

CUADERNO DE TRABAJO #10

# UNIVERSIDADES Y EMPRESAS

## APUNTES PARA CREAR SINERGIAS CON SENTIDO



Guy Haug | Pello Salaburu | Senén Barro | Josep M. Vilalta | Federico Gutiérrez- Solana Salcedo |  
María Ramos | Francisco Marcellán | María Antonia García Benau | Juan Hernández Armenteros |  
Blas Furió Párraga

**Studia XXI**  
ESTRATEGIAS Y POLÍTICAS  
STRATEGIES AND POLICIES



Fundación Europea Sociedad y Educación  
European Foundation Society and Education

 **Santander**  
UNIVERSIDADES



CUADERNO DE TRABAJO # 10

# **UNIVERSIDADES Y EMPRESAS**

## APUNTES PARA CREAR SINERGIAS CON SENTIDO

Guy Haug  
Pello Salaburu  
Senén Barro  
Josep M. Vilalta  
Federico Gutiérrez- Solana Salcedo  
María Ramos  
Francisco Marcellán  
María Antonia García Benau  
Juan Hernández Armenteros  
Blas Furió Párraga

---

## **UNIVERSIDADES Y EMPRESAS. APUNTES PARA CREAR SINERGIAS CON SENTIDO**

Cuaderno de Trabajo. Número 10

### **DIRECCIÓN EDITORIAL**

Mercedes de Esteban Villar

José Manuel Moreno

---

### **AUTORES**

Guy Haug

Pello Salaburu

Senén Barro

Josep M. Vilalta

Federico Gutiérrez-Solana Salcedo

María Ramos

Francisco Marcellán

María Antonia García Benau

Juan Hernández Armenteros

Blas Furió Párraga

---

### **DISEÑO GRÁFICO DE LA COLECCIÓN Y MAQUETACIÓN**

KEN / [www.ken.es](http://www.ken.es)

---

© Studia XXI

Fundación Europea Sociedad y Educación

Todos los derechos reservados

Este documento no podrá ser reproducido total o parcialmente en cualquier soporte impreso o digital sin la autorización de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Año 2018

José Abascal, 57 5º B

28003 Madrid

T 34 91 455 15 76

[www.sociedadyleducacion.org](http://www.sociedadyleducacion.org)

[www.studixxi.com](http://www.studixxi.com)

ISBN: 978-84-09-05828-0

Depósito Legal: M-33906-2018

---

# ÍNDICE

## **00 PRÓLOGO**

---

Mercedes de Esteban y José Manuel Moreno

## **01 PRIMERA PARTE: APUNTES PARA EL DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADES Y EMPRESAS**

---

01.1. SINERGIAS CON SENTIDO. Guy Haug

01.2. LA COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA EMPRESA. Pello Salaburu

01.3. LA UNIVERSIDAD Y LA EMPRESA AÚN NO SE BESAN. Senén Barro

01.4. LAS INTERRELACIONES ENTRE UNIVERSIDADES Y EMPRESAS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: 10 IDEAS Y APUNTES PARA EL DEBATE. Josep M. Vilalta

01.5. LA RAZÓN SOCIAL PARA LA ASOCIACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA.  
Federico Gutiérrez-Solana Salcedo

## **02 SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN UNIVERSITARIA E INSERCIÓN LABORAL**

---

02.1. EL CONTENIDO PRÁCTICO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: DOS RETOS PRIORITARIOS PARA UN MERCADO LABORAL CAMBIANTE.  
María Ramos

02.2. LA INSERCIÓN LABORAL Y SUS CONSECUENCIAS EN EL IMAGINARIO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD. Francisco Marcellán

02.3. LOS DESAJUSTES EDUCATIVOS Y LABORALES: REFLEXIONES SOBRE LA SOBRECUALIFICACIÓN.  
María Antonia García Benau

02.4. PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES EN LAS ENSEÑANZAS DE GRADO: ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES ESPAÑOLAS.  
Juan Hernández Armenteros y Blas Furió Párraga

## **03 CONCLUSIONES**

---



# 00

## PRÓLOGO

Los expertos de Studia XXI, reunidos en un seminario de trabajo, aceptaron el reto que les propusimos de profundizar en los vínculos entre universidad y empresa. Una de las conclusiones más lúcidas de aquella sesión fue la de buscar argumentos que explicaran mejor el sentido de tales vínculos, con el fin de superar visiones poco flexibles y fragmentadas, tanto desde la perspectiva del universitario como de la del empleador. Los datos publicados y muchos de los informes que salen a la luz cada año parecen conducir a callejones sin salida, en los que unos y otros reivindican su legítima misión como institución educativa o como actores responsables de la productividad y competitividad de un país. Un informe reciente, *Closing the Skills Gap*, concluye que existe una brecha entre lo que se aprende en las universidades y las habilidades que buscan las empresas, y recomienda un acercamiento de las primeras a las industrias locales para que los estudiantes dispongan de un mejor conocimiento de las oportunidades profesionales.

Suele ser habitual que la brecha institucional y la distancia entre agentes describan la relación entre universidades y empresas. Sin embargo, como comprobará el lector tras la lectura de estas páginas, son muchos más los aspectos que explican los motivos y las consecuencias de esta colaboración. Sin pretensión de ser exhaustivos, sino más bien de abrir nuevos interrogantes que ayuden a entender un poco mejor el sentido de las sinergias entre ambas, los autores han abordado diferentes perspectivas, que hemos agrupado en dos grandes apartados.

En el primero de ellos, *Apuntes para un diálogo entre universidades y empresas*, los profesores Haug, Salaburu, Barrio, Vilalta y Gutiérrez-Solana se adentran en la naturaleza de esa relación que, por parte de la universidad, se fundamenta en el compromiso con una educación de alta calidad y en la suficiencia (o insuficiencia) de la transmisión de competencias genéricas a los estudiantes. Por parte de las empresas, las demandas de empleo oscilan y se renuevan bajo otros requisitos de tiempo y de movilidad, de experiencia profesional, de uso de los conocimientos adquiridos en los puestos de trabajo, de aparición de otros tipos de profesiones, de desarrollo e innovación por parte de las empresas y de la demanda de nuevas competencias y habilidades.

De una conversación entre unas y otras depende también que se tiendan puentes entre la formación universitaria y la inserción laboral de los egresados. Se abre un marco

para esa conversación impulsando, entre otras actuaciones, los contenidos prácticos de los estudios universitarios y creando las condiciones para un aprendizaje que ha de extenderse a lo largo de la vida, bajo el estímulo de una nueva cultura universitaria que atienda a necesidades de crecimiento y desarrollo social, donde los sistemas de educación y formación –no solo los universitarios-, participen en un diálogo abierto con los empleadores. Estas son algunas de las sugerencias apuntadas en el segundo apartado del Cuaderno, *Formación universitaria e inserción laboral*, que cuenta con las firmas de las profesoras Ramos y García Benau, y de los profesores Marcellán, Hernández Armenteros y Furió Párraga.

Como señalaba Víctor Pérez-Díaz, catedrático de sociología y experto de Studia XXI, en una entrada publicada en el blog *universidadsi.es*<sup>1</sup>, resulta a veces “muy costoso encontrar el modo de articular una revisión de las posiciones de los políticos, los burócratas y los universitarios, los empleadores y los profesionales”. Además, nos apuntaba algunas pistas para cualificar el debate sobre una relación, la de empresas y universidades, de la que no son ajenas las sociedades avanzadas. España, con sus singularidades, no es una excepción. En este nuevo Cuaderno de Trabajo, apuntamos, modestamente, de la mano de Pérez-Díaz, que en nuestra propuesta de búsqueda de sinergias no debemos olvidar dos tipos de escenario: “en primer lugar, un escenario a muy largo plazo, en el que se pueden prever transformaciones profundas de las relaciones del sistema educativo y el sistema ocupacional. En segundo lugar, un escenario a corto o medio plazo, que tenga en cuenta la necesidad de operaciones de conservación o reforma del funcionamiento actual de las instituciones, cuyo resultado sea visible en un lapso de tres a diez años. Y ello, habida cuenta de las estrategias y los recursos actuales de los grupos y de los individuos, y de las limitaciones impuestas por la crisis económica, la relación de fuerzas políticas, la inercia de las instituciones y las ideologías”.

Con las notas para la discusión que proponen sus autores en este documento, procuraremos arrojar algo de luz sobre algunas cuestiones que deberían caracterizar una amplia conversación en la que todos nos sintamos representados, porque estamos convencidos de que, como el profesor Pérez-Díaz, los vínculos entre el sistema productivo y el sistema educativo deben ser reconsiderados, con lucidez y con flexibilidad.

Mercedes de Esteban Villar

José Manuel Moreno

CO-DIRECTORES DE STUDIA XXI

---

1. <http://www.universidadsi.es/crisis-la-relacion-universidad-empleo-i/>



# 01

---

## PRIMERA PARTE: APUNTES PARA EL DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADES Y EMPRESAS

---

### 01.1.

---

#### SINERGIAS CON SENTIDO

GUY HAUG

Experto en política y estrategia universitaria

---

La relación universidad-empresas constituye una fuente de inspiración particularmente rica, ya que plantea de manera abierta una serie de preguntas clave que –pese a todo lo que ya se ha escrito al respecto– no suelen entenderse bien ni obtener una respuesta clara en el mundo académico. Yo querría elegir a continuación cuatro cuestiones

presentes en el debate público sobre esta materia para comentarlas desde mi doble experiencia en el mundo empresarial y universitario.

Para que la relación universidad-empresa funcione de un modo adecuado, es fundamental lograr una relación en ambas direcciones capaz de fomentar “sinergias”. Puede parecer una afirmación que se da por sentada y que ni siquiera vale la pena mencionar, pero no es así.

En primer lugar, para que las sinergias puedan cobrar sentido, hemos de clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de la relación universidad-empresa. No se trata de un proceso estandarizado, sino de la actuación de universidades muy diversas con respecto a una esfera mucho más amplia que la zona de empresas privadas comerciales de su entorno. En mi opinión, esa diversidad es aún mayor en el concepto de “empresa” que en el de “universidad”, y así queda reflejada en la pluralidad de térmi-

nos empleados: empresa, industria, negocio, economía, mundo laboral, sector socio-económico, etc. El concepto “empresa” incluye todo tipo de relaciones en todas las disciplinas académicas y en todas las demás actividades de las universidades, con todo tipo de entidades que desempeñen actividades económicas en la sociedad, incluidas la esfera pública, la salud, la cultura, la solidaridad, el medioambiente, etc. Lo mismo puede aplicarse a la noción de “empleabilidad”, que no se reduce a la preparación para alguna actividad con estatus de empleado, sino que incluye a los trabajadores independientes y a los voluntarios, que también contribuyen al desarrollo de la economía y de la sociedad. Y puede aplicarse también a ese concepto cada vez más amplio de “emprendimiento”, referido no solamente a la capacidad de crear una *start-up* u otro tipo de empresa comercial, sino a la capacidad de impulsar y liderar iniciativas que contribuyen a la mejora de los productos, del trabajo, de la eficiencia ecológica, etc.; referido, en resumidas cuentas, a un espíritu crítico e innovador aplicado a la vida profesional.

EN MUCHOS CASOS  
EL DEBATE ENTRE  
UNIVERSIDADES Y  
EMPRESAS ESTÁ  
MAL PLANTEADO.

En segundo lugar, en muchos casos el debate entre universidades y empresas está mal planteado: las expectativas recíprocas de los protagonistas se ven de manera simplificada, a veces ideológica y, en definitiva, equivocada. Por parte de las universidades, la postura frente a la interacción con las empresas oscila entre el deseo de impedir que las empresas “entren en la universidad” y la esperanza de que en alguna reunión bilateral los empresarios manifiesten claramente “qué competencias necesitan desarrollar” en sus egresados. La realidad es algo más compleja, ya que los empresarios ignoran cuáles serán las necesidades del mercado laboral en ese plazo de 5 o 10 años que constituye el horizonte habitual de la mayoría de los programas de estudios universitarios. Para las universidades sería catastrófico desarrollar programas de estudios que permitan clonar en unos pocos años a un gran número de egresados que respondan en su totalidad a un perfil único, definido en un encuentro puntual entre universitarios y empresarios. Lo cierto es que el mercado laboral sigue cambiando con mucha rapidez, por lo que la destreza más necesaria será la facultad de adaptarse al cambio continuo y aprovechar las nuevas oportunidades que vayan surgiendo.

En tercer lugar, para que el diálogo universidad-empresa tenga sentido se necesita una cierta intensidad y una forma de interacción regular; o, mejor dicho, una convivencia estrecha, duradera y abierta entre un número suficiente de personas de ambos tipos de entidades. No obstante, a menudo los contactos resultan demasiado

escasos y superficiales como para producir el nivel de confianza y entendimiento necesarios. Las sinergias surgen de una convivencia frecuente y de una gran diversidad de contactos y colaboraciones. Y esa convivencia no surge espontáneamente, sino que debe fomentarse con estrategias *ad hoc*.


---

## DESAJUSTE ENTRE LA DEMANDA Y LA OFERTA DE UNIVERSITARIOS

---

La realidad española se caracteriza, entre otras cosas, por un mercado desajuste entre la oferta y la demanda de universitarios, al que se suman la alta proporción de universitarios sobrecualificados para una cantidad insuficiente de empleos que corresponda a su nivel de formación, así como “una no despreciable cantidad de trabajadores con carencias formativas”. De todo ello se deprenden las dos prioridades que, en opinión de algunos de los autores de este Cuaderno, deberían marcarse las universidades para adaptarse a “un mercado laboral cambiante”: mejorar el contenido práctico de las titulaciones y fomentar la formación de los trabajadores a lo largo de la vida.

Comparto plenamente la necesidad de fomentar el contenido práctico de las titulaciones, aunque con algunos matices. No cabe duda de que las universidades tienen que plantearse iniciativas en este ámbito; no obstante, es importante no enfocarlas exclusivamente sobre la demanda laboral a corto plazo. La empleabilidad no se fomenta definiendo un gran número de perfiles profesionales propios de una industria y ofertando cursos dirigidos a cada uno de esos perfiles. Los itinerarios formativos en forma de “silos” cerrados o largos túneles conllevan siempre un triple riesgo: centrarse en profesiones o maneras de ejercerlas que son obsoletas; crear fronteras en vez de puntos de contacto entre las profesiones; y enfatizar lo propio de cada industria en lugar de fomentar competencias más amplias comunes a varias de ellas. Los contenidos “prácticos” mejoran la empleabilidad solamente si a la vez se adquieren competencias transversales que permitan a las personas adaptarse a distintas industrias o puestos de trabajo (de ahí el nombre de “currículos en forma de T”).



LA EMPLEABILIDAD  
NO SE FOMENTA  
DEFINIENDO UN  
GRAN NÚMERO  
DE PERFILES  
PROFESIONALES  
PROPIOS DE  
UNA INDUSTRIA  
Y OFERTANDO  
CURSOS DIRIGIDOS  
A CADA UNO DE  
ESOS PERFILES.

En relación con el tema de la orientación “práctica” de los estudios, cabe señalar también que existe una diferencia estructural fundamental entre España y la mayoría de los países europeos más avanzados (Alemania, Suiza, Holanda, Finlandia, Austria, Francia, etc.). Estos países matriculan menos estudiantes que España en carreras de tipo académico porque, junto con las universidades, disponen de un sector de formación profesional de técnicos más desarrollado y de instituciones de educación superior de tipo *Fachhochschulen*, *Hogescholen*, *Hautes Écoles*, *Grandes Écoles*, etc., con programas de grado y máster conectados mucho más directamente con el tejido empresarial. Estos sistemas de educación terciaria integrados, donde coexisten una sólida rama universitaria, una poderosa rama de “universidades de ciencias aplicadas” y un sistema atractivo de formación profesional, son los que mejor han resistido la “crisis” económica-financiera de la última década. A falta de una diversificación de las instituciones similar a esta, creo que España necesita una diferenciación mucha más amplia, es decir, varios tipos de universidades: unas más enfocadas a las ciencias y la investigación y otras más orientadas al aprendizaje y a la aplicación práctica de los estudios. Y creo también que habría que desarrollar más pasarelas entre estudios universitarios y formación profesional que recorran ambos sentidos.

En cuanto a la educación-formación a lo largo de la vida, es bastante sorprendente que en una mayoría de universidades no se haya desarrollado ya como una columna vertebral de las estrategias institucionales. No se necesitan muchos estudios de prospectiva para darse cuenta de que, con un número cada vez menor de egresados de la educación secundaria, las instituciones dependientes de la captación de estudiantes jóvenes no podrán garantizar su futuro. Por otra parte, dados el envejecimiento de la población y la extensión de la edad laboral, junto con una alta tasa de paro y un rapidísimo ritmo de cambio en los mercados laborales, las universidades deberían cuidar más y mejor estas nuevas categorías de aprendientes: unos aprendientes cada vez más numerosos que constituyen una fuente vital de matriculaciones y de recursos para las universidades.

El paso hacia la educación-formación continua es uno de los cambios de paradigma que España tiene pendiente. El giro copernicano que se les exige a las instituciones universitarias implica aprender a competir en un mercado en el que carecen de monopolio; identificar las necesidades de aprendientes muy diversos y exigentes; gestionar con agilidad una oferta de cursos y programas más flexibles; formar a los docentes para que adapten los contenidos y los métodos; y, desarrollar estas actividades de manera económicamente sostenible y con calidad académica. Si bien todas las universidades ya ofertan cursos de formación a lo largo de la vida, son pocas las que han

ajustado sus planes estratégicos a este nuevo contexto, y aún menos las que ya generan recursos netos de esta nueva y creciente demanda. Pero todo indica que el futuro de las universidades depende de manera determinante de su capacidad de adaptación a estas nuevas condiciones, propias de la edad del conocimiento y de la revolución digital.

---

## PRÁCTICAS EN EMPRESAS

---

Como ya he señalado, en función de lo que estudien los “aprendientes” y de cuáles sean sus aspiraciones, por “empresas” entendemos también museos, clínicas, asociaciones, gabinetes jurídicos, municipios, etc. Es importante recordar que entre los objetivos de las prácticas (en el sentido de pasantías, es decir, de periodos de tiempo formativo fuera del aula) destaca la adquisición de competencias, actitudes y destrezas de tipo transversal, por lo que no es necesario que exista una relación lineal entre disciplinas y tipo/lugar de prácticas. Si bien es previsible que la mayoría de las prácticas continúen estando dirigidas a estudiantes “tradicionales” (jóvenes sin experiencia laboral previa), los “aprendientes” también pueden ser personas en transición hacia un nuevo puesto de trabajo, así como personal universitario –tanto PDI como servicios administrativos y gestores–. Esto facilitaría una movilidad intersectorial mucho más activa y unas sinergias más potentes y productivas.

Obviamente, el mero hecho de invertir tiempo en una “práctica en empresa” no garantiza que esta logre sus objetivos. No se trata de una fórmula milagrosa capaz de subsanar toda deficiencia del acercamiento entre los estudios superiores y el mercado laboral. Pero ya existen muchas empresas y muchas universidades con una experiencia eficaz en las prácticas que podría servir de modelo. Las condiciones que dichas prácticas deberían cumplir quedan esbozadas a continuación:

- Los programas de prácticas se deben organizar, gestionar, controlar y evaluar desde la universidad. No se trata de sacar del ámbito universitario a un estudiante, un profesor o un administrador, y delegar toda responsabilidad en la “empresa” anfitriona. Para que una vez concluido ese periodo se haya aprendido algo que “tenga sentido”, es preciso que las universidades valoren las prácticas como un método de aprendizaje que forma parte del proyecto o programa educativo-formativo y del que siguen siendo ellas las responsables. De ahí que las universidades estén obligadas a invertir en el fomento de prácticas en “em-

ES PRECISO QUE LAS UNIVERSIDADES VALOREN LAS PRÁCTICAS COMO UN MÉTODO DE APRENDIZAJE QUE FORMA PARTE DEL PROYECTO O PROGRAMA EDUCATIVO-FORMATIVO Y DEL QUE SIGUEN SIENDO ELLAS LAS RESPONSABLES.

presas” la misma energía y la misma cantidad de recursos que en cualquier otra vía de aprendizaje. Este tema da pie a toda clase de malentendidos entre la universidad, la empresa y el alumno en prácticas. La conclusión es que las universidades precisan de unidades de gestión profesionalizada y proactiva de esta actividad formativa.

– Para lograr sus objetivos las prácticas deberían atenerse a una serie de rasgos genéricos:

- a. Los objetivos y las condiciones de cada práctica tienen que quedar fijados siempre en un contrato tripartito (universidad, empresas, practicante).
- b. Deben contar con una duración adecuada que permita aprender (y no solo “observar”) dentro de la empresa: algo que, a mi juicio, es difícil lograr en prácticas de menos de un mes. Según mi experiencia, las prácticas más “rentables” para estudiantes en prácticas y empresas son las que comprenden entre 2 y 6 meses.
- c. Deben integrarse en un programa de estudios y conllevar créditos; o bien ser parte de un plan de formación y conllevar un reconocimiento.
- d. Exigen un seguimiento conjunto por parte de la universidad y de la empresa, y de un informe que debería evaluarse junto con la empresa y recibir una calificación y la concesión de los créditos correspondientes. Además, las prácticas efectuadas deberían quedar reseñadas en el Suplemento al Diploma.

Aunque en algunos países y en determinadas universidades o disciplinas es cada vez más habitual que un número fijado de créditos dependa de una práctica, su carácter obligatorio no siempre resulta útil. Creo que, antes de graduarse, todos los estudiantes deberían adquirir alguna experiencia práctica, sea cual sea la disciplina. No obstante, esa experiencia no tiene por qué pasar obligatoriamente por las “prácticas en empresa”; en función de los objetivos de cada aprendizaje, caben muchas otras fórmulas: por ejemplo, un trabajo a tiempo parcial combinado con los estudios; una experiencia profesional previa (como suele requerir la admisión en másteres en Suiza); un proyecto de campo; una actividad de consultoría o asesoría (todas las *Grandes Écoles* y muchas universidades francesas cuentan con varias “*Junior Enterprise*”); la elaboración de informes o artículos para entidades ajenas a la universidad, etc. En este sentido son especialmente eficaces los programas de estudios que incluyen una o varias “ventanas de movilidad”,

es decir, la posibilidad de cumplir una actividad externa que se traduce en una práctica, en un periodo de estudios en el extranjero, en un proyecto, en un curso de libre elección, etc. De este modo se facilita que las prácticas se conviertan en un medio de fomentar itinerarios formativos más personalizados, que permitan la flexibilidad, la motivación y el éxito en los estudios, así como el fomento de la empleabilidad.

---

## **ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA LA CONEXIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA**

---

Como conclusión a estos comentarios acerca de la creación de “sinergias con sentido” entre universidades y empresas, quisiera añadir algunas observaciones acerca de los cambios que ello conlleva en la gobernanza universitaria, que no son pocos ni menores.

Las estrategias institucionales para la sinergia con “empresas” deberían aplicarse a toda actividad que exija una vinculación entre las universidades y la esfera económico-social, como, por ejemplo:

- a. La representación empresarial en órganos directivos de la universidad (su junta directiva, que en muchos países va más allá de los actuales “consejos sociales”) y de unidades internas como facultades o escuelas.
- b. La participación de los empresarios en la definición de programas de estudios, en la enseñanza-aprendizaje (como docentes visitantes, a través de “cátedras empresas” o de la preparación conjunta de material didáctico como estudios de casos, MOOCs, etc.) e incluso en los procesos de admisión de estudiantes (en especial en los másteres).
- c. La oferta, supervisión y evaluación conjunta de prácticas y proyectos de todo tipo para estudiantes y personas en formación continua, así como para personal universitario docente, investigador y gestor en búsqueda de experiencia práctica.
- d. La elaboración de proyectos conjuntos competitivos de innovación/investigación, tanto nacionales como europeos, junto con la transferencia de tecnologías y conocimientos, el mantenimiento de un portal de intercambio con PYMEs y la definición de una política consensuada para patentes y derechos de propiedad intelectual.

- e. La participación en conferencias para el fomento del emprendimiento, en las actividades de semilleros de proyectos y empresas, y en jornadas de “empleo” que permitan un contacto directo con los futuros egresados.
- f. La identificación de cursos de formación continua, tanto presenciales como virtuales.

Obviamente, este listado es totalmente indicativo, ya que cada universidad contará con sus propias prioridades en función de su entorno y su perfil institucional. Además, las estrategias universidad-empresa poseen vertientes locales/regionales (que son el principal vector de la contribución de las universidades al desarrollo regional y suelen implicar principalmente a PYMEs y gremios profesionales) y dimensiones más nacionales y globales (para las universidades de estos ámbitos y con socios que suelen incluir grandes empresas nacionales y multinacionales).

En ninguna de estas actividades se trata realmente de reinventar la rueda: de hecho, ya existen en una mayoría de universidades, aunque sea de manera parcial, fragmentada o incipiente. También existen a nivel nacional y europeo fuentes de aprendizaje y difusión de “buenas prácticas” muy eficaces. En cuanto a las prácticas en empresas (en el sentido de pasantías), las redes estudiantiles internacionales para alumnos en prácticas en gestión de empresas (AIESEC) y en ciencias-tecnologías (IAESTE), así como las prácticas en el extranjero, son una de las actividades clave del nuevo programa ERASMUS PLUS (que en esta área puede aprovechar la experiencia previa de los consorcios universidad-empresa creados desde 1987 en el marco del programa COMETT).

Aparte de las prácticas, existen también foros más genéricos que fomentan la vinculación universidades-empresas en todas sus dimensiones. Es el caso del Foro universidad-empresa que coordina desde hace una década la Comisión Europea<sup>1</sup>. También existen redes y alianzas ya estructuradas y activas que cuentan con socios universitarios y empresas, por ejemplo, el consorcio *University-Industry Innovation Network*, UIIN<sup>2</sup>, o la alianza *Unitech Internacional*<sup>3</sup>.

A lo largo de las últimas dos o tres décadas, se han desarrollado numerosas redes, alianzas y programas de intercambio y cooperación entre instituciones de educación superior enfocadas sobre todo (pero no exclusivamente) a la movilidad estudiantil para periodos de estudios en otros países, principalmente europeos. Esta importante novedad en el paisaje universitario tradicional ha conocido un éxito notable tanto en las universidades como en la sociedad en general, incluida la esfera empresarial.

---

1. <http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/university-business-cooperation—es>

2. <https://www.uiin.org/>

3. <https://www.unitech-international.org>



Como apuntan algunos de mis colegas en este documento y según mi propia experiencia, me atrevo a sugerir que, para la década que se extiende de aquí al 2030, las universidades europeas y españolas (no todas, pero sí buena parte de ellas) deberían plantearse una reorientación prolongada de sus estrategias de movilidad y cooperación: una movilidad no meramente intraeuropea, sino extensiva a la internacionalización para todos (o internacionalización *at home*) y a la cooperación con universidades del resto del mundo; y una cooperación intersectorial y de intercambio entre universidades y entidades económico-sociales, en especial empresas, en el amplio abanico de áreas a que se refiere este comentario.

## 01.2.

---

### LA COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA EMPRESA

PELLO SALABURU

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

---

---

#### INTRODUCCIÓN

---


Tanto las universidades como las empresas son agentes efectivos de progreso social. Por tanto, debe entenderse que la colaboración entre ambos agentes es fundamental si queremos que nuestras condiciones de vida y salud mejoren. Muchas de las preguntas y cuestiones que se plantean en este Cuaderno deberían servir de guía para interrogarnos sobre la forma en que se debe abordar la colaboración entre la universidad y la empresa.

Creo necesario, sin embargo, subrayar que la colaboración con la empresa es tan solo uno de los aspectos que debe caracterizar el trabajo en la universidad. La universidad es mucho más que eso. No sé si los ciudadanos son conscientes de ello. A veces tengo la impresión de que los empresarios y los agentes sociales, cuando hablan de la universidad, tienen in mente que la institución debe, si no limitarse solo a ello, sí al menos dedicar con prioridad sus esfuerzos a asegurar el funcionamiento lineal de una

cadena que podemos definir como sigue: lo deseable comienza en el laboratorio de un científico despistado con pinta de Einstein que se plantea cómo diseñar de forma eficiente un producto que sirva a las necesidades de la sociedad o de una empresa en particular; desarrolla el producto, lo patenta, encuentra quien se lo fabrique, y al final un sistema de distribución eficaz lleva el producto al público al precio que se estime oportuno. Las ganancias se reparten, según los criterios que se fijen, entre la empresa, la universidad y el inventor de bata blanca. La ruptura en cualquier punto de la cadena es negativa, y se deben asegurar bien los pasos. A eso llaman “investigación aplicada”.

Sí, ya sé que esta exposición es demasiado simplista, pero estoy seguro, al albur de las declaraciones que en más de una ocasión he podido leer en la prensa, o de manifestaciones hechas sin decoro alguno por personas influyentes, que es exactamente eso, o algo muy parecido, lo que muchos tienen in mente. Lo que esperan de la universidad es, en definitiva, que sea capaz de formar profesionales que respondan a las necesidades de la empresa y que, si se hace investigación, esta se limite a intentar dar respuesta de la forma más rápida y eficiente posible a problemas concretos que se plantean en la sociedad.

Y eso se debe hacer, no tengo la menor duda. Pero la universidad está obligada a mirar más lejos, en otra longitud de onda: la universidad tiene que ocuparse, por encima de todo, de generar conocimiento y transmitirlo de forma eficaz. Y, por supuesto, hay necesidad de generar conocimiento y transmitirlo, en muchos ámbitos,



LA UNIVERSIDAD  
ESTÁ OBLIGADA  
A MIRAR MÁS  
LEJOS: TIENE QUE  
OCUPARSE, POR  
ENCIMA DE TODO,  
DE GENERAR  
CONOCIMIENTO Y  
TRANSMITIRLO DE  
FORMA EFICAZ.

también en aquellos ámbitos distintos de los que afectan de forma directa a los intereses de las empresas. Por dos razones: en primer lugar, porque existen de hecho otras muchas áreas de conocimiento; en segundo lugar, porque los problemas centrales que tiene la sociedad, en el caso de que sean tan fácilmente identificables –en muchas ocasiones no lo son– solo son abordables a largo plazo y mediante proyectos de investigación que tienen que encontrar respuesta a cuestiones en absoluto pegadas, al menos de inicio, a esa cadena lineal que he dibujado al principio y que, dicho sea de paso, funciona más bien en pocas ocasiones, incluso con los productos más básicos que tenemos en nuestras propias casas.

---

## ¿PREPARACIÓN ORIENTADA A LA EMPRESA?

---

Es posible que usted haya calentado su café con leche esta mañana en un microondas. Sin embargo, aunque le parezca extraño, nadie se planteó “descubrir” o “investigar sobre” un aparato que calentase el café con leche. O si en alguna ocasión lo hizo, no tuvo, que sepamos al menos, ningún éxito. Percy Spencer, un ingeniero estadounidense, estaba investigando sobre los magnetrones y el radar, cuando observó que una barra de chocolate se le derretía en el bolsillo. Escamado con ese hecho, absolutamente fortuito, comenzó a investigar el fenómeno y gracias a los magnetrones usted ha podido calentar el café con leche esta mañana. Nada que ver con la investigación aplicada, aunque en la última fase, tras el diseño inicial, una vez aclarado el porqué del fenómeno, la investigación estaba claramente orientada a dar con el producto práctico. Centenares de descubrimientos (entre ellos los rayos-x, el acero inoxidable o la penicilina, por citar algunos) se deben a hechos fortuitos: no hubo ninguna empresa ni ningún empresario que le planteara al de la bata blanca que investigase durante unas horas a ver si conseguía que un aparato mostrase en una pantalla la silueta de los huesos de su mano izquierda. Muy al contrario: fue la investigación llamada básica, esa investigación que avanza con tanta dificultad y con tantos tropezones, a veces sin brillo, la que hizo posible que en una segunda fase se pudiesen fabricar aparatos que han servido para hacer más fácil nuestra vida y para mejorar nuestra salud. ¿Se puede entender la medicina moderna y la del futuro, con sus inmensas aplicaciones prácticas, si alguien no hubiera descrito hace años la estructura del ADN? ¿Qué tiene que ver eso con lo que algunos se empeñan en llamar “investigación aplicada”?

Sirvan esos ejemplos como muestra de que las relaciones entre universidad y empresa, tal como se suelen entender y he expuesto, no agotan para nada el campo de actuación de la universidad. La universidad está obligada a mirar más allá, y tiene que hacer otras cosas (con el coste económico enorme que eso supone), aunque también tenga que impulsar la colaboración directa con el tejido empresarial. Fuera del carácter de esta investigación básica, que es lo que verdaderamente sostiene en el fondo el avance del conocimiento, objetivo fundamental de la universidad, lo cierto es que hay áreas del conocimiento cuya relación con la empresa es lejana, incluso inexistente, salvo que pensemos que esta relación se produce también, y es igual de efectiva, en términos menos lineales. Cuando una empresa se queja de que la universidad no le proporciona ingenieros suficientemente formados para desarrollar una tarea concreta, se está pensando en una relación lineal: tengo este problema concreto con este aparato o con esta pieza que quiero fabricar, y usted me lo debe solucionar. Para eso le tiene que

formar a usted esa universidad que pagamos con nuestros impuestos. Muchos defienden, aunque no lo digan de forma tan evidente, que la universidad se debería limitar, en buena lid, a eso, y que la sociedad no debe malgastar el dinero en otras actividades, menos en épocas de crisis<sup>4</sup>.

Sin embargo, ¿cuál es el papel de un físico o de un matemático en una empresa? Se trata de personas que tienen una formación sólida, pero a veces mucho más teórica que ligada a la solución de problemas concretos. Pero precisamente esos estudios les han dotado de versatilidad y muestran una gran capacidad de abstracción que hace posible que puedan enfrentarse a nuevos problemas con garantías. No tengo la menor duda de que pueden jugar un papel fundamental si quien los contrata es capaz de pensar un poco más en el medio plazo. En campos muy variados: meteorología y medio ambiente; óptica; biofísica, informática y computación; producción de energía; o incluso en consultorías y estudios financieros, etc. Lo mismo sucede con los que han sido capaces de escribir una tesis doctoral: es tal el esfuerzo que han realizado, continuado y durante años, que acaban teniendo una capacidad de reflexión y unas posibilidades de enfrentarse a problemas prácticos bastante mayor que la media. Vayamos aún más lejos con la argumentación: si la universidad se limita a formar profesionales que deben responder a las necesidades de la empresa, deberemos abandonar los estudios de filosofía, historia, bellas artes, educación, periodismo, etc. ¿También los de medicina? No parece que tenga mucho sentido, desde esta perspectiva, dedicar medio minuto a estudiar a Platón, Leibniz o Feyerabend.

---

## LO QUE PIDEN LAS EMPRESAS

---

Pero el caso es que fuera de afirmaciones que en el fondo son triviales si se limitan solo a eso (necesito gente formada para que solucione mis problemas; necesito arquitectos “de obra”, no gente que haga dibujos bonitos; la gente que contratamos no está formada para lo que queremos, etc.) los mensajes directos o indirectos que llegan del mundo empresarial son cuando menos difusos. Voy a señalar un ejemplo que resul-

---

4. El caso es que incluso alguno lo dice sin problemas. Bryan Caplan, profesor de economía de George Mason University defiende en un libro de reciente aparición (*The Case Against Education: Why the Education System Is a Waste of Time and Money*, Princeton University Press, 2018) que el sistema educativo actual básicamente no sirve de mucho. Que los empresarios valoran en teoría un tipo de preparación pero que al final contratan a quien le soluciona problemas y les hace ganar dinero.

tará sorprendente para cualquier empresario –suponiendo que haya alguno– que lea estas líneas.

A mediados de enero de 2018, William H. (Bill) Miller III, un conocido inversor estadounidense, donó 75 millones de dólares a *Johns Hopkins University*, una de las grandes universidades americanas. Se trata de una donación muy importante, impresionante, pero las donaciones de grandes o pequeñas cantidades a fondo perdido a la universidad o a otro tipo de instituciones son habituales en aquella sociedad, y están muy enraizadas en su cultura. Las universidades tienen tales fondos de reserva obtenidos mediante donaciones que nos hacen pensar en otras galaxias: Harvard tenía a finales de junio de 2016 la cantidad de 35.700 millones de dólares<sup>5</sup>. Es cierto que se trata de la universidad que más fondos tiene, con diferencia. Se había planteado como objetivo conseguir en un determinado plazo 6.000 millones adicionales y lleva ya más de 8.000<sup>6</sup>. Es una política compartida por universidades privadas y por universidades públicas: en 2017 la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) conseguía 551 millones de dólares, Berkeley 404,59 y la Universidad de Washington 553,89 millones. ¿Y quién es el que dona? Los ex-alumnos (26,1%), ciudadanos (18%), corporaciones y empresas (15,1%, de nuevo la empresa), fundaciones (30,1%) y otros (10,6%)<sup>7</sup>.

A veces, como sucede en el caso que comento, la donación es finalista: se dotan fondos para impulsar “tal” tipo de investigación, para desarrollar “tal” programa o para hacer “tal” polideportivo. Esta donación a Hopkins también es finalista: lo que asombra es que un inversor profesional haya donado esa cantidad de dinero nada menos que al departamento de filosofía<sup>8</sup>. Parece que en esto de las relaciones universidad-empresa hay también otros campos, mucho más amplios y diferentes a los que se estilan por estos pagos.

---

5. <http://www.hmc.harvard.edu/docs/2016—HMC—Annual—Report—Press—Release.pdf>

6. Los datos en: [https://www.philanthropy.com/article/Donations-to-Colleges-Up-6-in/242441/?cid=at&utm\\_source=at&utm\\_medium=en&elqTrackId=2c6bfo9634c54d2dbd804b6d68604c12&elq=5fc4f1571bfe4578adad5d84919b5088&elqaid=17735&elqat=1&elqCampaignId=7818](https://www.philanthropy.com/article/Donations-to-Colleges-Up-6-in/242441/?cid=at&utm_source=at&utm_medium=en&elqTrackId=2c6bfo9634c54d2dbd804b6d68604c12&elq=5fc4f1571bfe4578adad5d84919b5088&elqaid=17735&elqat=1&elqCampaignId=7818)

7. La obtención de estos fondos es uno de los indicadores utilizados para clasificar a la universidad en los rankings. En España, los políticos acabarían castigando a la universidad que osase obtener estos fondos y los metiese en el banco, como se hace en EEUU. Lo que llaman “remanentes” pone de los nervios a muchos presidentes de Consejos Sociales.

8. Salgo al paso también de otra cuestión que se ha suscitado en más de una ocasión. En opinión de algunas personas críticas con el sistema actual (esto era recurrente en las manifestaciones de los “indignados” del 15-M) no es aceptable que la universidad pública acepte fondos privados porque con eso se privatiza la universidad. No puedo negar que en ocasiones pueda suceder eso, pero en otras muchas ocasiones, como en el que comento, nada más lejos de la realidad.

*Educational Testing Service* (ETS) llevó a cabo en 2017 una investigación<sup>9</sup> en EE.UU. cuyos resultados fueron publicados por *The Chronicle of Higher Education*. La investigación pretendía estudiar precisamente la distancia existente entre la preparación de los graduados egresados de la universidad y lo que esperan de ellos los empresarios. En principio, la universidad prepara a los estudiantes para que aborden una variedad de objetivos a lo largo de su educación, mientras que los empleadores quieren que adquieran una serie de herramientas más específicas.

Las universidades señalan cuatro objetivos deseables en un graduado, por orden de preferencia: 1) habilidades en la comunicación oral y escrita; 2) capacidad de adoptar decisiones; 3) capacidades de colaboración con otras personas y 4) capacidad de trabajo con grupos diversos.

Por el contrario, los empresarios señalan estos otros objetivos, por orden de preferencia: 1) capacidad de adoptar decisiones; 2) habilidades técnicas relacionadas con el puesto de trabajo; 3) habilidades para planificación y organización, y 4) habilidades en la comunicación oral y escrita.

Se pregunta en la encuesta a quién corresponde formar a los estudiantes en habilidades y competencias técnicas: el 23% de los universitarios y el 41% de los empresarios entienden que es responsabilidad de la universidad, mientras que un 60% de los universitarios y un 38% de los empresarios entienden que se trata de una responsabilidad compartida. Asimismo, el 40% de los empresarios confía en que la universidad sea capaz de preparar de forma suficiente a sus graduados, aunque un 33% cree que no es importante que los candidatos tengan experiencia, porque son ellos quienes los van a preparar.

No sé si con esas respuestas, que se repiten en su ambigüedad en otros estudios (una encuesta de Gallup concluyó en 2015 que los norteamericanos piensan que solo el 13% de los graduados están preparados para responder en el puesto de trabajo<sup>10</sup>), se puede llegar a conclusiones fiables. El hecho de que en EE.UU. los empresarios acudan a los campus universitarios para contratar a graduados ahonda a veces en lo mismo: en muchas ocasiones se limitan a someter a los candidatos a una batería de preguntas en forma de test, de duración variable, desde veinte minutos hasta los noventa (el llamado CLA+), que intentan medir aspectos parciales de su preparación (capacidad de pensar y comunicar).

---

9. *Career Preparation: How Wide is the Divide?*, encuesta realizada en 2107 por *Huron Consulting Group, Inc.*, con líderes de 101 centros de enseñanza terciaria y con los gerentes de 125 corporaciones.

10. <http://news.gallup.com/opinion/gallup/182867/america-no-confidence-vote-college-grads-work-readiness.aspx>

Tengo la impresión de que se intenta abordar un problema quizás sin solución. La razón es que, por mucho que nos empeñemos, los ritmos de las empresas y de las universidades no coinciden. Podrían hacerlo, si se diseñasen (las hay) universidades ligadas de forma directa con la empresa. Es decir, si una corporación crea su propia universidad y la diseña como un centro de educación superior que prepare casi en exclusiva profesionales que satisfagan las necesidades de esa corporación. Esta es una posible solución que deberá, en cualquier caso, abordar la necesidad de formar profesionales también en otros ámbitos diferentes a los que les interesan de forma directa, salvo que admitamos el cierre definitivo de áreas de saber que han tenido una gran tradición. El caso de la inmensa mayoría de las universidades, aquí y fuera de aquí, no es, sin embargo, el que acabo de señalar.


---

## RITMOS DIFERENTES

---

Incluso si la universidad se plantease como su objetivo principal dar respuesta a las necesidades planteadas por el tejido empresarial, algo más que discutible por todo lo dicho hasta el momento, el caso es que los ritmos de funcionamiento de la universidad y de la empresa no coinciden, y eso complica de forma extraordinaria el problema. Para que ese objetivo se pudiese cumplir con garantías, los empresarios deberían señalar con claridad sus necesidades. Y para que las universidades pudieran proveer de profesionales cualificados y con garantías de que van a ser capaces de responder a esas necesidades deberían saberlo, y de forma concreta, con unos seis años de antelación, no vamos a entrar en detalles, que es el tiempo mínimo que cuesta poner en marcha un grado de cuatro años (los hay de más años). Suponiendo, claro, que los ministerios, agencias y comunidades autónomas afectadas se pongan de acuerdo. Esos órganos no dependen ni de la universidad ni de los empresarios.

En un país saturado de Pymes, con miles de empresas que se crean, desaparecen o cambian cada año, plantearse ese objetivo está fuera de lugar. Nadie nos va a adelantar las previsiones sobre necesidades futuras. Y en el caso hipotético de que alguna asociación de empresarios fuese capaz de hacerlo, nunca asumiría sus consecuencias. Como en demasiadas ocasiones está fuera de lugar también pronosticar las características que tendrán las empresas (y sus necesidades, por tanto) dentro de algunos años.



POR MUCHO QUE NOS EMPEÑEMOS, LOS RITMOS DE LAS EMPRESAS Y DE LAS UNIVERSIDADES NO COINCIDEN.

El tiempo tiene hoy otra dimensión. En lapsos breves asistimos a realidades inimaginables no hace mucho: en la misma semana los medios nos dicen que Amazon abre un supermercado sin empleados y que el ajustador cobra más que el ingeniero en la misma empresa<sup>11</sup> (aunque las perspectivas de uno y otro a largo plazo sean diferentes).

Si eso no se puede hacer, solo cabe hablar de parches: acuerdos puntuales entre universidad y empresa para hacer prácticas, enfocar algunas materias, etc. Otros problemas que también se señalan en este documento (la sobrecualificación, por ejemplo) no se van a solucionar. Pero es cierto que no solo es necesario sino imprescindible la colaboración universidad-empresa, teniendo muy claros los límites: hay vida universitaria más allá de lo que algunos empresarios parecen querer, y la colaboración universidad-empresa se tendrá que restringir a ámbitos quizás más acotados que los deseables. Por cuestiones de funcionamiento y ritmos.

## 01.3.

---

### LA UNIVERSIDAD Y LA EMPRESA AÚN NO SE BESAN

SENÉN BARRO AMENEIRO

Centro Singular de Investigación en TI (CiTIUS), Universidad de Santiago de Compostela

---

Son muchas las perspectivas desde las que podemos y debemos analizar la relación entre la universidad y la empresa. Para empezar, las dos principales responsabilidades de la universidad tienen un impacto directo en el tejido productivo. Me refiero, claro está, a la formación y a la investigación. La formación para el ejercicio profesional es vital para la creación y la vida de las empresas y la I+D lo es para la innovación de alto impacto, que a su vez resulta clave para lograr un tejido productivo competitivo. Otros artículos en este informe analizan la vertiente de la formación, yo me centraré en la de la investigación. Para ello aportaré algunos datos que nos darán una descripción objetiva de la realidad, al menos de una parte de la realidad. Después reflexionaré sobre la responsabilidad que tiene la universidad en esta situación, aunque sabemos que se trata de una responsabilidad compartida. Todos podemos echar culpas y dar disculpas, pero es mejor dar ideas que puedan orientar remedios.

---

11. *El Correo*, 28.01.2018, p. 50



---

## ¿CÓMO SE PERCIBE?

---

Las opiniones sobre la relación entre la universidad y la empresa en investigación suelen ser negativas en nuestro país. Hay datos objetivos que demuestran que ha ido mejorando en el tiempo, pero también es cierto que estamos lejos de países con sistemas de ciencia y tecnología más maduros y sistemas productivos más innovadores. Sea como fuere, la percepción generalizada es negativa. Por ejemplo, según una encuesta realizada a empresas españolas por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (Fundación CYD, 2010)<sup>12</sup> sólo un 22% de las empresas encuestadas opina que la universidad actúa como motor de desarrollo económico, mientras que un 38% considera que la contribución de las universidades en este sentido es nula. Alrededor de un 40% de las empresas desconoce la capacidad de las universidades para la formación de sus cuadros de personal o como potenciales proveedoras de resultados de I+D, consultoría y soporte técnico. Bien es cierto que una clara mayoría de las empresas valora positivamente la relación con las universidades cuando esta se produce. Por tanto, parece que en estas opiniones pesan más los prejuicios que la experiencia real.

---

ALREDEDOR DE UN 40% DE LAS EMPRESAS DESCONOCE LA CAPACIDAD DE LAS UNIVERSIDADES PARA LA FORMACIÓN DE SUS CUADROS DE PERSONAL O COMO POTENCIALES PROVEEDORAS DE RESULTADOS DE I+D, CONSULTORÍA Y SOPORTE TÉCNICO.

---

## ¿CÓMO ES?

---

En el informe: “Investigación y Transferencia de Conocimiento en las universidades españolas 2015”, elaborado por la CRUE, se refleja una tendencia decreciente en la transferencia de conocimiento desde las universidades a las empresas. Sin duda la crisis económica no es ajena a esta situación, en particular por el retraimiento de las empresas en su inversión en I+D e innovación. Según la Encuesta de Innovación, en 2015 menos del 13% de las empresas realizó innovación tecnológica –fueron más del

---

12. <http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/WebPublica/General?WCM—GLOBAL—CONTEXT=/WebCorporativa—es/webfcyd—es/PublicacionesCYD/DocumentosFCYD>

20% en 2008- y de ellas ni la mitad realizó actividades propias de I+D. También ha disminuido el número de solicitudes de patentes y extensiones PCT, si bien ha habido un aumento significativo en el número de licencias de patente que, no obstante, no ha supuesto de momento más ingresos para las universidades. En este capítulo estamos particularmente mal cuando nos comparamos con otros países. Lo ilustraré con un ejemplo muy elocuente. En 2015 los ingresos por los acuerdos de propiedad industrial e intelectual han supuesto para las universidades españolas un total de 2,6 M€, mientras que la Universidad de Oxford capta anualmente más del doble por el licenciamiento de sus patentes.

Evidentemente las patentes no son la única vía de transferencia de I+D de la universidad a la empresa. También lo son la investigación universitaria contratada y colaborativa –por y con la empresa, respectivamente- o la creación de *spin-offs*. En concreto, las universidades españolas obtuvieron 312 M€ de la investigación por contrato o convenio y otros 156 M€ de proyectos de I+D colaborativos. Estos 468 M€, no

EN 2015 LOS  
INGRESOS POR  
LOS ACUERDOS  
DE PROPIEDAD  
INDUSTRIAL E  
INTELECTUAL HAN  
SUPUESTO PARA  
LAS UNIVERSIDADES  
ESPAÑOLAS UN  
TOTAL DE 2,6 M€,  
MIENTRAS QUE LA  
UNIVERSIDAD DE  
OXFORD CAPTA  
ANUALMENTE MÁS  
DEL DOBLE.

obstante, suponen una cantidad sensiblemente menor que los 634 M€ de 2010. Como ya hemos dicho, la crisis económica también se ha notado aquí.

Fernando Conesa, presidente de RedTransfer, señala que no se puede afirmar que las universidades españolas hagan poca transferencia de los resultados de investigación, al menos si atendemos a algunos parámetros, como es el porcentaje de la I+D universitaria financiada por la empresa<sup>13</sup>. Es cierto que el Sistema Universitario Español (SUE) no se comporta igual en todos los indicadores relacionados con la transferencia de los resultados de la I+D, pero todos los análisis de amplio espectro tienden a señalar que el punto más débil de la I+D universitaria es la transferencia de sus resultados (Barro, S. (coord.) (2015): *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades*. Educación superior en Iberoamérica. Informe 2015. Chile: CINDA).

---

13. <http://www.redtransfer.org/blog/importa-mas-la-interaccion-con-empresas-que-las-patentes/>

---

## ¿A QUIÉN SE TRANSFIERE?

---

Es importante conocer quién es el potencial receptor de los resultados de la investigación universitaria susceptibles de ser transferidos. Hablamos en la mayor parte de los casos de empresas. Evidentemente, para que la transferencia y la colaboración universitaria en investigación se lleven a cabo con éxito, incluso para que se inicien, hace falta que alguien las demande o se interese por ellas. ¿Está la empresa española por la labor? Mostraré algunos datos.

Empecemos por hablar de la actividad de I+D del tejido empresarial español. Ninguna empresa española está entre las cien primeras del mundo por producción científica. Por otra parte, el informe sobre empresas inversoras en I+D elaborado por Strategy&, perteneciente a PwC: *The 2017 Global Innovation 1.000 Study*<sup>14</sup>, incluye sólo ocho empresas españolas entre las mil que más invierten en I+D. Telefónica es la primera (puesto 151), con una inversión de unos mil millones de dólares en 2017. La sigue Amadeus IT Group, en el puesto 277 y ya, muy lejos, continúan Iberdrola (puesto 488), Grifols (puesto 513), Acciona (530), Indra Sistemas (615), Abengoa (631) y Almirall (puesto 926). Por cierto, la relevancia de la inversión en I+D de este millar de empresas se pone de manifiesto en la medida en que entre ellas representan el 40% del total mundial de la inversión empresarial.

No me resisto antes de continuar con el análisis del perfil empresarial español a hacer un apunte sobre nuestras universidades, reiteradamente cuestionadas por su supuesta mala posición en los *rankings*. Si analizamos el más popular de ellos, el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), conocido como *ranking* de Shanghai, veremos que en la edición de 2017 aparecen 11 universidades españolas entre las 500 primeras del mundo. Si tenemos en cuenta que en este *ranking* también priman los datos de las universidades relacionados con la investigación, podremos convenir que nuestro sistema universitario no solo no nos deja en mal lugar respecto al peso investigador de nuestro tejido productivo sino que lo mejora sustancialmente.

Volvamos con las empresas. Según la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT. Indicadores del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación. Edición 2017), la inversión española en I+D como porcentaje del PIB –FECYT la denomina “gasto”, por cierto, fue del 1,22% en 2015, situándonos a la cola de los países de la OCDE, solo por delante de Grecia y Eslovaquia. Los datos son muy elocuentes y no creo que tenga que detenerme más en su análisis. Me interesa en todo

---

14. <https://www.strategyand.pwc.com/innovation1000>

caso hacer un *zoom* sobre los mismos y ver qué parte de dicha inversión es ejecutada por las empresas. Según datos de Eurostat de 2014, la inversión en España de empresas e IPSFL –Instituciones Privadas Sin Fines de Lucro- fue solo del 0,6% del PIB, siendo la media en la UE-28 del 1,3%. Con el mayor respeto para estos países, me permito citar a aquellos a los que superamos en este indicador: Chipre, Rumanía, Letonia, Malta, Croacia, Grecia, Bulgaria, Polonia, Lituania y Eslovaquia. No son, desde luego, países que podamos identificar con un sector empresarial poderoso y particularmente innovador.

EL NÚMERO DE EMPRESAS ESPAÑOLAS CON ACTIVIDADES DE INNOVACIÓN TECNOLÓGICA QUE REALIZAN I+D HA VENIDO DESCENDIENDO DE FORMA CONTINUADA DESDE 2008.

Por otra parte, el número de empresas españolas con actividades de innovación tecnológica que realizan I+D ha venido descendiendo de forma continuada desde 2008, ya lo hemos dicho. De hecho, España ha obtenido en 2017 un valor del “Índice Sintético de Innovación” de 0,39. Este valor representa el 78% de la media de la UE-28, estamos por tanto entre el 50% y el 90% que caracteriza a los países denominados “innovadores moderados”. Podríamos decir incluso que somos de los moderados dentro de los moderados (Cuadro de Indicadores de la Unión por la Innovación de 2017).

Las patentes se consideran también un indicador ligado a la innovación. La contribución española al total de patentes europeas nos sitúa en un exiguo 0,78% en 2016, si bien es cierto que este porcentaje ha ido subiendo en los últimos años -su valor fue del 0,58% en 2006, en concreto-. Los datos relativos a las patentes *triádicas* –las que se solicitan simultáneamente en Europa, Japón y EE.UU.-, también reflejan lógicamente una contribución española muy baja dentro del total mundial. Concretamente el 0,42% en 2014 (OCDE, Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología). Dentro de esta aportación tan magra de España al *patentamiento*, lo cierto es que la contribución de las universidades resulta en proporción muy significativa. En concreto, en 2016 las universidades españolas han sido las solicitantes del 15,7% de las patentes nacionales solicitadas por los residentes en España, frente al 35,8% de las empresas.

---

## ¿QUÉ PODEMOS CONCLUIR?

---

La relación y colaboración de la universidad y la empresa en I+D es muy mejorable, como también lo es, por cierto, la colaboración entre empresas. Pero esto es más una consecuencia que una causa de la debilidad innovadora de nuestro tejido productivo. Las empresas que más I+D desarrollan y demandan son aquellas intensivas en conocimiento y desarrollo tecnológico, y estas no abundan precisamente en nuestro territorio. Al contrario, la inmensa mayoría son PYMEs, que invierten poco en I+D e incluso en innovación, que operan en general en sectores poco sustentados en conocimiento y desarrollo tecnológico. Pongan todas las excepciones que quieran, pero la pintura predominante en el cuadro es esa.

Por supuesto esta no es toda la verdad y también por parte de la universidad hay mucho margen de mejora. Además de la perogrullada que supone decir que si se consigue que la universidad haga más y mejor investigación habrá más y mejores resultados para transferir, vamos a ver si ponemos algún punto sobre las íes. La inversión total en I+D ejecutada por las universidades representó en 2015 el 40% de la ejecutada por las empresas (un 28,1% frente al 52,5%, respectivamente, del total español), lo cual da una idea del peso específico que tienen las universidades en el sistema español de ciencia y tecnología. Más evidente se hace incluso esta situación si comparamos el personal empleado en actividades de I+D (EJC) por sectores, en la medida en que el 36,5% está en las universidades frente al 43,5% en las empresas (datos de 2015). Este gran músculo investigador universitario se refleja en una producción científica muy relevante. España lleva varios años alrededor de la décima posición mundial en número de publicaciones científicas y la mayoría sale de nuestras universidades. No obstante, la I+D universitaria no tiene el mismo impacto en el tejido productivo. Solo uno de cada cinco profesores/investigadores universitarios participa en los contratos de transferencia suscritos por las universidades. En concreto: falta cultura de transferencia entre el Personal Docente e Investigador (PDI) universitario; faltan conocimientos para que el PDI se atreva y sepa cómo llevarla a cabo; faltan incentivos y reconocimientos; y falta apoyo en un proceso que es muy complejo, arduo y con gran incertidumbre.

---

LA RELACIÓN Y COLABORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y LA EMPRESA EN I+D ES MUY MEJORABLE, COMO TAMBIÉN LO ES, POR CIERTO, LA COLABORACIÓN ENTRE EMPRESAS.

---

## ¿QUÉ PODEMOS HACER Y QUÉ NO?

---

SE EXIGE UN  
“BIG PUSH”, UN  
GRAN EMPUJÓN,  
O MUCHOS  
EMPUJONES  
COORDINADOS A  
LOS DIFERENTES  
AGENTES  
ESTRATÉGICOS  
DEL SISTEMA DE  
INNOVACIÓN DE  
NUESTRO PAÍS.

Sería bastante frívolo por mi parte decir que con unas cuantas acciones los problemas comentados estarán resueltos. Como bien apunta el *Informe sobre la Ciencia y la Tecnología en España* (Fundación Alternativas, 2017), se exige un “big push”, un gran empujón, o muchos empujones coordinados a los diferentes agentes estratégicos del sistema de innovación de nuestro país. En todo caso, me resisto a dejar mis palabras en un análisis necesariamente parcial y algunas reflexiones. Por eso voy a ir un poco más allá, comentando algunas cosas que habría que hacer y otras que no ayudarán a nada. Empiezo por estas.


Son frecuentes las demandas de que al ser España casi un monocultivo de PYMES, las universidades deberían dedicarse sobre todo a ayudarlas a innovar. Hacerlo así supondría, sobre todo en sectores de actividad no sustentados en el conocimiento y el desarrollo tecnológico, dedicar los recursos de la I+D universitaria a empeños de bajo valor añadido. Son otros agentes, singularmente los centros tecnológicos, las organizaciones empresariales u otras empresas, los que han de realizar esta labor, a la que no quiero restar importancia, desde luego. Una cosa es incentivar la innovación y el emprendimiento desde y con las universidades y otra es que ello haya de eclipsar su labor más genuina de I+D.

No pensemos tampoco que vamos a cambiar el panorama de nuestro tejido productivo simplemente arengando a las universidades y empresas a colaborar. Para lograrlo se necesitan políticas, sobre todo públicas, valientes y a largo plazo. Hay que abordar reformas legales, regulatorias, fiscales, de incentivos... que estimulen y apoyen a las empresas existentes a innovar permanentemente y que permitan que se creen y escalen nuevas empresas basadas en el conocimiento y la tecnología, que tienen el valor añadido de servir de catalizadores en los procesos de innovación de mayor impacto dentro del tejido productivo. Y no dejemos para otros la automatización inteligente, ya que lo pagaremos muy caro. Paro aquí, ya que se me va el hilo del discurso, y quiero ahora centrarme en las universidades, que deben ir cambiando muchas cosas también. Pondré algunos ejemplos:

- Reconocimiento académico e incentivos al PDI universitario. Se han dado algunos pasos en este camino, aunque modestos y un tanto torcidos. Por ejemplo,

aunque la CNEAI introdujo un campo en los sexenios de investigación específico para la transferencia del conocimiento y la innovación, lo cierto es que, si cada año los solicitantes de los sexenios de investigación ordinarios se cuentan por miles, los que van por dicho campo son unas pocas decenas. Algo se está haciendo mal.

- Los investigadores en formación, independientemente de su ámbito de conocimiento, deben ser formados en transferencia y emprendimiento. Siempre les será más fácil y estimulante adentrarse en terrenos conocidos.
- El PDI no puede hacerlo todo, todo bien y todo a la vez. No existen los hombres o mujeres orquesta en I+D y, de haber alguno, necesitará tiempo para ensayar. A modo de ejemplo sirva la iniciativa de “Fomento del Emprendimiento Académico”, que dentro del programa de Campus de Excelencia Internacional se puso en marcha a través de la colaboración entre el Ministerio de Educación, Banco Santander y RedEmprendia. En su primera edición, en 2011, permitió apoyar la creación y consolidación de 15 *spin-off* universitarias, apoyando a otros tantos docentes e investigadores ligados a los Campus de Excelencia Internacional de las universidades públicas españolas. Estas personas recibieron apoyo y asesoramiento personalizado para sus proyectos emprendedores, además de beneficiarse de la contratación de un profesor sustituto para poder dedicarse a tiempo completo durante un máximo de un año a la puesta en marcha o consolidación de sus proyectos emprendedores.
- Como se suele decir, el roce hace el cariño, por lo que deben ampliarse todo lo posible las iniciativas que favorecen la presencia de la empresa en la universidad –unidades mixtas, participación de profesionales del mundo de la empresa en la formación...– y viceversa –doctorados industriales, estancias de PDI en empresas...–.
- Las OTRI operan sobre todo atendiendo a las necesidades e intereses de sus clientes internos, en general los investigadores de sus universidades –conocen las infraestructuras y la capacidad de I+D de la universidad, apoyan la negociación y gestión posterior de proyectos y contratos de I+D, asesoran en temas de propiedad intelectual e industrial, informan de convocatorias de becas, proyectos de investigación, etc.-. Hacen un gran trabajo. Sin embargo, su papel como verdaderas



EL ROCE HACE EL  
CARIÑO: DEBEN  
AMPLIARSE TODO  
LO POSIBLE LAS  
INICIATIVAS QUE  
FAVORECEN LA  
PRESENCIA DE LA  
EMPRESA EN LA  
UNIVERSIDAD.

unidades de transferencia de resultados de investigación se ciñe en general al ámbito local y está más centrado en transmitir al interior de la universidad las necesidades de los potenciales clientes externos que en facilitar de un modo proactivo la transferencia de los resultados de investigación al exterior –su papel se parece más a lo que Etzkowitz llama “oficinas de enlace”-. Las razones son múltiples, pero destacan tres: en primer lugar, están diseñadas más como unidades de administración y servicios que como unidades de comercialización y captación de recursos; por otra parte, no suelen operar a nivel internacional, con lo que su cartera de potenciales clientes es limitada; y poseen también una cartera de “transferibles” en general muy reducida, no alcanzando el tamaño crítico para que resulte de interés realizar las inversiones necesarias para establecer mecanismos específicos de valorización. Evidentemente, estas apreciaciones están dirigidas a las unidades operativas, su organización y *modus operandi*, en absoluto a los buenos profesionales que desarrollan en ellas su trabajo<sup>15</sup>.

La universidad y la empresa aún no se besan, pero hace tiempo que van de la mano. Con la voluntad e inteligencia de todos los agentes implicados también llegarán los besos.

## 01.4.

---

### **LAS INTERRELACIONES ENTRE UNIVERSIDADES Y EMPRESAS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: 10 IDEAS Y APUNTES PARA EL DEBATE**

JOSEP M. VILALTA

Asociación Catalana de Universidades Públicas / Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP)

---

El título de este Cuaderno me lleva a reflexionar sobre diversos aspectos vinculados con la formación universitaria y sus contenidos más prácticos o aplicados, así como sobre la formación a lo largo de la vida en el contexto social y económico presente y

---

15. BARRO, S. + *Universidad –Especulación*. NetBiblo, 2013.



futuro. Trataré de resumir la reflexión en diez ideas y apuntes que espero ayuden a enriquecer un debate sin duda necesario y estratégico para cualquier sociedad que quiera progresar. Las ideas que expreso deberían ser tratadas con mucho más detalle y concreción, pero la extensión necesariamente breve de nuestras aportaciones no lo permite. Vayan por delante, en este sentido, mis excusas si en algún momento soy demasiado esquemático.

Las ideas y apuntes para el debate son los siguientes:


---

## 1. LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA, ECONÓMICA Y SOCIAL NOS IMPIDE SEGUIR USANDO LOS ESQUEMAS INTELECTUALES DE LA ERA INDUSTRIAL

---

Efectivamente, vivimos en una época de cambios más que significativos. Algunos incluso afirman que no es ya una época de cambios, sino que estamos ante un cambio de época. No les falta razón. En el ámbito económico, por ejemplo, aproximadamente la mitad de las principales empresas existentes en el año 2000 han desaparecido, incapaces de adaptarse a un nuevo entorno tecnológico. Por lo que se refiere al mercado laboral, diversos estudios e informes nos alertan de las transformaciones que vivimos. El estudio de C.B. Frey y M. Osborne, que analiza 702 ocupaciones de los Estados Unidos, concluye que el 47% serán automatizadas/robotizadas en pocos años (Frey, Osborne, 2013, *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* Oxford University Press). El último informe McKinsey afirma que 6 de cada 10 ocupaciones actuales pueden ser automatizadas en más de un 30% de sus actividades concretas (McKinsey Global Institute, *Jobs Lost, Jobs Gained: Workforce Transitions in a Time of Automation*, 2017).

Todo ello nos demuestra que ya no es posible analizar la evolución del mercado de trabajo y las necesidades de las empresas y organizaciones bajo un prisma de continuidad, estabilidad y ciertos escenarios predecibles. Y, por supuesto, ello afecta directamente sobre qué formación debemos aportar a los universitarios del presente y del futuro: ¿en qué competencias y habilidades? ¿En qué conocimientos? ¿Con



YA NO ES POSIBLE ANALIZAR LA EVOLUCIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO Y LAS NECESIDADES DE LAS EMPRESAS Y ORGANIZACIONES BAJO UN PRISMA DE CONTINUIDAD, ESTABILIDAD Y CIERTOS ESCENARIOS PREDECIBLES.

qué actitudes y valores? ¿En una formación más generalista o más especializada? ¿Las universidades deben formar para las necesidades presentes de las organizaciones o preparar a los profesionales del futuro?

---

## **2. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: EL CAPITAL HUMANO Y EL TALENTO, LOS FACTORES MÁS ESTRATÉGICOS**

---

Si una característica define la sociedad y la economía del futuro es que serán intensivas en conocimiento. Uno de los principales recursos, si no el principal, de cualquier organización para adaptarse adecuadamente y sobrevivir será el conocimiento y su adecuada gestión, por tanto, el capital humano y el talento de sus equipos y profesionales. En los análisis que llevamos a cabo sobre los índices de sobrecualificación, nos referimos habitualmente al presente sin tener demasiado en cuenta las necesidades de futuro. Los países y las organizaciones que progresarán con más seguridad son aquellos que apuesten de manera permanente por formar a ciudadanos y profesionales cualificados, que puedan aportar talento y valor añadido.

Todo ello nos lleva a valorar como negativa la situación en España. De acuerdo con la Encuesta de Población Activa (EPA) del último cuatrimestre de 2017, trabajan en España 2,2 millones de personas más que hace cuatro años. Pero la productividad crece muy lentamente: al 0,4% anual, cuando en otros países europeos lo hace cerca del 1%. Asimismo, España es el único país de nuestro entorno donde aumentan los trabajadores poco cualificados: casi medio millón de los 2,2 millones mencionados. Y además se han reducido en unos 260.000 los trabajadores jóvenes (entre 25-39 años), mientras en todos los demás países europeos, excepto Italia, han aumentado. El panorama es desolador y se reafirma que el mercado de trabajo español se basa en gran medida en una baja o muy baja cualificación profesional, con pocas oportunidades para los jóvenes y con unos niveles altísimos de precariedad y temporalidad. Ante ello, el problema se fundamenta más en la estructura económica y empresarial del país que en la flaqueza de su sistema educativo. El reto es invertir esta tendencia y desarrollar una estructura productiva más centrada en el capital humano cualificado, el talento y la mejora de la productividad por la vía de la innovación y no por la baja cualificación y los bajos salarios.

---

### 3. APUESTA POR SISTEMAS DE FORMACIÓN MÁS FLEXIBLES, HÍBRIDOS Y PERSONALIZADOS

---

A pesar de lo expuesto, es cierto también que las ofertas formativas en el sistema educativo español (y específicamente las universitarias) deben cambiar y mejorar en algunos aspectos. Caminamos, y deberemos hacerlo mucho más, hacia sistemas de formación universitaria más flexibles, híbridos y personalizados. Mayor flexibilidad para captar y retener talento, para ofrecer estudios e itinerarios formativos adaptados a diferentes necesidades (personas, empresas, sectores, etc.). Más hibridación para poder combinar formaciones complementarias y enriquecedoras: programas de formación dual universitaria entre universidades y empresas, programas de formación semipresencial, programas que combinan formación en el propio país con formación en otras universidades y países, formación teórico-académica con formación más aplicada, doctorados industriales. Disponemos de informes y evaluaciones que demuestran, por ejemplo, la altísima tasa de ocupación de los graduados en cursos con formato dual, sea en Formación Profesional (todavía incipiente en España, pero muy desarrollada en otros países) o sea en formación universitaria (con casi nula experiencia en nuestro país, pero con larga tradición y éxito en países como Alemania y Dinamarca).

Asimismo, son necesarios programas más personalizados para que cada uno pueda construir, en la medida de lo posible y junto al consejo y orientación externos, su propio itinerario de formación y, por tanto, su perfil profesional en un mundo en cambio constante y de creciente complejidad. Ello también nos conduce al debate sobre la necesidad de fomentar perfiles institucionales diferenciados entre nuestras universidades, hasta ahora demasiado homogéneas. Nos muestra también que en la oferta de estudios universitarios en España conviven *de facto* estudios de diversa índole: por ejemplo, desde los considerados más académicos (física, historia o filosofía, por ejemplo) con estudios más centrados en la formación en un campo profesional específico (caso de las antiguas diplomaturas o ingenierías técnicas, en ámbitos como la enfermería, la podología o la ingeniería técnica electrónica para citar algunas). No es posible medir por el mismo rasero disciplinas con orientaciones tan dispares. Y, a pesar de ello, en los últimos años hemos tendido a unificar y homogeneizar la oferta formativa que no a diversificar y aplicar marcos de trabajo más flexibles.

---

## 4. LA FORMACIÓN INTERNACIONAL, UN VALOR AÑADIDO CLAVE EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

---

Otro de los aspectos que cabe mencionar como muy relevante es el de la creciente globalización en muchas vertientes. Por supuesto globalización de los mercados y las economías. En este sentido, a mi entender la formación internacional constituye un factor importante que ofrece un enriquecimiento personal y una preparación profesional destacadas. Hablamos desde estancias formativas más o menos cortas en otros países (movilidad tipo Erasmus) hasta dobles titulaciones transnacionales o directamente estudios completos de grado, de máster o de doctorado en el extranjero. Diversos estudios recientes sobre la formación internacional corroboran que formarse en otro país, en otra cultura y con otra lengua, y lejos de las comodidades familiares y domésticas, comporta beneficios remarcables, tanto personales como de cualificación profesional. Un reciente estudio de la Comisión Europea (*The Erasmus Impact Study, Comisión Europea, 2014*) muestra cómo los jóvenes que han pasado por esta experiencia tienen la mitad de probabilidades de caer en paro de larga duración. Asimismo, estos jóvenes no solo adquieren los conocimientos de las disciplinas específicas, sino que sobre todo refuerzan habilidades transversales clave y actitudes de mayor proactividad. De hecho, un 64% de los ocupadores sostienen que a los profesionales con experiencia formativa internacional se les acaba otorgando mayores responsabilidades profesionales en las empresas y las instituciones.

UN 64% DE LOS OCUPADORES SOSTIENEN QUE A LOS PROFESIONALES CON EXPERIENCIA FORMATIVA INTERNACIONAL SE LES ACABA OTORGANDO MAYORES RESPONSABILIDADES PROFESIONALES EN LAS EMPRESAS Y LAS INSTITUCIONES.

profesional destacadas. Hablamos desde estancias formativas más o menos cortas en otros países (movilidad tipo Erasmus) hasta dobles titulaciones transnacionales o directamente estudios completos de grado, de máster o de doctorado en el extranjero. Diversos estudios recientes sobre la formación internacional corroboran que formarse en otro país, en otra cultura y con otra lengua, y lejos de las comodidades familiares y domésticas, comporta beneficios remarcables, tanto personales como de cualificación profesional. Un reciente estudio de la Comisión Europea (*The Erasmus Impact Study, Comisión Europea, 2014*) muestra cómo los jóvenes que han pasado por esta experiencia tienen la mitad de probabilidades de caer en paro de larga duración. Asimismo, estos jóvenes no solo adquieren los conocimientos de las disciplinas específicas, sino que sobre todo refuerzan habilidades transversales clave y actitudes de mayor proactividad. De hecho, un

64% de los ocupadores sostienen que a los profesionales con experiencia formativa internacional se les acaba otorgando mayores responsabilidades profesionales en las empresas y las instituciones.

---

## 5. COMPETENCIAS Y HABILIDADES TRANSVERSALES: DE LA TEORÍA A LA ACCIÓN

---

Diversos estudios y encuestas a empresas y organizaciones demuestran la importancia y relevancia de la formación en competencias y habilidades que podemos denominar transversales. Hablamos de competencias y habilidades de gestión en un sentido am-

plio: gestionar un proyecto, gestionar y trabajar con un equipo humano, capacidades de empatía, ser capaz de delegar. Pero también hablar en público, saber sintetizar y destacar lo más relevante, orientarse a conseguir resultados, generar un buen clima de trabajo o tener capacidades para trabajar en un entorno internacionalizado y multicultural.

La propia automatización y robotización de muchos trabajos y tareas reforzará todos los aspectos menos automatizables: por supuesto la creatividad, la toma de decisiones y la capacidad de asumir riesgos, la resiliencia e inteligencia emocional, etc. En este ámbito de la formación en competencias y habilidades las universidades españolas deben mejorar. Integrar, entre otros, los elementos que acabamos de mencionar en el currículo formativo de las universidades, es un reto inexcusable.

---

## **6. LOS VALORES Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL, FACTORES CLAVE DE PROGRESO Y DE COMPETITIVIDAD**

---

Las organizaciones con valores (explícitos e implícitos) y orientadas a la responsabilidad social serán mucho más sostenibles y competitivas que las demás. Cada vez más, como ciudadanos, clientes e incluso como trabajadores, nuestro nivel de exigencia sobre la responsabilidad social y los valores de cualquier empresa u organización será mayor. Los propios profesionales tienen cada día más en cuenta no sólo los aspectos clásicos de una contratación (salario, condiciones laborales, etc.) sino los valores y la razón de ser de la empresa en cuestión. El sentimiento de pertenencia y de fidelidad será mucho mayor, por lo que se generará un círculo virtuoso entre organización, profesionales y clientes/usuarios. Ello significa que las universidades deben también tener muy presente los valores a transmitir y a formar. Además de buscar profesionales competentes, con conocimientos de determinado ámbito profesional, y de valorar habilidades y competencias transversales como las que acabamos de mencionar, las empresas y organizaciones también valorarán de forma creciente aspectos como la ética en el trabajo, el espíritu crítico, la responsabilidad, el respeto, la aceptación de la diferencia, entre otros.

---

## 7. LA SOSTENIBILIDAD COMO META DE TODA ORGANIZACIÓN

---

De tanto utilizarlo puede parecernos un concepto vacío, pero no lo es, sino todo lo contrario. La sostenibilidad de cualquier organización, la de sus acciones y sus productos/servicios constituyen su razón de ser. Como sabemos, una concreción muy interesante de la sostenibilidad la estableció la Organización de las Naciones Unidas con los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): 17 objetivos específicos para un mundo mejor que deberían alcanzarse antes del año 2030. Los propios ODS interpelan a las instituciones, las empresas y las universidades.

---

## 8. FORMACIÓN A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA, RETO PERSONAL Y COLECTIVO

---

Cuando hablamos del mercado de trabajo, de la formación y la educación y de las interrelaciones entre empresas y universidades lo hacemos a menudo (y es en cierta medida inevitable hacerlo) bajo perspectivas del presente y del pasado. De hecho, somos todavía muy poco conscientes de que esta nueva sociedad del conocimiento y del avance científico y tecnológico frenético, nos va a exigir formarnos a lo largo y ancho de la vida. Ello se puede trasladar tanto a las organizaciones (empresas y organizaciones capaces de aprender y cambiar constantemente) como a las personas y profesionales (capacidad y actitud para la formación permanente y el reciclaje profesional) e incluso a los países

EL TÍTULO  
UNIVERSITARIO  
DEBERÁ SER  
CONCEBIDO COMO  
UNA ESTACIÓN MÁS  
DE LA FORMACIÓN  
A LO LARGO DE LA  
VIDA, UN PUNTO Y  
SEGUIDO EN VEZ DE  
UN PUNTO FINAL.

(aquellos capaces de basar su potencial en el talento, el conocimiento y la capacidad de cambio y adaptación a los nuevos retos sociales, culturales o económicos). Todo ello debe también reflejarse en las ofertas formativas. Es caduco pensar que una vez conseguido un título a una edad relativamente joven la formación deja de tener sentido y protagonismo. Todo lo contrario: la capacidad de aprender *a aprender*, a formarse continuamente, a desaprender incluso, serán factores clave. Y por ello el título universitario deberá ser concebido como una estación más de la formación a lo largo de la vida, un punto y seguido en vez de un punto final. Las universidades, en este sentido, deben repensar sus ofertas académicas teniendo muy

en cuenta esta nueva realidad. También se deberían facilitar las pasarelas entre diversos tipos y niveles de formación, mejorar el reconocimiento de la formación adquirida en el puesto de trabajo y desdibujar las fronteras entre la formación formal, no formal e informal que, de hecho, son cada día más difusas.

---

## 9. RELACIONES ESTRATÉGICAS ESTABLES ENTRE EMPRESAS Y UNIVERSIDADES

---

En este Cuaderno de Trabajo se habla extensamente de las interrelaciones entre empresas y universidades. Y el título es realmente esclarecedor: *crear sinergias con sentido*. Sin duda, este debe ser el fin último para el bien del progreso en todos los sentidos. Mi sensación, sin embargo, fruto probablemente de la experiencia personal, es que las relaciones entre empresas y universidades en España son todavía demasiado cortoplacistas, demasiado utilitarias (me refiero a la utilidad inmediata y como respuesta a circunstancias del presente). A mi entender, las sinergias con sentido a las que advoca el informe se deben basar en relaciones estables y estratégicas. La formación de profesionales, la capacitación profesional, la captación y retención de talento son metas difíciles de conseguir si atendemos principalmente al corto plazo. Necesitamos estrechar las alianzas estratégicas entre organizaciones de todo tipo y las universidades. Alianzas que generen confianza, que permitan el trabajo conjunto, que permitan obtener resultados y evaluar impactos. De hecho, ya disponemos de buenos ejemplos en sectores muy dispares (medicina y salud, tecnologías de la información, automoción, gestión pública, etc.) pero deberían multiplicarse y basarse cada día más en acuerdos estratégicos a largo plazo.

---

## 10. POLÍTICAS PÚBLICAS MÁS Y MEJOR INTEGRADAS

---

Un último apunte a las políticas públicas de fomento de la formación y la capacitación profesional. Se sigue trabajando en una lógica excesivamente compartimentada que poco tiene que ver con la realidad. Me refiero a la distribución de competencias dentro de un mismo gobierno o administración pública: departamento de universidades, departamento de trabajo (formación ocupacional), departamento de educación (no universitaria), entre otros. Para mejorar las políticas de formación y las interrelaciones

SE DEBE TRABAJAR  
BAJO ESQUEMAS  
MUCHO MÁS  
INTERCONECTADOS  
QUE PERMITAN  
VASOS  
COMUNICANTES,  
SINERGIAS PARA  
LA MEJORA,  
RECONOCIMIENTO  
Y PASARELAS  
FORMATIVAS,  
INTERCAMBIO DE  
INFORMACIÓN, ETC.

entre organizaciones y universidades, se debe romper esta compartimentación y trabajar bajo esquemas mucho más interconectados que permitan vasos comunicantes, sinergias para la mejora, reconocimiento y pasarelas formativas, intercambio de información, etc. El fracaso de la política de la formación ocupacional en España no es más que un síntoma más de esta compartimentación que no genera valor y que no responde a la realidad social y económica.

Para acabar, me gustaría agradecer a Studia XXI el haber escogido esta temática de gran transcendencia. Las interrelaciones entre todo tipo de organizaciones (empresas, instituciones públicas, entidades sociales, etc.) y las universidades son claves para avanzar hacia una sociedad cada vez más basada en el capital humano, el talento y la innovación. También quiero felicitar a mis colegas por el análisis y el rigor de sus respectivas contribuciones.

## 01.5.

### **LA RAZÓN SOCIAL PARA LA ASOCIACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA**

FEDERICO GUTIÉRREZ- SOLANA SALCEDO  
Director del Centro Internacional Santander Emprendimiento (CISE)

### **EL VALOR SOCIAL DE LA ASOCIACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA**

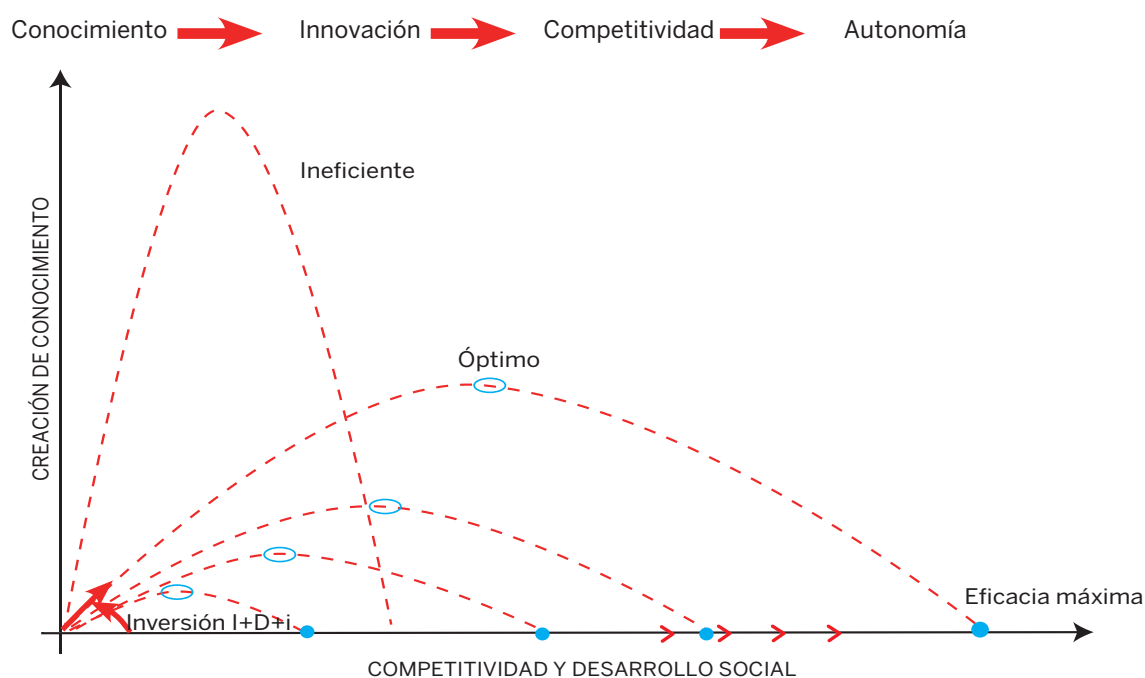
Las razones para establecer marcos relacionales entre universidad y empresa deben encontrarse en el valor social de su asociación. El valor social de cualquier actividad se determina por lo que sus resultados representan para la sociedad en su conjunto, no exclusivamente para los responsables de ejecutarla, y, con preferencia, en su entorno más próximo.



Las relaciones entre universidades y sociedades, por la funcionalidad de las primeras, son reflexivas, estableciendo un círculo virtuoso. Las sociedades demandan funcionalidad a las universidades y contribuyen a su financiación, y estas devuelven los resultados de su actividad, investigación y formación, de forma que si éstos tienen valor es porque generan crecimiento con el que la sociedad incrementa sus capacidades de apoyo y sus demandas a las universidades<sup>16</sup>. Pero de generar crecimiento en las sociedades se encargan preferentemente las empresas, por lo que la asociación coordinada universidad-empresa es la estructura, el marco, que permite el crecimiento adecuado, sostenible, eficaz y eficiente, de una sociedad. La labor de las administraciones públicas, representando a las sociedades, es impulsar acciones nucleadoras, potenciadoras y estabilizadoras de ese marco.

## FLUJOS Y MODELO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO SOCIAL

FIGURA 1



Fuente: elaboración propia.

16. Pastor, J.M. y Peraita, C. (2012). *La contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Universidades.

La actividad de las universidades tendrá tanto mayor valor social cuanto más potencie este círculo de inter-apoyo virtuoso. Para ello sus resultados deben medirse en cómo contribuyen al desarrollo económico y social, en sus pasos sucesivos: conocimiento creado; su transferencia para aplicaciones de innovación y desarrollo; competitividad del sistema productivo, y, finalmente, modelo de sociedad y bienestar propio (autónomo, elegido libremente). La figura 1 ilustra esta cadena propia de las sociedades de economía innovadora, en cuyo colectivo se encuentra España, tanto en su conjunto, como parcelada en sus diferentes comunidades autónomas.

El gráfico que acompaña a la figura 1 indica que la relación entre el conocimiento generado, como verdadera materia prima sobre el que apoyar el crecimiento de una sociedad, resultado inmediato de la investigación como una de las funciones universitarias, y el crecimiento desde la innovación y la competitividad productiva, que es lo que demanda la sociedad, depende de cómo se establezca la vinculación entre universidad-empresa. Como en el tiro parabólico, en cuyo modelo se basa cualitativamente la relación planteada, existe una trayectoria de inversión óptima en conocimiento con la que se obtienen valores máximos de crecimiento social, siempre que se canalice adecuadamente la transferencia del conocimiento generado, como función universitaria, complementaria a la investigación, que incluye la actividad educativa. La existencia de un cuidado marco relacional entre universidad y empresa permite encontrar la inversión adecuada, de todos los agentes, para que el conocimiento creado sea aprovechado con máxima capacidad de transferencia.

Crear conocimiento y transferirlo es labor de las universidades, recibirlo y ponerlo en productividad es tarea de las empresas. La asociación entre unas y otras,



PARA LAS  
UNIVERSIDADES,  
LA INNOVACIÓN  
ES UN POTENCIAL  
DERIVADO DE SUS  
CAPACIDADES; PARA  
LAS EMPRESAS,  
ES LA BASE SOBRE  
LA QUE APOYAR  
SU CORRECTA  
FUNCIONALIDAD.

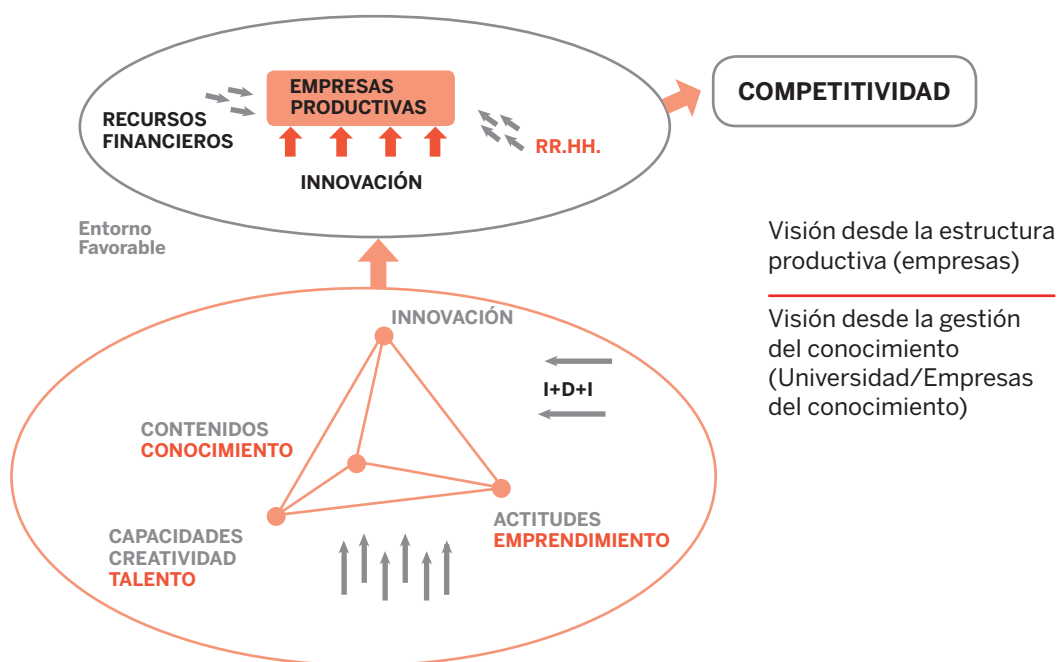
cuando es correcta, hace crecer los círculos del desarrollo social reforzando la transferencia del conocimiento. Para ello requiere de la voluntad de sus dos extremos, los generadores de conocimiento, entre los que las universidades son mayoritarias, y los receptores-transformadores-aplicadores, fundamentalmente las empresas.

El vínculo entre conocimiento y competitividad/crecimiento es la innovación, como se ve en el flujo de la figura 1. Por tanto, el vínculo funcional clave entre universidad y empresa se establece a través de la innovación y requiere tener plenamente activados los mecanismos de la transferencia del conocimiento. Como se aprecia en la figura 2, la innovación se convierte en el flujo potenciador de las empresas para su

competitividad y una de las vías para acceder a ella es a través de la transferencia del conocimiento para procesos innovadores por parte de las universidades. Sin embargo, universidades y empresas tienen distinta visión inicial sobre lo que representa para ellas la innovación: un potencial derivado de sus capacidades para las primeras y la base de apoyo para su correcta funcionalidad para las segundas. Vincular esas dos visiones para hacer que la innovación sea el enlace entre conocimiento y crecimiento requiere de una visión más global para ambos actores, en la que se reconocen como agentes complementarios del desarrollo de la sociedad, de la que forman parte, se conocen y respetan mutuamente, y se asocian para hacer de la transferencia del conocimiento una actividad eficaz y social. Este debe ser el camino de la colaboración, generadora, según Josep M. Vilalta, o apoyada en la confianza mutua para agentes funcionalmente distintos y con diferentes ritmos, como señala Pello Salaburu.

## ESQUEMA DE LAS VINCULACIONES PARA LA INNOVACIÓN Y LA COMPETITIVIDAD

FIGURA 2



Fuente: elaboración propia.

Numerosos trabajos y, en concreto los de Pello Salabuu, Josep M. Vilalta y Senén Barro en este Cuaderno, argumentan que la sociedad española, en su conjunto, y sus agentes, empresas, administraciones, universidades, no hacen lo suficiente para tener la capacidad investigadora e innovadora que el país necesita para ser competitivo. El bajo nivel de cultura innovadora influye en una pobre cultura inversora en conocimiento no accediéndose a estimular el necesario círculo virtuoso de colaboración.

Avanzar, como se debe, para tener bien implementada la capacidad innovadora requiere tener plenamente activados los mecanismos de la transferencia del conocimiento. Y esto exige la voluntad de sus dos extremos, los generadores de conocimiento, entre los que las universidades son mayoritarias, y los receptores-transformadores-aplicadores, fundamentalmente las empresas.

---

## LA CULTURA DE LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

---

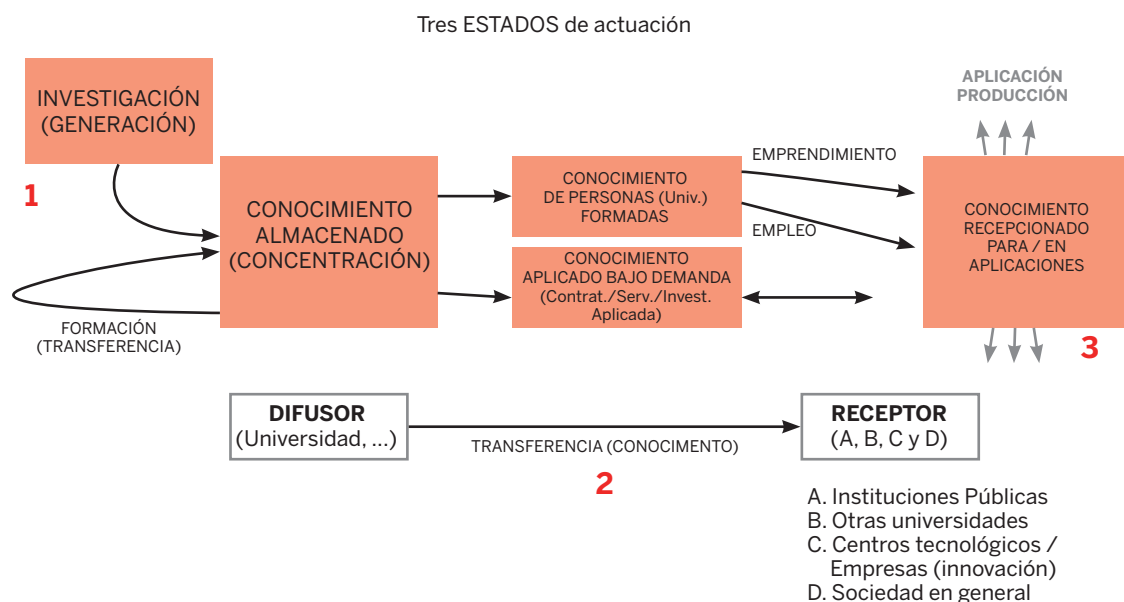
Establecido el crecimiento de la innovación como elemento clave de la mejora del valor social de la función universitaria y, siendo aquella vinculada fundamentalmente al flujo de conocimiento transferido desde la universidad al tejido empresarial, es evidente que la acción más importante a acometer es la de reforzar la cultura de la transferencia de conocimiento. Y como todo proceso de transferencia requiere conectar mediante procesos coordinados al elemento difusor, universidades, y al receptor, empresas, o en su versión más amplia la sociedad en su conjunto.

Es necesario tener un modelo de crecimiento social apoyado en la gestión del conocimiento que: 1) potencie su generación mediante la adecuada planificación de la investigación en universidades y otras instituciones investigadoras, alcanzando mayores cotas en el conocimiento almacenado que pueda ser inoculado (transferido) internamente en procesos de formación a las personas; 2) establezca las vías de la transferencia de ese conocimiento al entorno receptor, empresas y otros agentes, a través de la incorporación en estas de las personas que lo contienen y a través de compartirlo en actividades colaborativas en procesos de investigación aplicada, innovadores o de desarrollo, y 3) garantice la aplicabilidad de ese conocimiento en procesos productivos generadores de empleo y riqueza desde las estructuras existentes, las empresas, o por creación de nuevas, el emprendimiento para nuevas empresas. La figura 3 muestra un esquema de lo que es necesario estructurar adecuadamente.

# MODELO DE FLUJOS DEL CONOCIMIENTO ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EMPRESAS Y OTROS AGENTES

FIGURA 3

Modelo basado en la GENERACIÓN (1) y la TRANSFERENCIA (2) y su APLICACIÓN EFICAZ (3)



Fuente: elaboración propia.

Siendo cierto que las universidades son responsables ejecutivas del Estado 1 mostrado en la figura, no pueden ser ya sólo eso, sino que deben ser promotoras para que se propicien con intensidad adecuada las actividades de investigación y las que les dan continuidad. Deben hacer ver la importancia de la inversión adecuada en generación de nuevo conocimiento de forma sostenida y, para ello, participar activamente en los escenarios de decisiones sobre los modelos de refuerzo de las estructuras de investigación. Deben así propiciar: procesos de discriminación en atención a la calidad y a la oportunidad de los grupos de investigación, para dar apoyo a los más competitivos a nivel internacional, potenciarles su estabilidad estructural y de recursos, tanto humanos y de equipamiento como presupuestarios, y generar el clima de estímulo para que otros grupos alcancen ese nivel; fomentar la colaboración y la interconexión público-privada en la generación de conocimiento basada en el aprovechamiento de tendencias de necesidad y oportunidad nacidas del entorno privado; potenciar la visión de los equipos humanos con formación más global en los objetivos de valor social de la in-

investigación, sensibilizando a los investigadores con sentido innovador/emprendedor; estableciendo políticas de recursos humanos investigadores que potencien la competitividad, la formación experiencial plural y global, no endogámica, que permita recuperar y atraer talento, y que fomente la formación e incorporación de personal de apoyo para hacer más eficiente y eficaz el trabajo de investigación en equipo. En resumen, ser promotoras de un foco difusor de conocimiento lo más potente posible, para

LAS UNIVERSIDADES DEBEN SER UN POTENTE FOCO DIFUSOR DE CONOCIMIENTO, PARA PODER VINCULARLO AL CRECIMIENTO PROMOVIDO POR LAS EMPRESAS Y DEMANDADO POR LA SOCIEDAD.

poder vincularlo a su funcionalidad social: el crecimiento a través de la innovación y la productividad, promovido por las empresas y demandado por la sociedad.

Pero donde las universidades, en este momento y en la situación de visión existente a nivel social global, deben abanderar claramente el necesario esfuerzo, de cambio o de refuerzo, es en la modelización del Estado 2, que, como aparece en la figura 3, está dedicado a establecer una transferencia de conocimiento altamente eficaz. Las universidades ya no pueden esperar más a que solo sean los responsables sociales los que actúen adecuadamente considerando las necesidades sociales. Deben ser promotoras de estructurar las vías de una potente trama de transferencia: identificando adecuadamente el papel de alto valor de la apropiada gestión del conocimiento, su generación y su transferencia; dedicándose a su planificación, no solo de forma nominativa

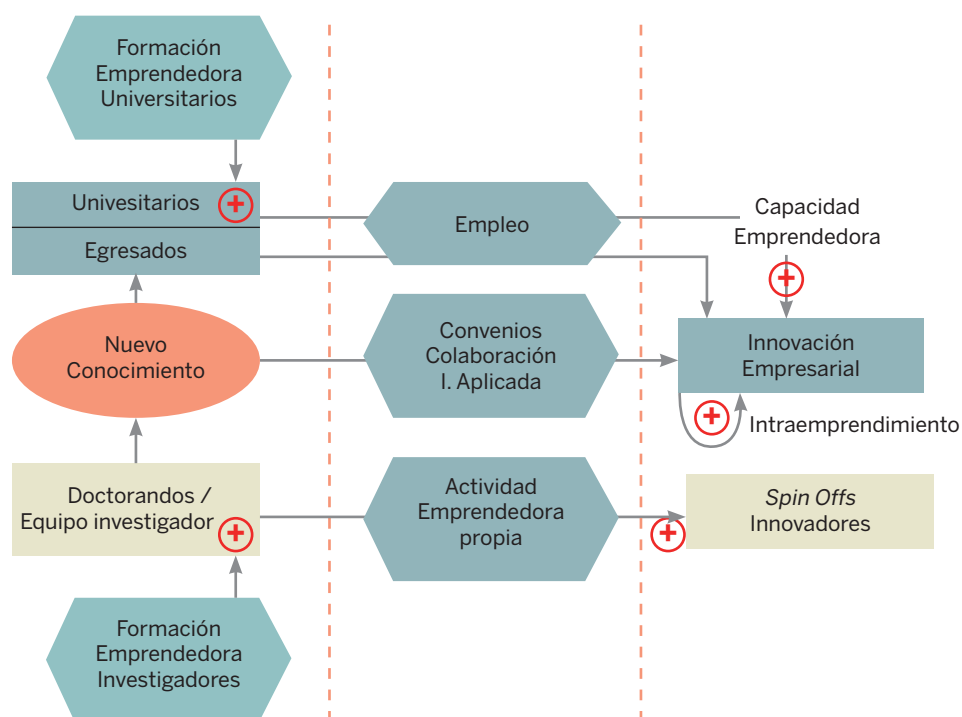
en sus programas, sino de forma efectiva y ejecutiva; apostando preferencialmente por ello en sus políticas sociales, y activando la unión en confianza entre los agentes claves para el desarrollo social. Las universidades no pueden esperar más, deben pasar a la proactividad.

Así, además de potenciar la transferencia del conocimiento desde su extremo, deben hacer que, desde el otro extremo, las empresas, fundamentalmente, se conecten y demanden esa transferencia. Deben habilitarse para ello canales de comunicación, de conocimiento y análisis mutuo, generadores de entornos compartidos con confianza en los otros, desde los que colaborar estrechamente. Colaboración que debe extenderse tanto a los procesos formativos sobre las personas, compaginando la formación en contenidos, más académica, con el de saber aplicar estos contenidos desde la experiencia de hacerlo, más experiencial-empresarial, como en los procesos de aplicación del conocimiento a fines identificados de investigación aplicada, innovación y desarrollo. Porque, tal y como se aprecia en el esquema de la figura 4,

tanto las personas como los propios proyectos colaborativos, que ponen en contacto personas, son las vías de transferencia del conocimiento desde sus entornos de generación a los propios de su aplicación en procesos productivos. Es decir, los actores principales de la transferencia de conocimiento, los vehículos que la propician, son las personas. Para ello hay varias vías con múltiples matices.

## ESQUEMA DE TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO. ACCIONES A POTENCIAR

FIGURA 4



Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta el valor preponderante, también señalado por Josep M. Vilalta en su segundo punto, de las personas en el proceso de transferencia, en la planificación para potenciar esta, además de ordenar acciones de concienciación, contacto, coordinación y colaboración con los otros agentes sociales, las universidades deben contemplar lo que deben hacer para asegurar la función de transferencia del conocimiento por cualquiera de sus vías y, fundamentalmente, reforzar aquello que no está

activado o lo está de manera insuficiente. El esquema de la figura 4 muestra las vías de acceso del nuevo conocimiento desde el entorno de las universidades al entorno empresarial, tanto a través de las personas, egresados con formación universitaria, y de los equipos investigadores, como a través de los convenios de colaboración para la ejecución de proyectos de aplicación del conocimiento a procesos novedosos o de los propios investigadores para poner sus resultados como base de nuevas empresas, *spin-offs* innovadoras.

El propio esquema señala con + aquellas actividades a reforzar. La primera, imprescindible, resulta ser la potenciación de la cultura emprendedora de los universitarios en formación, a nivel de grado o posgrado, como investigadores o no, a través de programas de sensibilización y formación en todas las herramientas transversales

LA SENSIBILIZACIÓN  
A INICIATIVAS  
EMPREDEDORAS  
DE LOS  
INVESTIGADORES  
SE HA MOSTRADO  
COMO  
POTENCIADORA  
DE LA CAPACIDAD  
ESTRUCTURADA DE  
LAS UNIVERSIDADES  
PARA GENERAR  
*SPIN-OFFS*  
PROPIOS O EN  
COLABORACIÓN  
CON EMPRESAS.

que, potenciando su alcance, les permita aplicar su conocimiento como base de iniciativas innovadoras.

La empleabilidad de los graduados debe crecer con su capacidad emprendedora, como destacan en sus contribuciones Guy Haug y Josep M. Vilalta, y con ello, sea bien por cuenta ajena como iniciadores o apoyo a procesos innovadores o bien auto-empleados en iniciativas de emprendimiento propio innovador, la transferencia del conocimiento se incrementará, y favorecerá la innovación empresarial. Trasladar personas con estas características al tejido productivo debe mejorar, además, la capacidad de intraemprendimiento empresarial, cuyo déficit es importante en nuestro país<sup>17</sup> y lastra la capacidad innovadora ya que en su ausencia no hay estímulo interno para la innovación empresarial.

Por otro lado, la sensibilización a iniciativas emprendedoras de los investigadores en formación, aportándoles la iniciación a las herramientas que necesitan para ello, comunes por otra parte a lo que necesitan para su actividad investigadora propia, se ha mostrado como potenciadora de la capacidad estructurada de las universidades para generar *spin-offs* propios o en colaboración con empresas. Estas nuevas empresas, al estar asentadas en el conocimiento recientemente generado en los equipos de investigación, se establecen con un alto potencial en sostenibilidad

---

17. Centro Internacional Santander Emprendimiento (2016). *Global Entrepreneurship Monitor: Informe GEM España* y Centro Internacional Santander Emprendimiento (2016). *Emprendimiento corporativo en España: Situación y claves de la colaboración entre empresas y emprendedores para innovar y ser más competitivas*.



(90% sobreviven a los 5 años) y empleabilidad (muy superior al de las nuevas empresas no universitarias consolidadas)<sup>18</sup>, siendo la sostenibilidad y la empleabilidad activos generadores de crecimiento y competitividad.

También es necesario llevar a cabo esta sensibilización a todo el colectivo de investigadores universitarios, en todos los niveles de responsabilidad, ya que debe entenderse que contemplar la transferibilidad de los resultados de la investigación no es una pérdida de tiempo, desviadora de productividad científica inmediata, sino el sentar las bases para activar la eficacia de la acción investigadora, promotora del crecimiento a través de la transferencia, en una dirección del conocimiento para la innovación empresarial, y en sentido contrario de la demanda empresarial de nuevas colaboraciones, con lo que se empieza a estimular el círculo virtuoso de relación universidad-empresa.

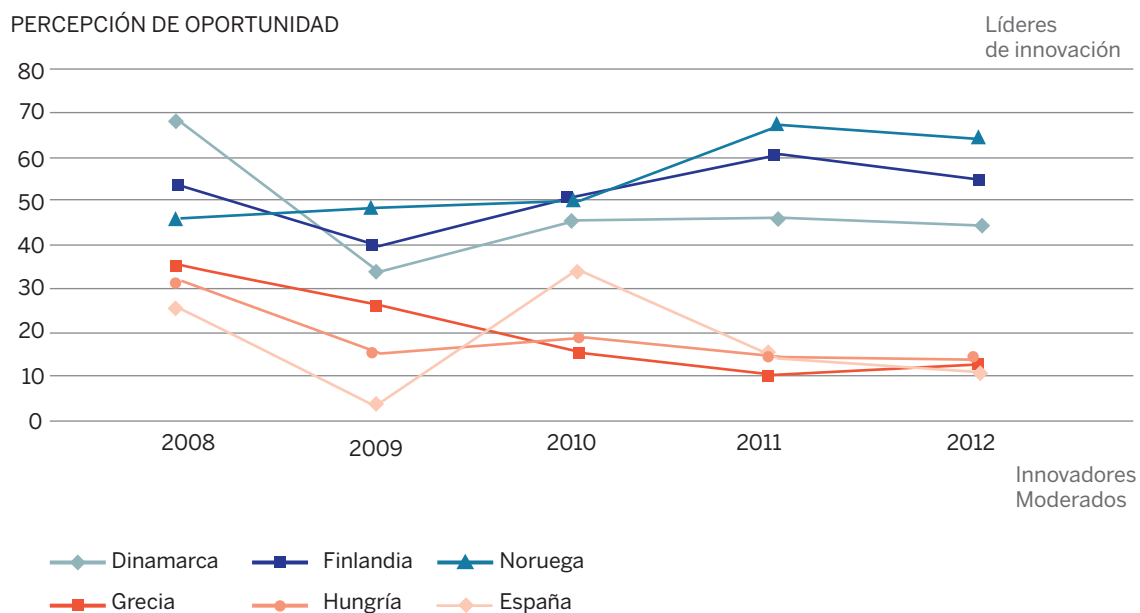
Cobra así sentido el potenciar las capacidades emprendedoras universitarias como factor clave de su proactividad en la mejora de la transferencia de conocimiento, su valor social más eficaz. Máxime en un sistema como el español, al tener España unos indicadores en emprendimiento preocupantes: una tasa de actividad emprendedora en el entorno del 5,5%, lejos del 10% en el que están las economías basadas en la innovación más emprendedoras, y un emprendimiento de calidad basado en la oportunidad menor al de estas. Indicadores, además, que reflejan pérdidas importantes desde el inicio de la crisis, emparejadas temporalmente con el retroceso en inversión en I+D+i tanto pública como, fundamentalmente, empresarial privada. Ha de tenerse en cuenta, para entender la necesidad de estas acciones y su vinculación a la eficacia de la transferencia del conocimiento que correlacionan, siguiendo en sentido inverso el flujo de la figura 1, la mayor competitividad con la mayor capacidad innovadora y esta con la percepción de oportunidades de nuevos procesos de emprendimiento de calidad. Esto se aprecia en la comparación de esta percepción (figura 5) entre países líderes innovadores, como los nórdicos en puestos preferenciales de competitividad a pesar de su menor nivel poblacional, y países innovadores moderados del sur de Europa, entre los que está España.

---

18. Igual, J.F.; Meliá, E.; Villalonga, I. y Carnicer, M.P. (2015). *El emprendimiento en el sistema universitario. El caso de las Universidades de la ciudad de Valencia*. Santander. Editorial de la Universidad de Cantabria.

# RELACIÓN ENTRE PERCEPCIÓN DE OPORTUNIDADES PARA EMPRENDER, INNOVACIÓN Y COMPETITIVIDAD

FIGURA 5



País	Innovación (2017)		Competitividad (2017)	
	Ranking	Índice	Ranking	Índice
Dinamarca	6	58,7	12	5,35
Finlandia	8	58,5	10	5,44
Noruega	19	53,1	11	5,44
España	28	48,8	32	4,68
Hungría	39	41,7	69	4,20
Grecia	44	38,8	86	4,00



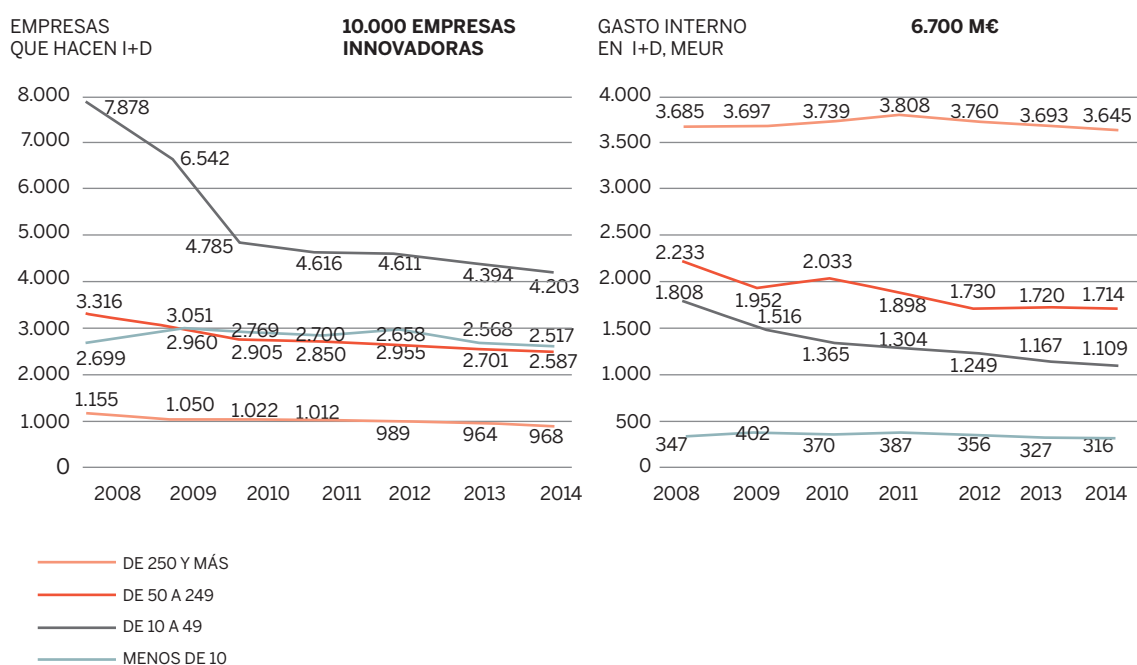
Fuente: GEM Global, *Global Competitiveness Report 2016-17*, *The Global Innovation Index 2017* y elaboración propia.

Estas acciones propias del estímulo de la transferencia desde la universidad deben favorecer la situación propia del Estado 3, mostrado en la figura 3, potenciador de la aplicación del conocimiento transferido en procesos innovadores productivos de la estructura empresarial. Aunque aparentemente fuera del marco directo de acción universitaria, la adecuada actuación de esta en los procesos de investigación y transferen-

cia debe servir para la mejora de la productividad y la competitividad empresarial y, con ello, para la mejora de la débil estructura empresarial española, con apenas 10.000 empresas activas en I+D+i, que invierten poco en ello, que son de pequeño tamaño y resultan tener baja competitividad (figura 6)<sup>19</sup>.

## EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA EMPRESARIAL INNOVADORA Y SU INVERSIÓN EN ESPAÑA

FIGURA 6



Fuente: COTEC Informe 2016.

## CONCLUSIONES

Ante la necesidad social de una asociación universidad-empresa, las universidades, conectoras del punto de partida actual, bien sintetizado en este trabajo en la co-

19. Fundación COTEC (2016). Informe COTEC 2016.

LAS UNIVERSIDADES, DEBEN SEÑALAR DE MANERA PROACTIVA LAS ACCIONES QUE SE NECESITAN, LOS ACTORES A REALIZARLAS, LOS RECURSOS NECESARIOS, EL MÉTODO Y EL RITMO DE SU EJECUCIÓN.

laboración de Senén Barro, deben propiciar, siendo proactivas en su señalamiento, las acciones que se necesitan, los actores a realizarlas, los recursos necesarios y los que se pueden disponer, así como el método y el ritmo de su ejecución. Deben hacer un cambio de estrategia que las lleve de esperar a que definan otros, fundamentalmente las empresas en su demanda de transferencia y las administraciones con las definiciones de estrategias de crecimiento apoyadas en el conocimiento, a promover las iniciativas necesarias que hagan que todos los agentes colaboren activamente. Un cambio de estrategia que haga de las Universidades-Investigadoras Universidades-Investigadoras Emprendedoras.

Se debe vincular toda la estrategia a un modelo sencillo de crecimiento social, basado en gestionar el conocimiento en torno a tres grandes ejes: 1) Generación de Conocimiento (1 Investigación); 2) Transferencia del Conocimiento, y 3) Aplicación Productiva del Conocimiento. De todos estos, el eje de la transferencia es clave pues vincula conocimiento y crecimiento social; su ejecución solo es posible con una adecuada asociación universidad-empresa. Las universidades deben ahora hacer lo necesario para que esto se produzca.

Las universidades, actuando desde una visión global para la gestión del conocimiento, deben planificar teniendo en consideración las necesidades sociales, con el crecimiento y desarrollo como objetivo, en un esfuerzo integrador con todos los agentes sociales, empresas y administraciones, a los que deben concienciar para promover su compromiso y su colaboración, en:

– Potenciar la investigación que permita la generación sostenida de nuevo conocimiento de calidad y aplicabilidad creciente, reforzando las estructuras y los recursos humanos y materiales necesarios. Para ello, deben justificar como necesidad social un mayor esfuerzo inversor en I+D+i, por etapas que sean presupuestariamente asumibles y garanticen su eficacia, y favorecer un clima de transferencia adecuado que haga crecer la participación privada de esa inversión.

– Potenciar la difusión/transferencia del conocimiento, reforzando las vías no bien estructuradas, en particular, la formación y el apoyo a personas con capacidad emprendedora y a iniciativas y estructuras innovadoras. Esto exige el desarrollo de indicadores adecuados de transferencia de conocimiento, incluyendo la propia función formativa como una vía fundamental de la transferencia, vehiculada a través de los estudiantes como receptores de la formación. Es necesario, por ello, escuchar bien lo

que la sociedad requiere a través de sus agentes, fundamentalmente de las empresas como eslabón más próximo al que asociarse para gestionar eficazmente el conocimiento.

– Potenciar la aplicación y explotación de lo transferido y hacerlo directamente (generación de *spin-offs* nacidos de los resultados de investigación), favoreciendo el crecimiento de una estructura empresarial más innovadora y competitiva y la activación de unas administraciones más emprendedoras y flexibles.

#### REFERENCIAS

Pastor, J.M. y Peraita, C. (2012). *La Contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Universidades.

CRUE Universidades Españolas (2015). *La Universidad Española en cifras 2014-2015*.

European Commission, European Research Area (2014). *ERAC Peer Review of Spanish Research and Innovation System – Final Report*.


Gutiérrez-Solana, F. en V Edición Premios Universidad-Empresa. Madrid. Noviembre 2010.

Centro Internacional Santander Emprendimiento (2016). *Global Entrepreneurship Monitor: Informe GEM España*.

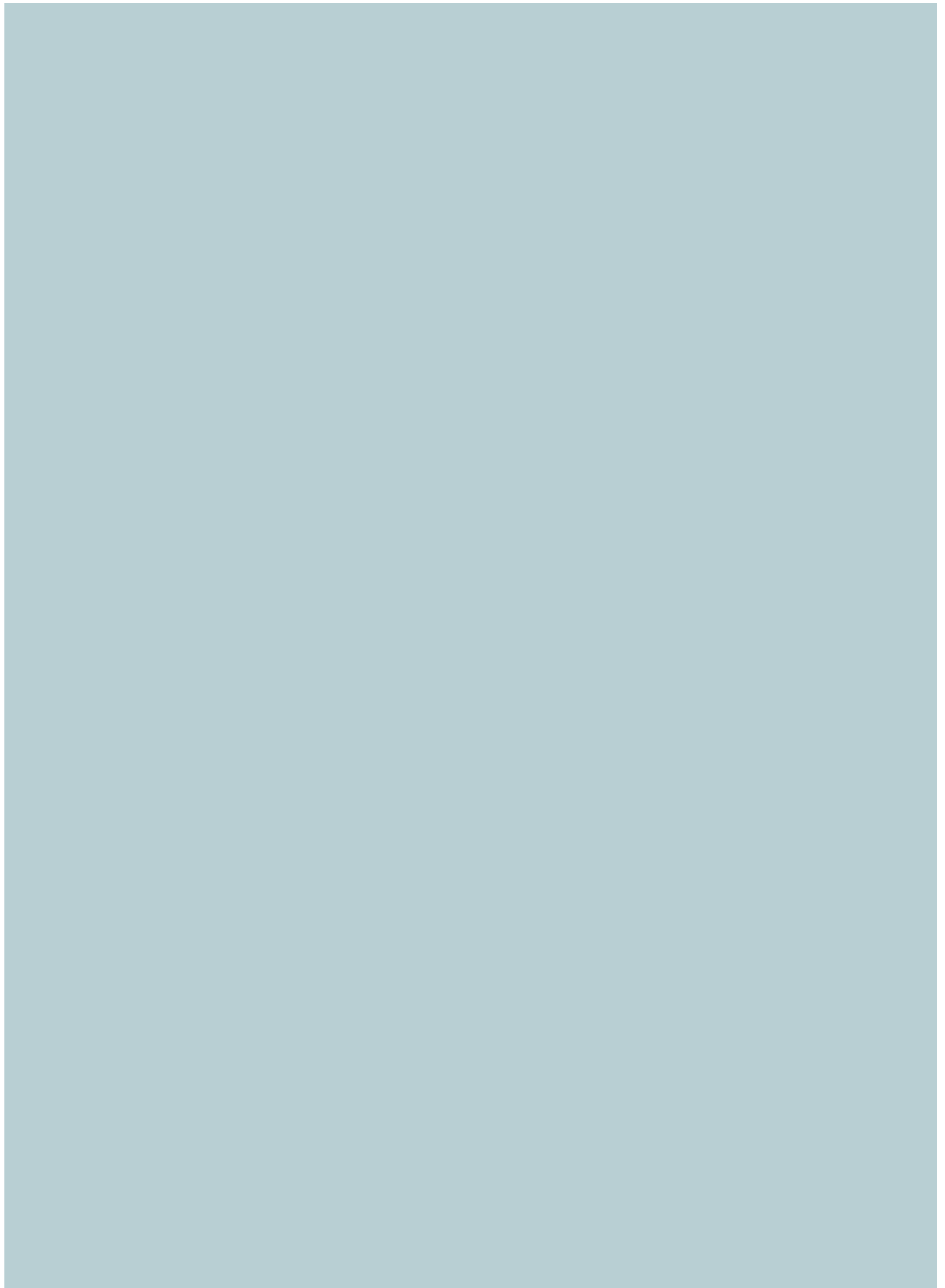
Centro Internacional Santander Emprendimiento (2016). *Emprendimiento corporativo en España: Situación y claves de la colaboración entre empresas y emprendedores para innovar y ser más competitivas*.

Igual, J.F.; Meliá, E.; Villalonga, I. y Carnicer, M.P. (2015). *El emprendimiento en el sistema universitario. El caso de las Universidades de la ciudad de Valencia*. Santander. Editorial de la Universidad de Cantabria.

Fundación COTEC (2016). *Informe COTEC 2016*.



ES NECESARIO ESCUCHAR LO QUE LA SOCIEDAD REQUIERE A TRAVÉS DE SUS AGENTES, FUNDAMENTALMENTE DE LAS EMPRESAS COMO ESLABÓN MÁS PRÓXIMO AL QUE ASOCIARSE PARA GESTIONAR EFICAZMENTE EL CONOCIMIENTO.



# 02

---

## SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN UNIVERSITARIA E INSERCIÓN LABORAL

---

### 02.1.

---

#### EL CONTENIDO PRÁCTICO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA: DOS RETOS PRIORITARIOS PARA UN MERCADO LABORAL CAMBIANTE

MARÍA RAMOS

Universidad Carlos III de Madrid

---

Cada vez más se habla en España de desajuste educativo y de la sobrecualificación de los trabajadores. Y no es para menos. En los últimos 25 años se ha multiplicado por tres el número de titulados universitarios, pero los puestos que requieren cualificación universitaria han crecido a un ritmo muy inferior. En 1992 había 2,9 millones de titulados universitarios y en 2016 la cifra rondaba los 10 millones. En lo que se refiere a los empleos cualificados, en 1992 había 2,7 millones de puestos para universitarios y en 2016 no llegaban a los 6 millones. En todo este tiempo la estructura ocupacional del país ha mejorado muchísimo, y evidentemente hay más puestos de trabajo cualificados que antes. Sin embargo, el desajuste entre la oferta y la demanda de universitarios se ha hecho cada vez más grande. La estructura productiva española se va orientando cada vez más a ocupaciones más cualificadas, pero todavía son escasas. Tan sólo un 33,1% de los empleos se corresponden con un nivel universitario, mientras que la media europea se sitúa en el 42%.

Pero además de una considerable proporción de universitarios sobrecualificados para el puesto que desempeñan, en España hay también una no despreciable canti-

dad de trabajadores con carencias formativas. Las prácticas en empresas durante la formación universitaria son una buena vía para mejorar el ajuste entre la formación universitaria y los requerimientos de los puestos. Pero en paralelo a ello, no es menos importante asegurar caminos de ida y vuelta entre la universidad y la empresa a lo largo de la vida. Por eso, la formación permanente a lo largo de la vida en las empresas y en las universidades debería ser un objetivo prioritario del país. También en ello tienen –o podrían tener– un papel destacado nuestras universidades. Son muchos los retos del mercado laboral español. Pero en lo que se refiere a la relación entre universidades y empresas, quizá los dos retos más acuciantes son mejorar el contenido práctico de las titulaciones y fomentar la formación de los trabajadores a lo largo de la vida<sup>1</sup>.

---

## PRÁCTICAS EN EMPRESAS Y CONTENIDO PRÁCTICO DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS

---

Las prácticas universitarias en empresas son ya una realidad ampliamente generalizada en los planes de estudio de la mayoría de titulaciones de las universidades españolas. En prácticamente todos los casos son evaluadas y forman parte del currículum del alumno. Esta generalización de las prácticas responde al reconocimiento de una necesidad identificada por todos los actores implicados: la de aumentar el contenido práctico de la formación y reducir por tanto el gran salto que se produce –o se producía– entre unas enseñanzas universitarias en ocasiones extremadamente teóricas y unos requerimientos por parte de las empresas eminentemente prácticos. Tanto titulados universitarios como empleadores y profesores universitarios parecen estar de acuerdo en que la “capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica” es una de las principales carencias de la formación universitaria actual y donde mayor margen de mejora existe<sup>2</sup>.

- 
1. Sobre estos temas discutimos ampliamente en el curso de verano titulado “La respuesta de las universidades a las necesidades de un mercado laboral en profunda transformación”, que tuvo lugar en la sede de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander a finales de agosto de 2017, y que fue impulsado por la Fundación Europea Educación y Sociedad y la Fundación Madri+d. Algunas de las reflexiones incorporadas en este texto se nutren de lo debatido y discutido allí.
  2. Para un análisis al respecto, véase Ramos, María (2017). *Las competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral*. Documento de trabajo. Fundación Europea Sociedad y Educación. 2017.



Diversos estudios han puesto de manifiesto que los programas de prácticas en empresas durante la formación universitaria tienen un efecto claramente positivo sobre la empleabilidad. Por ejemplo, en un análisis centrado en el mercado de trabajo alemán se demostró que haber realizado prácticas se traducía en una mayor probabilidad de tener un trabajo en los cinco años posteriores a la finalización de los estudios, y de que éste fuera a tiempo completo. Además, las prácticas mejoran las perspectivas salariales de los jóvenes<sup>3</sup>. En otro estudio sobre el mismo tema, pero con metodología experimental, se llegó a conclusiones similares. A través del envío de currículums ficticios a vacantes reales y analizando las respuestas de los empleadores, se comprobó que las prácticas eran significativamente útiles para reducir los efectos negativos que el subempleo en puestos anteriores tiene sobre las probabilidades de contratación futura. Lo interesante es que al tratarse de un diseño experimental permite controlar por características que podrían enmascarar la relación positiva entre la realización de prácticas y los resultados laborales, como son la nota media, la universidad de graduación y la carrera realizada<sup>4</sup>.

En España las prácticas también parecen tener un efecto positivo sobre el empleo. Con datos del módulo *ad hoc* de 2009 de la Encuesta de Población Activa (EPA) se comprueba que los jóvenes que tienen experiencias laborales mientras estudian sufren menores riesgos laborales en el futuro, tienen mayor probabilidad de empleo y obtienen salarios más elevados<sup>5</sup>.

En definitiva, las prácticas laborales tienen un componente formativo que en muchos casos tiene un valor en sí mismo para la inserción laboral futura y que puede llegar a suplir la remuneración económica de un trabajo convencional. Pero además del componente formativo, sirven también para señalar positivamente al candidato frente a futuros empleadores. Con todo, tan importante como la extensión de las prácticas en empresas es asegurar que el contenido de las mismas también sea de utilidad. En ocasiones las prácticas o becas para estudiantes, muchas de ellas no remuneradas o con una remuneración muy baja, se prestan a situaciones de abuso por parte de algunos empleadores. En consecuencia, es fundamental que tengan un seguimiento directo por parte de las universidades. Un seguimiento que asegure el contenido de las mismas y su relación y adecuación con el currículum de la titulación. Pero también

---

3. Saniter, Nils y Thomas Siedler (2013). “Door opener or waste of time? The effects of student internships on labor market outcomes”. *IZA Discussion Paper* No. 8141.

4. Nunley, John M., Adam Pugh, Nicholas Romero y Alan Seals (2016). “College major, internship experience, and employment opportunities: Estimates from a résumé audit”. *Labour Economics*, 38, 37-46.

5. Galindo, Jorge y María Ramos (2014). “¿Empezar bien para evitar riesgos después? Pautas de incorporación al mercado de trabajo y sus efectos en la situación laboral de los jóvenes”. *Información Comercial Española*, 881: 29-50.

un seguimiento que no sólo asegure las condiciones contractuales de las prácticas sino también los resultados de aprendizaje que se consiguen con ellas. Por eso también la tutorización y mentorización por parte de los tutores universitarios o tutores de la empresa juega un papel fundamental.

---

## LA FORMACIÓN EN EMPRESAS Y UNIVERSIDADES, TAMBIÉN A LO LARGO DE LA VIDA

---

Cuando hablamos de las sinergias necesarias entre empresas y universidades solemos pensar en las prácticas universitarias en empresas o en medidas para egresados recientes en su etapa de inserción laboral. Pero las potenciales sinergias positivas entre universidades y empresas no se agotan –o no deberían agotarse– una vez que el universitario obtiene su titulación. La formación a lo largo de la vida y el aprendizaje permanente son los grandes retos pendientes en España. Un campo de actuación que abre un gran potencial tanto para empresas como para universidades.

Según cifras de 2016, en España menos de un 10% de los adultos (el 9,4%) participa en actividades de aprendizaje, una cifra que se ha duplicado con respecto a hace 10 años<sup>6</sup>. Sin duda el aumento es considerable y hay razones para congratularse. No obstante, también es importante tener presente que desde 2013, que fue el año en el que se alcanzó la cifra más alta (11,4%), la proporción de adultos que participan en actividades de formación ha descendido 2 puntos porcentuales<sup>7</sup>. Además, estamos todavía lejos del objetivo acordado por los estados miembros en el marco de la Estrategia Europa 2020, donde se fija el objetivo de conseguir que al menos el 15% de la población adulta participe en actividades de aprendizaje en 2020.

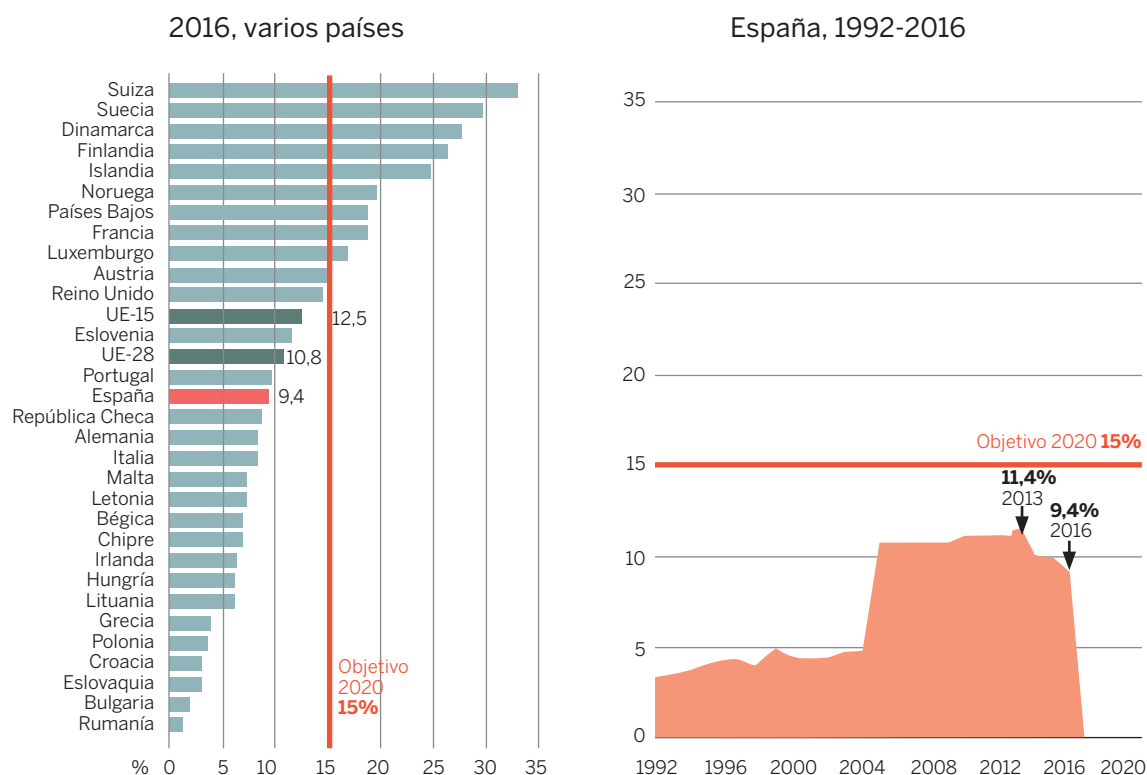
---

6. La participación de adultos en actividades de aprendizaje se define por Eurostat como la proporción de personas de 25 a 64 años que recibieron educación o capacitación en las cuatro semanas anteriores a la encuesta. Se habla de educación o formación, sea o no relevante para el trabajo actual o el futuro trabajo del encuestado en el caso de desempleados. Los datos proceden de la Encuesta de Población Activa.

7. La participación de la población adulta en actividades de aprendizaje también varía por comunidades autónomas. Las que registran niveles de formación más altos son País Vasco, Navarra, Comunidad Valenciana, Aragón y Madrid, y las que menos, Cataluña, Asturias, Canarias, Andalucía y Extremadura. Para un análisis de las diferencias por género y comunidad autónoma, véase la sección “Educación y empleo” del estudio *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2017*, editado por la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación.

# PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA (25-64 AÑOS) EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

GRÁFICO 1



Fuente: Eurostat.

Es cierto que las cifras son algo mayores si en lugar de utilizar el indicador anterior (haber participado en cursos de formación en las 4 semanas previas a la encuesta) se emplean otros algo menos restrictivos. Por ejemplo, según la Encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje, en 2011 un 37,7% de los adultos (25-64 años) habían participado en algún tipo de actividad de educación formal durante los 12 meses anteriores. Con todo, lo relevante es tener presente que nos encontramos lejos de países donde la formación a lo largo de la vida está mucho más presente, como por ejemplo Suiza y los países nórdicos.

Y es importante tener presentes los relativos bajos niveles de formación a lo largo de la vida en España porque, como bien indicaba ya el profesor Felgueroso en 2015, “las necesidades de formación de algunos países, y muy en particular de España, son

mucho mayores que las de los países que sí cumplen ampliamente con los objetivos trazados por la Comisión Europea”<sup>8</sup>. España es en efecto uno de los países con mayores niveles de población adulta con niveles educativos bajos y niveles de competencias limitados. Si en todos los países es importante la formación permanente para los trabajadores, quizá lo es más en España, donde las carencias y necesidades formativas de buena parte de la fuerza laboral son altas, y donde la capacidad de reaccionar con dinamismo a las crisis económicas ha sido históricamente limitada.

El nivel educativo es uno de los determinantes más importantes de la participación de adultos en programas de formación y aprendizaje continuo a lo largo de la vida. En particular, lo que sabemos es que son aquellos con menor nivel formativo y niveles de competencias más bajos quienes menos participan, aunque son paradójicamente quienes más lo necesitan<sup>9</sup>. Mejorar la empleabilidad y el reciclaje de los trabajadores debería ser objetivo prioritario del país.

Las posibles vías de actuación de empresas y universidades para contribuir en la extensión del aprendizaje y la formación continua a lo largo de la vida son varias y diversas. Desde las instituciones europeas se fijan las directrices generales para los Estados miembro y se dan algunas pautas y sugerencias para la actuación a nivel nacional. Por ejemplo, el Consejo de la Unión Europea, en su resolución de 2011, invitaba a los estados miembros a fomentar la colaboración y participación de diferentes agentes implicados, y de manera muy especial de las empresas. En particular, invitaba a “garantizar una interrelación eficaz con los correspondientes ministerios y los interesados, los interlocutores sociales, las empresas, las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil pertinentes, con vistas a incrementar la coherencia entre las políticas relativas al aprendizaje de adultos y las políticas socioeconómicas más generales”<sup>10</sup>. Y en particular, una medida concreta con la que se insta a los estados miembros dentro del Plan Europeo de Aprendizaje de adultos es a “establecer

---

8. Felgueroso, Florentino (2015). “Claves para mejorar la educación y formación de adultos en España en la post-crisis”. *Reflexiones sobre el sistema educativo español*. Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación-Fundación Ramón Areces.

9. Véase por ejemplo las evidencias puestas de manifiesto en los siguientes trabajos:

Felgueroso, Florentino (2015). “Claves para mejorar la educación y formación de adultos en España en la post-crisis”. *Reflexiones sobre el sistema educativo español*. Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación-Fundación Ramón Areces.

Felgueroso, Florentino (2016). *El aprendizaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro*. Estudios sobre la Economía Española - 2016/07. Fedea.

Albert, Cecilia, Carlos García-Serrano y Virginia Hernanz (2010) “On-the-job training in Europe: Determinants and wage returns”. *International Labour Review*, 149(3), 315–341.

10. *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos*. 2011/C 372/01. Diario Oficial de la Unión Europea, 20.12.2011.

sistemas plenamente funcionales para convalidar el aprendizaje no formal e informal y promover el acceso de los adultos de todas las edades y a todos los niveles de cualificación, y también de las empresas y otras organizaciones”.

En último término la formación de trabajadores depende de ellos mismos y sus empleadores, pero en este proceso tiene un peso muy importante el sector público, especialmente a través de las políticas activas de empleo. No es casual que la caída en los niveles de participación en la formación de adultos que se registró en España a partir de 2011 coincida con la reducción en los presupuestos del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) de la partida destinada a formación de trabajadores, que entre 2011 y 2014 se redujo en más de un tercio. Asegurar la formación continua de los trabajadores y su reciclaje continuo no es sólo bueno para ellos mismos y las empresas en las que prestan servicios, sino también para la economía en su conjunto, que con una fuerza laboral más dinámica y flexible puede hacer frente mejor a los *shocks* externos y adaptarse mucho mejor a los cambios tecnológicos.

El reconocimiento de los títulos de formación no reglada, los incentivos fiscales a las empresas que inviertan en el capital humano o los bonos o cheques de formación para que los trabajadores identifiquen sus propias necesidades formativas son algunas de las posibles medidas concretas de actuación. Tradicionalmente en España las organizaciones sindicales y empresariales han tenido un monopolio en la formación de trabajadores. En la reforma laboral de 2012 sin embargo, se introdujeron en España medidas encaminadas a romper con esta especie de “monopolio” en la formación y se empezó a hablar del “cheque de formación” (Disposición final tercera de la Reforma laboral)<sup>11</sup>. Las universidades tienen –o pueden tener– un lugar privilegiado como centros de formación reconocidos, que pueden resultar de interés para el reciclaje y la empleabilidad de trabajadores y desempleados. La implementación de bonos de formación, por tanto, puede ser una medida muy prometedora. Pero sólo lo será si va acompañada de la necesaria evaluación de políticas y programas de formación que funcionan<sup>12</sup>. Hay muchas vías para ampliar y mejorar la formación a lo largo de la vida. Lo importante es que las empresas se den cuenta de que la formación permanente de sus trabajadores es útil y también les beneficia a ellas.

---

11. Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral.

12. Véase, por ejemplo, Messer, Dolores y Stefan C. Wolter (2009). “Money matters - Evidence from a large-scale randomized experiment with vouchers for adult training”. CESifo *Working Paper* 2548.

## 02.2.

### LA INSERCIÓN LABORAL Y SUS CONSECUENCIAS EN EL IMAGINARIO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

FRANCISCO MARCELLÁN  
Universidad Carlos III de Madrid

Reflexionar sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, así como sobre el contenido práctico, simultáneo con el conocimiento genérico y el aprendizaje de un pensamiento crítico y autónomo en el estudiante, de una formación universitaria tradicionalmente limitada a un intervalo de edad entre los 18 y 23 años, es el eje de algunas de las contribuciones de mis colegas, sobre las que me gustaría hacer algunas precisiones.

El punto de partida, en mi opinión, es la misión de la universidad de formar de profesionales a requerimiento de las necesidades sociales (no solo del tejido productivo). Una concepción basada en el hecho de que es la sociedad la que financia las universidades, en el caso del sistema público, para unas tareas que deben conjugar formación, generación de conocimiento, transferencia y diseminación del mismo, pero también su puesta en valor.

Es importante destacar que la labor de formación y aprendizaje del estudiante en cada una de las titulaciones y niveles académicos debe conjugar rigor en los contenidos, contraste colectivo de los fundamentos de los mismos, evaluación responsable del aprendizaje y, también, una proyección de lo aprendido que se implemente en marcos no exclusivamente académicos, que pueden posibilitar un *feedback* enriquecedor no solo a nivel individual sino también para la propia institución. En ese sentido, la información que pueden proponer los egresados de cada programa/titulación debería ser un elemento constante para la mejora de los procesos de aprendizaje evitando el ensimismamiento derivado de la cerrazón académica a aprender de instancias “no controlables” institucionalmente. El modelo a seguir con los “alumni” es absolutamente imprescindible para valorar los *outputs* de los programas formativos universitarios y contribuye a facilitar una conexión con la realidad tanto a profesores como responsables académicos y, sin duda, también a los estudiantes que pueden conocer perspectivas de las trayectorias a seguir en su futuro profesional.

## ¿FORMACIÓN PARA EL EMPLEO? EL MARCO UNIVERSIDAD-EMPRESA

A la hora de hablar de competencias de titulados en el mercado de trabajo algunos estudios señalan una falta de capacidad de aplicación de los conocimientos teóricos. Con respecto a la discusión sobre si sobran conocimientos teóricos o faltan conocimientos prácticos, en mi opinión, no sólo hay que abordar conocimientos sino la forma y las metodologías seguidas para su adquisición y que dependen de las diferentes disciplinas. En el caso que conozco, el de las ingenierías, se ha perdido el método científico en la formación de base, así como la información que se ofrece, consecuencia de una reducción manifiesta en contenidos (problema cualitativo) y en tiempos (horas ofertadas). Se puede complementar con trabajo propio del estudiante (la enseñanza en red lo facilita), pero la cruel realidad es que estas prácticas, habituales en el mundo anglosajón, no están asentadas en nuestras universidades y la predisposición escasa de los estudiantes, acostumbrados a rutinas conservadoras en su formación escolar, no prefigura una alternativa satisfactoria. Por otra parte, la formación práctica en asignaturas tecnológicas depende sobremanera de las disponibilidades de laboratorios y talleres en las universidades, que requieren un mantenimiento y renovación notables, así como una inversión económica de relieve. En todo caso, el gran volumen de conocimientos en la mayoría de las disciplinas, que evolucionan con velocidad exponencial y en muchos casos con una obsolescencia cuasi-inmediata, no se puede suministrar actualmente en el sistema de educación superior de la manera tradicional y deben limitarse a proveer al estudiante de instrumentos para su acceso a la carta, primando las necesidades propias y no las ilusorias sistémicas. Puedo afirmar que los conocimientos prácticos, en el caso de las ingenierías, se ven facilitados (no en el nivel de intensidad deseado) por las prácticas regladas internas y externas, así como el valor del trabajo fin de grado, que contempla un conocimiento del estado del arte sobre un tema, el desarrollo de una metodología y experimentación práctica, así como el estudio de viabilidad económica y técnica del proyecto. Que esas ideas se puedan convertir en proyectos innovadores es la gran apuesta para que estos trabajos vayan más allá de su “valoración académica” en el curriculum del estudiante. Sin duda, el que estos trabajos fin de grado se puedan realizar en el marco de una empresa durante el pe-

SI LOS TRABAJOS  
FIN DE GRADO  
SE PUDIERAN  
REALIZAR EN EL  
MARCO DE UNA  
EMPRESA DURANTE  
EL PERIODO  
DE PRÁCTICAS  
EXTERNAS, ELLO LES  
DARÍA UN ELEVADO  
VALOR AÑADIDO.

riodo de prácticas externas les daría un valor añadido en una doble dirección: el estudiante conocería la implicación de su trabajo en el proceso productivo desde el punto de vista de necesidades y dificultades de la empresa y, por otra, la empresa proporcionaría una excelente información sobre la formación y competencias del estudiante así como sobre su capacidad para afrontar situaciones y problemas reales obligándole a participar en la toma de decisiones sobre el tema de su trabajo.

Desde una perspectiva de la autonomía universitaria para definir las líneas y temas de investigación de sus profesores y el respeto a las libertades de elección (la libertad de cátedra como principio fundamental), la multidimensionalidad de las demandas institucionales al profesorado, pasando por la investigación, la docencia y la diseminación del conocimiento, y las tareas de transferencia, deben jugar un papel importante en aquellas áreas en las que el conocimiento puede ser demandado fuera del contexto académico. La experiencia en algunas áreas como tecnología, salud y economía debería ser objeto de una reflexión profunda. En muchos casos, desde el sector productivo se acude a los grupos universitarios como solución de bajo coste y puntual ante un problema concreto y no desde una perspectiva más estable y amplia. Los modelos estilo “cátedra de empresa” y “convenio de colaboración” deberían ser evaluados en relación con los resultados y la gran apuesta, en mi opinión, pasa por la creación de espacios de interfaz (parques científicos y tecnológicos, viveros de empresa, entre otros) que no han calado suficientemente en las dinámicas universitarias pese al impulso institucional de corporaciones locales, autonómicas y de la Administración General del Estado al comienzo de este siglo. Una evaluación de sus actividades hasta la fecha sería un elemento necesario para ofrecer una visión de una colaboración *in situ* más dinámica, así como diseñar estrategias de futuro, en el marco de la vinculación de las estructuras universitarias a las políticas sistémicas de investigación, desarrollo e innovación tanto a nivel español como europeo. Esta sería una contribución mayor de las universidades a la mejora de la estructura de nuestro sistema que requiere de personas excelentemente formadas, ideas y proyectos innovadores y, finalmente, garantías de unas condiciones dignas en un trabajo cualificado.



---

## FORMACIÓN PERMANENTE: UNA TAREA PENDIENTE PARA LAS UNIVERSIDADES

---

Un último apartado, que hay que resaltar, está en la dirección antes señalada de que el proceso formativo que se ofrece en las universidades no se debería limitar al intervalo generacional actual. En un mundo global, con una gran dinámica de expansión del conocimiento, las instituciones universitarias deben reaccionar tanto en la actualización de los conocimientos de sus profesores (a través de dinámicas creativas en la investigación y su transferencia, entre otras) y su traducción en la mejora en los contenidos de los procesos formativos de sus estudiantes, pero también en la oferta de una formación/aprendizaje permanente a todos aquellos ciudadanos y ciudadanas que lo demanden, al margen de su situación en el proceso productivo. Las universidades ofrecen programas destinados a personas mayores y cursos de actualización para profesionales en algunas áreas, pero estas acciones son puntuales, al albur de la voluntad de profesores y grupos de investigación, pero sin una estrategia institucional clara. El papel de los Consejos Sociales podría ser clave en la detección de nichos de actuación en formación no meramente académica y, en esa línea, directrices de la Unión Europea instan a los estados miembros para que, dentro del Plan Europeo de Aprendizaje de Adultos, “se establezcan sistemas plenamente funcionales para convalidar el aprendizaje no formal e informal y promover el acceso de los adultos de todas las edades y a todos los niveles de cualificación, y también de las empresas y otras organizaciones”. Una interrelación eficaz con ministerios y los interesados, interlocutores sociales, empresas, organizaciones no gubernamentales con vistas a incrementar la coherencia entre las políticas de aprendizaje de adultos y las políticas socioeconómicas más generales permitirían resaltar el papel de las universidades ante la sociedad y contribuiría a visibilizar su saber hacer más allá de esa formación inicial de profesionales que, hasta la fecha, ha sido una de sus misiones.

---

## LA INSERCIÓN LABORAL Y SUS CONSECUENCIAS EN EL IMAGINARIO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

---

LA CAPACIDAD DE EVALUAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA NO DEBE LIMITARSE A LO INMEDIATO SINO AL MEDIO Y LARGO PLAZO.

María Ramos plantea en su aportación el reconocimiento de la inserción laboral de los egresados universitarios como un *output* institucional asimilable a los actualmente existentes, y que pasan básicamente por la investigación, tanto de su impacto cuantitativo como cualitativo, y cual reflejo de la calidad de las plantillas del profesorado. Desde un punto de vista objetivo, la capacidad de evaluar los procesos de formación universitaria no debe limitarse a lo inmediato sino al medio y largo plazo. Las trayectorias de los egresados son un buen elemento de referencia en dicha evaluación, que debería conjugar la propia percepción de los egresados, pero también la de los empleadores. No es tanto el señalar el papel de los profesores y las consecuencias en su evaluación por parte de agencias externas y el reconocimiento por parte de la universidad de la labor docente, sino la necesidad de conformar una cultura no endogámica asentada en procesos rutinarios carentes de transversalidad. Vincular la financiación de las universidades al empleo de sus egresados no me parece un elemento distintivo y separable de los procesos de formación, que deberían integrarlos como una componente ineludible de los mismos. La propia evolución de los estudiantes en términos de las condiciones iniciales de acceso a la universidad, con carencias manifiestas no solo en contenidos sino también en actitudes y capacidades para un aprendizaje autónomo, requieren de una atención especial que no puede ser asumida más que colectivamente por la institución universitaria. Las labores de tutorización por parte del profesorado, pero también el desarrollo de metodologías de integración de los alumnos de nuevo ingreso por parte de alumnos de cursos superiores, así como una información detallada de objetivos y salidas profesionales, deberían constituir elementos decisivos para que los estudiantes tuvieran claro por qué y para qué están cursando los programas de grado, con la finalidad de identificarse con sus estudios y la institución que los acoge. La búsqueda de la identidad de los estudiantes con la universidad será la garantía de su compromiso futuro como alumni y este es un objetivo institucional de primer orden.

---

## A MODO DE CONCLUSIÓN

---

Las instituciones universitarias no pueden seguir ensimismadas en la autocomplacencia de su torre de marfil. Si la investigación debe ser una de sus señas de identidad, la responsabilidad con la sociedad para ejercer un liderazgo con autoridad moral es, en mi opinión, inexcusable.

Las tareas de formación especializada en los diferentes niveles (grado, máster y doctorado) deben conjugar parámetros de calidad que se reflejan en los resultados de los procesos de aprendizaje que deben ser cuantitativos y cualitativos. Se habló de la universidad como ascensor social pero también, con posterioridad, como fábrica de parados. Se habla muy a menudo del desfase entre super-cualificación de muchos licenciados y la realidad de las ofertas de empleo (se señala en este mismo documento que solo un 33% de los empleos se corresponden con un nivel universitario en nuestro país mientras que la media europea es del 42%). Se aduce que tiene su origen en la estructura de un sistema productivo poco innovador y diversificado sobre el cual la incidencia de la institución universitaria no es relevante en términos de transferencia de resultados de investigación, pero que constituye la fuente generadora de profesionales de primer nivel que no son aprovechados por ese sistema y que tampoco son capaces de desarrollar de manera autónoma sus habilidades innovadoras por carecer de estructuras que los acojan y mecanismos financieros que posibiliten el desarrollo de *start-ups* y otros escenarios propulsores de la innovación tecnológica.

El impulso de la Formación Profesional es una tarea pendiente, así como el abrir caminos de vinculación posterior a la universidad a través de la formación permanente con el fin de dinamizar y actualizar el conocimiento. Las instituciones universitarias tienen un gran reto por delante que constituiría la prueba de su compromiso social y un elemento clave para que la sociedad las asuma como elemento identificador de ciudadanía y país.

---

LAS INSTITUCIONES  
UNIVERSITARIAS NO  
PUEDEN SEGUIR  
ENSIMISMADAS  
EN LA AUTOCOM-  
PLACENCIA DE SU  
TORRE DE MARFIL.

## 02.3.

### LOS DESAJUSTES EDUCATIVOS Y LABORALES: REFLEXIONES SOBRE LA SOBRECUALIFICACIÓN

MARÍA ANTONIA GARCÍA BENAU  
Universidad de Valencia

ESTAMOS EN UN MOMENTO EN EL QUE LAS UNIVERSIDADES TRABAJAN POR MEJORAR LA FORMACIÓN DE SUS ESTUDIANTES PARA CONSEGUIR Y MANTENER UN EMPLEO.

La educación universitaria ha introducido la palabra *empleabilidad* dentro de su vocabulario lo que supone que facilitar el acceso al mercado laboral también se ha convertido en una de las tareas que las universidades deben desarrollar. Lejos quedan los tiempos en los que la conexión de la educación universitaria con la etapa anterior (no universitaria) y la posterior (el empleo) era prácticamente inexistente. Estamos, por tanto, en un momento en el que las universidades trabajan por mejorar la formación de sus estudiantes para conseguir y mantener un empleo.

El título de este Cuaderno de Trabajo, *Universidades y Empresas: crear sinergias con sentido*, abre muchas posibilidades de reflexión y coloca encima de la mesa muchos temas que requieren debate y diálogo. Por ello, me gustaría dar mi punto de vista sobre uno de ellos, concretamente sobre los desajustes entre la formación universitaria y las exigencias del mercado laboral.

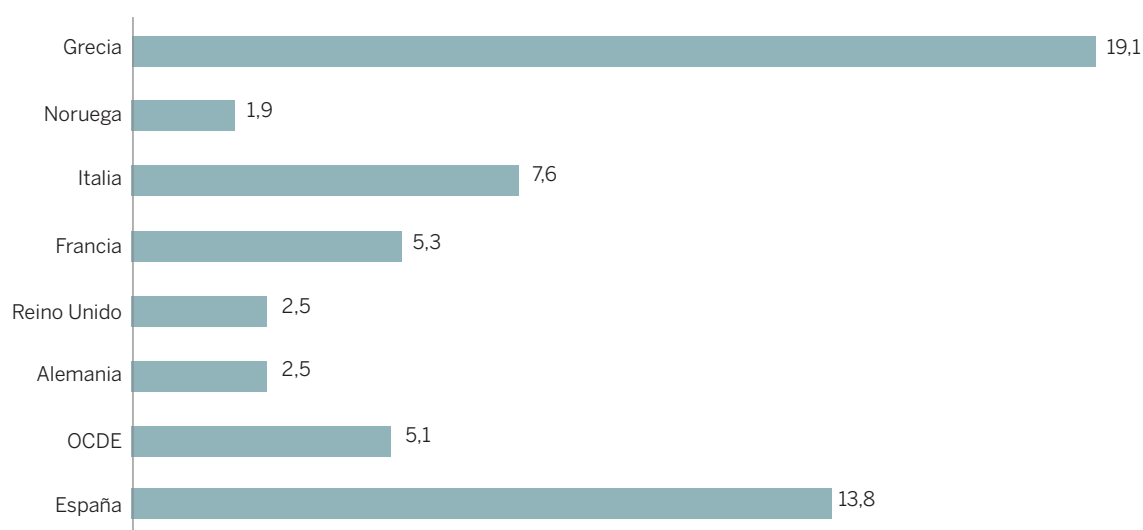
España, de acuerdo con datos de Eurostat<sup>13</sup>, presenta una tasa de desempleo juvenil del 44,4%, en contraste con el valor de la UE-28 que se sitúa en 18,6%. En términos generales, existe evidencia de que las posibilidades de acceder a un empleo aumentan conforme lo hace el nivel de formación académica. De hecho, el nivel educativo es un determinante fundamental de la probabilidad de empleo en España tal y como se observa en el estudio de la Fundación Conocimiento y Desarrollo, al señalar que la tasa de desempleo entre los titulados universitarios españoles es del 13,4% (FCyD, 2017) en contraste con el 21,8% para el resto de la población. Por ello, no es de extrañar que los jóvenes quieran adquirir una educación superior universitaria para optar a situarse en zonas inferiores de desempleo.

13. Datos de abril de 2017 tomados de <http://ec.europa.eu/eurostat>

Comparando la situación española con la del ámbito internacional observamos que, tal y como puede verse en el gráfico 1, en un estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016<sup>14</sup>), que la tasa de desempleo española en la población entre 25 y 64 años que posee educación superior, se sitúa en el 13,8% frente a valores más bajos como el 5,1% de la OCDE y bastante lejos del 2,5% de Reino Unido y de Alemania y del 1,9% de Noruega.

## TASA DE DESEMPEÑO POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS CON EDUCACIÓN SUPERIOR

GRÁFICO 1



Fuente: MECD, 2016.

Este punto de partida nos lleva enseguida a una cuestión de gran relevancia, como es el tema de la sobrecualificación (o sobreeducación, como es denominada en muchas ocasiones), es decir el desajuste existente entre la oferta universitaria y la demanda del mercado laboral. Concretamente, en el apartado que firma María Ramos, se señala que, en España, la estructura productiva todavía está lejos de la de algunos países europeos demandando menores formación universitaria lo que hace a que el “33,1% de los empleos en España se corresponden con un nivel universitario, mientras que la media europea se sitúa en el 42%”.

14. Datos tomados de <https://www.mecd.gob.es/mecd>

---

## ¿QUÉ ES LA SOBRECUALIFICACIÓN/INFRACUALIFICACIÓN?

---

Muchos estudios señalan que un análisis de la relación entre el nivel de educación del trabajador y el requerido por un puesto de trabajo puede arrojar la existencia de un desajuste que evidencia una distancia (*gap*) entre la formación de las personas que están desarrollando un puesto de trabajo y las demandas profesionales requeridas. Dichos desajustes pueden tener signo positivo en caso de que exista un exceso de educación (*sobrecualificación*) para el desarrollo del puesto de trabajo, o negativo (*infracualificación*) en caso contrario.

Las formas de medir, si existe o no sobrecualificación/infracualificación, son complejas y variadas. Algunas de ellas son subjetivas y están basadas en las opiniones de las personas respecto al ajuste de su nivel formativo y de los requerimientos educativos del puesto de trabajo, y otras son más objetivas y se basan en la propia definición de las características del puesto de trabajo. No obstante, existen importantes discrepancias en las distintas medidas utilizadas para determinar el desajuste educativo por lo que los resultados deben analizarse de manera prudente y cautelosa, especialmente cuando se realizan comparaciones entre países, dada la heterogeneidad de los sistemas educativos en los países, así como las clasificaciones laborales de cada país, que requieren interpretaciones cuidadosas.

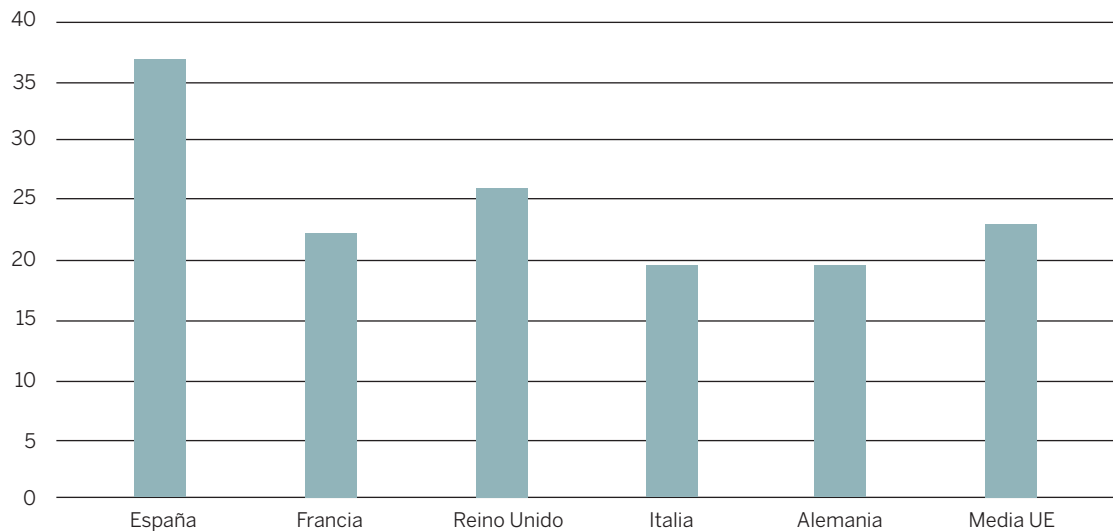
Sin embargo, y a pesar de la dificultad señalada, existen estudios que pretenden cuantificar la sobrecualificación/infracualificación y, en términos generales, se observa que existe sobrecualificación en muchos países. Así pues, de acuerdo con el Informe Fundación Conocimiento y Desarrollo (CyD, 2017), en 2016, el 36,8% de los titulados universitarios españoles estaban sobrecualificados para el puesto de trabajo que ocupaban<sup>15</sup>, frente al 23% de media en la UE.

---

15. El Servicio Público de Empleo Estatal señala que el 34,4% de los contratos realizados en 2016 con graduados universitarios no requerían dicho nivel de formación.

## PORCENTAJES DE SOBRECUALIFICACIÓN EN ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS

GRÁFICO 2



Fuente: Eurostat.

Viendo con detalle la situación en algunos países europeos, tal y como se observa en el gráfico 2, se evidencia que la existencia de sobrecualificación no es exclusiva de España. En muchos países existe un porcentaje de población con formación universitaria que el mercado laboral no absorbe. España posee un porcentaje de sobrecualificación por encima de Alemania, Reino Unido, Italia y Francia, situándose por encima de la media de la Unión Europea en casi 14 puntos.

No obstante, más allá de los valores generales mostrados en el gráfico 2, hay varios aspectos que conviene matizar para entender el alcance de esta cuestión.

El primero de ellos es que la sobrecualificación suele ser mayor en las primeras etapas de entrada en el mercado laboral. De hecho, según datos del INE (2016<sup>16</sup>), la sobrecualificación de los universitarios en el primer año de su vida laboral es del 38%, mientras que después de 4 años de finalización de los estudios universitarios este porcentaje baja y se sitúa en el 25,2% (Ramos, 2017); datos que contrastan con los de Italia en los que los valores parten de un posición bastante más baja y pasan de situarse en

16. <http://www.ine.es>

el 13,2% al 18%. Esta mayor sobrecualificación en el momento inicial es atribuible a la falta previa de experiencia, aunque, en ocasiones, el hecho de que se comience la vida laboral en un puesto con menores exigencias formativas que las que se poseen, se convierte, de hecho, en una vía de la que muchos ya no salen, lo que hace que algo que debería ser *transitorio* se convierta en *permanente*. En estos casos se habla de sobrecualificación *persistente*, o lo que es lo mismo, en ir avanzando en la vida laboral ejerciendo distintos trabajos que requieren una cualificación inferior a la que se posee, pero que las circunstancias evidencian que no se sale de ella. En esta línea se muestran los resultados del estudio de Herrera Cuesta (2017) cuando indica que, en el estudio realizado en España entre los años 2000 y 2015, apenas un “6% de jóvenes trabajadores con estudios superiores consigue salir de la situación de sobrecualificación en la que se encontraba al comienzo de su vida activa al final del periodo, quince años después”.

El segundo aspecto que queremos resaltar se refiere a los propios estudios universitarios que se realizan y a las áreas de conocimiento a la que pertenecen. Según datos del INE en la Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios 2014, se señala que la situación laboral en 2014 de titulados universitarios del curso 2009/2010 es la que se refleja en la tabla 1.

## VIDA LABORAL EN 2014 DE TITULADOS UNIVERSITARIOS DE 2010

TABLA 1

	TRABAJANDO	DESEMPLEADOS	INACTIVOS
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	74,2%	19%	6,8%
INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA	80,8%	14,8%	4,4%
ARTE Y HUMANIDADES	64,3%	25%	10,6%
CIENCIAS DE LA SALUD	81,3%	13,4%	5,3%
CIENCIAS BÁSICAS	70%	22,2%	7,8%

Fuente: INE.

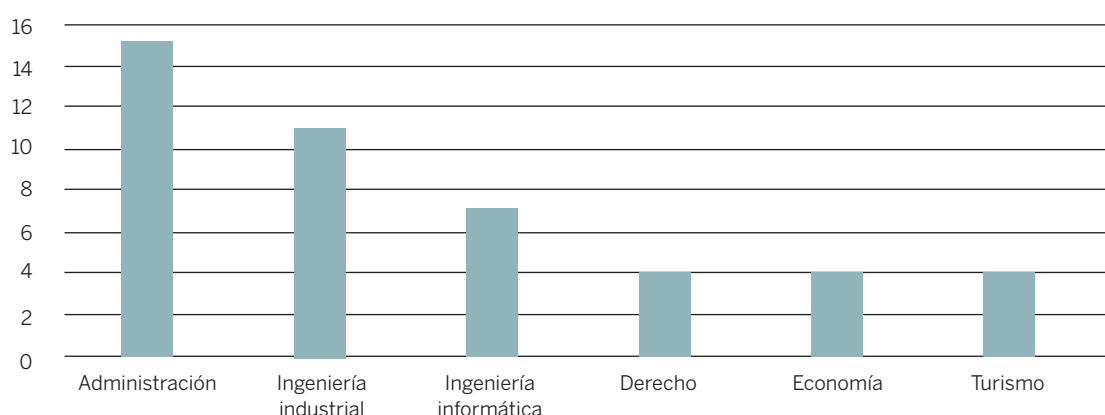
Como puede observarse en la tabla 1, los estudios vinculados con las Ingenierías y las Ciencias de la Salud sufren menores riesgos de sobrecualificación, mientras que los estudios vinculados con el Arte y las Humanidades se sitúan en la parte más alta del desempleo (Marqués & Gil-Hernández, 2015).



No obstante, resulta curioso que existan algunos estudios que tienen mayores salidas laborales pero que no son los más demandados por los estudiantes. En este sentido, según el estudio *III Ránking Universidad-Empresa* de la Fundación Everis la mayor parte de los contratos de las empresas corresponden a las titulaciones universitarias de Administración, Gestión y Dirección de Empresas y a Ingeniería Industrial, seguidas por las que aparecen en el gráfico 3.

## TITULACIONES UNIVERSITARIAS CON MAYOR CONTRATACIÓN LABORAL

GRÁFICO 3



Fuente: *III Ránking Universidad-Empresa*. Fundación Everis.

Es importante resaltar que en el curso académico 2015/2016, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los estudios del grado en ADE han sido los más demandados y han atraído al 10,5% de los estudiantes. En este caso, parece que la demanda de estudios y demanda laboral han estado en sintonía.

No obstante, y en línea con la información del gráfico 3, la consultora Randstad, en su página web resalta los cinco perfiles profesionales más demandados para 2018<sup>17</sup>. Dichos perfiles son: ingenieros especializados en robótica y mecatrónica, *financial controller*, *export manager*, *customer experience* y médicos especializados. Además, esta consultora prevé que España presentará déficit de talento en 2030, lo cual está en línea con un informe elaborado por Infoempleo y el Grupo Adecco en el que se señala que existe un importante *gap* entre los perfiles profesionales que demandan las empresas

17. Información de la página web el 19 de marzo de 2018.

ESTÁ DEMOSTRADO QUE LOS CONDICIONANTES CULTURALES Y SOCIALES EJERCEN INFLUENCIA SOBRE LOS ESTUDIOS ELEGIDOS Y, POR TANTO, SOBRE LA EXISTENCIA DE SOBRECUALIFICACIÓN.

y lo que ofrece el mundo universitario en cuanto a formación, señalando que el 56,6% de las empresas está teniendo dificultades para cubrir sus vacantes.

La tercera cuestión que explica los desajustes educativos está vinculada a las familias, al origen social de los trabajadores y a variables como el género, la edad, la participación en actividades no regladas, y la adquisición de competencias *blandas*. Está demostrado que los condicionantes culturales y sociales ejercen influencia sobre los estudios elegidos y, por tanto, sobre la existencia de sobrecualificación; según un estudio de Barone y Ortiz (2011) en España, estos resultados están claramente identificados y ejercen una influencia directa. Por otra parte, existen trabajos que subrayan que las mujeres suelen estar más sobrecualificadas, demostrándose, por tanto, la existencia de un desajuste por género (Verhaest & Omeij, 2010).

---

## ¿POR QUÉ OCURRE ESTO?

---

Tal y como puede observarse, esta cuestión tiene dos facetas que pueden ayudar a explicar la situación. Una de ellas está vinculada al sector productivo español y, la otra, lo está a la enseñanza universitaria.

Las características del sistema productivo español, con un elevado porcentaje de empresas pequeñas y medianas y una especialización productiva poco centrada en actividades en conocimiento, definen, por sí mismas, un perfil en los puestos de trabajo demandados. Es decir, los factores culturales y la situación de la economía española ejercen una influencia relevante en la oferta laboral del mercado.


La otra cara que explica esta cuestión está vinculada con la formación universitaria. En este caso queremos centrarnos en las competencias que adquieren los estudiantes universitarios para el desarrollo de un puesto de trabajo vinculado a su formación. En este sentido, hay que tener en cuenta que la formación inicial universitaria es una *señal de advertencia* para los empresarios (de acuerdo con los premios Nobel Spence, Stiglitz y Akerlof), ya que el que oferta el puesto de trabajo asume que existe una relación positiva entre el nivel educativo y las habilidades para el puesto de trabajo. Ello afecta a las personas con niveles educativos inferiores, especialmente, en situaciones

generales de la economía que llevan a que el empleo creado no sea capaz de atender a todos los que demandan un puesto de trabajo. Por otra parte, los que buscan trabajo acceden a puestos que requieren menor cualificación, ante la ausencia de puestos en línea con su formación. No obstante, este argumento también podría analizarse desde otra perspectiva; en ocasiones, se ha escuchado que el nivel de conocimientos *real* de los estudiantes universitarios no corresponde con lo que se espera por su formación, y se les recrimina que los que acceden al mercado laboral tras finalizar sus estudios universitarios no poseen las competencias adecuadas y necesarias para acceder a puestos de trabajo de alta cualificación. Según la OCDE, y de acuerdo con lo señalado en el *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos* (PIAAC, de 2012<sup>18</sup>), parece que escasean los universitarios con un nivel alto en el desarrollo de competencias, lo que evidencia que las universidades debemos estar más atentas a estas cuestiones.

Por ello ambos conceptos provocan un círculo del que, en ocasiones, es difícil salir, pero que requiere necesariamente llevar a cabo acciones conjuntas entre la oferta universitaria de calidad y las necesidades del sistema productivo.

En mi opinión, hay varias acciones que, desde las universidades, deberían debatirse si deseamos buscar minimizar la sobrecualificación en España. Una de ellas es fijarse en algunas de las medidas fijadas por la Comisión Europea dentro de su Estrategia 2020, cuando señala que se debe aproximar la formación al mercado laboral, proponiendo fomentar la formación profesional como una forma de acoplar la oferta y la demanda de empleo.

Otra posible acción a desarrollar es que las universidades sean capaces de responder con rapidez a las oportunidades cambiantes del mercado laboral. Para ello, el contenido práctico del grado y una adecuada formación continuada que permita anticiparse a las oportunidades laborales me parecen decisivas. A ello habría que añadir, por parte de las universidades, el impulso de las lanzaderas de empleo y la creación de comités formados por profesionales y académicos, que valoren las nuevas oportunidades que ofrece el mercado laboral y la necesidad de tomar medidas para adaptarse a ellos. Evidentemente, todo ello pasa necesariamente por aumentar la autonomía



ES NECESARIO  
LLEVAR A CABO  
ACCIONES  
CONJUNTAS  
ENTRE LA OFERTA  
UNIVERSITARIA  
DE CALIDAD Y LAS  
NECESIDADES  
DEL SISTEMA  
PRODUCTIVO.

---

18. <http://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/evaluaciondecompetenciasdeadultospiaac.htm>

universitaria, de manera que cada Universidad emprenda acciones que faciliten un mejor ajuste entre la oferta educativa y la demanda del mercado laboral.

Para terminar, me gustaría resaltar que la sobrecualificación consiste en un desajuste y que este se produce en España más de lo que sería deseable por lo que, evidentemente, constituye un problema del mercado laboral español sobre el que convendría tomar medidas para su resolución.

## REFERENCIAS

- Barone, C., & L. Ortiz (2011): «Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation», *Higher Education*, 61(3), 325-337.
- Herrera Cuesta, D. (2017), “Empleabilidad versus sobrecualificación. Desajuste entre formación y empleo en las trayectorias laborales de los jóvenes titulados en España”, *Sociología del trabajo* n° 89, Invierno, pp. 29-52
- Ramos, M. (2017), “Sobrecualificación y desempleo juvenil. Dinámicas de inserción laboral de los titulados universitarios”. *Observatorio Social de “La Caixa”*, abril.
- Verhaest, D. y Omey, E. (2010); “The determinants of overeducation: different measures, different outcomes?” *International Journal of Manpower*, 31(6), pp. 608–625.

## 02.4.

---

# PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES EN LAS ENSEÑANZAS DE GRADO: ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES ESPAÑOLAS

JUAN HERNÁNDEZ ARMENTEROS

Universidad de Jaén

BLAS FURIÓ PÁRRAGA

Universidad Politécnica de Valencia

---

---

## INTRODUCCIÓN

---

La primera referencia normativa de las prácticas de los estudiantes universitarios se recoge en el RD 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa, siendo el objetivo fundamental de esta norma facilitar una formación integral del alumno universitario matriculado en los dos últimos cursos de su titulación, sin que existiera vinculación laboral al no establecer el mencionado programa relación contractual entre el estudiante y la empresa. Desde su aprobación, la normativa ha sufrido modificaciones para adaptarse, en primer lugar, a los cambios introducidos en la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias con la incorporación de los créditos académicos (RD 1845/1994, de 9 de septiembre) y, posteriormente, por exigencias derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior, a través de la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010, de 30 de diciembre), donde se reconoce el derecho de los estudiantes de grado a disponer de la posibilidad de realizar prácticas, curriculares o extracurriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la universidad.

Con la experiencia acumulada de más de treinta años de aplicación en la vida universitaria de las llamadas prácticas de empresa, hace unos años se aprobó el RD 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, donde en su artículo 2.1 se explicita que “las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las universidades, cuyo objetivo es

permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento”.

La vigente normativa establece, no solo los fines de las prácticas académicas externas, sino también las modalidades- curriculares y extracurriculares-; la duración y horarios para su realización; el proyecto formativo donde se deberán fijar los objetivos educativos y las actividades a desarrollar; la instrumentalización mediante convenios de cooperación educativa con las entidades colaboradoras; los derechos y deberes de los estudiantes en prácticas, así como los derechos y deberes de los tutores tanto de las entidades colaboradoras como los académicos de la universidad; por último, fija los procesos de evaluación a seguir y la acreditación académica a reconocer a favor del estudiante.

En esta colaboración se va a limitar el objeto de análisis a la modalidad de las prácticas académicas externas extracurriculares (PAEE). De la actual normativa nos interesa destacar los siguientes aspectos: i) pretenden que el estudiante universitario obtenga una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo y mejore la empleabilidad futura; ii) el carácter voluntario durante el periodo de formación del estudiante; iii) no forman parte del Plan de Estudios, aunque se contemplan en el Suplemento Europeo al Título; iv) la duración recomendada es no superior al cincuenta por ciento del curso académico (menos de 6 meses); v) la percepción, cuando así se establezca, de la aportación económica que puede recibir el estudiante de la entidad colaboradora se realizara en concepto de bolsa o ayuda al estudio; vi) el tutor académico será preferentemente un profesor de la universidad con docencia en la misma rama de conocimiento de la enseñanza cursada por el alumno en prácticas; vii) el tutor de la entidad colaboradora deberá supervisar las actividades, orientar y controlar el desarrollo de la práctica con una relación basada en el respeto mutuo y el compromiso con el aprendizaje.

Una vez realizada una sucinta descripción de las pautas que conforman las prácticas académicas externas extracurriculares a las que pueden acceder los estudiantes matriculados en los centros universitarios españoles- públicos y privados- , en el epígrafe siguiente se van a analizar los datos de evolución correspondientes a estas prácticas a nivel de enseñanzas de grado, así como los perfiles académicos y de género que presentaban los alumnos que realizaron prácticas en las universidades públicas presenciales en el curso académico 2014/2015 (último año para el que se dispone de información a nivel institucional). En un tercer epígrafe, se recogen algunas de las

limitaciones que en su materialización plantea esta actividad académica, para dar una eficaz respuesta a la futura empleabilidad y a la capacidad de emprendimiento de los titulados universitarios.


---

## CUÁNTOS Y QUIÉNES DE LOS ALUMNOS DE GRADO REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES ESPAÑOLAS

---

Los datos de participación y presencia en las prácticas académicas externas extracurriculares de los estudiantes universitarios de enseñanzas de ciclo y grado matriculados en centros propios de las universidades públicas presenciales están elaborados a partir de las estadísticas recogidas en los informes de la CRUE: *La Universidad Española en Cifras*. En concreto, los cursos académicos analizados son 2006/07; 2008/09; 2010/11 y 2014/15<sup>19</sup>, registrando información en una horquilla del 85,5% al 58,5% del total de los alumnos de grado, según el curso académico que consideremos, la rama de enseñanza en la que están matriculados o el género de los alumnos que han realizado las prácticas.

Las cifras de evolución que se recogen en el cuadro 1, muestran que la participación de los estudiantes en las PAEE está lejos de ser mayoritaria y que su tendencia no puede inducirnos al optimismo en lo que afecta a la consolidación de esta actividad académica. Extrapolando los datos disponibles de prácticas al total de las universidades públicas para los cursos de inicio y cierre de la evolución analizada, se puede observar que mientras el total de la matrícula de las enseñanzas de ciclo y grado ha registrado una caída del 7,5%, el número de alumnos que han realizado prácticas extracurriculares ha experimentado un descenso del 25,6%. La crisis económica ha podido incidir negativamente sobre las entidades colaboradoras en el momento de



LA CRISIS  
ECONÓMICA HA  
PODIDO INCIDIR  
NEGATIVAMENTE  
SOBRE LAS  
ENTIDADES  
COLABORADORAS  
EN EL MOMENTO  
DE SOLICITAR  
ALUMNOS EN  
PRÁCTICAS.

---

19. Coincidiendo con la aparición de este Cuaderno de Trabajo, la CRUE no ha hecho público el Informe *La universidad española en cifras, 2016/2017*, que contiene información referente a las PAEE con datos del curso académico 2016/2017. Sin embargo, no ha sido posible su incorporación, aunque debemos señalar que la información del año 2016/2017 no altera ninguna de las observaciones realizadas en este Cuaderno de Trabajo.

solicitar alumnos en prácticas, aunque tenemos serias dudas acerca de que sea esta la causa principal de su atonía.

El número de estudiantes que, anualmente, ha realizado prácticas extracurriculares ha ido progresivamente descendiendo tanto en términos absolutos como en relación con la referencia del total de alumnos matriculados en el global de las enseñanzas de grado. El porcentaje de participación no alcanza para ninguno de los cursos académicos considerados la ratio del 8 por 100, siendo los estudiantes matriculados en las titulaciones de la rama de Ingeniería los que todos los años superan las referencias de media del conjunto de las enseñanzas, en tanto que los alumnos que cursan las titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud son los que registran los índices más bajos de participación<sup>20</sup>.

Sin embargo, entendemos que los valores que ofrecen estos índices de participación en prácticas extracurriculares deben multiplicarse por dos, dado que si bien la actual normativa establece que el alumno puede realizar esta actividad durante su periodo de formación (cuatro años en las actuales enseñanzas de grado, salvo excepciones), lo habitual es que, tal como establecía la anterior normativa, el estudiante desarrolle sus PAEE en el transcurso de los dos últimos años de la titulación y, en consecuencia, el valor del denominador a utilizar para obtener la ratio no sería el total de los alumnos

EL COMPROMISO DE LA MUJER CON EL GLOBAL DE LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA ES MAYOR QUE EL QUE VIENEN MANIFESTANDO LOS HOMBRES.

matriculados, sino como mínimo la mitad. Desde este planteamiento, el grado de implicación de los estudiantes con esta actividad sería mayor, aunque quedarían muy lejos de alcanzar una posición de máximos que vendría dada por la participación de todos y cada uno de los alumnos de grado (o, al menos, de todos los alumnos de grado que no tienen que realizar las prácticas académicas externas curriculares).

En cuanto a la consideración de las PAEE según género, la presencia de la mujer resulta algo mayor que la que muestran los hombres en todos los cursos académicos observados y se sitúan, también, por arriba del nivel de participación que tienen en el total de la matrícula. Nuevamente en este indicador, como ocurre con otros muchos, el compromiso de la mujer con el global de la actividad universitaria es mayor que el que vienen manifestando los hombres.

---

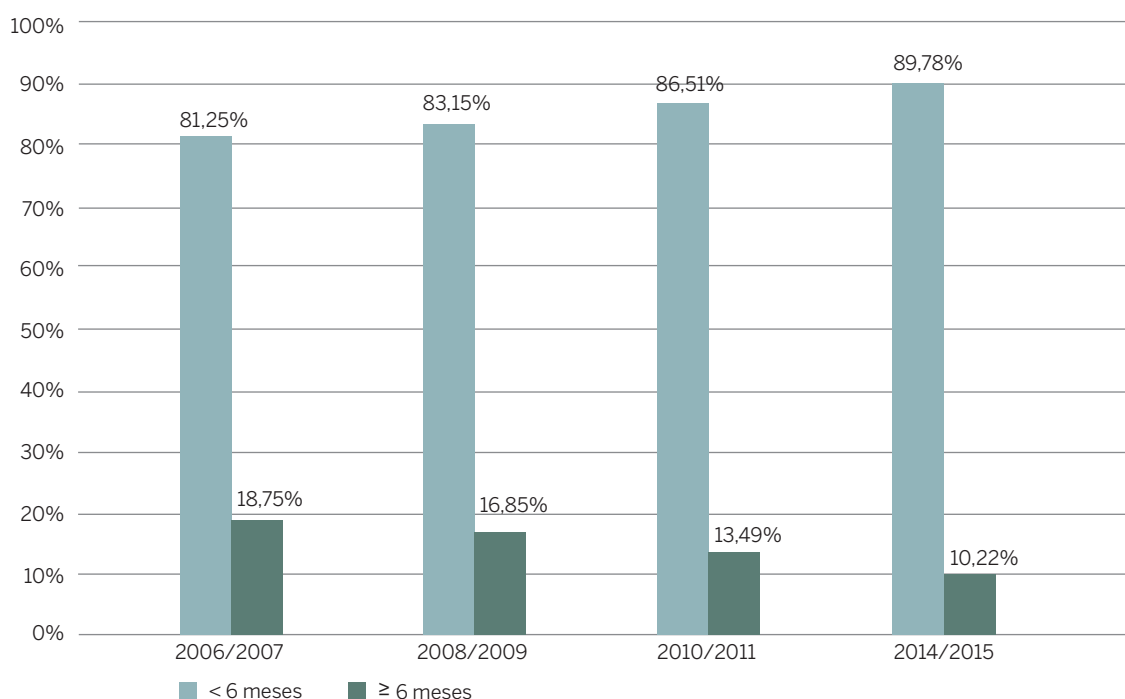
20. Resulta comprensible que los estudiantes matriculados en las enseñanzas de Ciencias de la Salud sean los que menor presencia tengan en esta modalidad de prácticas académicas, dado que estos alumnos disponen de un considerable porcentaje de su carga docente en prácticas curriculares hospitalarias que permite capacitarles para su desarrollo profesional.



La duración de las PAEE, tal como se muestra en el gráfico 1, corresponde muy mayoritariamente a periodos de tiempo inferiores a los seis meses, siendo la tendencia a aumentar la presencia de esta duración frente a prácticas que se desarrollan en el transcurso de periodos de tiempo superiores a los seis meses. Alargar el tiempo destinado a la realización de las prácticas y/o intensificar las horas que, diariamente, el alumno está ocupado en este desempeño, puede incidir negativamente en el aprovechamiento académico del estudiante. La duración de las prácticas debe responder a la necesidad de que el alumno adquiera una experiencia formativa, no una capacitación para el desempeño productivo.

## PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNA EXTRACURRICULARES (PAEE). DURACIÓN

GRÁFICO 1



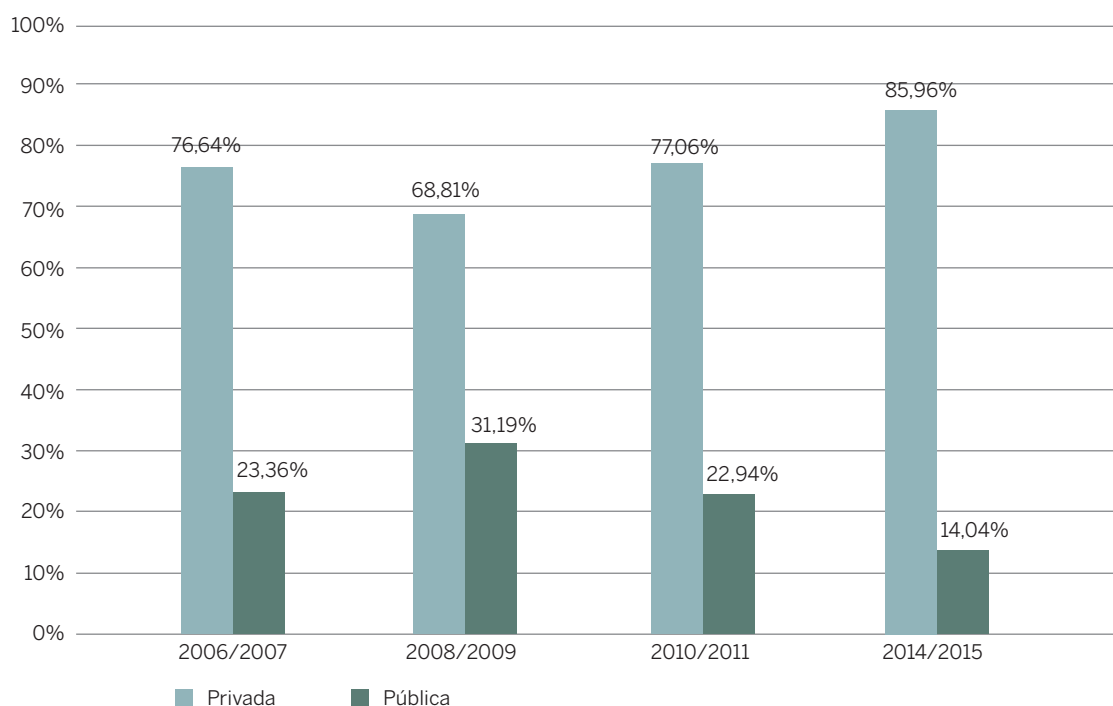
Fuente: *La Universidad Española en cifras*. CRUE. Elaboración propia.

En cuanto a las entidades colaboradoras, el gráfico 2 recoge la evolución porcentual registrada por las PAEE realizadas en dependencias de organismos y empresas de carácter público y privado, respectivamente. En todos estos años, tres de cada cuatro estudiantes han desarrollado sus prácticas extracurriculares en organizaciones em-

presariales de propiedad privada, lo que resulta coherente con el objetivo de estas prácticas orientadas a facilitar no solo la empleabilidad, sino también, el emprendimiento de los futuros graduados universitarios.

## PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES (PAEE). ENTIDAD COLABORADORA

GRÁFICO 2



Fuente: *La Universidad Española en Cifras*. CRUE. Elaboración propia.

A nivel institucional, la información de las PAEE se ha elaborado solo para el curso académico 2014/2015, recogiendo los datos de matrícula y prácticas en su detalle por ramas de enseñanza en el cuadro 2. En este cuadro (continuación), se registran los valores correspondientes al total de los alumnos matriculados, así como su distribución por género del total de la matrícula y de los alumnos que han realizado prácticas. Por último, en el cuadro 3, se muestra la información referente a la duración de las prácticas atendiendo al carácter público y privado de las entidades colaboradoras. En todos estos cuadros para la determinación del indicador de participación relativa de

los alumnos en las PAEE se ha utilizado en el denominador el total de la matrícula, con lo que el valor del indicador está infrarrepresentado y, consecuentemente, para una aproximación más objetiva a la realidad deberían multiplicarse por dos.

Para el conjunto de las enseñanzas se han considerado los valores de 37 de las 47 universidades públicas presenciales, correspondiendo las posiciones extremas a las universidades Politécnica de Valencia (15,59%) y Extremadura (0,49%). La participación superior al 10 por 100 (20%, si multiplicamos por dos) la registran cinco universidades, además de la UPVA (15,59%), que, de mayor a menor, son: U. Alicante (12,48%); U. Valladolid (11,12%); U. País Vasco (11,10%); U. Cantabria (10,19%) y U. Pompeu Fabra (10,0%). Para estas seis universidades, en dos de ellas, la presencia del hombre supera los registros medios, UAL (14,0%) y UPV (11,34%); mientras que, en las cuatro restantes, la mujer alcanza los valores mayores de participación, UPVA (16,89%); UVA (12,43%); UCN (10,54%) y UPF (10,13%). El detalle por ramas de enseñanza muestra que los valores máximos propician la aparición de una brecha inter-ramas de 13,75 puntos porcentuales y están asignados a las enseñanzas de Ciencias (26,97%, UPVA) y Artes y Humanidades (13,22%, UAL), mientras que, en el caso de los índices de participación mínimos, su brecha se reduce a solo 1,04 puntos porcentuales y las posiciones extremas las ocupan las enseñanzas de Ciencias (1,04%, UMA) y Ciencias de la Salud (0,0%, URV), respectivamente.

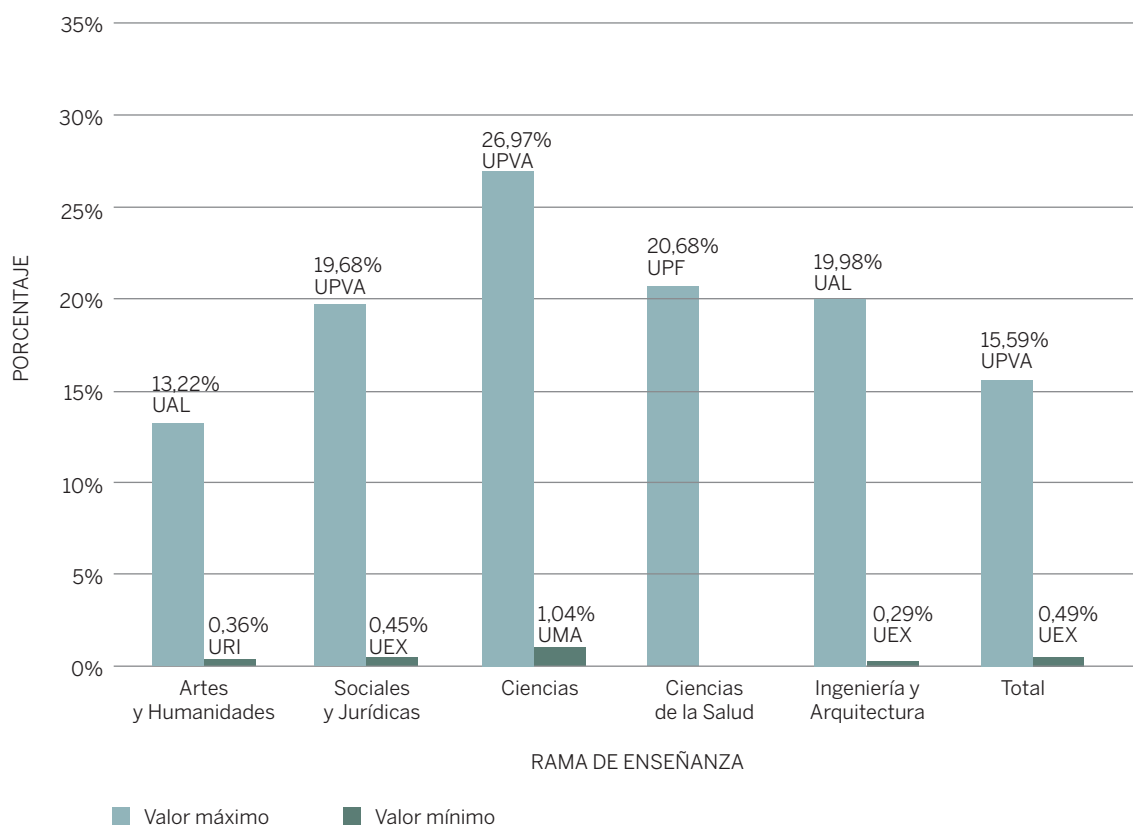
El gráfico 3, muestra, para cada rama de enseñanza y para el total de los alumnos de enseñanzas de grado matriculados en el curso académico 2014/2015, los valores máximos y mínimos del índice de participación en las PAEE, así como la universidad a la que corresponde cada uno de estos registros. La Universidad Politécnica de Valencia ocupa las posiciones de cabeza en las ramas de Sociales y Jurídicas (19,68%), Ciencias (26,97%) y para el conjunto de las enseñanzas de grado (15,59%); la Universidad de Alicante lidera en las ramas de Arte y Humanidades (13,22%) y Arquitectura e Ingeniería (19,98%) y, finalmente, la Universidad Pompeu Fabra ofrece el máximo para la rama de Ciencias de la Salud (20,68%)<sup>21</sup>. Las posiciones de cola están ocupadas por la Universidad de Extremadura en la rama de Sociales y Jurídicas (0,45%), Arquitectura e Ingeniería (0,29%) y total de enseñanzas de grado (0,49%); la Universidad de Málaga es la que arroja el índice más bajo de prácticas en la rama de Ciencias (1,04%); en tanto que las universidades de La Rioja (0,36%) y Rovira i Virgili (0,0%) están ocupando las últimas posiciones en las ramas de Arte y Humanidades y Ciencias de la Salud, respectivamente.

---

21. El dato facilitado por la UPF corresponde a la titulación de Medicina, dado que solo oferta un título en la rama de Ciencias de la Salud, y tenemos serias dudas acerca de que estas prácticas pertenezcan al ámbito de las extracurriculares por las características académicas de este tipo de enseñanzas.

PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES (PAEE).  
 ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN POR RAMAS DE ENSEÑANZA.  
 CURSO ACADÉMICO 2014/2015

GRÁFICO 3



Fuente: *La Universidad Española en Cifras*. CRUE. Elaboración propia.

El tiempo destinado a la realización de las prácticas de empresa en las 32 de las 47 universidades públicas presenciales para las que se dispone de datos, es mayoritariamente el periodo igual o inferior a los seis meses, tanto en entidades colaboradoras públicas como privadas, siendo un total de ocho las universidades (25%) en las que el total de sus alumnos en PAEE han optado por ocupar para el desempeño de esta actividad académica la duración inferior o igual al plazo de seis meses. Las universidades con mayor presencia de alumnos en prácticas de empresa en entidades colaboradoras de carácter público son UCO (35,98%), UJA (33,37%), UZA (30,67%) y UDG (30,81%); mientras que las universidades que presentan los mayores índices de participación en

las PAEE de las entidades colaboradoras de carácter privado son: UOV (98,88%), UAM (97,82%), UEX (97,20%), UPN (96,79%) y URJC (94,00%).

A la luz de estos datos no es posible establecer una pauta que pueda diferenciar el comportamiento que en el desempeño de las prácticas de empresa sigue una u otra institución, aunque sin duda que la mayor o menor presencia de entidades de índole privado en el tejido productivo del entorno socioeconómico de la Universidad influirá en la formalización de los convenios de cooperación para la materialización de las PAEE. Tampoco, disponemos de información estadística que nos permita conocer cuáles son las empresas que, según su tamaño, muestran un mayor grado de colaboración con esta actividad académica.

---

## QUÉ HACER PARA MEJORAR LA EFICACIA DE LAS PAEE

---

Los datos disponibles y las experiencias que, de manera reiterada, se comentan en entornos propios de la gestión de esta actividad universitaria, así como por las noticias que con relativa frecuencia aparecen cuestionando la finalidad última de las llamadas prácticas de empresa, son argumentos suficientes para animarnos a presentar algunas reflexiones que aspiran a introducir mejoras en las PAEE. Reflexiones que formulamos asumiendo las limitaciones que implica desconocer en qué medida las prácticas de empresa están favoreciendo la empleabilidad y el emprendimiento en los alumnos que hasta la fecha las han realizado, dada la ausencia de información estadística que pueda cuantificar la relación existente entre prácticas y empleo/emprendimiento<sup>22</sup>. Dejando al margen esta limitación informativa, podemos considerar que la principal debilidad que presenta el actual modelo de prácticas extracurriculares, está ubicada fuera de la propia estructura de esta

LA PRINCIPAL DEBILIDAD QUE PRESENTA EL ACTUAL MODELO DE PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES SE ENCUENTRA EN LA AUSENCIA DE UNA DISCIPLINA ACADÉMICA TRANSVERSAL QUE, CON CARÁCTER OBLIGATORIO SE IMPARTA EN EL SEGUNDO O TERCER AÑO DE TODAS LAS TITULACIONES DE GRADO.

---

22. A diferencia de lo que sucede en otros países europeos, donde hay evidencias de que las prácticas de empresa mejoran la empleabilidad de los universitarios, en España la eficacia de las prácticas de empresa solo podemos conocerla a través de aproximaciones como la presentada por Jorge Galindo y María Ramos (2014), que corresponde a un análisis de los datos del módulo *ad hoc* de 2009 de la Encuesta de Población Activa (EPA).

actividad. Concretamente, se encuentra en la ausencia de una disciplina académica transversal que, con carácter obligatorio (al menos debería tener este carácter para los alumnos que posteriormente decidan realizar estas prácticas que son más formativas que académicas) se imparta en el segundo/tercer año de todas las titulaciones de grado y en la que los conceptos, métodos y experiencias relativas a la empleabilidad y el emprendimiento sean los ejes de su desarrollo curricular.

LOS ALUMNOS QUE DECIDEN REALIZAR ESTAS PRÁCTICAS CONCLUYEN SIN TENER UNA EVALUACIÓN PERSONAL DEL VALOR AÑADIDO ADQUIRIDO POR SU MATERIALIZACIÓN.


La carencia de estos conocimientos supone un serio *handicap* para los alumnos que realizan las PAEE, dado que no existe programa académico, ni responsable institucional que les haya asesorado acerca de la elaboración del proyecto formativo, ni de las entradas de índole cultural y relacional que pueden conseguir por el desempeño de esta actividad. Con frecuencia, los alumnos que deciden realizar estas prácticas concluyen sin tener una evaluación personal del valor añadido adquirido por su materialización. Obviamente, este resultado es el principal motivo de disuasión para ocupar un tiempo de su vida académica a realizar actividades que no han logrado satisfacer todas las expectativas que inicialmente habían depositado en ellas. Déficits que, en nuestra opinión, están objetivando la atonía/decadencia que viene observándose en la languidez que muestran las cifras absolutas y relativas de los alumnos universitarios de grado que deciden realizar las PAEE.

La presencia de estas limitaciones de índole externo a las PAEE, tampoco puede afirmarse que estén resueltas en el ámbito propio del recorrido programático de estas prácticas, dado que el alumno que decide realizarlas no encuentra en los tutores, tanto en el institucional como en el de la entidad colaboradora, la dedicación suficiente para llenar los vacíos que, al menos inicialmente, exhiben la práctica totalidad de los alumnos. El tutor académico asignado por la institución, salvo excepciones, no encuentra incentivos profesionales, ni tampoco las tutorías suponen una reducción de su carga docente presencial, que les motive en su desempeño; por el contrario, esta actividad tutorial para una parte del profesorado universitario supone un lastre del que hay que desprenderse cuanto antes. En este punto, es preciso reformular el planteamiento actual en la dirección de facilitar que el tutor institucional, académico o profesional de la gestión universitaria, disponga del tiempo suficiente para poder atender las necesidades de orientación y evaluación que demanden los alumnos que realizan estas prácticas.

El tutor profesional asignado por la entidad colaboradora considera estas prácticas, en muchos casos, un trabajo adicional al que ya vienen desempeñando en la

empresa. En otros casos, las considera como la incorporación de una persona a la que poder delegar parte de su actividad ordinaria, y, finalmente, pueden encontrarse situaciones que respondan plenamente al propósito de estas prácticas cuando la aproximación del alumno a la realidad laboral se realiza de la mano del profesional que muestra las diferentes facetas de su actividad productiva y, a la vez, les anima a emprender su propia “manera de hacer las cosas”, para que conozca el riesgo que conlleva tomar decisiones. Sea cual sea la disposición que en cada caso manifieste el tutor de la entidad colaboradora, los responsables universitarios deberían cuidar los aspectos relacionales con este colectivo, puesto que con frecuencia los alumnos en prácticas son el primer contacto que tiene la entidad colaboradora con la institución y, sin duda, influye en la opinión que puedan formarse de la universidad.

Por último, y no menos importante, el alumno que decide realizar estas prácticas, con frecuencia remuneradas, no debe considerarlas como una iniciación temprana al mercado laboral que, tras un eficaz desempeño, puede abrirle las puertas a reiterarlas con la expectativa de un futuro laboral más estable en la entidad colaboradora. Las prácticas deben ser consideradas solo una experiencia temporal que no deben apartar al alumno de su desarrollo académico, aunque coyunturalmente pueda encontrar incentivos económicos para demorar la obtención de su graduación (algo de esto ocurrió en los años del *boom* de la construcción, donde un importante número de alumnos que cursaban ingenierías relacionadas con el sector, aprovecharon su periodo de prácticas para alargar el tiempo que le restaba para obtener su graduación). Tampoco, las entidades colaboradoras han de propiciar la redundancia de las prácticas por parte del alumno, dado que esta situación favorece la precariedad del desempeño laboral y el empobrecimiento de los llamados “becarios”. La utilización por parte de las entidades colaboradoras, públicas y privadas, de las prácticas extracurriculares para cubrir total o parcialmente puestos de trabajo de su estructura productiva, es, sin duda, un abuso de la figura del becario que se aleja del objetivo que justifica esta actividad formativa, puesto que, como se ha encargado de señalar la Inspección de Trabajo, “estas becas no suponen ningún beneficio en la formación teórica recibida por los estudiantes”<sup>23</sup>.



LAS PRÁCTICAS DEBEN SER CONSIDERADAS SOLO UNA EXPERIENCIA TEMPORAL QUE NO DEBEN APARTAR AL ALUMNO DE SU DESARROLLO ACADÉMICO.

---

23. A modo de ejemplo de lo aquí señalado, pueden consultarse las noticias recogidas en el diario.es de 22/11/2017 y 06/12/2017, referidas a la Universidad Autónoma de Madrid en la aplicación de su programa de becas para prácticas extracurriculares.

La coexistencia de estas situaciones que ensombrecen lo que, sin duda, es una buena iniciativa académica debe ser evitada mediante la oportuna corrección de la normativa básica que impida la repetición de las prácticas por parte de un alumno

LO QUE URGE REFORMAR NO ES LA FINALIDAD DE ESTA ACTIVIDAD ACADÉMICA, SINO SU INSTRUMENTALIZACIÓN POTENCIANDO LA FORMACIÓN PREVIA A SU DESEMPEÑO, EL SEGUIMIENTO DE SU MATERIALIZACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE SUS RESULTADOS.

hasta no haber finalizado sus estudios. También, debería establecerse en la normativa básica la preferencia en la selección de los alumnos para las prácticas de empresa, atendiendo a la carga docente que le resta para obtener la graduación, dado que de esta manera se reduce el tiempo transcurrido entre la finalización de las prácticas y la fecha de inicio para la incorporación al mercado laboral. Igualmente, es preciso ajustar los contenidos profesionales a desempeñar en el periodo de prácticas a las directrices generales del desarrollo profesional que capacita el grado que el alumno está cursando en el momento de realizarlas.

En suma, lo que urge reformar no es la finalidad de esta actividad académica, sino su instrumentalización potenciando la formación previa a su desempeño, el seguimiento de su materialización y la evaluación de sus resultados. Reformas, que deben buscar acotar la ambigüedad de la actual normativa para compatibilizar la accesibilidad a las prácticas con una duración que no obstaculice el progreso académico del alumno y que acentúen su carácter formativo. Sin embargo, para que puedan ser eficaces en su materialización, se requiere disponer de información suficiente relativa tanto al perfil socio académico del alumno, de la orientación que determina su decisión formativa (generalista/vocacional), de las referencias identificativas de las entidades colaboradoras donde los universitarios realizan sus prácticas, así como de la trayectoria laboral del graduado en la fase inicial de su desempeño profesional. Y es que, como señalan Jorge Galindo y María Ramos (2014), desde la aceptación de los efectos positivos que para mejorar la empleabilidad y reducir los riesgos laborales futuros tiene la combinación de actuaciones de trabajo (prácticas) y formación académica<sup>24</sup>, resulta sorprendente la falta de trabajos empíricos que busquen confirmar la presencia e intensidad de estas relaciones, más allá de estudios basados en encuestas de satisfacción laboral realizadas a los alumnos que han participado en esta actividad.

---

24. En el análisis de los datos de la EPA 2009, Galindo, J y Ramos M (2014), extrajeron, entre otras, la siguiente conclusión: “los universitarios que no tuvieron ninguna experiencia laboral mientras estudiaban presentaban un riesgo cinco veces mayor de tener un contrato temporal involuntario que aquellos que hicieron prácticas laborales o tuvieron contratos de formación mientras estudiaban”.



# ANEXO

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. EVOLUCIÓN POR RAMA DE ENSEÑANZA Y GÉNERO DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS DE CICLO Y GRADO MATRICULADOS EN CENTROS PROPIOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES. CURSOS ACADÉMICOS 2006/2007 A 2014/2015

CUADRO 1

RAMA DE ENSEÑANZA / GÉNERO	2006/2007			2008/2009		
	ALUMNOS MATRICULADOS (1)	ALUMNOS PRÁCTICAS (2)	I <sub>1</sub> (3=2/1)	ALUMNOS MATRICULADOS (4)	ALUMNOS PRÁCTICAS (5)	I <sub>1</sub> (6=5/4)
Artes y Humanidades	84.165	4.299	5,11%	70.971	3.841	5,41%
Sociales y Jurídicas	420.101	28.315	6,74%	383.695	27.862	7,26%
Ciencias	74.641	6.397	8,57%	58.395	4.984	8,53%
Ciencias de la Salud	76.198	3.596	4,72%	63.116	2.105	3,34%
Ingeniería y Arquitectura	259.502	27.450	10,58%	253.362	21.088	8,32%
Total Ramas de EE.UU.	914.607	70.057	7,66%	829.539	59.880	7,22%
(%) Participación Institucional	85,49%	--	--	79,96%	--	--
Alumnos: Hombre	368.111	28.813	7,83%	285.913	18.876	6,60%
Alumnas: Mujer	424.364	33.275	7,84%	321.420	22.502	7,00%
(%) Participación Mujer	53,55%	53,59%	--	52,92%	54,38%	--
(%) Participación Institucional	74,07%	--	--	58,54%	--	--

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. EVOLUCIÓN POR RAMA DE ENSEÑANZA Y GÉNERO DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS DE CICLO Y GRADO MATRICULADOS EN CENTROS PROPIOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES. CURSOS ACADÉMICOS 2006/2007 A 2014/2015

CUADRO 1

2010/2011			2014/2015		
ALUMNOS MATRICULADOS (7)	ALUMNOS PRÁCTICAS (8)	I <sub>1</sub> (9=8/7)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	I <sub>1</sub> (12=11/10)
83.233	3.387	4,07%	71.698	3.297	4,60%
402.852	21.514	5,34%	332.818	21.597	6,49%
60.452	3.994	6,61%	66.800	3.985	5,97%
93.865	3.584	3,82%	103.017	3.285	3,19%
181.787	13.400	7,37%	199.350	15.516	7,78%
822.189	45.879	5,58%	773.683	47.680	6,16%
76,37%	--	--	78,18%	--	--
358.169	19.278	5,38%	362.357	22.173	6,12%
445.497	24.621	5,53%	411.326	25.507	6,20%
55,43%	56,09%	--	53,16%	53,50%	--
74,65%	--	--	78,18%	--	--

I<sub>1</sub>: Expresa la participación porcentual de los alumnos matriculados en enseñanzas de grado que han realizado practicas académicas externas extracurriculares.

Fuente: *La Universidad Española en Cifras*. CRUE. Elaboración propia.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015.

CUADRO 2

UNIVERSIDAD	ARTE Y HUMANIDADES			SOCIALES Y JURÍDICAS		
	ALUMNOS MATRICULADOS (1)	ALUMNOS PRÁCTICAS (2)	I <sub>1</sub> (3=2/1)	ALUMNOS MATRICULADOS (4)	ALUMNOS PRÁCTICAS (5)	I <sub>1</sub> (6=5/4)
U. DE ALMERÍA	830	4	0,48%	6.626	314	4,74%
U. DE CÁDIZ	1.447	21	1,45%	9.187	357	3,89%
U. DE CÓRDOBA	1.825	30	1,64%	6.245	(..)	--
U. DE GRANADA	6.320	(..)	--	21.518	(..)	--
U. DE HUELVA	759	22	2,90%	6.017	154	2,56%
U. DE JAÉN	882	56	6,35%	6.727	314	4,67%
U. MÁLAGA	3.702	41	1,11%	16.504	818	4,96%
U. DE SEVILLA	5.409	69	1,28%	22.311	841	3,77%
U. PABLO DE OLAVIDE	1.188	20	1,68%	6.567	233	3,55%
C. A. DE ANDALUCÍA	22.362	263	1,18%	101.702	3.031	2,98%
U. DE ZARAGOZA	2.318	40	1,73%	13.256	665	5,02%
C. A. DE ARAGÓN	2.318	40	1,73%	13.256	665	5,02%
U. DE LA LAGUNA	2.128	(..)	--	8.752	(..)	--
U. DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	1.785	(..)	--	9.936	(..)	--
C. A. DE CANARIAS	3.913	(..)	--	18.689	(..)	--
U. DE CANTABRIA	268	15	5,60%	4.144	486	11,73%
C. A. DE CANTABRIA	268	15	5,60%	4.144	486	11,73%
U. DE CASTILLA-LA MANCHA	2.019	101	5,00%	12.523	408	3,26%
C. A. DE CASTILLA-LA MANCHA	2.019	101	5,00%	12.523	408	3,26%
U. AUTÓNOMA DE BARCELONA	4.090	143	3,50%	10.925	971	8,89%
U. DE BARCELONA	8.520	242	2,84%	21.653	1.135	5,24%
U. DE GIRONA	900	102	11,33%	4.998	201	4,02%
U. DE LLEIDA	684	(..)	--	3.535	(..)	--
U. POLITÉCNICA DE CATALUNYA						

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015.

CUADRO 2

CIENCIAS			CIENCIAS DE LA SALUD			INGENIERÍA Y ARQUITECTURA		
ALUMNOS MATRICULADOS (7)	ALUMNOS PRÁCTICAS (8)	I <sub>1</sub> (9=8/7)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	I <sub>1</sub> (12=11/10)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	I <sub>1</sub> (12=11/10)
566	25	4,42%	1.418	22	1,55%	1.636	75	4,58%
1.407	78	5,54%	2.569	9	0,35%	3.995	181	4,53%
1.964	209	10,64%	2.540	46	1,81%	3.416	143	4,19%
4.660	(..)	--	8.262	(..)	--	7.116	(..)	--
431	23	5,34%	1.263			2.131	151	7,09%
709	27	3,81%	1.902	13	0,68%	3.239	200	6,17%
2.108	22	1,04%	4.136	21	0,51%	7.493	182	2,43%
3.519	42	1,19%	8.033	62	0,77%	16.390	1.078	6,58%
774	20	2,58%	237	13	5,49%	187	3	1,60%
16.138	446	2,76%	30.360	186	0,61%	45.603	2.013	4,41%
2.202	237	10,76%	4.092	441	10,78%	5.186	306	5,90%
2.202	237	10,76%	4.092	441	10,78%	5.186	306	5,90%
1.411	(..)	--	3.730	(..)	--	3.192	(..)	--
278	(..)	--	2.650	(..)	--	4.169	(..)	--
1.689	(..)	--	6.380	(..)	--	7.361	(..)	--
292	14	4,79%	1.055	2	0,19%	3.124	388	12,42%
292	14	4,79%	1.055	2	0,19%	3.124	388	12,42%
1.130	100	8,85%	3.792	156	4,11%	5.181	415	8,01%
1.130	100	8,85%	3.792	156	4,11%	5.181	415	8,01%
4.202	201	4,78%	5.551	141	2,54%	2.215	295	13,32%
4.648	263	5,66%	7.328	131	1,79%	1.209		
1.256	45	3,58%	1.371	19	1,39%	2.113	227	10,74%
330	(..)	--	2.014	(..)	--	1.256	(..)	--
19			437			22.691	1.734	7,64%

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015.

CUADRO 2

UNIVERSIDAD	ARTE Y HUMANIDADES			SOCIALES Y JURÍDICAS		
	ALUMNOS MATRICULADOS (1)	ALUMNOS PRÁCTICAS (2)	I <sub>h</sub> (3=2/1)	ALUMNOS MATRICULADOS (4)	ALUMNOS PRÁCTICAS (5)	I <sub>h</sub> (6=5/4)
U. POMPEU FABRA	1.588	69	4,35%	6.702	727	10,85%
U. ROVIRA I VIRGILI	777	16	2,06%	5.462	354	6,48%
C. A. DE CATALUÑA	16.559	572	3,45%	53.275	3.388	6,36%
U. DE EXTREMADURA	939	(..)	--	12.057	54	0,45%
C. A. DE EXTREMADURA	939	(..)	--	12.057	54	0,45%
U. DE A CORUÑA	531	(..)	--	7.224	(..)	--
U. DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	2.370	123	5,19%	7.996	382	4,78%
U. DE VIGO	1.475	28	1,90%	7.016	425	6,06%
C. A. DE GALICIA	4.376	151	3,45%	22.236	807	3,63%
U. DE LA RIOJA	561	2	0,36%	2.075	125	6,02%
C. A. DE LA RIOJA	561	2	0,36%	2.075	125	6,02%
U. DE LAS ILLES BALEARS	1.127	27	2,40%	6.660	371	5,57%
C. A. DE LAS ISLAS BALEARES	1.127	27	2,40%	6.660	371	5,57%
U. DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA	3.492	436	12,49%	16.125	1.716	10,64%
C. A. DEL PAÍS VASCO	3.492	436	12,49%	16.125	1.716	10,64%
U. DE BURGOS	252	25	9,92%	3.636	355	9,76%
U. DE LEÓN	690	(..)	--	4.400	(..)	--
U. DE SALAMANCA	3.702	168	4,54%	8.719	858	9,84%
U. DE VALLADOLID	1.752	220	12,56%	12.020	1.485	12,35%
C. A. DE CASTILLA Y LEÓN	6.396	413	6,46%	28.775	2.698	9,38%
U. AUTÓNOMA DE MADRID	3.462	303	8,75%	9.062	412	4,55%
U. CARLOS III DE MADRID	163	(..)	--	8.731	(..)	--
U. COMPLUTENSE DE MADRID	8.437	(..)	--	28.556	(..)	--
U. DE ALCALÁ	1.093	26	2,38%	4.845	225	4,64%

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015.

CUADRO 2

CIENCIAS			CIENCIAS DE LA SALUD			INGENIERÍA Y ARQUITECTURA		
ALUMNOS MATRICULADOS (7)	ALUMNOS PRÁCTICAS (8)	I <sub>1</sub> (9=8/7)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	I <sub>1</sub> (12=11/10)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	I <sub>1</sub> (12=11/10)
			590	122	20,68%	871	56	6,43%
758	90	11,87%	2.573			2.017	138	6,84%
11.213	599	5,34%	19.864	413	2,08%	32.372	2.450	7,57%
1.422	(..)	--	3.548	42	1,18%	3.776	11	0,29%
1.422	(..)	--	3.548	42	1,18%	3.776	11	0,29%
715	(..)	--	1.154	(..)	--	7.114	(..)	--
2.186	190	8,69%	6.500	115	1,77%	1.824	143	7,84%
1.062	118	11,11%	225	37	16,44%	5.414	192	3,55%
3.963	308	7,77%	7.879	152	1,93%	14.352	335	2,33%
341	24	7,04%				758	98	12,93%
341	24	7,04%				758	98	12,93%
902	12	1,33%	1.342	28	2,09%	1.488	151	10,15%
902	12	1,33%	1.342	28	2,09%	1.488	151	10,15%
2.747	177	6,44%	5.583	438	7,85%	10.510	1.503	14,30%
2.747	177	6,44%	5.583	438	7,85%	10.510	1.503	14,30%
149	13	8,72%	803	49	6,10%	2.084	143	6,86%
1.151	(..)	--	1.610	(..)	--	4.826	(..)	--
2.264	202	8,92%	4.355	120	2,76%	3.241	320	9,87%
1.160	117	10,09%	2.483	224	9,02%	5.834	540	9,26%
4.724	332	7,03%	9.251	393	4,25%	15.985	1.003	6,27%
3.814	408	10,70%	3.945	23	0,58%	1.371	138	10,07%
						6.379	(..)	--
12.927	(..)	--	5.401	(..)	--	3.476	(..)	--
1.323	76	5,74%	3.467	11	0,32%	3.643	182	5,00%

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015.

CUADRO 2

UNIVERSIDAD	ARTE Y HUMANIDADES			SOCIALES Y JURÍDICAS		
	ALUMNOS MATRICULADOS (1)	ALUMNOS PRÁCTICAS (2)	I <sub>1</sub> (3=2/1)	ALUMNOS MATRICULADOS (4)	ALUMNOS PRÁCTICAS (5)	I <sub>1</sub> (6=5/4)
U. POLITÉCNICA DE MADRID				1.195		
U. REY JUAN CARLOS	795	24	3,02%	24.219	1.964	8,11%
COMUNIDAD DE MADRID	13.950	353	2,53%	76.608	2.601	3,40%
U. PÚBLICA DE NAVARRA				3.793	200	5,27%
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA				3.793	200	5,27%
U. DE ALICANTE	2.601	344	13,23%	14.161	1.545	10,91%
U. JAUME I DE CASTELLÓN	1.004	(..)	--	6.400	(..)	--
U. MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE	506	(..)	--	3.408	(..)	--
U. POLITÉCNICA DE VALENCIA	1.899	93	4,90%	2.622	516	19,68%
U. DE VALÈNCIA (ESTUDI GENERAL)	4.673	131	2,80%	20.546	1.245	6,06%
COMUNIDAD VALENCIANA	10.683	568	5,32%	47.137	3.306	7,01%
U. DE OVIEDO	1.989	254	12,77%	8.314	481	5,79%
PRINCIPADO DE ASTURIAS	1.989	254	12,77%	8.314	481	5,79%
U. DE MURCIA	3.933	102	2,59%	13.503	1.225	9,07%
U. POLITÉCNICA DE CARTAGENA				652	35	5,37%
REGIÓN DE MURCIA	3.933	102	2,59%	14.155	1.260	8,90%
<b>TOTAL UU.PP. PRESENCIALES</b>	<b>94.885</b>	<b>3.297</b>	<b>4,60%</b>	<b>441.524</b>	<b>21.597</b>	<b>6,49%</b>

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]



UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015.

CUADRO 2

CIENCIAS			CIENCIAS DE LA SALUD			INGENIERÍA Y ARQUITECTURA		
ALUMNOS MATRICULADOS (7)	ALUMNOS PRÁCTICAS (8)	I <sub>1</sub> (9=8/7)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	I <sub>1</sub> (12=11/10)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	I <sub>1</sub> (12=11/10)
5						32.315	1.400	4,33%
1.174	46	3,92%	2.610	7	0,27%	4.271	293	6,86%
19.243	530	2,75%	15.423	41	0,27%	51.455	2.013	3,91%
			612	1	0,16%	2.660	163	6,13%
			612	1	0,16%	2.660	163	6,13%
1.690	249	14,73%	1.411	6	0,43%	4.459	891	19,98%
278	(..)	--	1.266	(..)	--	2.497	(..)	--
640	(..)	--	4.052	(..)	--	3.011	(..)	--
1.153	311	26,97%				19.587	3.018	15,41%
3.511	288	8,20%	8.925	480	5,38%	1.688	157	9,30%
7.272	848	11,66%	15.654	486	3,10%	31.242	4.066	13,01%
1.952	119	6,10%	2.292	13	0,57%	5.894	298	5,06%
1.952	119	6,10%	2.292	13	0,57%	5.894	298	5,06%
2.455	239	9,74%	6.029	493	8,18%	1.097	119	10,85%
						4.342	184	4,24%
2.455	239	9,74%	6.029	493	8,18%	5.439	303	5,57%
<b>77.685</b>	<b>3.985</b>	<b>5,96%</b>	<b>133.156</b>	<b>3.285</b>	<b>3,19%</b>	<b>242.386</b>	<b>15.516</b>	<b>7,78%</b>

U.: Universidades

C.A.: Comunidad Autónoma

UU.PP.: Universidades Públicas

(..): Información no disponible

Fuente: *La Universidad Española en Cifras*. CRUE. Elaboración propia.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL  
 TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS  
 Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS  
 EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 2

UNIVERSIDAD	TOTAL ALUMNOS			ALUMNOS: HOMBRES		
	ALUMNOS MATRICU- LADOS (1)	ALUMNOS PRÁCTICAS (2)	I <sub>1</sub> (3=2/1)	ALUMNOS MATRICU- LADOS (4)	ALUMNOS PRÁCTICAS (5)	I <sub>1</sub> (6=5/4)
U. DE ALMERÍA	11.076	440	3,97%	4.934	171	3,47%
U. DE CÁDIZ	18.605	646	3,47%	8.784	307	3,49%
U. DE CÓRDOBA	15.990	428	2,68%	7.338	223	3,04%
U. DE GRANADA	47.876	(..)	--	20.593	(..)	--
U. DE HUELVA	10.601	350	3,30%	4.590	166	3,62%
U. DE JAÉN	13.459	610	4,53%	6.272	291	4,64%
U. DE MÁLAGA	33.943	1.084	3,19%	16.061	481	2,99%
U. DE SEVILLA	55.662	2.092	3,76%	26.861	1.084	4,04%
U. PABLO DE OLAVIDE	8.953	289	3,23%	3.868	123	3,18%
C. A. DE ANDALUCÍA	216.165	5.939	2,75%	99.301	2.846	2,87%
U. DE ZARAGOZA	27.054	1.689	6,24%	12.122	633	5,22%
C. A. DE ARAGÓN	27.054	1.689	6,24%	12.122	633	5,22%
U. DE LA LAGUNA	19.214	(..)	--	8.212	(..)	--
U. DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	18.818	(..)	--	8.116	(..)	--
C.A. DE CANARIAS	38.032	(..)	--	16.328	(..)	--
U. DE CANTABRIA	8.883	905	10,19%	4.471	440	9,84%
C. A. DE CANTABRIA	8.883	905	10,19%	4.471	440	9,84%
U. DE CASTILLA-LA MANCHA	24.645	1.180	4,79%	11.004	596	5,42%
C. A. DE CASTILLA-LA MANCHA	24.645	1.180	4,79%	11.004	596	5,42%
U. AUTÓNOMA DE BARCELONA	26.983	1.751	6,49%	11.105	762	6,86%
U. DE BARCELONA	43.358	1.771	4,08%	16.727	699	4,18%
U. DE GIRONA	10.638	594	5,58%	4.653	303	6,51%
U. DE LLEIDA	7.819	(..)	--	3.168	(..)	--
U. POLITÉCNICA DE CATALUNYA	23.147	1.734	7,49%	16.975	1.242	7,32%
U. POMPEU FABRA	9.751	974	9,99%	3.885	380	9,78%
U. ROVIRA I VIRGILI	11.587	598	5,16%	4.764	250	5,25%
C. A. DE CATALUÑA	133.283	7.422	5,57%	61.277	3.636	5,93%
U. DE EXTREMADURA	21.742	107	0,49%	9.916	39	0,39%
C. A. DE EXTREMADURA	21.742	107	0,49%	9.916	39	0,39%

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL  
 TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS  
 Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS  
 EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 2

ALUMNOS: MUJERES			% PARTICIPACIÓN MUJER		
ALUMNOS MATRICULADOS (7)	ALUMNOS PRÁCTICAS (8)	I <sub>1</sub> (9=8/7)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	POSICIÓN
6.142	269	4,38%	55,45%	61,14%	↑
9.821	339	3,45%	52,79%	52,48%	≈
8.652	205	2,37%	54,11%	47,90%	↓
27.283	(..)	--	56,99%	(..)	(..)
6.011	184	3,06%	56,70%	52,57%	↓
7.187	319	4,44%	53,40%	52,30%	↓
17.882	603	3,37%	52,68%	55,63%	↑
28.801	1.008	3,50%	51,74%	48,18%	↓
5.085	166	3,26%	56,80%	57,44%	≈
116.864	3.093	2,65%	54,06%	52,08%	↓
14.932	1.056	7,07%	55,19%	62,52%	↑
14.932	1.056	7,07%	55,19%	62,52%	↑
11.002	(..)	--	57,26%	(..)	(..)
10.702	(..)	--	56,87%	(..)	(..)
21.704	(..)	---	57,07%	(..)	(..)
4.412	465	10,54%	49,67%	51,38%	↑
4.412	465	10,54%	49,67%	51,38%	↑
13.641	584	4,28%	55,35%	49,49%	↓
13.641	584	4,28%	55,35%	49,49%	↓
15.878	989	6,23%	58,84%	56,48%	↓
26.631	1.072	4,03%	61,42%	60,53%	≈
5.985	291	4,86%	56,26%	48,99%	↓
4.651	(..)	--	59,48%	(..)	(..)
6.172	492	7,97%	26,66%	28,37%	↑
5.866	594	10,13%	60,16%	60,99%	≈
6.823	348	5,10%	58,88%	58,19%	≈
72.006	3.786	5,26%	54,02%	51,01%	↓
11.826	68	0,58%	54,39%	63,55%	↑
11.826	68	0,58%	54,39%	63,55%	↑

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL  
 TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS  
 Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS  
 EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 2

UNIVERSIDAD	TOTAL ALUMNOS			ALUMNOS: HOMBRES		
	ALUMNOS MATRICU- LADOS (1)	ALUMNOS PRÁCTICAS (2)	I <sub>1</sub> (3=2/1)	ALUMNOS MATRICU- LADOS (4)	ALUMNOS PRÁCTICAS (5)	I <sub>1</sub> (6=5/4)
U. DE A CORUÑA	16.738	(..)	--	8.454	(..)	--
U. DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	20.876	953	4,57%	7.896	375	4,75%
U. DE VIGO	15.192	800	5,27%	7.704	323	4,19%
C. A. DE GALICIA	52.806	1.753	3,32%	24.054	698	2,90%
U. DE LA RIOJA	3.735	249	6,67%	1.743	142	8,15%
C. A. DE LA RIOJA	3.735	249	6,67%	1.743	142	8,15%
U. DE LAS ILLES BALEARS	11.519	589	5,11%	4.811	275	5,72%
C. A. DE LAS ISLAS BALEARES	11.519	589	5,11%	4.811	275	5,72%
U. DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA	38.457	4.270	11,10%	18.303	2.075	11,34%
C. A. DEL PAÍS VASCO	38.457	4.270	11,10%	18.303	2.075	11,34%
U. DE BURGOS	6.924	585	8,45%	3.074	227	7,38%
U. DE LEÓN	12.677	(..)	--	6.772	(..)	--
U. DE SALAMANCA	22.281	1.668	7,49%	9.123	643	7,05%
U. DE VALLADOLID	23.249	2.586	11,12%	10.546	1.007	9,55%
C. A. DE CASTILLA Y LEÓN	65.131	4.839	7,43%	29.515	1.877	6,36%
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	21.654	1.284	5,93%	9.048	517	5,71%
U. CARLOS III DE MADRID	15.273	(..)	--	8.794	(..)	--
U. COMPLUTENSE DE MADRID	58.797	(..)	--	29.048	(..)	--
U. DE ALCALÁ	14.371	520	3,62%	6.589	230	3,49%
U. POLITÉCNICA DE MADRID	33.515	1.400	4,18%	23.092	827	3,58%
U. REY JUAN CARLOS	33.069	2.334	7,06%	13.832	947	6,85%
COMUNIDAD DE MADRID	176.679	5.538	3,13%	90.403	2.521	2,79%
U. PÚBLICA DE NAVARRA	7.065	364	5,15%	3.512	210	5,98%
C. FORAL DE NAVARRA	7.065	364	5,15%	3.512	210	5,98%
U. DE ALICANTE	24.322	3.035	12,48%	10.159	1.422	14,00%
U. JAUME I DE CASTELLÓN	11.445	(..)	--	4.994	(..)	--
U. MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE	11.617	(..)	--	6.317	(..)	--
U. POLITÉCNICA DE VALENCIA	25.261	3.938	15,59%	16.546	2.467	14,91%

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL  
 TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS  
 Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS  
 EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 2

ALUMNOS: MUJERES			% PARTICIPACIÓN MUJER		
ALUMNOS MATRICULADOS (7)	ALUMNOS PRÁCTICAS (8)	I <sub>1</sub> (9=8/7)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	POSICIÓN
8.284	(..)	--	49,49%	(..)	(..)
12.980	578	4,45%	62,18%	60,65%	↓
7.488	477	6,37%	49,29%	59,63%	↑
28.752	1.055	3,67%	54,45%	60,18%	↑
1.992	107	5,37%	53,33%	42,97%	↓
1.992	107	5,37%	53,33%	42,97%	↓
6.708	314	4,68%	58,23%	53,31%	↓
6.708	314	4,68%	58,23%	53,31%	↓
20.154	2.195	10,89%	52,41%	51,41%	≈
20.154	2.195	10,89%	52,41%	51,41%	≈
3.850	358	9,30%	55,60%	61,20%	↑
5.905	(..)	--	46,58%	(..)	(..)
13.158	1.025	7,79%	59,05%	61,45%	↑
12.703	1.579	12,43%	54,64%	61,06%	↑
35.616	2.962	8,32%	54,68%	61,21%	↑
12.606	767	6,08%	58,22%	59,74%	↑
6.479	(..)	--	42,42%	(..)	(..)
29.749	(..)	--	50,60%	(..)	(..)
7.782	290	3,73%	54,15%	55,77%	↑
10.423	573	5,50%	31,10%	40,93%	↑
19.237	1.387	7,21%	58,17%	59,43%	↑
86.276	3.017	3,50%	48,83%	54,48%	↑
3.553	154	4,33%	50,29%	42,31%	↓
3.553	154	4,33%	50,29%	42,31%	↓
14.163	1.613	11,39%	58,23%	53,15%	↓
6.451	(..)	--	56,37%	(..)	(..)
5.300	(..)	--	45,62%	(..)	(..)
8.715	1.471	16,88%	34,50%	37,35%	↑

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL  
 TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS  
 Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS  
 EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 2

UNIVERSIDAD	TOTAL ALUMNOS			ALUMNOS: HOMBRES		
	ALUMNOS MATRICU- LADOS (1)	ALUMNOS PRÁCTICAS (2)	I <sub>1</sub> (3=2/1)	ALUMNOS MATRICU- LADOS (4)	ALUMNOS PRÁCTICAS (5)	I <sub>1</sub> (6=5/4)
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESTUDI GENERAL)	39.343	2.301	5,85%	15.519	837	5,39%
COMUNIDAD VALENCIANA	111.988	9.274	8,28%	53.535	4.726	8,83%
U. DE OVIEDO	20.441	1.165	5,70%	9.743	522	5,36%
PRINCIPADO DE ASTURIAS	20.441	1.165	5,70%	9.743	522	5,36%
U. DE MURCIA	27.017	2.178	8,06%	10.531	791	7,51%
U. POLITÉCNICA DE CARTAGENA	4.994	219	4,39%	3.561	146	4,10%
REGIÓN DE MURCIA	32.011	2.397	7,49%	14.092	937	6,65%
<b>TOTAL UU.PP. PRESENCIALES</b>	<b>989.636</b>	<b>47.680</b>	<b>6,16%</b>	<b>464.130</b>	<b>22.173</b>	<b>6,12%</b>

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE POR RAMAS DE ENSEÑANZA DEL  
 TOTAL DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS DE CICLO Y GRADO DE CENTROS PROPIOS  
 Y DEL NÚMERO DE ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS  
 EXTRACURRICULARES. CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 2

ALUMNOS: MUJERES			% PARTICIPACIÓN MUJER		
ALUMNOS MATRICULADOS (7)	ALUMNOS PRÁCTICAS (8)	$I_1$ (9=8/7)	ALUMNOS MATRICULADOS (10)	ALUMNOS PRÁCTICAS (11)	POSICIÓN
23.824	1.466	6,15%	60,55%	63,71%	↑
58.453	4.548	7,78%	52,20%	49,04%	↓
10.698	643	6,01%	52,34%	55,19%	↑
10.698	643	6,01%	52,34%	55,19%	↑
16.486	1.387	8,41%	61,02%	63,68%	↑
1.433	73	5,09%	28,69%	33,33%	↑
17.919	1.460	8,15%	55,98%	60,91%	↑
<b>525.506</b>	<b>25.507</b>	<b>6,20%</b>	<b>53,10%</b>	<b>53,50%</b>	≈

U.: Universidad

C. A.: Comunidad Autónoma

UU. PP.: Universidades Públicas

(..): Información no disponible

↑ = (% Alumnos Prácticas) > (% Alumnos Matriculados)

↓ = (% Alumnos Prácticas) < (% Alumnos Matriculados)

≈ = (% Alumnos Prácticas) ≈ (% Alumnos Matriculados)

Fuente: *La Universidad Española en Cifras*. CRUE. Elaboración propia.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS DE CICLO Y GRADO MATRICULADOS EN CENTROS PROPIOS CLASIFICADOS SEGÚN TITULARIDAD DE LA ENTIDAD COLABORADORA Y LA DURACIÓN TEMPORAL.  
CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 3

UNIVERSIDAD	ENTIDAD COLABORADORA: PÚBLICA		
	≥ 6 meses (1)	< 6 meses (2)	Total PAEE (3)
U. DE ALMERÍA	81,66%	18,34%	60
U. DE CÁDIZ	53,57%	46,43%	140
U. DE CÓRDOBA	94,15%	5,85%	154
U. DE GRANADA	--	--	(..)
U. DE HUELVA	100,00%		43
U. DE JAÉN	96,11%	3,89%	206
U. DE MÁLAGA	93,12%	6,88%	160
U. DE SEVILLA	100,00%		137
U. PABLO DE OLAVIDE	88,46%	11,54%	26
C. A. DE ANDALUCÍA	88,44%	11,56%	926
U. DE ZARAGOZA	100,00%		518
C. A. DE ARAGÓN	100,00%		518
U. DE LA LAGUNA	--	--	(..)
U. DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	--	--	(..)
C. A. DE CANARIAS	--	--	(..)
U. DE CANTABRIA	100,00%		190
C. A. DE CANTABRIA	100,00%		190
U. DE CASTILLA-LA MANCHA			(..)
C. A. DE CASTILLA-LA MANCHA			(..)
U. AUTÓNOMA DE BARCELONA	51,89%	48,11%	185
U. DE BARCELONA			0.00
U. DE GIRONA	88,52%	11,48%	183
U. DE LLEIDA	--	--	(..)
U. POLITÉCNICA DE CATALUNYA	53,24%	46,76%	139
U. POMPEU FABRA	--		(..)
U. ROVIRA I VIRGILI	96,09%	3,91%	128
C. A. DE CATALUÑA	71,65%	28,35%	635
U. DE EXTREMADURA	100,00%		3
C. A. DE EXTREMADURA	100,00%		3
U. DE A CORUÑA	--	--	(..)
U. DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	--	--	(..)

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]



UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS DE CICLO Y GRADO MATRICULADOS EN CENTROS PROPIOS CLASIFICADOS SEGÚN TITULARIDAD DE LA ENTIDAD COLABORADORA Y LA DURACIÓN TEMPORAL.  
CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 3

ENTIDAD COLABORADORA: PRIVADA					TOTAL PRÁCTICAS AEE		
I <sub>1</sub> (4)	≥ 6 meses (5)	< 6 meses (6)	Total PAEE (7)	I <sub>1</sub> (8)	≥ 6 meses (9)	< 6 meses (10)	Total PAEE (11)
13,64%	96,84%	3,16%	380	86,36%	94,77%	5,23%	440
21,67%	35,37%	64,62%	506	78,33%	39,32%	60,68%	646
35,98%	98,90%	1,10%	274	64,02%	97,20%	2,80%	428
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
12,29%	100,00%		307	87,71%	100,00%		350
33,37%	90,84%	9,55%	404	66,23%	92,62%	7,38%	610
14,76%	97,19%	2,81%	924	85,24%	96,59%	3,41%	1.084
6,55%	100,00%		1.995	93,45%	100,00%		2.092
9,00%	92,01%	7,99%	263	91,00%	91,70%	8,30%	289
15,59%	91,50%	8,50%	5.013	84,41%	91,03%	8,97%	5.939
30,67%	100,00%		1.171	69,33%	100,00%		1.689
30,67%	100,00%		1.171	69,33%	100,00%		1.689
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
20,99%	100,00%		715	79,01%	100,00%		905
20,99%	100,00%		715	79,01%	100,00%		905
--	--	--	(..)	--	--	--	1.180
--	--	--	(..)	--	--	--	1.180
10,56%	56,77%	43,23%	1.566	89,44%	56,25%	43,75%	1.751
	100,00%		1.771	100,00%	100,00%		1.771
30,81%	24,33%	75,67%	411	69,19%	44,11%	55,89%	594
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
8,02%	69,15%	30,85%	1.595	91,98%	67,88%	32,12%	1.734
--	--		(..)	--	--	--	974
21,40%	89,79%	10,21%	470	78,60%	20,57%	79,43%	598
9,85%	74,06%	25,94%	5.813	90,15%	73,82%	26,18%	7.422
2,80%	98,08%	1,92%	104	97,20%	98,13%	1,87%	107
2,80%	98,08%	1,92%	104	97,20%	98,13%	1,87%	107
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
--	--	--	(..)	--	--	--	953

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS DE CICLO Y GRADO MATRICULADOS EN CENTROS PROPIOS CLASIFICADOS SEGÚN TITULARIDAD DE LA ENTIDAD COLABORADORA Y LA DURACIÓN TEMPORAL.  
CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 3

UNIVERSIDAD	ENTIDAD COLABORADORA: PÚBLICA		
	≥ 6 meses (1)	< 6 meses (2)	Total PAEE (3)
U. DE VIGO	100,00%		105
C. A. DE GALICIA	100,00%		105
U. DE LA RIOJA	94,12%	5,88%	17
C. A. DE LA RIOJA	94,12%	5,88%	17
U. DE LAS ILLES BALEARS	71,43%	28,57%	56
C. A. DE LAS ISLAS BALEARES	71,43%	28,57%	56
U. DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA	98,20%	1,30%	384
C. A. DEL PAÍS VASCO	98,20%	1,30%	384
U. DE BURGOS	100,00%		57
U. DE LEÓN	--	--	(..)
U. DE SALAMANCA	100,00%		304
U. DE VALLADOLID	95,69%	4,31%	603
C. A. DE CASTILLA Y LEÓN	97,30%	2,70%	964
U. AUTÓNOMA DE MADRID	78,57%	21,43%	28
U. CARLOS III DE MADRID	--	--	(..)
U. COMPLUTENSE DE MADRID	--	--	(..)
U. DE ALCALÁ	84,21%	15,79%	76
U. POLITÉCNICA DE MADRID	79,53%	20,47%	342
U. REY JUAN CARLOS	82,86%	17,14%	140
COMUNIDAD DE MADRID	80,89%	19,11%	586
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA	100,00%		12
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	100,00%		12
UNIVERSIDAD DE ALICANTE	100,00%		690
UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN	--	--	(..)
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE	--	--	(..)
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA	91,87%	8,13%	246
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESTUDI GENERAL)			(..)
COMUNIDAD VALENCIANA	97,86%	2,14%	936

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS DE CICLO Y GRADO MATRICULADOS EN CENTROS PROPIOS CLASIFICADOS SEGÚN TITULARIDAD DE LA ENTIDAD COLABORADORA Y LA DURACIÓN TEMPORAL.  
CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 3

ENTIDAD COLABORADORA: PRIVADA					TOTAL PRÁCTICAS AEE		
I <sub>1</sub> (4)	≥ 6 meses (5)	< 6 meses (6)	Total PAEE (7)	I <sub>1</sub> (8)	≥ 6 meses (9)	< 6 meses (10)	Total PAEE (11)
13,12%	97,84%	2,16%	695	86,88%	98,13%	1,87%	800
13,12%	97,84%	2,16%	695	86,88%	98,13%	1,87%	1.753
6,83%	91,81%	8,19%	232	93,17%	91,97%	8,03%	249
6,83%	91,81%	8,19%	232	93,17%	91,97%	8,03%	249
9,51%	76,36%	23,64%	533	90,49%	75,89%	24,11%	589
9,51%	76,36%	23,64%	533	90,49%	75,89%	24,11%	589
8,99%	98,40%	1,60%	3.886	91,01%	98,43%	1,57%	4.270
8,99%	98,40%	1,60%	3.886	91,01%	98,43%	1,57%	4.270
9,74%	100,00%		528	90,26%	100,00%		585
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
18,22%	100,00%		1.364	81,77%	100,00%		1.668
23,32%	98,23%	1,77%	1.983	76,68%	97,64%	2,36%	2.586
19,92%	99,07%	0,93%	3.875	80,08%	98,74%	1,26%	4.839
2,18%	99,68%	0,04%	1.256	97,82%	99,22%	0,78%	1.284
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
14,61%	77,03%	22,97%	444	85,39%	78,08%	21,92%	520
24,43%	69,09%	30,91%	1.058	75,57%	71,64%	28,36%	1.400
6,00%	79,72%	20,28%	2.194	94,00%	79,91%	20,09%	2.334
10,58%	82,27%	17,73%	4.952	89,42%	82,12%	17,88%	5.538
3,30%	96,87%	3,13%	352	96,70%	96,98%	3,02%	364
3,30%	96,87%	3,13%	352	96,70%	96,98%	3,02%	364
22,73%	100,00%		2.345	77,26%	100,00%		3.035
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
--	--	--	(..)	--	--	--	(..)
6,25%	84,91%	15,09%	3.692	93,75%	85,35%	14,65%	3.938
--	--	--	(..)	--	--	--	2.301
13,42%	90,77%	9,23%	6.037	86,58%	91,72%	8,27%	9.274

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS DE CICLO Y GRADO MATRICULADOS EN CENTROS PROPIOS CLASIFICADOS SEGÚN TITULARIDAD DE LA ENTIDAD COLABORADORA Y LA DURACIÓN TEMPORAL.  
CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 3

UNIVERSIDAD	ENTIDAD COLABORADORA: PÚBLICA		
	≥ 6 meses (1)	< 6 meses (2)	Total PAEE (3)
UNIVERSIDAD DE OVIEDO	100,00%		13
PRINCIPADO DE ASTURIAS	100,00%		13
UNIVERSIDAD DE MURCIA	95,42%	4,58%	568
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA	95,24%	4,76%	21
REGIÓN DE MURCIA	95,41%	4,59%	589
TOTAL UU.PP. PRESENCIALES	91,67%	8,39%	5.934

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

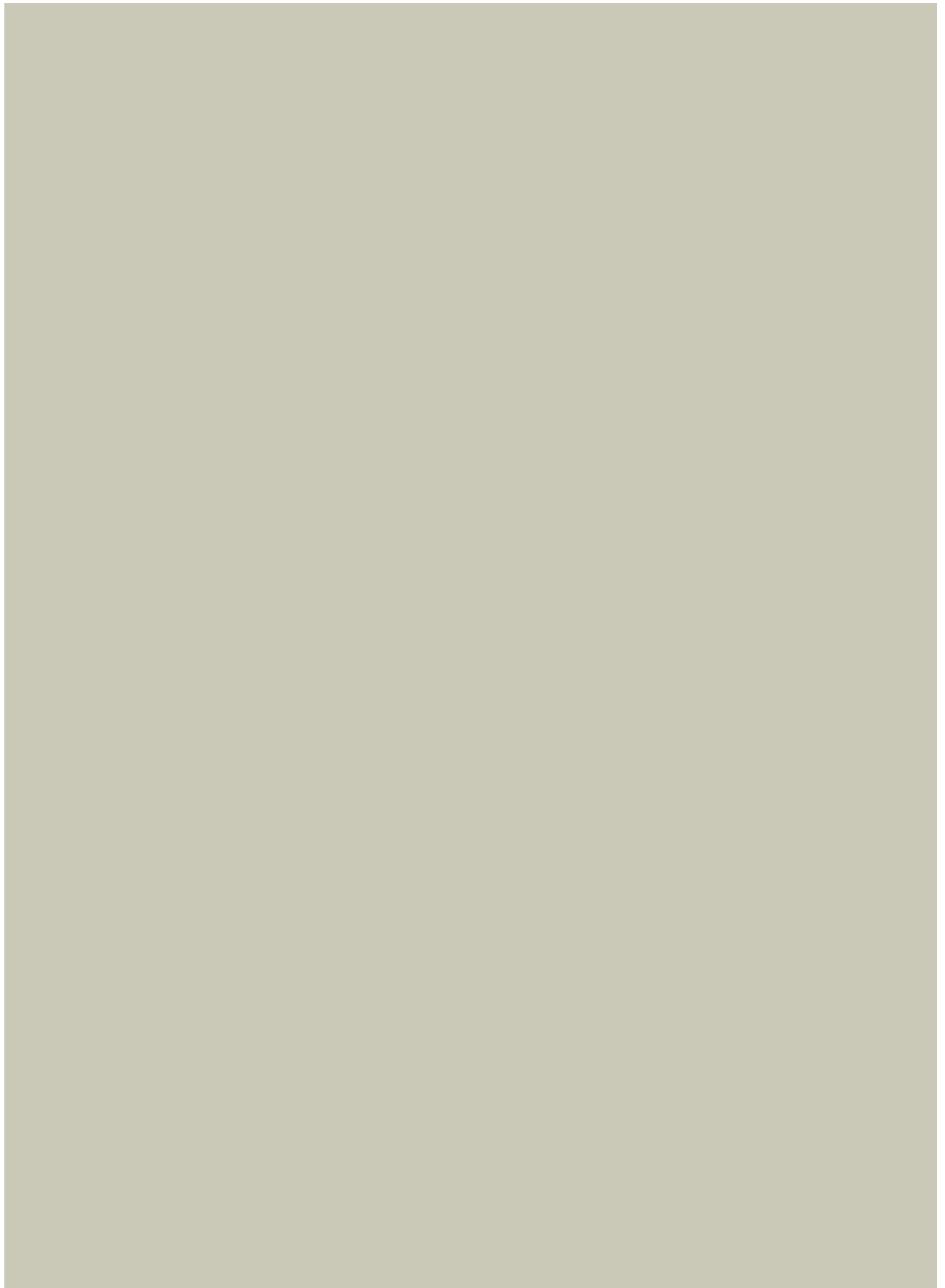
UNIVERSIDADES PÚBLICAS PRESENCIALES. DETALLE DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EXTRACURRICULARES DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS DE CICLO Y GRADO MATRICULADOS EN CENTROS PROPIOS CLASIFICADOS SEGÚN TITULARIDAD DE LA ENTIDAD COLABORADORA Y LA DURACIÓN TEMPORAL.  
CURSO ACADÉMICO 2014/2015

CUADRO 3

ENTIDAD COLABORADORA: PRIVADA				TOTAL PRÁCTICAS AEE			
I <sub>1</sub> (4)	≥ 6 meses (5)	< 6 meses (6)	Total PAEE (7)	I <sub>1</sub> (8)	≥ 6 meses (9)	< 6 meses (10)	Total PAEE (11)
1,12%	92,36%	7,64%	1.152	98,88%	92,45%	7,55%	1.165
1,12%	92,36%	7,64%	1.152	98,88%	92,45%	7,55%	1.165
26,08%	95,28%	4,72%	1.610	73,92%	95,32%	4,68%	2.178
9,59%	88,38%	11,62%	198	90,41%	89,04%	10,96%	219
24,57%	94,52%	5,48%	1.808	75,43%	94,74%	5,26%	2.397
14,04%	89,47%	10,53%	36.338	85,96%	89,78%	10,22%	47.680

UU. PP.: Universidades Públicas.

Fuente: *La Universidad Española en Cifras*. CRUE. Elaboración propia.



# 03

## CONCLUSIONES

Las relaciones entre universidades y empresas han mejorado mucho en las últimas décadas, siguiendo patrones anglosajones o algunos continentales de éxito, pero, a pesar de las declaraciones públicas y de las múltiples iniciativas puestas en marcha, siguen pesando, en unas y otras, algunos prejuicios que justifican el empeño de los autores de este documento por buscar nuevas “sinergias con sentido”. Como resultado de esta tarea de reflexión conjunta de los profesores de Studia XXI, hemos querido recoger en este último apartado algunas preguntas o consideraciones que han ido acompañando la gestación de este nuevo Cuaderno de Trabajo para que, en su recorrido posterior, puedan servir de soporte a un diálogo entre universidades, empresas, agentes sociales y responsables de las administraciones educativas. Con ello respondemos a nuestra vocación de propiciar una conversación constructiva, crítica, independiente y útil para la toma de decisiones.

Los autores se han aproximado a este tema con la convicción de que “tanto las universidades como las empresas son agentes efectivos de progreso social” y que “su colaboración resulta fundamental si queremos que nuestras condiciones de vida y salud mejoren”. Parece, sin embargo, que los ritmos de funcionamiento de las universidades y de las empresas no coinciden lo que, inevitablemente, introduce un cierto grado de frustración. Esta circunstancia contribuye a que estas relaciones sean complejas y, en ocasiones, no exentas de tensiones.

Los autores se han aproximado a este tema con la convicción de que “tanto las universidades como las empresas son agentes efectivos de progreso social” y que “su colaboración resulta fundamental si queremos que nuestras condiciones de vida y salud mejoren”. Parece, sin embargo, que los ritmos de funcionamiento de las universidades y de las empresas no coinciden lo que, inevitablemente, introduce un cierto grado de frustración. Esta circunstancia contribuye a que estas relaciones sean complejas y, en ocasiones, no exentas de tensiones.

Pero si el objetivo que se pretende es promover “sinergias con sentido” esta colaboración tan necesaria no puede reducirse, como nos señala Guy Haug, a un simple proceso estandarizado, o en delegar la responsabilidad de su gestión en una determinada unidad o área especializada de la universidad. Nos enfrentamos a una realidad muy amplia, compleja y fluida que abarca desde la formación, investigación, transferencia y diseminación del conocimiento por el lado universitario, a la evidente heterogeneidad y dinamismo de las estructuras, sectores y actividades empresariales, por otro.

## APUNTES PARA EL DEBATE

- Las empresas no cuestionan los conocimientos de nuestros estudiantes, aunque sugieren carencias en sus competencias profesionales.
- No debemos olvidar que la misión fundamental de la universidad es transmitir conocimiento, investigar y contribuir con ello a la mejora permanente de la sociedad.
- Si los empleadores dijeran a las universidades lo que van a necesitar en el plazo de unos años, estas quizá estarían en condiciones de responder mejor a su demanda.
- El debate sobre la “sobrecualificación” o “sub-utilización de competencias” no es un problema del sistema educativo sino una limitación del sistema productivo.

Por eso, para que ese diálogo universidad-empresa tenga sentido se necesita una cierta intensidad y una forma de interacción regular y, por supuesto, eliminar, como dice Pello Salaburu, afirmaciones no exentas de trivialidad o de imprecisiones. Es posible, según este autor, que el camino para una convivencia estrecha y duradera tenga que basarse en el respeto hacia funcionamientos y ritmos distintos: si la universidad se plantease como su objetivo principal dar respuesta a las necesidades del tejido empresarial, los empresarios deberían señalar con claridad sus necesidades. Y para que las universidades pudieran proveer de profesionales cualificados y con garantías de que van a ser capaces de responder a esas necesidades deberían saberlo, y de forma concreta, con unos seis años de antelación.

“LA UNIVERSIDAD TIENE QUE OCUPARSE, POR ENCIMA DE TODO, DE GENERAR CONOCIMIENTO Y TRANSMITIRLO DE FORMA EFICAZ”.

Pello Salaburu

En este sentido, Pello Salaburu nos recuerda que, si bien la colaboración entre universidad y empresa es fundamental para que nuestra sociedad mejore, esta colaboración es sólo uno de los aspectos que debe caracterizar el trabajo en la universidad, porque la universidad es mucho más que eso y, por encima de todo, debe ocuparse de generar conocimiento y trasmitirlo de forma eficaz, formando a profesionales a requerimiento de las necesidades sociales, no sólo del tejido productivo.



A su vez, el mundo de la investigación universitaria, como es bien conocido, presenta numerosos casos en los que los avances en investigación básica abren, con el tiempo, oportunidades de aplicaciones prácticas no previstas, que se convierten en innovaciones empresariales de éxito.

## APUNTES PARA EL DEBATE

- ¿Cuáles son los motivos por los que los titulados universitarios españoles se encuentran entre los que tienen un mayor desajuste educativo?
- ¿El conocimiento mutuo y la cooperación facilitarían las experiencias de formación dual, los itinerarios curriculares híbridos y flexibles, los doctorados en empresas, la ampliación de la oferta de aprendizaje permanente por parte de las universidades y/o la creación de ecosistemas?
- Si las universidades asumen la formación y el aprendizaje de competencias genéricas entre sus estudiantes, ¿no deberían las empresas, por su parte, formar y fomentar el desarrollo de otro tipo de habilidades en el puesto de trabajo?
- ¿Qué tipo de habilidades y competencias son necesarias en la actualidad en el mercado de trabajo? ¿Las empresas tienen identificadas estas necesidades?

Si la participación directa en la vida universitaria de los profesionales de la empresa añade valor a la cooperación, esta se vuelve absolutamente crítica en el campo de la investigación y la transferencia, como nos señala Senén Barro. Y todo apunta a que hay, por ambas partes, un amplio margen de mejora. Y no basta solo con argumentar las ventajas de esa colaboración. Se necesitan políticas, sobre todo públicas, valientes y a largo plazo. Hay que abordar reformas legales, regulatorias, fiscales, de incentivos, que estimulen y apoyen a las empresas existentes a innovar permanentemente y que permitan que se creen y escalen nuevas empresas basadas en el conocimiento y la tecnología, que tienen el valor añadido de servir de catalizadores en los procesos de

“LOS PAÍSES Y LAS ORGANIZACIONES QUE PROGRESARÁN CON MÁS SEGURIDAD SON AQUELLAS QUE APUESTEN DE MANERA PERMANENTE POR FORMAR A CIUDADANOS Y PROFESIONALES CUALIFICADOS, QUE PUEDAN APORTAR TALENTO Y VALOR AÑADIDO”.

Josep M. Vilalta.

innovación de mayor impacto dentro del tejido productivo. Por lo que atañe a la universidad, el profesor Barro recomienda subsanar la falta de cultura de transferencia entre el personal docente e investigador, de preparación para llevarla a cabo, de incentivos y de reconocimientos, y de apoyo institucional en un proceso que es complejo, arduo e incierto.

Los interrogantes que suscita la consideración de una cooperación entre universidades y empresas en un escenario a medio o a largo plazo, que ya avanzábamos en el prólogo de este Cuaderno de Trabajo, se retoman de la mano de Josep M. Vilalta. Cambios profundos en el mundo empresarial derivados del nuevo entorno tecnológico y del proceso globalizador de los flujos económicos interpelan a la institución

“LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL HA CONOCIDO UN ÉXITO NOTABLE TANTO EN LAS UNIVERSIDADES COMO EN LA SOCIEDAD EN GENERAL, INCLUIDA LA ESFERA EMPRESARIAL”.

Guy Haug

universitaria sobre los conocimientos, competencias, habilidades y valores en los que debemos formar a los profesionales del futuro. Sin duda, son necesarios programas más personalizados para que cada uno pueda construir, en la medida de lo posible y junto al consejo y orientación externos, su propio itinerario de formación y, por tanto, su perfil profesional en un mundo en cambio constante y de creciente complejidad. Tampoco podemos olvidar que las estrategias de internacionalización de los estudiantes contribuyen a experiencias de movilidad, de aprendizaje de competencias transversales, de contacto con lenguas, sociedades y culturas que amplían sus horizontes de empleabilidad.

A los responsables universitarios compete el fomento de una oferta mucho más diversificada que, teniendo en cuenta la naturaleza y las características de las diferentes disciplinas académicas, esté preparada para satisfacer las nuevas cualificaciones profesionales. La finalización de la etapa universitarita es, hoy en día, un punto de partida, una estación más de la formación a lo largo de la vida, que implica una revisión de los diversos tipos y niveles de formación, nuevos sistemas de reconocimiento de la formación adquirida en el puesto de trabajo y, sobre todo, supone desdibujar las fronteras entre la formación formal, no formal e informal que, de hecho, son cada día más difusas.

En un contexto tan complejo y dinámico no ayudan en nada, según Josep M. Vilalta, las visiones excesivamente cortoplacistas, lineales o utilitaristas sobre la educación superior que, en opinión de los autores, caracterizan a una buena parte de las empresas españolas cuando se aproximan y se relacionan con la universidad. Son necesarias relaciones más estables y estratégicas.

---

## APUNTES PARA EL DEBATE

---

- ¿Las universidades deben formar para las necesidades presentes de las organizaciones o preparar a los profesionales del futuro?

---

  - Universidades y empresas deben promover alianzas que desarrollen y reconozcan aprendizajes que superan la etapa de formación universitaria, grado y máster.

---

  - Aunque no corresponde a los profesores universitarios medir los *outputs* de los procesos formativos de sus respectivas disciplinas, ¿deberían, sin embargo, adecuar la formación de sus estudiantes a la evolución de la demanda que plantea la sociedad? ¿Deberían transmitir el conocimiento bajo criterios de versatilidad y adaptabilidad que les capaciten para desenvolverse en nuevos escenarios de desempeño profesional?

---

  - Potenciar las capacidades emprendedoras universitarias resulta un factor clave en la mejora de la transferencia de conocimiento y constituye el valor social más eficaz.
- 

Federico Gutiérrez Solana describe la naturaleza de esta relación en términos de valor social. La actividad de las universidades tendrá tanto mayor valor social cuanto más contribuya al desarrollo económico y social, en sus pasos sucesivos: conocimiento creado; su transferencia para aplicaciones de innovación y desarrollo; competitividad del sistema productivo, y, finalmente, modelo de sociedad y bienestar propio. Crear conocimiento y transferirlo es labor de las universidades, recepcionarlo y ponerlo en productividad es tarea de las empresas. Propone que la innovación sea el enlace entre conocimiento y crecimiento, lo que requiere de una visión más global para ambos actores, en la que se reconocen como agentes complementarios del desarrollo de la sociedad, para hacer de la transferencia del conocimiento una actividad eficaz y social.

Recomienda introducir la cultura del emprendimiento de los universitarios en formación, a nivel de grado o de posgrado, como investigadores o no, a través de pro-

---

“EN UN MUNDO CON UN CAMBIO TECNOLÓGICO TAN ACELERADO, QUIZÁ RESULTE CRÍTICO PRESERVAR LA CAPACIDAD DE REFLEXIÓN Y DE ABSTRACCIÓN DE NUESTROS ESTUDIANTES PARA QUE PUEDAN ENFRENTARSE, A MEDIO PLAZO, A NUEVOS PROBLEMAS CON GARANTÍAS DE ÉXITO”.

Francisco Marcellán

gramas de sensibilización y formación. A esta línea de actuación se adhieren Guy Haug y Josep M. Vilalta, porque, sea bien por cuenta ajena como iniciadores o apoyo a procesos innovadores o bien auto-empleados en iniciativas de emprendimiento propio innovador, la transferencia del conocimiento se incrementará, y favorecerá la innovación empresarial. Trasladar personas con estas características al tejido productivo debe mejorar, además, la capacidad de intraemprendimiento empresarial. Asimismo, la sensibilización a iniciativas emprendedoras de los investigadores en formación se ha mostrado como potenciadora de la capacidad estructurada de las universidades para generar *spin-offs* propios o en colaboración con empresas.

“LOS FACTORES CULTURALES Y LA SITUACIÓN DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA EJERCEN UNA INFLUENCIA RELEVANTE EN LA OFERTA LABORAL DEL MERCADO”.

María Antonia García Benau

En este sentido, recuerda también Francisco Marcellán que, en muchos casos, desde el sector productivo se acude a los grupos universitarios como solución de bajo coste y puntual ante un problema concreto y no desde una perspectiva más estable y amplia que se vería favorecida con la creación de espacios de interfaz (parques científicos y tecnológicos, viveros y empresas, etc.) que permitirían estrechar la colaboración *in situ*.

En una aproximación más acotada sobre la formación universitaria y la inserción laboral de los egresados, María Ramos, en el segundo apartado del Cuaderno, nos señala, a partir del análisis de bases estadísticas, la existencia en España de un claro desajuste educativo y de una sobrecualificación de los trabajadores universitarios. Si bien es cierto que la estructura productiva española se ha ido orientando cada vez más a ocupaciones más cualificadas, el porcentaje de empleos que se corresponden con un nivel universitario se encuentra lejos de la media europea lo que explica, entre otras causas, el grado actual de sobrecualificación de nuestros trabajadores. Paradójicamente, España presenta, a la vez, una no despreciable cantidad de trabajadores con carencias formativas, según se desprende de los últimos datos aportados por el *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC). Sin duda, esta situación se relaciona por un lado, con la falta de tamaño de las empresas y su poca intensidad innovadora, y por otro, con la falta de conectividad universidad-empresa.

Son muchos los retos del mercado laboral español, pero en lo que se refiere a la relación entre universidades y empresas cabría apuntar, como hace María Ramos, que los dos retos más acuciantes son mejorar el contenido práctico de las titulaciones y fomentar la formación de los trabajadores a lo largo de la vida.

Es cierto que ya, en la actualidad, las universidades ofrecen cursos de actualización para profesionales, pero, en opinión de Francisco Marcellán, son acciones puntuales, al albur de la voluntad de profesores y grupos de investigación, que no responden, en absoluto, a una estrategia institucional clara y explícita.

Un compromiso público de la universidad con las políticas de aprendizaje de adultos permitiría resaltar su papel como referente intelectual ante la sociedad y constituiría una buena prueba de su responsabilidad social. Asegurar la formación de los trabajadores y su reciclaje continuo no es sólo bueno para ellos mismos y para las empresas en las que prestan sus servicios sino también para la economía en su conjunto, al estar mejor armada ante presiones externas y poder responder mejor a los cambios tecnológicos. Según el profesor Marcellán, explorar las posibilidades que encierra la Formación Profesional es una tarea pendiente, así como abrir caminos de vinculación posterior a la universidad a través de la formación permanente, con el fin de dinamizar y actualizar el conocimiento.

La generalización de las prácticas universitarias revela el reconocimiento, por parte de universidades y sector productivo, de la necesidad de incrementar esos contenidos prácticos que, además, tienen un efecto claramente positivo sobre la empleabilidad. Esto exige que su contenido sea de utilidad para el estudiante, tenga la duración, adecuada, cuente con el seguimiento directo por parte de la universidad, no sólo del cumplimiento de las condiciones contractuales, sino de sus resultados de aprendizaje, así como con la necesaria tutorización y mentorización desde la universidad y desde la empresa.

La necesidad de diseñar y gestionar bien las prácticas se justifica ampliamente en el análisis realizado por Juan Hernández Armenteros y Blas Furió, sobre las prácticas externas extracurriculares en las universidades españolas. Los datos nos muestran que estas prácticas son claramente minoritarias, con una tendencia, observada en los últimos años, a disminuir, quizá porque no están vinculadas, de manera consistente, con el proceso de formación y aprendizaje del alumno universitario.

“MEJORAR LA EMPLEABILIDAD Y EL RECICLAJE DE LOS TRABAJADORES DEBERÍA SER UN OBJETIVO PRIORITARIO DE LAS ESTRATEGIAS DE PAÍS, EN LÍNEA CON LAS RECOMENDACIONES DEL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, EN LAS QUE LAS UNIVERSIDADES PODRÍAN TENER UN LUGAR PRIVILEGIADO COMO CENTROS DE FORMACIÓN RECONOCIDOS”.

María Ramos

“LA DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEBE RESPONDER A LA NECESIDAD DE QUE EL ALUMNO ADQUIERA UNA EXPERIENCIA FORMATIVA, NO UNA CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO PRODUCTIVO”.

Juan Hernández Armenteros y Blas Furió

Los autores concluyen que es preciso reformular el planteamiento actual en la dirección de facilitar que el tutor institucional, académico o profesional de la gestión universitaria, disponga del tiempo suficiente para poder atender las necesidades de orientación y evaluación que demanden los alumnos que realizan estas prácticas. Tampoco, disponemos de información estadística que nos permita conocer cuáles son las empresas que, según su tamaño, muestran un mayor grado de colaboración con esta actividad académica. Recomiendan a los responsables universitarios cuidar los aspectos relacionales con las entidades colaboradoras para el periodo de prácticas puesto que, con frecuencia, los alumnos son el primer contacto que tiene la empresa con la institución y, sin duda, influye en la opinión que puedan formarse de la universidad.

Las reformas que se acometan deben buscar acotar la ambigüedad de la actual normativa para compatibilizar la accesibilidad a las prácticas con una duración que no obstaculice el progreso académico del alumno y que acentúen su carácter formativo. Son necesarios trabajos empíricos que busquen confirmar la presencia e intensidad de estas relaciones entre estudiantes universitarios y tutores de empresas, más allá de estudios basados en encuestas de satisfacción laboral realizadas a los alumnos que han participado en esta actividad.

Si bien los autores de este documento mencionan de manera más o menos explícita, la situación de “sobrecualificación” de nuestros trabajadores universitarios, María Antonia García Bernau explica que no debe causarnos extrañeza, ya que las posibilidades de acceder a un empleo aumentan conforme lo hace el nivel de formación académica, por lo que es razonable que, a pesar de todo, los jóvenes quieran adquirir una educación universitaria superior para optar a situarse en cotas superiores de empleabilidad.

No podemos olvidar, por otra parte, que las instituciones de Educación Superior y las organizaciones empresariales, en particular las españolas, están especialmente afectadas por el objetivo europeo 2020 de incrementar la tasa de empleo de los graduados recientes (población entre 20 y 34 años que ha acabado sus estudios en los tres últimos años), y que se sitúa para la Unión Europea en el 82%, estando España en el 71,9% (año de referencia 2017), según datos del *Monitor de la Educación y Formación 2018*, publicado por la Comisión Europea.

## APUNTES PARA EL DEBATE

- ¿Cuáles son las principales dificultades organizativas en la universidad y/o en las empresas que hacen que los titulados universitarios españoles sean de los que tengan un mayor desajuste educativo entre la formación recibida y el trabajo que desempeñan?
- La mayoría de estudios sobre las competencias de titulados en el mercado de trabajo identifican una falta de aplicación de los conocimientos teóricos que proporcionan las universidades. ¿Está adaptada la universidad a las necesidades del mercado de trabajo actual? ¿Sobran conocimientos teóricos o faltan conocimientos prácticos?
- Hay evidencia de que hacer prácticas en empresas durante la carrera mejora la empleabilidad y los resultados laborales de los universitarios. ¿Deberían ser las prácticas en empresas obligatorias en todos los cursos? ¿Habría diferencias por áreas de estudios? ¿Cuál debería ser el contenido de las prácticas en las universidades y en las empresas?
- Teniendo en cuenta el tejido empresarial español en cuanto al tamaño de las empresas, ¿qué tipo de prácticas pueden ofrecer las pequeñas empresas a los graduados? ¿Y las grandes?
- ¿Cómo podrían responsabilizarse las empresas del contenido formativo de las prácticas laborales? ¿Qué tipo de seguimiento corresponde a las universidades?

A juicio de la profesora García Benau, las características del sistema productivo español, con un elevado porcentaje de empresas pequeñas y medianas, y una especialización productiva poco centrada en actividades de conocimiento, definen, por sí mismas, un perfil en los puestos de trabajo demandados. Por otro, parece que escasean los universitarios con un nivel alto en el desarrollo de competencias, lo que evidencia que las universidades deben estar más atentas a estas cuestiones. Recomienda el impulso de las lanzaderas de empleo y la creación de comités formados por profesionales y académicos, que valoren las nuevas oportunidades que ofrece el mercado laboral y la necesidad de tomar medidas para adaptarse a ellos.

“LAS UNIVERSIDADES DEBEN PROMOVER LAS INICIATIVAS NECESARIAS PARA QUE TODOS LOS AGENTES SOCIALES COLABOREN ACTIVAMENTE”.  
Federico Gutiérrez-Solana

“PARA CAMBIAR EL PANORAMA DE NUESTRO TEJIDO PRODUCTIVO HACEN FALTA POLÍTICAS PÚBLICAS, VALIENTES Y A LARGO PLAZO”.

Senén Barro

Del conjunto de las aportaciones se desprende esta última conclusión, formulada por Federico Gutiérrez Solana y con la que proponemos, autores y editores, abrir una fructífera reflexión entre universidades y empresas que se concrete, en la práctica, en nuevas y efectivas vías de colaboración:

“Las sociedades demandan funcionalidad a las universidades y contribuyen a su financiación, y estas devuelven los resultados de su actividad, investigación y formación, de forma que si éstos tienen valor es porque generan crecimiento con el que la sociedad incrementa sus capacidades de apoyo y sus demandas a las universidades. Pero de generar crecimiento en las sociedades se encargan preferentemente las empresas, por lo que la asociación coordinada universidad-empresa es la estructura, el marco, que permite el crecimiento adecuado, sostenible, eficaz y eficiente, de una sociedad. La labor de las administraciones públicas, representando a las sociedades, es impulsar acciones nucleadoras, potenciadoras y estabilizadoras de ese marco. Bien conocido por las universidades este escenario para la adecuada gestión del conocimiento, estas deben ser emprendedoras proactivas para liderar la búsqueda de soluciones eficaces y eficientes”.

## APUNTES PARA EL DEBATE

- ¿Cabría vincular la financiación de las universidades a los niveles de empleabilidad de los egresados y a los plazos temporales necesarios para consolidar un puesto acorde con su formación universitaria? ¿Sería deseable? ¿Cómo tener en cuenta el diferente origen socioeconómico de los estudiantes?
- Los *rankings* de universidades, ¿deberían tener en cuenta los factores que intervienen en la empleabilidad y en la trayectoria profesional de los titulados universitarios?
- ¿Cómo se podrían evaluar los resultados de inserción laboral de los titulados?
- ¿Cómo se debería mejorar la colaboración (financiera, técnica, de reclutamiento de personas, etc.) entre la universidad y la empresa privada? ¿Cómo se podrían “institucionalizar” las buenas prácticas?







José Abascal, 57  
28003 Madrid  
T 34 91 455 15 76  
F 34 91 399 40 12

Rue de Trèves, 49 bte 3  
B 1040 Bruxelles  
T 32 2 280 6340  
F 32 2 280 6338

[www.sociedadeducacion.org](http://www.sociedadeducacion.org)  
[fundacion@sociedadeducacion.org](mailto:fundacion@sociedadeducacion.org)

Studia XXI es un programa de trabajo con vocación de contribuir al debate sobre el futuro de la universidad en España, en el que un grupo de expertos reflexiona conjuntamente sobre los retos a los que se enfrenta.

#### DOCUMENTOS DE TRABAJO

- 1 / 2010**  
Pluralidad de misiones en el Espacio Europeo de Educación Superior
- 2 / 2011**  
La internacionalización de las Universidades, una estrategia necesaria
- 3 / 2011**  
El marco institucional de las Universidades públicas: políticas de mejora
- 4 / 2011**  
Profesores y estudiantes en el centro de la universidad
- 5 / 2011**  
Garantía de calidad y rendición de cuentas en las Universidades
- 6 / 2012**  
Nuevas perspectivas para la financiación y el gobierno de las universidades
- 7 / 2016**  
Consideraciones sobre el grado universitario en España

#### CUADERNOS DE TRABAJO

- 1 / 2013**  
La Estrategia Universidad 2015: ¿marcando un rumbo?  
Francisco Marcellán Español
- 2 / 2013**  
La Universidad informal  
Javier Vidal
- 3 / 2013**  
Autonomía y competitividad de las universidades  
Antonio Embid Irujo
- 4 / 2013**  
La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas  
Josep M. Vilalta
- 5 / 2013**  
Instrumentos para una financiación eficaz de las universidades  
José Antonio Pérez García  
Juan Hernández Armenteros
- 6 / 2013**  
Hacia más diversidad universitaria  
Guy Haug

#### 7 / 2013

Crisis fiscal, finanzas universitarias y equidad contributiva  
Juan Hernández Armenteros  
José Antonio Pérez García

#### 8 / 2014

Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible  
M<sup>a</sup> Antonia García Benau

#### Número Especial / 2014

Opiniones de los españoles sobre sus universidades: algunas perspectivas  
Víctor Pérez-Díaz  
Juan Carlos Rodríguez

#### 9 / 2017

Demografía universitaria española: aproximación a su dimensión, estructura y evolución  
Juan Hernández Armenteros  
José Antonio Pérez García  
Guy Haug  
Antonio Embid Irujo  
Juan Carlos Rodríguez  
Francisco Marcellán  
Ángel J. Gómez Montoro  
Javier Vidal  
José Juan Moreso  
M<sup>a</sup> Antonia García Benau  
Josep M. Vilalta