecen

en la empresa y cuando el tamaño de la misma es mayor. Por tanto, la inversión en formación continua se ve reforzada si el tejido productivo evoluciona en esas direcciones y frenada en otro contexto que se aleja de ellas.

Otros factores que impulsan o frenan la formación continua entre los graduados españoles son de naturaleza personal o social. Se observa que esta formación es menos frecuente entre los universitarios inmigrantes y, en cambio, es muy frecuente durante los primeros años del trabajador en la empresa, seguramente porque las necesidades de mejorar el ajuste al puesto de trabajo son mayores. Así pues, aunque tanto los jóvenes como los inmigrantes llevan poco tiempo en el mercado de trabajo, sus conductas en relación con la formación continua son diferentes. Probablemente los recursos financieros y las coberturas y obligaciones familiares de unos y otros influyen, pero también es relevante que los jóvenes necesitan más ciertos complementos de formación para mejorar su empleabilidad.

La incompatibilidad con el horario de trabajo o con las responsabilidades familiares son las razones más frecuentes por las que las personas que desearían participar en actividades de formación no lo hacen, o no se las plantean. Por tanto, la rigidez de la jornada laboral y su difícil conciliación con la vida familiar tienen un efecto negativo sobre el desarrollo de la formación continua en España. También influye que la financiación —total o parcial— de la formación por parte de la empresa es menos frecuente que la financiación por el individuo, sobre todo en el caso de actividades de formación reglada.

La intensidad de los efectos de la formación continua sobre los salarios de los titulados otorga sentido a otra pregunta: ¿es la formación continua un complemento más necesario en España por las carencias de la educación universitaria? Sería muy interesante dar una respuesta precisa a la misma, pero requeriría contar con datos individuales sobre itinerarios formativos y de inserción laboral que no están disponibles. Ahora bien, la información existente indica que el tipo de estudios cursados influye en el ajuste al puesto de trabajo y también que, incluso en las titulaciones más desajustadas inicialmente —como las humanidades—, la formación posterior y la experiencia laboral mejoran el ajuste. En todo caso, en relación con la pregunta planteada es importante recordar que el papel

de la formación continua es también decisiva para el ajuste entre educación, empleo y salarios en países con sistemas educativos de educación superior muy distintos al español, de modo que no debería considerarse que en esto España sea diferente.

En suma, aunque hay que hacer esfuerzos por mejorar la preparación para el empleo en la universidad, la formación inicial no ofrecerá en muchos casos una preparación que se ajuste a los requerimientos de los puestos de trabajo, y menos todavía a los cambios posteriores de los mismos. La forma de facilitar ese ajuste es la formación continua y, de hecho, ya es muy importante, tanto que el universitario español medio asiste a clase tantas horas antes de obtener el título como después. Lo hace porque la formación durante su vida laboral se enfoca de otro modo y, al combinarse con las bases adquiridas anteriormente, es especialmente productiva para el desarrollo profesional de los titulados.

A la vista del gigantesco mercado que representa, de los recursos invertidos en la misma y de su relevancia para la productividad del capital humano, la formación continua debería ser siempre tenida en cuenta al valorar la contribución de las universidades y de los universitarios. También debería tenerse presente que algunas características del tejido productivo, como la participación de las empresas en la financiación de la formación y los horarios laborales, dificultan que la intensidad de la formación continua sea mayor.

1.14. Debilidades y fortalezas de la universidad española

Las visiones y valoraciones más extendidas de la universidad española actual, descritas al principio de esta introducción, solo son parcialmente confirmadas por la revisión realizada en este estudio de la evidencia empírica disponible y la comparación de España con los sistemas universitarios de otros países desarrollados. El diagnóstico que resulta de esta investigación confirma que existe en el funcionamiento de las instituciones un amplio potencial de mejora, pero no respalda la opinión de que en nuestro país sobren universitarios ni universidades. El análisis realizado también constata que los problemas de aprovechamiento del capital humano formado en

las universidades son consecuencia de las características de las universidades pero también del entorno, concretamente del mercado de trabajo y el sistema productivo español.

El estudio llevado a cabo permite identificar tanto un conjunto de fortalezas y debilidades que corresponden a los procesos que se desarrollan en el interior de las universidades, como las oportunidades y amenazas derivadas de su entorno laboral y productivo. Las más relevantes se sintetizan a continuación.

Desde la perspectiva del desarrollo de la sociedad y la economía del conocimiento en España, una de las fortalezas del sistema universitario español actual es que ha crecido de manera sustancial en las últimas décadas, alcanzando su actividad docente e investigadora unas dimensiones que por primera vez lo aproximan a los sistemas de los países avanzados. Gracias al crecimiento del número de universidades y centros, tanto públicos como privados, las facilidades de acceso a la educación superior han mejorado en muchos territorios y la oferta de capital humano es ahora abundante. Esta es una característica de todos los países desarrollados, sin excepción, y aunque en España la fase de expansión ha implicado soportar varias décadas de tensión, desde principio del siglo XXI la masificación de las enseñanzas se ha eliminado en gran medida.

La tasa de entrada de los jóvenes de 18 años en la universidad ya supera el 40%, habiéndose reducido la distancia con las sociedades más desarrolladas, alguna de las cuales facilita el acceso a la universidad al 50% de los jóvenes. Como complemento del sistema universitario, se está desarrollando una oferta de ciclos de formación profesional que, tras haber sido reformada recientemente, acoge a un tercio de los jóvenes que acceden a la educación superior. Las enseñanzas universitarias también han sido reformadas y su oferta se ha adaptado recientemente a la estructura de grado y posgrado del EEES, aunque alargando la etapa del grado más que en los demás países. Gracias al despliegue de esta iniciativa europea es más fácil comparar titulaciones, se ha reforzado la movilidad de estudiantes y titulados y debería mejorar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación en la universidad ha experimentado un crecimiento muy intenso en la última década, coincidiendo con una mayor abundancia de recursos financieros, un reforzamiento de

los recursos humanos y una menor presión de las cargas docentes por profesor. La presencia de la producción investigadora española en el mundo es importante actualmente: alcanza una cuota del 3% en documentos y el 4% en citas, unos porcentajes claramente superiores a los que se obtienen en la producción o el comercio de bienes y servicios.

Los recursos financieros del sistema universitario han aumentado en términos reales en la última década un 46,1% y los recursos humanos un 31,4%, tanto los correspondientes al personal docente e investigador (23,7%) como al de administración y servicios (49,5%). El crecimiento de los recursos financieros y humanos de las universidades ha sido incluso mayor que los resultados docentes e investigadores, pudiéndose decir que el sistema universitario muestra una evolución negativa de su productividad. Como sucede en nuestra economía, la productividad es una de las principales debilidades de la universidad española y su trayectoria se debe a carencias del marco normativo, a las deficiencias de los sistemas de gobierno y de incentivos, y al predominio de una cultura burocrática demasiado tolerante con las ineficiencias. Los sistemas de financiación de las universidades —poco orientados por los resultados y basados sobre todo en los costes de las plantillas y el número de alumnos— contribuyen al mantenimiento de estos rasgos del sistema universitario español.

Otra debilidad relevante es que no se reconocen adecuadamente las diferencias de especialización de las distintas universidades, a pesar de que las actividades de investigación tienen un peso claramente desigual en cada institución y están mucho más concentradas que las docentes. La productividad investigadora se resiente de esa falta de diferenciación, que tolera que más de la mitad del profesorado no obtenga resultados regulares en esta actividad. Las actividades de transferencia tecnológica son mucho más escasas y en numerosas universidades apenas existen, concentrándose más todavía que las de investigación, sobre todo en las universidades politécnicas.

En consonancia con esa falta de reconocimiento de las diferencias entre universidades, no existe como en otros países una parte del sistema especializada en actividades de posgrado, reconocida por la excelencia de sus másteres y doctorados en ciertos campos y por su papel en la formación de especialistas e investigadores. La

otra cara de la moneda de la escasa especialización de las instituciones consiste en no diferenciar adecuadamente el perfil del personal docente estable. Se supone que siempre es investigador, con independencia de que su actividad real confirme o niegue esta hipótesis. La selección y promoción de los recursos humanos basada en este falso supuesto genera importantes ineficiencias, debido a que no se reconoce adecuadamente el perfil docente y/o investigador de los distintos profesores ni les retribuye en función de sus resultados en cada una de las actividades.

Otro aspecto de la ineficiente asignación de recursos en las universidades es que, en ocasiones, ajustan deficientemente la oferta docente a la demanda. El problema no consiste, como se dice en ocasiones, en que haya muchas titulaciones ni en que algunas de ellas compitan en el mismo territorio y que como consecuencia de ello sean pequeñas. La competencia suele ser sana y muchas universidades privadas ofrecen titulaciones pequeñas sin mayores dificultades. Lo preocupante, por costoso, es que las titulaciones pequeñas vayan acompañadas de excesos de capacidad docente permanentes, debido a una falta de flexibilidad de las plantillas que refleja la rigidez de funcionamiento de las universidades públicas.

Por último, otra debilidad relevante es que existen indicios de que los resultados de los procesos formativos no son en ocasiones los adecuados. Por una parte el rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas es bajo en la mayoría de las titulaciones, indicando que los incentivos de los alumnos y los profesores para que las titulaciones se cursen al ritmo previsto en los planes de estudios son insuficientes. Por otra, existe insatisfacción —aunque los datos indican que no puede decirse que esté generalizada, como a veces se afirma— con el tipo de formación recibida y su idoneidad para facilitar la inserción laboral.

1.15. El entorno: oportunidades y amenazas para la universidad

Hemos insistido en que parte de los resultados de las universidades dependen de las condiciones del entorno, de las oportunidades que este ofrece y de las limitaciones y amenazas que representa. Por esta

razón, hemos analizado con detalle las relaciones de la universidad con su entorno laboral y productivo con el propósito de valorar los condicionantes externos del aprovechamiento del capital humano de los universitarios.

Durante las últimas dos décadas la sociedad española ha permitido que las universidades realizaran contribuciones muy importantes, pues gracias a los recursos aportados a la universidad el número de titulados ha aumentado notablemente y una parte mucho mayor de la población ha accedido a las ventajas sociales y económicas asociadas a la educación superior. Por primera vez en nuestra historia la oferta de capital humano es abundante y la presencia de los universitarios en las empresas es elevada. La proporción de ocupados que poseen estudios universitarios se aproxima en la actualidad al 25%.

Los universitarios disfrutan ventajas en el mercado de trabajo respecto al resto de ocupados: poseen tasas de ocupación más elevadas y empleos más estables, así como diferenciales salariales positivos, sobre todo cuando combinan su formación inicial con la experiencia y la formación continua. La formación universitaria aumenta significativamente la probabilidad de desempeñar puestos de responsabilidad en las empresas, en especial los directivos, debido a los crecientes requerimientos de formación técnica y de gestión que exigen las economías actuales. La proporción de directivos empresariales con estudios universitarios supera ya el 65%.

Un aspecto que el estudio destaca es que la formación universitaria de una parte cada vez mayor de la población activa es el motor de las actividades de formación continua en nuestro país. Los titulados españoles cursan durante su vida profesional tantas horas de clase como en su etapa universitaria, debido a que necesitan complementos de formación para mejorar su empleabilidad y adaptarse a los cambios. Estas actividades se combinan con la experiencia y la formación inicial para explicar el creciente diferencial salarial de los universitarios durante su vida laboral. Por tanto, el papel de la formación continua debe tenerse muy presente al valorar el rendimiento de la formación universitaria, al analizar la complementariedad con la misma y también por las dimensiones del mercado que representa.

Pero el aprovechamiento del capital humano de los universitarios se encuentra limitado en España tanto por circunstancias imputables a la trayectoria educativa del país como por las caracte-

rísticas del entorno productivo. Así, el menor rendimiento y los más bajos salarios medios de los universitarios en nuestro país se deben en parte a la juventud de muchos titulados, derivada de su reciente crecimiento, del lento ritmo de maduración de este capital humano y de la necesidad de combinarlo con la experiencia. También influyen negativamente las dificultades para acumular antigüedad en una misma empresa. Los obstáculos se derivan del recurso a la contratación temporal de los jóvenes titulados, el pequeño tamaño de las empresas, el peso de los sectores tradicionales y de un porcentaje de empleos cualificados menor que en otros países. Todas estas circunstancias afectan negativamente al rendimiento productivo y a los salarios de los universitarios.

La baja cualificación de buena parte de los empresarios también condiciona el aprovechamiento del capital humano de los universitarios y repercute en la organización y especialización de las empresas. Limita las conexiones de las universidades con el tejido productivo, no solo en las actividades de investigación y transferencia tecnológica —que son particularmente escasas— sino en el ritmo de incorporación de los titulados a las empresas y en especial a sus puestos de responsabilidad.

1.16. Universidad, empleo y productividad: propuestas

El papel de la universidad en las transformaciones que exige un desarrollo económico y social de España basado en el conocimiento es muy relevante y sus contribuciones están siendo ya sustantivas, tanto a través de la formación de capital humano como del refuerzo de los resultados de investigación. Unas y otras actividades mejoran nuestra capacidad de generar conocimientos y aprovecharlos para fines productivos y de innovación. La parte de nuestro tejido empresarial más eficiente y dinámica usa cada vez con mayor intensidad estos recursos generados por las universidades, algo que sucede todavía con más fuerza en el resto de economías avanzadas.

Pero los resultados podrían ser mayores en cantidad y calidad, se podrían obtener con menos costes y ser mejor aprovechados. Como hemos expuesto en las páginas precedentes y se justifica con

detalle en este volumen, se trata de un problema del conjunto del país, pues la universidad española padece ineficiencias importantes, pero también su entorno limita el rendimiento de sus servicios. Para reducir esas carencias, desde nuestro punto de vista, es importante contemplarlas desde esa perspectiva amplia y sería positivo actuar en numerosas direcciones, sin olvidar en ningún caso las doce siguientes:

1. Autonomía y responsabilidad

La solución a los problemas de la universidad no requiere menos sino más autonomía y más responsabilidad. La mejora de las universidades no tiene por qué confiarse a directrices gubernamentales llegadas desde fuera de las mismas, sino a su compromiso con la sociedad y a una autonomía efectiva. Pero la responsabilidad con la sociedad de los que gobiernan la universidad debe ser un compromiso verificable. El marco normativo necesita encontrar un equilibrio armónico entre la flexibilidad y la responsabilidad, promoviendo una gobernanza eficaz y transparente, y una rendición de cuentas periódica y exigente. El gobierno de las universidades debe estar al servicio de la sociedad que las sostiene y en manos de profesionales competentes.

2. Especialización de las instituciones

La complejidad de un sistema universitario desarrollado exige reconocer que muchas universidades realizan combinaciones de actividades docentes e investigadoras diferentes. La tesis de la homogeneidad no responde a la realidad y resulta perjudicial para el uso eficiente de los recursos y para impulsar la calidad. La universidad española saldría reforzada si se distinguiera una tipología de instituciones especializadas en distintas actividades —la docencia de grado en cada campo, la formación de posgrado y la investigación, y la transferencia tecnológica— y se impulsara en cada grupo una convincente evaluación de la calidad.

3. Excelencia internacional

La especialización de las universidades debe conducir a que aquellas que tengan capacidad efectiva de estar presentes en la competencia internacional más exigente dispongan del reconoci-

miento y los recursos para hacerlo. Es importante que ese objetivo sea abordado con ambición y realismo a la vez. Por ello es razonable que se seleccione mucho y bien las universidades que pueden participar con éxito en las actividades en las que se concentra esa competencia continental y, en algunos casos, global: la formación de posgrado y la investigación de mayor impacto.

4. Internacionalización

El reto de la internacionalización no incumbe solo a las universidades que aspiren a ser globales sino a todas y en todos sus campos de actuación. El Espacio Europeo de Educación Superior y la Estrategia Europea de Investigación deben convertirse en referencias obligadas de las estrategias de las universidades para atraer estudiantes e investigadores y promover la movilidad de alumnos y profesores. Todos los instrumentos de gobierno y financiación de las universidades —planes estratégicos, sistemas de financiación, convocatorias de investigación, sistemas de información— deben contemplar la dimensión internacional.

5. Especialización del profesorado

La tesis de que todo el profesorado estable realiza actividades docentes e investigación regularmente no responde a la realidad y debe ser revisada. Las universidades deberían poder contratar profesorado para realizar distintas proporciones de docencia e investigación en función de la verdadera combinación de actividades de sus departamentos. La garantía de la calidad de los profesionales y su promoción debe plantearse con los criterios adecuados a cada circunstancia y siempre atendiendo a los resultados.

6. Evaluación de procesos y resultados

La rendición de cuentas requiere contar con procedimientos adecuados de evaluación de procesos y resultados. Las carencias de criterios e instrumentos para evaluar las actividades docentes son muy amplias, pese a la importancia decisiva de las mismas. Tienen que ser abordadas, en cada universidad y por el sistema universitario, porque sin esos apoyos instrumentales la actividad formativa —la que todas las universidades desarrollan cada día— no puede ser adecuadamente gestionada.

7. *Sistemas de información*

El gobierno y la dirección de las universidades, la evaluación de las mismas y los ejercicios de rendición de cuentas requieren sistemas de información idóneos, mucho más desarrollados que los actuales: amplios y bien estructurados, basados en indicadores adecuados y en datos fiables y actualizados. La dimensión y complejidad del sistema y de las instituciones, el volumen de recursos públicos y privados que se emplean y el funcionamiento autónomo de las universidades hacen más importante disponer de sistemas de información que ofrezcan garantías de transparencia, tanto en el interior de las instituciones como de cara al exterior.

8. *Sistemas de financiación*

Para impulsar los cambios en la dirección necesaria, el papel más importante que pueden desempeñar las Administraciones Públicas no es establecer normativas que limiten la autonomía de las universidades sino redefinir con ambición los sistemas de financiación de las universidades. El papel de estos sistemas no es solo ofrecer un marco de suficiencia y estabilidad financiera que permita trabajar con horizontes temporales adecuados, sino establecer incentivos potentes que orienten a las universidades hacia los resultados docentes, de investigación y transferencia en función de su especialización, con la finalidad de que mejoren la calidad y sean más eficientes en la producción de sus servicios.

9. *Incentivos al empleo estable*

El rendimiento del capital humano de los universitarios depende de que disfruten de un empleo estable, ajustado a su preparación y en actividades productivas. El paro de los titulados más jóvenes, la precariedad y el desajuste laboral impiden aprovechar la inversión pública y privada realizada. Por consiguiente, además de abordar la reforma del mercado laboral, es necesario promover programas de acceso al empleo y de empleo estable de los jóvenes universitarios, mediante la colaboración público-privada. De otro modo, se mantendrá detenido el proceso de inserción laboral de los jóvenes que han acabado sus estudios al llegar la crisis y su capital humano se depreciará.

10. Incentivos a la investigación aplicada y la transferencia

El papel de la universidad en la transformación del tejido productivo pasa por reforzar una de sus mayores debilidades: las actividades de investigación aplicada y la transferencia tecnológica. Sin un sistema potente de incentivos económicos y profesionales adecuados ese impulso no se producirá. Es imprescindible dotar fondos con esa finalidad y contar con las empresas para definir los objetivos y los indicadores adecuados de calidad e impacto de los resultados.

11. Formación continua

La formación continua es clave para el ajuste de la educación inicial de los titulados y las demandas de las empresas en un mundo que cambia rápidamente. Es necesario impulsar decididamente la colaboración entre universidad y empresa en este terreno, porque ofrece muchas oportunidades para que la eficiencia de los procesos de formación iniciales mejore y para que las universidades desplieguen mejor su potencial de transferir conocimiento a las empresas.

12. Emprendimiento

La mejora de la formación de los emprendedores es clave para el aprovechamiento del capital humano y la intensificación tecnológica de las empresas. Impulsar el cambio del tejido empresarial en esa dirección requiere promover la cultura emprendedora en las universidades y ofrecer una segunda oportunidad de formación superior a los empresarios que no la tuvieron. El desarrollo de programas en ambas direcciones debería ser impulsado mediante la colaboración entre las empresas y las universidades.