

# **Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción**

## **Graduate employability in Catalonia. From diagnosis to action**

**Sebastián Rodríguez Espinar**

*Universidad de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona, España.*

**Anna Prades Nebot**

**Lorena Bernáldez Arjona**

**Sergio Sánchez Castiñeira**

*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona, España.*

### **Resumen**

Más allá de las posiciones que centran la explicación de la relación formación (credenciales) -trabajo en los factores estructurales (mercado y demografía)-, aparece un discurso, próximo a las teorías del capital humano, que enfatiza la calidad de la formación y el potencial personal como determinantes del buen éxito de la inserción laboral, especialmente en el ámbito de la formación universitaria. Se analiza, desde una perspectiva crítica, el discurso de la empleabilidad que preconiza la necesidad de que dicha formación permita una adecuada y pertinente incorporación al mundo laboral; en suma, que favorezca el desarrollo de la empleabilidad de los graduados. Como componentes de la empleabilidad se consideran tanto las competencias requeridas para obtener un empleo como las necesarias para satisfacer las cambiantes demandas de los empleadores.

En el estudio, a partir de la identificación del mapa de competencias personales y de los factores de contratación, analiza la valoración que dos amplias muestras de graduados del sistema universitario catalán hacen del nivel de desarrollo de las mismas en su etapa

formativa, así como de los déficits competenciales en relación a su desempeño profesional. Se trata de un análisis secundario y diferencial de las bases de datos institucionales provenientes de los estudios de inserción de las cohortes de 2002 y 2004 realizadas por AQU Catalunya. Los resultados ponen de manifiesto las diferencias valorativas de satisfacción con el nivel formativo tanto entre áreas disciplinares como entre graduados con desempeño o no de funciones universitarias. Así mismo, aparece un claro diferencial entre el nivel de formación y su utilidad en la tarea profesional.

Finalmente, se identifican los ámbitos y estrategias de acción formativa en los que la enseñanza universitaria puede favorecer la empleabilidad de sus graduados bien sea a través de la auditoría de empleabilidad, el diseño de los programas formativos o las actuaciones dentro de los planes de orientación y tutoría.

*Palabras clave:* empleabilidad, factores, educación superior, encuestas de inserción.

### **Abstract**

Beyond the positions that focus the explanation of the school-job relationship on the structural factors (market and demography) and close to human-capital theories, a point of view, which emphasizes the quality of training and the personal potential as determiners of effective success in job placement, stands out, specially in the area of the Higher Education.

The article analyzes, from a critical perspective, the «employability discourse», which states the need for such training in order to obtain an adequate and relevant job, i.e., a training which enhances graduates employability. Employability is understood as the competences required to obtain an employment as well as those necessary to satisfy the employers' changing demands.

From an identification of the personal skills map and the employability factors, this study analyzes their assessment in two wide samples of university graduates students. The data analysis is a secondary one. It carries out differential analysis from a data base of AQU Catalonia, which were originally conducted to study job employment of 2002 and 2004 cohorts. The results show the value differences of satisfaction with the level of training among disciplinary areas as well as among graduates performing or not university functions. Likewise, the article reveals a clear difference between the level of training and its usefulness in the professional task.

Eventually, the article identifies areas and strategies of formative action where universities may improve its graduate's employability by means of an employability auditing, the design of training programs or different actions within professional guidance and tutorship planning programmes.

*Key words:* employability, employability factors, Higher Education, job placement surveys

## Introducción

En el ámbito español, y a partir de final de la década pasada y sin un especial debate teórico, comenzaron a generarse diversos tipos de estudios cuya preocupación fundamental radicaba en *conocer la situación de empleo de determinados colectivos de graduados*. Buena parte de estos estudios provenían de iniciativas de las Universidades-Consejos Sociales, o de manera puntual de algún otro agente. Ha sido en esta primera década de s.XXI cuando han aparecido la mayoría de los estudios. Así se pone de manifiesto en la recopilación recogida en el portal de inserción laboral de los graduados universitarios, iniciativa de la ANECA ([www.insercionlaboral.net](http://www.insercionlaboral.net)), y especialmente en los estudios llevados cabo en el sistema universitario público catalán con el apoyo de los Consejos Sociales de sus universidades y dirigidos desde AQU Catalunya. El seguimiento de tres cohortes de egresados a lo largo de la década (1998, 2001 y 2004) con muestras de más de una decena de miles de graduados cada una de ellas, y con un periodo de intervalo postgraduación de tres años, ha dado lugar a estudios de diversa índole (Rodríguez, 2001; Serra, 2007). En este trabajo se parte de esta base de datos (cohortes 2001 y 2004), pero los objetivos del mismo no se centran en analizar la situación de empleo, ampliamente descrita y estudiada en las publicaciones referidas<sup>1</sup>, sino un aspecto de especial interés en los momentos presentes: el análisis, desde la perspectiva del graduado, de los factores de acceso al empleo así como de la valoración de su desarrollo competencial y de los posibles desequilibrios de éste en relación a las demandas del puesto de trabajo. La investigación se centra en responder a las siguientes cuestiones, tomando en consideración variables diferenciales como cohorte, área disciplinar de estudio, género y tipología de funciones desempeñadas:

- ¿Cuál es la importancia que atribuyen los graduados a determinados factores asociados a su inserción laboral?
- ¿Cómo valoran el nivel de desarrollo competencial alcanzado en su formación universitaria?
- ¿Cómo valoran la utilidad de determinadas competencias para su desempeño profesional?
- ¿Cuál sería el marco de referencia y de actuación para subsanar posibles déficits competenciales?

<sup>1</sup> Consideración especial tiene el proyecto *Reflex*, de amplitud europea y en el que participaron 48 universidades españolas, si bien, las características metodológicas del mismo, por lo que respecta a la muestra española, presenta significativas deficiencias. De aquí la relatividad de sus conclusiones y, por tanto, la utilidad para este trabajo. El informe ejecutivo del mismo puede obtenerse en: [www.aneca.es/estudios/docs/InformeEjecutivoANECA\\_jornadasREFLEXV20.pdf](http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeEjecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf)

## Sobre el discurso de la empleabilidad y sus componentes

La preocupación por la empleabilidad de los jóvenes está en todas las agendas políticas. Informes como el de Mainguet (1999) ponen de manifiesto el interés de los gobiernos así como la dificultad de análisis de los resultados de los *national surveys* como consecuencia de múltiples cuestiones metodológicas. En el caso de los jóvenes universitarios es tema presenta algunas peculiaridades. Si bien es cierto que la formación universitaria es reconocida como un valor en sí misma, cada vez más se hace notar la necesidad de que dicha formación permita una adecuada y pertinente incorporación al mundo laboral. Se asume tanto *la relevancia profesional* (alcanzar los requisitos y expectativas del campo profesional para el que los estudiantes son preparados) como *la flexibilidad y capacidad de innovación de las universidades* para anticipar y responder con rapidez a cuestiones y requerimientos de los empleadores y a nuevos avances dentro de los diferentes campos profesionales.

Por otra parte, y desde las exigencias de la *rendición de cuentas*, la empleabilidad de los egresados universitarios es considerada como un significativo indicador de rendimiento de las propias instituciones si bien en algunos contextos se debate la pertinencia de dicho indicador. Harvey et al. (2002) son críticos con este indicador, al considerar que se trata de un logro personal en el que la institución tiene una menor responsabilidad, máxime cuando se define y mide inadecuadamente o se obtiene en determinados momentos (p. ej. 6 meses, como es habitual en el Reino Unido). Otros autores como Knight (2001) han argumentado que la relación entre empleabilidad y empleo (potencialidad y acto) está altamente mediatizada tanto por factores estructurales de desigualdades en el acceso como de oferta (volumen de graduados) y demanda de empleo. En semejante dirección apunta Moorle (2001) al afirmar que de modo simplista, el indicador de empleabilidad soslaya la interacción que se da entre mercado de trabajo y estructuras sociales como el género, raza, clase social o discapacidades. Por su parte, Moreau & Leathwood (2006) señalan que el discurso sobre la empleabilidad de los universitarios ha sabido trasladar la presión del logro de un empleo a la formación del individuo, dejando en un segundo término la atención a los factores estructurales del mercado de trabajo. De esta manera, al centrar la responsabilidad de «encontrar empleo» en la individualidad del graduado o graduada (en su preparación y conducta de búsqueda de empleo), se traslada también a la institución que lo forma la responsabilidad en el logro de una adecuada inserción laboral de sus egresados. En semejante dirección se pronuncia la ACAP (2006) en su estudio sobre los servicios de prácticas y empleo de las universidades de la Comunidad de Madrid:

la empleabilidad no debe ser el único aspecto a considerar en las titulaciones, pues una enseñanza *centrada en el estudiante* significa también una enseñanza integral en valores. La Universidad no debería convertirse en un mero proveedor de titulados, cien por cien operativos para llevar a cabo un trabajo específico, sino de pertrecharlos de una base suficiente de conocimientos e incentivarlos a desarrollar su capacidad de formación continua.

En términos generales podemos afirmar que en el fondo se trata del eterno debate sobre la relación entre educación y trabajo. El objetivo de este trabajo no permite abordarlo de manera holística. Señalemos que el debate se centra entre dos enfoques explicativos de la relación educación (credenciales) - trabajo:

- Teorías del *capital humano* (Becker, 1964; Schultz, 1971) en las que se defienden que los individuos son *recompensados con buenos trabajos* en consonancia con sus credenciales educativas (grados/títulos). Altas cualificaciones son las demandadas en las modernas economías de una sociedad del conocimiento (Becker, 2002)
- Teorías de la exclusión social (Weber, 1968; Collins, 1979; Parkin, 1979) en las que se postula que la obtención de empleo y remuneración así como la ubicación del individuo en la estructura ocupacional está determinada por las diferencias de poder, estatus y capital de los individuos y de sus grupos sociales de referencia.

Siguiendo el trabajo de Rodríguez et al. (2007), parece necesario y conveniente, desde la perspectiva investigadora, centrar en su justo término el discurso sobre la empleabilidad de los graduados universitarios. No debe olvidarse que bajo el concepto de empleabilidad de una persona no sólo se entiende la posesión de una serie de competencias requeridas para satisfacer las cambiantes demandas de los empleadores (mantener el empleo), sino también aquellas requeridas para inicialmente obtenerlo. Como señalan Harvey et al. (2002) no está exenta de dificultad la definición e identificación de los componentes de la empleabilidad. Asumimos la propuesta de Tamkin & Hillane (1999) que consideran la empleabilidad como la capacidad de proceder de manera autosuficiente en el mercado de trabajo para desarrollar el potencial personal a través de un empleo sostenible. La empleabilidad de una persona depende de los conocimientos, las competencias y las actitudes que posee, la manera como hace servir estos recursos y los presenta ante los empleadores y del contexto en el que busca empleo (circunstancias personales y características del mercado laboral). Rodríguez et al. (2007, p. 342) explicitan los componentes que se derivan de esta concepción:

## Componentes de la empleabilidad

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

Acorde con los objetivos de este trabajo, corresponde fijar la atención en el primer componente: las potencialidades personales (competencias). Múltiples son las fuentes que han operativizado este componente competencial. Como apuntan Brennan et al. (2001) los listados de competencias asociadas al empleo varían según los contextos pues que la tipología y *cultura empresarial* marca la política concreta de selección y

empleo. Smetherham (2006) afirma que la empleabilidad de un individuo está influenciada por la manera en que el empleador valora su potencial (credenciales, conocimientos, habilidades, actitudes y atributos personales). Las contradicciones del mundo empresarial son evidentes: mientras que unas empresas desean que los graduados tengan una formación amplia y polivalente, ya que descansa en la empresa el esfuerzo de generar cualificaciones específicas; para otras, su política ocupacional es a corto plazo ya que externalizan la formación específica y, por tanto acuden a la búsqueda de graduados que puedan atender sus necesidades inmediatas

La estructura de competencias adoptada en los estudios de AQU Catalunya dispone ya de un amplio fundamento (Rodríguez, 2001; Serra, 2007). En el cuadro siguiente se han recogido la comparativa de esta estructura con los resultados de los estudios de Brennan et al. (2001) y del Departamento de Educación, Ciencia y Formación australiano (DEST, 2002) que recogen la demanda de competencias de los empleadores<sup>2</sup>. Las diferencias estriban, especialmente por que respecta al estudio de Brennan, en que no se consideraron las competencias estrechamente ligadas a la acción profesional específica (trabajar bajo presión, precisión-atender al detalle o adaptabilidad), por el contrario se incluyeron las referidas a la formación disciplinar (teórica y práctica) y los idiomas, punto irrelevante en el contexto de los otros dos estudios. La toma en consideración de la formación teórica y práctica responde al enfoque comprensivo de la *empleabilidad* que toma en consideración las competencias específicas de carácter disciplinar.

TABLA I. Perfiles de competencias de empleabilidad

Brennan et al. (2001)	DEST (2002)	AQU (2001, 2005)
		Formación teórica
		Formación práctica
Comunicación oral	Comunicación	Expresión oral*
		Expresión escrita*
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo*
Gestión del tiempo	Self-management	Gestión y planificación*

<sup>(2)</sup> El recién estudio de Accenture y Universia (2007) *Competencias profesionales en los graduados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*, adoptó un listado de 16 competencias. Además de las identificadas con un (\*) en el cuadro, aparecen: Motivación, Orientación a la calidad (podría ser equivalente a *Trabajar-atendiendo al detalle*), Negociación, Relacionarse con otros (podría ser equivalente a *trabajo en equipo*), Análisis y síntesis (podría ser equivalente a *Razonamiento crítico*)

Planificación y organización	Planificación y organización	
Iniciativa*	Iniciativa y emprendeduría	Creatividad*
		Liderazgo*
Toma de decisiones*	Resolución de problemas	Resolución de problemas
		Razonamiento crítico*
Trabajar bajo presión*		
Precisión-atender al detalle*		
Adaptabilidad*		
	Tecnología	Documentación*
		Informática*
		Idiomas*
	Life-long learning	

## Metodología

El estudio que nos ocupa puede definirse como una investigación por encuesta con la técnica del cuestionario como instrumento de recogida de información y habiéndose utilizado la estrategia de entrevista telefónica (sistema CATI). Desde el 2001 se viene realizando por parte de AQU Catalunya, y con el apoyo de los Consejos Sociales de las Universidades Catalanas. La encuesta de inserción laboral de los graduados de las universidades públicas catalanas. Se comenzó con el seguimiento, tres años después de su egreso, de la promoción de graduados de 1998. Posteriormente se ha realizado con las de 2001 y 2004 y con un intervalo de egreso idéntico. En estas dos cohortes fijamos nuestra atención y a las que denominamos 2005 y 2008 atendiéndonos al momento del seguimiento.

## Población y muestra

La población de referencia estaba conformada por las promociones de graduados de las universidades públicas catalanas del 2001 y 2004 respectivamente. Las Tablas II y III recogen por cohorte los datos referidos tanto la población como la muestra y

atendiendo a las áreas, género y tasa de respuesta con indicación de los errores muestrales correspondientes<sup>3</sup>. La magnitud de la muestra y su representatividad hacen de estos estudios un referente no sólo a nivel nacional sino internacional.

TABLA II. Cohorte 2005

Cohorte 2005								
Áreas	Población y muestra				Género			
	Población	Muestra	% respuesta	% Error muestral	Hombre		Mujer	
					(f)	%	(f)	%
Humanidades	2.535	1.676	66,11	1,39	489	29,18	1.187	70,82
C. Sociales	9.387	4.890	52,09	0,97	1.458	29,82	3.432	70,18
C. Experimentales	1.593	990	62,15	1,92	379	38,28	611	61,72
C. de la Salud	1.937	1.053	54,36	2,04	233	22,13	820	77,87
Técnica	6.315	2.847	45,08	1,36	2.122	74,53	725	25,47
Total	21.767	11.456	52,63	0,63	4.681	40,86	6.775	59,14

TABLA III. Cohorte 2008

Cohorte 2008								
Áreas	Población y muestra				Género			
	Población	Muestra	% respuesta	% Error muestral	Hombre		Mujer	
					(f)	%	(f)	%
Humanidades	2.900	1.704	58,76	1,52	534	31,34	1.170	68,66
C. Sociales	10.797	5.474	50,70	0,93	1.550	28,32	3.924	71,68
C. Experimentales	1.713	1.015	59,25	1,96	397	39,11	618	60,89
C. de la Salud	2.427	1.293	53,28	1,86	245	18,95	1.048	81,05
Técnicas	5.186	2.772	53,45	1,27	2.031	73,27	741	26,73
Áreas	23.023	12.258	53,24	0,61	4.757	38,81	7.501	61,19

<sup>3</sup> La menor magnitud de los errores muestrales por área o total se debe que en los estudios generales se calculó la muestra necesaria para lograr un error muestral por titulación y universidad no superior al 8%. A la práctica, este criterio implica que toda la población de las titulaciones pequeñas (menos de 40 graduados) es objeto de estudio, y que sólo se marcan cuotas en titulaciones con un número de graduados considerable. El detalle a nivel de universidad y titulaciones para la cohorte 2008 puede consultarse en [http://www.aqu.cat/uploads/insercio\\_laboral/enquesta2008/index.htm](http://www.aqu.cat/uploads/insercio_laboral/enquesta2008/index.htm). Un exhaustivo análisis de la cohorte del 2005 puede consultarse en Serra (2007) así como en [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_97543694\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_97543694_1.pdf)

## Instrumento y modo de recogida de información

El instrumento recoge información sobre la transición al empleo de los graduados y la valoración de su satisfacción con la formación recibida desde la perspectiva de su experiencia laboral. En el cuadro siguiente se muestra la estructura general del mismo así como la identificación de las variables objeto de atención en el presente trabajo. Hasta un total de 150 variables se generan a partir de la información recogida en el cuestionario. Hemos resaltado aquellas que son objeto de tratamiento en el presente trabajo: Factores de contratación (8), Valoración del nivel de formación recibida y de la utilidad de esta formación para el desempeño en el trabajo (24), Satisfacción con los estudios y la universidad (2).

El trabajo de campo se realizó en el primer trimestre del año posterior al trienio de haber egresado de la universidad. Así los graduados en el 2001 fueron encuestados durante el primer trimestre del 2005 y los del 2004 durante el primer trimestre del 2008. De aquí que los años de identificación de cohortes sean los de 2005 y 2008 respectivamente. Como se ha apuntado, para las entrevistas telefónicas se utilizó el sistema CATI (Computer-assisted-telephone-interviewing) que fue operado por personal especializado bajo la supervisión de una empresa líder nacional en este tipo de trabajos.

### Esquema estructural del Cuestionario de Inserción Laboral<sup>4</sup>

- Datos personales
- Situación laboral
- La transición al empleo
- Características del trabajo actual
  
- Factores de contratación (8)
  - Conocimientos teóricos.
  - Conocimientos prácticos.
  - Personalidad-habilidades sociales.
  - Capacidad e gestión y planificación.
  - Capacidad de trabajar en equipo.
  - Informática y nuevas tecnologías.
  - Idiomas.
  - Formación global universitaria.

<sup>4</sup> La versión completa puede consultarse en: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_22924867\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_22924867_1.pdf)

- Valoración del nivel de formación recibida y de la utilidad de esta formación para el desempeño en el trabajo (24)
  - Nivel y utilidad de la formación teórica (2).
  - Nivel y utilidad de la formación práctica (2).
  - Nivel y utilidad de la formación en competencias transversales:
    - Interpersonales: comunicación, trabajo en equipo y liderazgo (6).
    - Cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad (6).
    - Instrumentales: idiomas, informática y documentación (6).
    - Gestión y planificación (2).
  
- Satisfacción con los estudios realizados y universidad (2)

### Técnicas de análisis de datos

Se calculan para las variables objeto de atención los estadísticos descriptivos tradicionales como la media, desviación tipo y tamaño muestral. También se utiliza el contraste de diferencias de medias de dos muestras independientes con varianzas de población desconocidas y sin que nos conste su igualdad considerando un nivel de significación  $\alpha$  igual al 5%.

## Análisis y discusión de los resultados<sup>5</sup>

### Factores de contratación

Para dar respuesta a nuestra primera cuestión sobre cuáles son las competencias más valoradas para acceder al lugar de trabajo, presentaremos dos tipos de resultados: primero, las valoraciones otorgadas por los graduados que desarrollaban funciones

---

<sup>5</sup> Acorde a lo señalado con anterioridad, los resultados que aquí se presentan corresponden a las cuestiones sometidas a análisis en este trabajo. Los resultados descriptivos completos, incluyendo la situación laboral así como su desagregación por estudios y universidades puede consultarse en:  
[http://www.aqu.cat/activitats/insercio\\_laboral/estudi\\_2008\\_-\\_graduats/index\\_es.html](http://www.aqu.cat/activitats/insercio_laboral/estudi_2008_-_graduats/index_es.html)

universitarias, tanto en la cohorte del 2005 como en la del 2008; en segundo lugar, examinaremos las diferencias de valoración entre este mayoritario grupo de graduados y el grupo que no desarrollaba funciones universitarias.

Los datos de la Tabla IV ponen de manifiesto:

- Una ligera evolución positiva entre cohortes, y para el total de las muestras, de la valoración de los ocho factores considerados. Tres de ellos superan la valoración de 5 (escala de siete puntos): Personalidad/Habilidades sociales, Trabajo en equipo, Formación global universitaria. Estos datos coinciden con los de Figueras et al. (2007), pese a que no se diferenció entre graduados que desempeñaban funciones propias y los que no. Como señalan los citados autores, es lógica la valoración de las características de personalidad y habilidades sociales, habida cuenta de que la red social de amigos y conocidos es la vía de acceso más importante para incorporarse al mundo del trabajo. En idéntica dirección apuntan los hallazgos de Brennan et al. (2001): el 81% de los graduados opinaron que los *personality factors* fue lo más importante a los ojos de sus primeros empleadores. Igualmente, el estudio de Accenture y Universia (2007) señala que las habilidades personales y profesionales es el factor de mayor valoración, tanto por parte de graduados como de empleadores, si bien con significativa diferencia absoluta entre ambos colectivos. La experiencia profesional previa y la informática aparecen entre los cinco primeros.
- Los conocimientos teóricos y prácticos aparecen a continuación; probablemente porque ya se *da por hecho* que los graduados disponen de ellos. Ahora bien, se evidencia un incremento entre cohortes y salvo en el área Técnica, la formación teórica alcanza valoraciones superiores a cinco en la cohorte del 2008.
- En la parte baja de la lista se encuentra la informática y los idiomas. Por lo que respecta a la primera, se valora más en las titulaciones del área Técnica. Por otra parte, los idiomas son mucho más relevantes para las empresas medianas y grandes que no para las pequeñas en las que el ámbito de actuación es más local; o, por ejemplo, en el acceso en el ámbito público tienen más peso los conocimientos teóricos y la formación global que no en el ámbito privado (Figuera et al, 2007).

TABLA IV. Factores de contratación para funciones universitarias

		Humanidades		Ciencias Sociales		Ciencias Experimentales		Ciencias de la Salud		Técnica		Total	
		2008	2005	2008	2005	2008	2005	2008	2005	2008	2005	2008	2005
Conocimientos teóricos	Media	5,12	4,91	5,02	4,76	5,14	4,88	5,09	4,89	4,77	4,72	4,99	4,79
	Std	1,80	1,91	1,69	1,74	1,52	1,58	1,72	1,68	1,55	1,49	1,67	1,68
	n	1021	796	4265	3201	676	454	1090	742	2210	2030	9262	7223
Conocimientos prácticos	Media	4,73	4,41	4,83	4,50	4,73	4,44	5,08	4,97	4,74	4,53	4,82	4,54
	Std	1,95	2,02	1,82	1,93	1,78	1,80	1,77	1,71	1,73	1,72	1,81	1,86
	n	1020	798	4260	3203	675	454	1090	746	2210	2030	9255	7231
Conocimiento de idiomas	Media	4,11	4,09	3,18	2,99	3,67	3,26	2,92	2,61	3,46	3,28	3,35	3,17
	Std	2,30	2,36	1,95	1,97	1,93	1,83	1,87	1,75	1,90	1,92	2,00	2,01
	n	1021	798	4269	3201	675	457	1091	749	2209	2028	9265	7233
Informática y nuevas tecnologías	Media	3,97	3,53	4,23	3,97	4,39	4,30	3,29	3,15	5,10	4,86	4,31	4,11
	Std	2,00	2,08	1,84	1,97	1,71	1,84	1,82	1,83	1,54	1,63	1,86	1,95
	n	1020	795	4269	3198	676	457	1092	749	2209	2029	9266	7228
Personalidad, habilidades sociales	Media	4,98	4,73	5,24	5,10	5,05	5,11	5,08	4,98	5,23	5,17	5,18	5,07
	Std	1,78	1,93	1,69	1,78	1,53	1,53	1,65	1,62	1,29	1,30	1,60	1,65
	n	1017	792	4257	3186	674	453	1092	741	2206	2012	9246	7184
Capacidad de gestión y planificación	Media	4,75	4,50	5,01	4,85	4,80	4,88	4,45	4,40	4,95	4,90	4,88	4,78
	Std	1,80	1,90	1,68	1,78	1,55	1,62	1,77	1,72	1,45	1,46	1,65	1,70
	n	1017	789	4250	3180	675	455	1088	738	2207	2005	9237	7167
Capacidad de trabajar en equipo	Media	4,89	4,48	5,25	5,03	5,10	5,02	5,14	4,99	5,26	5,09	5,19	4,98
	Std	1,87	1,98	1,72	1,85	1,53	1,71	1,69	1,71	1,36	1,46	1,65	1,75
	n	1018	787	4254	3182	675	454	1090	743	2206	2009	9243	7175
Formación global Universidad	Media	5,05	5,03	5,10	5,16	5,00	5,01	5,08	5,19	4,99	5,10	5,06	5,12
	Std	1,61	1,72	1,43	1,51	1,39	1,43	1,53	1,52	1,24	1,31	1,42	1,48
	n	1018	806	4261	3250	676	455	1093	749	2207	2030	9255	7290

De los datos sobre diferencias de valoración de los factores de contratación entre graduados con o sin funciones universitarias (Tabla V) se pueden extraer algunas conclusiones de interés:

- Las mayores diferencias, así como la mayor estabilidad de valoración en las dos cohortes corresponden a los factores *Conocimientos teóricos* y *Formación global universitaria*. Este resultado, unido a la ya comentada valoración absoluta en segundo nivel de estos dos factores, pone de manifiesto la sustantividad

e importancia que tiene una formación académica (a veces despectivamente llamada *academicista*). Sin duda alguna, la necesaria consideración diferenciada de la opinión de quienes están realizando funciones *para las que fueron formados* y quienes aún no han logrado la pertinente inserción laboral es clave a la hora de emitir juicios globales acerca de la calidad de la formación universitaria.

- Por otra parte, cabe el *doble* perfil de diferencias que se observa en el resto de factores de contratación: por una parte en el área de Ciencia y tecnología (Ingeniería) se observa la aparición, en la cohorte del 2008, de valoraciones diferenciales en los factores asociados a las habilidades transversales. Este fenómeno no se detecta en las tres áreas restantes.

**TABLAV.** Diferencias de valoración de los factores de contratación entre graduados con o sin funciones universitarias. Cohortes 2005 y 2008

Factores	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Experimentales.	Ciencias de la Salud	Técnica
Conocimientos teóricos	1.66 (1.60)	1.21 (1.03)	1.35 (1.71)	1.30 (0.75)	0.85 (0.84)
Conocimientos prácticos	0.78 (0.60)	0.76 (0.64)	0.87 (1.23)	0.91 (1.01)	0.74 (0.64)
Idiomas	0.76 (1.12)	-----	----- (0.69)	-----	0.59 (0.69)
Información & NNTT	-----	-----	----- (0.66)	-----	0.62 -----
Personalidad	-----	-----	-----	-----	----- (0.56)
Capacidad de gestión	-----	-----	----- (0.75)	-----	----- (0.74)
Trabajo en equipo	-----	-----	----- (0.65)	-----	----- (0.52)
Formación global	1.65 (1.07)	1.15 (1.62)	1.28 (2.03)	1.68 (1.56)	1.20 (1.20)

Entre ( ) el valor correspondiente a la cohorte del 2005. Sin valor cuando la diferencia es inferior a 0.5

### Valoración de la calidad de la formación recibida

La segunda cuestión que nos planteábamos era la de analizar la valoración que hacen los graduados de la formación recibida. Como se apuntó en los referentes teóricos expuestos, este es uno de los indicadores que está recibiendo una gran atención como indicador de *outcome* de una institución universitaria. Ahora bien, y como ya se señaló en el apartado metodológico, parece lógico no plantearse

aquí la diferenciación de colectivos en virtud de las funciones que desempeñan ya que el objeto de la valoración es la formación recibida. Del análisis exhaustivo de las dos cohortes y cuyos datos descriptivos pueden consultarse en [http://www.aqu.cat/activitats/insercio\\_laboral/estudi\\_2008\\_-\\_graduats/index.html](http://www.aqu.cat/activitats/insercio_laboral/estudi_2008_-_graduats/index.html) puede concluirse:

- En términos evolutivos se da un incremento de valoración en la cohorte 2008 con respecto a la del 2005 en las áreas y competencias siguientes<sup>6</sup>:
  - Humanidades: Exp. oral (0.49) e Informática (0.44)
  - Ciencias Sociales: Exp. Oral (0.42), Idiomas (0.32) e Informática (0.44)
  - Ciencias Experimentales: Exp. escrita (0.32), Exp. oral (0.52), Toma de decisiones (0.32) e Idiomas (0.40)
  - Ciencias de la Salud: Formación práctica (0.37), Exp. escrita (0.41), Exp. oral (0.45), Idiomas (0.46) e Informática (0.53)
  - Técnica: Exp. oral (0.45), Liderazgo (0.37), Idiomas (0.32) e Informática (0.66)
- Las diferencias según el desempeño o no de funciones universitarias son mínimas (según la hipótesis propuestas), y para la cohorte 2008 se centra en las áreas y competencias siguientes:
  - Humanidades: Formación teórica (0.60), Formación práctica (0.38) y Exp. escrita (0.36).
  - Ciencias Sociales: Formación teórica (0.36), Formación práctica (0.60) y Trabajo en equipo (0.50).
  - Ciencias Experimentales: Formación teórica (0.70), Formación práctica (0.50), Trabajo en equipo (0.42) e Informática (0.48).
  - Ciencias de la Salud: Formación teórica (0.52) y Formación práctica (0.93).
  - Técnica: Formación teórica (0.36) y Pensamiento crítico (0.34).
- A la luz de las conclusiones anteriores, pasamos a exponer los resultados de valoración para la cohorte 2008 y de los graduados que desarrollaban funciones universitarias. Los datos que se presentan en la Tabla V, ponen de manifiesto:

<sup>6</sup> Se dan los valores de la diferencias cuando son superiores a 0.30

TABLA VI. Valoración de la formación con desempeño de funciones universitarias

2008	Humanidades			Ciencias Sociales			Ciencias Experimentales			Ciencias de la Salud			Técnica			Total		
	Media	Std.	N	Media	Std.	N	Media	Std.	N	Media	Std.	N	Media	Std.	N	Media	Std.	N
Formación teórica	4,86	1,42	1176	4,75	1,28	4579	5,03	1,22	837	5,15	1,21	1231	4,76	1,22	2495	4,83	1,28	10318
Formación práctica	3,60	1,73	1176	4,10	1,62	4579	4,46	1,53	837	4,78	1,51	1231	3,95	1,50	2495	4,12	1,62	10318
Expresión escrita	5,29	1,49	1176	4,74	1,40	4578	4,12	1,50	837	4,32	1,51	1231	4,02	1,50	2494	4,53	1,51	10316
Expresión oral	4,34	1,78	1176	4,32	1,61	4579	3,72	1,67	837	4,14	1,59	1231	3,75	1,59	2494	4,11	1,65	10317
Trabajo en equipo	3,99	1,73	1176	4,96	1,56	4578	4,46	1,58	837	4,66	1,56	1231	4,75	1,47	2494	4,72	1,59	10316
Liderazgo	3,04	1,67	1176	3,70	1,58	4576	3,09	1,49	837	3,51	1,60	1231	3,52	1,59	2494	3,51	1,61	10314
Solución de problemas	3,74	1,79	1176	4,30	1,58	4579	4,56	1,65	837	4,27	1,51	1231	4,82	1,50	2494	4,38	1,61	10317
Toma de decisiones	3,73	1,75	1175	4,18	1,54	4577	3,93	1,57	837	4,20	1,57	1231	4,13	1,52	2494	4,10	1,58	10314
Razonamiento crítico	5,26	1,48	1176	4,65	1,55	4578	4,59	1,59	837	4,33	1,52	1231	4,28	1,53	2494	4,59	1,56	10316
Creatividad	4,24	1,76	1176	3,99	1,67	4579	3,58	1,62	837	3,60	1,65	1231	3,98	1,58	2494	3,94	1,67	10317
Gestión	3,35	1,73	1174	4,11	1,55	4577	3,41	1,61	837	3,39	1,63	1230	3,90	1,50	2494	3,83	1,61	10312
Documentación	4,85	1,60	1175	4,43	1,54	4578	4,40	1,58	837	4,24	1,59	1231	4,36	1,44	2495	4,43	1,54	10316
Idiomas	3,68	2,21	1176	2,70	1,73	4576	2,47	1,57	837	2,46	1,59	1231	2,52	1,55	2494	2,72	1,76	10314
Informática	2,91	1,81	1176	3,74	1,78	4579	4,05	1,73	837	3,00	1,63	1231	4,68	1,70	2494	3,81	1,84	10317

- Para el conjunto de las áreas, más del 50% del total de valoraciones (38/70) se mueven en el rango de 4 a 5 (escala de 7 puntos).
- Sólo cuatro valoraciones son superiores a 5: Expresión escrita (5.29) y Razonamiento crítico (5.26) en Humanidades y Formación teórica en C. Experimentales (5.03) y en C. de la Salud (5.19).
- Salvo en Humanidades, Idiomas es la competencia menos valorada (desarrollada) con valores inferiores a 3 (en Humanidades, 3.68).
- Otras 23 valoraciones aparecen en el rango de 3 a 4, y corresponden a Creatividad, Gestión, Liderazgo, Toma de decisiones y Expresión oral.

La no plena coincidencia en la lista de competencias a valorar que aparece en el estudio de Accenture y Universia (2007) junto a la enorme diferencia de muestra (sólo 240 graduados) y la no distinción entre el tipo de funciones desempeñadas, hace inviable una pertinente comparativa de resultados. A título ilustrativo, se señalan las más desarrolladas y las menos desarrolladas en la formación, a juicio de los graduados:

- *Las más desarrolladas*: entusiasmo, orientación a la calidad, búsqueda y gestión de información e informática.
- *Las menos desarrolladas*: la 2ª lengua, liderazgo, negociación y creatividad.

Se puede concluir que el indicador de calidad de la formación de los graduados *aún tiene recorrido*, especialmente por lo que respecta al desarrollo de competencias claramente asociadas a la empleabilidad.

### Valoración de la utilidad de la formación

La respuesta a la tercera cuestión planteada constituye el objetivo central de nuestro trabajo. Del análisis exhaustivo de los resultados obtenidos en las dos cohortes de referencia se pone de manifiesto:

- En general no aparecen diferencias significativas (superiores a 3 décimas) entre las valoraciones dadas por la cohorte del 2005 y la del 2008 para ninguna de las competencias y en ninguna de las cinco áreas temáticas. Salvedades son la utilidad de los idiomas (diferencias entre 4 y 7 décimas según área) y la utilidad de la informática (diferencias entre 3 y entre 4 décimas según área). En todos los casos la diferencia es favorable a la cohorte del 2008.
- No se dan diferencias significativas de valoración entre hombres y mujeres dentro del colectivo que realiza funciones universitarias, especialmente en las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y área Técnica. En Humanidades y Ciencias Sociales, y para la cohorte del 2008, las diferencias son favorables a las mujeres en las siguientes competencias:
  - Humanidades: Idiomas (0.84), Gestión (0.49), Solución de problemas (0.43), Toma de decisiones (0.43) e Informática (0.41).
  - Ciencias Sociales: Trabajo en equipo (0.55) y Formación práctica (0.43).
- En términos generales, y salvo para el área de Humanidades, las tres competencias más necesarias para el desarrollo del trabajo son la solución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. En el extremo opuesto, como las tres competencias menos útiles, encontramos los idiomas, el liderazgo y la formación práctica. En el cuadro siguiente se han recogido las competencias más valoradas en cada una de las áreas.

■ Con las precisiones ya realizadas, el estudio de Accenture y Universia (2007) señala que según los graduados, las competencias de mayor y menor importancia en el trabajo, son:

- *Las más importantes:* Orientación a la calidad, organizar y planificar, relacionarse con otros, trabajo bajo presión.
- *Las menos importantes:* 2ª lengua, liderazgo, iniciativa, creatividad.

Por otra parte, el citado estudio señala que las empresas están más satisfechas con la motivación y conocimientos que con las habilidades personales de los graduados.

En el Cuadro I hemos ordenado la valoración de las competencias por área disciplinar y en tres intervalos (hemos eliminado el de 4 a 4,5 por su escasa incidencia). Así mismo se puede observar que en la escala utilizada de de siete puntos, el valor máximo de la competencia más valorada en cada una de las áreas oscila entre 5,45 y 5,71. En el extremo opuesto, con valoraciones inferiores a 4, sólo encontramos liderazgo (Humanidades) e idiomas (C. Sociales y C. de la Salud)

CUADRO I. Resumen por ámbito disciplinar de las competencias mejor valoradas

Valoración	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Técnica
Superior a 5	Expresión Escrita (5.48)*	Trabajo en equipo (5.51)*	Solución de problemas (5.50)*	Toma de decisiones (5.45)*	Solución de problemas (5.71)*
	Pensamiento Crítico	Solución de problemas	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Toma de decisiones
	Documentación	Toma de decisiones	Toma de decisiones	Solución de problemas	Trabajo en equipo
	Expresión Oral	Expresión Escrita	Pensamiento crítico	Expresión Oral	Pensamiento crítico
		Expresión Oral	Documentación	Pensamiento crítico	Gestión
		Pensamiento crítico	Informática	Formación práctica	Informática
		Informática			Formación práctica

<b>Entre 4.5 y 5</b>	Solución de problemas	Creatividad	Expresión Escrita	Formación teórica	Expresión escrita
	Toma de decisiones	Formación práctica	Expresión Oral	Documentación	Expresión oral
	Trabajo en equipo	Gestión	Creatividad		Liderazgo
	Creatividad	Documentación	Formación práctica		Creatividad
	Idiomas	Liderazgo	Gestión		Documentación
	Informática				Formación teórica
					Formación práctica
<b>Inferior a 4</b>	Liderazgo	Idiomas		Idiomas	

(\*) Valor máximo otorgado a la competencia más valorada

- Sí se observan claras diferencias de valoración entre el colectivo de graduados que desempeñan funciones universitarias y los que desempeñan funciones no universitarias, independientemente del área de referencia (ver Tabla VII). La constante diferencia a favor de los primeros pone de manifiesto la necesidad de distinguir metodológicamente, las valoraciones de la utilidad de la formación entre estos dos colectivos. ¿De qué nos ha de servir que alguien que no desempeña la función para que la ha sido formado valore si esta formación le es útil o no? Hemos de reiterar una vez más que buena parte de los estudios que abordan estos temas cometen esta inadecuación metodológica. Por otra parte, es preciso reseñar, como ya se apuntó en el análisis de Figuera et al. (2007) que formación teórica y práctica son factores percibidos como más útiles por aquellos graduados que han tenido que acreditar la titulación para acceder a su trabajo. Se deshace, así, un cierto *error colectivo* de que la formación teórica y práctica recibida es de escaso valor para el trabajo. Por otra parte, es lógica la diferente magnitud de los diferenciales que aparecen en determinadas competencias y atendiendo a las distintas áreas. (p. ej. creatividad y documentación en Humanidades y Técnica).

TABLA VII. Utilidad de la formación. Diferencias en el desempeño de funciones universitarias y no universitarias 2008.

	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Técnica
Formación teórica	1,67	1,18	1,72	1,98	1,01
Formación práctica	1,34	1,23	1,47	2,16	0,85
Expresión escrita	1,08	0,79	1,02	1,22	0,92
Expresión oral	0,80	0,87	0,79	1,29	0,86
Trabajo en equipo	0,66	0,81	0,65	1,03	0,68
Liderazgo	0,69	0,64	0,32	0,68	0,71
Solución de problemas	0,67	0,60	0,52	0,96	0,57
Toma de decisiones	0,76	0,73	0,43	1,21	0,76
Razonamiento crítico	0,99	0,96	0,86	1,08	0,81
Creatividad	1,11	1,08	0,79	0,74	0,66
Gestión	0,59	0,60	0,37	0,43	0,60
Documentación	1,26	0,95	0,98	1,10	0,61
Idiomas	0,98	0,46	0,92	0,73	0,63
Informática	0,68	0,44	0,60	0,43	0,63

### El diferencial entre formación y su utilidad en el trabajo

Sin duda alguna, una de las aportaciones más significativas de un estudio de esta índole es la de poner de manifiesto los déficit formativos con relación a las necesidades de los graduados en el desempeño de sus funciones propias. Este diagnóstico debería orientar las acciones futuras en orden a paliar las necesidades de formación detectadas. Los datos aportados en la Tabla VIII presentan un panorama que exige no demorar la introducción de medidas correctoras. Otra cuestión es la naturaleza de las mismas. Así:

- Salvo en la formación teórica, en la que se observa un moderado y generalizado superávit, se da un extensivo déficit en todo el ámbito competencial analizado.
- Claro déficit de carácter instrumental:
  - Idiomas: de -1,02 (Humanidades) a -2,17 (C. Experimentales).
  - Informática: de -0,95 (Técnica) a -1,79 (Humanidades).
- Significativo déficit en el *doblete* competencial orientado a la acción:
  - Solución de problemas: de -0,91 (Técnica) a -1,19 (Humanidades).
  - Toma de decisiones: de -1,11 (S. Sociales) a -1,41 (Técnica).

- Importante déficit en competencias directivas:
  - Gestión: de -0,80 (C. Sociales) a -1,21 (Técnica).
  - Liderazgo: de -0,81 (C. Sociales) a -1,38 (Técnica).

Ante estos datos cabe preguntarse sobre la gravedad del problema en términos internacionales. Los estudios comparativos realizados en Europa (Little, 2003) han puesto de manifiesto que el diferencial *nivel de formación-utilidad en el trabajo* se reduce substancialmente en la medida en que los graduados desarrollan su actividad laboral durante sus primeros años. Por lo tanto, para un grupo significativo de autores el problema debe catalogarse como consustancial a la transición universidad-trabajo. Dicho de otra manera, difícilmente podrá subsanarse la totalidad del diferencial, si bien no es lo mismo un diferencial de 2 puntos entre los niveles de 5 y 7 que entre 2 y 4. En nuestro caso la problemática se centra en el propio nivel de desarrollo formativo alcanzado en algunas de las competencias (inferior a 4) y no tanto en algunas de las magnitudes de las diferencias.

**TABLA VIII.** Diferencias entre la utilidad de la formación y la valoración de la formación recibida en el desempeño de funciones universitarias. Cohorte 2008

2008	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	Técnica
Formación teórica	0,52	0,31	0,59	-0,22	0,44
Formación práctica	-0,43	-0,41	0,08*	-0,26	-0,34
Expresión escrita	-0,19*	-0,46	-0,84	-0,50	-0,85
Expresión oral	-0,68	-0,78	-1,07	-0,90	-1,04
Trabajo en equipo	-0,79	-0,55	-0,80	-0,74	-0,69
Liderazgo	-0,91	-0,84	-1,10	-0,81	-1,38
Solución de problemas	-1,19	-1,06	-0,94	-1,09	-0,91
Toma de decisiones	-1,23	-1,11	-1,29	-1,25	-1,42
Razonamiento crítico	-0,11	-0,49	-0,68	-0,80	-0,79
Creatividad	-0,67	-0,83	-1,04	-0,76	-0,77
Gestión	-1,01	-0,80	-1,14	-0,93	-1,21
Documentación	-0,28	-0,49	-0,75	-0,75	-0,57
Idiomas	-1,02	-1,17	-2,17	-1,45	-1,90
Informática	-1,79	-1,37	-1,30	-1,49	-0,95

\* Diferencias no significativas al 95%

\*\*Diferencias no significativas al 99%

Concluimos con un apunte de datos de dos estudios de interés, por diferentes motivos: el estudio de Accenture y Universia (2007) señala que el 65% de las empresas encuestadas dicen mostrarse satisfechas (62%) o muy satisfechas (3%) con la formación que reciben los titulados que se incorporan a las mismas. Sólo un 6% se muestran insatisfechas. Estos niveles de satisfacción son homogéneos si se consideran los distintos sectores así como el tamaño de las empresas. Por otra parte del estudio del HEFCE (Higher Education Foundation Council of England) sobre el tema (Mason *et. al.* 2003) merece destacarse:

- Los *managers* entrevistados señalaron que los graduados poseían pocas o ninguna de las competencias deseables al iniciar su trabajo, pero cuando se les indicó que señalaran cuáles eran estas competencias que les faltaban, la respuesta identificó una serie de competencias técnicas o asociadas a una específica ocupación. Las deficiencias detectadas están asociadas a áreas cuya adquisición ha de venir después del inicio del empleo y ya dentro de una específica organización.

De los resultados y comentarios expuestos cabe concluir que el panorama sobre la formación y su utilidad en el ámbito laboral de los graduados universitarios de las universidades públicas catalanas, si bien mejorable en diferentes puntos, no presenta grandes diferencias con respecto a otros contextos.

## De la acción institucional a la gestión del proyecto profesional

Llegados a este punto, cabe preguntarse sobre las acciones que podrían desarrollarse a fin de aminorar los déficit identificados en el diagnóstico presentado en el apartado anterior. Como apuntan Martín *et al.* (2000), la información procedente de las encuestas de inserción laboral es clave para la planificación de los programas formativos. En la misma dirección se pronuncian Prades y Rodríguez (2007) cuando señalan la utilidad de este tipo de información; tanto a nivel institucional, al poder detectar la relevancia de la oferta formativa y su orientación, como a nivel de centro, ya que permite el conocimiento de las funciones que desarrollan los graduados, el tipo de empleo o los déficit de competencias. En segundo lugar, la información es clave para los servicios de orientación universitaria, puesto que permite conocer las posibilidades del entorno laboral (cómo acceder, en qué sectores, qué tipos de contrato...), así como ayudar a definir y desarrollar las carreras profesionales (qué competencias son necesarias, qué formaciones complementarias, etc.); es decir, ayudar a la gestión de la carrera de los estudiantes. Finalmente, los empleadores

han de ser conscientes de que cierto déficit o necesidades deberán ser abordadas y ser consideradas como un elemento sustantivo de la fase de la transición universidad-trabajo. Parece obvia la excesiva demanda de que se desarrollen en el contexto universitario competencias como las de espíritu emprendedor, orientación al cliente o una buena adaptación en los momentos de cambio de la organización (UNICE, 2002).

Como señalábamos en el primer apartado de este trabajo, es fácil caer en el reduccionismo simplista de atribuir a la institución universitaria la totalidad de la responsabilidad en la formación para el trabajo; o mejor, de los logros positivos de empleabilidad de sus graduados. Como señalan McQuade, et al. (2005), en una economía del conocimiento, el empleo de por vida no está garantizado y los individuos necesitan resignarse a «un cambio involuntario de carrera» al menos una vez en su vida laboral. En consecuencia, los individuos han de responsabilizarse de su propio desarrollo personal, asumir la propiedad de su empleabilidad y ver su carrera en términos de una más amplia disponibilidad de ocupación. Pero no es menos cierto que los empleadores han de cambiar su modo de actuación. Como se afirma en el trabajo de Accenture & Universia (2007, p. 13): «las empresas no estructuran formalmente el desarrollo de las competencias profesionales de los recién titulados. Confían dicho desarrollo a la propia experiencia que la persona va adquiriendo en el desempeño de su puesto de trabajo». En idéntica dirección apuntan McQuade, et al. (2005, p. 18): «los empleadores deben reconocer el cambiante marco de la empleabilidad y hacer las correspondientes previsiones para facilitar la adquisición de *non-critical competencies* para la futura empleabilidad de su personal».

Finalmente, es obvio que la institución, a través del programa de formación, ha de poner atención al desarrollo del perfil competencial de sus graduados. Las características y extensión de este trabajo no permiten abordar una exposición amplia de acciones individualizadas o conjuntas de los tres agentes reseñados. Nos centraremos, por la importancia de las mismas, en el marco de la institución universitaria, si bien señalaremos implicaciones de índole individual así como de los empleadores.

### **Fortalecimiento del diagnóstico institucional de la empleabilidad**

Una de las primeras acciones es la de disponer de la correspondiente *Auditoría de Empleabilidad* (Employability Audit)<sup>7</sup>. Este diagnóstico va más allá de las encuestas

<sup>7</sup> El planteamiento general y recursos para la realización de la Employability Audit pueden obtenerse del LTSN Bioscience website: <http://bio.ltsn.ac.uk/issues/employability/>

de seguimiento de graduados ya que examina las potencialidades de las acciones que la institución lleva a cabo en orden a preparar a sus graduados para su inserción socioprofesional. En definitiva, una auditoría de esta naturaleza debería fundamentar un plan estratégico en cada uno de los ámbitos disciplinares (no ha de olvidarse la significativa y desigual situación de las diferentes carreras ante el empleo). Más allá de las acciones diagnósticas, múltiples y diversas actuaciones pueden planificarse a partir del diagnóstico establecido. Rodríguez, et al. (2007) apuntan algunas de ellas y toman en consideración la totalidad del periodo formativo.

### El diseño de los perfiles de formación

Es evidente que la vía principal de actuación es a través del programa de formación; por tanto, son de capital importancia las acciones asociadas a la definición del perfil de formación, tanto por lo que se refiere a su diseño como a los mecanismos para asegurar su adecuación al mercado laboral. La evaluación institucional, tanto de las titulaciones como del proceso de transición de los graduados al mercado de trabajo, ha puesto de manifiesto (Prat y Rodríguez, 2004; AQU, 2005) que, en general, las universidades carecen de una clara definición del perfil de formación como de mecanismos institucionales para obtener evidencias sobre la adecuación de los perfiles de formación a las necesidades sociales y laborales. En consecuencia, el currículo difícilmente podrá reflejar de una manera sistematizada y *visible* la incorporación de los aspectos de empleabilidad que hemos analizado con anterioridad. De interés puede ser la consulta del trabajo de Knight y Yorke (2003), fundamento del proyecto del LTSN sobre la inclusión en el currículo universitario de los aspectos de la empleabilidad<sup>8</sup>.

Una especificación del punto anterior se refiere al enfoque y organización de la dimensión práctica del currículo. La atención a un diseño y desarrollo de calidad de las diferentes actividades prácticas es una vía de mejorar la potencialidad de empleabilidad de los graduados. Tres tipos de prácticas habrá que considerar: las prácticas asociadas a las diferentes materias o asignaturas, las prácticas en empresas o instituciones que, con diferente organización e intensidad, sitúan al estudiante en un contexto real de acción profesional y, finalmente, el proyecto final de carrera como síntesis global de aprendizaje con clara orientación profesional.

<sup>8</sup> Embedding employability into the curriculum. A Guide produced for the Learning and Employability series published by the LTSN Generic Centre in association with the Enhancing Student Employability Co-ordination Team [ESECT], and available via [www.ltsn.ac.uk/ESECT](http://www.ltsn.ac.uk/ESECT). For material on the Skills *plus* project, see: <http://www.open.ac.uk/vqportal/Skills-Plus/home.htm>.

Ahora bien, hemos de adoptar una postura crítica y reflexiva al respecto. Sin duda alguna, la preocupación por el desarrollo de las *employability skills* ha constituido un tema de especial atención en el sistema universitario del Reino Unido. Diferentes estudios han analizado diversos modelos y estrategias adoptadas para tal fin (DfEE, 1997; Mason et al., 2003). Puede hablarse de un *continuum* en el que un polo está definido por la total inmersión de la enseñanza de tales habilidades en el currículo (*total embedding*); en el otro polo estaría la adopción de actividades o cursos *paralelos* (separados). ¿Cuál de estos enfoques es más productivo? En el 2000 el HEFCE (Higher Education Foundation Council of England) auspició una interesante investigación sobre el tema de la que destacamos algunas conclusiones (Mason et al., 2003):

- La experiencia de un trabajo estructurado (p.ej. practicum/prácticas externas) y la participación de los empleadores en el diseño de los programas formativos, así como su implicación en el desarrollo de los mismos (bajo diferentes formas de colaboración) tiene efectos positivos en la empleabilidad de los graduados. En la misma dirección apuntan las propuesta del estudio de Accenture y Universia, 2007, p. 19)
  - Extender, potenciar y estructurar mejor los programas de prácticas en empresas.
  - Participar conjuntamente en el diseño de los planes de estudio, de manera que se adapten a la realidad cotidiana de la empresa.
  - Facilitar la participación en las actividades universitarias de profesionales y directivos de ámbito empresarial.
- En las investigaciones no aparece sustantiva evidencia acerca de los beneficios del esfuerzo y gasto dedicado por las universidades en programas específicos de desarrollo de las *employability skills* con relación a mejorar la calidad de la inserción laboral de los graduados. Como se ha manifestado a lo largo, la calidad de la inserción laboral no está exclusivamente determinada por el nivel de desarrollo de este tipo de competencias; ahora bien, los programas específicos sí producen mejora en el nivel de desarrollo de tales competencias aunque no sean suficientes para asegurar un buen empleo. Bahram Bekhradnia, director del Higher Education Policy Institute (Open University), en la presentación del informe de Brennan & Shah (2003) sobre el acceso al mercado de trabajo de graduados procedentes de niveles socioeconómicos y culturales bajos, señala que si bien no hay duda de que la formación en las *employability skills* favorece el éxito en la búsqueda de empleo, dicha formación no produce los efectos

previstos en dichos graduados ya que quienes obtienen mayores beneficios son los de clases más favorecidas. Es perturbador descubrir que la bien conocida falta de equidad en el acceso a la educación superior sigue asociada a una posterior falta de equidad a la salida de la misma. Por otra parte, el estudio de Cranmer (2006) llevado a cabo en tres universidades y varios departamentos (titulaciones) puso de manifiesto diferencias tanto en la concepción de la empleabilidad como en el modo de abordar, dentro como fuera del currículo, las acciones para su desarrollo<sup>9</sup>. Como muestra de la diversidad, una conclusión desde el profesorado de Historia «las habilidades intrínsecas para convertirse en un historiador aseguran mejor un empleo futuro que implicar al estudiante en específicas actividades para la empleabilidad» (Cranmer, 2006, p. 182).

- Finamente, y en especial para determinados ámbitos disciplinares con débil orientación profesional, tal vez sea excesivo plantearse el desarrollo de este tipo de competencias fuera del propio marco laboral. Una necesaria fase formativa «dentro de la propia acción laboral» debería ser considerada por los empleadores, más que demandar dicha formación a la propia institución universitaria.

### Las actuaciones de los Servicios de Orientación y Tutoría

Un tercer tipo de actuaciones se ubican en el marco de los servicios institucionales que facilitan la transición al mercado laboral. Más allá de la calidad de su desarrollo, su eficacia se verá condicionada por factores como su pertinencia y adecuación de diseño, así como su intensidad y oportunidad. Por otra parte, también habrá que considerar si se han diseñado tomando como referente un programa de actuación a lo largo de toda la trayectoria formativa y no como actuación puntual en el último trimestre del último curso. Como señala Vergne (2001), y más allá del desarrollo competencial antes comentado, debería atenderse a las variables implicadas en el proceso de transición: controlar la situación en la que se encuentra, desarrollar la capacidad para conocer y mejorar su eficacia personal y el sentido atorgado al trabajo, captar el apoyo de su contexto próximo y desarrollar estrategias de adaptación. En definitiva que el enfoque de la orientación y tutoría gravite sobre *la gestión del proyecto profesional*

<sup>9</sup> De gran interés es el informe australiano sobre como se evalúan y como se enseñan la *employability skills*: Commonwealth of Australia (2007) *Graduate Employability Skills*. Prepared for the Business, Industry and Higher Education Collaboration Council. This document is available on the Department of Education, Science and Training / BIHECC web page: <http://www.dest.gov.au/highered/bihecc> (Recuperado en abril 2009)

*del futuro graduado*; es decir, tomar en consideración los diferentes componentes de la empleabilidad reseñados en el primer apartado de este trabajo.

Recientemente han comenzado a tomar carta de naturaleza la obligatoriedad institucional de que cada estudiante disponga de un *Plan de desarrollo personal* (p. ej. en el sistema universitario del Reino Unido) que permita tener constancia, en las diferentes dimensiones formativas, de los progresos, necesidades y planes de actuación para el logro de los diferentes objetivos formativos. La reciente publicación *Dels estudis universitaris al món del treball* (Rodríguez Moreno, et al., 2008), ha tomado en consideración estas iniciativas, así como la rica corriente francófona e interesantes experiencias italianas, y nos ofrece un marco de referencia así como un completo material para que cada centro o institución pueda diseñar el plan de acción orientado al desarrollo del proyecto profesional de cada estudiante.

Con las limitaciones que ya hemos apuntado, este tipo de intervenciones son facilitadoras (removedores de ciertos obstáculos) del éxito en la transición. Más allá del bagaje de un recién graduado, sus posibilidades de inserción están directamente relacionadas con la capacidad de gestión de su carrera o proyecto profesional, que incluye un conjunto de habilidades y competencias específicas que le permitirán hacer frente a la planificación de su futuro, buscar un trabajo e integrarse.

El proceso de transición tiene que estar planificado; hace falta establecer cuál es el proyecto de futuro y determinar, en la medida de lo posible, su viabilidad. Eso implica que cada persona conozca sus posibilidades, pero también que pueda y sepa *leer* los códigos del mercado de trabajo y ajustar los procedimientos de búsqueda de trabajo a las estrategias del mercado o entorno empresarial que, como hemos visto, pueden variar significativamente.

¿En qué consiste un proyecto profesional? El proyecto es todo un conjunto de actividades de análisis personal, generalmente registradas en un portafolio o dossier, con las cuales una persona recoge datos objetivos y subjetivos sobre su propio bagaje personal, aptitudinal y competencial y reflexiona con el fin de ubicarse en su carrera y en el puesto de trabajo que persigue. Boutinet (1996), uno de los teóricos más representativo de la epistemología del proyecto, lo define como «el resultado de relacionar categorías del pasado con acciones del presente, con el fin de preparar el futuro». Desde una perspectiva orientadora, un proyecto es una entidad intelectual, una forma de representación que integra aquello actual que una persona sabe sobre ella misma (el conocimiento propio) con lo que sabe del mundo exterior (mundo escolar, mundo del trabajo, etc.). Viene a ser también una interpretación representativa del lugar actual, anticipativo del futuro lugar de la persona en el mundo.

## A modo de reflexión final

Si como señalamos, es innegable que en la última década se ha producido un salto cualitativo en cuanto a la información disponible en nuestro sistema universitario sobre los procesos y situación de inserción laboral de los graduados universitarios, no es menos cierto que poco conocemos sobre planteamientos sistemáticos de *acciones a tres bandas* (institución-empleadores-individuos) orientados a la mejora de los procesos y resultados de inserción laboral. Por ello, y más allá del valor relativo de dichos planteamientos, ha llegado la hora de pasar de los diagnósticos (siempre mejorables a partir de una mayor contextualización) a los *tratamientos* y, especialmente, a investigar sobre la adecuación de los mismos. Se corre el riesgo de caer en un *activismo institucional para mejorar la empleabilidad*. No ha de ser una cuestión de moda, de presiones externas o de apuntarse a políticas incentivadoras (convocatorias de proyectos o ayudas para dicho fin), sino el resultado de la convicción de los diferentes agentes de que el objetivo de empleabilidad forma parte sustancial de la formación académica y profesional de nuestros graduados. Sólo así se procederá de forma racional, aunando esfuerzos y diseñando planes de actuación que tomen en consideración el mayor número de factores implicados en el logro de este objetivo, incluyendo las políticas gubernamentales asociadas a la relación formación y empleo.

## Referencias bibliográficas

- ACCENTURE (CENTRO DE ALTO RENDIMIENTO) Y UNIVERSIA (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid: Portal Universia, S.A. y Accenture.
- (ACAP) AGENCIA DE CALIDAD, ACREDITACION Y PROSPECTIVA (2006). *Estudio sobre los Servicios de Prácticas y Empleo (SPE) de las Universidades de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Autor.
- (AQU) AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITAR DE CATALUNYA (2005). *Informe 2004. Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya*. Barcelona: Autor.
- BECKER, G. S. (1964). *Human capital*. New York: Columbia University Press.

- BOUTINET J. P. (1996). *Anthropologie du projet*. París: PUF.
- BRENNAN, J., JOHNSTON, B., LITTLE, B., SHAH, T. & WOODLEY, A. (2001). *The employment of UK graduates: comparison with Europe and Japan*. A Report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information. London: Open University.
- BRENNAN, J. & SHAH, T. (2003). *Acces to What? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity*. Center for Higher Education Research and Information (CHERI). London: Open University.
- COLLINS, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. London: Academic Press.
- CRANMER, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169-184
- FIGUERA, P., DORIO, I., TORRADO. (2007). Funcionament dels processos d'accés al mercat qualificat. En A. SERRA (Comp.), *Educació superior i treball a Catalunya* (pp. 187-240). Barcelona: AQU Catalunya.
- KNIGHT, P. T. (2001). Employability and quality. *Quality in Higher Education*, 7(2), 93-95.
- KNIGHT, PETER T. & YORKE, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- LITTLE, B. (2001). Reading between the lines of graduate employment. *Quality in Higher Education*, 7(2), 121-129.
- MAINGUET, C. (1999). *The transition from educational system to working life. Use of national statistics*. Thessaloniki: CEDEFOP
- MARTIN, A., MILNE-HOME, J., BARRETT, J., SPALDING, E. & JONES, G. (2000). Graduate Satisfaction with university perceived employment preparation. *Journal of Education and Work*, 13 (2), 199-213
- MOREAU, M. & LEATHWOOD, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), 305-324.
- MORLEY, L. (2001). Producing new workers: quality, equality and employability in higher education, *Quality in Higher Education*, 7(2), 131-138.
- NATIONAL CENTRE FOR SOCIAL RESEARCH (NCSR) (2007). *Destinations of leavers from Higher Education Institutions. Longitudinal Survey of the 2002/03 cohort*. Cheltenham: Higher Education Statistics Agency Limited.
- NOVE, A., SNAPE, D. & CHETWYND, M. (1997). *Advancing by degrees: a study of graduate recruitment and skills utilisation*. London: Department for Education and Employment (DfEE)

- PARKIN, F. (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. London: Tavistock.
- PRADES, A. & RODRÍGUEZ, S. (2007). Embedding graduate survey indicators into internal quality assurance systems. What can institutions learn from graduate surveys? En, *Embedding Quality Culture in Higher Education. A Selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 69-75). Bruxelles: European University Association (EUA).
- PRAT, J. I RODRÍGUEZ, S. (2004). El disseny de plans d'estudi en l'avaluació institucional. En: VV.AA, *L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002)* (pp. 123-153). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU),
- RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> L. ÁLVAREZ, M., FIGUERA, M<sup>a</sup> P. I RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2008). *Dels estudis universitaris al món del treball*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, S., PRADES, A., BASART, A. (2007). Accions per facilitar la inserció laboral. En A. SERRA (Ed), *Educació superior i treball a Catalunya* (pp. 329-368). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- SCHULTZ, T. W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*. London: Free Press/Collier-Macmillan.
- SERRA, A. (Ed.) (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisis dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- SMETHERHAMLAIRE, C. (2006). Firsts among equals? Evidence on the contemporary relationship between educational credentials and the occupational structure. *Journal of Education and Work*, 19, (1), 29-45
- TAMKIN, P. & HILLAHE, J. (1999). *Employability and Employers: the missing piece on the jigsaw*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- VERGNE, F. (2001). *De l'école à l'emploi. Attentes et représentations*. Paris: Editions Nouveaux Regardes
- WEBER, M. (1968). *Economy and society*. New York: Bedminster Press.

## Fuentes electrónicas

- AUSTRALIAN CHAMBER OF COMMERCE AND INDUSTRY & THE BUSINESS COUNCIL OF AUSTRALIA. (2002). *Employability skills for the future*. Canberra: Department of Education, Science and Training (DEST). Recuperado en abril de 2009 de: [www.dest.gov.au/ty/publications/employability\\_skills/final\\_report.pdf](http://www.dest.gov.au/ty/publications/employability_skills/final_report.pdf)
- HARVEY, L., LOCKE, W. & MOREY, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity: making links between higher education and the world of work*. London: Universities UK. Recuperado en abril de 2009, de: <http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/employability.pdf>
- LITTLE, B. (2003). *International perspectives on employability*. Briefing Paper. York: The Higher Education Academy. Recuperado en abril 2009, de: <http://www.palatine.ac.uk/files/emp/1260.pdf>
- MASON, G., WILLIAMS, G., CRANMER, S. & GUILLE, D. (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates?* Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Recuperado en abril de 2009, de: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2003/rd13\\_03/default.asp](http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2003/rd13_03/default.asp)
- MCQUADE, E., HOGAN, D., O'DONOGHUE, J., MAGUIRE, TH. & MUTPHY, E. (2005). The Competencies for Next Generation Employability. Enhancing Student Employability: Higher Education and Workforce Development. Higher Education International Seminar. Birmingham, 27<sup>th</sup>, 28<sup>th</sup> January 2005. Recuperado en abril de 2009, de: <http://www.qualityresearchinternational.com/ese/papers/hoganv2fv.doc>
- UNION OF INDUSTRIAL AND EMPLOYERS CONFEDERATIONS OF EUROPE (UNICE) (2002). *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications*. Bruxelles. Recuperado en abril, de 2009 de: [http://studyvisits.cedefop.eu.int/assets/upload/documentation/social\\_partners/actions\\_lifelongdevelopment\\_competencies\\_qualifications\\_en.pdf](http://studyvisits.cedefop.eu.int/assets/upload/documentation/social_partners/actions_lifelongdevelopment_competencies_qualifications_en.pdf)

**Dirección de contacto:** Sebastián Rodríguez Espinar. Universidad de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona, España. Mundet, Llevant. PG.Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: [srodriguez@ub.edu](mailto:srodriguez@ub.edu)

