

**ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN
DE LA OFERTA EDUCATIVA DE
LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE AL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**DIRECTORES:
Francisco Michavila Pitarch
Francisco Pérez García**

Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea
Universidad de Alicante



Esta publicación no puede ser reproducida, ni totalmente ni parcialmente, ni registrada, ni transmitida por un sistema de recuperación de información, ya sea fotomecánico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro medio, sin el permiso previo de los propietarios de copyright.

© del texto: Los autores

© de esta edición: Editorial Marfil, S.A.
C/. San Eloy, 17 - 03804 Alcoy
Tel.: 96 552 33 11 - Fax: 96 552 34 96
e-mail: editorialmarfil@editorialmarfil.com

Universidad de Alicante
Campus de Sant Vicent del Raspeig
03080 Alicante

Diseño de cubierta: F. Pastor Verdú
Fotos cubierta: A. Giner Gomis

I.S.B.N.: 978-84-268-1300-8
Depósito Legal: A-587-2007

Fotomecánica, fotocomposición e impresión:
Gráficas Alcoy - San Eloy, 17 - 03804 ALCOY



PRESENTACIÓN

El Consejo de Dirección de la Universidad de Alicante considera prioritario desarrollar un conjunto de acciones que mejoren las estrategias de adaptación de nuestra oferta educativa al Espacio Europeo de Educación Superior. Toda la comunidad universitaria es consciente de la enorme tarea que supone la construcción de este Espacio para cualquier universidad europea, y ello nos convence de la necesidad de llevar a cabo análisis y reflexiones profundos que nos permitan evaluar y debatir las iniciativas que deben implantarse para alcanzar una adaptación adecuada y que, además, redunde en la mejora de la calidad institucional de la Universidad de Alicante.

Con este fin nuestra universidad encargó al Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) y a la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid el diseño y dirección de un proceso de reflexión destinado a “El análisis de las estrategias de adaptación de la oferta educativa de la Universidad de Alicante al Espacio Europeo de Educación Superior”. Como probablemente conocerás, el IVIE y la Cátedra UNESCO, dirigidas respectivamente por los profesores Francisco Pérez y Francisco Michavila, tienen una dilatada experiencia en este tipo de procesos, y además, cuentan con la colaboración y asesoramiento de diferentes personalidades y expertos de diversos sistemas universitarios españoles y europeos.

El resultado de estos estudios se ha plasmado en este volumen cuyo contenido aporta una visión objetiva y fundada de los puntos estratégicos de adaptación al cambio en esta comunidad universitaria. Un cambio que sin duda se nos hará accesible por la demostrada participación activa de los miembros de esta comunidad universitaria en la búsqueda de adecuadas adaptaciones de nuestra oferta educativa al Espacio Europeo de Educación Superior.



EL RECTOR

ÍNDICE

	<i>Página</i>
Introducción	9
1. El papel de las universidades en el desarrollo de la sociedad del conocimiento	13
1.1. El escenario actual: el acceso a la sociedad del conocimiento	15
1.2. El marco europeo: la estrategia de Lisboa.....	22
1.3. El papel del capital humano como factor de competitividad.....	26
1.4. Los retos de la Estrategia de Lisboa para las universidades	30
2. El entorno socioeconómico de la Universidad de Alicante	37
2.1. ¿A qué entorno hemos de referirnos?	37
2.2. Rasgos socioeconómicos básicos del entorno de la UA	38
2.3. Características del tejido productivo	45
2.4. Características del mercado de trabajo de los universitarios.....	55
3. Situación de la Universidad de Alicante	73
3.1. La oferta académica de la UA	75
3.2. La demanda de estudios de grado.....	81
3.3. Análisis de los desajustes oferta-demanda.....	103
3.4. Inserción laboral	118
3.5. Demanda de formación continua y postgrado	126
3.6. La competencia entre universidades	131
4. Reflexión de la comunidad universitaria de Alicante sobre la adaptación de su oferta educativa al Espacio Europeo de Educación Superior	143
4.1. Jornadas temáticas de debate	143
4.2. Resumen de debilidades y fortalezas	160

5. Diagnóstico	165
5.1. Introducción	165
5.2. El papel de las universidades en el desarrollo de la sociedad del conocimiento	166
5.3. El entorno socioeconómico de la Universidad de Alicante	167
5.4. La situación de la Universidad de Alicante	168
5.5. Las estrategias de adaptación de la oferta educativa de la Universidad de Alicante al EEES ...	170
6. Líneas de actuación para la mejora de las estrategias de adaptación de la oferta educativa de la universidad de Alicante al Espacio Europeo de Educación Superior	177
6.1. Introducción	177
6.2. Líneas de actuación sobre “El modelo educativo de la Universidad de Alicante y el Espacio Europeo de Educación Superior”	195
6.3. Líneas de actuación sobre “La Adecuación de la estructura, la organización y la comunicación de la Universidad de Alicante al Espacio Europeo de Educación Superior”	200
6.4. Líneas de actuación sobre “La internacionalización de la Universidad de Alicante y las políticas de movilidad”	203
6.5. Líneas de actuación sobre “La revitalización de la vida universitaria del estudiante”	207
6.6. Líneas de actuación sobre “El desarrollo del entorno y la Universidad de Alicante”	209
7. Referencias bibliográficas	213

INTRODUCCIÓN

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituye una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un proceso de reforma que les permita adaptarse a las circunstancias actuales, tanto en su organización y estructura como en el diseño de su oferta de titulaciones y, en definitiva, en su modelo educativo. Este nuevo escenario es el resultado de cambios cuyo origen es el desarrollo científico y tecnológico, pero que se van trasladando a la actividad económica y a muchos otros ámbitos de la sociedad, ofreciendo grandes oportunidades de distinto orden.

Para las universidades el nuevo entorno puede requerir cambios importantes en su estructura y su funcionamiento, tanto en la actividad docente como en la investigadora y en el desarrollo de otros servicios a la sociedad de la que forman parte. En este contexto, una de las piezas básicas de la oferta de servicios de la universidad es su catálogo de titulaciones de grado y postgrado, cuyo diseño no puede realizarse sin tener muy presentes las circunstancias a las que nos referimos.

La Universidad de Alicante (UA), como cualquier otra que se enfrente al diseño de su nueva oferta de titulaciones, ha de tener presentes estas nuevas coordenadas. En las actuales circunstancias, esta cuestión no se puede abordar sólo en clave interna, ni atendiendo exclusivamente a la lógica de los campos disciplinares o los intereses de los profesores, sino que debe tener en cuenta el papel de la institución universitaria en la sociedad actual. En ese sentido, el entorno social reclama de la universidad más servicios, por considerar que su papel es más relevante en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Eso explica las elevadas y crecientes tasas de escolarización y la amplia gama de actividades de I+D+i de las universidades en las sociedades más desarrolladas. En ese contexto, el avance de España por ese mismo camino reclama que el diseño de la oferta educativa de las universidades tenga muy presentes aspectos como las necesidades de las empresas, la inserción laboral de los titulados o las demandas de formación de los graduados. Con esa finalidad, el presente estudio pretende poner sobre la mesa información y argumentos que justifiquen la necesidad de proyectar la oferta formativa de la UA teniendo en cuenta esta nueva perspectiva.

Enfoque y planteamiento del estudio

El objetivo de este estudio ha sido aportar ideas basadas en distintos tipos de análisis para que la UA aborde adecuadamente el diseño de su catálogo de titulaciones y su estrategia de adaptación al EEES. Con esa finalidad, el estudio sintetiza las diversas informaciones disponibles y propone una reflexión estructurada sobre aspectos como el papel de las universidades en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, el entorno socioeconómico de la UA, la situación particular de la UA en aspectos tales como la demanda y oferta de sus títulos, los perfiles de los titulados que solicita el mercado de trabajo, la inserción laboral de los mismos y los requerimientos de formación continua y de postgrado.

Para tratar estos temas se han utilizado tanto fuentes de información públicas, como información interna suministrada muy eficazmente por la propia Universidad de Alicante. Aunque el análisis se refie-

re a la UA, para muchos de los temas tratados ha sido preciso conocer la sociedad y la economía con las que la Universidad se relaciona y reflexionar sobre con qué amplitud se debe definir el ámbito geográfico de esas relaciones. Por tanto, además de analizar la información interna, tanto cuantitativa como cualitativa, el estudio se ha basado en otras fuentes que permiten valorar el entorno en el que la UA desempeña su papel.

Estructura del estudio

El estudio se ha diseñado con una estructura que comienza abordando cuestiones de carácter general para, progresivamente, centrarse en aspectos más específicos. En particular comienza por analizar la situación de las universidades en la sociedad actual (capítulo I), después se centra en el análisis del entorno específico con el que la UA interactúa (capítulo II), para a continuación explorar la situación particular de la UA en diversos aspectos relacionados, sobre todo, con la evolución de la demanda de estudios y la adaptación a la misma de la oferta, y también con la inserción laboral de los titulados (capítulo III). Asimismo, se recogen las opiniones de los miembros de la comunidad universitaria más implicados en este proceso (capítulo IV). Esta combinación de diagnósticos internos y externos es una de las características del estudio y sus resultados se sintetizan y combinan en el capítulo V. Por último, en el capítulo VI se plantean distintas medidas de actuación potenciales.

Más concretamente, tras esta introducción el estudio se estructura como sigue:

- El capítulo I está dedicado a revisar el importante papel que la sociedad del conocimiento les otorga a las universidades como generadoras y transmisoras del mismo. Con esa finalidad, se revisa la situación existente en Europa, España y la CV en distintos indicadores, como el acceso y uso de las TICs, las dotaciones de capital humano y la influencia de éstos sobre la competitividad, la productividad y la renta per cápita de las economías.
- El capítulo II se dedica al análisis del entorno donde se desenvuelve la UA, pues es éste el que demanda los titulados que las universidades deben formar, condiciona su empleabilidad y la intensidad en el empleo de los mismos en los distintos sectores productivos. En el capítulo se revisa la especialización productiva del entorno de la UA y se cuantifica la incidencia de la especialización en la intensidad de la demanda de titulados. Asimismo, con el fin de explorar la influencia de estas circunstancias que rodean a la UA sobre la empleabilidad de los egresados de las distintas ramas de enseñanza, se analizan los destinos sectoriales de los titulados.
- El capítulo III se dedica a la situación particular de la UA. Para ello se analiza la trayectoria reciente de la matrícula de la UA y sus principales condicionantes. Tras constatar la incidencia negativa que la especialización de la oferta de titulaciones de la UA ha tenido en la reciente evolución de su matrícula, se exploran de forma desagregada los desajustes existentes a nivel de titulación, así como las potenciales consecuencias de tales desajustes. Asimismo, se analiza la empleabilidad de los mismos a corto y largo plazo por ramas de enseñanza.
- En el capítulo IV se recogen las distintas reflexiones realizadas por la comunidad universitaria sobre el diagnóstico de las estrategias de adaptación de la oferta educativa de la UA al EEES con la finalidad de detectar las debilidades y fortalezas de la UA en distintos aspectos. Este capítulo recoge las opiniones de los miembros de la comunidad en un ejercicio de autoanálisis realizado en un ciclo de jornadas de debate sobre distintos ejes: 1) el modelo educativo y el perfil del titulado, 2) ajuste entre demanda y oferta de estudios, 3) estudios de grado, postgrado y formación continua, 4) la motivación, la formación y la evaluación del profesorado y sus metodologías educativas y 5) adaptación de las estructuras y funcionamiento a la cultura del EEES. En este capítulo se recogen, de forma resumida, las debilidades, que han de ser superadas para facilitar la adaptación, y las fortalezas, que suponen un potencial que debe ser explotado para reforzar esta adaptación de la oferta educativa.
- El capítulo V expone, de forma integradora y sintetizada, los diagnósticos derivados tanto del análisis externo (realizado en los capítulos I, II y III) como del interno (capítulo IV).
- El estudio finaliza con el capítulo VI, en el que, tras analizar el entorno de la UA y de sus estrategias para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se diseña un conjunto de líneas de actuación que pueden incidir en su mejora.

Equipo de trabajo

El presente estudio es fruto de la colaboración entre los equipos de trabajo del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) y de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. Francisco Pérez, José Manuel Pastor, Joaquín Aldás y Laura Hernández conforman el grupo de trabajo del Ivie, mientras el profesor Francisco Michavila, Jorge Martínez y Silvia Zamorano integran el equipo de la Cátedra UNESCO.

Agradecimientos

Los autores del trabajo desean hacer constar expresamente su agradecimiento a la UA, y en particular al rector Ignacio Jiménez, por la confianza depositada en la Cátedra Unesco y el Ivie y su exquisito respeto a la independencia de sus equipos al elaborar este documento. Sin su colaboración, y la del equipo de gobierno de la Universidad de Alicante, no habría sido posible la elaboración del presente informe. En particular, deseamos agradecer expresamente a María José Frau (Vicerrectora Calidad y Armonización Europea) sus sugerencias y ayuda en el suministro de toda la información solicitada y, en especial, a su equipo (Victoria y Elena) por la organización de todos los encuentros y por la fluida colaboración. Asimismo, deseamos agradecer a algunos miembros del equipo de gobierno sus comentarios y sugerencias de mejora a la versión previa del estudio.

Durante las fases de desarrollo de las jornadas de debate sobre los problemas de la Universidad y sus soluciones en la propia UA, se ha contado con la participación de los profesores Pello Salaburu, José Luis Pino, Mercé Gisbert, Miguel Valcárcel y Carlos Conde. Asimismo, a los numerosos integrantes de la comunidad universitaria de la UA que han participado en las distintas jornadas aportando numerosas reflexiones sin las cuales no habría sido posible elaborar la mayor parte del diagnóstico cualitativo de este documento. A todos ellos, también, nuestro agradecimiento más sincero por su colaboración.

1. EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La sociedad actual tiene como una de sus principales características la gran intensidad de la producción y difusión de nuevos conocimientos y su uso tanto en la vida cotidiana como en las actividades económicas. Un factor decisivo de esa intensificación son las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), que están transformando en múltiples direcciones las actividades científicas, educativas, sociales y económicas, y acelerando la difusión de las innovaciones y el acceso a las mismas de todos los países, mucho más de lo que sucedió en oleadas tecnológicas anteriores. Este nuevo estadio de desarrollo, en el que personas y países van adentrándose a diferentes velocidades, es conocido como *sociedad del conocimiento*.

Existe un acuerdo generalizado entre los gobiernos europeos acerca de que el acceso a la *sociedad del conocimiento* por parte de los individuos, las instituciones y las empresas será una de las bases del progreso futuro y de la igualdad de oportunidades. Ante este convencimiento, los responsables públicos están obligados a diseñar estrategias que faciliten el desarrollo de esta sociedad y de sus oportunidades, y eviten los riesgos que también la acompañan, manifestados como nuevas formas de desigualdad y como problemas de competitividad.

Dada esa intención de favorecer el desarrollo de la sociedad del conocimiento por parte de las distintas administraciones, cabe preguntarse qué papel pueden jugar en esta tarea las universidades, pues basta revisar las funciones que tradicionalmente han asumido estas instituciones para advertir que su rol ha sido siempre central en la generación y difusión del conocimiento. Así, las universidades han asumido la función creadora de conocimiento, esto es, la de generar, desarrollar y criticar la ciencia, la técnica y la cultura. Pero también desempeñan otras funciones cruciales para la transmisión del conocimiento, como la preparación de las personas para el mundo profesional, la transmisión de la cultura universitaria y el fomento del desarrollo de la sociedad a través del apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico de su entorno.

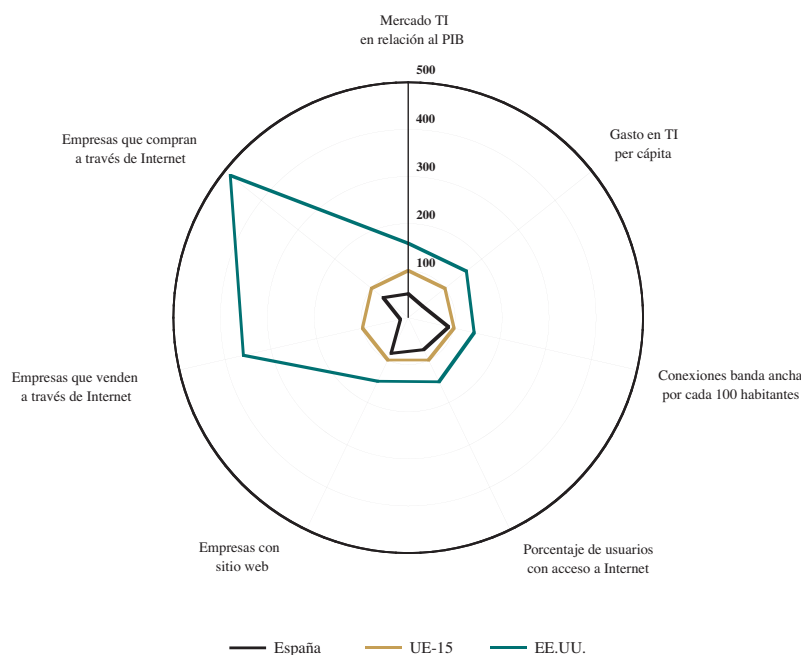
Si revisamos las anteriores funciones observamos que las universidades están presentes en todas las etapas del ciclo del conocimiento: lo generan a través de la investigación, lo transmiten formando a sus titulados e investigadores, tanto inicialmente como a través de la formación a lo largo de la vida profesional, y explotan este conocimiento mediante la producción de patentes y la cooperación con las empresas. Por tanto, si las universidades tienen las capacidades para contribuir decisivamente al desarrollo de la sociedad del conocimiento y éste constituye una prioridad para las administraciones públicas, parece natural que crezcan las expectativas sociales sobre la función de las primeras y la presión para un desarrollo efectivo de su rol. Esto es lo que está sucediendo en los últimos años, durante los cuales se han multiplicado las declaraciones y las iniciativas relacionadas con la transformación de las universidades para adaptarse al nuevo escenario y el refuerzo de su papel social y económico.

Las respuestas de las universidades ante estas demandas están produciéndose ya en algunos ámbitos y madurando en otros, pero en general estas instituciones están reflexionando cada vez con mayor profundi-

dad acerca de cómo deben redefinir su misión, sus objetivos y sus organizaciones, tanto estructural como funcionalmente, para responder más eficazmente a estos retos. Poco a poco va abriéndose paso una visión más estratégica del gobierno de las universidades, en la que la interacción con el entorno está más presente, en un sentido cada vez más amplio. Las administraciones, conscientes de la centralidad del papel de las universidades en el desarrollo de la sociedad del conocimiento en Europa, no permanecen pasivas ante las necesidades de reforma de la institución universitaria.

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 constató el retraso que Europa padecía frente a otras grandes regiones del mundo –y en particular respecto a Estados Unidos– en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, en especial en la generación y uso de las TIC y el aprovechamiento de las oportunidades de empleo que las mismas están representando en algunas economías, como se ilustra en el **gráfico 1.1** con datos más actuales. Dado que este pobre aprovechamiento de las nuevas oportunidades tiene consecuencias negativas sobre el empleo, la productividad y el crecimiento, la UE diseñó un conjunto de reformas muy ambiciosas conocidas como la *Estrategia de Lisboa*. Este conjunto de medidas se articulan sobre cuatro grandes ejes (1) reforma económica, (2) modernización del sector público, (3) innovación y, también, (4) modernización de los sistemas educativos. En esta última dimensión la Unión Europea está promoviendo activamente cambios que han comenzado por la búsqueda de catálogos europeos de títulos más adaptados a las nuevas circunstancias y favorecedores de la movilidad y la flexibilidad. Así, el Espacio Europeo de Educación Superior, busca títulos que sean homologables en todos los países de la Unión Europea, de manera que sus poseedores vean mejoradas sus posibilidades de adaptación, integración y competencia en un mercado de trabajo europeo.

Gráfico 1.1. Retraso de Europa frente a EE.UU. respecto a las TIC
Números índice. UE-15 = 100



Fuente: AETIC. *Métrica de la Sociedad de la Información. Informe 2005.*

Las consecuencias de la Estrategia de Lisboa sobre el papel de las universidades no hay que buscarlas tanto en un cambio en las tareas que se le atribuyen, que no difieren sustancialmente de las tradicionales expuestas con anterioridad, sino en la amplitud, la intensidad y el modo en el que han de desarrollarlas. Se espera de ellas que ofrezcan más productos y servicios, basados en las nuevas plataformas tecnológicas definidas por las TIC y más adaptados a vertiginosos procesos de cambio tecnológico, económico, social y profesional. El cambio en el sistema universitario de referencia también es importante, debiendo abandonarse paulatinamente las referencias excesivamente locales para ampliar la perspectiva mucho más, hasta contemplar horizontes nacionales, continentales y mundiales, acordes con un mundo globalizado.

La tarea de las universidades no es sencilla, puesto que las exigencias derivadas de esos cambios para responder adecuadamente a lo que se espera de ellas en la nueva sociedad del conocimiento, marcha paralela a un aumento notable de la competencia entre instituciones, tanto en la captación de alumnado, como de fondos de I+D+i. Pero este hecho puede interpretarse de dos maneras: como la necesidad de resistir, levantando muros y echando arena en los engranajes del cambio, o aceptando que el mundo universitario también está más abierto que nunca y que es mejor aprovechar los incentivos para abordar los cambios pronto y bien. De cuál sea la posición predominante en cada institución, más defensiva o más proactiva, puede depender que determinadas universidades jueguen un papel central o marginal en el sistema universitario del futuro.

La necesidad de impulsar la sociedad del conocimiento por parte de la UE se justifica, como hemos visto, en que se espera que la generación y uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y el aprovechamiento de las oportunidades de empleo de las mismas, se traduzcan en más crecimiento, mayor productividad, y más y mejores empleos. Pero para que esta cadena causal se desarrolle es crucial la inversión inicial en activos de mayor contenido tecnológico y hace falta disponer de un nivel suficiente del principal activo que ha de catalizar el proceso y permitir su aprovechamiento: el capital humano. Éste, como resultante de la inversión en educación, permite a las sociedades y a las empresas desarrollar actividades más complejas y ejecutarlas eficientemente. Sin un nivel adecuado de capital humano, la generación de conocimiento y los cambios tecnológicos difícilmente acabarán traduciéndose en mejoras de productividad. Por ese motivo será muy importante asegurar la oferta suficiente de capital humano en cada contexto territorial, no sólo en lo que se refiere a número de personas con determinado nivel de estudios, sino en cuanto a los perfiles formativos de las mismas, adecuados para su posterior aprovechamiento. Para ello, las políticas tendentes al desarrollo de la sociedad del conocimiento deben promover la evaluación de la situación existente e impulsar las reformas de los sistemas universitarios que sean necesarias para mejorarla en la dirección apuntada.

El primer capítulo de este informe profundiza en el esquema argumental expuesto, siguiendo la siguiente secuencia de contenidos. En primer lugar, el apartado 1 desarrollará el concepto de sociedad del conocimiento como eje del escenario actual al que se enfrentan las universidades. El apartado 2 analizará la Estrategia de Lisboa como referente de los problemas e iniciativas para abordarlos, desarrollada en el marco europeo. El apartado 3 buscará establecer la situación relativa de los niveles de capital humano en España y la Comunidad Valenciana respecto a su entorno de referencia. El apartado 4 traducirá lo expuesto anteriormente en un conjunto de oportunidades y demandas, retos más bien, para las universidades.

1.1. EL ESCENARIO ACTUAL: EL ACCESO A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La acumulación y transmisión del conocimiento siempre ha sido importante para el desarrollo económico de las sociedades. Sin embargo, existen un conjunto de hechos que vienen a explicar por qué esta importancia es mucho mayor ahora que en el pasado: la mayor intensidad en el grado de producción de conocimientos; la divulgación del conocimiento mediante la educación y el aprendizaje permanente es muy superior; la difusión del conocimiento es mayor, más fácil y mucho más rápida, gracias a las TIC; el conocimiento es accesible a un mayor porcentaje de población de cada país y a un número de países muy superior; los sectores productivos son más intensivos en conocimiento que en el pasado, pues utilizan más tecnología incorporada a sus equipos y procesos, y precisan empleados con más capital humano para gestionarlos; las empresas explotan el conocimiento en mayor medida que en el pasado, a través de un desarrollo de innovaciones más rápido.

La generación y difusión del conocimiento es un aspecto central para todas las sociedades modernas, pero es evidente que el desarrollo de la sociedad del conocimiento y el papel desempeñado por las universidades es muy diferente, según cuál sea el caso analizado. Para comprender las posibles razones de estas diferencias es muy importante entender el mecanismo por el que el conocimiento se crea y transmite a través de las universidades. Como se ilustra en la **figura 1.1**, el desempeño de estas funciones por parte de las universidades, tiene lugar bajo la influencia de un entorno social y productivo con unas determinadas características en cuanto a especialización e intensidad tecnológica, que luego analizaremos. Cuando estas características se dan con suficiente intensidad, se entra en un círculo virtuoso dentro del cual las interacciones son frecuentes y fructíferas. El entorno productivo demanda servicios de I+D+i de las universida-

des, que se ven estimuladas en esta tarea de contribuir a mantener a las empresas en la vanguardia de una competencia que cada vez se basa más en el desarrollo tecnológico y la innovación. Pero el entorno también demanda titulados con una formación adecuada para atender las necesidades productivas, los emplea en puestos de trabajo en los que se requiere y se aprovecha su formación y, como consecuencia de su productividad, los retribuye mejor. Ante este conjunto de retos y oportunidades la universidad redobra sus esfuerzos formativos, tanto de investigadores que puedan atender los requerimientos de servicios de I+D+i, como de titulados con la especialización adecuada.

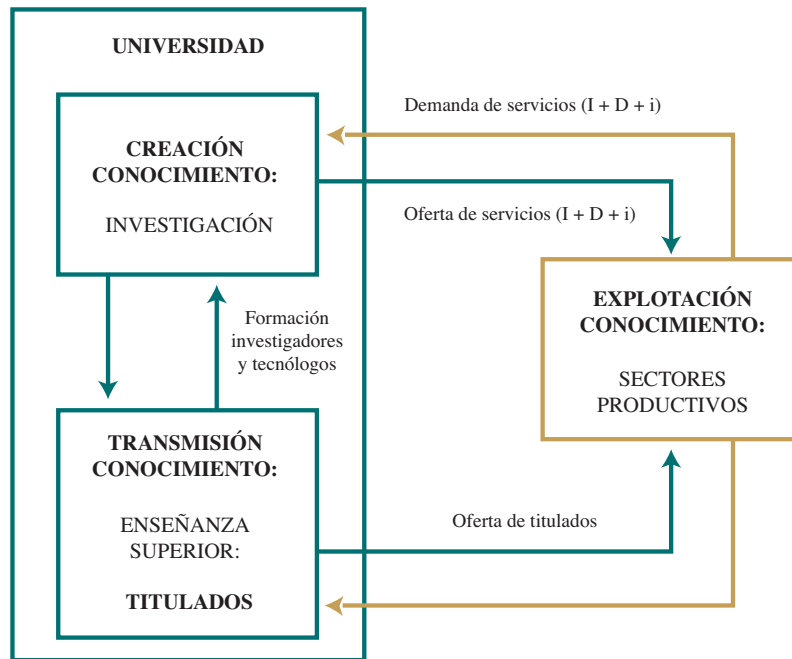


Figura 1.1. Relación Universidad-Sectores productivos en la sociedad del conocimiento

¿Cuáles son las características del entorno productivo y social, y de las propias universidades, requeridas para que este círculo virtuoso se produzca? En lo que se refiere al entorno, básicamente son dos:

- a) Que el tejido productivo esté especializado en actividades con alto contenido tecnológico, más intensivas en mano de obra cualificada a un nivel de formación cada vez mayor. Cuando las empresas del entorno no tienen ese perfil, las cualificaciones no serán aprovechadas integralmente, porque con frecuencia no serán acordes con la ocupación (sobrecualificación).
- b) Que el acceso y uso de las nuevas tecnologías en las empresas y los hogares esté difundido al mismo nivel que en los países del entorno con el que se quiere competir, facilitando la absorción del esfuerzo en innovación. Este hecho es relevante por cuanto la sociedad del conocimiento no es sólo una dimensión económica, sino también social y de la vida cotidiana.

A ellas se añaden otras dos condiciones internas a las universidades:

- a) Que las universidades consideren mayor importancia de la relación con su entorno y la oferta de servicios al mismo sea adecuada a las demandas sociales y económicas, y esté eficazmente organizada para ello, entendiendo que con esos servicios rinden cuentas de los recursos que reciben.
- b) Que las universidades tengan capacidad de adaptar sus estructuras a los cambios que se van produciendo en las demandas de su entorno, cada vez más frecuentes e intensos.

Pues bien, si éstas son características necesarias para que las universidades puedan jugar adecuadamente el papel que les corresponde en el crecimiento de la sociedad del conocimiento, cabe preguntarse cuál es la situación de España en general y de la Comunidad Valenciana y del entorno más próximo a la Universidad de Alicante en particular respecto a las mismas, así como también la situación interna de esta universidad en relación con los aspectos destacados. Este análisis va a ser desarrollado en profundidad a lo largo de todo este documento, pero ya en este capítulo señalaremos algunos rasgos generales referidos al entorno.

Respecto a la especialización sectorial, la economía española, valenciana y alicantina no destacan por su intensidad tecnológica. Esto repercute tanto en la capacidad de absorción de titulados como en el aprovechamiento de los mismos desde el punto de vista productivo, y también en la generación de otras demandas de servicios de I+D+i de las universidades. El peso de los ocupados en los sectores productivos en los que la intensidad tecnológica es elevada (química, fabricación de maquinaria y material de transporte, informática, comunicaciones, servicios financieros, servicios avanzados a empresas) es claramente inferior al de los que trabajan en los sectores tecnológicamente menos intensos, tanto en la Comunidad Valenciana como en el conjunto de España, con una tendencia al crecimiento del peso de los primeros a lo largo del tiempo muy poco acentuada (**gráfico 1.2**).

Este hecho es relevante sobre todo cuando se considera la situación y la evolución de los países más avanzados. Como se observa en el **gráfico 1.3**, la distancia de nuestro país con respecto a la UE y los EE.UU. en cuanto a la especialización productiva en sectores que emplean más mano de obra cualificada es significativa y no tiene visos de reducirse: aunque como luego veremos, ahora hay muchos más trabajadores cualificados empleados (sobre todo universitarios), los empleos se ofrecen en mayor proporción en actividades que no requieren cualificaciones particularmente elevadas.

La Comunidad Valenciana acumula un doble diferencial negativo, el nacional y el internacional, pues como se observa en la parte c) del **gráfico 1.2**, los ocupados en sectores de intensidad tecnológica alta representan un porcentaje inferior a la media española. Lo que confiere a estos datos su carácter problemático respecto a la adecuada complementariedad de universidad y tejido productivo es que en las actividades de intensidad tecnológica baja, las más abundantes, apenas el 10% de los trabajadores son universitarios, cifra que supera en cambio el 30% en los sectores de alta intensidad tecnológica. En estas condiciones, debido a su especialización, muchas empresas no perciben la necesidad de contar con más universitarios en sus plantillas ni de demandar otros servicios de las mismas. A su vez, las universidades tampoco perciben señales claras del entorno que orienten sus procesos de cambio y tienden a permanecer más atentas sobre todo a lo que sucede en el ámbito científico y de los profesionales de la universidad.

La reconducción de esta situación que limita el aprovechamiento del potencial de cooperación entre la universidad y su entorno no es sencilla, pues implica tanto una reorientación de los tejidos productivos como del funcionamiento de las universidades. En ese cambio, ambas partes deberían apoyarse, pero no están todavía muy entrenadas para ello. Así, en muchas universidades se piensa que esta tarea de cambio de la orientación de las empresas no es competencia suya y, sin embargo, sí que pueden contribuir a su realización haciendo que sus titulados promuevan esos cambios desde sus puestos de trabajo y desarrollando nuevas iniciativas. Para ello es necesaria una redefinición de la estructura de las enseñanzas, de las competencias de los titulados y de la oferta de títulos, reforzando la orientación de la oferta hacia la educación científico-técnica. Aunque la intensificación de la demanda de estos títulos por parte de los alumnos es un hecho constatable, la respuesta por parte de las distintas universidades está siendo desigual, lo que puede responder tanto a la situación del entorno como a la propia capacidad de adaptación de algunas instituciones, tal y como se verá en capítulos posteriores.

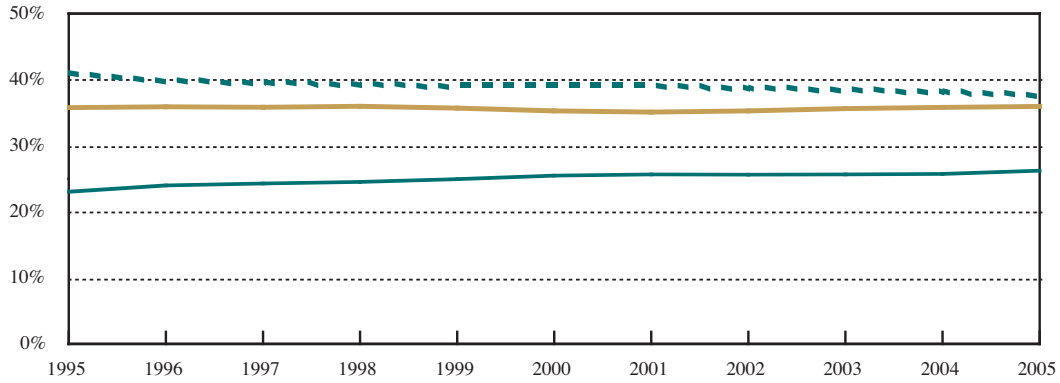
El segundo camino por el que el proceso de interacción entre las universidades y el sistema económico-social puede favorecer el desarrollo de la sociedad del conocimiento es que la sociedad tenga un acceso razonable a las nuevas tecnologías y hagan uso de las mismas. Esto es así porque las TIC ocupan una posición central en las transformaciones que se están produciendo en las últimas décadas, y el uso de las mismas por parte de porcentajes elevados de la población es decisivo para que la sociedad del conocimiento expanda sus oportunidades y efectos en numerosos ámbitos, incluidos los que se refieren al aprendizaje.

El análisis de algunos datos que permitan valorar la situación en este sentido puede realizarse, de nuevo en dos etapas. La primera de ellas permite comparar la situación de España respecto a los países de su entorno (**gráfico 1.4**) y la segunda se centra en la situación de la Comunidad Valenciana respecto al resto de comunidades autónomas españolas (**gráfico 1.5**).

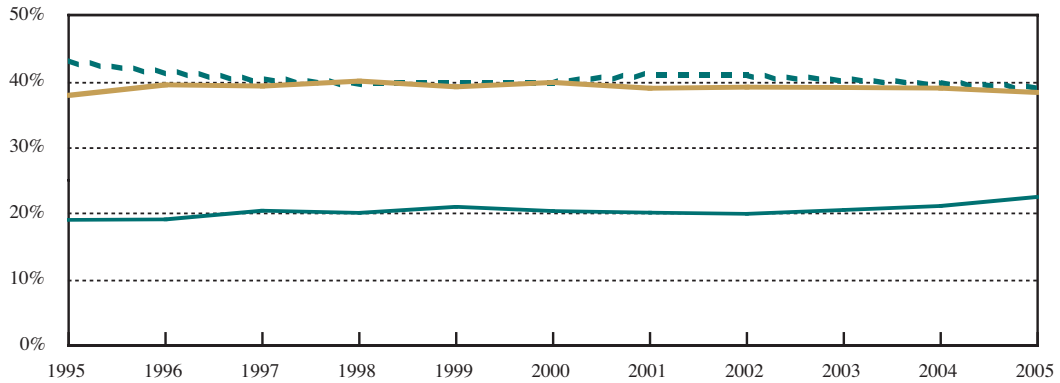
Como indicador del acceso a las nuevas tecnologías, se ha utilizado en los gráficos reseñados el porcentaje de hogares con acceso a Internet y con banda ancha y, como indicador del nivel de uso, el porcentaje de personas que han utilizado Internet para interactuar con autoridades públicas o para adquirir bienes o servicios. Centrándonos en el **gráfico 1.4A**, podemos comprobar cómo España se sitúa en un nivel de acceso a las nuevas tecnologías inferior al promedio de la UE-25, tanto porque el porcentaje de hogares

Gráfico 1.2. Ocupados en sectores según intensidad tecnológica
Porcentajes. España y Comunidad Valenciana. 1995-2005

A) España

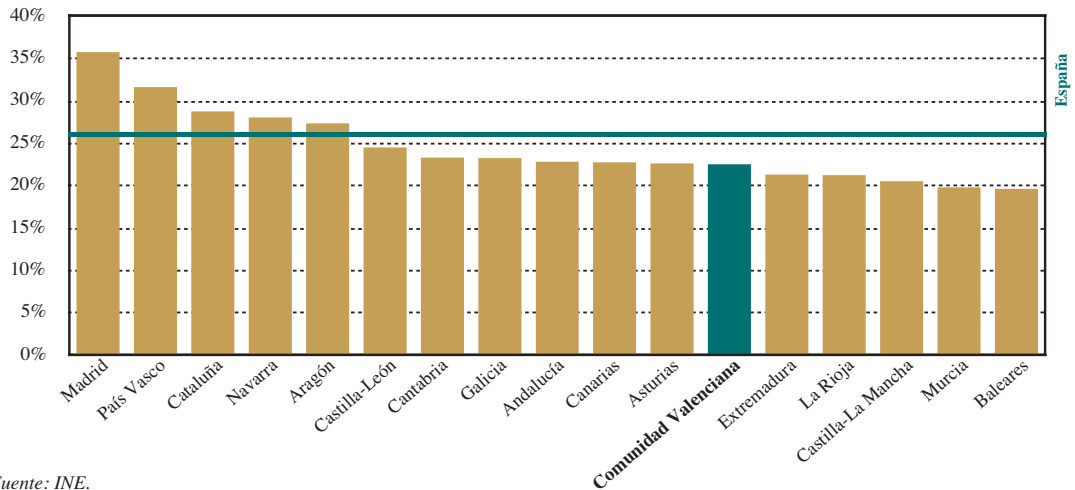


B) Comunidad Valenciana



— Alta — Media - - - Baja

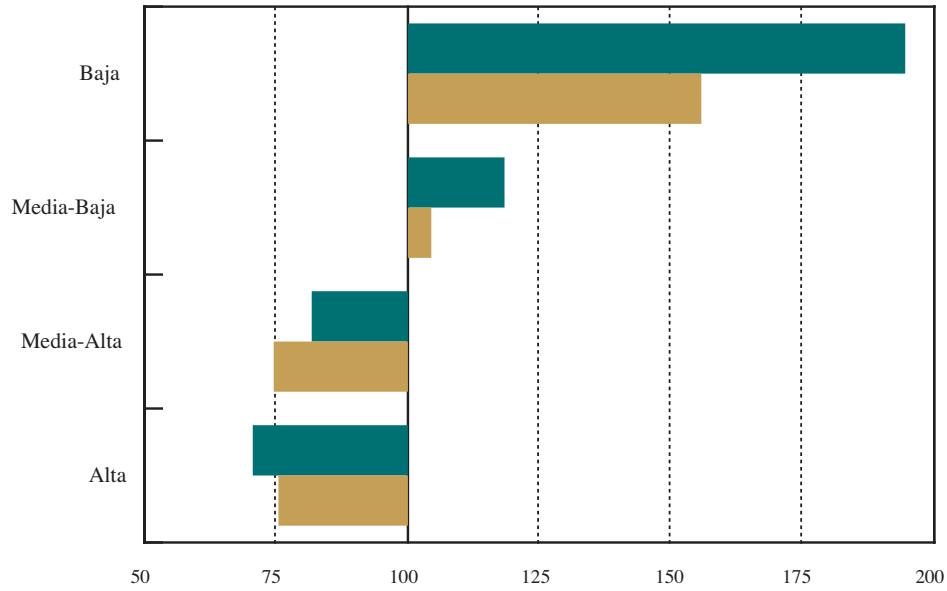
C) Ocupados en sectores de intensidad tecnológica alta
Porcentajes. Comunidades Autónomas y España. 2005



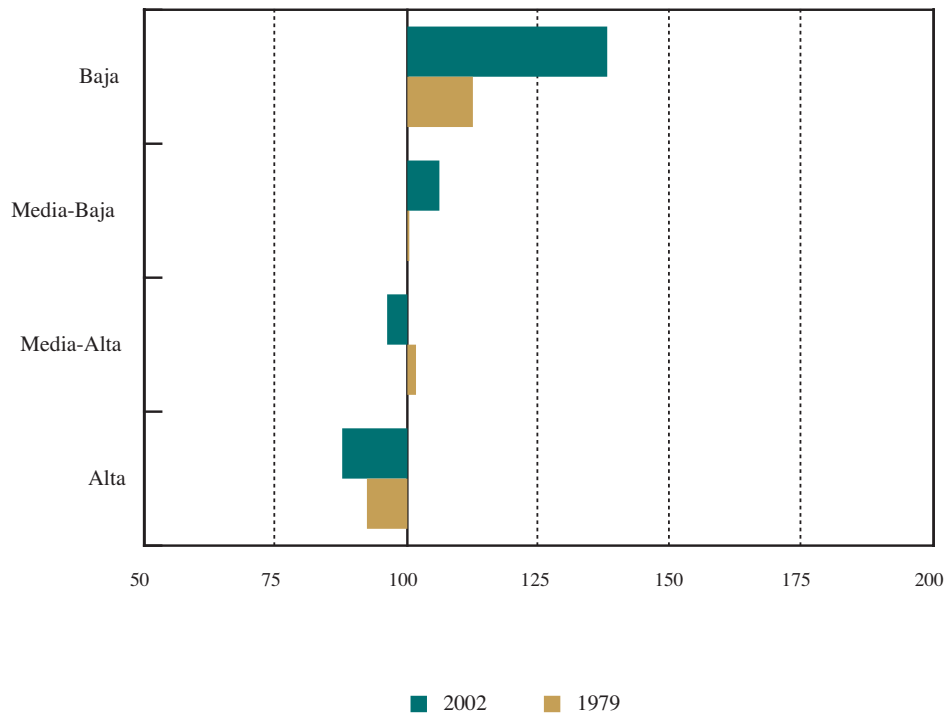
Fuente: INE.

Gráfico 1.3. Especialización productiva de los sectores según el nivel de cualificación de la mano de obra
 Estados Unidos = 100

A) España



B) UE-15

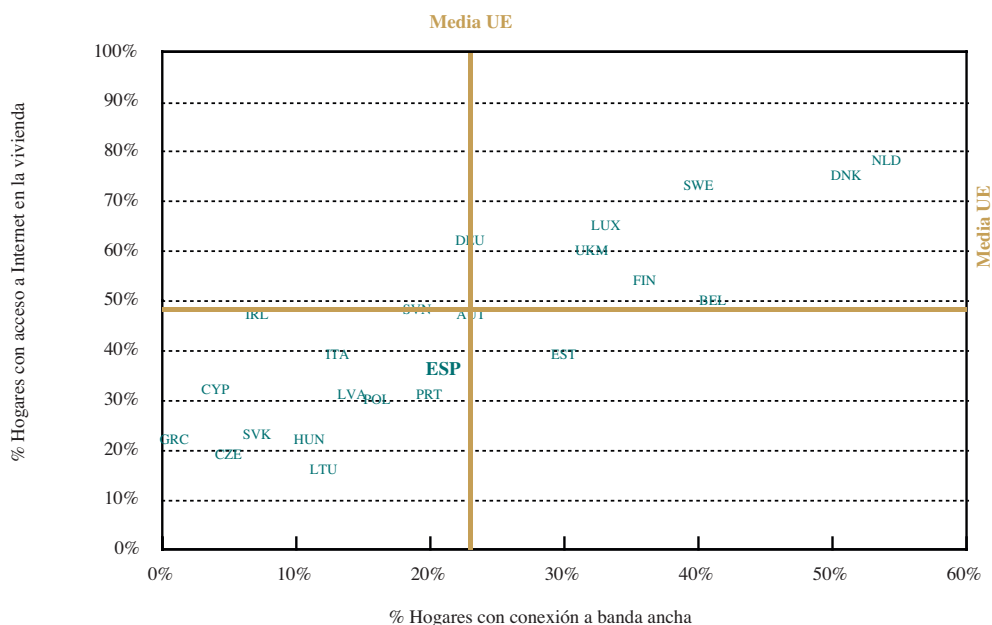


Fuente: Pérez (dir.) et al. 2006, a partir de datos de Groningen Growth and Development Centre.

Gráfico 1.4. Acceso y uso de las nuevas tecnologías
Países de la UE. 2005

A) Hogares que tienen acceso a Internet en la vivienda y hogares con conexión a banda ancha

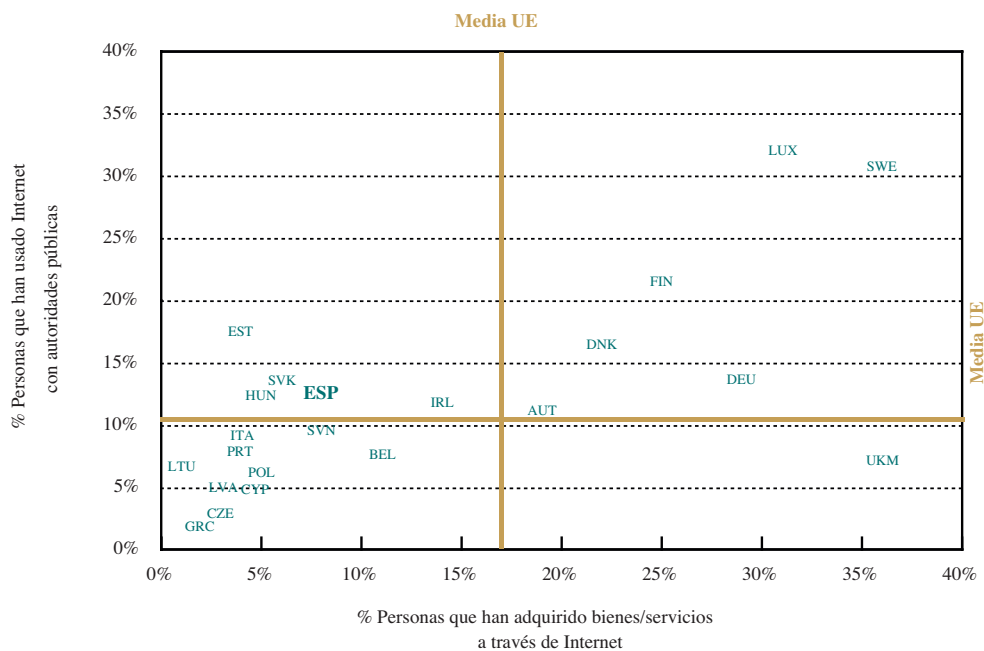
Estructuras porcentuales



Nota: Datos no disponibles para Francia y Malta.

B) Personas que han usado internet para interactuar con autoridades públicas (descargas de formularios oficiales) y personas que han adquirido bienes/servicios a través de internet

Estructuras porcentuales. Datos referidos a los últimos 3 meses



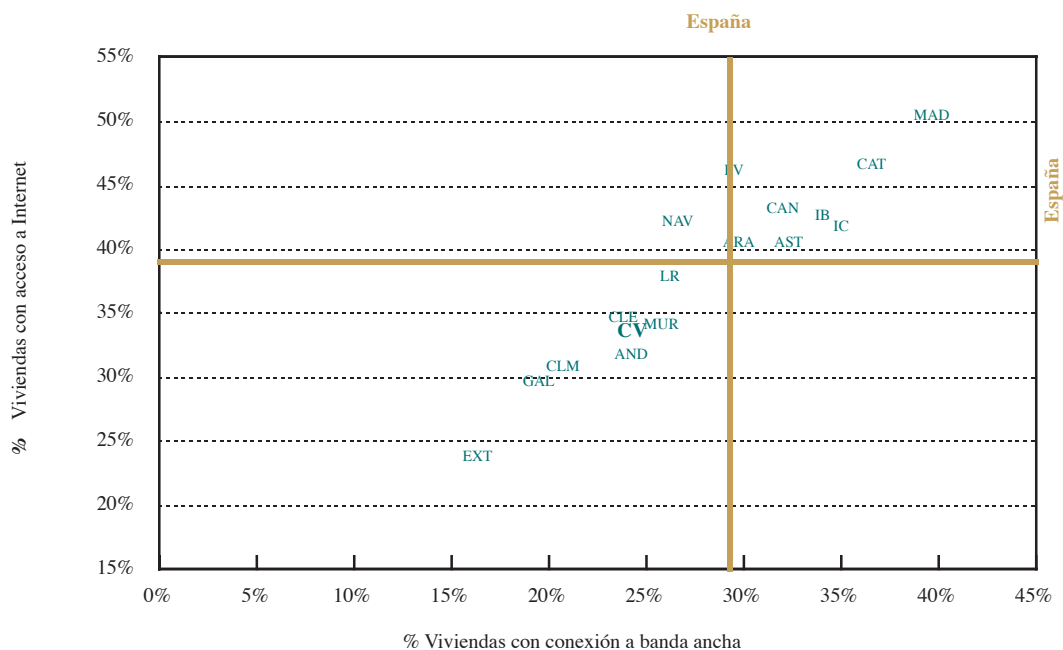
Nota: Datos no disponibles para Francia, Malta y Países Bajos. Alemania y Dinamarca (2004).

Fuente: Eurostat.

Gráfico 1.5. Acceso y uso de las nuevas tecnologías
Comunidades Autónomas y España. Primer semestre de 2006

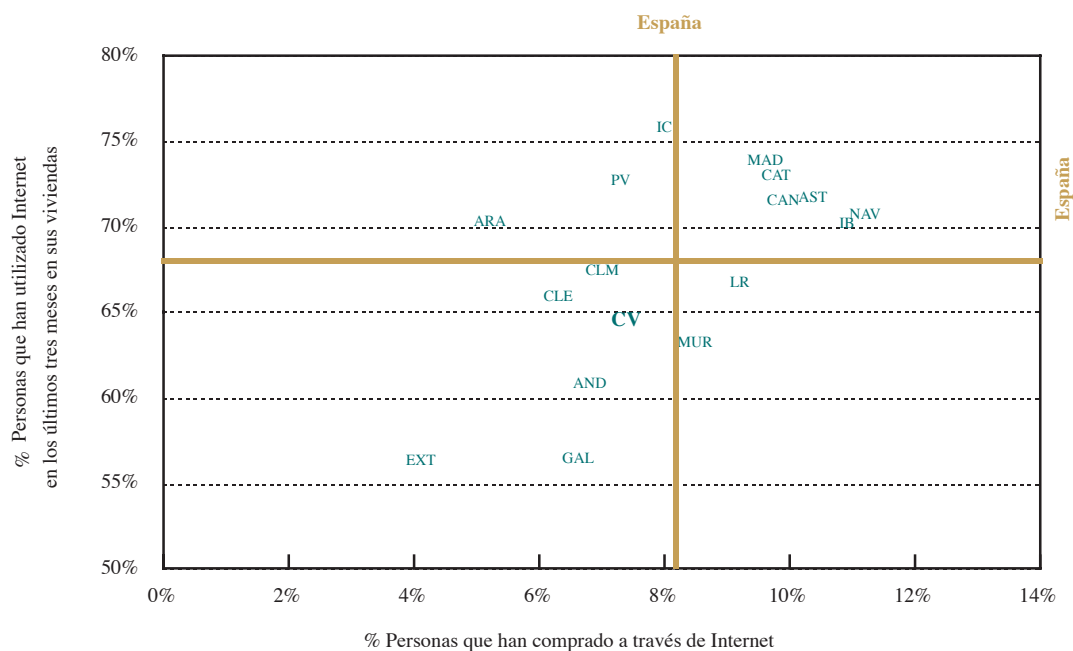
A) Viviendas con acceso a Internet y viviendas con banda ancha

Estructura porcentual



B) Personas que han utilizado Internet en los últimos tres meses en sus viviendas y personas que han comprado a través de Internet*

Estructura porcentual



* Personas que han comprado a través de Internet hace más de un mes y menos de tres meses.

Fuente: INE.

con acceso a banda ancha es inferior (21%) como porque también lo es el porcentaje de hogares con conexión a Internet (36%).

Disponibilidad de acceso no implica, necesariamente, uso de las tecnologías. En el segundo indicador (**gráfico 1.4B**) se observa que España se encuentra, en este indicador, mucho más lejos del promedio de la UE que en el indicador de acceso. Así, sólo un 8% de las personas declaran que han adquirido bienes o servicios a través de Internet en los últimos 3 meses anteriores a la encuesta, mientras que el promedio de la UE es un 17% países como el Reino Unido o Suecia alcanzan cifras del 36%. Cuando las administraciones actúan activamente en la promoción de estas tecnologías, los resultados son apreciables. Así, puede comprobarse que respecto a la utilización de Internet para interactuar con las autoridades públicas, el porcentaje (12,5%) es superior a la media de la UE (10,5%) debido, muy probablemente, a la incentivación del uso de Internet por organismos como la Agencia Tributaria o la Seguridad Social.

Si analizamos ahora la situación relativa de la Comunidad Valenciana respecto al resto de comunidades autónomas españolas, el **gráfico 1.5** muestra que nuestra comunidad ocupa una posición ligeramente retrasada, tanto en niveles de acceso (**gráfico 1.5A**) como de uso (**gráfico 1.5B**), respecto a la media española. En general, son las comunidades de Madrid, Cataluña y País Vasco las que tienen niveles de acceso superior al promedio, a las que se añaden las comunidades de La Rioja, Navarra y Baleares, cuando se analiza el nivel de uso.

Estas limitaciones en el uso de las tecnologías, en particular de las TIC, tanto en las actividades económicas como en los hogares, son síntomas de la dificultad para el manejo de las mismas que se derivan de la debilidad de los niveles educativos de gran parte de la población adulta. De hecho, las sociedades más instruidas se caracterizan también por usar con más facilidad e intensidad el conocimiento, y las TIC en particular, en muchos aspectos de la vida individual, social y económica.

Los problemas que hemos comentado condicionan el desarrollo de la sociedad del conocimiento y requieren iniciativas para paliar sus efectos negativos. Según el Informe Kok sobre el cumplimiento de la Agenda de Lisboa, la falta de compromiso político efectivo por parte de los estados miembros, en especial en lo referente a promover la generación de conocimiento (I+D+i) y al uso de las TIC, puede estar condicionando el cambio de esta situación. Pero también existen dudas sobre si las universidades europeas en general, y las españolas en particular, están asumiendo su parte de responsabilidad en la carga que suponen los retos que la sociedad del conocimiento plantea, y si están en condiciones de hacerlo. En el siguiente apartado recordaremos cómo la UE, a través de la denominada Estrategia de Lisboa, definió en 2000 un conjunto de medidas tendentes a sobreponerse a estos frenos en el plazo de 10 años, otorgando a las universidades europeas una importante responsabilidad en la consecución de esos objetivos.

1.2 EL MARCO EUROPEO: LA ESTRATEGIA DE LISBOA

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 se marcó como reto estratégico convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. Para lograr tal fin planteaba una estrategia global articulada en torno a tres ejes:

- a) Preparar el paso a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento a través de la mejora de las políticas relativas a la sociedad de la información y la I+D, así como mediante la aceleración de las reformas estructurales que favorezcan la competitividad y la innovación.
- b) Modernizar el modelo social mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social.
- c) Mantener las expectativas económicas favorables mediante la aplicación de un conjunto de políticas macroeconómicas adecuadas.

Como puede comprobarse, los ejes a) y b) plantean retos que, como vimos en el epígrafe anterior, afectan de lleno al modelo de universidad. Muchas de las medidas que el Consejo Europeo planteaba para lograr este objetivo afectan directamente a los actuales modelos universitarios:

- a) Creación de redes de programas nacionales y conjuntos de investigación.
- b) Suprimir los obstáculos para la movilidad de los investigadores y atraer y conservar los talentos investigadores de alta calidad.
- c) Definición de las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua.

- d) Establecer medios para estimular la movilidad de estudiantes, profesores y personal de formación e investigación.
- e) Establecer un modelo europeo común de curriculum vitae.

La UE promovió que, a partir de 2000, a través de peticiones expresadas al Consejo, al Parlamento Europeo y a los Estados miembros, se desarrollaran un conjunto de acciones tendentes a reducir el desfase con economías como la estadounidense en cuanto al desarrollo de la sociedad del conocimiento. En 2004, el grupo de alto nivel presidido por Wim Kok realizó un diagnóstico acerca del nivel de cumplimiento de la Estrategia de Lisboa, concluyendo que:

- a) Los progresos realizados hasta la fecha (2004) eran inadecuados, fundamentalmente por una falta de compromiso y determinación política por parte de los estados miembros.
- b) La falta de coherencia y homogeneidad entre las políticas adoptadas hace que no se hayan reforzado mutuamente.

Todo ello había provocado un grave incumplimiento de los objetivos, y la distancia respecto a Estados Unidos tanto en uso de las TIC como en productividad, generación de empleo y renta se había agrandado, lo que lleva a concluir la práctica imposibilidad de alcanzar los objetivos propuestos en el horizonte de 2010.

Como ya se ha señalado, España en general y la Comunidad Valenciana en particular no están especialmente bien preparadas para desarrollar esa estrategia y se enfrentan a problemas serios de competitividad y productividad, que reflejan precisamente su debilidad en los aspectos comentados. Dadas las expectativas generales poco favorables en el desarrollo de la Agenda de Lisboa, cabe preguntarse en qué situación se encuentran España y la Comunidad Valenciana en algunas de las variables más relevantes para sus objetivos, entre los que destacan las mejoras en la productividad y en las tasas de ocupación, tanto en general como en cuanto al empleo de capital humano. Tras esta filosofía, la Estrategia de Lisboa se proponía emplear mejor los factores disponibles en dos sentidos, aumentando la tasa de ocupación de los mismos y mejorando su eficiencia. Como veremos de inmediato, en España y la Comunidad Valenciana los resultados han sido buenos en la primera dirección pero malos en la segunda.

Comenzando por ésta, el **gráfico 1.6** muestra la evolución de la productividad del trabajo en la Comunidad Valenciana, España, la Unión Europea y los Estados Unidos para el periodo 1985-2005. De su análisis se constatan varios hechos. En primer lugar, que la productividad europea, también la española y la valenciana, son inferiores a la estadounidense. Además, pese a crecer a ritmos superiores hasta mediados de los noventa, a partir de ese momento las diferencias europea, española y valenciana se han acentuado, fruto de mayores tasas de crecimiento en la producción y la productividad de la economía norteamericana y una ralentización de ambas variables en las economías europeas. En el caso español, aunque el ritmo de crecimiento de la producción ha sido mayor, la productividad sigue una trayectoria muy negativa, sea cual sea el indicador utilizado, habiéndose basado el crecimiento sobre todo en el mayor empleo de factores productivos y no en las mejoras de eficiencia.

Según los expertos, las razones de la mayor productividad de la economía estadounidense cabe buscarlas precisamente en la existencia de una especialización de su economía en sectores intensivos en mano de obra cualificada y de alto contenido tecnológico, lo que le ha permitido aprovecharse del mayor ritmo de crecimiento de los mercados de productos intensivos en tecnología e innovadores, muy expansivos en los últimos años.

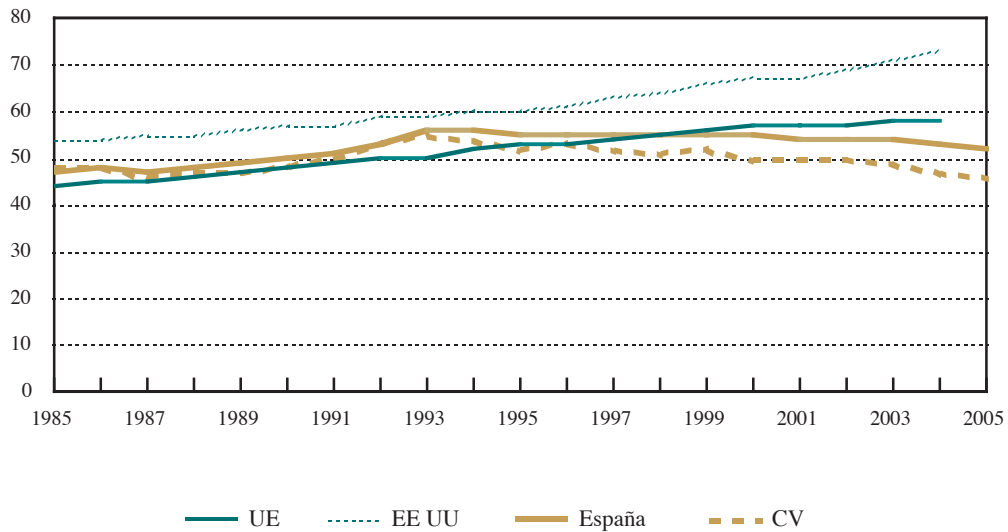
La Estrategia de Lisboa planteaba que la renta per cápita no sólo debía crecer gracias al incremento de la productividad por ocupado, sino también al crecimiento paralelo de la tasa de ocupación. La razón es que si crece la productividad pero crece también el desempleo (como sucedió en España entre 1975 y 1985, y a principios de los noventa), el crecimiento es socialmente excluyente. Ahora bien, si crece el empleo pero no la productividad, la competitividad se resentirá. En términos numéricos el objetivo que se fijó la Estrategia de Lisboa fue alcanzar una tasa de ocupación del 66% en 2005 y del 77% en 2010. Como se observa en el **gráfico 1.7A**, todas las economías han evolucionado de manera muy parecida respecto a la tasa de ocupación hasta converger en el entorno del 53% en 2005, de modo que, pese al crecimiento, las cifras alcanzadas están muy lejos del 66% planteado como objetivo en la Estrategia de Lisboa. En cualquier caso, en el gráfico puede comprobarse que España, la Comunidad Valenciana y Alicante han mejorado más en este terreno, porque han eliminado en estos años la brecha en la tasa de ocupación que las separaba de la UE.

Gráfico 1.6. Productividad del trabajo

A) Evolución de la productividad del trabajo por ocupado*

EE UU y UE. 1985-2004

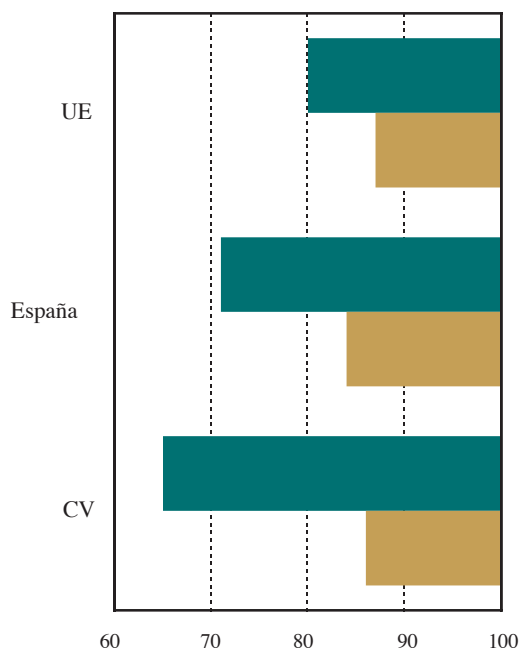
España y CV. 1985-2005



* Miles de dólares PPP por ocupado.

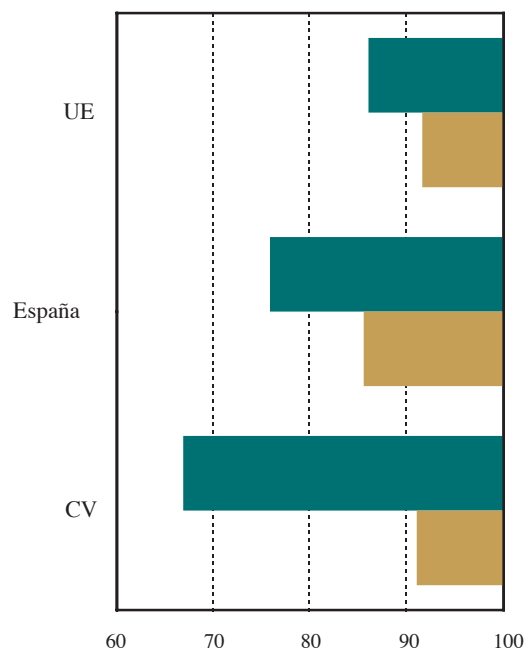
B) Productividad del trabajo por ocupado

EEUU=100



C) Productividad del trabajo por hora trabajada

EEUU=100



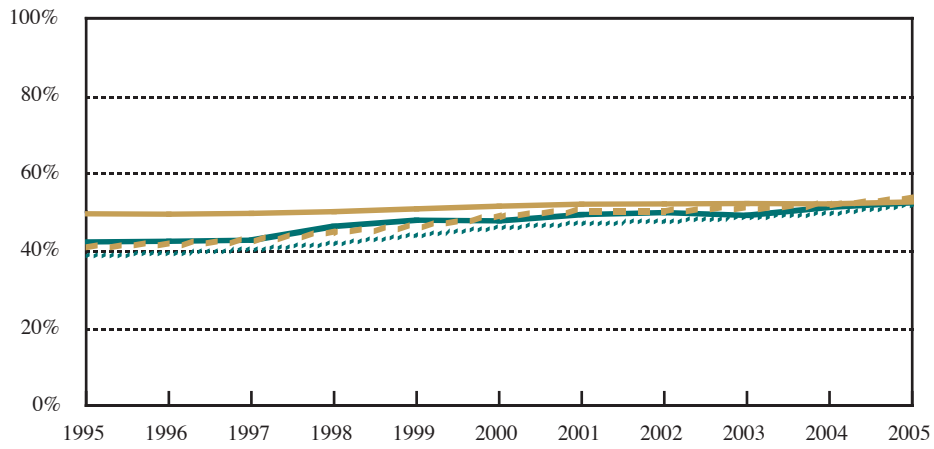
■ 2004 ■ 1996

Fuente: OCDE e INE.

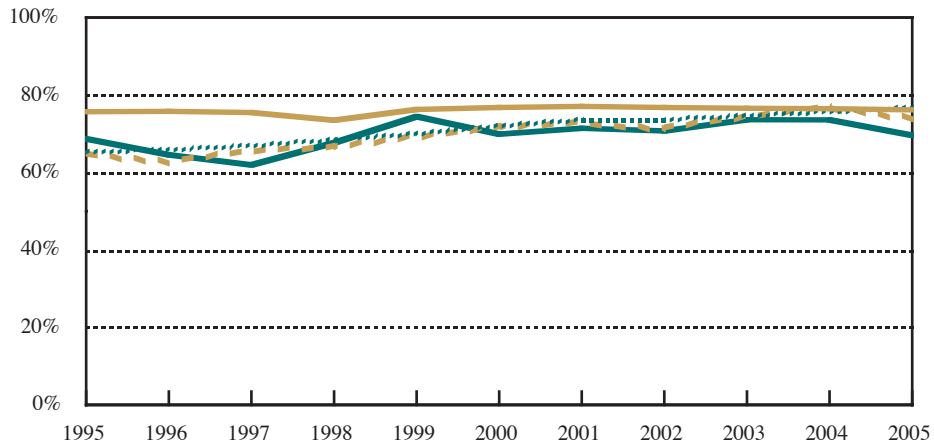
Gráfico 1.7. Tasas de ocupación de la población en edad de trabajar

UE, España, CV y Alicante. 1995-2005

A) Población total



B) Población con estudios universitarios



— UE España - - - CV — Alicante

Fuente: Eurostat, INE y Fundación Bancaja-Ivie.

En cuanto al aumento del empleo de capital humano, el crecimiento de la tasa de ocupación de los universitarios en el caso español permite apreciar que en este terreno también se ha recortado la brecha que nos separaba de la UE y el nivel de este indicador en el caso de los universitarios indica cuál puede ser una de las contribuciones de las universidades a la Estrategia de Lisboa. Si analizamos el **gráfico 1.7B**, vemos que las tasas de ocupación de los universitarios se aproximan al 80% y superan con creces el objetivo de tasa de ocupación media previstos por el Consejo Europeo. Por lo tanto, dado que los universitarios están más disponibles para trabajar y encuentran trabajo con mayor facilidad debido a que son más productivos, el aumento del número de universitarios contribuye también al objetivo general de movilizar los recursos humanos hacia la ocupación.

El segundo de los objetivos de la Estrategia de Lisboa era la modernización del modelo social mediante la inversión en capital humano. Acabamos de ver un argumento a favor de esta inversión, referido al empleo, y, en algunos grupos sociales, como las mujeres, su importancia es decisiva, como demuestra la masiva incorporación a la actividad laboral de las universitarias. En cuanto a la relación entre mejoras de la productividad y empleo de capital humano, especialmente del universitario, se produce porque facilita el uso del conocimiento disponible a través de la asimilación de innovaciones de producto o de proceso, mejoras organizativas, etcétera. La relevancia del capital humano como factor de competitividad es tan importante y su relevancia para el desarrollo de la sociedad del conocimiento tan crucial que el siguiente apartado está dedicado a analizar esta variable.

1.3. EL PAPEL DEL CAPITAL HUMANO COMO FACTOR DE COMPETITIVIDAD EN LA ACTUALIDAD

En el apartado anterior se ha apuntado la gran importancia que la Agenda de Lisboa atribuye al capital humano como factor de competitividad, hasta el punto de plantear expresamente la inversión en el mismo como una de las estrategias que habrían de conducir al logro del objetivo principal allí planteado: conseguir la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo.

Para comprender la importancia de la herramienta es fundamental presentar la cadena de hechos que explican su influencia sobre la riqueza colectiva por diferentes vías. Como se ha advertido anteriormente, el incremento en las dotaciones de capital humano contribuye al crecimiento de las tasas de actividad al aumentar la predisposición de los individuos a participar en el mercado de trabajo. A su vez, las personas con mayores niveles educativos poseen tasas de ocupación más elevadas y tasas de paro más bajas, pues aumenta la empleabilidad de unos individuos que están más cualificados y son más productivos. La suma de los efectos de estos factores (mayor productividad, mayor tasa de ocupación y mayor tasa de actividad) que conlleva el aumento del capital humano en las economías se traduce en mayor renta per cápita. La **figura 1.2** ilustra de manera sencilla cómo el capital humano incide en la renta per cápita de los países, pues ésta puede expresarse como el producto de la productividad del trabajo, la tasa de ocupación y la tasa de actividad. Por tanto, el incremento en cualquiera de ellas eleva el resultado del producto.

Las hipótesis que subyacen a esta cadena de efectos están apoyadas por evidencia empírica concluyente, tanto en términos generales como en particular para la población con estudios universitarios: los países con más capital humano –medido, por ejemplo, por el porcentaje de población con estudios universitarios– son economías con mayores niveles de renta per cápita. Este hecho queda claramente ilustrado en el **gráfico 1.8**, en el que se puede apreciar que nuestras actuales tasas de población con estudios universitarios, pese a haber mejorado, no alcanzan todavía las de los países más desarrollados, que se sitúan entre el 30% y el 40%.

También existe evidencia empírica de que el empleo de capital humano, especialmente universitario, favorece la capacidad de crecimiento de una economía, puesto que el empleo de recursos cualificados tiene efectos sobre la productividad, la capacidad tecnológica y la capacidad de dirección y adaptación, particularmente importante en un mundo cuya complejidad y velocidad de cambio exige abundantes recursos en este sentido, tanto en las empresas como en otras muchas instituciones. Asimismo, como ya se apuntaba en la Estrategia de Lisboa, el amplio acceso a la educación favorece la cohesión social, puesto que es imposible tener muchos titulados sin alcanzar previamente mejoras en la igualdad de oportunidades educativas. Así, economías con mayor capital humano son economías con mayor movilidad social (una gran parte de la cual pasa por el logro de cualificaciones) y a la vez más competitivas. El **gráfico 1.9** ilustra esta aseveración. La posición de España comparada con la mayoría de países del centro y norte de Europa, América del Norte o Japón, no destaca ni por su competitividad ni por su dotación de capital humano.

Figura 1.2. Influencia del capital humano en la renta per cápita

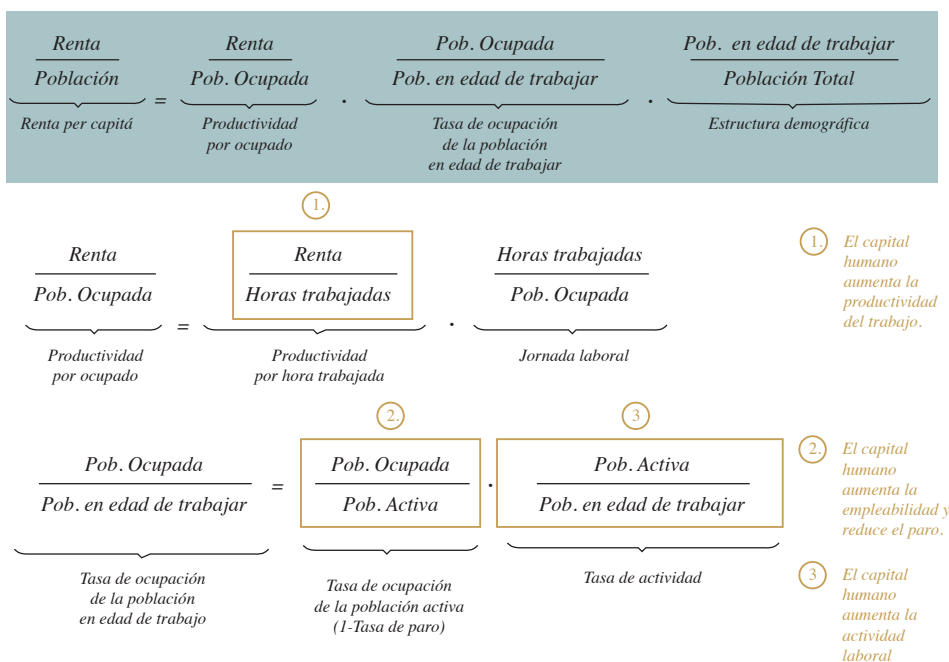
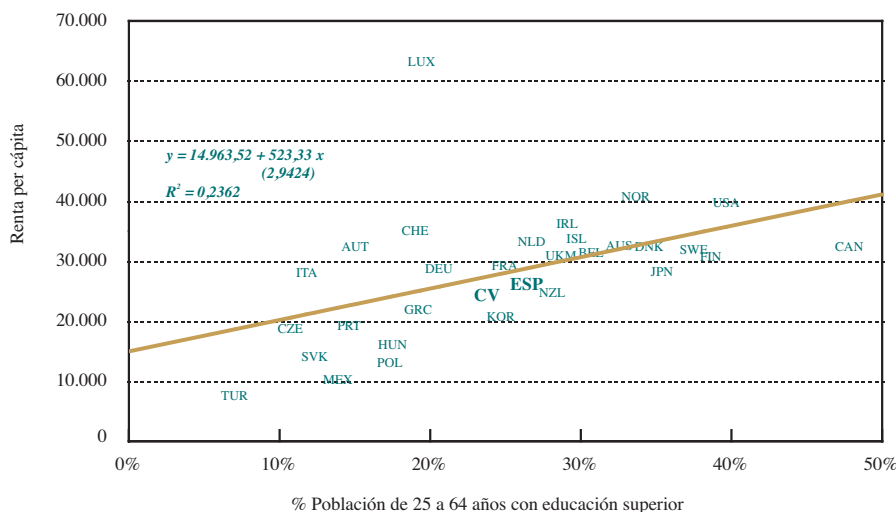


Gráfico 1.8. Porcentaje de población de 25 a 64 años con educación superior y renta per cápita (\$ PPP)
Países OCDE, 2004

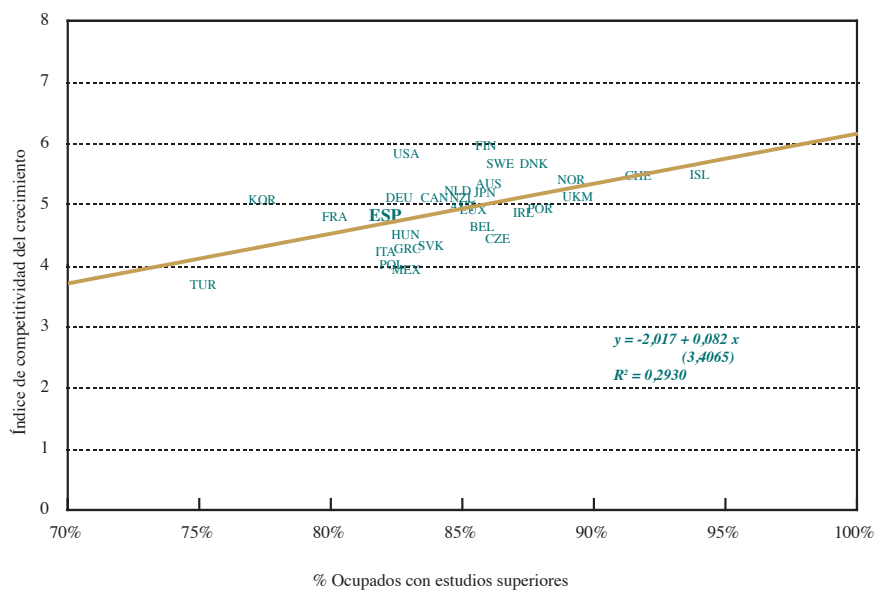


Nota: Educación superior incluye Ciclos Formativos de Grado Superior. Año de referencia 2003 para Japón.
Fuente: OCDE e INE.

Una vez resaltada la importancia de la inversión en capital humano debido a su influencia favorable, entre otras sobre la renta per cápita y la productividad, cabe preguntarse de nuevo cuál es la situación de la economía española y valenciana respecto a esta variable. Tomando como punto de partida el **gráfico 1.10**, podemos afirmar, como primera aproximación, que las mejoras educativas de la población española y valenciana han sido muy importantes en las dos últimas décadas. El porcentaje de personas con titulación universitaria se ha más que duplicado en tan sólo década y media. Estas mejoras educativas son ejemplos claros de asociación entre transformaciones educativas y mejoras sociales y económicas. La sociedad española ha experimentado transformaciones políticas, económicas y sociales muy importantes, que no hubieran sido posibles sin el avance en las dotaciones de capital humano, especialmente en el universitario, que ha permitido disponer de una ciudadanía mejor formada para desempeñar responsabilidades sociales y políticas y, también, contar con empresarios y directivos cada vez mejor preparados.

Gráfico 1.9. Porcentaje de ocupados con estudios superiores (2004) e índice de competitividad del crecimiento (2005)

Países OCDE

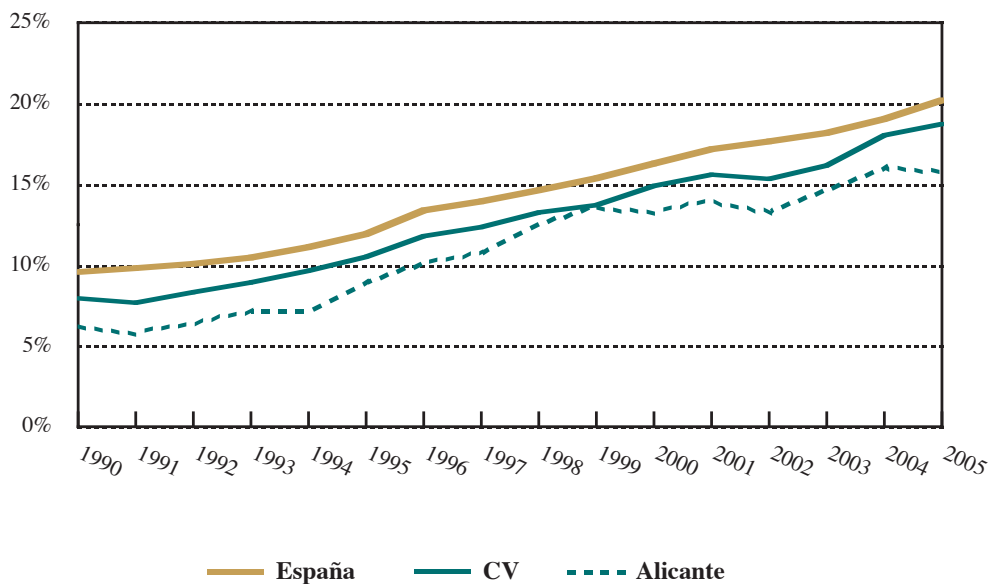


*Nota: Los estudios superiores no incluyen Ciclos Formativos de Grado Superior.
Porcentaje de ocupados con estudios superiores: año de referencia 2003 para Japón.*

Fuente: OCDE y World Economic Forum (Growth Competitiveness Index).

Gráfico 1.10. Población con educación superior

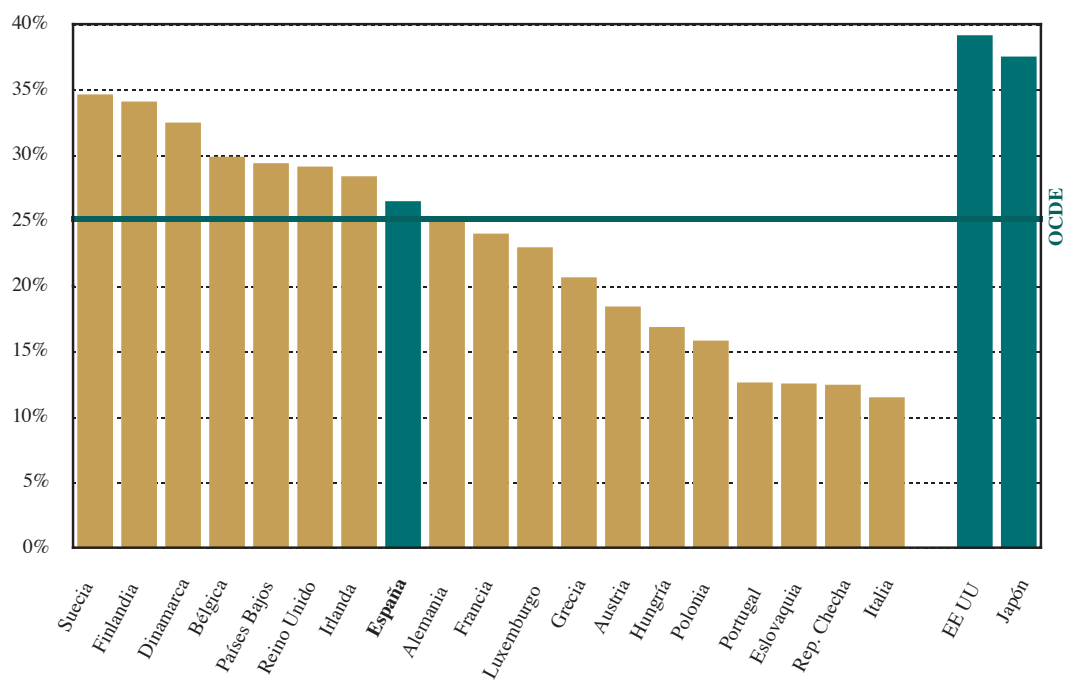
Porcentajes. Población de 25 a 64 años. España, Comunidad Valenciana y Alicante. 1990-2005



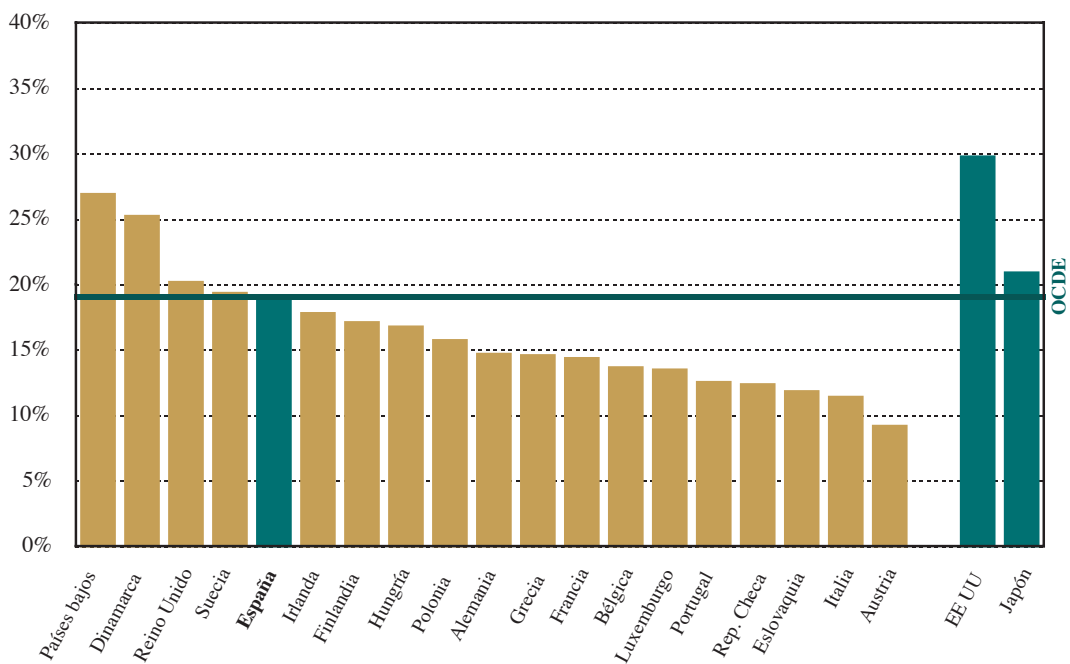
*Nota: Educación superior no incluye Ciclos Formativos de Grado Superior.
Fuente: INE.*

Gráfico 1.11. Población de 25 a 64 años con educación superior
 Porcentajes. Países de la UE integrados en la OCDE, EEUU y Japón. 2004

A) Incluyendo Ciclos Formativos de Grado Superior



B) Sin incluir Ciclos Formativos de Grado Superior



Nota: Año de referencia 2003 para Japón.
 Fuente: OCDE.

Sin embargo, la importancia de los avances no justifica la opinión de que ya sobran recursos cualificados, como indica el atraso relativo que todavía sufrimos respecto a los países más avanzados de nuestro entorno. Para valorar este hecho, el **gráfico 1.11** presenta una ordenación de los países de la UE integrados en la OCDE en términos del porcentaje de población con estudios superiores. En el último año para el que se dispone de datos comparables, España se sitúa en una posición intermedia en el contexto internacional y sólo ligeramente destacada en el conjunto de países de la UE. La capacidad de crecimiento en cuanto a recursos humanos cualificados a nivel universitario, si se toma como referencia a países como EE.UU., Japón y países del norte de Europa, todavía parece ser notable.

Puede parecer desalentador que el esfuerzo realizado mantenga a España todavía en posiciones comparativamente retrasadas. Sin embargo, debe tenerse muy presente que las inversiones en educación requieren mucho tiempo para lograr que los resultados alcancen a toda la población, puesto que los principales beneficiarios son las cohortes de edad jóvenes y, sólo tras largos periodos de tiempo, alcanzan a toda la pirámide poblacional. El **gráfico 1.12** muestra hasta qué punto la población de la cohorte más joven se ha beneficiado de los esfuerzos educativos mucho más que las de mayor edad. La longitud de la línea que separa la posición de los dos grupos de edad representados es un indicador del esfuerzo realizado en las tres últimas décadas. Dado que cuanto más larga es la línea mayor progreso realizado por el país en cuestión, puede comprobarse que el progreso de España es de los más destacados, y que aunque el punto de partida era de gran retraso, para los más jóvenes la situación relativa respecto al resto de países es mucho menos desfavorable.

El mismo análisis puede realizarse en relación con la situación de la Comunidad Valenciana en España. El **gráfico 1.13** permite concluir que la dotación de capital humano de nuestra comunidad está cercano a la media nacional pero alejado en más de 10 puntos porcentuales de las comunidades de cabeza (País Vasco, Navarra y Madrid). Asimismo, el **gráfico 1.14** permite comprobar que en las últimas décadas las mejoras han favorecido más a los jóvenes de las comunidades que partían de situaciones más desfavorables, que han mejorado más en relación con sus respectivas poblaciones adultas. En todo caso, incluso entre los jóvenes sigue habiendo diferencias regionales significativas y la Comunidad Valenciana no destaca por los porcentajes de jóvenes con educación superior en el contexto español, modesto a nivel internacional.

Por tanto, tras analizar la relevancia que tienen las dotaciones de capital humano para el desarrollo económico y social, podemos concluir que tanto España como la Comunidad Valenciana han mejorado en este terreno pero tienen todavía margen para mejorar más. Sus dotaciones en este ámbito, y más concretamente en el porcentaje de población con estudios universitarios, no representan una fortaleza cuando se comparan con las de otros países. Dada la gran importancia que la Estrategia de Lisboa atribuye al capital humano, se ha de insistir en la necesidad de impulsar mejoras adicionales en este sentido y, en particular, en el papel central de las universidades, concretando los cometidos que, según la decidida apuesta de la UE por el desarrollo de la sociedad del conocimiento en la Estrategia de Lisboa, deben tener los sistemas universitarios europeos en general y españoles en particular. A ello dedicamos el último apartado de este capítulo.

1.4. LOS RETOS DE LA ESTRATEGIA DE LISBOA PARA LAS UNIVERSIDADES

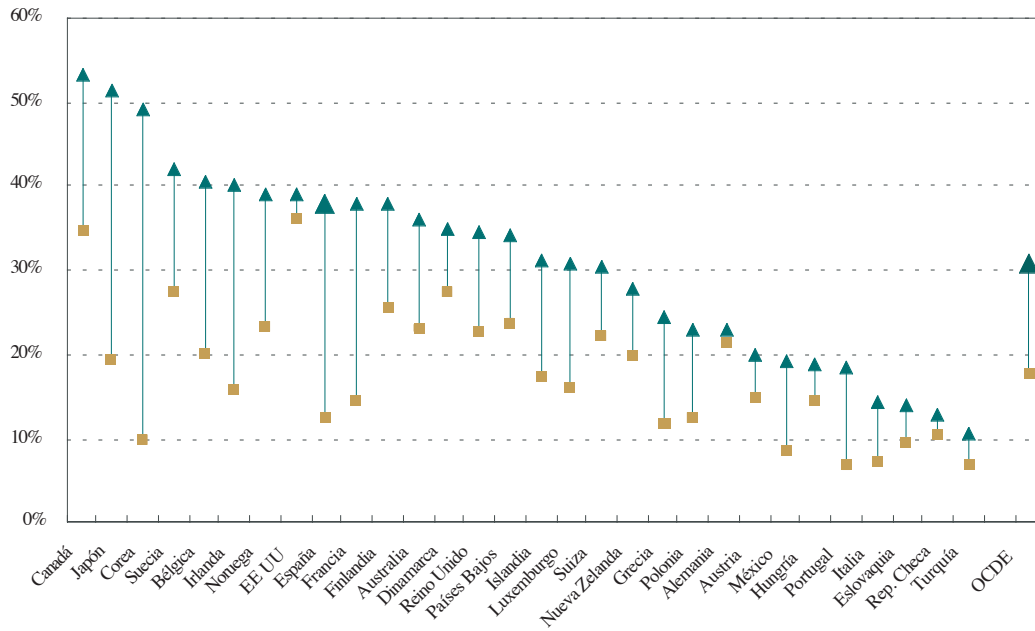
En el contexto que hemos descrito, durante las próximas décadas las universidades deberán enfrentarse a múltiples retos de diversa naturaleza, algunos en materia de educación superior y otros en el ámbito de la investigación, o en el de su participación en el desarrollo local y regional¹. Un primer enunciado de esos desafíos a los que las universidades deberán hacer frente en el futuro inmediato es el siguiente:

- a) En primer lugar, las universidades tendrán que responder a una demanda creciente y, sobre todo, distinta de estudios, porque en algunos países es previsible que aumenten las tasas de escolaridad de los jóvenes en la enseñanza superior, principalmente por las cada vez mayores necesidades de aprendizaje permanente. En algunos casos el aumento de la demanda puede resultar contrarrestado por la reducción del tamaño de las cohortes demográficas de los jóvenes, pero en términos generales el volumen de demanda no es previsible que decrezca con la intensidad de la última década.

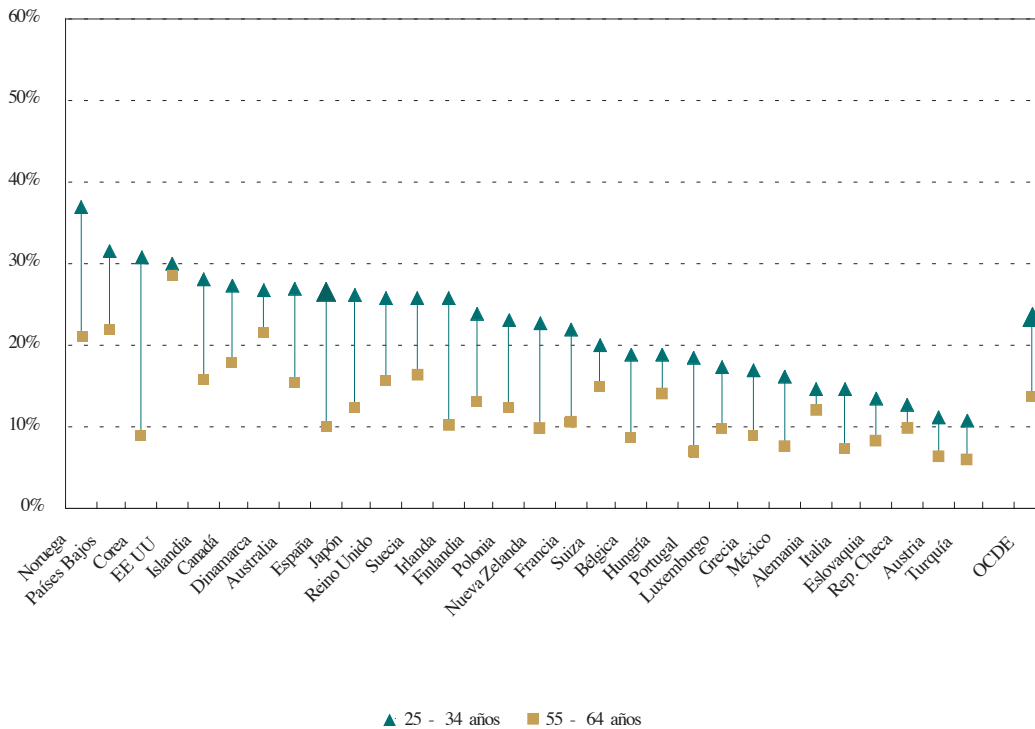
¹ Véase Comisión de las Comunidades Europeas (2003): "El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento", COM (2003) 58 final.

Gráfico 1.12. Población con educación superior por grupos de edad
 Porcentajes. Países OCDE. 2004

A) Incluyendo Ciclos Formativos de Grado Superior



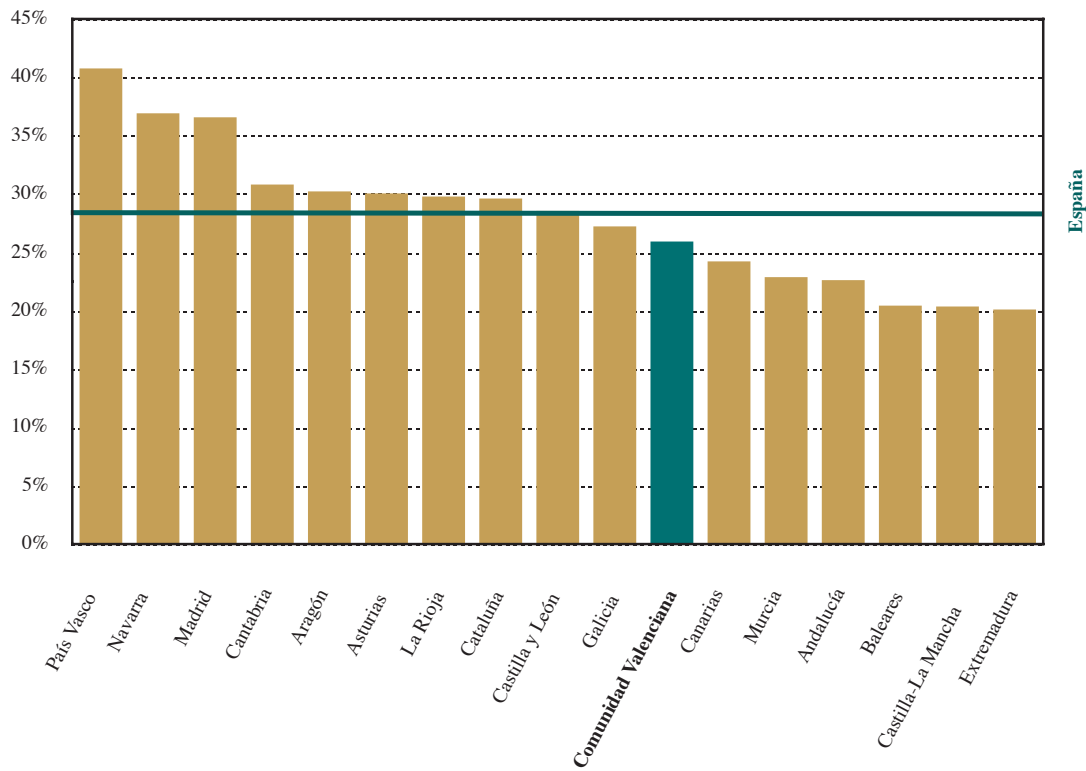
B) Sin incluir Ciclos Formativos de Grado Superior



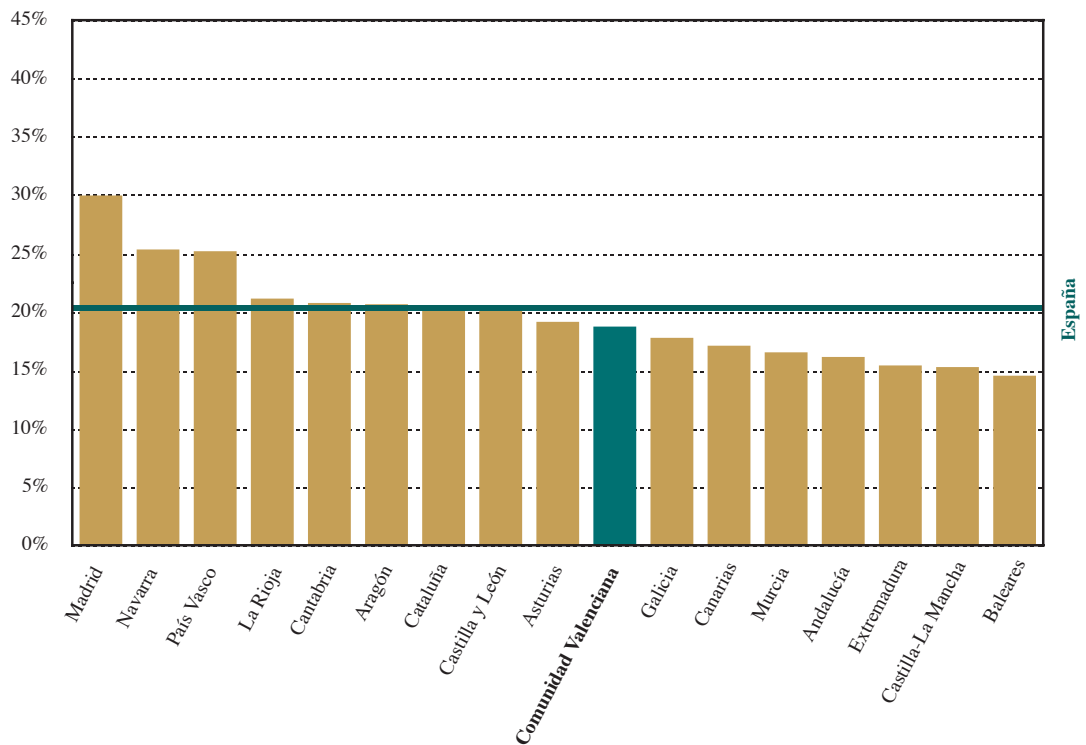
Nota: Año de referencia 2003 para Japón.
 Fuente: OCDE.

Gráfico 1.13. Población de 25 a 64 años con educación superior
Porcentajes. España y Comunidades Autónomas. 2005

A) Incluyendo Ciclos Formativos de Grado Superior



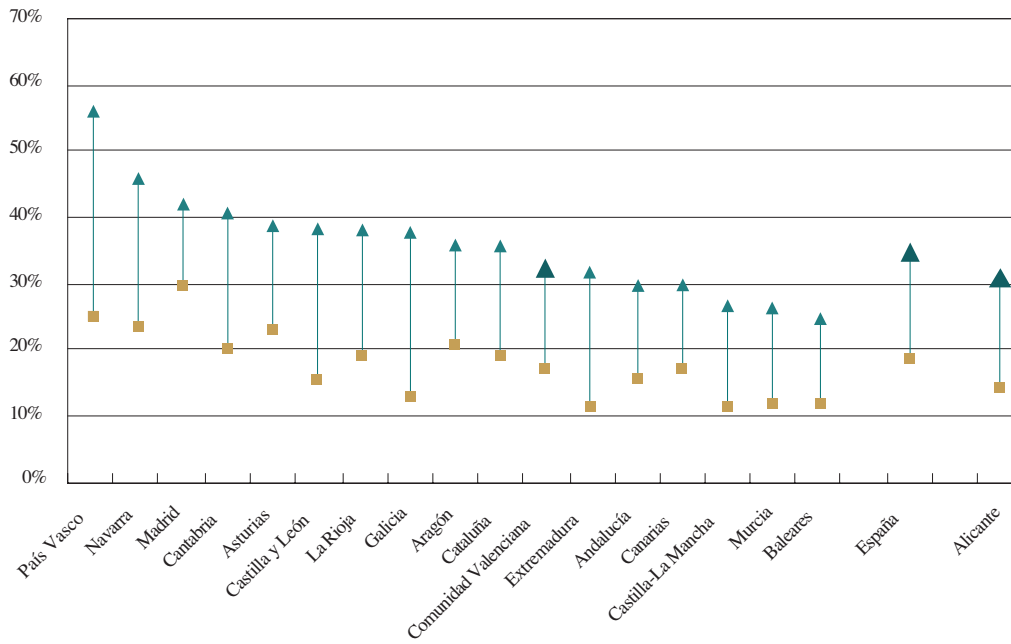
B) Sin incluir Ciclos Formativos de Grado Superior



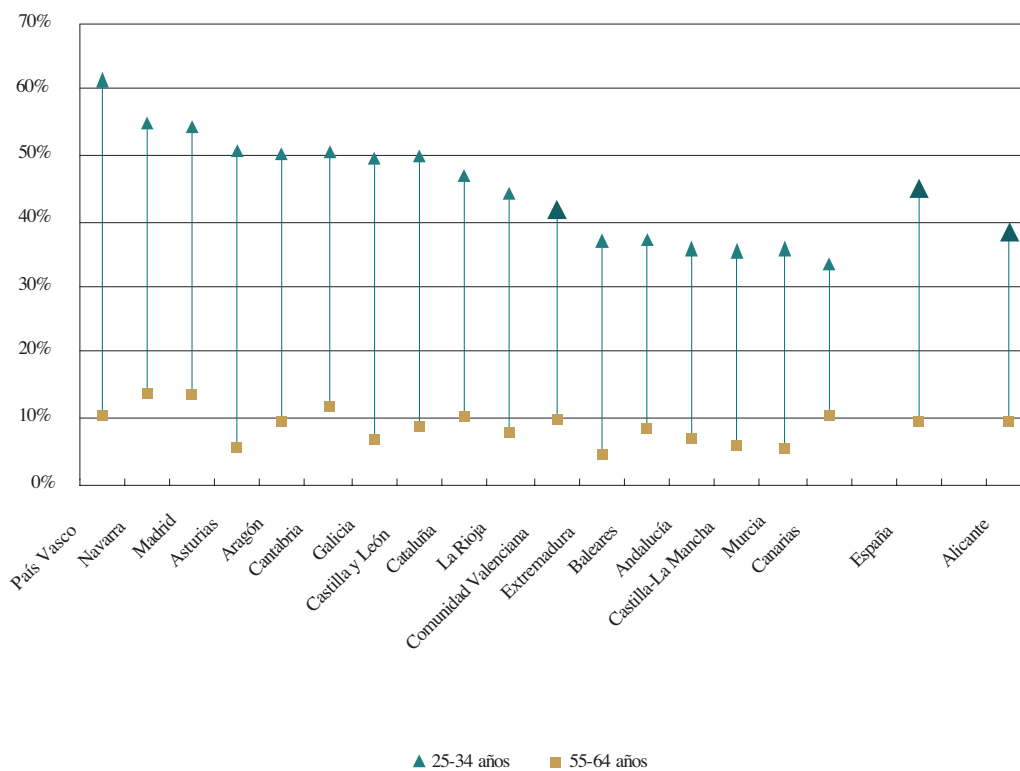
Fuente: INE.

Gráfico 1.14. Población con educación superior por grupos de edad y sexo
 Porcentajes. Comunidades Autónomas, España y Alicante. 2005

A) Hombres



B) Mujeres



Fuente: INE.

- b) En segundo lugar, las universidades deben adaptar su estructura de estudios y disciplinas, por lo general poco flexible y excesivamente compartimentada, reorganizando sus conocimientos y titulaciones para hacer frente a dos tendencias que ejercen presiones en sentido contrario. Por una parte, existe una tendencia creciente a la diversificación, la especialización de los conocimientos y la aparición de campos de investigación y enseñanza cada vez más específicos. Por otra, el mundo académico debe adaptarse a los nuevos problemas de la sociedad que exigen tratamientos multidisciplinarios, tales como el desarrollo de diversos servicios a las empresas y personales, la redefinición de muchas actividades mediante el empleo de nuevas tecnologías o en un contexto internacional, el desarrollo sostenible, los problemas medioambientales, etc.
- c) Además de su papel tradicional en la formación inicial de titulados, la universidad deberá dar respuesta a nuevas necesidades en materia de educación y formación derivadas de la sociedad del conocimiento. En particular, deberán atender la creciente demanda de titulaciones con mayor contenido científico-técnico, así como las crecientes necesidades de formación continua. La influencia de las universidades en la intensificación de las formaciones con contenido científico-técnico es directa e indirecta. Las universidades influyen de forma directa, porque sólo mediante una adecuada orientación de la oferta de titulaciones hacia aquéllas con un mayor carácter científico-técnico se podrá atender de forma satisfactoria las demandas de titulados por parte de las empresas. Asimismo, su influencia es indirecta porque las propias universidades forman a los profesores de ciencias de la enseñanza primaria y secundaria, que deberán impartir estos conocimientos en las etapas iniciales. Además, el cometido de las universidades en las estrategias de formación continua las hace relevantes en la definición de los contenidos de este tipo de enseñanza, sus condiciones de acceso, la adecuación a las demandas de la industria y la diversificación de la oferta formativa.
- d) Las universidades se enfrentan además al reto de la competencia, derivada de la multiplicación de las ofertas formativas, la ruptura de los monopolios locales y la internacionalización de la educación y la investigación. En este sentido, la mayor demanda hace en algunos casos que la educación sea una actividad rentable y, además, la generalización de las TIC ha impulsado notablemente la tendencia a la internacionalización en las actividades universitarias, en las que la deslocalización de la oferta es posible y la oferta a distancia también. La accesibilidad a las actividades universitarias a través de Internet ha modificado sustancialmente las ventajas locales, y con ella se ha abierto la competencia entre universidades de un mismo país o de distintos países a niveles completamente desconocidos en el pasado.

En materia de investigación, a las universidades se les plantea, simultáneamente, el reto de definir su capacidad de ser reconocidas en el escenario de la ciencia mundial, aumentar y desarrollar vínculos de cooperación con el entorno que permitan la implantación de los resultados obtenidos de la investigación:

- a) En cuanto a lo primero, dada la enorme facilidad y rapidez con la que se accede hoy en día a los conocimientos generados en cualquier lugar del mundo, para la mayoría de los campos científicos las verdaderas contribuciones han de tener alcance y relevancia internacional. Si no es así, su valor añadido se sitúa en facilitar el aprovechamiento de los descubrimientos en un ámbito concreto de aplicación, a través del desarrollo tecnológico y la innovación.
- b) Participar en el desarrollo tecnológico es también fundamental porque en la actualidad la transferencia y difusión de los conocimientos generados, hacia el mundo empresarial en particular y a la sociedad en general, es clave para la mejora de la productividad. Sin el aprovechamiento económico de los avances tecnológicos no se disfruta de más ventajas competitivas que las que ofrecen los recursos naturales o las derivadas de los bajos costes. Así pues, las mejoras salariales y de renta dependen de la productividad, y ésta del progreso técnico. Sin embargo, la creación de vínculos de cooperación entre las instituciones que generan conocimiento y las empresas con esa finalidad exige esfuerzo por crear redes de cooperación y confianza mutua. Además, en la actualidad debe desarrollarse en un entorno mucho más competitivo para las universidades, dada la proliferación de centros de producción de conocimientos y el hecho de que la proximidad geográfica de una universidad con ciertas empresas ya no juega un papel tan determinante como en el pasado, puesto que la comunicación a distancia se ha generalizado.

Todos estos retos son conocidos y vienen mereciendo la atención de las universidades desde hace años. No obstante, en este momento es evidente que el importante papel de las universidades en la sociedad del conocimiento en las próximas décadas les va a exigir muchos cambios. Las universidades españolas tienen experiencia haciendo frente a distintas transformaciones en el pasado más o menos reciente, como el creciente número de estudiantes y los episodios de masificación, el proceso de descentralización y asunción de la autonomía universitaria, los cambios en el marco normativo, la ampliación y diversificación de la oferta de titulaciones, etc. Sin embargo, también conocen las dificultades de adaptación y las rigideces que padecen algunas de sus estructuras.

Por ello, partiendo de la experiencia del pasado, y dado que los retos que ahora se plantean no son menores por la magnitud y rapidez de los cambios, debemos tener presente que las numerosas adaptaciones que se han de abordar requerirán programación para anticiparse, acierto en la definición de la estrategia y un impulso a la flexibilidad de sus organizaciones.

Esta primera aproximación al entorno actual de las universidades y su papel en las próximas décadas ha permitido advertir que las circunstancias del entorno van a ser determinantes para su funcionamiento futuro en dos sentidos: ofrecen muchas oportunidades pero son muy exigentes. La sociedad y los individuos van a demandar más servicios universitarios, pero lo hacen porque esperan de ellos unos determinados resultados y no porque deseen apoyar sin condiciones a unas instituciones de trayectoria secular muy relevante.

Las oportunidades se derivarán de que, como confirma la evidencia disponible, las sociedades y las economías más desarrolladas necesitan más y mejores servicios de la universidad. Las relaciones que hemos observado entre dotaciones de titulados superiores, empleo de universitarios, renta y productividad son muy nítidas: a más desarrollo más universitarios, y a más universitarios más desarrollo. Esta realidad justifica las intensas demandas de educación superior en algunos países muy avanzados, donde casi uno de cada dos jóvenes se matricula en estudios de grado o similares. La tendencia se está acelerando como consecuencia del avance de la sociedad del conocimiento, reforzándose en particular la demanda de formación continua. Los impulsos vienen sobre todo de la tecnología, que exige personas preparadas para su manejo; de las empresas, obligadas a una reconversión frecuente; y también se derivan de las políticas públicas, sobre todo cuando éstas reconocen que el uso de las aplicaciones de la ciencia ofrece oportunidades de progreso y de mejora de los servicios en múltiples direcciones.

Los datos indican que en los entornos más inmediatos de la UA, es decir, la Comunidad Valenciana y España, las dotaciones de capital humano, a pesar de las importantes mejoras, son todavía modestas en términos relativos. Por tanto, las mejoras potenciales pueden ser todavía importantes porque los avances conseguidos no nos colocan en posiciones destacadas. Así pues, lo razonable es esperar que la demanda de servicios universitarios en general, y de estudios superiores en particular, se intensifique en el futuro. Son condiciones necesarias para ello que haya recursos (que la economía no se estanque y los gobiernos se comprometan con este objetivo) y que la sociedad progrese, ofreciendo oportunidades amplias a todos sus miembros. Si esto sucede, es de esperar que la actividad universitaria en su conjunto crezca y que la aprovechen mejor las instituciones más dinámicas.

No obstante, es preciso no olvidar que estas oportunidades van a ir acompañadas de exigencias de distinto tipo por dos razones. La primera, que el mayor interés de la sociedad por los servicios de la universidad va a manifestarse con condiciones: los individuos, las instituciones y las empresas no desean cualquier servicio, sino aquéllos que les interesan. La segunda es que en la actualidad las posibilidades de elegir entre proveedores de servicios universitarios son mucho mayores, porque hay más ofertas y porque se pueden adquirir en muchos casos a distancia, gracias una vez más a las nuevas tecnologías. Por tanto, para cada universidad no sólo es relevante la trayectoria de la demanda general, sino su capacidad de lograr una parte mayor o menor de la misma y de captar demanda de unas u otras características.

El entorno de la universidad pone condiciones sobre lo que le demanda precisamente porque sabe que el capital humano es importante. Sociedad, individuos y empresas están más interesados que nunca en invertir en educación superior, pero no de cualquier manera ni a cualquier precio. Desean formación adecuada, tanto en conocimientos como en competencias útiles para el empleo, porque entre sus expectativas destaca la de que la educación superior mejore sus salarios, la productividad de las empresas y la renta del país.

Así pues, a medida que entramos en la sociedad del conocimiento, el entorno de cualquier universidad, y de la UA en particular, está más lleno de oportunidades pero es más exigente o, si se prefiere la expresión de moda, más competitivo. A consecuencia de ello, aunque las condiciones generales sean favorables para las universidades, la capacidad de cada universidad de competir con éxito dependerá de su oferta de servicios, de la calidad de los mismos y de sus respuestas a las acciones de sus rivales. En estas circunstancias, definir una estrategia adecuada y ponerla en práctica de manera eficaz será decisivo para la trayectoria de cualquier institución y para la UA en particular.

Para profundizar en las razones que justifican esta perspectiva, en el capítulo siguiente se revisan las características del entorno en el que se desenvuelven la Universidad de Alicante actualmente, y se plantean algunos de los problemas a los que se enfrentan la UE, España y la Comunidad Valenciana para acelerar su acceso a la sociedad del conocimiento que, de acuerdo con lo comentado, constituye el contexto relevante para la UA en este momento.

2. EL ENTORNO SOCIOECONÓMICO DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

En el capítulo 1 hemos expuesto las razones por las que, en la actualidad, el entorno de las universidades es una fuente de oportunidades para las mismas. Ello se debe a que la sociedad necesita más que nunca de su contribución para el progreso social y económico. Ahora bien, en ese mismo entorno también están presentes exigencias para los resultados que son capaces de ofrecer las universidades, e incluso amenazas: por una parte las que se derivan de la competencia entre las instituciones de educación superior e investigación en un mundo en el que muchas antiguas fronteras han desaparecido; por otra, mientras los entornos más desarrollados impulsan a las universidades con las que se relacionan, los menos avanzados pueden frenarlas al no apoyarlas financieramente, no interactuar con ellas con intensidad y no promover su transformación.

Para plantearse de manera más concreta cómo se producen esas mutuas influencias entre la UA y su entorno es preciso, en primer lugar, considerar qué debe entenderse por tal, es decir, cuál es el conjunto de elementos que rodean a la UA con los que se relaciona y cuál es su ámbito de referencia desde el punto de vista geográfico. Una vez clarificada esta cuestión, nos plantearemos qué tipo de interacciones se producen entre la UA y ese entorno, identificando aquellos aspectos que pueden actuar como factores dinamizadores de la universidad o como elementos ralentizadores.

Éste será el objetivo de este capítulo en el que, tras reflexionar sobre los ámbitos geográficos de referencia de la UA, consideraremos sobre todo los aspectos socioeconómicos de su entorno y, en particular, las características del tejido productivo y del mercado de trabajo más próximos.

Analizaremos estos aspectos con un enfoque cuantitativo y cualitativo, aunque en el primero de los casos la información disponible limitará en ocasiones la precisión del diagnóstico en algunas variables, para las que no se dispone de datos detallados a escala provincial.

2.1. ¿A QUÉ ENTORNO HEMOS DE REFERIRNOS?

Las relaciones de la UA con lo que le rodea pueden ser exploradas en muchas direcciones. Por una parte, es evidente que en el entorno de la UA se sitúan algunos grupos sociales e instituciones que demandan y utilizan sus servicios -los alumnos y sus familias, las empresas en las que éstos se emplean y que demandan otro tipo de servicios de la universidad y también los gobiernos, que definen los marcos normativos en los que la universidad se mueve y la financian en gran medida, así como otras instituciones públicas y privadas con las que se relaciona y coopera frecuentemente. Pero también forman parte de ese entorno el sistema educativo no universitario del que provienen los estudiantes que ingresan en la universidad, y las demás universidades, instituciones educativas y centros de investigación con las que la UA compete y coopera.

Una cuestión relevante para caracterizar ese entorno es decidir cuál es el ámbito geográfico a considerar a la hora de acotarlo, pues podríamos entender que la referencia para la UA es sólo la provincia de Alicante o que, por el contrario, sus relaciones con algunas de las personas o instituciones mencionadas y que

se localizan en otros territorios pueden producirse con suficiente frecuencia como para tenerlas en cuenta. Esta posibilidad ha de tenerse presente porque la tendencia general en el mundo actual y la particular de las universidades es ampliar sus entornos de referencia, interactuar a distancia y competir en distintos territorios. Esa evolución viene impulsada por el desarrollo tecnológico y las TIC, pero también por otros factores, como la eliminación de muchas barreras de carácter político, administrativo o cultural anteriormente vigentes, que han permanecido durante muchos años y que ahora se han abolido o están en proceso de eliminación. El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un ejemplo de esa naturaleza, seguramente el más relevante para nosotros.

Al analizar el entorno de la UA nos va a interesar tener en cuenta los elementos que pueden ser más importantes para dinamizar o frenar las interacciones, como los factores demográficos y socioeconómicos que intensifican la demanda de sus servicios, las características del tejido productivo y del mercado de trabajo. Pero antes de concluir este apartado reflexionaremos sobre la intensidad de las relaciones de la UA con los distintos ámbitos territoriales en los que actúa, su relevancia en cada uno de ellos y la importancia de tenerlos presentes en este estudio.

Desde el punto de vista territorial, el entorno geográfico con el que la UA mantiene una relación más intensa es, claro está, la provincia de Alicante. De ella provienen el 82,43% de sus alumnos y, dada la estructura del sistema universitario español, la UA es la universidad de referencia para los habitantes de esta provincia.

En este caso, la importancia demográfica y económica de la provincia -la quinta de España en población con 1,7 millones de habitantes y la cuarta en volumen de producción-, y la relevante distancia de Valencia respecto de sus principales núcleos de población, han consolidado a la UA durante sus casi treinta años de vida como la institución de referencia en la oferta de educación superior, localmente potente y fuertemente asentada en su territorio. La UA apenas ha percibido de cerca la amenaza directa que representan otras instituciones competidoras, hasta la apertura de la Universidad Miguel Hernández, incorporándose así a la etapa en la que ya hace más tiempo se encuentran las universidades de otros lugares, aquélla en la que van terminándose las ventajas de los monopolios locales y se intensifica la competencia.

Lo anterior no quiere decir que la UA no tenga otros ámbitos territoriales de referencia, en los que está presente y que le influyen por distintas razones. Lo es la Comunidad Valenciana por muchos motivos: políticos, históricos, culturales, administrativos y económicos. También lo son por razones demográficas y económicas las vecinas comunidades de Murcia y Castilla-La Mancha, en particular Albacete, y también Madrid, de donde provienen más del 10% de los habitantes censados en la provincia, el 6,6% de los estudiantes y muchos de los turistas que pasan sus vacaciones en Alicante. Y, desde luego, lo son otros países, en particular algunos europeos, que representan otro 10% de los habitantes de Alicante. Estas circunstancias hacen de Alicante una de las provincias con mayor red de relaciones con personas de otros territorios, tejida a través de experiencias de movilidad variadas, como los movimientos migratorios o turísticos.

Por unas u otras vías, para buena parte de la población de Alicante la movilidad no le es ajena, porque ellos mismos han cambiado de residencia o han entrado en contacto con frecuencia con quienes lo han hecho; estas experiencias serán de interés para considerar algunas de las cuestiones de las que vamos a ocuparnos, concretamente la creciente importancia que la movilidad tiene en la vida universitaria y la relevancia de que alumnos y profesores se habitúen a trabajar considerando entornos cada vez más abiertos y amplios. Así, aunque la provincia es sin duda el ámbito más próximo y el más intensamente conectado con la UA, otros ámbitos territoriales pueden y deben ser tenidos en cuenta, por su relevancia como territorios en los que la UA puede captar estudiantes, ofrecer servicios o considerarlos como mercados de trabajo para sus titulados, como de hecho ya hace en algunos casos. Para tener presente estas circunstancias, al caracterizar algunos rasgos relevantes del entorno de la UA nos referiremos con frecuencia no sólo a la provincia de Alicante sino a la Comunidad Valenciana en general, Murcia o Madrid, así como al conjunto de España. De ese modo, además, dispondremos de elementos comparativos para valorar las características del territorio más próximo.

2.2. RASGOS SOCIOECONÓMICOS BÁSICOS DEL ENTORNO DE LA UA

Algunas de las características del entorno o entornos de las universidades influyen en la demanda de servicios universitarios; considerarlos puede ayudarnos a perfilar las características de la sociedad y la

economía que rodea a la UA, y que se relaciona con la misma como demandante de sus servicios. Nos referiremos expresamente, por su importancia, a cinco de ellos: al volumen de población, el nivel de renta, el nivel de estudios de la población, la especialización productiva y los niveles salariales.

2.2.1. Demografía

Desde el punto de vista demográfico, el entorno más inmediato de la UA, la provincia de Alicante, es potente, tanto por su tamaño (1.732.389 habitantes) como por su dinamismo en las últimas décadas. En la provincia sólo existen dos universidades públicas, siendo la UA de mucho mayor tamaño que la Universidad Miguel Hernández y, a la vista de la evolución de la matrícula universitaria de Alicante, no parecen apreciarse problemas de decrecimiento de la demanda de estudios como en el conjunto de España. Ello se debe tanto al crecimiento de la población de la provincia como a su estructura de edades más joven y al incremento de las tasas de matriculación, que pese a todo continúan siendo bajas en comparación con otros territorios.

Qué duda cabe que cuando se contemplan otros entornos más amplios las dimensiones demográficas se amplían considerablemente y con ello el volumen de demanda potencial al que podría dirigirse la UA. Ahora bien, al mismo tiempo las ventajas de localización de la UA derivadas de su proximidad a las distintas demandas de servicios universitarios situadas en la provincia se debilitan. En todo caso, es interesante señalar que en un radio inferior a doscientos kilómetros de la UA habitan más de 4 millones de personas adicionales, que, sumados a los de la provincia de Alicante, totalizan 6 millones de habitantes. Viven en un territorio en el que se sitúan también otras seis universidades públicas (Castilla-La Mancha, Illes Balears, Murcia, Politécnica de Cartagena, Politécnica de Valencia y Valencia) y algunas privadas de pequeña dimensión, que pueden competir con la UA con sus ofertas de servicios universitarios a esa población.

Si consideramos ámbitos más amplios y lejanos, como Madrid o el conjunto de España o Europa, las dimensiones de la demanda a atender crecen mucho, pero también la competencia, y el número de universidades se multiplica por un factor mayor que la población.

2.2.2. Renta, productividad y salarios

Ya hemos mencionado que la provincia de Alicante es la cuarta de España en volumen de actividad económica; sin embargo, no ocupa un lugar tan destacado en renta per cápita. De hecho, la renta por habitante de Alicante en 2003 era de 13.309 euros situada en un nivel similar al de Murcia, y que sólo representa el 82% de la media española, el 89% de la renta de la Comunidad Valenciana y el 63% de la de Madrid.

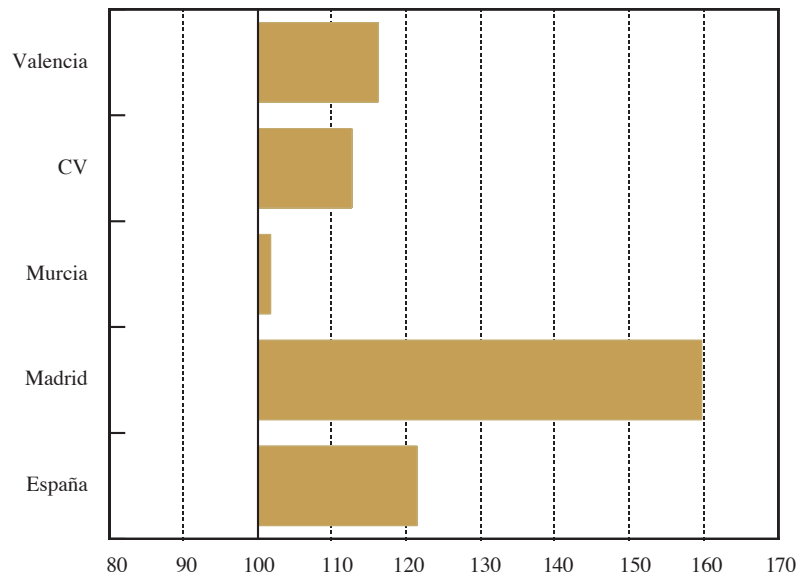
Esta circunstancia es relevante porque el nivel de renta es una de las variables que, como hemos comprobado, influyen claramente en la demanda de estudios universitarios, intensificándola y suele estar relacionada con otros aspectos como la productividad, el porcentaje de universitarios empleados, los niveles salariales, las características del tejido productivo y su intensidad tecnológica.

En efecto, la productividad por ocupado de la economía alicantina, como se observa en el **gráfico 2.2**, se coloca en posiciones relativas no muy distintas de las que comentábamos al hablar de la renta per cápita: no alcanza la media española (86%) y se sitúa algo por debajo de la Comunidad Valenciana (95%), ligeramente por encima de la de Murcia (103%) y bastante alejada de la Madrid (73%).

De estos datos cabe esperar unos niveles salariales menores en Alicante que en el conjunto de España y, desde luego, que en Madrid. La información disponible no ofrece detalle provincial, pero, viendo el **gráfico 2.3**, cuando se consideran los datos regionales indica que, en efecto, las distancias en salarios son similares a las que se observan en productividad. Así, las diferencias salariales entre la Comunidad Valenciana o Murcia, no demasiado distantes de Alicante en productividad, se mantienen en torno al 8%, como sucedía con la productividad. A su vez, la Comunidad Valenciana sólo alcanza el 90% del nivel salarial medio de España y el 77% de Madrid. A la vista de estos datos no es arriesgado afirmar que los niveles salariales medios de Alicante deben estar entre 10 y 15 puntos porcentuales por debajo de la media española y un 25% por debajo de los madrileños. Algo similar sucede con los salarios de los universitarios, aunque en general las distancias tienden a reducirse por el efecto homogeneizador que entre estos trabajadores tiene el peso del sector público, en el que los abanicos salariales son menores entre regiones.

Gráfico 2.1. Renta per cápita

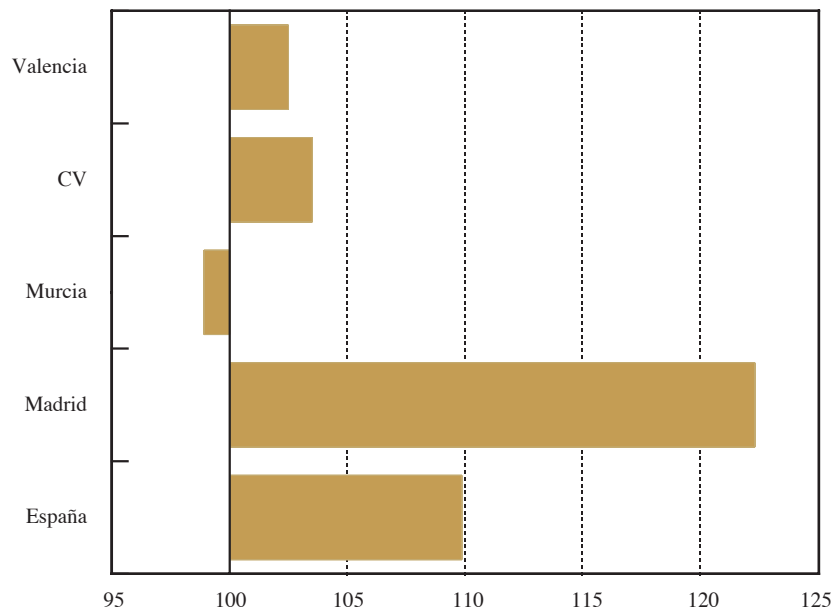
Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. Alicante=100. 2003



Fuente: INE.

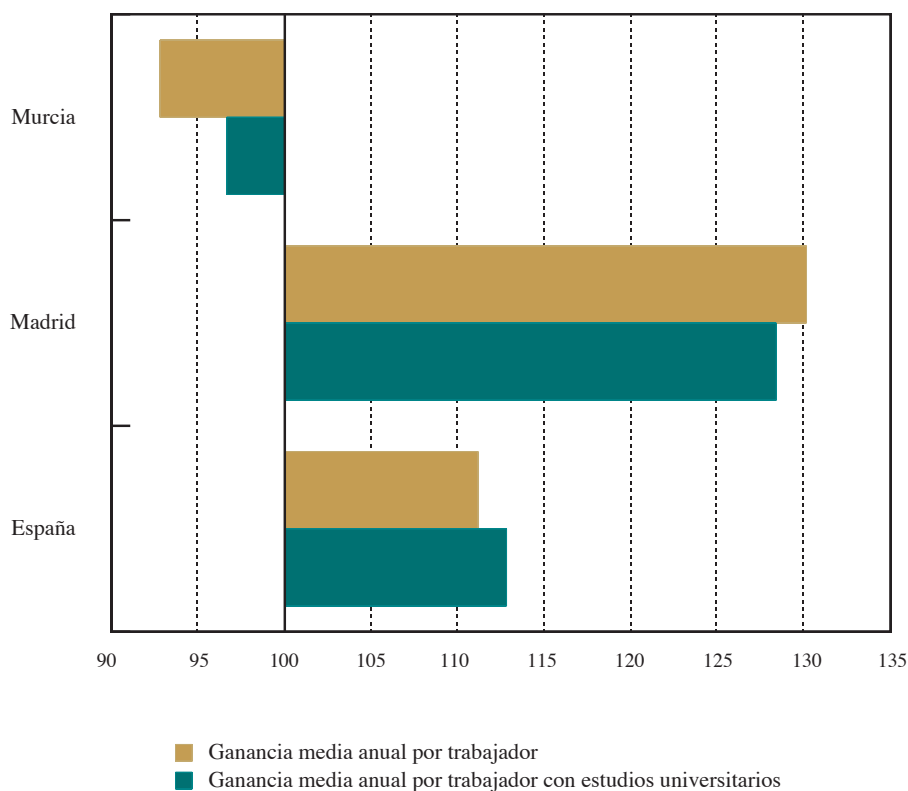
Gráfico 2.2. Productividad del trabajo

Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. Alicante=100. 2003



Fuente: INE.

Gráfico 2.3. Ganancia media anual por trabajador
Murcia, Madrid y España. Comunidad Valenciana=100. 2002



Fuente: INE.

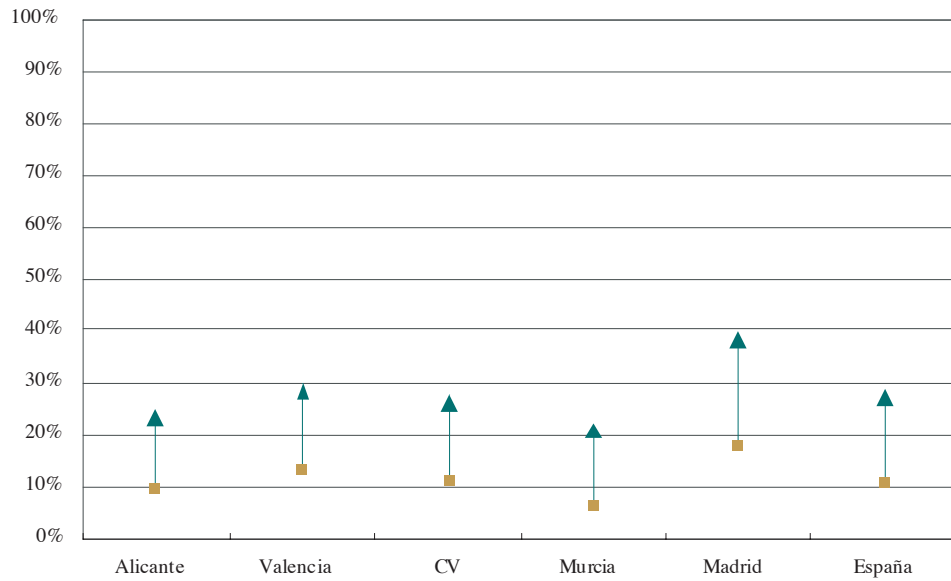
Lo relevante de estas informaciones para caracterizar el entorno de una universidad es que los mayores niveles de renta y salarios suelen inducir más demanda de estudios universitarios y, a su vez, los mayores niveles de productividad y salarios hacen más atractivo el entorno para localizarse en él, en particular para los universitarios. Como estas personas son, a su vez, mayores demandantes de servicios de formación para sí mismos (formación a lo largo de la vida profesional) y para sus hijos, debido a la mayor valoración de la misma, este conjunto de factores que estamos comentando indican que las condiciones del entorno más próximo a la UA son menos favorables que los de otros territorios españoles para generar demanda de servicios universitarios, y de hecho, en términos relativos, los datos de las tasas de matriculación indican que esa demanda no es particularmente intensa, como luego veremos. Por consiguiente, al valorar la cuestión de los entornos de referencia geográficos que se pueden considerar, hay que tener en cuenta que en otros territorios más lejanos es probable que haya menos ventajas de localización y más competencia, pero también más demanda de servicios.

2.2.3. Nivel de estudios de la población y tasas de matriculación

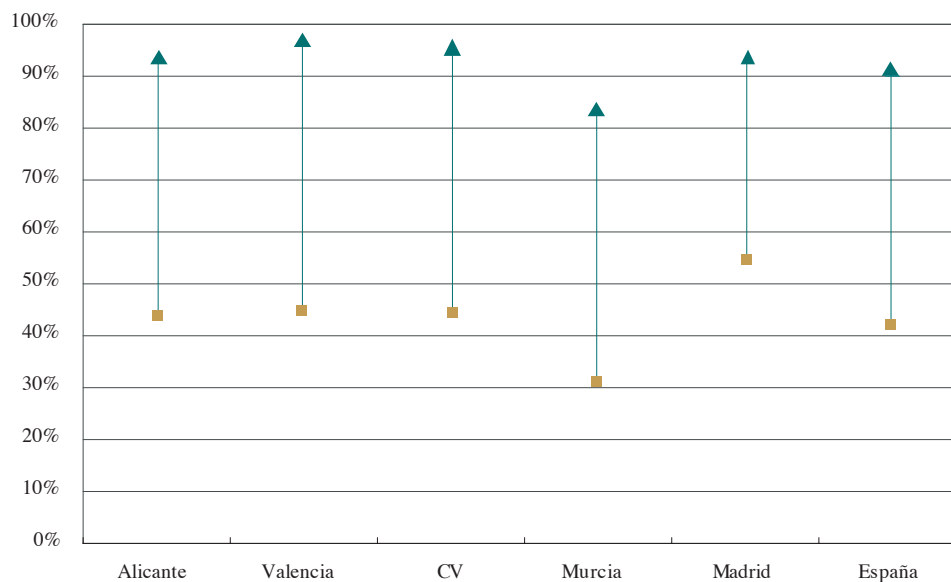
Otra vía por la que comprobar lo anterior y ampliar la caracterización del entorno de la UA es analizar el nivel de estudios de la población, considerando el porcentaje de la misma que posee estudios medios o superiores. En efecto, en Alicante el peso entre los adultos de la población con estudios medios es mayor y el de la población con estudios superiores menor que en otros entornos geográficos de referencia, confirmándose de nuevo los rasgos anteriores: fuerte ventaja de Madrid, posición de la Comunidad Valenciana por debajo de la media española y retraso similar de Alicante y Murcia. En el **gráfico 2.4** se puede advertir que la situación mejora entre los más jóvenes, pero no se eliminan las desventajas a las que nos referimos.

Gráfico 2.4. Población con estudios superiores y al menos estudios medios por grupos de edad
Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. 2005

A) Porcentaje de población con estudios superiores



B) Porcentaje de población con al menos estudios medios



▲ 25 - 34 años ■ 55 - 64 años

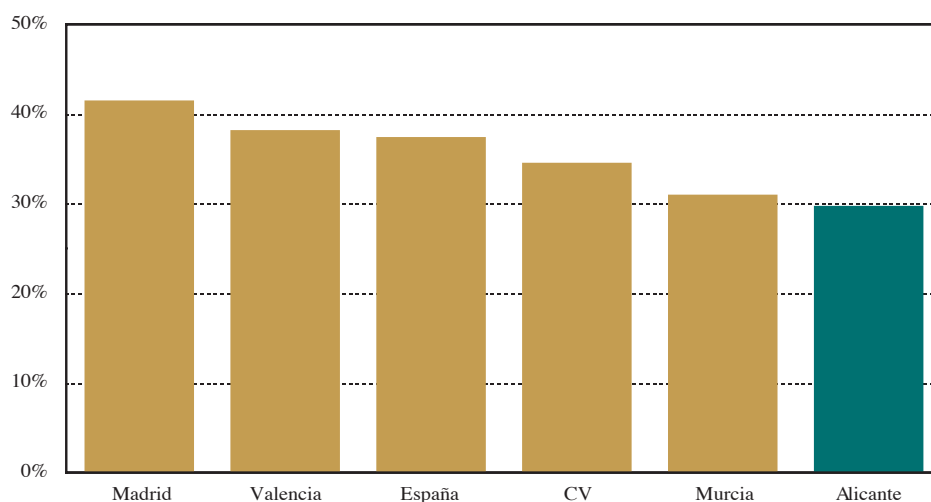
Fuente: INE.

Si se considera la situación de los jóvenes en relación con la demanda de estudios universitarios, calculando las tasas brutas de matriculación correspondientes a las comunidades analizadas, tal y como se desprende del **gráfico 2.5**, éstas también son inferiores en Alicante a las de la provincia de Valencia, al promedio de la Comunidad Valenciana, al de Murcia, Madrid y al promedio nacional. En el bajo nivel de Alicante influye tanto la menor demanda de estudios como el fuerte contingente de población joven.

Por tanto, en efecto, en el entorno más próximo a la UA el nivel de capital humano es menor, lo que constituye otra circunstancia que, en concordancia con lo comentado en el punto anterior, al analizar renta, salarios y productividad, no intensifica la demanda de formación universitaria tanto como en otros lugares. Esta afirmación no está reñida con la observación de que la demanda y la matriculación se hayan expandido en la última década más que en otros territorios, pues ello se debe a que el punto de partida era muy bajo y al enorme dinamismo demográfico de Alicante.

Gráfico 2.5. Tasas brutas de matriculación

Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. 2003/2004



Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria e INE.

2.2.4. Población universitaria: evolución

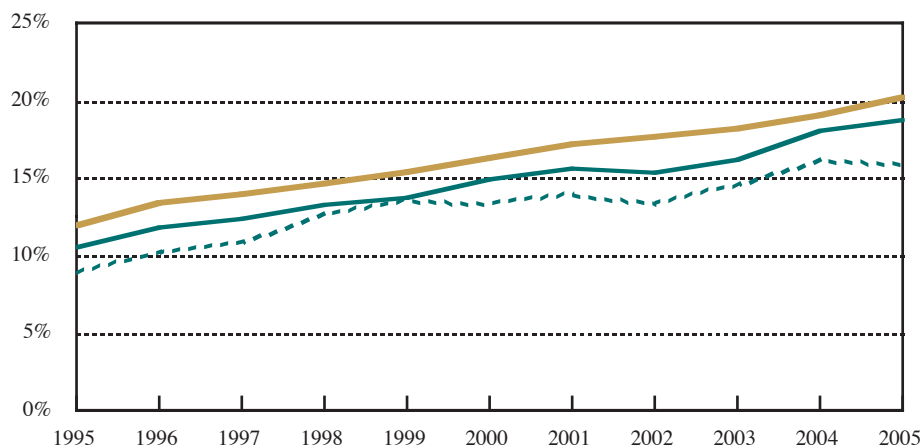
En efecto, es necesario tener en cuenta que la mejora general de las condiciones económicas y sociales ha impulsado los estudios universitarios y el porcentaje de población con estudios superiores en todos los territorios españoles. En el caso de Alicante han operado además otros factores como la demografía favorable, ya mencionada, y el hecho de que en las últimas décadas, como en otras provincias españolas, las oportunidades de acceder a la universidad se han visto reforzadas por la mayor proximidad de los centros, su creciente oferta de servicios y las notables mejoras en las comunicaciones. El resultado de todo ello es que el número de personas con estudios universitarios en la provincia ha crecido de manera sustancial, pasando en sólo diez años de 59.551 a 151.318 (**gráfico 2.6**), y los porcentajes de población en edad de trabajar con estudios superiores dentro del marco de la Comunidad Valenciana, aunque menores que en otros lugares, han aumentado sustancialmente, como indica el **gráfico 2.7**.

Esta trayectoria temporal explicaría que la percepción de los oferentes de servicios de educación superior sea que Alicante genera una fuerte demanda de los mismos. Esto es cierto en cuanto al crecimiento de la misma, pero no lo es en cuanto a su intensidad relativa al tamaño de la provincia, tanto en términos demográficos como económicos. Esto último es debido en buena medida a sus características productivas: su especialización, la intensidad tecnológica de las actividades y el empleo de capital humano y su productividad. En estos aspectos vamos a profundizar en los apartados siguientes.

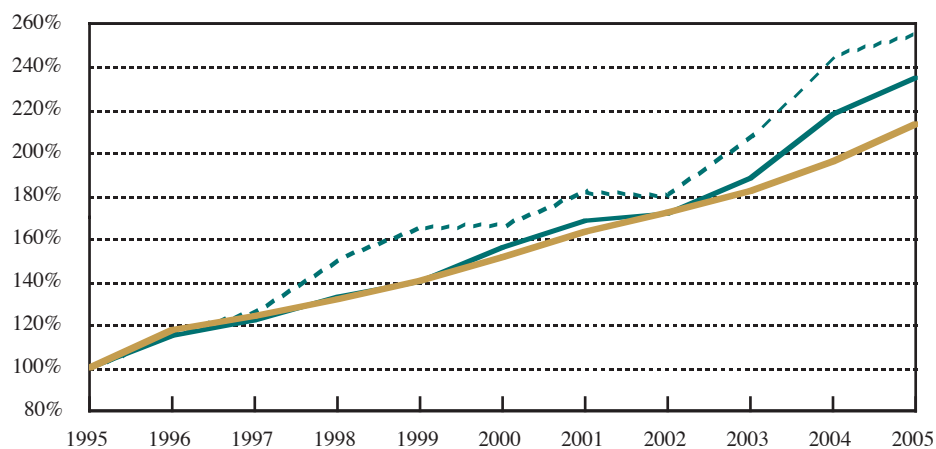
Gráfico 2.6. Población de 25 a 64 años con educación superior

España, Comunidad Valenciana y Alicante 1995-2005

A) Porcentaje de población con educación superior



B) 1995=100

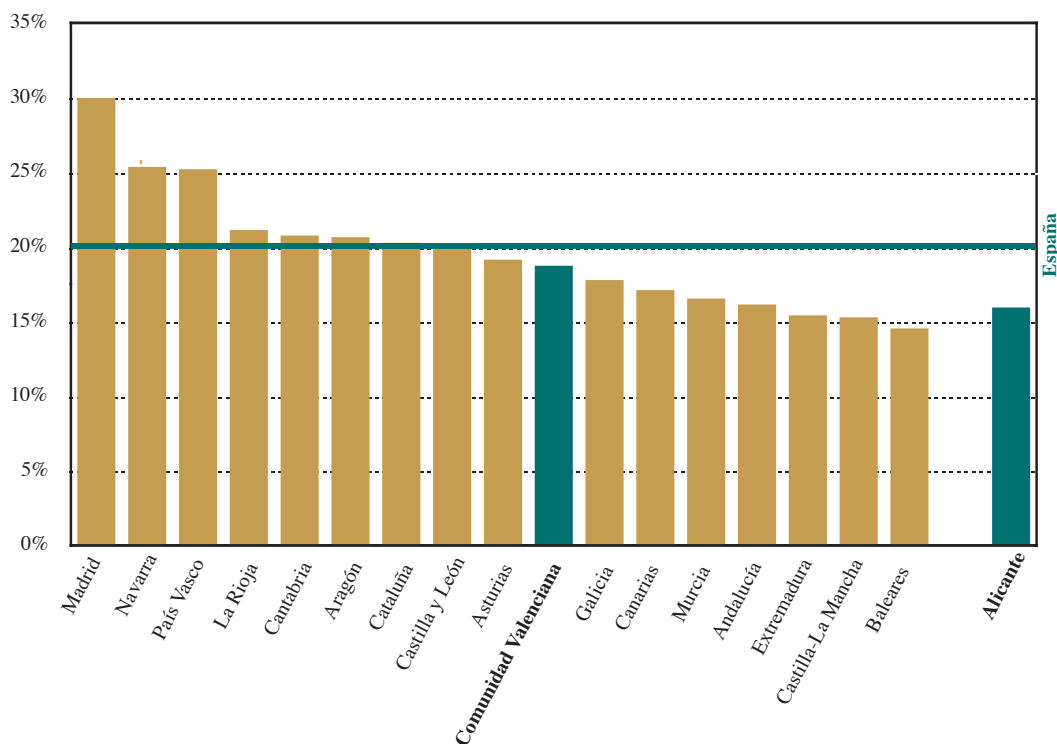


— España — CV - - - Alicante

Fuente: INE.

Gráfico 2.7. Población de 25 a 64 años con educación superior

Porcentajes. España y Comunidades Autónomas. 2005



Fuente: INE.

2.3 CARACTERÍSTICAS DEL TEJIDO PRODUCTIVO

2.3.1. La especialización productiva: peso relativo de los sectores

En el apartado anterior hemos ilustrado algunos rasgos socioeconómicos del entorno en el que actúa la UA, y que condicionan o explican la evolución de la demanda de servicios universitarios. Sin embargo, una de las variables que afectan de manera más determinante a esta demanda es la inserción laboral posterior de los titulados universitarios y para ello es muy relevante la especialización productiva del entorno. El hecho de que los sectores con mayor peso en la economía alicantina hagan un uso más o menos intensivo del capital humano cualificado con estudios superiores afectará tanto a la empleabilidad de los egresados como al tipo de titulaciones requeridas. Por este motivo es necesario evaluar la especialización productiva de la economía alicantina.

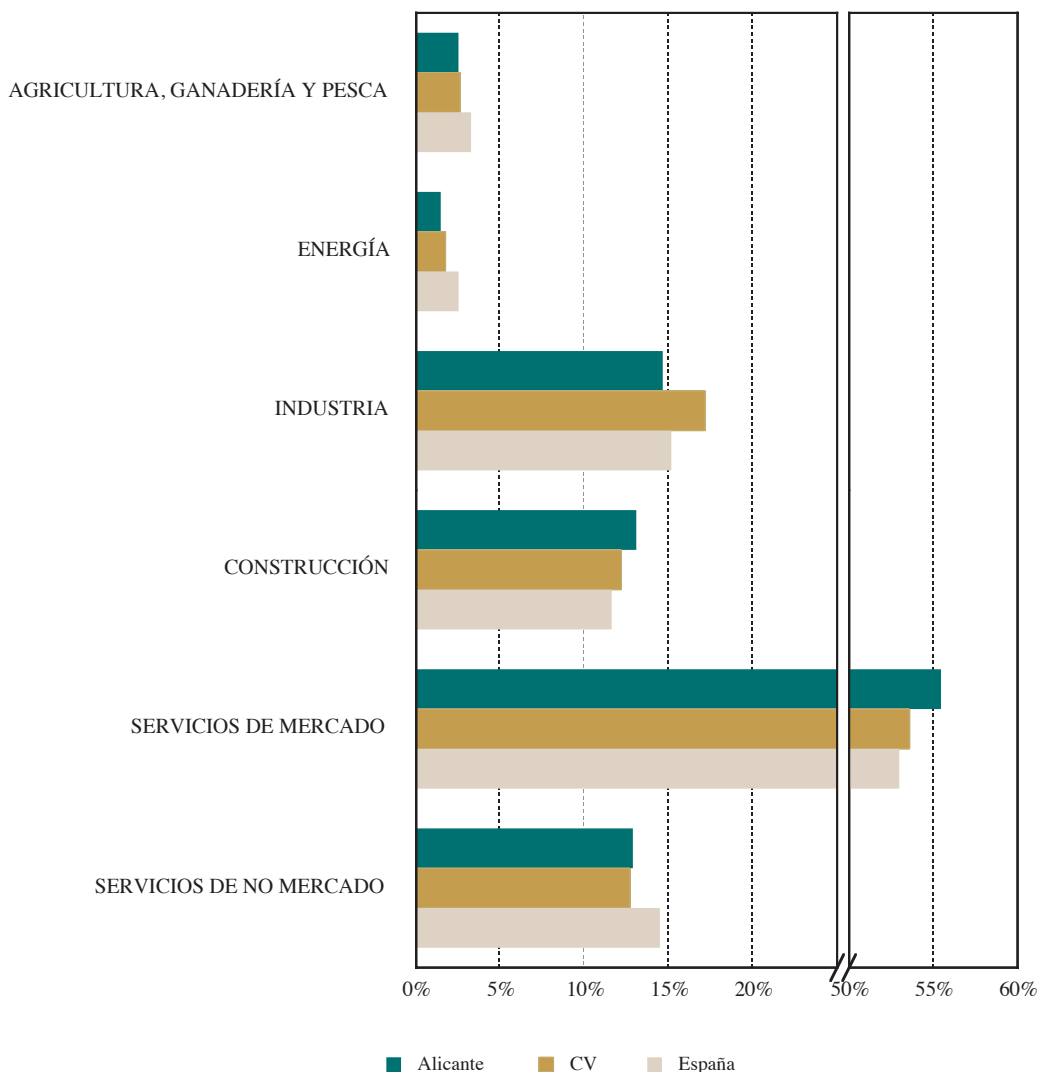
El **gráfico 2.8** muestra que la estructura productiva de Alicante es, en términos agregados, similar a la de la Comunidad Valenciana y España. En todos los casos el sector de los servicios de mercado es el que ostenta el mayor peso en la estructura productiva en porcentaje del PIB generado, seguido de la industria, los servicios de no mercado, la construcción, la energía y, finalmente, la agricultura, ganadería y pesca.

Esta similitud de la estructura productiva tiene algunos matices. Se observa en Alicante un mayor peso relativo del sector de los servicios de mercado (55,45% del PIB) en comparación con su referente más inmediato, la Comunidad Valenciana (53,59%), y España (52,98%). Esta situación se da también en la construcción, con un 13,07% de la producción destinada a este sector en Alicante, frente a un 12,18% en la Comunidad Valenciana y un 11,61% en el conjunto de España.

El peso del resto de sectores es menor en Alicante que en España y en la Comunidad Valenciana. Tanto en la agricultura, ganadería y pesca como en los servicios de no mercado, España se sitúa por encima de la Comunidad Valenciana y Alicante, siendo en este último sector mayor la diferencia (14,47% en España, 12,87% en Alicante y 12,7% en la Comunidad Valenciana).

Gráfico 2.8. Estructura productiva

Porcentajes. Alicante (2003), Comunidad Valenciana y España (2005)



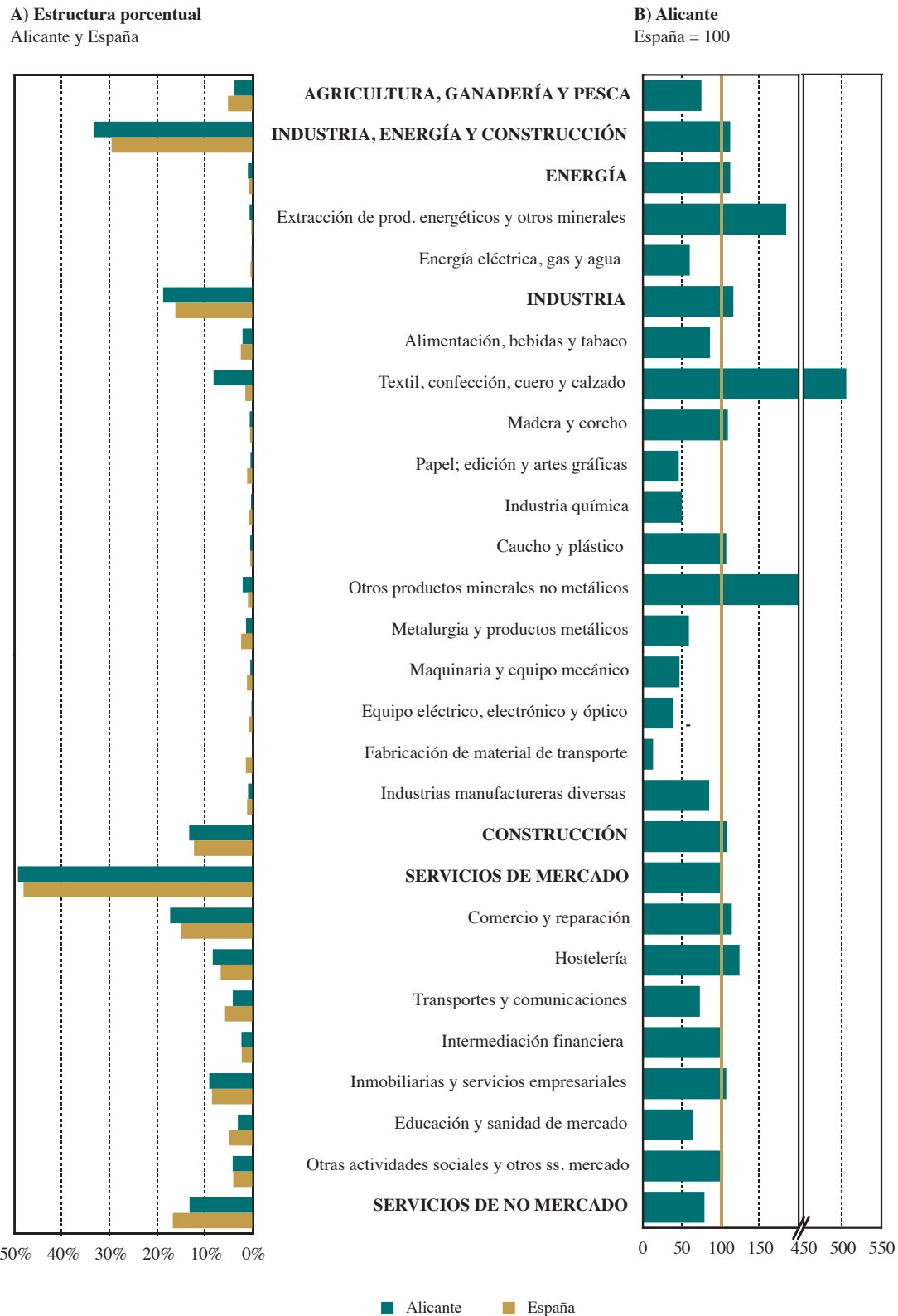
Fuente: INE.

Especial mención merece el sector de la industria, que en el caso de la Comunidad Valenciana tiene mayor peso relativo (17,16%) en comparación con Alicante (14,64%) y el total nacional (15,15%).

Dado que los distintos sectores hacen un uso relativo diferente de la mano de obra, el peso en términos de PIB no tiene por qué ser el mismo que el peso relativo de cada uno de ellos en relación con el empleo. En esa cuestión incidimos a continuación aprovechando el mayor detalle sectorial de la información, no sin antes señalar que también deberemos profundizar en la utilización que cada sector realiza del empleo universitario por cuanto es esta variable la que realmente actúa como correa conductora de la influencia de la especialización productiva sobre la demanda de empleo universitario.

Entrando en la primera de las cuestiones, el **gráfico 2.9** compara la estructura del empleo según sectores y ramas de actividad entre Alicante y España. En ambos casos el empleo se concentra sobre todo en los servicios y la industria, especialmente en los primeros. Mientras en Alicante los servicios de mercado y la industria, energía y construcción concentran a un 82,73% del empleo, en España la diversificación es algo mayor, puesto que este porcentaje supone un 77,87%, casi cinco puntos menos. El peso de la industria en el empleo es mayor que el que este sector alcanzaba en el VAB, debido al carácter trabajo-intensivo de la industria alicantina. Dentro de la industria, la rama del textil, la confección, el cuero y el calzado son sec-

Gráfico 2.9. Estructura del empleo según rama de actividad
Alicante y España. 2005



Fuente: INE.

tores que concentran una parte significativa del empleo en Alicante, con un 8,3% del mismo. En los servicios de mercado destacan en Alicante el comercio y la reparación, con un 17,41% del empleo, las inmobiliarias y servicios empresariales (9,22%) y la hostelería (6,81%).

Como hemos señalado, la especialización productiva influye sobre la empleabilidad de los titulados a través de la intensidad con que cada sector pueda hacer uso de este empleo cualificado. En el **gráfico 2.10** se puede comprobar cómo el empleo universitario también se concentra en el sector de los servicios, tanto de mercado como de no mercado, y en proporciones similares en Alicante (84,88%) y España (84,05%). El siguiente sector en importancia es el de la industria, energía y construcción, siendo el de la industria y la energía más importantes en España que en Alicante, aunque el de la energía no presenta individualmente una gran relevancia. Así pues, la intensidad en el empleo industrial no se traslada al caso particular de los universitarios. Por otra parte, no es de extrañar que el empleo universitario sea inferior en sectores como el de la agricultura, ganadería y pesca o la energía, ya que tradicionalmente no son intensivos en mano de obra cualificada.

En el apartado b del **gráfico 2.10** se compara el recurso al empleo de universitarios en cada sector de manera relativa al entorno geográfico de referencia más relevante para Alicante. En general, la provincia de Alicante hace un uso muy similar del empleo universitario al resto de provincias o comunidades consideradas en el agregado de industria, energía y construcción, y los servicios, tanto de mercado como los de no mercado. Pero, dentro del agregado en el que se encuentra la industria hay diferencias y en los subsectores de energía y en las manufactureras la intensidad con la que se emplea a los universitarios es menor y en la construcción mayor. En agricultura, ganadería y pesca, hace un uso mayor, sólo superado por Murcia, al igual que ocurre en la energía, donde ahora es Madrid quien recurre con más intensidad al empleo universitario.

Nos encontramos, pues, ante dos factores que es necesario integrar en un único análisis. Por un lado, la especialización alicantina en determinados sectores y, por otro, el uso del empleo universitario que hacen esos mismos sectores. La combinación de ambos efectos es la que determinará la influencia de la estructura de la economía alicantina sobre el colectivo de titulados universitarios. Para poder analizar y relacionar la especialización productiva y la intensidad del capital humano se presenta a continuación el **gráfico 2.11**. Mediante la técnica del *shift-share*, se intenta explicar la razón por la cual en el conjunto de España se emplea un 5,32% más de trabajadores con estudios universitarios que en la provincia de Alicante.

Esta técnica descompone esa mayor intensidad del uso del capital humano (titulados) en España respecto a Alicante en dos factores. Al primero lo denominaremos *efecto intrasectorial*, y recoge la diferente intensidad en el uso del capital humano atribuible exclusivamente a las diferencias dentro de cada uno de los 60 sectores en que se ha desagregado la economía. Por su parte, el segundo factor, al que denominaremos *efecto especialización sectorial*, contempla la diferencia que es atribuible al diferente peso que tienen los sectores en ambas economías, esto es, la alicantina y la española.

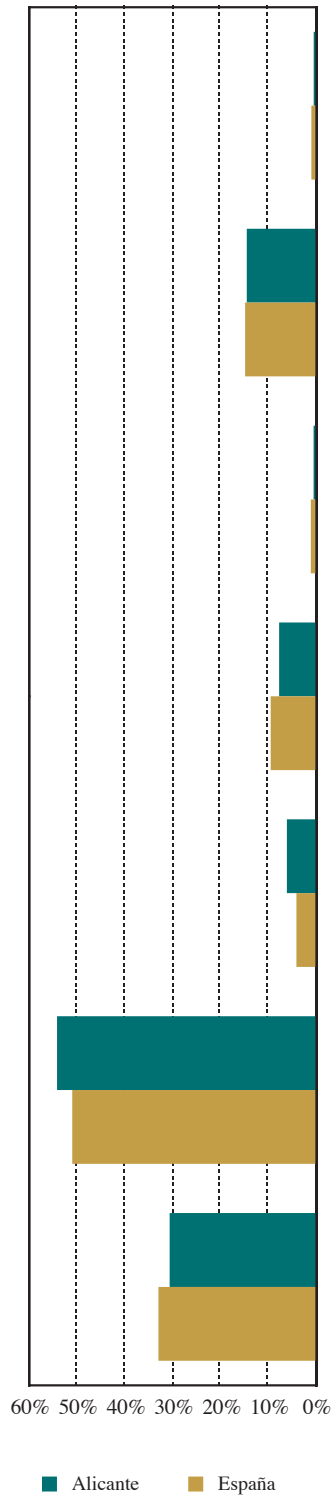
De un modo más formal, la expresión que plasma la mencionada descomposición es la siguiente:

$$T^{ESP} - T^A = \underbrace{\sum_{j=1}^{60} \left(\frac{\theta_j^{ESP} + \theta_j^A}{2} \right) (T_j^{ESP} - T_j^A)}_{\text{Efecto intrasectorial}} + \underbrace{\sum_{j=1}^{60} \left(\frac{T_j^{ESP} - T_j^A}{2} \right) (\theta_j^{ESP} - \theta_j^A)}_{\text{Efecto especialización}}$$

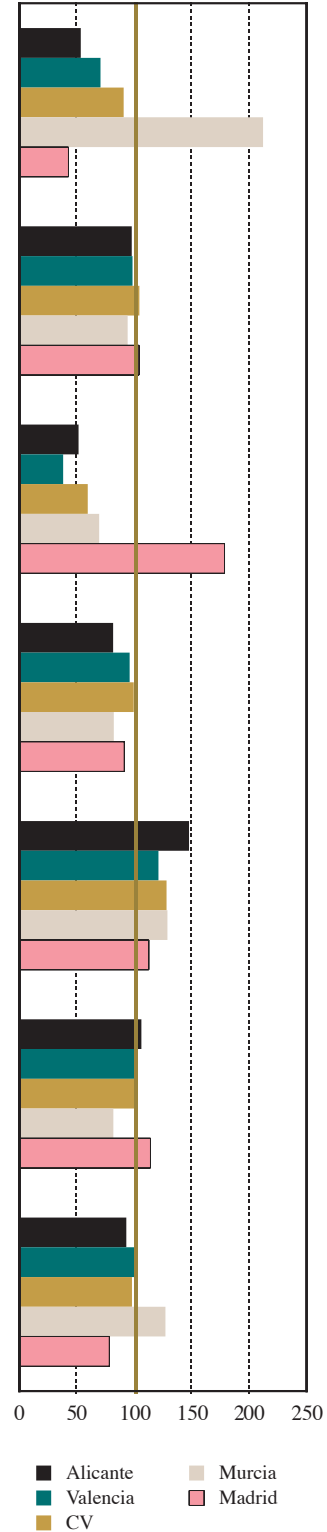
Donde $(T_j^{ESP}$ y $T_j^A)$ representan, respectivamente, el porcentaje de titulados universitarios sobre el total de ocupados en el sector j para España y la provincia de Alicante, y $(\theta_j^{ESP}$ y $\theta_j^A)$ el peso del sector j en términos de empleo en el mismo respecto al total de ocupados en, de nuevo respectivamente, España y Alicante.

Gráfico 2.10. Estructura del empleo de universitarios según rama de actividad
 Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. 2005

A) Estructura porcentual
 Alicante y España



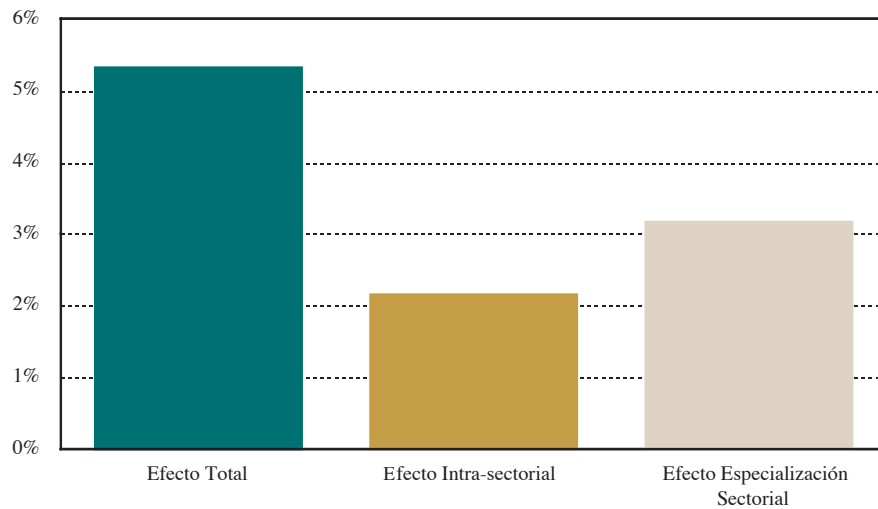
B) Alicante, Valencia, CV, Murcia, Madrid
 España=100



Fuente: INE.

Gráfico 2.11. Especialización productiva e intensidad de capital humano

Análisis *shift-share*. España - Alicante. 2005



Fuente: INE y elaboración propia.

Si denotamos $\bar{\theta}_j$ como al peso medio en términos de empleo del sector j en ambas economías y \bar{T}_j al porcentaje medio de titulados universitarios ocupados en ese mismo sector, la expresión anterior puede escribirse:

$$T^{ESP} - T^A = \underbrace{\sum_{j=1}^{60} \bar{\theta}_j (T_j^{ESP} - T_j^A)}_{\text{Efecto intrasectorial}} + \underbrace{\sum_{j=1}^{60} \bar{T}_j (\theta_j^{ESP} - \theta_j^A)}_{\text{Efecto especialización}}$$

De la expresión anterior se desprende claramente que el *efecto especialización* es el resultado de estar más (o menos) especializado en los sectores más intensivos en el empleo de titulados, mientras que el *efecto intrasectorial* es el resultado de emplear a una mayor proporción de titulados en cada una de las ramas. Si no hubiera diferencias en la especialización productiva de Alicante respecto a España ($\theta_j^{ESP} = \theta_j^A$), la única razón que explicaría el mayor recurso a los titulados universitarios en España sería un uso más intensivo del capital humano en cada uno de los sectores. Alternativamente, si esto no fuera así y todos los sectores utilizaran en igual medida el capital humano en España y Alicante ($T_j^{ESP} = T_j^A$), las diferencias provendrían del distinto peso de los sectores en ambas economías.

Como se desprende de los resultados del *shift-share* mostrados en el gráfico, de los 5,32 puntos porcentuales de mayor empleo de titulados universitarios en España, el **efecto intra-sectorial** supone 2,15 puntos, por lo que existirían diferencias entre España y Alicante en el empleo de universitarios dentro de cada sector, en el sentido de que en general España emplea más intensamente titulados en un mismo sector que Alicante. Ello puede deberse a que las actividades que realiza el sector no son exactamente las mismas en cada lugar y también al tamaño de las empresas, entre otros factores.

Por otra parte, el **efecto especialización sectorial**, de 3,17 puntos porcentuales, indica que España emplea una mayor proporción de universitarios debido a que su estructura productiva está más especializada en sectores intensivos en mano de obra cualificada y con estudios superiores.

Así pues, se emplean más titulados en España que en Alicante debido principalmente a la orientación de la especialización productiva hacia sectores que demandan más capital humano y, en segundo lugar, a que las empresas españolas de cada uno de los sectores demandan más titulados que las alicantinas.

2.3.2. Intensidad tecnológica de los sectores

Una característica del tejido productivo con una influencia potencial muy significativa sobre la demanda de titulados, es el mayor o menor contenido tecnológico de las actividades que realizan los sectores de las economías consideradas. Cabe esperar que aquellas economías en las cuales el peso de los sectores de alta intensidad tecnológica sea mayor demanden, paralelamente, más titulados universitarios. Es decir, una especialización productiva en sectores de alta intensidad tecnológica implica mayor utilización del capital humano.

El **gráfico 2.12** muestra, para el entorno geográfico analizado², el porcentaje del total de empleados que desempeñan su actividad en sectores de intensidad tecnológica alta, media o baja. Dos son las principales conclusiones que se derivan de su análisis. En primer lugar, el porcentaje de empleados en sectores de alta intensidad tecnológica es significativamente menor en la Comunidad Valenciana que en España y, sobre todo, que en Madrid, y sólo ligeramente superior a la Región de Murcia. Así, mientras que el 26% de los ocupados españoles trabaja en estos sectores en España y la cifra se eleva al 36% en Madrid, sólo el 22% de los ocupados valencianos trabaja en sectores tecnológicamente desarrollados.

La segunda conclusión que se deriva del gráfico anterior, especialmente de sus paneles B y C, confirma la hipótesis de que los universitarios se emplean en mayor proporción en los sectores de mayor intensidad tecnológica. Así, se constata como, para el conjunto de España, el 85% de los universitarios está trabajando en sectores de intensidad media o alta, mientras que sólo el 62% del total de ocupados trabaja en estos sectores.

En conjunto, pues, la situación de la Comunidad Valenciana en general, y de Alicante en particular, no es favorable para el empleo de los universitarios, pese a que las mejoras en la ocupación de éstas han sido notabilísimas en la última década. Su especialización productiva hace que el peso de los sectores en los que el recurso tecnológico es más elevado, y que a la vez son los que harían un uso más intenso del capital humano, sea menor que en el conjunto de España y que en comunidades más avanzadas, como sería el caso de la madrileña.

2.3.3. La productividad relativa del trabajo

Se ha constatado, en los apartados anteriores, que la configuración sectorial de la economía alicantina es la que provoca una menor demanda relativa de titulados universitarios en Alicante que en su entorno de referencia. La consecuencia de este hecho no es baladí, por cuanto está muy contrastada la influencia que tiene el porcentaje de ocupados con estudios universitarios en un sector sobre la productividad del mismo. El **gráfico 2.13** ofrece la evidencia empírica de esta afirmación. Tal y como recogen las regresiones para la Comunidad Valenciana, Murcia y España, la relación entre productividad y capital humano, medido como porcentaje de empleo con titulación universitaria, es positiva y estadísticamente significativa, y confirma un aumento de la productividad a medida que aumenta el uso del capital humano.

Además, tal y como se observa por la posición de las respectivas rectas de regresión, que muestran la tendencia de esta relación positiva productividad-capital humano, la española se sitúa por encima de las rectas de la Comunidad Valenciana y Murcia, las cuales muestran una posición bastante similar. Esto implica que un mismo nivel de capital humano se asocia, en España, a una mayor productividad que en la Comunidad Valenciana y Murcia. Las pendientes similares implican que los mismos incrementos de capital humano generan aproximadamente los mismos incrementos de productividad en los tres ámbitos geográficos.

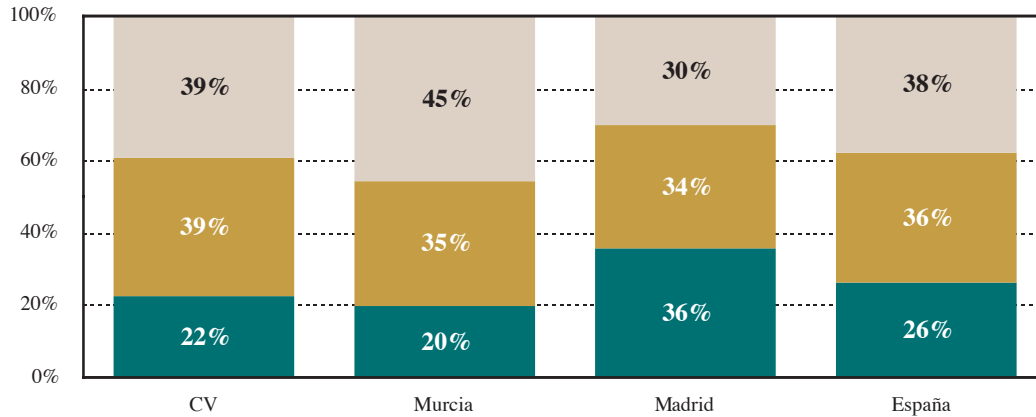
Por lo tanto, si el uso del capital humano cualificado influye directamente sobre la productividad y, como se ha constatado, Alicante recurre en menor medida a los titulados universitarios que la mayoría de provincias o comunidades del entorno analizado, cabe esperar que la productividad de sus sectores se resienta. En el **gráfico 2.14** se presenta, con menor detalle sectorial que el gráfico anterior, la productividad del trabajo por ramas de actividad para Alicante, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y el conjunto de España. Si observamos la productividad total, comprobamos el hecho que apuntábamos. La productividad alicantina, siendo similar a la de la Comunidad Valenciana, es claramente inferior al promedio español y muy especialmente a la de la Comunidad de Madrid. Sólo la productividad de Murcia es algo inferior.

² A diferencia de gráficos anteriores, la fuente empleada, la Encuesta de Población Activa, no tiene muestra suficiente en la provincia de Alicante como para ofrecer resultados estadísticamente fiables en esta provincia, por lo que se comentará el agregado Comunidad Valenciana.

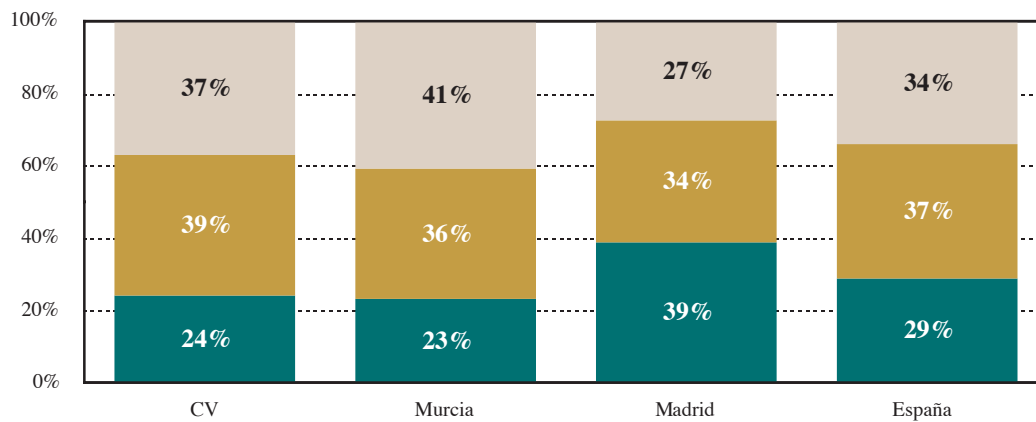
Gráfico 2.12. Estructura del empleo según intensidad tecnológica de los sectores y nivel de estudios de los ocupados

Porcentajes. Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. 2005

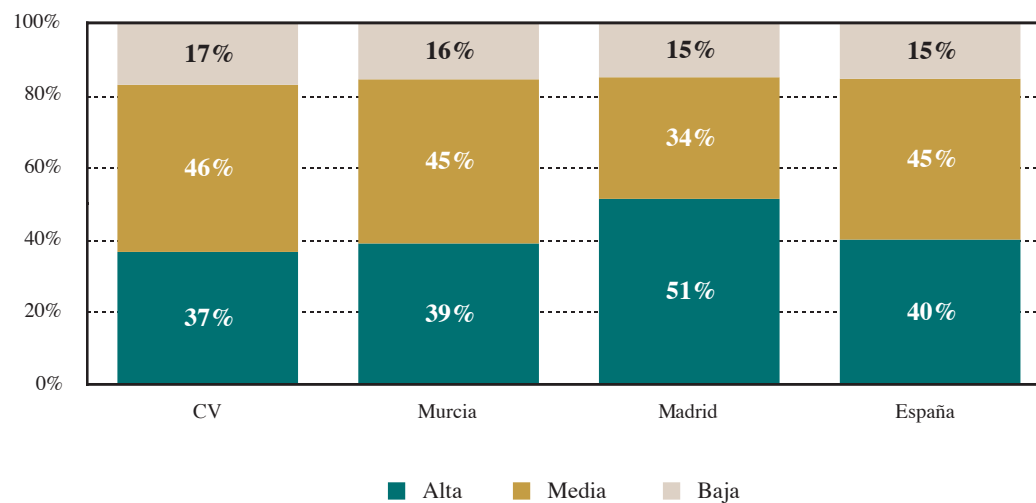
A) Total ocupados



B) Ocupados con al menos estudios medios



C) Ocupados con estudios universitarios

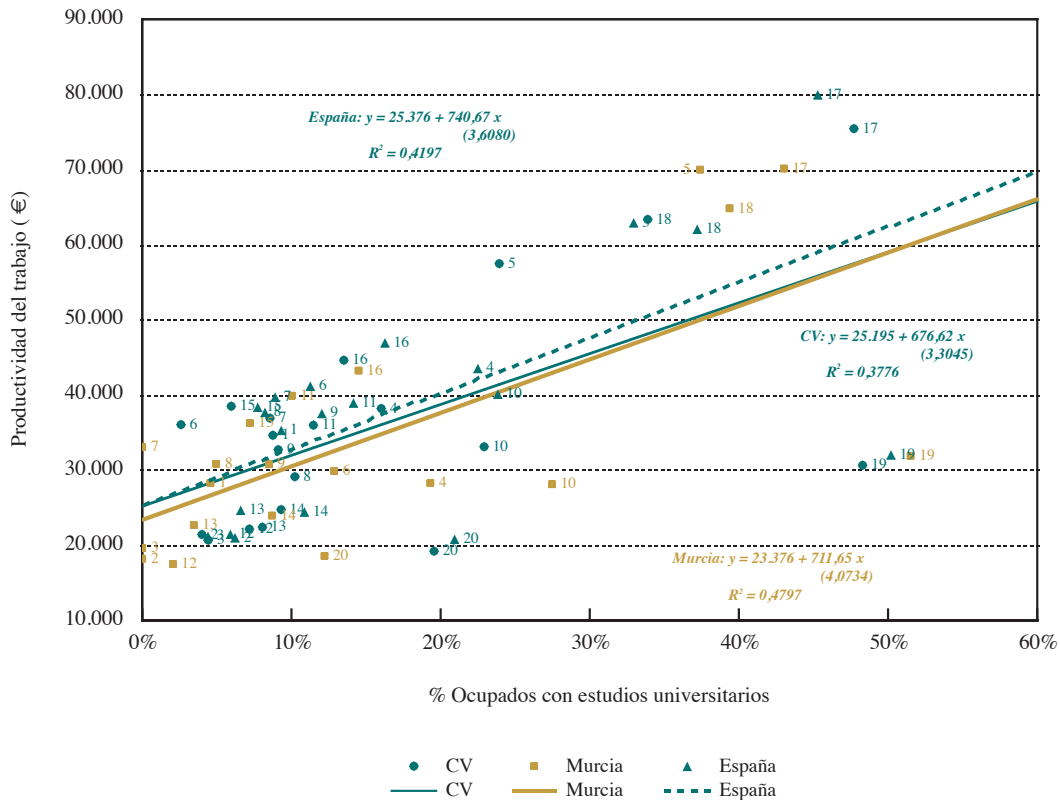


■ Alta ■ Media ■ Baja

Fuente: INE.

Gráfico 2.13. Productividad del trabajo y población ocupada con estudios universitarios

Comunidad Valenciana, Murcia y España. 2003



- 1. Alimentación, bebidas y tabaco
- 2. Textil, confección, cuero y calzado
- 3. Madera y corcho
- 4. Papel; edición y artes gráficas
- 5. Industria química
- 6. Caucho y plástico
- 7. Otros productos minerales no metálicos
- 8. Metalurgia y productos metálicos
- 9. Maquinaria y equipo mecánico
- 10. Equipo eléctrico, electrónico y óptico

- 11. Fabricación de material de transporte
- 12. Industrias manufactureras diversas
- 13. Construcción
- 14. Comercio y reparación
- 15. Hostelería
- 16. Transportes y comunicaciones
- 17. Intermediación financiera
- 18. Inmobiliarias y servicios empresariales
- 19. Educación y sanidad de mercado
- 20. Otras actividades sociales y otros ss. mercado

Fuente: INE y elaboración propia.

Si el análisis se efectúa por sectores las conclusiones son distintas en cada uno de ellos. Así, la productividad alicantina en el sector agrícola es equivalente a la de la Comunidad Valenciana y Murcia, y superior al promedio español. En el sector industrial es donde más claramente se percibe esta menor productividad. En el agregado todos los ámbitos territoriales tienen productividades superiores, pero lo mismo ocurre en sus componentes: energía e industria. Sólo en la construcción Murcia tiene una productividad menor. En el sector servicios de mercado las diferencias son menos notorias: la productividad alicantina es algo superior a la de la Comunidad Valenciana, prácticamente igual a la media española, y algo inferior a la murciana y madrileña.

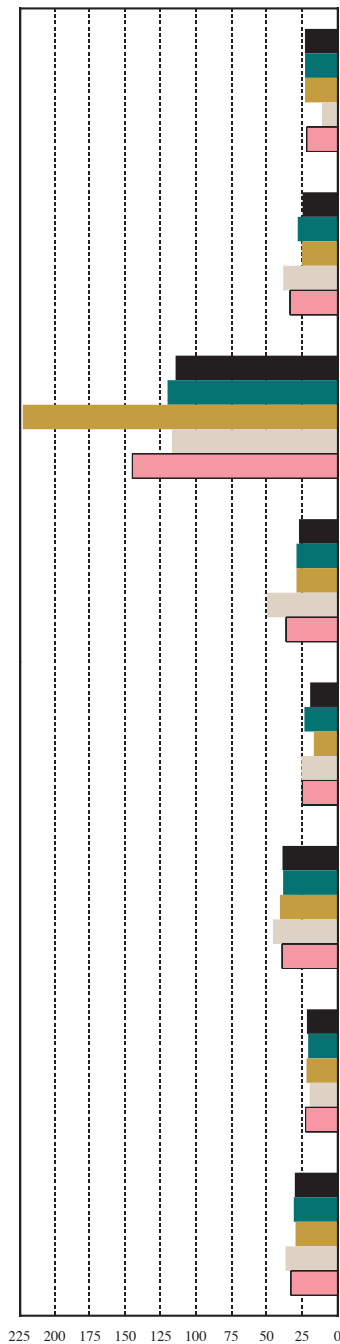
En síntesis, la menor productividad, inducida en parte por el uso menos intenso del capital humano cualificado, tiene su máximo reflejo en el sector industrial, que lastra la situación relativa más favorable, o equiparables de otros sectores, como la agricultura y los servicios.

Gráfico 2.14. Productividad del trabajo por ramas de actividad

Alicante*, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. 2005

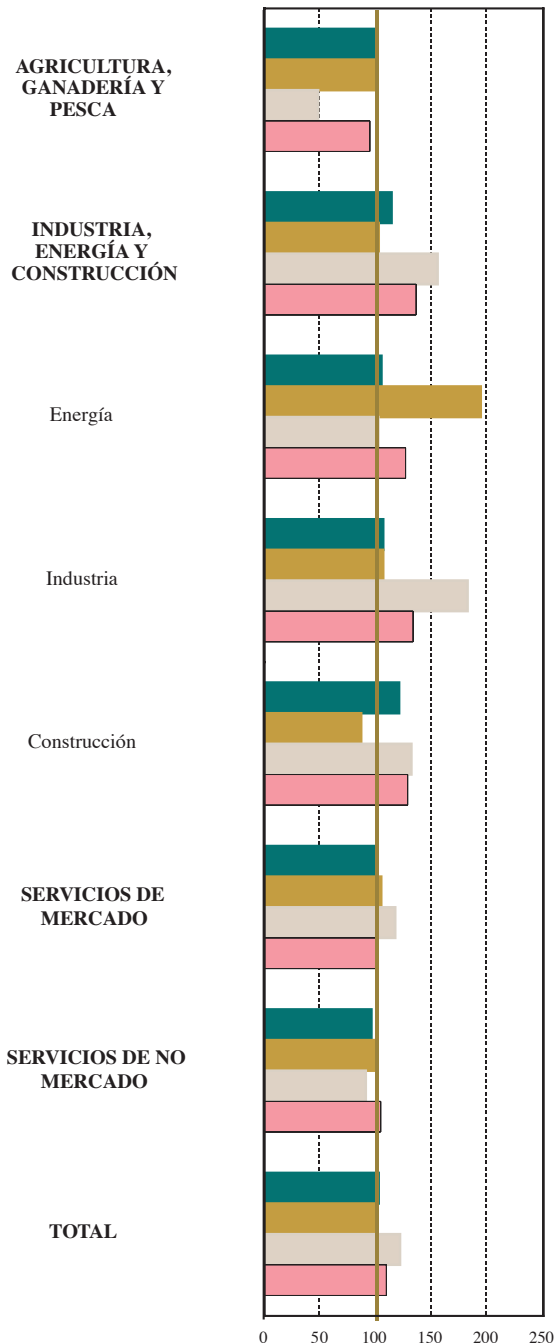
A) Miles de euros de 2000

Alicante*, CV, Murcia, Madrid y España



B) CV, Murcia, Madrid y España

Alicante*=100



■ Alicante ■ CV ■ Murcia ■ Madrid ■ España

* Año de referencia 2003.
Fuente: INE.

2.4. CARACTERÍSTICAS DEL MERCADO DE TRABAJO DE LOS UNIVERSITARIOS

En apartados anteriores hemos visto que el entorno socioeconómico de la provincia de Alicante condiciona la demanda de titulados universitarios y, consecuentemente, la empleabilidad de éstos. En este apartado desarrollaremos un análisis de cuál ha sido la evolución del mercado de trabajo del capital humano más cualificado en el sentido indicado: empleabilidad de los titulados.

Tradicionalmente, en España las elevadas tasas de paro de los jóvenes titulados en las últimas décadas llevaban a plantearse la cuestión de si había demasiados nuevos universitarios como para poder ser absorbidos por el mercado de trabajo. En este sentido se daban diversas circunstancias que apoyaban la creciente inquietud de los recién graduados, y es que, además de la desocupación media elevada, no todas las titulaciones suponían la misma facilidad de inserción laboral ni la misma calidad del empleo. Asimismo, aunque se diese el caso de encontrar un trabajo, éste no siempre cumplía con sus expectativas y cualificación.

Cabe tener en cuenta estas circunstancias, ya que muchos de los potenciales usuarios de los servicios universitarios se decantan o no por matricularse finalmente en función de sus expectativas de inserción laboral, aunque, evidentemente, no siempre es esa la única motivación.

A continuación se analizará, como indicábamos, cuál ha sido la capacidad de la economía española en general, y de la alicantina en particular, para incorporar la creciente oferta de universitarios que han salido al mercado de trabajo en la última década. También se pretende evaluar si el hecho de contar con una titulación universitaria ha supuesto, o no, una ventaja comparativa en el proceso de inserción laboral.

El **gráfico 2.15** permite observar la evolución de los ocupados totales y universitarios en los últimos 10 años mediante índices que toman valor 100 en el año inicial, 1995. En el caso de los ocupados totales, la trayectoria de la provincia de Alicante destaca bastante del resto de territorios considerados, sobre todo en los últimos años, habiendo crecido el número de ocupados un 78,86%, por encima del conjunto de España (62,38%), así como de Valencia (64,73%) y la Comunidad Valenciana (68,52%), aunque por debajo de Murcia (84,49%) y Madrid (84,22%).

¿Ha sido el crecimiento de la ocupación general paralelo al de la población con estudios universitarios? Cuando se analiza, en este mismo gráfico, la evolución de la población ocupada que cuenta con estudios universitarios, la evolución diferencialmente positiva en todos los territorios es en el caso de Alicante todavía más destacada. En esta provincia los ocupados universitarios se han triplicado en la última década (305,55) al igual que ha ocurrido en Murcia (305,41). Los crecimientos, si bien notables, han sido menos notorios para el conjunto español, puesto que en España la cifra de ocupados universitarios se multiplicó por 2,41 por 2,60 en la Comunidad Valenciana por 2,43 en la provincia de Valencia y por 2,35 en Madrid.

Así pues, la última década se ha caracterizado por una intensa creación de empleo, fundamentalmente entre los titulados, tendencia mucho más acusada en la provincia de Alicante que en otros entornos de referencia.

Aunque la información que se desprende del **gráfico 2.15** resulta aparentemente positiva para Alicante, si el número de ocupados con estudios universitarios no ha crecido a un ritmo superior o, al menos, equiparable al crecimiento de universitarios que se incorporaban al mercado de trabajo, el desempleo entre este colectivo podría haberse resentido. Por este motivo conviene evaluar la evolución de la tasa de ocupación de los universitarios a lo largo de la década 1995-2005. El **gráfico 2.16** presenta la tasa de ocupación de la población de 25 a 64 años con educación universitaria, calculada como la ratio de la población ocupada con estudios universitarios frente a la población total con estudios universitarios para el periodo 1995-2005.

Pese al fuerte crecimiento de la población ocupada con estudios universitarios en la última década, se comprueba que la tasa de ocupación de los titulados sigue siendo inferior a la de la Comunidad Valenciana, España y, desde luego, Madrid. De hecho, su crecimiento ha sido muy discreto (3,12%), y más aún si se compara con el del resto de regiones analizadas.

Así pues, aunque la ocupación universitaria haya crecido ostensiblemente en Alicante, no ha sido suficiente como para situarse al nivel de la tasa nacional y de la Comunidad Valenciana, como se desprende de la evolución de la tasa de ocupación de los titulados, por lo que se podría concluir que la capacidad de absorción del capital humano por parte del sistema productivo en Alicante todavía no es equivalente a la del resto de provincias o comunidades autónomas analizadas, tal y como ya habíamos anticipado en el análisis de la especialización productiva de la economía alicantina.

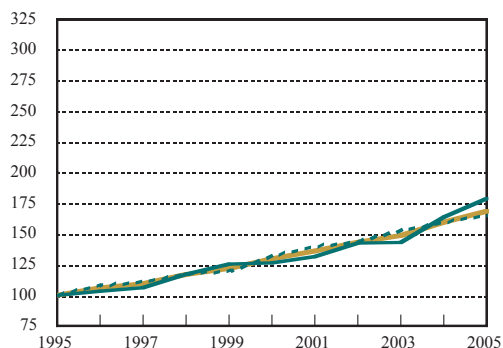
Pese a lo expuesto, no deja de tener interés el tratar de analizar cuáles han sido los yacimientos de empleo que han permitido el crecimiento tan notable de los ocupados en la provincia de Alicante.

Gráfico 2.15. Evolución de los ocupados totales y ocupados universitarios

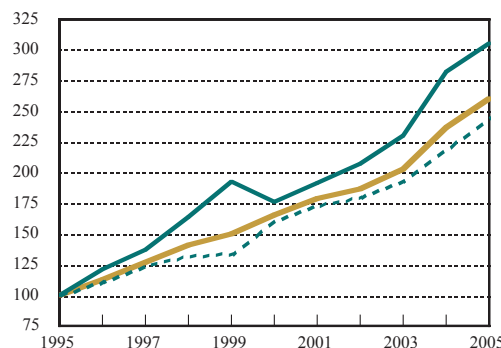
Población de 25 a 64 años. Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. 1995-2005

1) Alicante, Valencia y Comunidad Valenciana

A) Ocupados totales



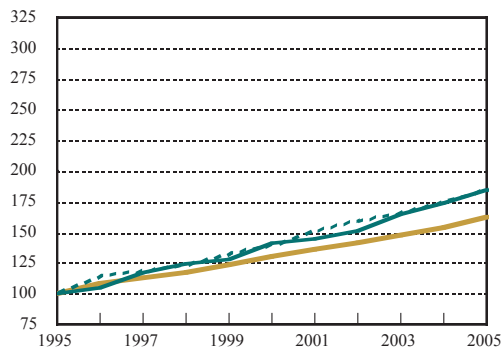
B) Ocupados universitarios



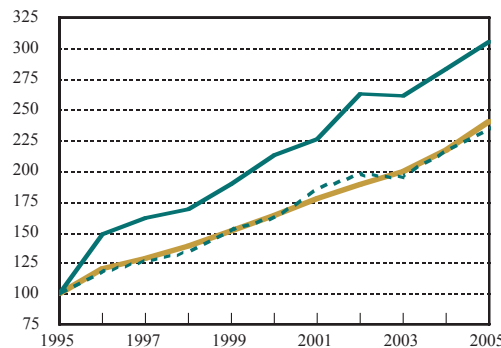
— Alicante - - - Valencia — CV

2) Murcia, Madrid y España

A) Ocupados totales



B) Ocupados universitarios



— Murcia - - - Madrid — España

Ocupados universitarios: estudios universitarios incluyen Ciclos Formativos de Grado Superior con el objeto que puedan ser comparables con datos de la UE (Eurostat).

Fuente: INE.

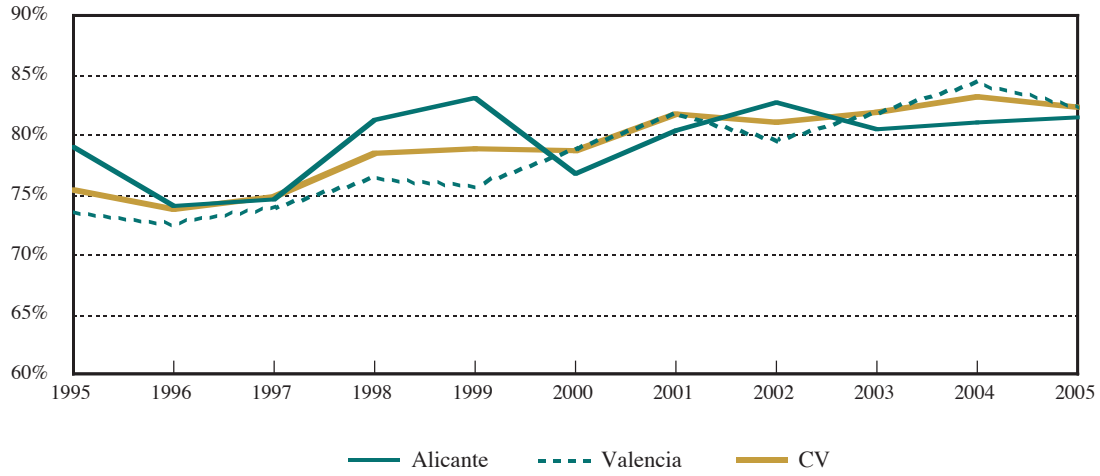
En general, para España, el importante aumento del empleo universitario de los últimos años se vincula con el crecimiento económico; la ampliación de los servicios públicos, tales como la educación, la sanidad y la administración pública, los cuales se hacen servir de capital humano con estudios superiores; pero, sobre todo, la evolución gradual de la estructura productiva privada hacia sectores y actividades más especializados en mano de obra cualificada. Ilustremos estos argumentos.

Tradicionalmente, la ocupación de universitarios en el sector privado ha sido baja, pero se percibe un claro aumento en los últimos años, como se observa en el **cuadro 2.1**. En Alicante el crecimiento del porcentaje de universitarios sobre el total del empleo privado ha sido notorio (un 64,33% de 1993 a 2005), sin embargo, el porcentaje final de ocupados en el sector privado (13,77%) se sitúa claramente por debajo de la media española (17,68%), por lo que la mejora no ha sido suficiente para equiparar a la provincia con el conjunto de España, ni tampoco con la Comunidad Valenciana en su conjunto (16,07%). Si analizamos

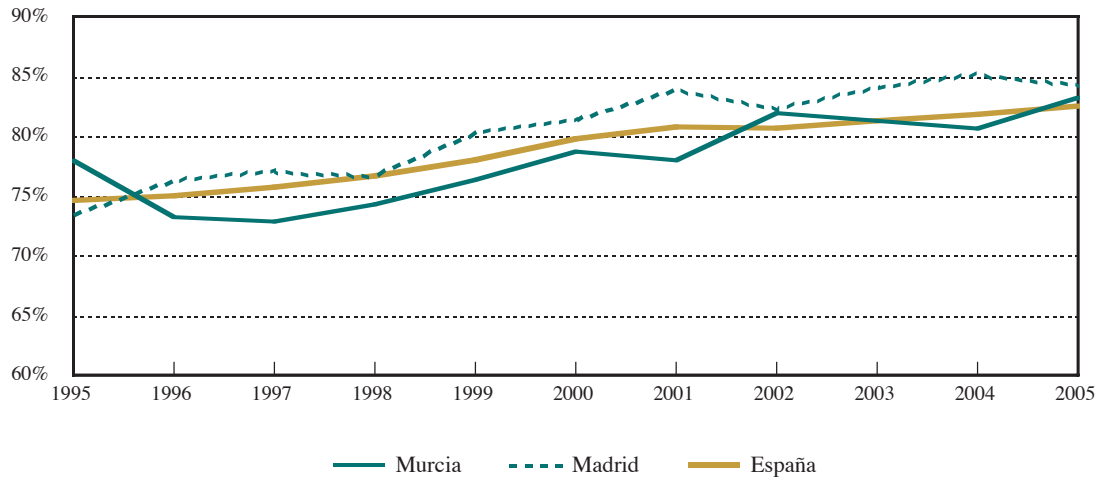
Gráfico 2.16. Evolución de la tasa de ocupación de los universitarios

Población de 25 a 64 años. Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España
1995-2005

A) Alicante, Valencia y Comunidad Valenciana



B) Murcia, Madrid y España



*Ocupados universitarios: estudios universitarios incluyen Ciclos Formativos de Grado Superior con el objeto de que puedan ser comparables con datos de la UE (Eurostat).
Fuente: INE.*

Cuadro 2.1. Universitarios sobre el total de empleo privado y público.

Porcentajes. Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. 1993 y 2005

	Universitarios sobre el total del empleo privado			Universitarios sobre el total de empleo público		
	1993	2005	T. crec 93-05	1993	2005	T. crec 93-05
Alicante	5,21	13,77	164,33	41,91	51,36	22,56
Valencia	7,40	18,36	148,09	51,98	62,39	20,03
Comunidad Valenciana	6,19	16,07	159,74	48,44	58,39	20,54
Murcia	4,95	11,99	142,52	45,39	58,81	29,56
Madrid	15,47	27,89	80,30	39,74	54,80	37,89
España	8,42	17,68	109,89	45,89	54,52	18,81

Fuente. INE

el empleo público, en el año 2005 más del 50% del mismo lo ocupan universitarios en todas las regiones analizadas, pero Alicante se sitúa, también ahora, por debajo de la media española en este sector, pese al crecimiento del 22,56% en el periodo analizado. Si tenemos en cuenta el resto de entornos geográficos de referencia evaluados, el peso de los universitarios en el empleo público es menor que en la provincia de Valencia o en las comunidades de Madrid, Murcia o Valenciana.

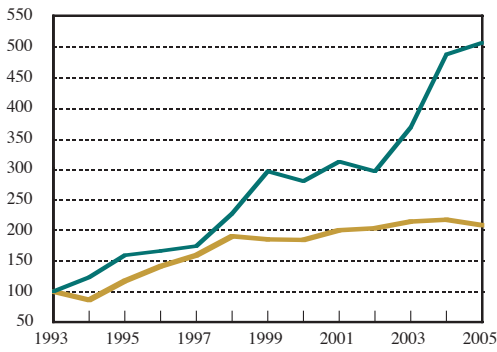
Con el fin de ilustrar gráficamente el contenido del **cuadro 2.1**, el **gráfico 2.17** muestra la evolución de los ocupados universitarios en los sectores público y privado en números índice tomando, como base de los mismos, el valor 100 para el año 1993. En este gráfico se percibe una notoria progresión del empleo universitario en ambos sectores, pero de manera mucho más intensa en el sector privado, usualmente menos propenso a emplear capital humano cualificado. Concretamente, en Alicante se ha quintuplicado el número de universitarios empleados en el sector privado en los últimos doce años, con un ritmo de avance muy por encima del español que, pese a ello, ocupa un porcentaje mayor de universitarios. En 2005 los ocupados universitarios en el sector privado eran 3,36 veces el número de los existentes en 1993. En cuanto a la evolución de los universitarios en el sector público, la mejora en Alicante (208,50) ha sido superior a la de Valencia (187,72), la Comunidad Valenciana (189,71), España (187,97) y Madrid (204,03), aunque menor que la de Murcia (234,30).

En síntesis, los servicios públicos han hecho crecer en Alicante el número de ocupados con estudios universitarios, pero con tasas de crecimiento similares al resto de provincias o comunidades analizadas. Ha sido en el sector privado donde, a partir de una situación peor que en el resto de territorios considerados, se ha producido una mayor creación de empleo universitario y es en esas actividades en las que destaca la mejora de Alicante. Pese a ello, la situación de la provincia en 2005 no destaca sobre el resto de zonas evaluadas. Sólo Murcia tiene un porcentaje menor del empleo privado ocupado por universitarios.

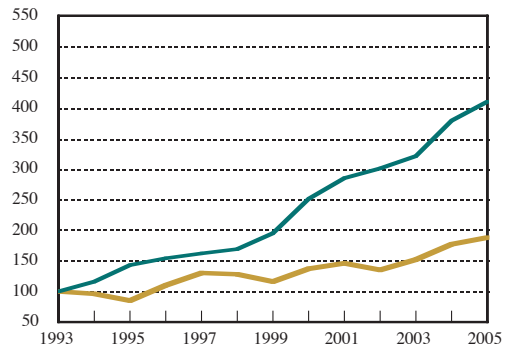
Analizada la influencia relativa de los sectores público y privado en la generación de empleo universitario, y tras destacar el esfuerzo de este último en esta tarea, cabe profundizar en el análisis de qué sectores del ámbito privado acogen con mayor intensidad a este colectivo de empleo cualificado. Tal y como se apreciaba en el **gráfico 2.10**, la mayor parte de los empleados universitarios trabajan en los servicios de mercado, los servicios de no mercado (empleo eminentemente público) y la industria. Esta misma información se constata en el **gráfico 2.18.A**, ampliando las provincias y comunidades respecto a la que realiza la comparación. El **gráfico 2.18.B** no muestra el porcentaje del total de universitarios que están trabajando en cada sector, sino, del total de empleados de cada sector, cuántos son universitarios, esto es, la intensidad con la que se emplean titulados en cada uno de los sectores.

Gráfico 2.17. Evolución de los ocupados universitarios en el sector privado y en el sector público
Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. 1993-2005

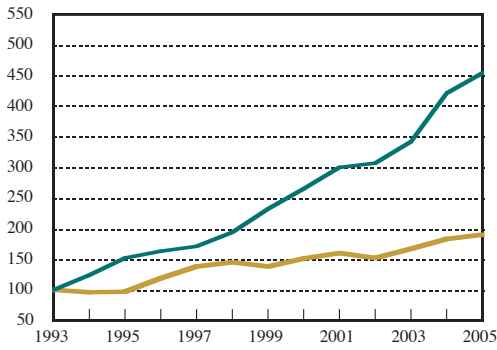
1) Alicante



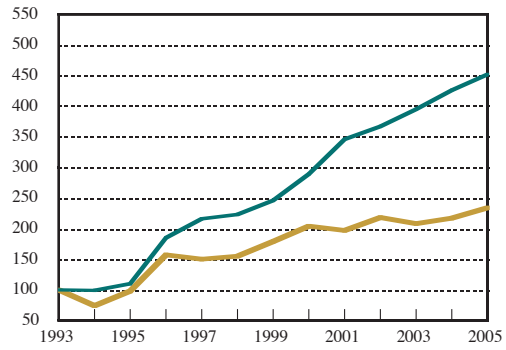
2) Valencia



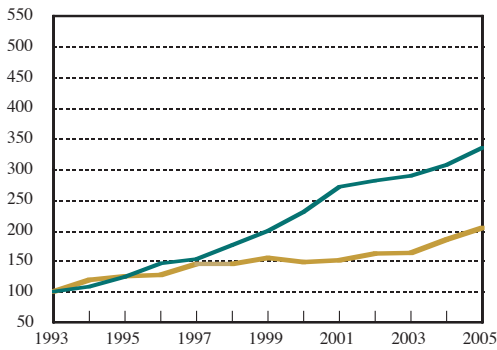
3) Comunidad Valenciana



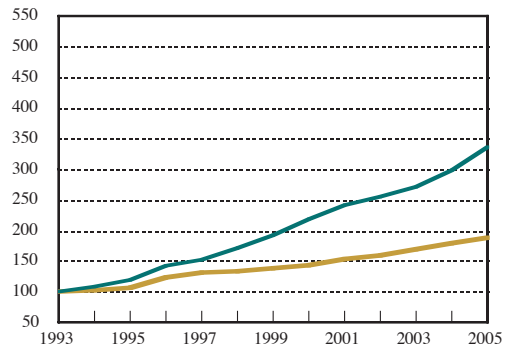
4) Murcia



5) Madrid



6) España



— Sector Privado

— Sector Público

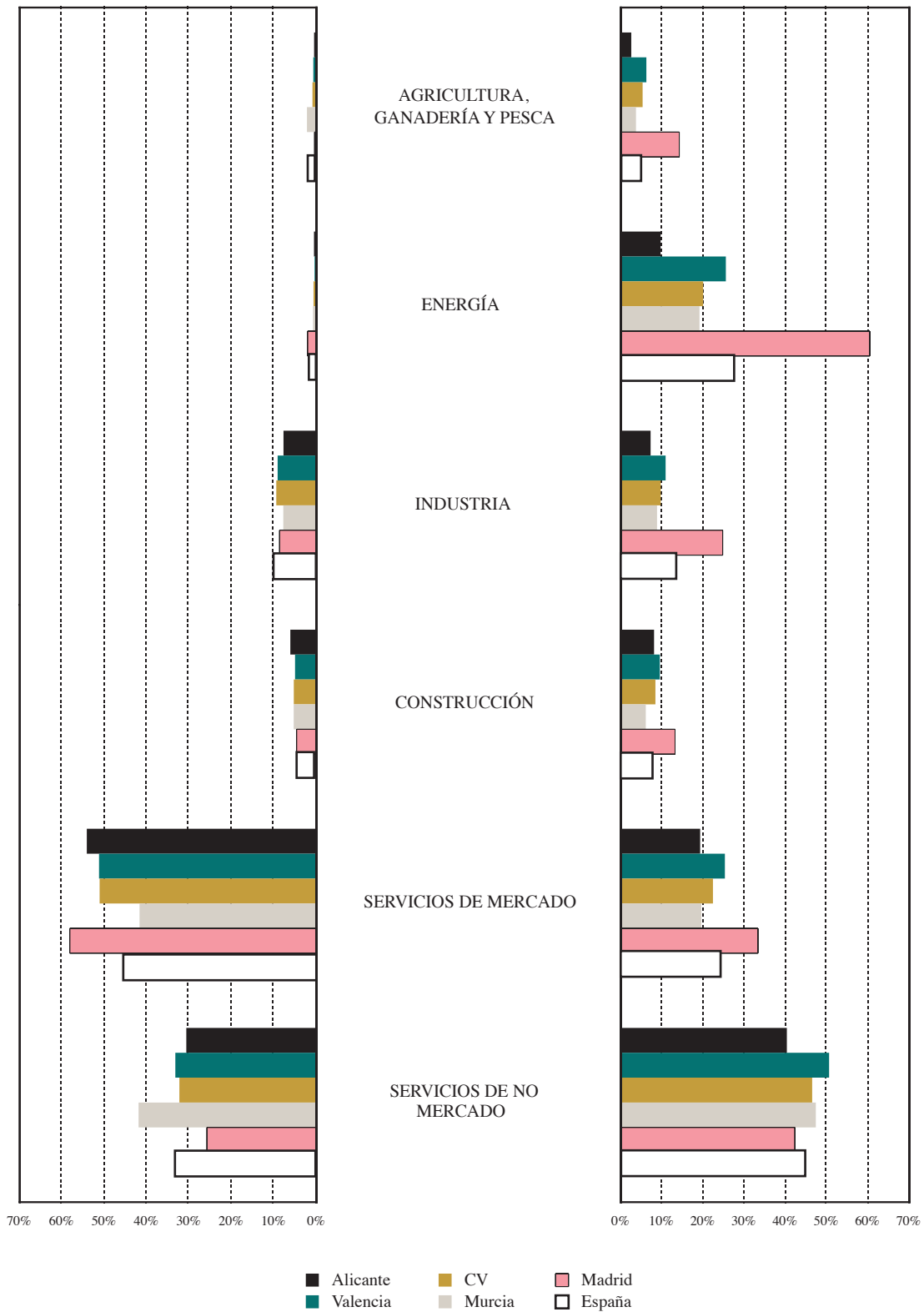
Fuente: INE.

Gráfico 2.18. Intensidad del empleo de universitarios

Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Región de Murcia, Madrid y España. 2005

A) Porcentaje de ocupados universitarios, por sectores

B) Porcentaje de ocupados en cada sector con estudios universitarios



Fuente: INE.

Este gráfico vuelve a hacer aflorar un hecho que se manifiesta de manera reiterada en este capítulo: el peso del empleo universitario es menor en Alicante que en todos los entornos geográficos con los que se está comparando, en prácticamente todos los sectores considerados. Si hacemos caso omiso de los servicios de no mercado, que, como hemos indicado, es empleo eminentemente público, el siguiente sector en intensidad de empleo de universitarios es el de los servicios de mercado, donde Alicante muestra una menor proporción (19,23%) que sus provincias vecinas Valencia (25,24%) y Murcia (19,51%), y también inferior a Madrid (33,27%) y España (24,19%). Solamente en el sector de la construcción se rompe esta regla, pues tanto Alicante (8,05%) como Valencia (9,46%) y la Comunidad Valenciana (8,39%) ocupan a más universitarios que la media española (7,67%) y que Murcia (6,05%).

¿Cuál ha sido la evolución en los últimos 10 años que ha conducido a la situación actual? El **cuadro 2.2**, ofrece el empleo universitario que ha sido creado en cada sector en el decenio considerado. En el mismo se puede comprobar que han sido los servicios de mercado los que más empleo universitario han absorbido en la provincia de Alicante. Dentro del agregado de los servicios de mercado donde más empleo universitario se creó fue en el sector de inmobiliarias y servicios empresariales, con 13.446 puestos de trabajo, seguido del comercio y la reparación (8.447) y la educación y sanidad de mercado (7.561). Los servicios de no mercado, empleo básicamente público, suponen el segundo agregado más importante en cuanto a creación de empleo de titulados para el periodo en todos los territorios analizados, como cabía esperar de los análisis precedentes. En cuanto a la rama industrial, en Alicante cobran importancia los sectores de la metalurgia y los productos metálicos (2.263 empleos universitarios creados), y el del textil, confección, cuero y calzado (1.849 empleos universitarios).

El patrón de creación de empleo universitario en Alicante no difiere significativamente del que se ha dado en el resto de territorios considerados. Así, en todos ellos ha sido el sector servicios de mercado el que más ha crecido y siempre de la mano del sector inmobiliario y de servicios empresariales. Es en el segundo subsector del sector de servicios donde se marcan algunas diferencias; mientras en la Comunidad Valenciana es, como en Alicante, el comercio el siguiente en importancia, en Madrid, Murcia y España ha sido la sanidad y educación de mercado.

Si en lugar del empleo total creado nos centramos en la tasa de crecimiento, teniendo en cuenta el empleo de partida en 1995, el **gráfico 2.19** presenta las tasas de crecimiento anuales del empleo de universitarios por sectores para el periodo 1995-2005 en Alicante, Comunidad Valenciana y España. En el mismo se observa que el crecimiento anual del empleo de titulados ha sido mayor en Alicante que en la Comunidad Valenciana o España para los sectores de la energía, la industria y los servicios de no mercado. En el caso de los servicios de no mercado, la tasa de crecimiento anual en Alicante supone un 6,74% frente al 7,68% de la Comunidad Valenciana y el 6,1% de España. En cuanto a la energía, tanto en Alicante (13,96%) como en la Comunidad Valenciana (12,57%) el crecimiento anual en el número de empleados universitarios ha sido bastante mayor que para el conjunto de España (6,81%). Resulta también positivo comprobar que la intensificación del empleo de universitarios se dé también en la industria alicantina, lo cual tendería a corregir su menor productividad en este sector.

Por otro lado, en el sector de los servicios de mercado, el crecimiento ha sido mayor en Alicante (11,91%) que en la Comunidad Valenciana (11,36%) y España (10,86%), sector que, como ya se ha visto anteriormente, supone el 55,45% de la producción en Alicante y es el más importante en cuanto a especialización productiva. Respecto al sector de agricultura, ganadería y pesca, presenta la menor tasa de crecimiento para Alicante después de los servicios de mercado, con un 6%, frente al 11,74% de la Comunidad Valenciana y el 10,83% de España.

En la construcción, pese a ser el tercer sector en cuanto a crecimiento del empleo de universitarios en términos anuales en Alicante (13,16%), la tasa de crecimiento del empleo de universitarios no alcanza la media española (13,93%), aunque sí se sitúa por encima de la Comunidad Valenciana (12,66%).

Hasta este momento, se ha analizado la evolución del empleo universitario como un todo homogéneo. Pero, tal y como se ha comentado anteriormente, el grado de empleabilidad de los universitarios difiere según la titulación o rama de estudios que se haya cursado. Los sectores de la economía alicantina demandan titulados, pero no con la misma intensidad cualquier de ellos, pues ciertos títulos o ramas educativas responden mejor a las necesidades de la economía. La información disponible no permite entrar en detalle

Cuadro 2.2. Empleo creado para universitarios, por sectores

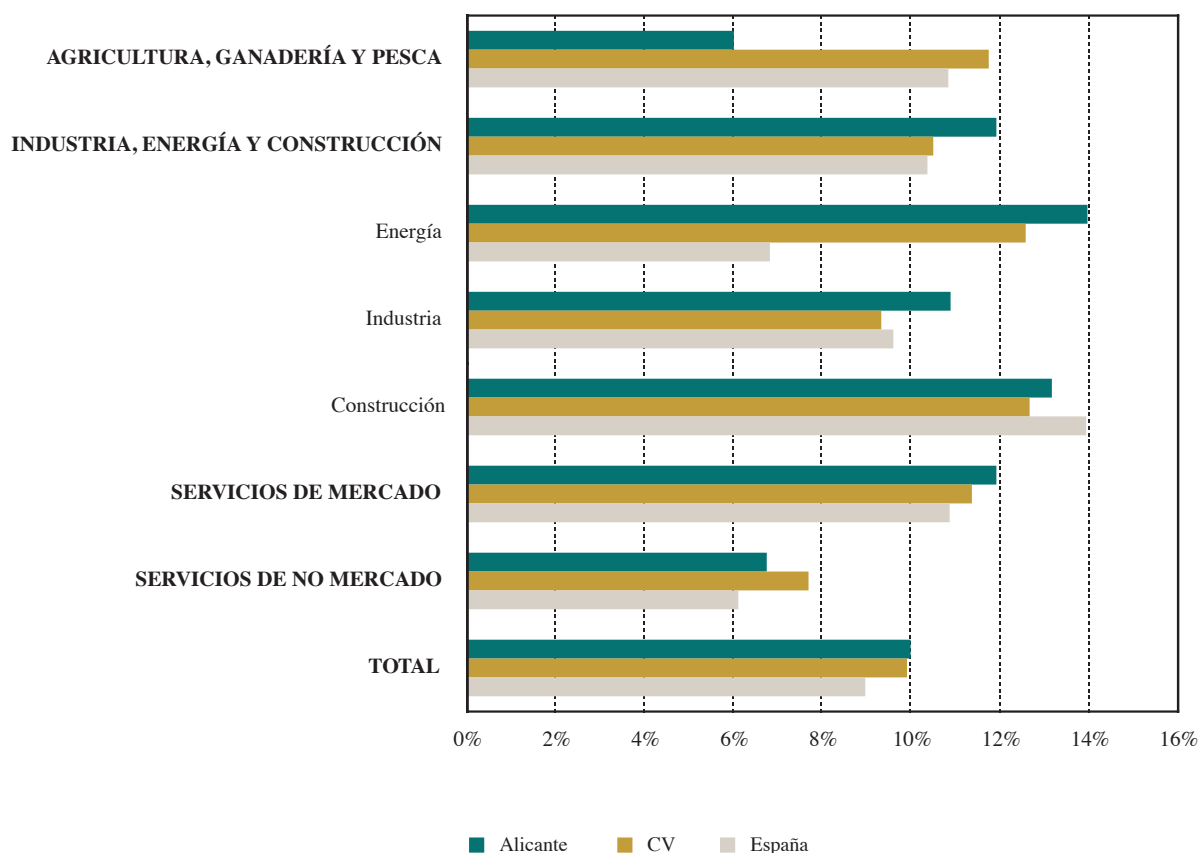
Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Región de Murcia, Madrid y España. 1995-2005

	Alicante	Valencia	Comunidad Valenciana	Región de Murcia	Madrid	España
AGRICULTURA, GANADERÍA Y PESCA	322	1.224	2.748	1.937	2.879	29.559
INDUSTRIA, ENERGÍA Y CONSTRUCCIÓN	12.652	21.597	41.733	11.818	83.121	404.218
ENERGÍA	567	628	2.059	592	12.304	24.522
Extracción de prod. energéticos y otros minerales	0	-18	61	172	5.730	8.035
Energía eléctrica, gas y agua	567	645	1.998	421	6.574	16.486
INDUSTRIA	6.452	12.456	23.825	6.360	41.388	247.917
Alimentación, bebidas y tabaco	565	1.179	1.523	1.487	2.320	33.665
Textil, confección, cuero y calzado	1.849	-816	911	-90	1.808	8.214
Madera y corcho	0	1.438	1.480	159	343	5.714
Papel, edición y artes gráficas	-475	3.436	3.940	798	10.252	34.893
Industria química	902	898	2.410	1.259	7.701	35.140
Caucho y plástico	442	281	723	797	1.224	4.835
Otros productos minerales no metálicos	857	468	4.078	147	-41	14.033
Metalurgia y productos metálicos	2.263	841	3.400	375	2.569	22.214
Maquinaria y equipo mecánico	0	1.530	1.718	606	3.453	22.590
Equipo eléctrico, electrónico y óptico	-342	605	230	330	3.969	21.154
Fabricación de material de transporte	0	786	1.260	-113	4.382	31.906
Industrias manufactureras diversas	391	1.811	2.153	606	3.407	13.559
CONSTRUCCIÓN	5.633	8.512	15.850	4.866	29.429	131.779
SERVICIOS DE MERCADO	47.133	85.402	143.487	31.985	333.761	1.422.223
Comercio y reparación	8.447	15.125	26.232	4.521	35.175	218.367
Hostelería	4.061	7.938	12.700	1.527	13.192	92.549
Transportes y comunicaciones	4.048	9.926	14.948	2.217	38.955	128.002
Intermediación financiera	4.790	6.524	12.216	3.319	35.108	136.163
Inmobiliarias y servicios empresariales	13.446	26.477	42.975	11.582	131.938	448.531
Educación y sanidad de mercado	7.561	12.256	21.344	4.618	48.228	269.621
Otras actividades sociales y otros ss. mercado	4.781	7.155	13.072	4.201	31.164	128.990
SERVICIOS DE NO MERCADO	18.939	48.911	71.935	25.296	97.953	638.618
TOTAL	79.046	157.134	259.903	71.036	517.714	2.494.617

Fuente: INE

Gráfico 2.19. Tasas de crecimiento anuales del empleo de universitarios por sectores

Porcentajes. Alicante, Comunidad Valenciana y España. 1995-2005



Fuente: INE y elaboración propia

en cuanto a las titulaciones de la población ocupada, pero sí permite la realización de un análisis por ramas de estudio para el periodo 2000-04³.

En el **cuadro 2.3** se muestran las tasas de crecimiento anuales de los universitarios ocupados, dosificados por ramas de enseñanza. Las conclusiones que se derivan del panel A ponen de relieve: (a) un crecimiento promedio superior al promedio español y de similar orden de magnitud que el de la Comunidad Valenciana y (b) un crecimiento nada homogéneo por ramas. Para el periodo antes citado el empleo de los titulados creció a una tasa media anual del 7,28% en España y del 10,96% en Alicante. El crecimiento del empleo universitario alicantino ha sido más intenso en los titulados de *Enseñanzas Técnicas* (30,37%) y *Experimentales* (18,59%), que son las ramas que también han crecido más en la Comunidad Valenciana. El crecimiento en el conjunto de España es mucho más homogéneo por ramas, lo que conlleva la conclusión de que la Comunidad Valenciana en general, y Alicante muy en particular, han ofrecido más empleos universitarios de carácter técnico que el resto de territorios de referencia.

Que las ramas de estudio en las que el empleo más ha crecido sean las técnicas y experimentales no quiere decir que sean las que más empleo han concentrado. Si analizamos el panel B del **cuadro 2.3**, muestra que casi la mitad de los nuevos ocupados universitarios han cursado *Ciencias Sociales y Jurídicas* (48,07% en Alicante, 45,57% en Valencia, 46,68% en la Comunidad Valenciana, 48,93% en Murcia,

³ No obstante, la información de los egresados de la UA utilizada en el capítulo 3 sí permite analizar los diferentes grados de inserción laboral por titulaciones.

Cuadro 2.3. Evolución de la ocupación universitaria por ramas de estudio

Alicante, Valencia, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España

Tasa de crecimiento media anual y media en términos absolutos para el período 2000-2004

A) Tasa de crecimiento

	Alicante	Valencia	CV	Murcia	Madrid	España
Humanidades	11,82	10,87	10,72	0,94	1,10	6,42
CC. Sociales y Jurídicas	6,64	6,50	6,58	7,60	8,24	7,28
CC. de la Salud	2,99	11,62	7,59	-2,20	6,18	5,10
CC. Experimentales	18,59	17,61	17,57	11,16	8,76	9,23
Enseñanzas Técnicas	30,37	12,81	16,33	11,56	6,09	8,25
TOTAL	10,96	9,40	9,63	6,07	7,02	7,28

B) Media en términos absolutos

	Alicante	Valencia	CV	Murcia	Madrid	España
Humanidades	10.328	21.324	34.504	11.491	77.7767	380.792
CC. Sociales y Jurídicas	47.853	88.574	151.448	42.982	344.145	1.593.493
CC. de la Salud	17.052	27.240	49.127	12.899	73.753	470.532
CC. Experimentales	4.733	12.468	19.344	5.224	62.432	235.836
Enseñanzas Técnicas	14.026	35.866	54.644	12.142	158.923	595.528
No Especificada	5.541	8.896	15.352	3.110	24.521	160.422
TOTAL	99.533	194.367	324.419	87.848	741.549	3.436.603

Fuente: INE.

46,61% en Madrid y 46,37% en España). En el caso de Madrid (21,43%), Valencia (18,45%), Comunidad Valenciana (16,84%) y España (17,33%), en segundo orden de importancia aparecen las *Enseñanzas Técnicas*, mientras que en Alicante y Murcia son las *Ciencias de la Salud* (17,32% y 14,68% respectivamente) las que aparecen en segundo lugar.

Encontramos que la rama que menos crece relativamente es la que más empleo concentra. Ello puede deberse tanto al mayor volumen de titulados ya existentes de esa rama como a una orientación de la demanda hacia los titulados de otras ramas.

Una pregunta interesante es determinar a qué sectores se dirigen, principalmente, los titulados de cada una de las ramas de enseñanza. Aunque esta información no está disponible para la provincia de Alicante, en el **cuadro 2.4** se presenta la distribución sectorial de los titulados por ramas de estudio en orden de importancia para España y la Comunidad Valenciana. En ambos casos, si se observa la columna del total de titulados empleados, se comprueba que alrededor de la mitad de los mismos se concentran en cuatro sectores (54% en España y 49,85% en la Comunidad Valenciana): *Educación; Actividades sanitarias y veterinarias, servicio social; Otras actividades empresariales y Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria*. Estos datos ponen de relieve un resultado que ya se había apuntado con anterioridad: la gran importancia que tiene el sector público como demandante de empleo cualificado.

Los principales destinos de los titulados de cada rama son muy diferentes. La *Educación* absorbe principalmente titulados en las ramas de *Humanidades* (el 42,58% de los ocupados con esa titulación en España y el 46,27 en la Comunidad Valenciana están en este sector), pero también es relevante para las de *Cien-*

Cuadro 2.4 Sectores relevantes en el empleo de universitarios por ramas de estudio

Estructura porcentual. España y Comunidad Valenciana. 2004

A) España

Humanidades	
Educación	42,58
Resto de sectores	11,18
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	10,37
Act. recreativas, culturales y deportivas	7,69
Otras actividades empresariales	6,47
Comercio al por menor	4,99
Hostelería	3,67
Actividades asociativas	3,21
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	2,09
Construcción	1,54
Intermediación financiera	1,32
Comercio al por mayor	1,27
Actividades anexas a los transportes	0,95
Correos y telecomunicaciones	0,95
Investigación y desarrollo	0,59
Industria química	0,58
Actividades informáticas	0,55
TOTAL	100

Ciencias Sociales y Jurídicas	
Educación	24,17
Resto de sectores	16,59
Otras actividades empresariales	14,77
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	11,97
Intermediación financiera	6,21
Comercio al por menor	5,09
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	4,59
Comercio al por mayor	3,03
Act. recreativas, culturales y deportivas	2,91
Construcción	2,60
Hostelería	2,33
Correos y telecomunicaciones	1,82
Actividades informáticas	1,39
Actividades asociativas	1,32
Actividades anexas a los transportes	0,58
Industria química	0,46
Investigación y desarrollo	0,17
TOTAL	100

Ciencias de la Salud	
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	71,20
Comercio al por menor	9,36
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	4,96
Resto de sectores	4,74
Educación	3,66
Industria química	1,61
Otras actividades empresariales	1,05
Comercio al por mayor	0,89
Hostelería	0,85
Correos y telecomunicaciones	0,59
Construcción	0,49
Act. recreativas, culturales y deportivas	0,20
Actividades asociativas	0,20
Investigación y desarrollo	0,07
Actividades anexas a los transportes	0,05
Intermediación financiera	0,05
Actividades informáticas	0,04
TOTAL	100

Ciencias Experimentales	
Educación	29,68
Resto de sectores	17,77
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	8,14
Otras actividades empresariales	7,88
Industria química	7,31
Comercio al por menor	4,47
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	4,05
Investigación y desarrollo	3,47
Actividades informáticas	3,25
Construcción	3,08
Comercio al por mayor	2,85
Correos y telecomunicaciones	2,54
Intermediación financiera	1,56
Hostelería	1,51
Act. recreativas, culturales y deportivas	1,22
Actividades anexas a los transportes	0,65
Actividades asociativas	0,58
TOTAL	100

Enseñanzas Técnicas	
Resto de sectores	29,07
Otras actividades empresariales	17,02
Construcción	13,38
Actividades informáticas	7,28
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	7,07
Educación	6,94
Correos y telecomunicaciones	5,20
Comercio al por mayor	3,33
Comercio al por menor	2,87
Intermediación financiera	1,60
Industria química	1,40
Act. recreativas, culturales y deportivas	1,31
Hostelería	1,09
Investigación y desarrollo	0,92
Actividades anexas a los transportes	0,57
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	0,56
Actividades asociativas	0,39
TOTAL	100

TOTAL	
Educación	20,14
Resto de sectores	16,77
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	12,56
Otras actividades empresariales	11,68
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	10,01
Comercio al por menor	5,25
Construcción	4,09
Intermediación financiera	3,49
Act. recreativas, culturales y deportivas	2,72
Comercio al por mayor	2,58
Hostelería	2,34
Actividades informáticas	2,23
Correos y telecomunicaciones	2,20
Industria química	1,25
Actividades asociativas	1,20
Actividades anexas a los transportes	0,91
Investigación y desarrollo	0,58
TOTAL	100

Fuente: INE

Cuadro 2.4 Sectores relevantes en el empleo de universitarios por ramas de estudio

Estructura porcentual. España y Comunidad Valenciana. 2004

B) Comunidad Valenciana

Humanidades	
Educación	46,27
Resto de sectores	10,78
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	7,89
Act. recreativas, culturales y deportivas	7,12
Comercio al por menor	5,47
Otras actividades empresariales	3,58
Construcción	3,00
Actividades asociativas	2,72
Agricultura, ganadería y caza	2,63
Intermediación financiera	2,17
Hostelería	2,00
Comercio al por mayor	2,00
Actividades anexas a los transportes	1,47
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	1,45
Actividades inmobiliarias	0,79
Fab. otros prod. minerales no metálicos	0,36
Actividades informáticas	0,20
Industria química	0,11
Correos y telecomunicaciones	0,00
Investigación y desarrollo	0,00
TOTAL	100

Ciencias Sociales y Jurídicas	
Educación	22,15
Resto de sectores	16,40
Otras actividades empresariales	13,01
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	11,28
Comercio al por menor	5,90
Intermediación financiera	5,35
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	4,38
Construcción	3,80
Comercio al por mayor	3,28
Hostelería	3,25
Actividades inmobiliarias	2,28
Act. recreativas, culturales y deportivas	1,96
Fab. otros prod. minerales no metálicos	1,62
Correos y telecomunicaciones	1,62
Agricultura, ganadería y caza	1,22
Actividades asociativas	0,67
Actividades informáticas	0,60
Investigación y desarrollo	0,49
Industria química	0,38
Actividades anexas a los transportes	0,36
TOTAL	100

Ciencias de la Salud	
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	62,77
Comercio al por menor	12,11
Resto de sectores	5,88
Construcción	3,18
Agricultura, ganadería y caza	3,03
Comercio al por mayor	2,74
Educación	2,64
Hostelería	2,51
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	1,77
Industria química	1,75
Otras actividades empresariales	0,81
Intermediación financiera	0,32
Correos y telecomunicaciones	0,29
Actividades inmobiliarias	0,20
Fab. otros prod. minerales no metálicos	0,00
Actividades anexas a los transportes	0,00
Actividades informáticas	0,00
Investigación y desarrollo	0,00
Actividades asociativas	0,00
Act. recreativas, culturales y deportivas	0,00
TOTAL	100

Ciencias Experimentales	
Educación	34,09
Otras actividades empresariales	12,32
Resto de sectores	9,44
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	8,13
Industria química	5,80
Comercio al por mayor	4,17
Actividades informáticas	4,04
Fab. otros prod. minerales no metálicos	3,67
Investigación y desarrollo	3,04
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	2,75
Hostelería	2,75
Construcción	2,37
Comercio al por menor	2,10
Intermediación financiera	1,66
Correos y telecomunicaciones	1,16
Act. recreativas, culturales y deportivas	0,90
Agricultura, ganadería y caza	0,54
Actividades asociativas	0,54
Actividades anexas a los transportes	0,52
Actividades inmobiliarias	0,00
TOTAL	100

Enseñanzas Técnicas	
Resto de sectores	22,73
Construcción	15,63
Otras actividades empresariales	12,68
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	7,59
Actividades informáticas	6,94
Comercio al por mayor	5,81
Educación	5,23
Agricultura, ganadería y caza	3,75
Comercio al por menor	3,65
Actividades inmobiliarias	3,41
Fab. otros prod. minerales no metálicos	3,29
Correos y telecomunicaciones	2,97
Intermediación financiera	1,92
Actividades asociativas	1,16
Act. recreativas, culturales y deportivas	0,86
Investigación y desarrollo	0,78
Hostelería	0,73
Industria química	0,46
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	0,29
Actividades anexas a los transportes	0,12
TOTAL	100

TOTAL	
Educación	19,16
Resto de sectores	14,86
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	12,28
Otras actividades empresariales	9,85
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	8,55
Comercio al por menor	6,17
Construcción	5,65
Comercio al por mayor	3,55
Intermediación financiera	3,22
Hostelería	2,91
Agricultura, ganadería y caza	2,18
Act. recreativas, culturales y deportivas	2,03
Actividades informáticas	1,89
Actividades inmobiliarias	1,76
Fab. otros prod. minerales no metálicos	1,64
Correos y telecomunicaciones	1,39
Industria química	0,94
Actividades asociativas	0,85
Investigación y desarrollo	0,57
Actividades anexas a los transportes	0,56
TOTAL	100

Fuente: INE

Ciencias Sociales y Jurídicas (24,17% en España y 22,15% en la CV), y *Ciencias Experimentales* (29,68% y 34,09% en España y CV respectivamente).

Las *Actividades sanitarias y veterinarias, servicio social* captan, lógicamente, sobre todo titulados de la rama educativa de *Ciencias de la Salud* (71,2% de los ocupados con esa titulación en España están en ese sector y el 62,77% en la CV).

En cuanto a la rama de *Enseñanzas Técnicas*, el sector de *Otras actividades empresariales* emplea al 17,02% de los titulados de España y al 12,68% de los de la Comunidad Valenciana, aunque en esta última es el sector de la *Construcción* el que más universitarios de esta rama emplea (15,63%).

Por otra parte, el sector de la *Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria* emplea al 10,37% de los ocupados universitarios en la rama de *Humanidades* en España y al 7,89% en la Comunidad Valenciana. En la rama de *Ciencias Sociales y Jurídicas* emplea al 11,97% de los titulados ocupados en España y al 11,28% en la Comunidad Valenciana. Respecto a las *Ciencias Experimentales*, el 8,14% de los titulados ocupados españoles se emplean en este sector, mientras que en la Comunidad Valenciana ocupa al 8,13%.

Si en lugar de poner el énfasis en el sector, lo ponemos en las ramas educativas, el **cuadro 2.4** permite destacar los siguientes aspectos:

- **Humanidades:** Los principales sectores de ocupación de estos titulados son *Educación y Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria*, donde se ocupan más de la mitad de los titulados (52,94% en España y 54,16% en la CV). También son relevantes las *Actividades recreativas, culturales* (7,7%) y *Otras actividades empresariales* (6,5%).
- **Ciencias Sociales y Jurídicas:** De forma similar, alrededor de la mitad de estos titulados (50,91% en España y 46,43 en la CV) se ocupan en los sectores *Educación, Otras actividades empresariales y Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria*. También es relevante su empleo en el sector financiero, comercio al por mayor y al por menor.
- **Ciencias de la Salud:** Los titulados en esta rama de enseñanza tienen un destino mucho más específico, ya que el 80,56% de ellos (74,88% en la CV) se ocupan en *Actividades sanitarias y veterinarias, servicio social* y, en mucha menor medida, en el *Comercio al por menor*.
- **Ciencias Experimentales:** Una tercera parte de los titulados en esta rama se emplean en la *Educación* (29,68% en España y 34,09% en la CV), y en menor medida en *Otras actividades empresariales* (7,9%) y *Administración pública*(8,1%). Pero también es significativo su empleo en la industria química (7,3%), la construcción, la informática y las actividades sanitarias y de I+D.
- **Enseñanzas Técnicas:** Estos titulados tienen un perfil adecuado para una gran diversidad de sectores productivos, si bien destacan los sectores *Otras actividades empresariales, Construcción, Actividades informáticas, Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria, Educación, Correos y telecomunicaciones*. Estos sectores ocupan el 56,9% de los titulados de esta rama en España y el 51,04 % en la CV.

El flujo de titulados de las distintas ramas educativas hacia los sectores económicos acaban determinando la composición del empleo universitario de éstos. El **cuadro 2.5** nos permite valorar qué peso tienen los titulados de cada rama en cada sector, pudiendo verificarse si los titulados de los distintos sectores tienen un origen equilibrado en cuanto a las ramas de procedencia o si, por el contrario, hay sectores con un peso mayoritario de titulados de ciertas ramas.

Los datos del **cuadro 2.5** son indicadores de una especialización natural de los sectores que se nutren de los titulados más afines a su actividad. Así, puede comprobarse como:

- **Agricultura.** La profesionalización de este sector ha procedido tanto de la dimensión específicamente técnica (32,78% del empleo universitario procede de la rama técnica y el 21,60% de la de ciencias de la salud) como en la dimensión de gestión económico financiera de las explotaciones como empresas (24,32% de ciencias sociales y jurídicas)
- **Industria:** La industria química concentra una gran cantidad de profesionales procedentes de las ciencias experimentales (42,45%) o de la salud (29,18%), mientras que la fabricación de productos minerales no metálicos los recibe de las enseñanzas técnicas (38,33%), completándose en la dimensión administrativa de sus tareas con profesionales procedentes de ciencias sociales y jurídicas (42,95%).

Cuadro 2.5. Estructura de los ocupados universitarios en los sectores relevantes en el empleo de universitarios, por ramas de estudio
Estructura porcentual. España y Comunidad Valenciana. 2004

A) España

	Humanidades	CC Sociales y Jurídicas	CC. de la Salud	CC. Experimentales	Enseñanzas Técnicas	No Especificada	TOTAL
Act. recreativas, culturales y deportivas	30,75	49,90	0,99	3,15	8,42	6,78	100
Act. sanitarias, veterinarias, servicio social	1,81	17,08	75,09	2,26	0,77	2,98	100
Actividades anexas a los deportes	11,43	29,61	0,67	5,04	10,88	42,36	100
Actividades asociativas	29,05	51,06	2,22	3,35	5,68	8,64	100
Actividades informáticas	2,67	29,20	0,24	10,20	57,11	0,57	100
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	11,27	55,84	6,55	5,69	12,34	8,30	100
Comercio al por mayor	5,34	54,76	4,57	7,72	22,56	5,06	100
Comercio al por menor	10,33	45,24	23,59	5,96	9,56	5,32	100
Construcción	4,10	29,72	1,60	5,28	57,20	2,12	100
Correos y telecomunicaciones	4,72	38,67	3,58	8,10	41,20	3,54	100
Educación	22,99	56,02	2,41	10,32	6,02	2,24	100
Hostelería	17,04	46,48	4,79	4,52	8,16	19,01	100
Industria química	5,02	17,12	16,94	40,83	19,46	0,63	100
Intermediación financiera	4,11	82,97	0,17	3,13	7,98	1,63	100
Investigación y desarrollo	11,12	13,68	1,62	41,72	27,71	4,15	100
Otras actividades empresariales	6,02	59,05	1,19	4,73	25,47	3,55	100

B) Comunidad Valenciana

	Humanidades	CC Sociales y Jurídicas	CC. de la Salud	CC. Experimentales	Enseñanzas Técnicas	No Especificada	TOTAL
Act. recreativas, culturales y deportivas	38,79	41,94	0,00	3,05	8,27	7,95	100
Act. sanitarias, veterinarias, servicio social	1,30	15,48	79,68	1,53	0,45	1,55	100
Actividades anexas a los deportes	29,08	28,33	0,00	6,36	4,20	32,04	100
Actividades asociativas	35,39	34,29	0,00	4,33	25,99	0,00	100
Actividades informáticas	1,17	13,81	0,00	14,67	70,35	0,00	100
Actividades inmobiliarias	4,98	56,18	1,82	0,00	37,01	0,00	100
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	10,20	57,19	3,22	6,50	16,95	5,94	100
Agricultura, ganadería y caza	13,28	24,32	21,60	1,69	32,78	6,34	100
Comercio al por mayor	6,21	40,04	12,02	8,04	31,29	2,39	100
Comercio al por menor	9,79	41,49	30,58	2,33	11,29	4,52	100
Construcción	5,86	29,19	8,78	2,87	52,87	0,42	100
Correos y telecomunicaciones	0,00	50,36	3,26	5,69	40,69	0,00	100
Educación	26,69	50,14	2,15	12,17	5,22	3,62	100
Fab. otros prod. minerales no metálicos	2,46	42,95	0,00	15,31	38,33	0,96	100
Hostelería	7,59	48,45	13,46	6,48	4,82	19,19	100
Industria química	1,33	17,62	29,18	42,45	9,42	0,00	100
Intermediación financiera	7,45	72,15	1,55	3,54	11,41	3,90	100
Investigación y desarrollo	0,00	37,25	0,00	36,61	26,13	0,00	100
Otras actividades empresariales	4,02	57,27	1,28	8,56	24,60	4,27	100

Fuente: INE

- *Construcción*: En este sector, el peso de arquitectos y arquitectos técnicos lleva a que más de la mitad de los empleados universitarios procedan de carreras técnicas (52,87%), viéndose de nuevo complementados en sus tareas por profesionales procedentes de ciencias sociales y jurídicas en las áreas económico-financiera de las empresas (29,19%). El *sector inmobiliario* tiene un comportamiento parecido con un 37,01% de enseñanzas técnicas y un 56,18% de ciencias sociales y jurídicas.
- *Comercio*: En este sector las diferencias entre el comercio al por menor y al por mayor son significativas. Mientras en el primero el peso de las oficinas de farmacia hace que un 30,58% de los empleados proceda de la rama de ciencias de la salud, en el comercio al por mayor la venta industrial requiere de un importante porcentaje de universitarios con formación técnica (31,29%). En ambos casos, las tareas transversales jurídicas y económico-financieras, requieren, de nuevo, de un importante contingente de profesionales procedentes de jurídicas y sociales (40,04 en el comercio al por mayor y 41,49% en el comercio al por menor).
- *Administración pública* o sectores donde el peso del sector público es significativo, como educación, correos y telecomunicaciones o investigación y desarrollo, muestran patrones de especialización distintos. Así, la administración pública contrata, fundamentalmente, universitarios procedentes del área social y jurídica (57,19%) al igual que correos y telecomunicaciones (50,36%). La vertiente de telecomunicaciones de este sector hace que el peso de las enseñanzas técnicas también sea muy elevado (40,69%). La educación, pese a primar fundamentalmente las ciencias sociales (50,14%) las humanidades consiguen un peso significativo (26,69%). Finalmente, la I+D es eminentemente técnica (26,13%) y experimental (36,61%), pero las actividades transversales también le dan un peso muy significativo a las ciencias sociales (37,25%).
- *Hostelería*. En este sector, el empleo universitario se concentra en la gestión de las tareas económico-financiera y administrativa de las empresas. Así el 48,45% del empleo procede de ciencias sociales y jurídicas.
- *Servicios especializados* como el sector sanitario (79,68% de profesionales procedentes del área de salud), el financiero (72,15% de ciencias sociales y jurídicas) o las actividades informáticas (70,35% de las enseñanzas técnicas) completan el panorama del empleo universitario.

A modo de síntesis, podemos destacar que las distintas actividades tienen en cuenta la especialización formativa de los titulados a la hora de efectuar las contrataciones. Así, por una parte, la especialización formativa va a condicionar las posibilidades de empleo de los titulados y a su vez, éstas van a reflejar las consecuencias de las especializaciones productivas de los distintos territorios. Sobre esta cuestión se puede avanzar a la luz de los resultados que muestran el **cuadro 2.6** que ofrece información sobre en qué sectores se ha creado más empleo para los titulados de cada una de las ramas consideradas durante los años 2000 a 2004.

Para *Humanidades*, en España el empleo creado se ha concentrado en la educación, otras actividades empresariales, la administración pública y la hostelería. Sin embargo, si nos fijamos en cuál ha sido la evolución para la Comunidad Valenciana, los sectores que han contratado a más titulados de esta rama, además de la educación, son distintos: comercio al por menor, industria de la confección y la peletería, agricultura y construcción. Como veremos, este hecho se va a ir repitiendo a lo largo de las ramas. La especialización productiva de la Comunidad Valenciana supone yacimientos de empleo distintos a los españoles para los nuevos titulados.

En *Ciencias Sociales y Jurídicas* las diferencias entre España y la Comunidad Valenciana son escasas. En España ha sido la educación, la administración pública, el comercio al por menor, las actividades sanitarias y la construcción las que más han contratado a estos titulados. En la Comunidad Valenciana, siendo bastante parecidos los sectores que generan empleo, se han añadido la hostelería y las actividades inmobiliarias.

En *Ciencias de la Salud*, una rama de titulaciones en la que aparentemente por su especialización, los yacimientos de empleo deberían ser muy similares en España y la Comunidad Valenciana, no es así. Si dejamos aparte el sector de actividades sanitarias y veterinarias que es en ambos casos el más importante o el comercio al por menor (farmacias), en la Comunidad Valenciana se han generado importantes empleos en sectores tan aparentemente ajenos como la construcción o la hostelería, que no aparecen entre los primeros en España.

Cuadro 2.6 Sectores en los que se ha creado más empleo para cada rama

Número de ocupados en España y Comunidad Valenciana. 2000-2004

A) España

Humanidades	
Educación	22.182
Otras actividades empresariales	13.824
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	10.037
Hostelería	8.483
Act. recreativas, culturales y deportivas	5.809
Edición y artes gráficas	5.593
Comercio al por menor	5.392
Transporte terrestre y por tuberías	4.869
Construcción	3.117
Agricultura, ganadería y caza	2.896
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	2.748
Industria química	1.842
Intermediación financiera	1.627
Ind. confección y peletería	1.619
Hogares que emplean personal doméstico	1.604
Actividades inmobiliarias	1.597
Actividades asociativas	1.476
Fab. Prod. metálicos, excepto maq. y equipo	1.446
Investigación y desarrollo	1.170
Comercio al por mayor	851

CC. Sociales y Jurídicas	
Educación	90.983
Otras actividades empresariales	74.704
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	43.088
Comercio al por menor	31.364
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	22.488
Construcción	22.445
Comercio al por mayor	21.342
Act. recreativas, culturales y deportivas	18.160
Hostelería	15.925
Actividades inmobiliarias	15.621
Actividades informáticas	13.856
Edición y artes gráficas	12.516
Actividades asociativas	11.678
Hogares que emplean personal doméstico	10.409
Agricultura, ganadería y caza	9.125
Transporte terrestre y por tuberías	6.118
Industria de productos alimenticios y bebidas	5.959
Correos y telecomunicaciones	5.423
Seguros y planes de pensiones	5.401
Actividades anexas a los transportes	5.160

CC. de la Salud	
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	56.778
Comercio al por menor	13.690
Industria química	4.000
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	3.350
Educación	2.914
Otras actividades empresariales	2.887
Agricultura, ganadería y caza	2.780
Seguros y planes de pensiones	2.572
Construcción	2.101
Hostelería	1.976
Comercio al por mayor	1.728
Hogares que emplean personal doméstico	1.062
Fab. prod. de caucho y mat. plásticas	687
Industria de productos alimenticios y bebidas	544
Fab. equipo e instr. médico-quirúrgicos	443
Organismos extraterritoriales	266
Industria textil	244
Actividades asociativas	229
Coquerías y refino de petróleo	188
Alq. maq y equipo operario	183

CC. Experimentales	
Otras actividades empresariales	12.949
Educación	8.057
Industria química	8.019
Construcción	7.133
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	7.123
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	5.745
Comercio al por menor	5.106
Act. diversas de servicios personales	4.060
Correos y telecomunicaciones	2.782
Transporte terrestre y por tuberías	2.690
Investigación y desarrollo	2.257
Captación, depuración y dist. agua	1.923
Edición y artes gráficas	1.777
Actividades anexas a los transportes	1.641
Hogares que emplean personal doméstico	1.597
Extracción crudos de petróleo y gas natural	1.585
Ind. construcción maq. y equipo mecánico	1.548
Act. recreativas, culturales y deportivas	1.269
Fabricación de material electrónico	1.254
Coquerías y refino de petróleo	1.247

Enseñanzas Técnicas	
Construcción	41.412
Otras actividades empresariales	31.633
Actividades informáticas	17.738
Educación	9.928
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	9.785
Correos y telecomunicaciones	8.394
Comercio al por menor	7.366
Fabricación de vehículos de motor	7.357
Transporte terrestre y por tuberías	7.170
Intermediación financiera	5.976
Comercio al por mayor	5.947
Fabricación de otro material de transporte	5.042
Fab. Prod. metálicos, excepto maq. y equipo	4.968
Agricultura, ganadería y caza	4.750
Hogares que emplean personal doméstico	4.418
Fab. otros prod. minerales no metálicos	3.784
Investigación y desarrollo	3.672
Industria de productos alimenticios y bebidas	2.697
Ind. construcción maq. y equipo mecánico	2.442
Fab. maquinaria y material eléctrico	2.260

TOTAL	
Otras actividades empresariales	147.309
Educación	137.836
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	91.571
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	79.381
Construcción	77.063
Comercio al por menor	67.848
Comercio al por mayor	32.150
Hostelería	32.100
Actividades informáticas	31.364
Act. recreativas, culturales y deportivas	26.591
Agricultura, ganadería y caza	21.035
Hogares que emplean personal doméstico	20.929
Transporte terrestre y por tuberías	20.737
Edición y artes gráficas	19.493
Actividades asociativas	19.050
Actividades inmobiliarias	18.549
Correos y telecomunicaciones	13.530
Fabricación de vehículos a motor	11.856
Intermediación financiera	11.809
Seguros y planes de pensiones	10.912

Fuente: INE

Cuadro 2.6 Sectores en los que se ha creado más empleo para cada rama

Número de ocupados en España y Comunidad Valenciana. 2000-2004

B) Comunidad Valenciana

Humanidades	
Educación	5.475
Comercio al por menor	1.509
Industria de confección y peletería	1.119
Agricultura, ganadería y caza	1.079
Construcción	1.079
Otras actividades empresariales	748
Intermediación financiera	732
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	695
Hostelería	663
Ind. madera y corcho	533
Comercio al por mayor	502
Transporte terrestre y por tuberías	502
Hogares que emplean personal doméstico	468
Fab. Prod. metálicos, excepto maq. y equipo	462
Actividades anexas a los transportes	453
Actividades asociativas	420
Edición y artes gráficas	359
Act. recreativas, culturales y deportivas	335
Preparación de curtido y acabado del cuero	320
Actividades inmobiliarias	278

CC. Sociales y Jurídicas	
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	6.601
Hogares que emplean personal doméstico	5.251
Comercio al por menor	4.181
Hostelería	3.740
Construcción	3.087
Actividades inmobiliarias	3.052
Educación	2.808
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	2.505
Agricultura, ganadería y caza	1.764
Act. auxiliares interm. financiera	1.368
Industria de productos alimenticios y bebidas	1.063
Act. recreativas, culturales y deportivas	966
Intermediación financiera	817
Investigación y desarrollo	791
Seguros y planes de pensiones	789
Preparación de curtido y acabado del cuero	750
Industria del papel	686
Vta, mantenimiento y reparación vehíc. motor	668
Fab. prod. de caucho y mat. plásticas	588
Metalurgia	489

CC. de la Salud	
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	5.131
Construcción	1.982
Agricultura, ganadería y caza	1.886
Comercio al por menor	1.850
Hostelería	1.276
Comercio al por mayor	1.055
Hogares que emplean personal doméstico	954
Industria de productos alimenticios y bebidas	907
Industria química	740
Actividades de saneamiento público	324
Seguros y planes de pensiones	239
Vta, mantenimiento y reparación vehíc. motor	218
Intermediación financiera	199
Act. diversas de servicios personales	194
Actividades inmobiliarias	128
Coquerías y refino de petróleo	113
Metalurgia	98
Correos y telecomunicaciones	80
Captación, depuración y dist. agua	72
Otras actividades empresariales	55

CC. Experimentales	
Otras actividades empresariales	2.747
Educación	2.604
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	1.805
Industria química	1.078
Actividades informáticas	1.035
Comercio al por mayor	784
Fabricación de muebles	765
Construcción	649
Industria de productos alimenticios y bebidas	601
Metalurgia	595
Fab. otros prod. minerales no metálicos	512
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	499
Hostelería	374
Investigación y desarrollo	371
Edición y artes gráficas	304
Hogares que emplean personal doméstico	162
Agricultura, ganadería y caza	147
Actividades anexas a los transportes	142
Comercio al por menor	60
Act. auxiliares interm. financiera	0

Enseñanzas Técnicas	
Construcción	7.137
Otras actividades empresariales	4.126
Actividades informáticas	2.802
Comercio al por mayor	2.601
Comercio al por menor	2.417
Fabricación de vehículos de motor	1.971
Actividades inmobiliarias	1.952
Agricultura, ganadería y caza	1.614
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	1.506
Hogares que emplean personal doméstico	1.295
Correos y telecomunicaciones	1.279
Fabricación de muebles	1.224
Transporte terrestre y por tuberías	1.156
Ind. construcción maq. y equipo mecánico	972
Actividades asociativas	882
Fab. maquinaria y material eléctrico	849
Fab. otros prod. minerales no metálicos	843
Industria de productos alimenticios y bebidas	811
Edición y artes gráficas	749
Actividades de saneamiento público	742

TOTAL	
Construcción	13.805
Educación	12.459
Comercio al por menor	11.079
Adm. pública, defensa y SS obligatoria	10.157
Hogares que emplean personal doméstico	8.443
Otras actividades empresariales	8.165
Hostelería	7.792
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	7.553
Agricultura, ganadería y caza	7.043
Comercio al por mayor	5.499
Actividades inmobiliarias	5.274
Actividades informáticas	3.705
Industria de productos alimenticios y bebidas	3.535
Intermediación financiera	2.178
Act. recreativas, culturales y deportivas	1.750
Fabricación de vehículos a motor	1.744
Transporte terrestre y por tuberías	1.728
Investigación y desarrollo	1.555
Edición y artes gráficas	1.547
Act. auxiliares interm. financiera	1.506

Fuente: INE

En el campo de las *Ciencias Experimentales*, la homogeneidad es mayor. En ambos casos, el peso de la educación, la industria química, la construcción o la administración pública es muy similar. Quizás pueda destacarse el empleo generado en la Comunidad Valenciana en actividades informáticas, comercio al por mayor y fabricación de muebles, que no tiene su contraparte en el caso español.

Finalmente, en las Enseñanzas Técnicas también hay bastante homogeneidad en los casos español y valenciano. Son la construcción, las actividades informáticas, el comercio al por menor y los vehículos de motor quienes han contratado, en ambos casos, muchos titulados. Si cabe, destacar el mayor peso relativo de la educación o correos y telecomunicaciones en España y el del comercio al por mayor o las actividades inmobiliarias en la Comunidad Valenciana.

Que la empleabilidad de los universitarios depende, visto lo expuesto, en buena manera de su titulación, lo confirma el **cuadro 2.7**. En la Comunidad Valenciana, las tasas de paro más altas se dan entre los titulados en Ciencias Experimentales, Sociales y Jurídicas y Humanidades, siendo relativamente bajas en Técnicas y, especialmente, en Ciencias de la Salud. En España la situación es muy similar, aunque la principal diferencia aflora de una tasa de paro entre Humanidades bastante superior a la de la Comunidad Valenciana.

Cuadro 2.7. Tasas de paro de los universitarios por ramas de estudio

Estructura porcentual. Comunidad Valenciana y España. Media 2000-2004

	CV	España
Humanidades	8,59	11,12
CC. Sociales y Jurídicas	8,76	9,70
CC. de la Salud	5,47	5,76
CC. Experimentales	9,95	9,52
Enseñanzas Técnicas	7,22	5,83
No Especificada	11,87	11,86
TOTAL	8,17	8,79

Fuente: INE.

A modo de resumen, cabe destacar que los ritmos de crecimiento del empleo de titulados difieren por ramas, siendo mayores en las ramas técnicas y experimentales. Asimismo, parece que los yacimientos de empleo están vinculados a las titulaciones, confirmando la importancia de la elección de la titulación en la empleabilidad de los titulados. También se ha confirmado que estos yacimientos muestran diferencias territoriales, fruto de la especialización productiva, muy especialmente en aquellas titulaciones cuyo abanico de ocupaciones potenciales es más amplio, al ser menos técnicas: humanidades y ciencias sociales y jurídicas. Mucho menores son las diferencias en las enseñanzas técnicas y experimentales y, sorprendentemente, vuelven a ser amplias en ciencias de la salud. En todo caso, en el capítulo siguiente se abordará el análisis específico de la empleabilidad de los titulados de la UA.

3. SITUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

En la última década las universidades españolas se han visto sometidas a un conjunto de profundos cambios que han afectado tanto al volumen total de la demanda de estudios universitarios como al perfil de la misma.

La demanda de estudios universitarios depende tanto de factores exógenos a las propias universidades como endógenos a las mismas. Entre los primeros son fundamentales los demográficos que determinan el volumen de población potencialmente demandante de estudios universitarios. Pero también son importantes otros factores sociales y económicos que inciden en la disposición de los individuos a cursar estudios universitarios y, en definitiva, sobre las tasas de matriculación. Entre esos factores se encuentra el nivel de renta y de salarios, las tasas universitarias, la cercanía de los centros, las tasas de paro generales y de los universitarios, el nivel de estudio de los padres, etc. El efecto conjunto de todos estos factores exógenos en la última década se ha traducido en España en una caída del número de estudiantes, resultado de una evolución demográfica negativa en la cohorte de población potencialmente demandante de estudios universitarios que no ha podido ser totalmente compensada con el aumento en las tasas de matriculación. Como consecuencia de ello, desde el curso 1997/98 hasta el 2005/06 el sistema universitario español ha experimentado una reducción acumulada en el número de estudiantes matriculados del 8,5%. En la CV la reducción en el número de estudiantes no ha sido tan intensa como en el conjunto de España (-1,2%)⁴ y en Alicante el número de estudiantes ha aumentado, debido a las diferencias que esta provincia presenta en la evolución de las variables mencionadas.

En todo caso, dado un determinado volumen de estudiantes potenciales, la situación particular de cada universidad y su capacidad de atraer estudiantes dependerá, además, de factores endógenos a la misma. Entre ellos podemos destacar la amplitud de la oferta de titulaciones, la orientación de la misma y su capacidad de reorientar rápidamente esta oferta a los cambios de la demanda. En este sentido, aunque el conjunto de universidades españolas y valencianas hayan experimentado reducciones en la matrícula, la situación individual de cada universidad es diferente dependiendo de estas circunstancias endógenas. Atendiendo a estas circunstancias podemos clasificar a las universidades en varios grupos.

En primer lugar existe un grupo de universidades, fundamentalmente las de reciente creación, en las que el número de estudiantes matriculados ha aumentado de forma importante por dos razones fundamentales. La primera es la simple ventaja de localización geográfica de la que disfrutaban estas universidades y que les permite captar a estudiantes de la zona en la que se instalan que de otra forma tendrían que desplazarse. La segunda es la ventaja comparativa que supone su mayor flexibilidad para hacer frente a los cambios de las demandas. En estos casos la ausencia de restricciones y condicionantes de partida les permite

⁴ Crecimiento del periodo 1997/98 a 2004/05.

diseñar una oferta de títulos que llena los posibles “huecos” existentes detectados a partir del análisis de las demandas insatisfechas observadas en universidades de su mismo entorno. En estas universidades la oferta de títulos se ajusta con más facilidad al perfil de la demanda actual y absorbe de inicio demandas insatisfechas de los estudiantes, lo que les permite registrar importantes ritmos de crecimiento de la matrícula. En este grupo se encontrarían, por ejemplo, dos universidades públicas valencianas, la Universidad Miguel Hernández (UMH) y la Universitat Jaume I (UJI).

En un segundo grupo se encontrarían las universidades cuya matrícula crece, pero en este caso debido a ventajas de especialización de partida en sus ofertas de títulos, que les permiten beneficiarse de la demanda más intensa en ciertas titulaciones y no verse perjudicadas por la caída de otras. En este grupo estaría, por ejemplo, la Universitat Politècnica de València, debido a la expansión de la demanda de estudios técnicos en estos años.

Asimismo, existe un tercer grupo de universidades en las que el volumen de estudiantes se ha reducido notablemente debido tanto a la caída de la demanda como a desventajas iniciales de especialización de su oferta académica. En estos casos el perfil de la oferta les hace sufrir con mayor intensidad la caída en la demanda de determinadas titulaciones y, a la vez, su limitada flexibilidad no les permite aprovechar las demandas más intensas de otras. En este grupo de universidades, formado fundamentalmente por las universidades grandes y consolidadas, se encontrarían, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universitat de València (UV).

Finalmente, tenemos un cuarto grupo de universidades cuya matrícula se resiente además por la reciente creación de universidades en su entorno geográfico más próximo, lo que supone un drenaje importante en el número de estudiantes y una competencia mucho más intensa. En este grupo se encontraría, por ejemplo, la Universidad de Navarra.

En el caso de la UA, la evolución de la matrícula ha venido condicionada tanto por su especialización académica, lo que la situaría en el segundo grupo, como por la relativamente reciente y traumática creación de la UMH, lo que situaría a la UA en el último grupo. Durante este periodo, la UA ha pasado de 28.913 estudiantes matriculados en 1997/98 a 27.042 en 2005/06, lo que supone una reducción menor que la de España pero a la vez mucho más intensa que la experimentada por el conjunto de la CV. Sin embargo, esta evolución no puede considerarse negativa puesto que, como veremos a lo largo de esta sección, la tendencia decreciente de la matrícula de las universidades grandes y consolidadas ha sido mucho más intensa que en la UA. De hecho, durante el mismo periodo, la matrícula de la otra universidad valenciana de gran tamaño y de similar orientación académica, la UV, experimentó una reducción de la matrícula del orden del 20%.

Este capítulo analiza la situación de la UA en múltiples aspectos. Concretamente se analiza la evolución de la demanda de grado en la UA, su especialización formativa y la importancia que ha tenido la especialización de la oferta en la evolución de su matrícula total. Asimismo, se analizan los posibles desajustes entre la oferta formativa y la demanda de los estudiantes. En base a estos análisis se exploran algunos aspectos relacionados con la capacidad de atender y captar la demanda de los estudiantes de forma satisfactoria, que pueden resultar importantes para el diseño futuro de la oferta de titulaciones de la UA. El capítulo también analiza aspectos como el grado de inserción laboral de los titulados de esta universidad y la previsible demanda de formación continua y de postgrado, y el grado de competencia al que se enfrenta la UA.

La estructura del capítulo es la siguiente. El primer apartado analiza la oferta académica de la UA, su composición por ramas y titulaciones y su evolución reciente. En el segundo apartado se plantea la evolución de la demanda de estudios de grado en la UA, comparándola con la situación española y de la CV. En este mismo apartado se analiza la evolución de la matrícula por titulaciones, así como la influencia de esa composición de la oferta de titulaciones en la evolución de la matrícula agregada de la UA durante la última década. El tercer apartado estudia, utilizando la información sobre la preinscripción, el grado en el que la oferta actual de plazas por titulaciones es capaz de atender las demandas en primera opción de los estudiantes, los desajustes entre oferta y demanda a nivel de titulaciones y las tasas de abandono de los estudios como una de las implicaciones de los desajustes detectados. El cuarto apartado se dedica al estudio de la inserción laboral de los titulados de la UA y, en concreto, si la formación recibida en la UA aumenta la empleabilidad de sus egresados y en qué medida el problema de la sobrecualificación está presente. El quinto apartado aborda de forma sintética la dimensión del mercado de formación continua y de postgrado y el papel de las universidades en el mismo. El sexto apartado se dedica a analizar hasta qué punto la UA está sometida a la competencia de otras universidades.

3.1. LA OFERTA ACADÉMICA DE LA UA

En este apartado analizaremos la oferta académica de la UA en las titulaciones de primer y segundo ciclo, que son los estudios universitarios que suelen concentrar la atención de las instituciones y que mayoritariamente sirven de guía en la asignación de los recursos. Estos estudios son los de matrícula más numerosa en todas las universidades, tanto en número de estudiantes como en recursos docentes utilizados.

Como veremos posteriormente, la orientación de la oferta de titulaciones de la UA es uno de los factores determinantes de la evolución reciente de su matrícula. El hecho de que en la UA haya titulaciones sin límite en la oferta de plazas aconseja utilizar la información sobre matrícula. Sin embargo, debe advertirse que la información sobre matriculación es el resultado de un ajuste entre demanda, es decir, los deseos de los estudiantes, y la oferta de plazas de la propia universidad. Como veremos más adelante, ese ajuste obliga a un número importante de estudiantes a matricularse en titulaciones que no son las que prefieren como primera opción y, por ello, los datos de matrícula no nos informan exactamente de la evolución de la demanda de las titulaciones más preferidas, ni tampoco de la oferta.

El **gráfico 3.1** presenta la composición de las matriculaciones por ramas de enseñanza para la UA, CV y España en el curso 1997-98 y en 2005-06⁵. De acuerdo con esta estructura porcentual del año final, el 49,3% de los alumnos de las universidades españolas y el 43% de los alumnos de la CV estaban matriculados en la rama de *Ciencias Sociales y Jurídicas*. En el caso de la UA, esta rama de enseñanza tiene una importancia incluso superior y su porcentaje se eleva al 53,8%.

La segunda rama en importancia, tanto en la CV como en España, corresponde a las *Enseñanzas Técnicas*. En el curso 2005/06 en España esta rama representaba el 26,3% y en la CV el 31,5%. La orientación de la UA en esta rama de enseñanza es, por el contrario, sensiblemente inferior (23,5%) a la de España o la CV, aunque también es la segunda más importante.

Las otras tres ramas de enseñanzas (*Humanidades*, *Ciencias Experimentales* y *Ciencias de la Salud*) representan porcentajes muy inferiores, tanto en el agregado de universidades españolas y valencianas como en el caso de la UA. En el caso de las *Humanidades*, representan alrededor del 9% en España y la CV, mientras que en la UA representan el 10,8%. Similarmente, las *Ciencias Experimentales* representan alrededor del 7% en España y la CV, mientras que en la UA representan el 8,9%.

Mención especial merece el caso de las titulaciones relacionadas con las *Ciencias de la Salud*, en las que la UA está mucho menos especializada que España y la CV. Estas titulaciones representan en el curso 2005/06 el 8,2% de los matriculados españoles y el 9% de los de la CV y sólo el 3% de los de la UA. La segregación de la Licenciatura de Medicina de la UA explicaría en parte la menor importancia de esta rama de enseñanza; sin embargo, esta menor orientación de la UA hacia esta rama de enseñanza ya se observaba con anterioridad. De hecho, en el curso 1994/05, esta rama sólo representaba el 4,75% de los matriculados en la UA, frente al 8,14% de España o el 7,21% de la CV. La creación en 1998/99 del Título Propio Superior de Enfermería ha contribuido a aumentar el peso que significa esta rama de enseñanza, representada en la UA únicamente por esta titulación y por la Diplomatura en Enfermería.

En lo que respecta a la evolución reciente en la composición de la matrícula (como resultado de los cambios en la demanda y en la oferta de plazas), se observa que para el total de España no ha habido cambios bruscos en el peso que representa cada rama en el total de matriculados, especialmente en el caso de las ramas de *Humanidades*, en las que se observa una pérdida de peso de tan sólo 0,7 puntos. Para el conjunto de España se observa una reorientación de la matrícula desde la rama de *Ciencias Sociales y Jurídicas* y *Ciencias Experimentales*, cuyo peso ha disminuido 2,1 puntos y 1,6 puntos respectivamente, hacia la rama de *Enseñanzas Técnicas*, que ha ganado 3,3 puntos porcentuales a lo largo del periodo analizado y, en menor medida, hacia la rama de *Ciencias de la Salud*, cuyo peso ha aumentado ligeramente (1,1 puntos).

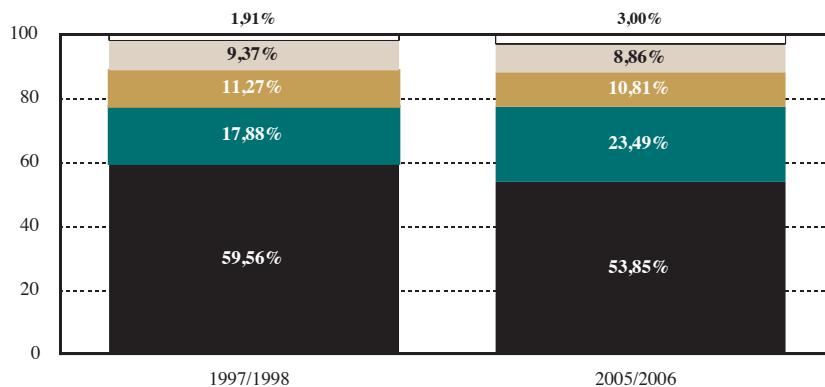
En el caso de las universidades de la CV, esta reorientación se da con mayor intensidad que en España. Así, los matriculados en *Ciencias Sociales* de la CV han disminuido su peso 3,2 puntos, mientras que las *Enseñanzas Técnicas* y las *Ciencias de la Salud* aumentaron su peso en 2,4 y 2,1 puntos porcentuales respectivamente. En la CV, a diferencia del conjunto de universidades españolas, el peso de las enseñanzas *Experimentales* apenas sufre una reducción de 0,3 puntos.

⁵ Aunque existen datos de matrícula desde el curso 1994/95, se selecciona el curso 1997/98 como año de partida para evitar la ruptura de series que representan la creación de la UMH y la segregación de titulaciones de la UA.

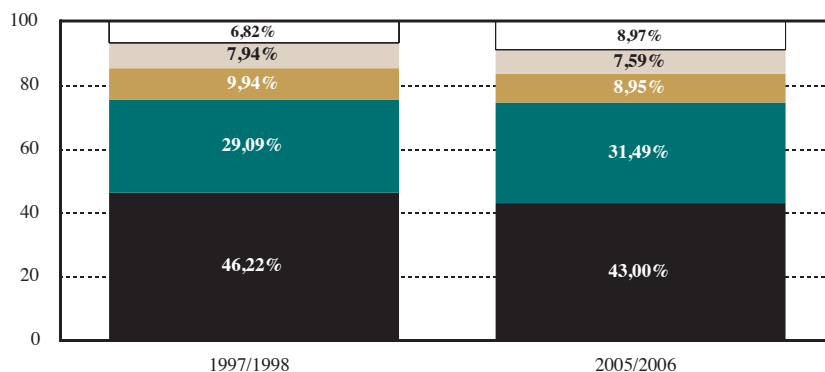
Gráfico 3.1. Composición de la matrícula por ramas educativas

UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 y 2005/2006

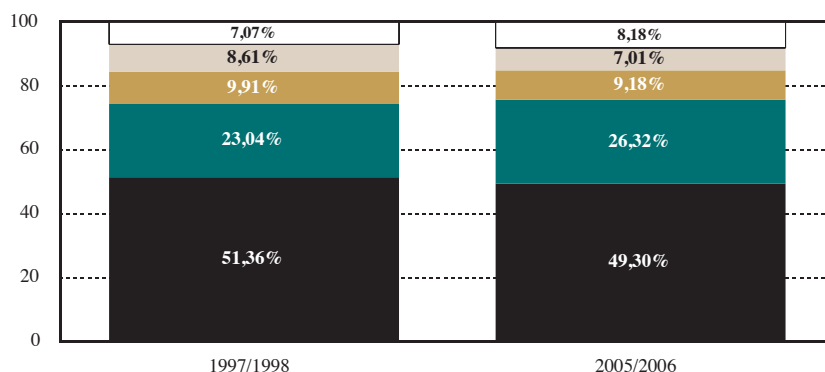
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Enseñanzas Técnicas
- Humanidades
- Ciencias Experimentales
- Ciencias de la Salud

*Nota: Datos avance del curso 2005/2006 para CV y España (CCU).
Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

El cambio en la orientación de la matrícula en el caso de la UA es, en líneas generales, similar al de la CV pero mucho más intenso. Así, el peso de las *Enseñanzas Técnicas* aumenta 5,6 puntos y disminuye en 5,7 puntos la rama de *Ciencias Sociales y Jurídicas*. Asimismo, la rama de *Ciencias de la Salud* experimenta un aumento de 1,1 puntos, sobre todo como consecuencia de la mencionada creación del Título Propio Superior de Enfermería.

El **cuadro 3.1** y los **gráficos 3.2a y 3.2b** presentan información de la matrícula por titulaciones en el año inicial y en el año final, y permite analizar, con mayor nivel de desagregación, el origen de los cambios en la reorientación de la matrícula anteriormente mencionados. Las titulaciones con mayor peso en el curso 2005/06 son las de Empresariales (8,3%), Derecho (7%), ADE (5,7%), Arquitectura Técnica (4,5%) y Diplomatura en Turismo (4,1%). Estas cinco titulaciones suponen conjuntamente un tercio de la matrícula total de la UA.

A nivel de titulaciones se observa una reorientación importante de la matrícula hacia las titulaciones de Publicidad y Relaciones Públicas, Arquitectura, Diplomatura de Turismo, Ingeniería Técnica de Telecomunicación y Traducción e Interpretación. En el lado opuesto, las titulaciones más negativamente afectadas por la reorientación de la matrícula son las de Derecho, Sociología, Relaciones Laborales, Economía y ADE, entre otras.

La información pone de manifiesto que la reorientación no es generalizable a todas las titulaciones de una misma rama de enseñanza, sino que también se producen cambios en la composición de la matrícula entre titulaciones en el seno de una misma rama. Los principales rasgos a destacar son los siguientes:

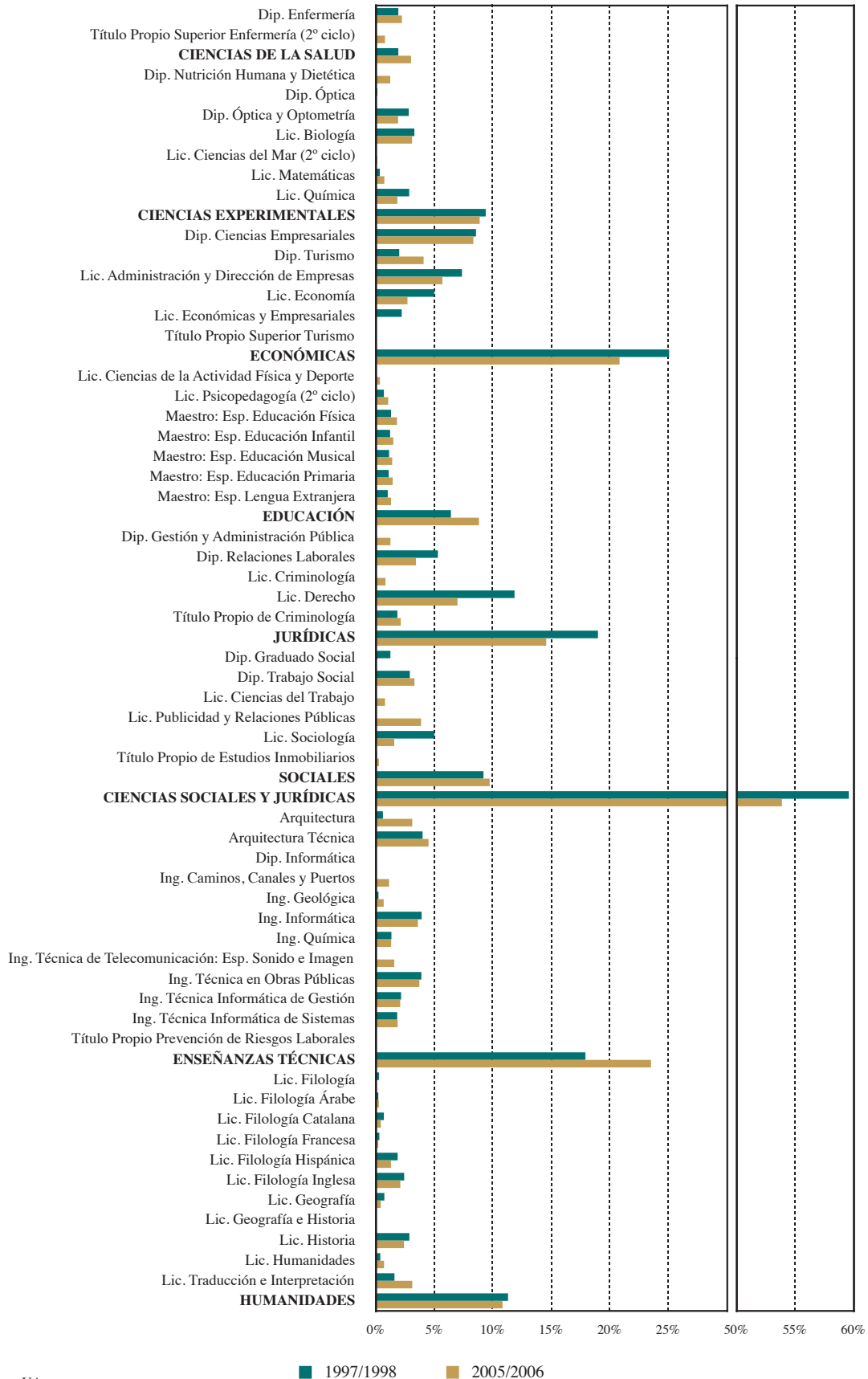
- **Ciencias de la Salud:** En 2005/06 esta rama de enseñanza representa el 3% de los matriculados totales. Una de las razones del escaso peso de esta rama de enseñanza en la UA es el reducido número de titulaciones ofertadas (sólo dos en 2005/06 y una en 1994/95). Sin embargo, el aumento de matriculados en esta rama de enseñanza entre estos dos años ha sido del 46,7%, lo que ha tenido como resultado un aumento en el peso de esta rama de enseñanza de 1,09 puntos. El aumento de peso se debe fundamentalmente a la citada creación del Título Propio Superior en Enfermería (0,77 puntos) y en menor medida el incremento en la matrícula en Enfermería (0,31 puntos).
- **Ciencias Experimentales:** Las titulaciones experimentales representan en 2005/06 un 8,9% de la matrícula total de la UA. A lo largo del periodo, esta rama de enseñanza experimenta un descenso en la matrícula del -11,6%, frente al descenso general del -6,5%, por lo que su peso sufre un descenso de 0,5 puntos. Con la excepción de la Licenciatura en Matemáticas, que experimenta un aumento en la matrícula del 108% y de la Licenciatura en Ciencias del Mar y la Diplomatura de Nutrición Humana y Dietética, ambas de reciente creación, el resto de titulaciones experimentan descensos importantes en la matrícula.
- **Ciencias Económicas:** En el periodo analizado las titulaciones relacionadas con las Ciencias Económicas han sufrido una reducción en el número de alumnos matriculados del 22,3%. Como resultado de ello, en 2005/06 representan un 20,8% de los matriculados, frente al 25% que representaban en 1997/98. Con la excepción de las titulaciones de Turismo, cuyo peso aumenta un 2,08%, el resto de titulaciones de esta rama experimentan importantes descensos en la matrícula.
- **Ciencias de la Educación:** Durante el periodo considerado el número de estudiantes matriculados en esta rama de enseñanza aumentó un 28,4%. En consecuencia, el peso de esta rama ha pasado del 6,4% en 1997/98 al 8,8% en 2005/06. La razón de este aumento se debe tanto a la creación de la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y Deporte como al generalizado aumento en la matrícula en el resto de las titulaciones de las Ciencias de la Educación.
- **Ciencias Jurídicas:** Esta rama de enseñanza es la que mayor descenso en la matrícula experimenta (28,2%) a lo largo del periodo. En consecuencia, pasa de representar un 19% de los matriculados en 1997/98 a un 14,5% en 2005/06. La evolución de las titulaciones dentro de esta rama de enseñanza no es homogénea. Por un lado destaca la negativa evolución de la Licenciatura de Derecho y la Diplomatura de Relaciones Laborales, cuyo peso disminuye en 4,9 y 1,9 puntos respectivamente. Por el lado positivo, la creación de la Diplomatura en Gestión y Administración Pública, que representa el 1,24% de la matrícula total, y la evolución del Título Propio de Criminología.

Cuadro 3.1 Matriculados por titulaciones y ramas de enseñanza
UA 1997/98 y 2005/06

	Matriculados			Total=100		
	1997/1998	2005/2006	Tasa de crecimiento (%)	1997/1998	2005/2006	Incremento
Dip Enfermería	552	601	8,9	1,9	2,2	0,3
Título Propio Superior Enfermería (2º ciclo)	0	209	-	0,0	0,8	0,8
CIENCIAS DE LA SALUD	552	810	46,7	1,9	3,0	1,1
Dip. Nutrición Humana y Dietética	0	331	-	0,0	1,2	1,2
Dip. Óptica	36	0	-	0,1	0,0	-0,1
Dip. Óptica y Optometría	810	510	-37,0	2,8	1,9	-0,9
Lic. Biología	949	836	-11,9	3,3	3,1	-0,2
Lic. Ciencias del Mar (2º ciclo)	0	29	-	0,0	0,1	0,1
Lic. Matemáticas	94	196	108,5	0,3	0,7	0,4
Lic. Química	820	494	-39,8	2,8	1,8	-1,0
CIENCIAS EXPERIMENTALES	2.709	2.396	-11,6	9,4	8,9	-0,5
Dip. Ciencias Empresariales	2.469	2.250	-8,9	8,5	8,3	-0,2
Dip. Turismo	574	1.101	91,8	2,0	4,1	2,1
Lic. Administración y Dirección de Empresas	2.122	1.533	-27,8	7,3	5,7	-1,7
Lic. Economía	1.441	727	-49,5	5,0	2,7	-2,3
Lic. Económicas y Empresariales	635	0	-	2,2	0,0	-2,2
Título Propio Superior Turismo	0	16	-	0,0	0,1	0,1
ECONÓMICAS	7.241	5.627	-22,3	25,0	20,8	-4,2
Lic. Ciencias de la Actividad Física y Deporte	0	92	-	0,0	0,3	0,3
Lic. Psicopedagogía (2º ciclo)	196	285	45,4	0,7	1,1	0,4
Maestro: Esp. Educación Física	373	488	30,8	1,3	1,8	0,5
Maestro: Esp. Educación Infantil	351	399	13,7	1,2	1,5	0,3
Maestro: Esp. Educación Musical	323	376	16,4	1,1	1,4	0,3
Maestro: Esp. Educación Primaria	314	387	23,2	1,1	1,4	0,3
VMaestro: Esp. Lengua Extranjera	293	349	19,1	1,0	1,3	0,3
EDUCACIÓN	1.850	2.376	28,4	6,4	8,8	2,4
Dip. Gestión y Administración Pública	0	334	-	0,0	1,2	1,2
Dip. Relaciones Laborales	1.530	926	-39,5	5,3	3,4	-1,9
Lic. Criminología	0	218	-	0,0	0,8	0,8
Lic. Derecho	3.420	1.882	-45,0	11,8	7,0	-4,9
Título Propio de Criminología	528	572	8,3	1,8	2,1	0,3
JURÍDICAS	5.478	3.932	-28,2	18,9	14,5	-4,4
Dip. Graduado Social	356	0	-	1,2	0,0	-1,2
Dip. Trabajo Social	836	890	6,5	2,9	3,3	0,4
Lic. Ciencias del Trabajo	0	207	-	0,0	0,8	0,8
Lic. Publicidad y Relaciones Públicas	0	1.040	-	0,0	3,8	3,8
Lic. Sociología	1.439	421	-70,7	5,0	1,6	-3,4
Título Propio de Estudios Inmobiliarios	22	68	209,1	0,1	0,3	0,2
SOCIALES	2.653	2.626	-1,0	9,2	9,7	0,5
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	17.222	14.561	-15,5	59,6	53,8	-5,7
Arquitectura	173	837	383,8	0,6	3,1	2,5
Arquitectura Técnica	1.150	1.215	5,7	4,0	4,5	0,5
Dip. Informática	7	0	-	0,0	0,0	0,0
Ing. Caminos, Canales y Puertos	0	303	-	0,0	1,1	1,1
Ing. Geológica	65	179	175,4	0,2	0,7	0,4
Ing. Informática	1.128	970	-14,0	3,9	3,6	-0,3
Ing. Química	383	352	-8,1	1,3	1,3	0,0
Ing. Técnica de Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen	0	421	-	0,0	1,6	1,6
Ing. Técnica de Obras Públicas	1.122	1.002	-10,7	3,9	3,7	-0,2
Ing. Técnica Informática de Gestión	619	561	-9,4	2,1	2,1	-0,1
Ing. Técnica Informática de Sistemas	524	499	-4,8	1,8	1,8	0,0
Título Propio Prevención de Riesgos Laborales	0	12	-	0,0	0,0	0,0
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	5.171	6.351	22,8	17,9	23,5	5,6
Lic. Filología	76	0	-	0,3	0,0	-0,3
Lic. Filología Árabe	58	68	17,2	0,2	0,3	0,1
Lic. Filología Catalana	198	113	-42,9	0,7	0,4	-0,3
Lic. Filología Francesa	85	54	-36,5	0,3	0,2	-0,1
Lic. Filología Hispánica	534	345	-35,4	1,8	1,3	-0,6
Lic. Filología Inglesa	698	563	-19,3	2,4	2,1	-0,3
Lic. Geografía	207	111	-46,4	0,7	0,4	-0,3
Lic. Geografía e Historia	14	0	-	0,0	0,0	0,0
Lic. Historia	824	647	-21,5	2,8	2,4	-0,5
Lic. Humanidades	107	186	73,8	0,4	0,7	0,3
Lic. Traducción e Interpretación	458	837	82,8	1,6	3,1	1,5
HUMANIDADES	3.259	2.934	-10,3	11,3	10,8	-0,5
TOTAL	28.913	27.042	-6,5	100,0	100,0	0,0

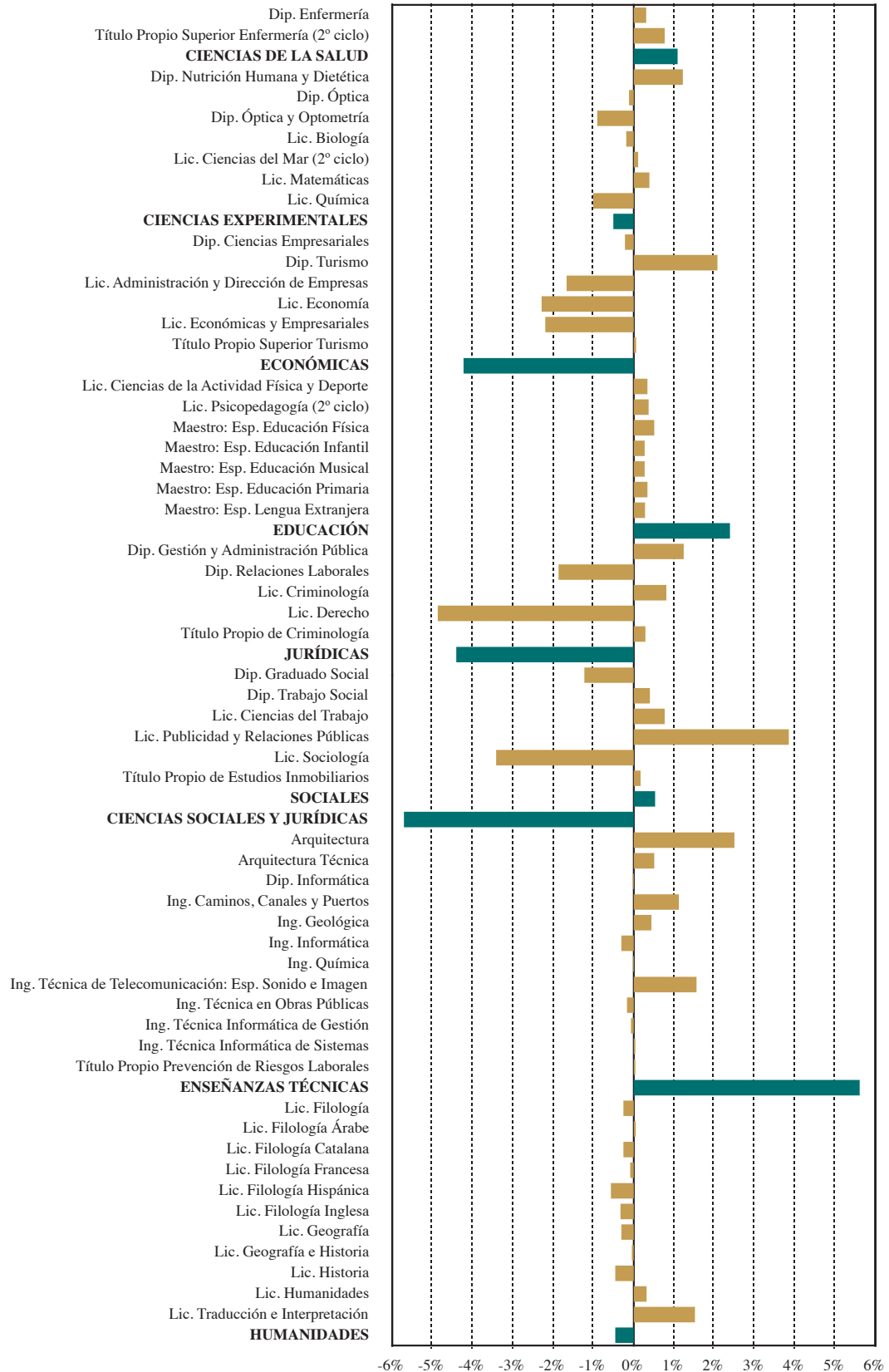
Fuente: UA

Gráfico 3.2.A. Composición de la matrícula por titulaciones
Estructura porcentual. UA. 1997/1998 y 2005/2006



Fuente: UA.

Gráfico 3.2.B. Composición de la matrícula por ramas y titulaciones
Diferencia estructura porcentual entre 1997/1998 y 2005/2006. UA



Fuente: UA.

- **Ciencias Sociales:** Esta rama de enseñanza experimenta una ligera reducción (1%) en el número de matriculados durante el periodo analizado. En consecuencia, dada la reducción general de la matrícula, su peso (en torno al 9%) aumenta en 0,5 puntos porcentuales en el periodo. Sin embargo, aunque el conjunto de titulaciones referidas a *Ciencias Sociales* apenas sufre variación, el resultado agregado es fruto de un cúmulo de situaciones individuales muy dispares. Por un lado, la UA deja de ofertar la diplomatura de Graduado Social, que representaba un 1,23% de los matriculados en 1997/98, y pasa a ofertar dos nuevas titulaciones, Ciencias del Trabajo y Publicidad y Relaciones Laborales, con mucho éxito, pues sólo estas dos titulaciones representan conjuntamente en 2005/06 el 4,6% de los matriculados. Por otro, se observa un aumento importante de la matrícula en el Título Propio de Estudios Inmobiliarios (209%) y una reducción importante de la matrícula de Sociología (70,7%), la sexta titulación en importancia en el año inicial, que pasa de representar el 5% de la matrícula total de la UA en 1997/98 al 1,56% en 2005/06.
- **Enseñanzas técnicas:** Esta rama de enseñanza es, junto con la rama de *Educación*, la otra beneficiada de la mencionada reorientación de la matrícula, aunque a diferencia de la primera en la que el comportamiento de las titulaciones era muy similar, la matrícula de las titulaciones técnicas muestra un comportamiento muy heterogéneo. En conjunto, esta rama experimenta un aumento en los matriculados del 22,8%, lo que le permite ganar 5,6 puntos porcentuales en el peso en la matrícula total de la UA a lo largo del periodo. Este resultado es fruto del espectacular aumento de los matriculados en Arquitectura (383%), que eleva su peso 2,5 puntos en la matrícula total y del descenso en la matrícula de todas las ingenierías, a excepción de la Ingeniería Geológica, que aumenta un 175% su matrícula, y de las ingenierías de reciente implantación (Caminos, Canales y Puertos y Telecomunicaciones).
- **Humanidades:** A lo largo del periodo analizado, las titulaciones de Humanidades experimentan una reducción de la matrícula del -10,3%, frente al -6,5% del total de la UA, por lo que su importancia en la matrícula total de la UA se ha reducido ligeramente (-0,46 puntos). Este resultado negativo es consecuencia de la desaparición de la licenciatura en Filología y la de Geografía e Historia, la reducción en la matrícula de todas las filologías, a excepción de la Filología Árabe, y la importante reducción de las Licenciaturas de Geografía y de Historia. Por el contrario, son significativos los importantes crecimientos en la matrícula en la licenciatura en Humanidades (74%) y Traducción e Interpretación (83%), cuyo peso en la matrícula total casi se duplica en el periodo considerado.

En definitiva, desde el curso 1997/98 la reorientación de la matrícula desde la rama de enseñanza de *Ciencias Sociales* y *Jurídicas* hacia las *Enseñanzas Técnicas* se concreta del siguiente modo: 1) Descenso en la matrícula en las seis titulaciones más importantes en 1997/98 en la UA, todas ellas de la rama de *Ciencias Sociales* y *Jurídicas* (las diplomaturas en Ciencias Empresariales y en Relaciones Laborales y las licenciaturas en Administración y Dirección de Empresas, Economía y en Sociología); en conjunto estas titulaciones experimentan una reducción de 5.098 alumnos matriculados; 2) Aumento en la matrícula de 1.502 estudiantes en las titulaciones de *Enseñanzas Técnicas* (Arquitectura, Telecomunicaciones, Ing. Caminos y Geología); 3) Aumento en *Ciencias Sociales* y *Jurídicas* de 2.108 matriculados en las titulaciones de Publicidad, Turismo, Gestión y Admón. Pública y Ciencias del Trabajo; 4) Finalmente, se observa que la implantación de nuevas titulaciones ha permitido frenar el descenso en la matrícula. Concretamente, el número de matriculados en titulaciones que no se ofertaban al principio del periodo asciende a 3.212 estudiantes, de los que el 60% (1.907) corresponden a nuevas titulaciones de la rama de *Ciencias Sociales* y *Jurídicas*.

3.2. LA DEMANDA DE ESTUDIOS DE GRADO

La mayor parte de la demanda de estudios de grado se concentra en jóvenes de entre 18 y 24 años, aunque la proporción de estudiantes que superan esa edad va aumentando, como sucede en otros países desarrollados, por diversas circunstancias.

Como ya se ha advertido, durante la última década la demanda de estudios universitarios de primer y segundo ciclo se caracteriza, tanto en España como en la Comunidad Valenciana, por dos rasgos que operan en sentido contrario: reducción del número de estudiantes y aumento de las tasas de matriculación de la población. En la medida en que las tasas de matriculación aumenten hasta alcanzar los niveles de otros países de nuestro entorno, la negativa evolución demográfica no debería reflejarse necesariamente en un

descenso en el volumen de la demanda de estudios de grado, ya que la reducción en el número de demandantes potenciales de estudios universitarios podría ser compensada con un aumento en la proporción de la población que finalmente los realiza.

El **gráfico 3.3** muestra las tasas de matriculación agregadas, calculadas respecto al número de jóvenes de 18 a 24 años. El gráfico muestra que la tasa de matriculación de la provincia de Alicante es muy inferior a la de la CV y, sobre todo, a la de España. Asimismo, se observa en todos los casos un aumento paulatino en las tasas de matriculación de la población joven. En los 9 años analizados han aumentado un 21,8% en España, 17,6% en la CV y un 25,9% en Alicante. Como resultado de esta evolución, la brecha existente entre las tasas de matriculación agregadas de Alicante y las correspondientes a la CV y España se ha reducido, si bien sigue siendo todavía muy importante. Así, en 2003/04, las tasas de matriculación en España (37,4%) superan en 7,7 puntos a las de la provincia de Alicante (29,8%) y las de la CV (34,6%) en 2,9 puntos.

Sin embargo, el importante crecimiento de las tasas de matriculación no puede contrarrestar por completo los efectos que la negativa evolución demográfica de los grupos de edad que concentra la población universitaria. El **gráfico 3.4** presenta la evolución del número de matriculados en primer y segundo ciclo desde el periodo 1997/98 para la UE, España, la CV y la UA. En el caso de la UE se observa una larga etapa de crecimiento sostenido del número de matriculados. En el curso 2003/04, último año para el que la información está disponible para la UE, los matriculados son un 12,9% más que los del curso 1997/98. La evolución de los matriculados en el caso de España y la CV es bien distinta a la de la UE. En el caso de España, hasta el año 1999/2000 no existe apenas variación en el número de matriculados. Sin embargo, a partir de este momento se observa una continua reducción, de forma que en el curso 2005/06 el número de matriculados es un 8,4% inferior al del curso 1997/98. Por su parte, el número de matriculados en la CV es bastante estable e incluso creciente y sólo comienza a descender ligeramente en los últimos años, de forma que al final el número de matriculados sólo es un 0,6% inferior al del principio del periodo.

En el caso de la UA se observa que, tras un periodo de ligero crecimiento, el número de matriculados sufre un retroceso desde el año 1999/2000. En el curso 2005/06 la matrícula es un 6,5% menor que al inicio del periodo. La evolución de la matrícula en la UA es más negativa que la del conjunto de universidades españolas o valencianas. Sin embargo, la valoración no es tan pesimista si la comparamos con la UV, la otra universidad valenciana grande y de especialización similar a la UA. En la UV la matrícula decrece un 18,7%, casi el triple del descenso experimentado por la UA.

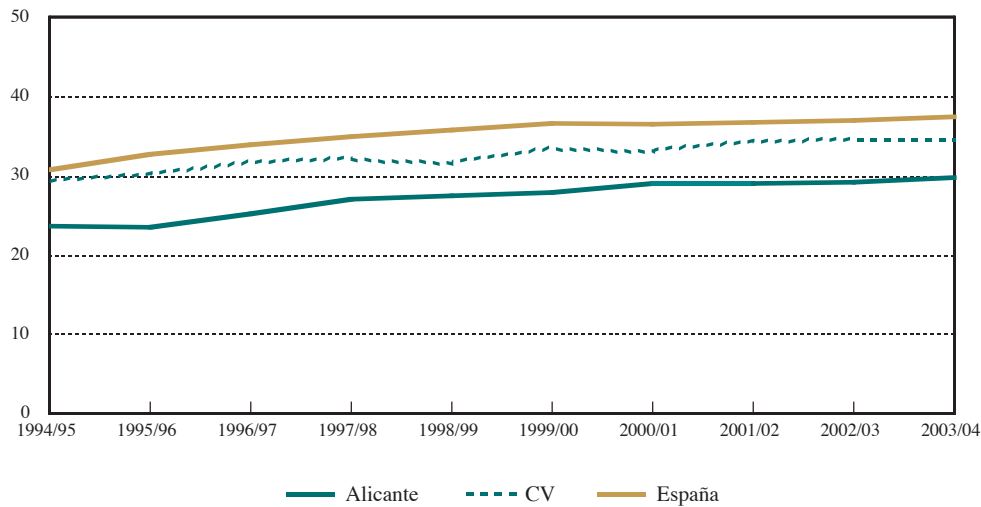
En consecuencia, a diferencia de las tendencias en la UE, y como consecuencia de la evolución demográfica reciente, se observa un descenso en el volumen de alumnos matriculados en la UA, la CV y España. En este sentido, el escenario en el que se desenvuelven las universidades es de mayor competencia entre ellas por captar una demanda de estudios superiores debilitada, aunque con indicios de recuperación futura como consecuencia del previsible crecimiento de las tasas de matriculación. Como veremos posteriormente, el aumento en la diversidad de titulaciones ofrecidas por las distintas universidades, el mejor acceso al conocimiento sobre las distintas ofertas de titulaciones de las distintas universidades, así como la mayor disposición de los alumnos a la movilidad serán factores que contribuirán a aumentar el grado de competencia entre las distintas universidades.

El **gráfico 3.5** presenta la ordenación del número de alumnos matriculados en las universidades españolas en el curso 2004/05. La de mayor tamaño es la Universidad Complutense de Madrid; sus 81.291 estudiantes representan el 6,45% de los alumnos matriculados en todas las universidades españolas. El segundo y tercer puesto lo ocupan dos universidades andaluzas (Sevilla y Granada), con 59.792 y 55.782 alumnos matriculados respectivamente. La universidad valenciana de mayor tamaño es la UV, que en 2004/05 contaba con 45.523 matriculados (3,6% del total de matriculados en España) y ocupa el sexto lugar. En décimo lugar se encuentra la Politècnica de València, con 34.309 alumnos matriculados. La UA ocupa el vigésimo puesto entre las 69 universidades españolas. Sus 27.042 alumnos representan el 2,14% del total de estudiantes matriculados en universidades españolas.

Si nos circunscribimos al contexto de la CV, los 141.414 estudiantes matriculados en las universidades valencianas representan el 11,2% de los matriculados totales en España. En este contexto, la UA es la tercera universidad valenciana, por detrás de la Universitat de València y la Universitat Politècnica de València. La UA representa la quinta parte (19,2%) de los alumnos matriculados en las universidades valencia-

Gráfico 3.3. Tasas de matriculación agregadas

Alicante, Comunidad Valenciana y España. 1994/95 - 2003/04



Nota: Tasa de matriculación agregada calculada como la ratio entre los matriculados y la población entre 18 y 24 años.

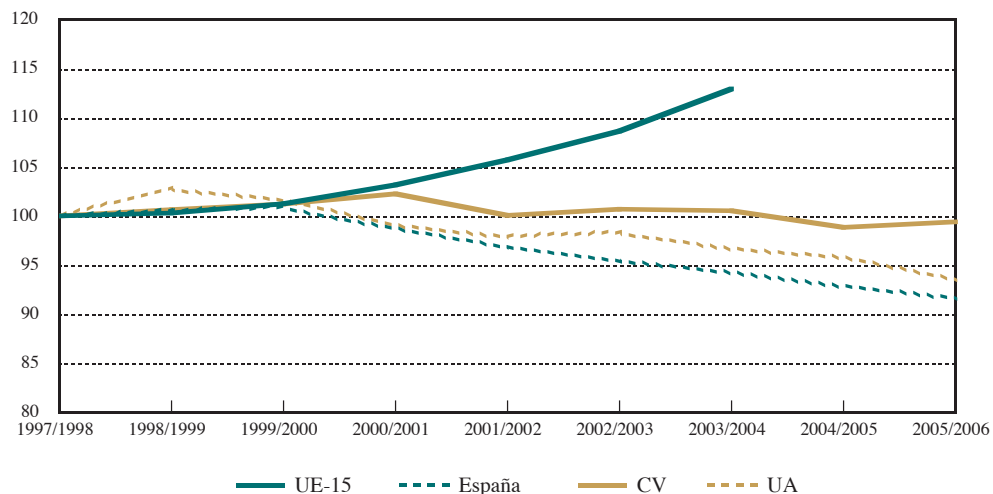
Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria e INE.

nas. El resto de universidades valencianas, las dos públicas de más reciente creación (UJI y UMH) y las dos privadas tienen un tamaño muy inferior.

No obstante, el tamaño todavía relativamente pequeño de las universidades privadas y de las públicas de reciente creación no debiera llevarnos a infravalorar su importancia. Aunque no sean relativamente importantes desde el punto de vista cuantitativo, sí lo son desde el cualitativo y, además, refuerzan el problema que plantea una demanda total decreciente. En la trayectoria de alguna de las nuevas universidades han podido influir distintas circunstancias, entre las que debe destacarse la mayor facilidad de estas nuevas instituciones para adaptarse a las demandas más intensas del periodo y su mayor agilidad. En este sentido, su relevancia radica en que la oferta de titulaciones les otorga un atractivo relativo superior al de las universidades grandes y consolidadas y les permiten crecer a mayor ritmo. También influyen en su trayectoria las decisiones públicas al asignar nuevas titulaciones, con frecuencia orientadas a reforzar a las nuevas instituciones.

Gráfico 3.4. Evolución de los matriculados de primer y segundo ciclo

UE, España, Comunidad Valenciana y UA. 1997/98 - 2005/06

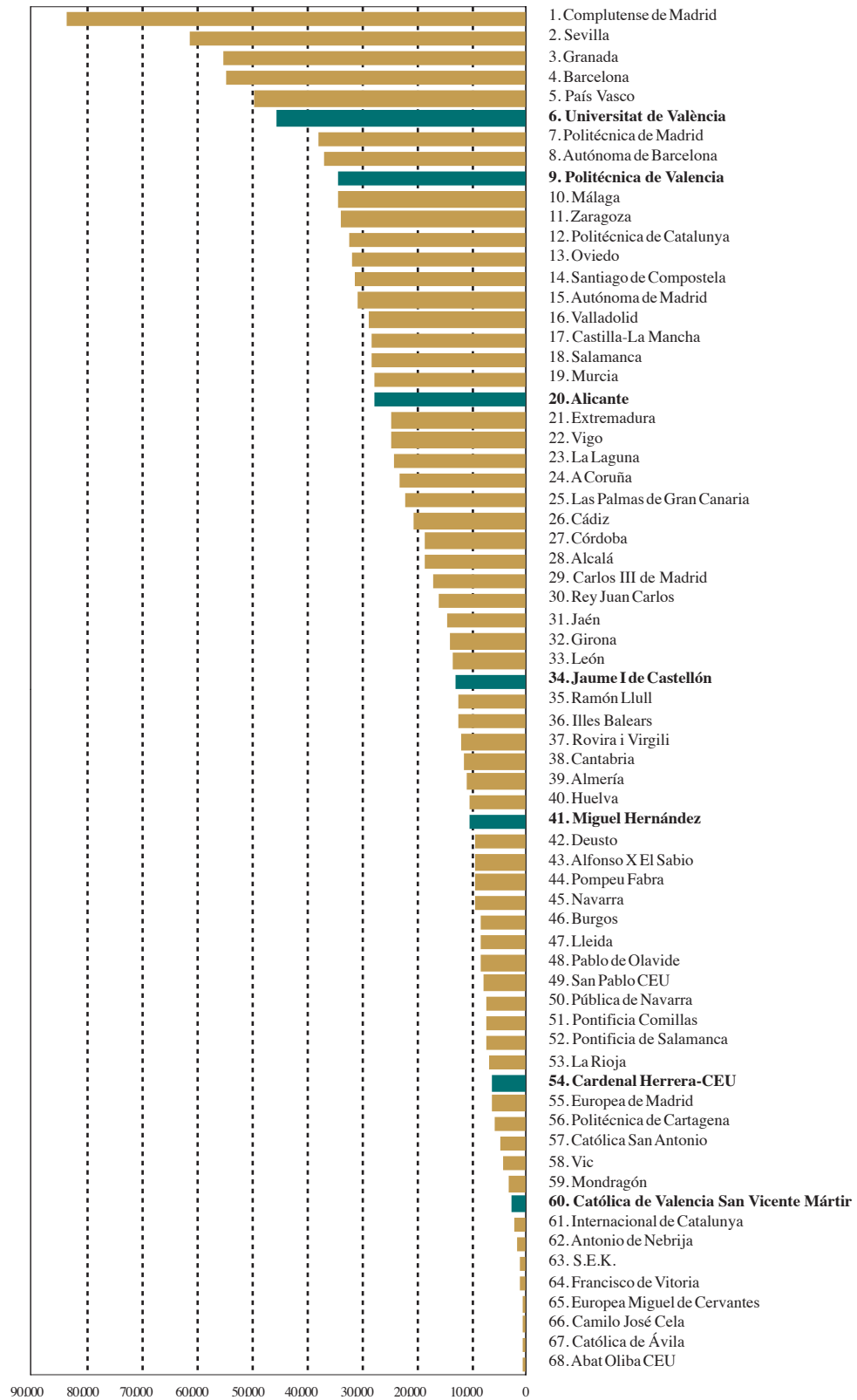


Nota: Datos provisionales del curso 2004/2005 y avance del curso 2005/2006 para CV y España (CCU).

Fuente: Eurostat, Consejo de Coordinación Universitaria y UE.

Gráfico 3.5. Ranking de alumnos matriculados por universidades

Universidades españolas. Curso 2004/2005



Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA

El **gráfico 3.6** ilustra el hecho a partir del ranking de las universidades españolas (públicas y privadas) en términos de las tasas de crecimiento anual de alumnos matriculados entre 1997/98 y 2005/06. Como se observa en el gráfico, las universidades de reciente creación son las de mayor crecimiento; de hecho, las diez universidades de mayor crecimiento se crearon en la década de los 90. En parte ello se debe a que el propio aumento del número de cursos ofrecidos incrementa el tamaño de las nuevas universidades en sus primeros años de vida.

Entre las de mayor crecimiento, la más antigua es la Universidad Carlos III de Madrid, creada en 1989. La universidad española de mayor crecimiento en el periodo considerado (66,24%) es la Rey Juan Carlos I, creada en 1996. Sólo un año antes del curso tomado como referencia inicial (1997-98), seguida de la Pablo Olavide (1997). La universidad valenciana de mayor crecimiento en estos años, en el tercer puesto de las universidades españolas, es la Miguel Hernández (UMH), creada también en 1996, con un crecimiento anual del 13,6% que le permite casi triplicar el número de estudiantes en el periodo considerado. La siguiente es la Jaume I de Castelló, creada en 1991, y con un crecimiento mucho más moderado (2,47% anual) ocupa el décimo segundo lugar en tasa de crecimiento. El resto de universidades valencianas, las más grandes y consolidadas, experimentan caídas en el número de matriculados. Así, la UA experimenta una tasa anual del -0,83% y la U. Politécnica de Valencia, del -0,64%. Por su parte, la UV se encuentra entre las universidades españolas con mayor descenso en el número de matriculados (-3,6% anual).

Es de resaltar que la única universidad grande y consolidada que durante el periodo contemplado ha experimentado crecimiento positivo, aunque moderado, ha sido la Universitat Autònoma de Barcelona (0,26%). Asimismo, también destacan los casos de la UAM, la UA y la Universidad Politécnica de Valencia por ser las universidades con una evolución menos negativa de la matrícula entre las universidades de mayor tamaño.

La coincidencia territorial de la UMH con la UA y su distinta especialización hace más relevante su trayectoria a la hora de valorar la capacidad de competir de ambas instituciones. Sin duda, muestra claramente la diferencia que existe entre la evolución de la demanda total en una localidad y la capacidad de captación de demanda de una universidad. Ambas instituciones compiten en el mismo mercado territorial, pero los resultados de la UMH son más satisfactorios. Sin embargo, es preciso volver a advertir que la capacidad de adaptación a las necesidades del entorno de ambas instituciones no es similar, ya que las condiciones iniciales sobre las que se basa la competencia de ambas instituciones son muy diferentes. En el caso de la UMH, el diseño de la oferta se pudo realizar sin ningún condicionante y se vio favorecido por el peso en dicha oferta de las ciencias de la salud. Por el contrario, en el caso de la UA, la adaptación de la oferta es mucho más complicada, ya que parte de unas estructuras de titulaciones y plantillas que limitan la capacidad de realización de bruscas reorientaciones de la demanda.

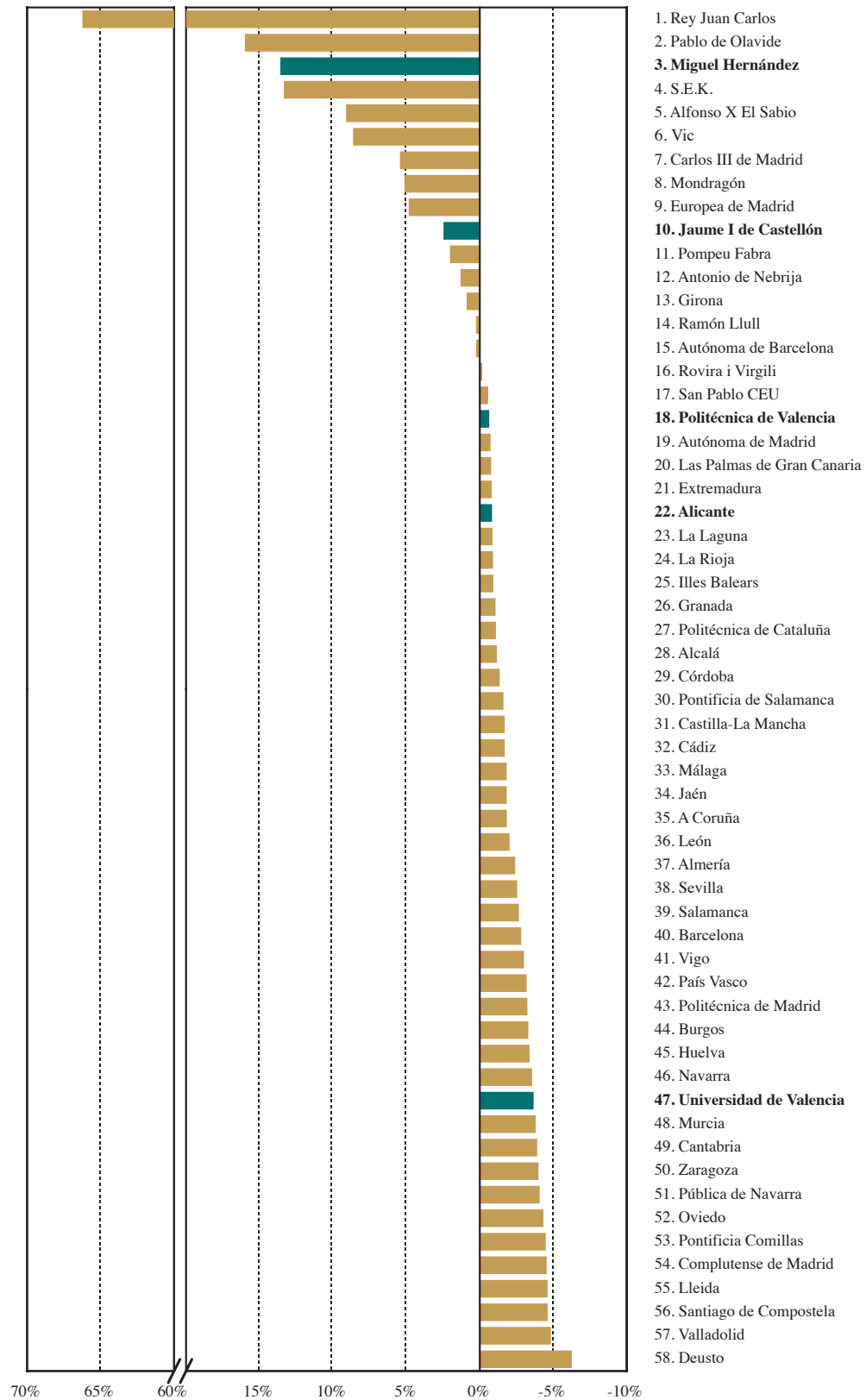
En el **gráfico 3.7** se observa con claridad cómo la mencionada relación negativa entre tamaño-antigüedad de la universidad y crecimiento en el número de estudiantes matriculados se ha dado en el conjunto de universidades españolas. Exceptuando la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), con 36.008 matriculados en 1997/98 y un crecimiento del 0,26% anual, no existe ninguna universidad con más de 11.000 estudiantes que haya experimentado crecimiento en el periodo. Por el contrario, las universidades más grandes y con ofertas consolidadas experimentan descensos importantes en el número de matriculados. En el gráfico se observa que esta relación entre tamaño de las universidades y crecimiento es negativa y estadísticamente significativa, y pone de relieve que el tamaño inicial de las universidades explica más del 60% del crecimiento experimentado por las mismas.

3.2.1. La evolución de la matrícula por titulaciones en la UA, CV y España

Como ya se ha advertido, una de las razones que explicarían el peor comportamiento de la matrícula en las universidades grandes y consolidadas es que su capacidad de crecimiento está condicionada por su especialización de partida, determinada por su oferta académica inicial y por una limitada flexibilidad para adaptarla a la demanda. Si la especialización inicial de la universidad no es acorde con las tendencias de la demanda no se podrá beneficiar del crecimiento de determinadas titulaciones, pero sí se verá perjudicada por la caída en la demanda de otras. Precisamente, el problema de la mayor parte de las grandes universidades, y en este aspecto la UA no es una excepción, es que su oferta de titulaciones está más especiali-

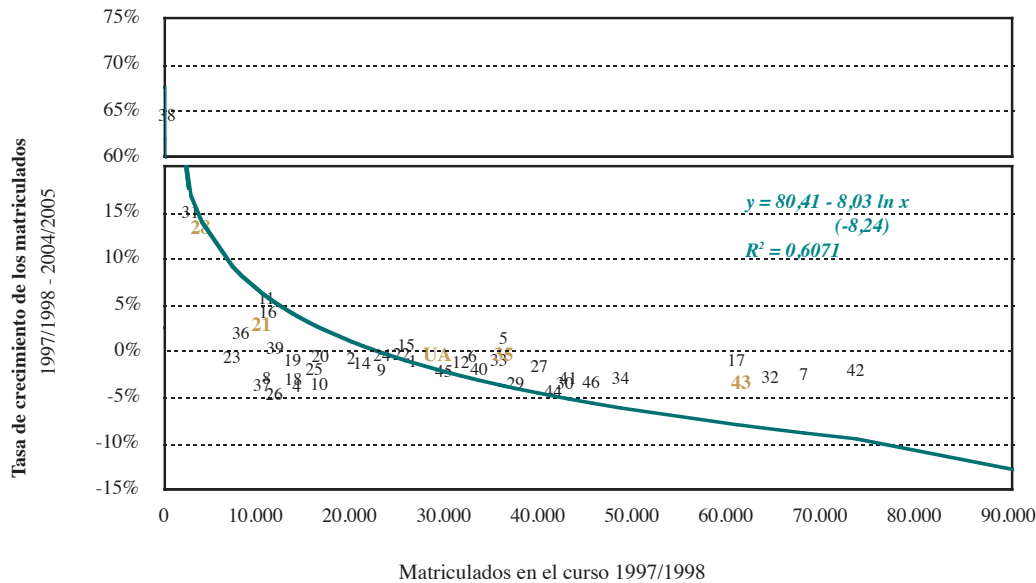
Gráfico 3.6. Ranking de tasas de crecimiento anuales de la matrícula de las universidades españolas

1997/1998 - 2005/2006



Nota: Datos avance para el curso 2005/2006 (CCU).
Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.

Gráfico 3.7. Matriculados y tasas de crecimiento anuales de las universidades públicas españolas 1997/1998 - 2004/2005



- | | | |
|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| 1. A Coruña | 16. Girona | 31. Pablo de Olavide |
| 2. Alcalá | 17. Granada | 32. País Vasco |
| 3. UA | 18. Huelva | 33. Politécnica de Cataluña |
| 4. Almería | 19. Illes Balears | 34. Politécnica de Madrid |
| 5. Autónoma de Barcelona | 20. Jaén | 35. Politécnica de Valencia |
| 6. Autónoma de Madrid | 21. Jaume I de Castellón | 36. Pompeu Fabra |
| 7. Barcelona | 22. La Laguna | 37. Pública de Navarra |
| 8. Burgos | 23. La Rioja | 38. Rey Juan Carlos |
| 9. Cádiz | 24. Las Palmas de Gran Canaria | 39. Rovira i Virgili |
| 10. Cantabria | 25. León | 40. Salamanca |
| 11. Carlos III de Madrid | 26. Lleida | 41. Santiago de Compostela |
| 12. Castilla - la Mancha | 27. Málaga | 42. Sevilla |
| 13. Complutense de Madrid | 28. Miguel Hernández | 43. Universidad de Valencia |
| 14. Córdoba | 29. Murcia | 44. Valladolid |
| 15. Extremadura | 30. Oviedo | 45. Vigo |
| | | 46. Zaragoza |

Nota: Datos provisionales para las universidades españolas en el curso 2004/2005 (CCU).
Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.

zada en las titulaciones de demanda menos dinámica y, a la vez, su capacidad de adaptar esta oferta de titulaciones es escasa. En estas circunstancias, si la oferta académica no se ajusta a la evolución de la demanda por titulaciones con la celeridad necesaria, la matriculación se resiente y se producen otros desajustes a los que luego nos referimos.

Con el fin de analizar estos aspectos comenzaremos por examinar gráficamente el volumen de alumnos matriculados en las diferentes ramas y titulaciones en la UA, lo que nos permitirá realizar una primera aproximación a los cambios experimentados por la demanda y el grado de adecuación a la misma por parte de la UA. El **gráfico 3.8** permite comparar la evolución de matrícula en las distintas titulaciones de la UA. A efectos de comparación, se presenta también la evolución que las mismas titulaciones ofertadas por la UA han tenido en la CV y España. Los gráficos toman valor 100 para el curso 1997/98, año posterior a la

creación de la UMH, y llegan hasta el curso 2005/06. Debe advertirse que, por motivos de construcción del índice, no se representan individualmente las titulaciones que no se ofertaban al principio del periodo, aunque las mismas sí están incluidas en la media del agregado.

La evolución de las ramas educativas es muy diferente, tanto para el conjunto de España como para la CV. En las ramas de *Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas* y, sobre todo, en las titulaciones relacionadas con la *Educación*, la matrícula ha aumentado durante el periodo. Por el contrario, la matrícula ha descendido en el resto de ramas y, muy especialmente, en las *Ciencias Jurídicas* así como en las *Ciencias Experimentales* en el caso de España. En este contexto, la trayectoria seguida por las ramas en la UA es, en líneas generales, muy parecida a la del conjunto de España y de la CV, aunque resulta destacable que en aquellas titulaciones con demanda más fuerte en España (*Ciencias de la Salud, Educación y Enseñanzas Técnicas*) el crecimiento experimentado en la UA es incluso más intenso. Así, mientras que en España ha aumentado en un 5,5% la matrícula en *Ciencias de la Salud*, en la UA el crecimiento ha sido del 46,7%. Asimismo, en la rama de *Educación*, mientras que en España la matrícula ha aumentado un 4,9%, en la UA lo ha hecho un 28,4%. Finalmente, en la rama de *Enseñanzas Técnicas*, mientras que en España la matrícula aumenta un 3% en la UA lo hace en un 22,8%.

Asimismo, como se ha advertido anteriormente, la trayectoria individual de cada titulación dentro de las ramas ha sido, en algunos casos, muy dispar. Dentro de cada rama podemos destacar los siguientes aspectos:

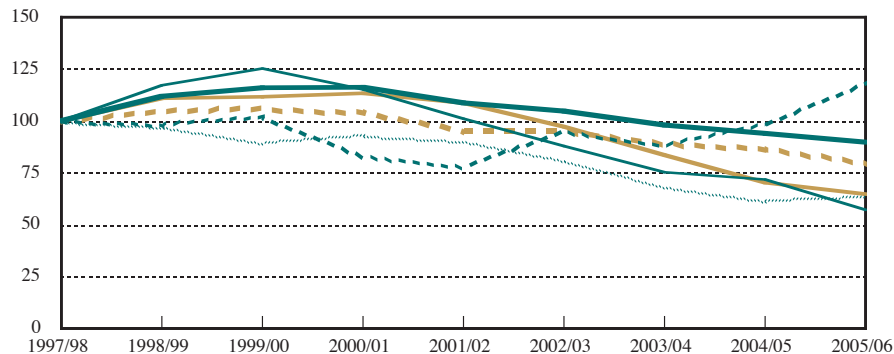
- **Humanidades:** En la UA, el conjunto de la rama experimenta un descenso en la matrícula del 10,3% (**gráfico 3.8.1**). Con la excepción de las Licenciaturas en Humanidades y Traducción e Interpretación, con crecimientos del 73,8% y del 82,7% respectivamente, y en menor medida la Filología Árabe (17,2%), el resto de titulaciones experimentan descensos significativos en la matrícula. Así, la Filología Catalana experimenta un descenso en la matrícula del 43%. En líneas generales, la evolución de la matrícula en las titulaciones de Humanidades es muy similar a la experimentada en la CV y en España. En efecto, las Licenciaturas en Humanidades y en Traducción e Interpretación también son las que más crecen en la CV y en España. Similarmente, tanto en la CV como en España, la Filología Catalana es la titulación con mayor caída en la matrícula. La única titulación con comportamiento más dispar en la UA es la Licenciatura en Historia, que sufre una caída en la matrícula del 21,5%, mientras que en España su evolución es mucho más positiva, con un aumento en la matrícula del 27%.
- **Ciencias Experimentales:** La evolución global de esta rama en la UA es muy similar a la de la CV y España (**gráfico 3.8.2**). En la UA experimenta un descenso del 11,5%, en la CV del 4,8% y en España del 24,6%. En la UA todas las titulaciones de Ciencias Experimentales sufren descensos en la matrícula, con la excepción de la Licenciatura en Matemáticas, que a lo largo del periodo más que duplica el número de estudiantes matriculados (108%). En el conjunto de universidades españolas todas las titulaciones de esta rama sufren descensos en la matrícula a excepción de la Licenciatura en Biología, con un moderado crecimiento del 4,9%.
- **Ciencias de la Salud:** La evolución de esta rama en la UA ha sido particularmente positiva (**gráfico 3.8.3**). Además de la evolución positiva de la Diplomatura en Enfermería, hay que sumar la significativa contribución de la titulación del Título Propio Superior en Enfermería, creada en 1998/99⁶. Esta rama experimenta un aumento del 46,7% en la UA, frente al 30,7% en la CV y el 5,4% en España.
- **Ciencias Sociales y Jurídicas:** La evolución de esta rama en la UA es muy similar a la experimentada en la CV o a la del conjunto de España. A lo largo del periodo la matrícula de las titulaciones de esta rama experimenta una reducción del 14,5% en la UA, del 6,2% en la CV y del 11,3% en España. La importancia de esta reducción es muy relevante, dada la fuerte especialización de la UA en estas titulaciones. Dentro de esta rama podemos distinguir varios grupos de titulaciones con distintas evoluciones:
 - a) **Económicas:** La evolución de las titulaciones de Ciencias Económicas en la UA es más negativa que la experimentada en el conjunto de España (**gráfico 3.8.4**). Así, en la UA experimentan una reducción global del 22,3%, frente aumento del 0,7% en la CV y el descenso del 4,6% en España.

⁶ La creación de esta titulación con posterioridad al curso 1997/98 impide su representación en el gráfico.

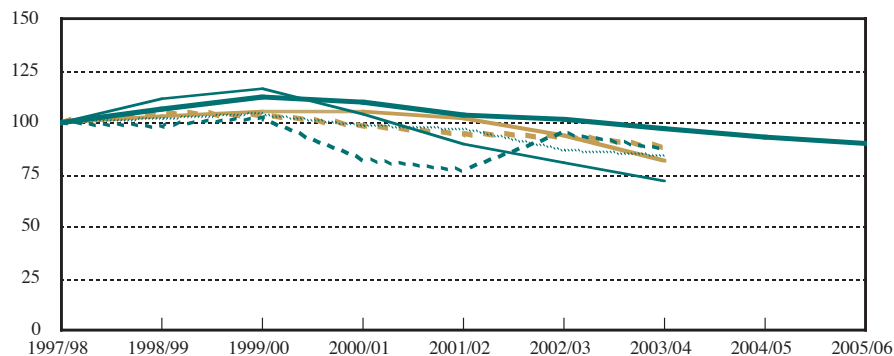
Gráfico 3.8.1. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones
 UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

1) Humanidades - Filologías

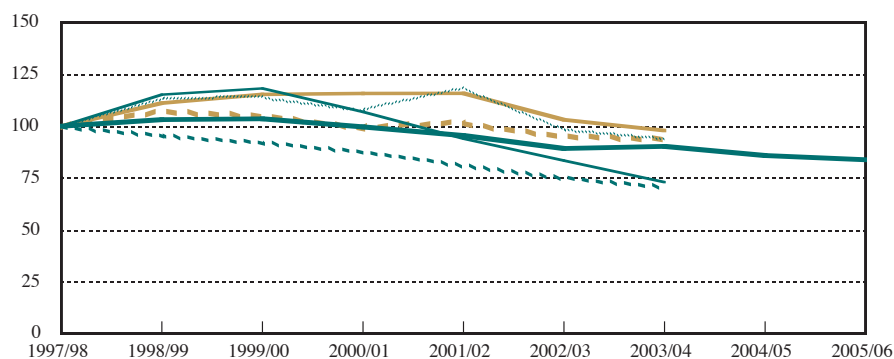
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



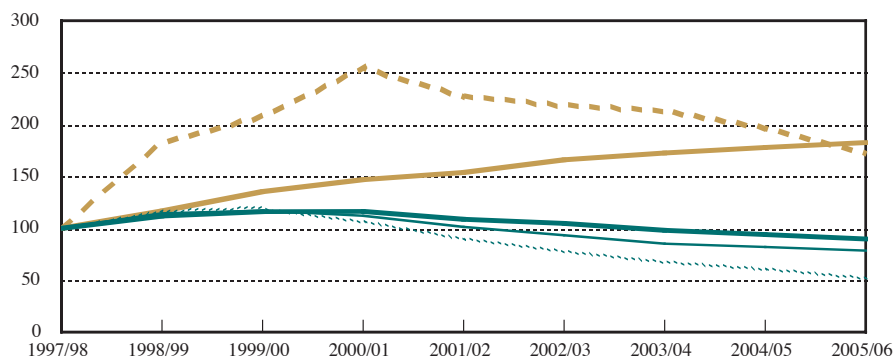
— HUMANIDADES L.Filología Francesa
- - - L.Filología Árabe	— L.Filología Hispánica
— L.Filología Catalana	- - - L.Filología Inglesa

*Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos avance para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
 Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

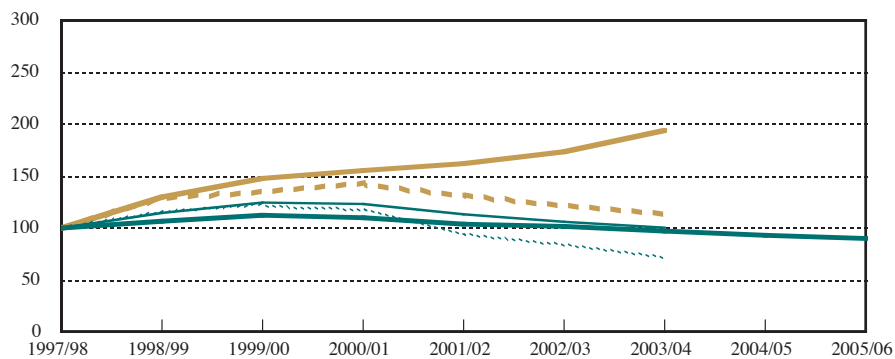
Gráfico 3.8.1. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones
UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

1) Humanidades - No Filologías

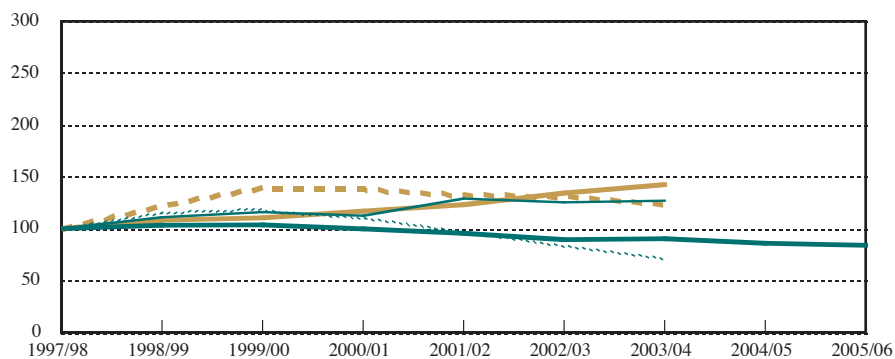
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



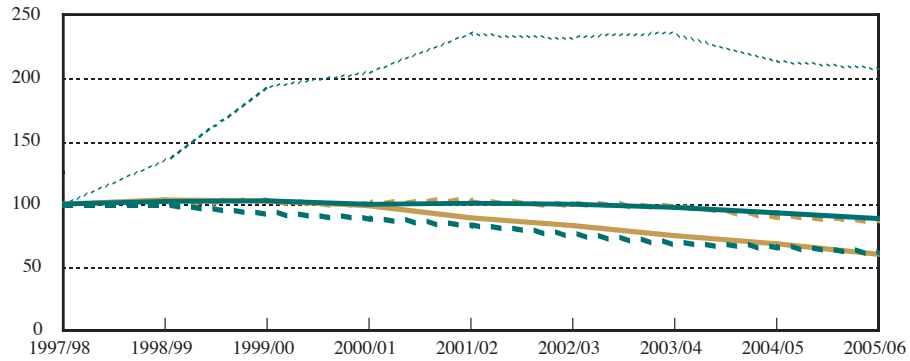
— HUMANIDADES - - - L.Humanidades
- - - L.Geografía — L.Traducción e Interpretación
— L.Historia

*Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos avance para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

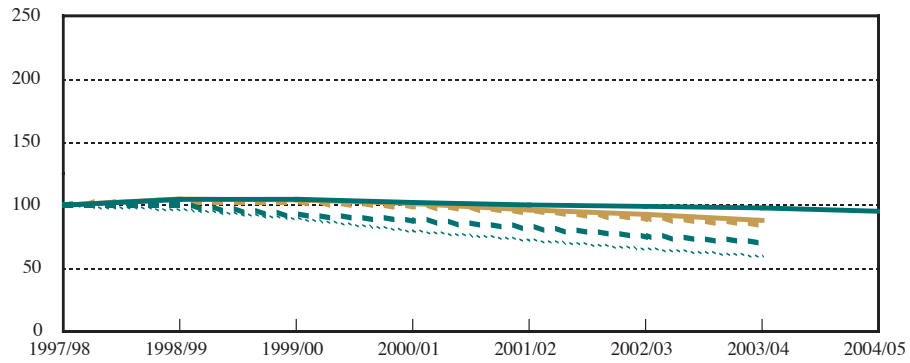
Gráfico 3.8.2. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones
 UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

2) Ciencias Experimentales

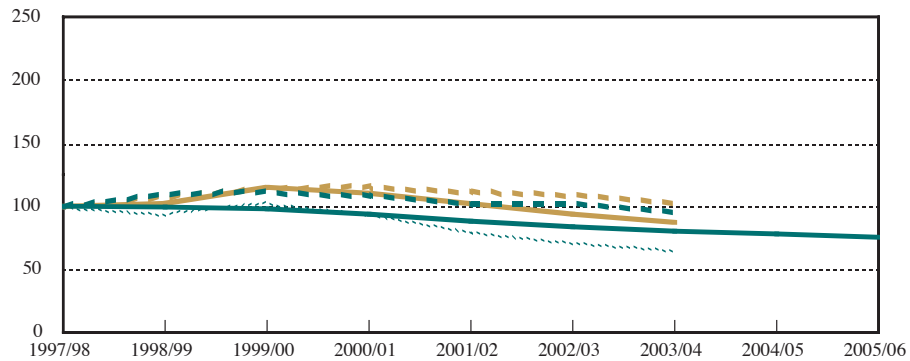
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



— CIENCIAS EXPERIMENTALES - - - L. Matemáticas
- - - D. Óptica y Optometría — L. Química
- - - L. Biología

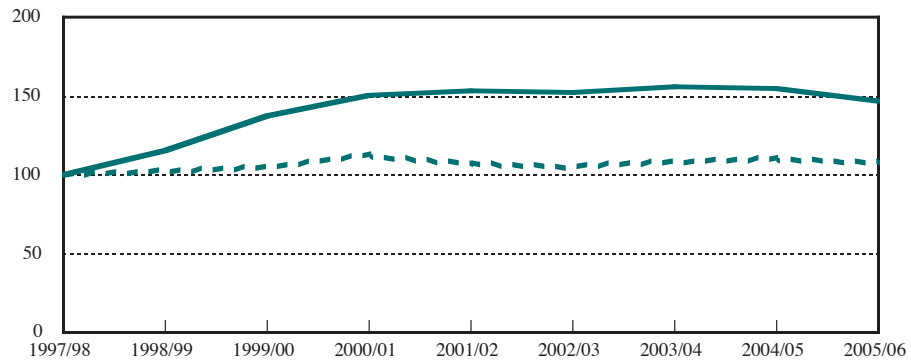
*Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos previstos para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
 Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

Gráfico 3.8.3. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones

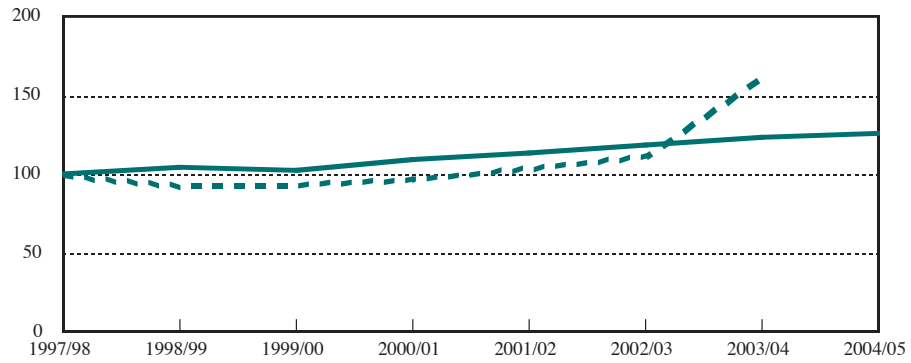
UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

3) Ciencias de la Salud

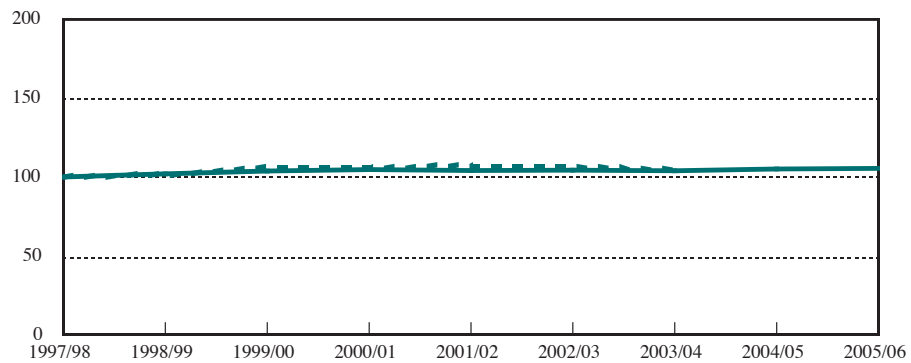
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



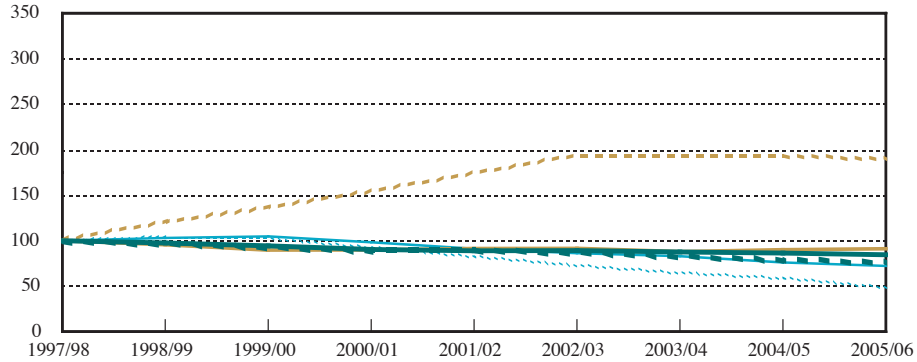
— CIENCIAS DE LA SALUD - - - D.Enfermería

*Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos previstos para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

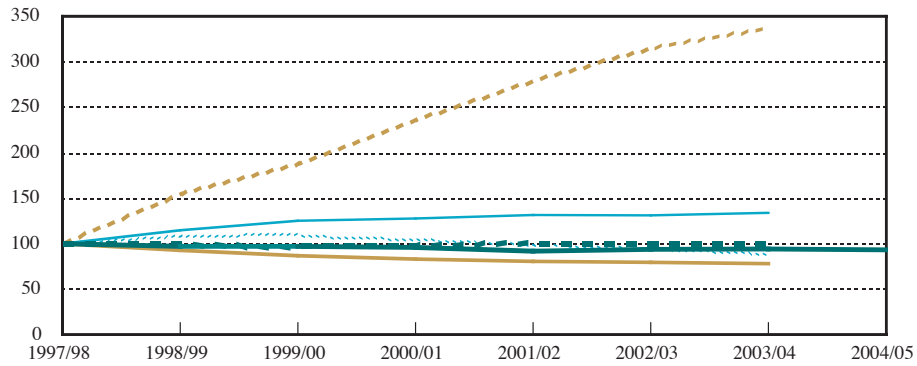
Gráfico 3.8.4. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones
 UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

4) Ciencias Sociales y Jurídicas - Económicas

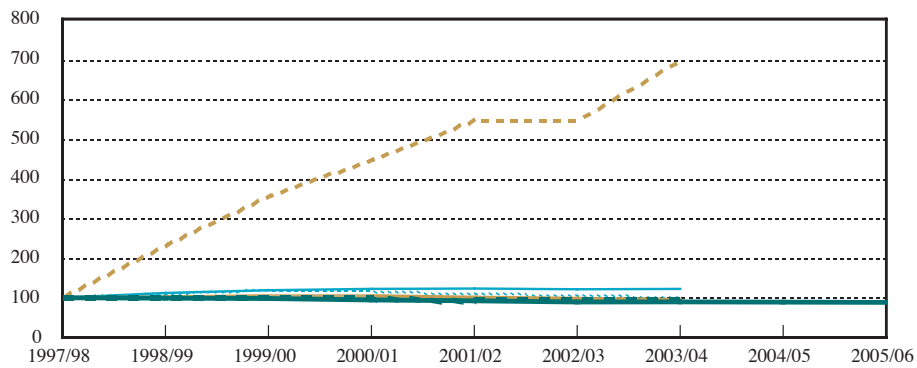
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



— CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS - - - D.Turismo
- - - ECONÓMICAS — L.Administración y D.Emresas
— D.CC.Empresariales - - - L.Economía

Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos previstos para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
 Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.

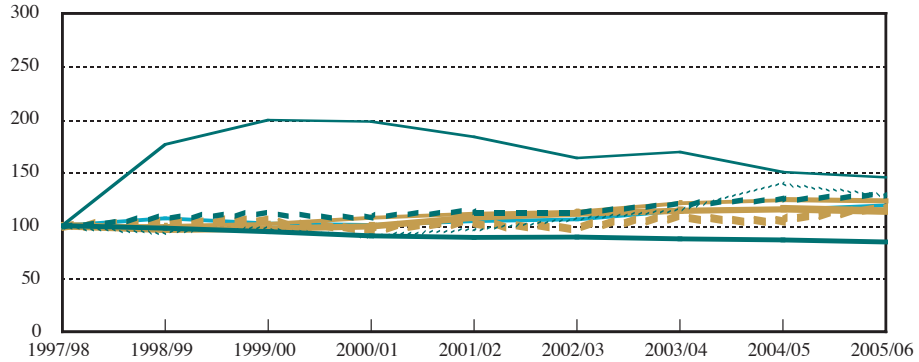
- ña. La evolución particular de las titulaciones en economía en la UA es muy diferente a la de España. Así, mientras que en España, con la excepción de las Ciencias Empresariales, todas las titulaciones de esta rama aumentan su matrícula, en la UA casi todas las titulaciones experimentan descensos en la matrícula, especialmente en la Licenciatura de Economía, cuya matrícula desciende a la mitad durante el periodo analizado. La única excepción la constituye la Diplomatura de Turismo, cuya matrícula casi se duplica (91,8%) durante el periodo. Sin embargo, este crecimiento no resulta tan espectacular cuando se la compara con la evolución en la CV, cuyos matriculados en 2005/06 son más del triple que en 1997/98, o la de España, cuyo número de estudiantes matriculados es casi siete veces los del principio del periodo.
- b) *Educación*: Todas las titulaciones de Ciencias de la Educación experimentan importantes aumentos en la matrícula tanto en la UA como en la CV (**gráfico 3.8.5**). En la UA la evolución de estas titulaciones es incluso más positiva que en la CV o España. Durante el periodo la matrícula global en las titulaciones de Ciencias de la Educación en la UA aumentó un 28,4%, frente al 15,5% de la CV o el 4,8% de España. Tanto en la UA, como en la CV y España, la titulación con mayor crecimiento es la Licenciatura en Psicopedagogía, con un crecimiento del 45,4% en la UA y del 167,9% en la CV y 114,2% en España en el periodo.
- c) *Jurídicas*: El número de estudiantes matriculados en todas las titulaciones de Ciencias Jurídicas ha descendido de forma continuada a lo largo del periodo (**gráfico 3.8.6**). En la UA la evolución de estas titulaciones es menos negativa que en la CV o España. En la UA la matrícula ha descendido un 28,2%, frente al descenso del 31,4% en la CV o el 32,3% de España. En todos los casos, la evolución más negativa corresponde a la Licenciatura en Derecho, la primera en importancia en la matrícula total al principio del periodo y que, tras una caída del 45%, pasa a ocupar el segundo puesto, detrás de Empresariales, en 2005/06.
- d) *Ciencias Sociales*: La matrícula conjunta de las titulaciones de Ciencias Sociales apenas sufre variación en el periodo analizado (**gráfico 3.8.7**). En la UA desciende un 1%, y en España aumenta un 1,6%. En la CV, en cambio, aumenta un 12%. Sin embargo, esta relativa estabilidad de la rama esconde evoluciones muy dispares por titulaciones. Así, tanto en la UA como en la CV y España aumenta la matrícula de la Diplomatura en Relaciones Laborales, mientras que la Licenciatura en Sociología disminuye. En el caso de la UA el descenso en la matrícula en Sociología resulta especialmente importante (71%).
- *Enseñanzas Técnicas*: La evolución de esta rama en la UA ha sido particularmente positiva (**gráfico 3.8.8**). El conjunto de titulaciones técnicas experimentó un aumento en la matrícula del 22,8%, frente al moderado crecimiento del 8,8% en la CV o el 3% de España. La evolución particular de las titulaciones en la UA es muy diferente de la experimentada en el conjunto de universidades (valencianas o españolas). Así, en la CV y España, todas las titulaciones técnicas aumentan su matrícula y la única titulación con descenso en el número de estudiantes es la ingeniería en Obras Públicas. Por el contrario, en la UA sólo aumentan su matrícula las Arquitecturas y el resto de titulaciones experimentan descensos en la matrícula. Es de destacar que en la UA la matrícula en Arquitectura casi se quintuplica en el periodo considerado, frente a crecimientos mucho más moderados en la CV (32,4%) o España (3,5%).

En resumen, siguiendo la pauta del conjunto de universidades españolas, en la UA las ramas de *Ciencias de la Salud* y *Enseñanzas Técnicas* y las titulaciones relacionadas con la *Educación* han experimentado importantes aumentos en la matrícula durante el periodo. Por el contrario, la matrícula ha descendido de forma importante en las *Ciencias Jurídicas* y en las *Ciencias Experimentales*. Esta reorientación se da con mayor intensidad en la UA que en la CV o España: el aumento en la matrícula en *Ciencias de la Salud*, *Enseñanzas Técnicas* y *Educación* ha sido más intenso en la UA que en España y la reducción de la matrícula en *Económicas* ha sido superior. Obviamente, como tendremos oportunidad de cuantificar posteriormente, el impacto de esta evolución de cada rama sobre el número total de matriculados depende de la composición de la oferta. Así, la negativa evolución de la matrícula en la rama de las *Ciencias Jurídicas*, que concentraba en 1997/98 al 19% de los estudiantes, significa que el impacto de la evolución negativa de esta rama de enseñanza ha sido mayor. Asimismo, el escaso peso de la rama de *Ciencias de la Salud* (1,9% en 1997/98) hace que, pese a su espectacular crecimiento, tenga una repercusión reducida en la matrícula agregada.

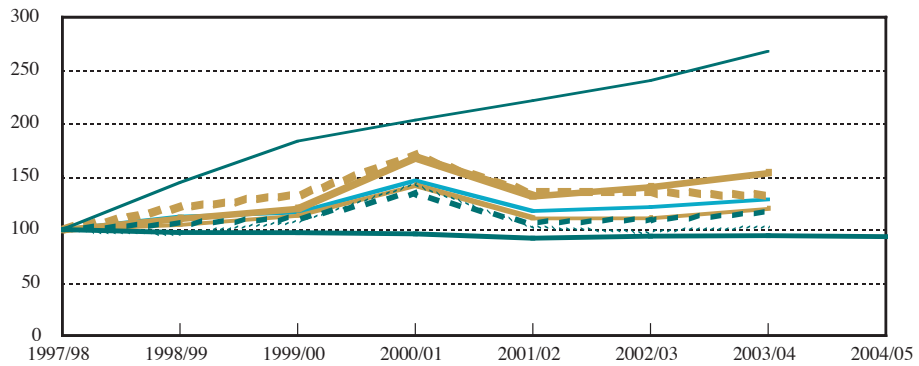
Gráfico 3.8.5. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones
 UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

5) Ciencias Sociales y Jurídicas - Educación

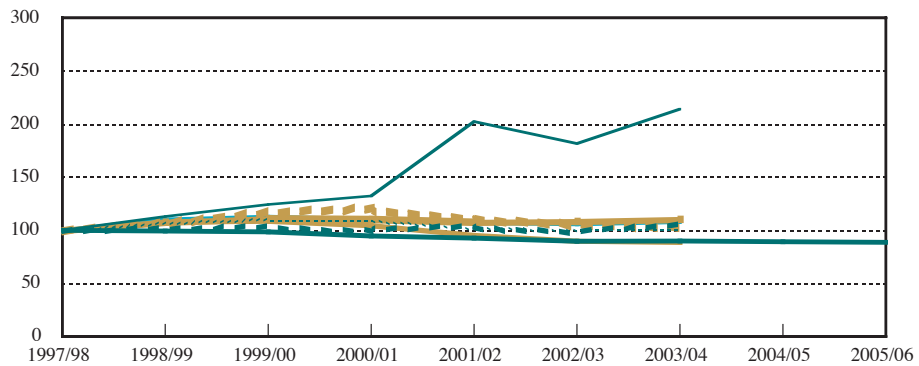
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



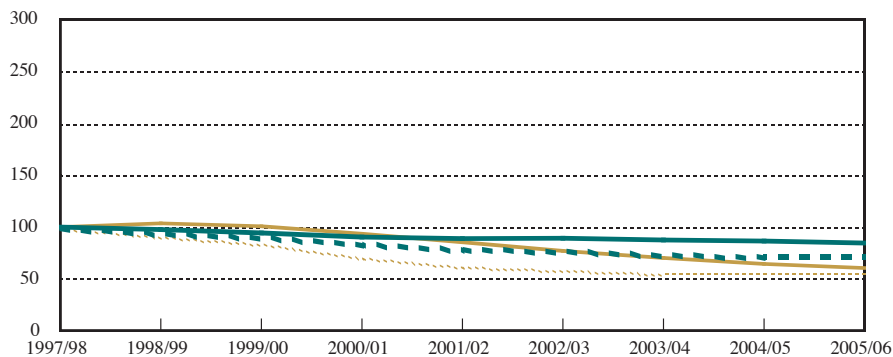
- CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS
- - - EDUCACIÓN
- L.Psicopedagogía
- Maestro: Educación Infantil
- Maestro: Educación Musical
- Maestro: Educación Primaria
- - - Maestro: Educación Física
- Maestro: Lengua Extranjera

*Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos previstos para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
 Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

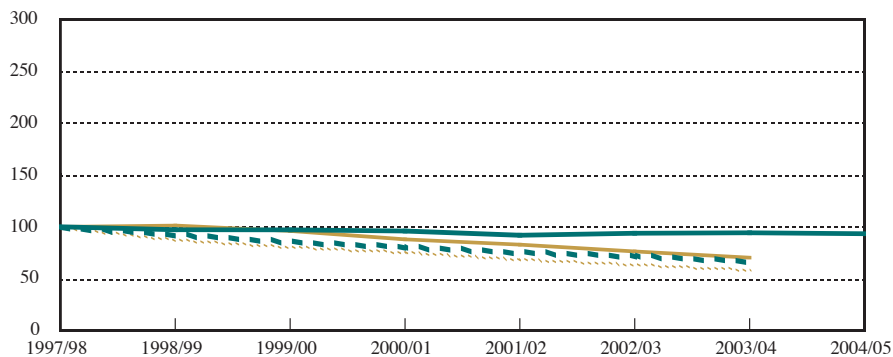
Gráfico 3.8.6. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones
UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

6) Ciencias Sociales y Jurídicas - Jurídicas

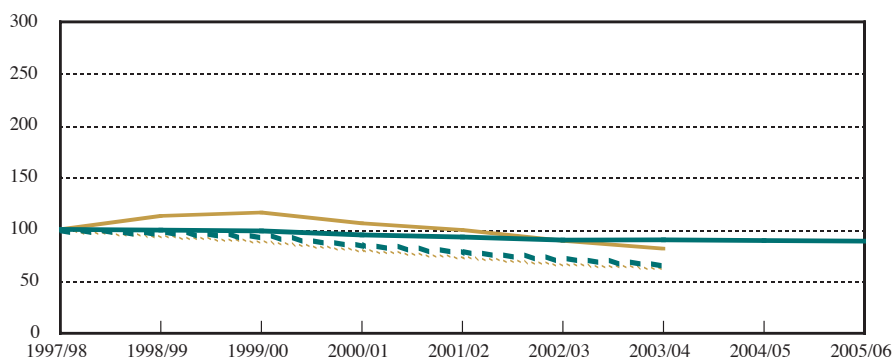
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



— CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS — D.Relaciones Laborales
- - - JURÍDICAS - - - L.Derecho

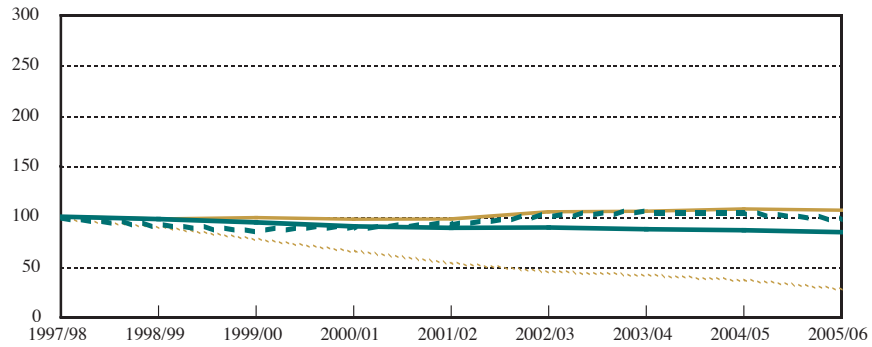
*Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos previstos para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

Gráfico 3.8.7. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones

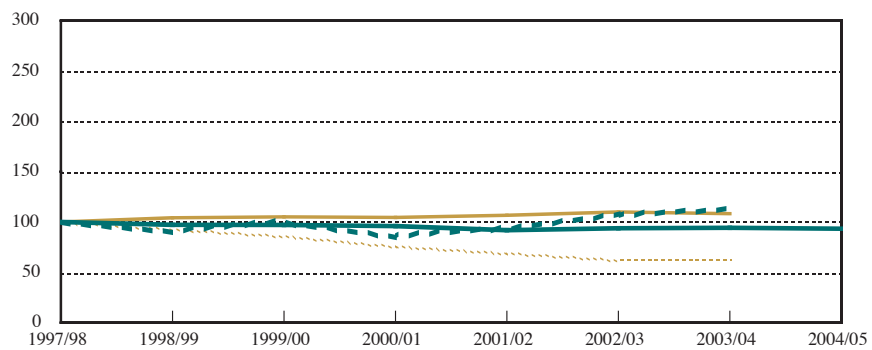
UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

7) Ciencias Sociales y Jurídicas - Sociales

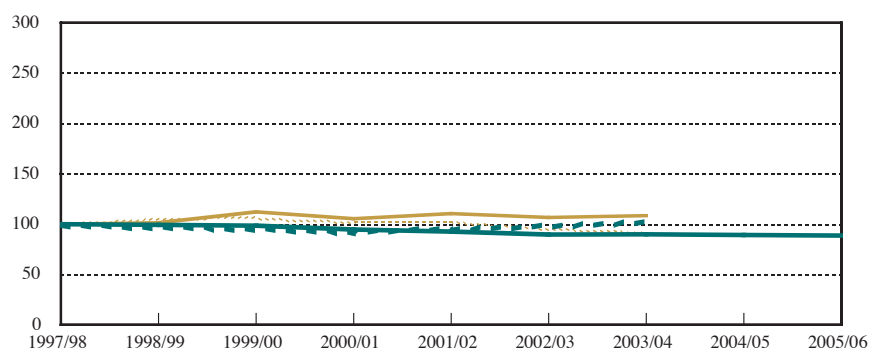
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



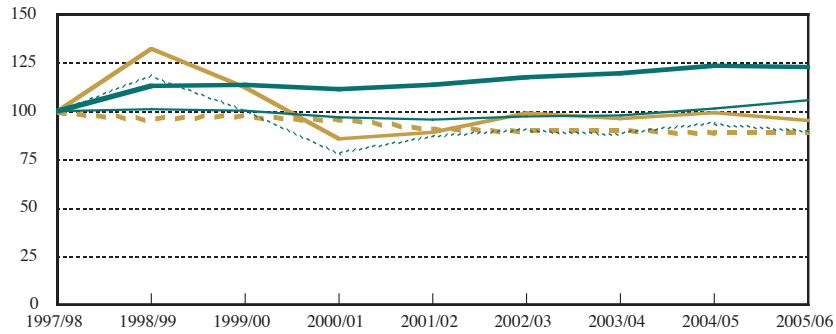
— CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS — D.Trabajo Social
- - - SOCIALES - - - L.Sociología

Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos previstos para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
 Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.

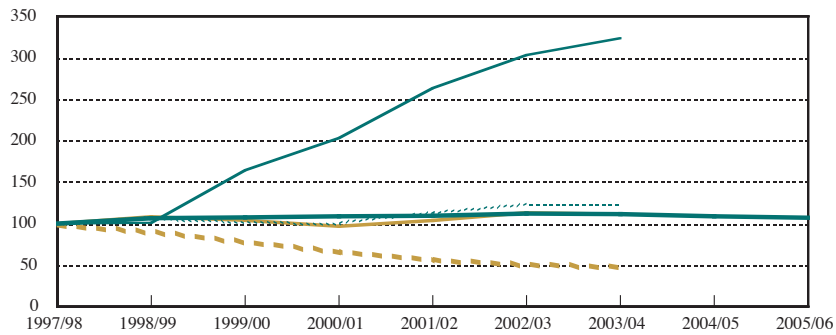
Gráfico 3.8.8. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones
 UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

8) Enseñanzas Técnicas (Ciclo Corto)

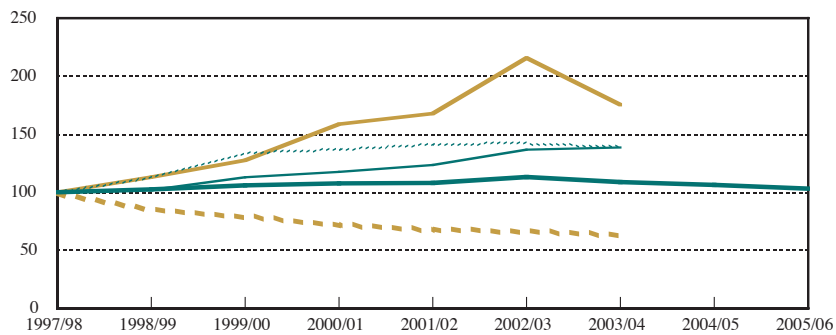
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



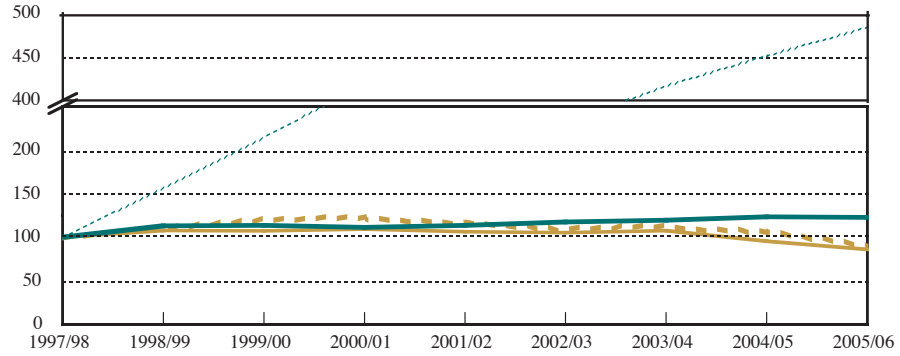
— ENSEÑANZAS TÉCNICAS — I.T. Informática de Sistemas
- - - Arquitecto Técnico - - - I.T. Obras Públicas
- · - · - I.T. Informática de Gestión

*Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos avance para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
 Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

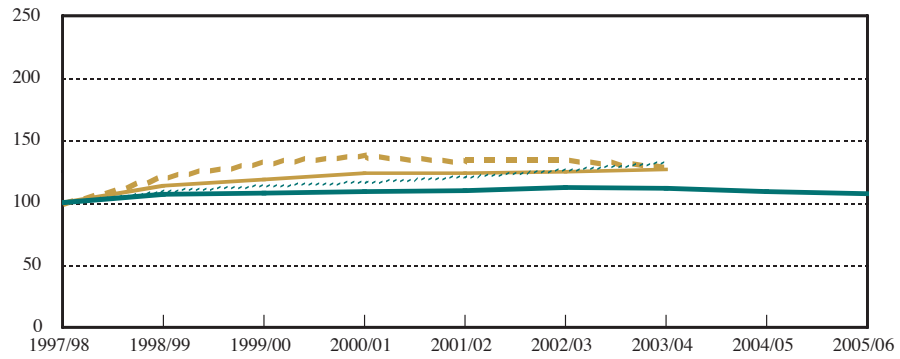
Gráfico 3.8.8. Evolución de los matriculados de 1º y 2º ciclo por ramas y titulaciones
 UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006. 1997/1998 = 100

8) Enseñanzas Técnicas (Ciclo Largo)

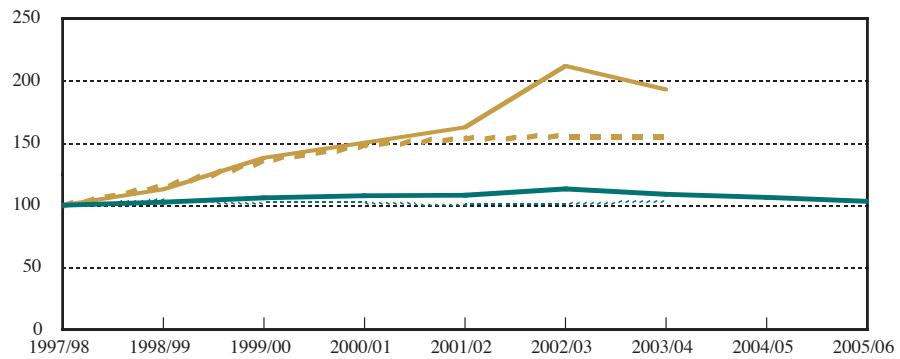
A) UA



B) Comunidad Valenciana



C) España



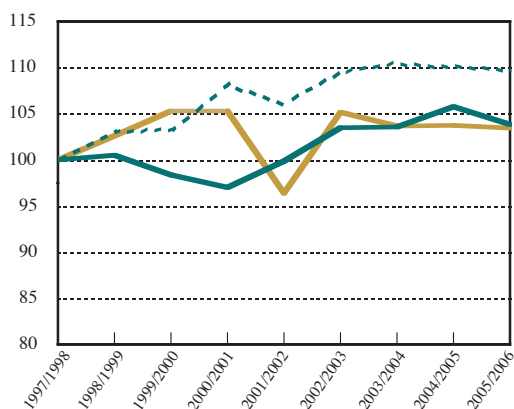
— ENSEÑANZAS TÉCNICAS — I.Informática
 - - - - - Arquitectura - - - - - I.Químico

*Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos avance para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
 Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

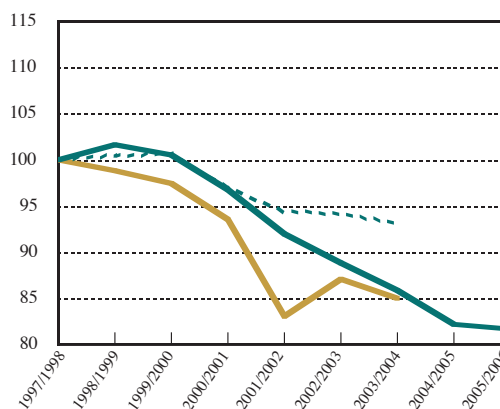
Además de la mencionada reorientación de la matrícula a favor de determinadas titulaciones, se está produciendo otra paralela en contra de las titulaciones de ciclo largo y a favor de las titulaciones de ciclo corto o sólo de segundo ciclo. El **gráfico 3.9** presenta la evolución del número de matriculados en primer y segundo ciclo desde el periodo 1997/98 para la UA, la CV y España. La matrícula total de la UA entre 1997/98 y 2005/06 ha descendido un 6,5%. El desglose por ciclos permite observar que detrás de este descenso en la matrícula se esconden profundas transformaciones en las titulaciones por ciclos. Así, la matrícula agregada de las titulaciones de ciclo corto experimentan un aumento acumulado del 3,8%, mientras que la matrícula de las titulaciones de sólo segundo ciclo casi se cuadruplican. Por el contrario, las titulaciones de ciclo largo sufren un descenso en la matrícula del 14,2%. Esta preferencia en la UA por las titulaciones de ciclo corto y sólo segundo ciclo se da también en el agregado de universidades de la CV y de España, si bien la intensidad de la reorientación es variable. Así, las titulaciones de sólo segundo ciclo aumentan un 149,8% y 181,2% en la CV y España respectivamente, las de ciclo corto un 9,9% y 3,4% en la CV y España respectivamente, mientras que las de ciclo largo disminuyen un 6,9% en la CV y un 15% en España.

Gráfico 3.9. Evolución del número de matriculados por ciclos de estudios
UA, Comunidad Valenciana y España. 1997/1998 - 2005/2006

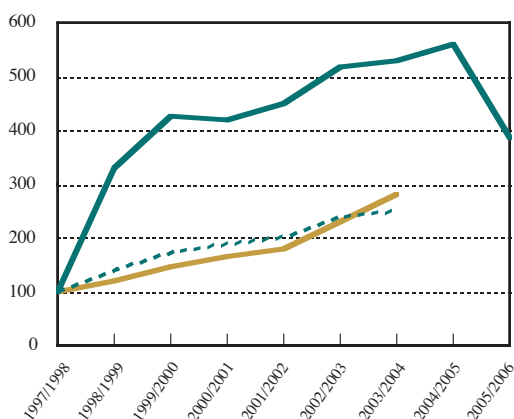
A) Ciclo corto



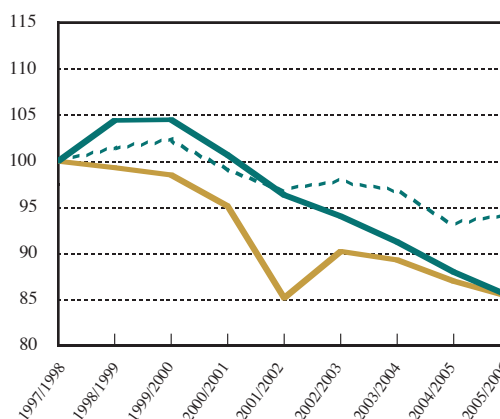
B) Ciclo largo



C) Sólo segundo ciclo



D) Ciclo largo + Sólo segundo ciclo



— UA - - - CV — España

*Nota: Datos provisionales para el curso 2004/2005 y datos avance para el curso 2005/2006 (CV y España, CCU).
Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

3.2.2. La incidencia de la especialización de la UA en la evolución de la matrícula

Según se ha visto, los ritmos de crecimiento de la matrícula de las distintas universidades son muy dispares. En general, las universidades grandes y consolidadas experimentan descensos en el número de estudiantes matriculados, mientras que las de más reciente creación experimentan aumentos importantes en su matrícula. En este contexto, la evolución reciente de la UA, con un descenso en la matrícula del 6,5% en el periodo, no puede considerarse *a priori* negativa, ya que, como hemos visto, entre las veinte universidades españolas más grandes, es la que experimenta menor descenso en la matrícula. Asimismo, como se ha comprobado, tras este ligero descenso en la matrícula agregada de la UA existen comportamientos muy desiguales en la evolución de las titulaciones ofertadas que han significado cambios importantes en la orientación de esta universidad. En general, la reorientación de la especialización en la UA sigue la pauta de las universidades valencianas o españolas; sin embargo, el ritmo de crecimiento a lo largo del periodo es diferente (-6,5% en la UA, -1,2% en la CV y -8,5% en España).

A la vista de estos resultados resulta interesante analizar en qué medida la composición de la oferta académica de la UA al principio del periodo puede explicar este ritmo de crecimiento diferente de la matrícula de la UA. En otros términos, si su especialización le ha permitido beneficiarse del crecimiento en la demanda de las titulaciones en expansión o, por el contrario, se confirma la hipótesis de que su orientación, más intensa en las titulaciones con una demanda en descenso, le ha perjudicado.

Para ello, haciendo uso de la técnica del *shift-share*, ya utilizada en el capítulo anterior con otra finalidad, se cuantificará el efecto que ha tenido el perfil de la oferta por ramas de la UA en el crecimiento diferencial total del número de estudiantes de la UA respecto del conjunto de universidades españolas o valencianas. Esto permitirá descomponer el crecimiento diferencial de la UA respecto de la CV y España en dos componentes. El primero de ellos, que denominaremos efecto intra-rama, recoge el crecimiento diferencial de la UA que se debe exclusivamente al mayor (o menor) crecimiento de la UA en cada una de las ramas de enseñanza respecto al crecimiento de la CV o España. El segundo, que denominaremos efecto especialización, cuantifica el crecimiento diferencial en la matrícula de la UA debido a su diferente especialización de partida en cada rama de enseñanza⁷.

La expresión utilizada para realizar la descomposición del crecimiento del número de matriculados, tomando como referencia España (ESP), es la siguiente:

$$g^{UA} - g^{ESP} = \underbrace{\sum_{j=1}^5 \left(\frac{\theta_{j0}^{UA} + \theta_{j0}^{ESP}}{2} \right) (g_j^{UA} - g_j^{ESP})}_{\text{Efecto intra-rama}} + \underbrace{\sum_{j=1}^5 \left(\frac{(g_j^{UA} + g_j^{ESP})}{2} \right) (\theta_{j0}^{UA} - \theta_{j0}^{ESP})}_{\text{Efecto especialización}}$$

donde g^{UA} y g^{ESP} son las tasas de crecimiento de los matriculados en la UA y en España respectivamente, g_j^{UA} y g_j^{ESP} son las tasas de crecimiento de los matriculados en el periodo en cada una de las j ramas de enseñanzas en la UA y en España respectivamente y θ_{j0}^{UA} y θ_{j0}^{ESP} el peso de los matriculados en la rama de enseñanza j en los matriculados de la UA y de España respectivamente. Cuando la comparación se realiza con el conjunto del sistema universitario de la CV la expresión será la misma, sustituyendo los superíndices ESP por CV.

El efecto intra-rama recoge el crecimiento diferencial de la UA respecto de España resultado de crecer más (o menos) que España en cada una de las ramas. Por su parte, el efecto especialización recoge el crecimiento diferencial como consecuencia de estar más (o menos) especializada en las ramas de enseñanza con mayor crecimiento.

Nótese que si la especialización de la UA fuera la misma que la existente en el conjunto de las universidades españolas ($\theta_{j0}^{UA} = \theta_{j0}^{ESP}$), el efecto especialización sería cero y sólo existiría el denominado efecto

⁷ Nótese que se utiliza la descomposición por ramas educativas. Alternativamente, es posible utilizar el desglose por titulaciones, lo que permite recoger los efectos de las reorientaciones de la matrícula en el seno de cada rama. Sin embargo, sólo se dispone de datos por titulaciones para la CV y España hasta el curso 2003/04.

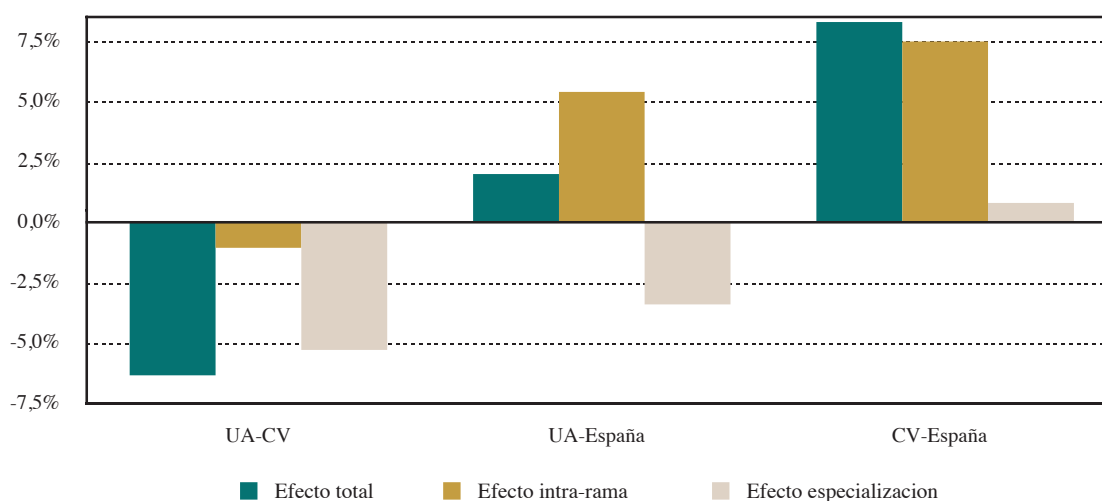
intra-rama. En consecuencia, este efecto recoge las diferencias de crecimiento en la matrícula entre la UA y España que habrían existido incluso en el caso de que la UA tuviera la misma especialización por ramas de enseñanza que el conjunto de universidades de España.

Similarmente, en el caso de que no existiesen diferencias de crecimiento entre la UA y España en cada una de las ramas de enseñanza ($g_{j0}^{UA} = g_{j0}^{ESP}$), el único efecto sería el efecto de la especialización, ya que el efecto intra-rama sería nulo. Por lo tanto, este efecto registra las diferencias en el crecimiento entre la UA y España que existirían debido a la diferente composición (especialización) en las ramas de enseñanza aún en el caso en que el crecimiento en todas ellas fuera idéntico.

El **gráfico 3.10** presenta los resultados del *shift-share* para explicar el crecimiento diferencial de la UA respecto de España y la CV, así como entre la CV y España durante los cursos 1997/98 y 2005/06.

Gráfico 3.10. Descomposición del crecimiento diferencial de los matriculados

Análisis *shift-share*. UA, Comunidad Valenciana* y España. 1997/98 - 2005/06



* 1997/98 - 2004/05

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria, UA y elaboración propia.

Entre el curso 1997/98 y 2005/06 la UA experimentó una caída en la matrícula total del -6,5%, mientras que en el conjunto de las universidades de la CV decreció un -0,1%. Así pues, el crecimiento diferencial UA-CV es de -6,4% puntos (efecto total). Si la UA hubiera tenido la misma composición de ramas de enseñanza que el conjunto de las universidades de la CV ($\theta_{j0}^{UA} = \theta_{j0}^{CV}$) la UA habría, sin embargo, disminuido su matrícula sólo un 1,1% más que la CV (efecto intra-rama). Este resultado indica que los ritmos de crecimiento de las ramas de enseñanza de la UA no son muy diferentes a los del conjunto de universidades de la CV. Por tanto, la razón de la evolución más negativa de los matriculados en la UA en relación con la CV es, sobre todo, la orientación de su especialización, en otros términos, se debe a que la UA está más especializada que las universidades de la CV en las ramas con menor crecimiento y, por tanto, menos en las más expansivas.

En efecto, el efecto especialización es de -5,3%. Es decir, aún en el caso en que cada rama de enseñanza de la UA creciera al mismo ritmo que en el conjunto de universidades de la CV ($g_{j0}^{UA} = g_{j0}^{CV}$), la tasa de crecimiento de la UA sería 5,3 puntos menor que la de la CV debido a la diferente composición de su oferta por ramas de enseñanza. En otros términos, la principal causa del menor crecimiento de la UA respecto de la CV se debe a su especialización por ramas de enseñanza y no al comportamiento individual de cada una de las ramas.

Dado que la evolución de la demanda en la CV no ha sido la misma que en España, se han calculado también los dos efectos comparando la UA con el comportamiento de la matrícula en el conjunto de España. En este caso, dado que durante el periodo la matrícula en las universidades españolas experimentó un descenso del -8,4%, el diferencial de crecimiento de la UA respecto de España (**UA-España**) es positivo (2%). En comparación con España, el efecto intra-rama es positivo (5,4%), e indica que si la UA tuviera

la misma especialización que España, la matrícula total habría crecido 5,4 puntos más, lo que pone de manifiesto la positiva evolución de cada rama en la UA. Por el contrario, el efecto especialización vuelve a ser negativo e importante (-3,4%), lo que significa que la especialización de la UA es también más desfavorable para la evolución de la matrícula que la del conjunto de universidades españolas.

Los resultados indican, por tanto, que los ritmos de crecimiento de cada una de las ramas de enseñanza de la UA son satisfactorios en comparación con las universidades españolas, pero no en comparación con los de la CV. En cualquiera de las dos comparaciones, la especialización de la UA le perjudica.

Las tres últimas columnas del gráfico corresponden a la descomposición del crecimiento diferencial de las universidades valencianas (CV) respecto de las españolas (España). Durante el periodo analizado, la matrícula de las universidades de la CV y de España experimentó un descenso de -0,1% y -8,4% respectivamente, siendo por tanto el crecimiento diferencial **CV-España** de 8,3% (efecto total). En este caso, dado que la especialización de la CV y España no son muy diferentes, el efecto especialización no es muy importante, aunque ligeramente favorable a la CV (0,8%). El efecto intra-rama, que mide el crecimiento diferencial que hubiera existido si la CV y España hubieran tenido la misma especialización por ramas de enseñanza ($\theta_{j0}^{CV} = \theta_{j0}^{ESP}$) es más relevante, ascendiendo en la década a 7,5 puntos. En definitiva, el 90% del diferencial relativo de crecimiento de las universidades valencianas frente a las españolas se debe al mejor comportamiento de la matrícula dentro de cada rama y sólo un 10% a una especialización ventajosa.

En resumen, la ventaja de las universidades de la CV respecto de las españolas en cuanto a crecimiento de la matrícula se debe a otras características de las propias universidades o de su entorno distintas de la especialización de la oferta de estudios, ya que ésta es muy similar a la de las universidades españolas. Por el contrario, la situación de la UA es diferente, pues ha sido su desventajosa especialización por ramas –dada la evolución que ha seguido la demanda la que más explica la evolución más negativa de su matrícula, mientras que el comportamiento en el seno de cada rama ha sido muy positivo, al menos cuando se compara con España.

3.3. ANÁLISIS DE LOS DESAJUSTES OFERTA-DEMANDA

El objetivo de esta sección es analizar los desajustes entre la oferta de plazas y la demanda de las mismas en cada una de las titulaciones ofertadas por la UA y en las respectivas ramas de enseñanza. Como ya se ha advertido con anterioridad, la evolución de la matrícula en una universidad responde tanto a la demanda como a la oferta de estudios, por lo que ambos aspectos deberán ser considerados en el análisis.

La capacidad de la UA de atender satisfactoriamente a las demandas de los estudiantes depende de muchos factores (endógenos y exógenos): factores demográficos, legales, políticos, geográficos, etc. Dado que un análisis exhaustivo de los mismos excede de los objetivos del presente estudio, esta sección se dedicará a identificar los desajustes existentes entre demanda y oferta, y a señalar algunas de sus causas más evidentes, y directamente relacionadas con el funcionamiento de la UA (exceso de oferta, insuficiencia de plazas, etc.). El análisis se llevará a cabo por titulaciones y por ramas educativas, para lo cual se comparará la oferta de plazas en cada titulación de la UA con su demanda, obtenida de las primeras opciones preferidas por los estudiantes, según éstos lo manifiestan en los formularios de preinscripción. Para identificar cuáles pueden ser las razones del desajuste entre demanda y oferta analizaremos los datos disponibles considerando distintas variables de oferta, demanda y matrícula por titulación.

Por tanto, merece la pena destacar que consideramos como demanda de una determinada titulación el número de individuos que han solicitado una titulación en primera opción en la preinscripción, en lugar de medirla en un sentido más general a través del número de individuos que en un curso determinado solicitan su ingreso en alguna de las titulaciones ofrecidas por la universidad. La medición de la demanda a través de las solicitudes en primeras preferencias presenta varias ventajas frente a la segunda alternativa. En primer lugar, evita el problema de múltiple contabilización derivado del hecho de que un estudiante puede solicitar su admisión en varias titulaciones de forma simultánea⁸. En segundo lugar, la comparación de las

⁸ Nótese que la utilización de este indicador para el agregado de España sí presentaría problemas de múltiple contabilización. La razón es que cada Comunidad Autónoma realiza su propio proceso de preinscripción con independencia del resto de CCAA, de manera que los alumnos pueden solicitar plaza en la titulación que deseen en cada una de ellas. Esto implica que un mismo alumno puede presentar su solicitud de preinscripción en varias Comunidades Autónomas a la vez.

demandas en primeras preferencias con la matrícula efectiva ofrece un indicador sencillo e intuitivo para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes en cada titulación y en el agregado de la universidad.

A grandes rasgos, y adelantándonos a los resultados que a continuación se detallarán, la comparación entre las demandas de los estudiantes en primeras preferencias con los estudiantes finalmente matriculados en la UA permite afirmar que la situación de la UA no refleja un problema de escasez de demanda sino de un insuficiente aprovechamiento de la misma como consecuencia de la inadecuada composición de plazas para absorberla. Prueba de ello es que en la última década y para el agregado de titulaciones, el número de estudiantes preinscritos que revelaban que su primera opción era una titulación impartida por la UA siempre ha sido superior a los estudiantes que finalmente han podido matricularse en la UA (un 26% superior en el curso 2005/06).

El análisis de las razones de esta falta de aprovechamiento se llevará a cabo mediante el estudio de las siguientes variables: demanda en primera preferencia (D_1), oferta de plazas (O), matrícula en primera preferencia (M_1) y matrícula definitiva (M). En relación con estas variables documentaremos la magnitud de los desajustes entre oferta y demanda en la UA a partir de la información que proporcionan las estadísticas de preinscripción e ingreso en la universidad en los últimos cinco cursos. Partiremos de la definición de distintos indicadores por ramas y titulaciones que sirvan para medir el grado de desajuste de la demanda, su cobertura y su grado de satisfacción:

- **D_1/O :** Mide el grado de ajuste entre demanda y oferta. Valores cercanos a la unidad reflejan situaciones en las que los alumnos que solicitan realizar determinadas titulaciones pueden, potencialmente, acceder a la misma, ya que existe suficiente número de plazas. Desde el punto de vista meramente económico el valor unitario de este indicador podría interpretarse como el equilibrio del “mercado universitario”. Es un indicador del grado de satisfacción potencial de la demanda, ya que el grado de satisfacción finalmente alcanzado dependerá de otras circunstancias, como las notas de corte de las demás titulaciones y los efectos desbordamiento de unas sobre otras que pueden impedir a los estudiantes que prefieren sobre todo una titulación cursarla.
- **D_1/M_1 :** Mide también el grado de ajuste de la demanda, pero a diferencia de la ratio D_1/O , que mide la satisfacción potencial, esta ratio aproxima la satisfacción final de la demanda. Este indicador toma valores superiores (o iguales) a la unidad e indica la proporción de estudiantes que no pueden matricularse en la titulación preferida. Un valor cercano a la unidad indica un elevado grado de ajuste entre demanda y matrícula en el sentido de que la mayor parte de estudiantes que manifestaron su deseo de realizar un determinado tipo de estudios en primera opción (D_1) han podido finalmente matricularse en los mismos (M_1).
- **M_1/M :** Indica la proporción de estudiantes matriculados que deseaban hacerlo en primera opción. Valores cercanos a la unidad indican que la mayoría de estudiantes matriculados en una determinada titulación consiguen lo que preferían como primera opción. Por el contrario, cuanto menor sea el indicador, menor es la proporción de estudiantes matriculados que están cursando la titulación preferida.
- **O/M :** Refleja la capacidad de absorción de las titulaciones de acuerdo con su capacidad de la oferta (determinada por los recursos humanos y materiales asignados a la titulación). Valores muy superiores a la unidad reflejan situaciones en las que la titulación no consigue captar suficiente número de estudiantes para cubrir las plazas ofertadas y mantiene capacidad de ofrecer servicios no utilizada.

En los cuadros 3.2 a 3.5 se presenta la información por ramas y titulaciones de los mencionados indicadores para los cursos 1997/98 a 2005/06 en la UA. El cuadro 3.6 presenta un resumen de los mismos para el curso 2005/06. La última fila de los cuadros presenta los resultados para el agregado de la UA.

3.3.1. Análisis del agregado de titulaciones de la UA

En el agregado de titulaciones de la UA, la ratio D_1/O se sitúa a lo largo del periodo analizado entre 1,01 en 2000/01 y 1,29 en 2002/03 (cuadro 3.2). En el curso 2005/06 era 1,14, lo que indica que el número de estudiantes que desean cursar estudios en alguna de las titulaciones de la UA en primera preferencia es un 14% superior a las plazas ofertadas. El valor superior a la unidad del indicador tiene implicaciones positivas, ya que significa que la UA tiene, en términos generales, una elevada capacidad de atracción de estudiantes, pero también negativas, ya que indica que el número de plazas ofertadas por la UA es insuficiente.

ciente para cubrir las primeras preferencias de los estudiantes y, en este sentido, se está dejando una parte de la demanda sin cubrir en unos tiempos en los que la demanda escasea.

El siguiente indicador (**D1/M1**) pone de manifiesto de forma más contundente que existe una elevada proporción de demanda insatisfecha (**cuadro 3.3**). El valor de este indicador oscila en torno a 2 a lo largo del periodo, siendo 1,91 en el curso 2005/06. Este elevado valor implica que, en conjunto, la UA sólo consigue matricular en los estudios preferidos a la mitad de los estudiantes que desean hacerlo. Si combinamos este indicador con **M1/M** se obtiene otro indicador interesante (**D1/M**), que en 2005/06 es de 1,26, lo que significa que alrededor del 26% de los estudiantes que deseaban cursar una titulación en la UA no se matriculan finalmente ni en la titulación preferida ni en ninguna otra⁹. Este resultado es un tanto sorprendente, ya que significa que la UA renuncia a atender a más de la cuarta parte de su demanda en un periodo de decrecimiento de la matrícula.

Para el total de titulaciones de la UA, el indicador **M1/M** oscila entre 0,58 y 0,67 (**cuadro 3.4**). En el curso 2005/06 era 0,66, es decir sólo dos tercios de los estudiantes matriculados en las titulaciones de la UA están estudiando lo que preferían en primera opción. Sobre las implicaciones educativas y sociales que podría tener este indicador incidiremos más adelante, pero el hecho de que exista una tercera parte de estudiantes que no desean en primera opción estudiar los estudios que están realizando podría incidir tanto en los resultados académicos como en el abandono prematuro de los estudios (tasas de abandono).

Finalmente, los valores del indicador **O/M** para el agregado de la UA a lo largo del periodo han oscilado en torno a la unidad, si bien en el curso 2005/06 alcanzó el valor 1,11 (**cuadro 3.5**). El valor superior a la unidad indica que la UA, a pesar de contar con un elevado número de estudiantes que desean estudiar sus titulaciones (un 26% más que la matrícula total final en 2005/06), no consigue absorberlos en número suficiente como para cubrir el total de plazas ofrecidas, por lo que, en conjunto, la UA tiene un ligero exceso de capacidad instalada.

3.3.2. Análisis por titulaciones

Podemos utilizar el indicador de desajuste (**D1/O**) del **cuadro 3.2** para caracterizar a las titulaciones y clasificarlas en tres grandes grupos:

- **Titulaciones con exceso de demanda:** Este grupo se caracteriza por tener un número de estudiantes que desean realizar, en primera preferencia, dicha titulación muy superior al número de plazas ofertadas por la UA en esa titulación (**D1/O** altos).

En este grupo se encuentran todas las titulaciones de magisterio de la rama de *Educación*, la diplomatura en *Enfermería*, *Arquitectura*, *Licenciatura en Traducción e Interpretación*, *Diplomatura en Nutrición*, etc. En estas titulaciones el número de plazas ofrecidas por la UA es insuficiente para atender las demandas de los estudiantes. En algunos casos la demanda supera en más de cinco veces al número de plazas ofrecidas (ej: *Maestro en Educación Infantil*).

En estas titulaciones nos encontramos con ratios **O/M** cercanas a la unidad, indicando que todas las plazas ofertadas son cubiertas por estudiantes que se matriculan en esas titulaciones. Pero debe advertirse que, aunque finalmente la oferta de plazas y el número de matriculados sean muy similares, ese dato no implica que exista ajuste de la oferta a la demanda, sino que la demanda se encuentra racionada por la oferta.

Otra característica común de estas titulaciones es que el grado de satisfacción de la demanda es muy reducido. Así, la ratio **D1/M1** es, en todos los casos, muy superior a la unidad, indicando que un elevado porcentaje de estudiantes que deseaban cursar estas titulaciones no pueden finalmente matricularse en las mismas. Así, en las titulaciones de *Educación* (magisterio) el valor de esta ratio alcanza 4,17, indicando que sólo uno de cada cuatro estudiantes que deseaban estudiar alguna de las titulaciones de maestro puede finalmente matricularse en ellas. Las titulaciones con menor grado de satisfacción de la demanda (elevados **D1/M1**) son: *Maestro en Educación Infantil* (5,88), *Maestro en Educación Física* (5,44), *Maestro en Educación Primaria* (3,93), *Diplomatura en Enfermería* (3,44), y *Licenciatura en Traducción e Interpretación* (2,82).

⁹ $D1/M=(D1/M1) \cdot (M1/M)=1,26$, dado que en el último curso $D1/M1=1,91$ y $M1/M=0,66$.

Cuadro 3.2 Relación entre preinscritos en primera opción (D1) y oferta de plazas (O)

UA 1997/98 y 2005/06

	D1/O								
	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Dip Enfermería	3,10	2,69	2,35	2,42	2,64	2,48	2,57	2,53	2,67
CIENCIAS DE LA SALUD	3,10	2,69	2,35	2,42	2,64	2,48	2,57	2,53	2,67
Dip. Nutrición Humana y Dietética					1,60	2,12	1,99	1,77	1,59
Dip. Óptica y Optometría	0,83	0,63	0,70	1,08	0,61	0,69	0,61	0,67	0,65
Lic. Biología	1,28	1,49	1,22	1,09	1,23	1,32	1,15	0,85	0,83
Lic. Matemáticas		0,88	0,83	0,75	0,95	0,85	0,53	0,50	0,70
Lic. Química	0,66	0,58	1,04	0,62	0,55	0,45	0,53	0,50	0,62
CIENCIAS EXPERIMENTALES	1,19	0,93	0,98	0,92	0,97	1,09	0,99	0,85	0,86
Dip. Ciencias Empresariales	1,16	1,08	1,01	1,15	1,22	1,17	1,10	1,25	1,06
Dip. Turismo	1,00	1,36	1,15	1,12	1,55	1,35	1,18	1,11	1,46
Lic. Administración y Dirección de Empresas	1,33	0,88	0,73	0,61	0,80	0,96	1,04	0,88	0,94
Lic. Economía	0,82	0,84	0,62	0,51	0,47	0,53	0,41	0,47	0,29
ECONÓMICAS	1,11	1,02	0,88	0,86	1,04	1,04	0,98	0,98	0,95
Maestro: Esp. Educación Física	3,44	2,96	2,98	2,71	2,64	2,78	3,20	3,09	2,72
Maestro: Esp. Educación Infantil	3,80	3,77	4,27	3,94	4,14	5,57	5,28	5,47	5,42
Maestro: Esp. Educación Musical	1,81	1,29	1,10	1,09	0,77	0,91	0,82	0,92	1,08
Maestro: Esp. Educación Primaria	1,74	1,51	1,77	1,36	1,56	1,48	1,91	1,90	1,74
Maestro: Esp. Lengua Extranjera	0,95	0,89	0,73	1,64	0,92	1,24	1,64	1,54	1,34
EDUCACIÓN	2,35	2,08	2,17	2,15	2,01	2,40	2,57	2,58	2,46
Dip. Gestión y Administración Pública				1,17	1,30	1,02	0,89	0,79	0,74
Dip. Relaciones Laborales	0,68	0,84	0,82	0,89	1,00	0,95	0,92	0,84	0,78
Lic. Derecho	0,70	0,62	0,50	0,47	0,64	0,63		0,83	0,98
JURÍDICAS	0,69	0,70	0,72	0,64	0,83	0,77	0,91	0,83	0,88
Dip. Trabajo Social	0,96	0,75	0,65	0,93	0,76	1,29	1,10	1,28	1,31
Lic. Publicidad y Relaciones Públicas		4,98	2,29	1,86	2,29	2,16	1,75	1,89	1,48
Lic. Sociología	0,65	0,89	0,86	0,47	0,71	0,49	0,38	0,38	0,31
SOCIALES	0,76	1,81	1,27	1,12	1,27	1,35	1,11	1,21	1,06
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	1,08	1,19	1,07	1,01	1,17	1,23	1,26	1,24	1,19
Arquitectura	3,06	2,17	2,30	1,95	1,73	2,11	1,88	2,23	2,54
Arquitectura Técnica	1,53	1,52	1,14	0,80	1,53	1,65	1,22	1,18	1,19
Ing. Geológica				0,65	0,54	0,35	0,32	0,25	0,33
Ing. Informática	1,02	0,89	1,22	0,88	1,47	1,10	1,06	0,62	0,55
Ing. Química	1,26	0,79	1,25	0,61	0,84	0,63	0,77	0,41	0,53
Ing. Técnica de Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen				1,32	1,52	1,40	1,48	1,13	0,88
Ing. Técnica de Obras Públicas	0,60	0,44	0,51	0,81	0,71	0,71	1,14	0,70	1,13
Ing. Técnica Informática de Gestión	1,63	1,14	1,09	1,62	1,29	1,56	1,17	1,37	1,26
Ing. Técnica Informática de Sistemas	1,38	2,98	2,17	1,94	0,92	1,63	1,13	1,35	0,86
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1,34	1,27	1,41	1,12	1,22	1,28	1,18	1,04	1,06
Lic. Filología Árabe								0,76	0,88
Lic. Filología Catalana		0,52	0,33	0,31				0,60	0,64
Lic. Filología Francesa								0,48	0,64
Lic. Filología Hispánica	0,75	0,78	0,64	0,45				0,75	0,90
Lic. Filología Inglesa	0,72	0,58	0,88	0,76				0,75	0,67
Lic. Geografía	0,53	0,67	0,46	0,31				1,00	0,76
Lic. Historia	0,77	0,79	0,75	0,64				0,89	0,59
Lic. Humanidades	0,62	0,57	0,48	0,51				1,27	0,57
Lic. Traducción e Interpretación	2,96	2,59	2,23	2,04	1,75	1,99	1,74	1,78	1,61
HUMANIDADES	0,98	0,89	0,87	0,76	1,75	1,99	1,74	1,05	0,91
TOTAL	1,17	1,16	1,12	1,01	1,23	1,29	1,27	1,18	1,14

Fuente: UA

Cuadro 3.3 Relación entre preinscritos en primera opción (D1) y matriculados en primera opción (M1)
UA 1997/98 y 2005/06

	D1/M1								
	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Dip Enfermería	4,93	4,98	3,77	3,61	3,56	3,72	3,43	3,49	3,44
CIENCIAS DE LA SALUD	4,93	4,98	3,77	3,61	3,56	3,72	3,43	3,49	3,44
Dip. Nutrición Humana y Dietética					2,34	3,53	3,15	2,63	2,70
Dip. Óptica y Optometría	2,06	1,77	1,98	2,28	1,53	1,90	2,05	1,58	1,90
Lic. Biología	1,90	2,16	1,89	1,55	1,61	1,78	1,67	1,34	1,48
Lic. Matemáticas	1,41	1,23	1,22	1,28	1,21	1,21	1,33	1,30	1,38
Lic. Química	1,39	1,45	1,61	1,27	1,34	1,83	1,32	1,14	1,28
CIENCIAS EXPERIMENTALES	1,71	1,78	1,71	1,61	1,63	2,04	1,92	1,61	1,73
Dip. Ciencias Empresariales	1,51	1,47	1,39	1,38	1,33	1,66	1,61	1,56	1,42
Dip. Turismo	3,42	2,02	1,87	1,70	1,87	1,82	1,74	1,78	1,65
Lic. Administración y Dirección de Empresas	1,74	1,51	1,33	1,24	1,22	1,36	1,70	1,56	1,52
Lic. Economía	1,35	1,28	1,18	1,24	1,13	1,29	1,28	1,31	1,22
ECONÓMICAS	1,77	1,54	1,44	1,39	1,41	1,57	1,63	1,58	1,48
Maestro: Esp. Educación Física	4,17	4,51	3,67	3,59	3,61	3,97	4,06	4,34	5,44
Maestro: Esp. Educación Infantil	4,19	4,58	4,63	4,38	4,24	6,26	5,86	5,29	5,88
Maestro: Esp. Educación Musical	2,26	1,97	1,71	1,56	1,44	1,67	1,80	1,77	1,76
Maestro: Esp. Educación Primaria	3,57	3,49	2,69	2,90	2,92	3,69	4,65	3,89	3,93
Maestro: Esp. Lengua Extranjera	2,22	1,86	1,78	4,93	1,93	2,67	3,36	3,02	2,81
EDUCACIÓN	3,40	3,42	3,15	3,40	3,08	3,99	4,22	3,96	4,17
Dip. Gestión y Administración Pública			1,96	1,56	1,43	1,38	1,56	1,39	1,51
Dip. Relaciones Laborales	1,43	1,47	1,60	1,55	1,46	1,57	1,52	1,41	1,25
Lic. Derecho	1,20	1,25	1,21	1,28	1,26	1,39		1,23	1,36
JURÍDICAS	1,28	1,33	1,42	1,40	1,36	1,44	1,54	1,30	1,35
Dip. Trabajo Social	1,80	1,70	1,49	1,68	1,67	2,03	1,75	1,84	1,83
Lic. Publicidad y Relaciones Públicas		6,28	2,89	2,63	2,68	2,71	2,15	2,18	1,75
Lic. Sociología	1,50	1,98	2,30	1,63	1,80	1,62	1,43	1,50	1,45
SOCIALES	1,62	3,43	1,36	2,12	2,21	2,28	1,90	1,97	1,75
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	1,85	1,99	1,83	1,80	1,75	2,01	2,11	1,97	1,89
Arquitectura	3,10	2,32	2,26	2,09	1,80	2,32	2,18	2,46	2,72
Arquitectura Técnica	2,72	2,25	1,85	1,41	1,74	2,12	1,50	1,77	1,99
Ing. Geológica				1,53	1,43	1,14	1,53	1,20	1,64
Ing. Informática	1,28	1,16	1,56	1,33	1,70	1,38	1,35	1,15	1,21
Ing. Química	1,48	1,34	1,72	1,20	1,37	1,10	1,13	1,32	1,16
Ing. Técnica de Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen			1,71	1,63	1,94	1,86	1,70	1,50	1,43
Ing. Técnica de Obras Públicas	1,54	0,71	0,89	1,20	1,63	1,46	1,53	1,42	1,53
Ing. Técnica Informática de Gestión	2,15	1,75	1,51	1,98	1,58	1,93	1,97	2,22	2,19
Ing. Técnica Informática de Sistemas	1,49	3,77	3,10	2,34	1,05	1,92	1,55	1,88	1,70
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1,94	1,77	1,76	1,62	1,63	1,79	1,60	1,73	1,80
Lic. Filología Árabe								1,73	1,47
Lic. Filología Catalana		1,21	1,18	1,15				1,25	1,33
Lic. Filología Francesa								1,50	1,78
Lic. Filología Hispánica	1,31	1,40	1,43	1,30				1,17	1,40
Lic. Filología Inglesa	1,41	1,27	1,84	1,51				1,27	1,40
Lic. Geografía	1,44	1,36	1,46	1,33				1,14	1,58
Lic. Historia	1,25	1,21	1,22	1,26				1,24	1,16
Lic. Humanidades	1,56	1,54	1,56	1,65				1,65	1,42
Lic. Traducción e Interpretación	4,33	3,99	3,11	5,82	2,62	3,39	2,45	2,59	2,82
HUMANIDADES	1,78	1,67	1,78	1,94	2,62	3,39	2,45	1,63	1,75
TOTAL	1,93	1,96	1,86	1,81	1,80	2,06	2,01	1,90	1,91

Fuente: UA

Cuadro 3.4 Relación entre matriculados en primera opción (M1) y matriculados totales (M)
UA 1997/98 y 2005/06

	M1/M								
	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Dip Enfermería	0,57	0,47	0,52	0,59	0,71	0,64	0,70	0,67	0,73
CIENCIAS DE LA SALUD	0,57	0,47	0,52	0,59	0,71	0,64	0,70	0,67	0,73
Dip. Nutrición Humana y Dietética					0,70	0,62	0,64	0,68	0,59
Dip. Óptica y Optometría	0,39	0,36	0,39	0,53	0,56	0,53	0,49	0,67	0,57
Lic. Biología	0,62	0,65	0,66	0,71	0,73	0,75	0,68	0,75	0,66
Lic. Matemáticas	0,93	0,79	0,68	0,82	0,81	0,89	0,73	0,79	0,85
Lic. Química	0,46	0,44	0,68	0,64	0,76	0,49	0,72	0,84	0,83
CIENCIAS EXPERIMENTALES	0,56	0,53	0,60	0,66	0,70	0,67	0,65	0,73	0,67
Dip. Ciencias Empresariales	0,78	0,75	0,81	0,86	0,86	0,69	0,73	0,75	0,74
Dip. Turismo	0,78	0,66	0,68	0,68	0,86	0,75	0,74	0,66	0,73
Lic. Administración y Dirección de Empresas	0,61	0,60	0,57	0,61	0,64	0,67	0,64	0,70	0,71
Lic. Economía	0,60	0,66	0,58	0,69	0,65	0,68	0,69	0,66	0,67
ECONÓMICAS	0,69	0,67	0,66	0,73	0,77	0,70	0,70	0,71	0,72
Maestro: Esp. Educación Física	0,68	0,61	0,69	0,69	0,69	0,60	0,65	0,58	0,41
Maestro: Esp. Educación Infantil	0,79	0,78	0,71	0,84	0,91	0,85	0,80	0,82	0,76
Maestro: Esp. Educación Musical	0,75	0,63	0,66	0,72	0,53	0,55	0,45	0,53	0,61
Maestro: Esp. Educación Primaria	0,44	0,44	0,64	0,44	0,50	0,38	0,39	0,44	0,40
Maestro: Esp. Lengua Extranjera	0,43	0,50	0,41	0,35	0,51	0,51	0,51	0,49	0,46
EDUCACIÓN	0,62	0,60	0,63	0,61	0,63	0,58	0,57	0,58	0,53
Dip. Gestión y Administración Pública			0,61	0,75	0,78	0,70	0,63	0,66	0,80
Dip. Relaciones Laborales	0,52	0,53	0,47	0,51	0,63	0,53	0,55	0,52	0,59
Lic. Derecho	0,73	0,76	0,74	0,84	0,87	0,66	<i>nd</i>	0,63	0,62
JURÍDICAS	0,64	0,65	0,62	0,70	0,76	0,63	0,28	0,60	0,63
Dip. Trabajo Social	0,54	0,42	0,44	0,58	0,47	0,62	0,67	0,69	0,68
Lic. Publicidad y Relaciones Públicas		0,81	0,77	0,69	0,71	0,66	0,68	0,72	0,70
Lic. Sociología	0,58	0,50	0,48	0,48	0,57	0,50	0,49	0,46	0,58
SOCIALES	0,57	0,54	0,57	0,60	0,59	0,62	0,64	0,66	0,68
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	0,65	0,63	0,63	0,68	0,71	0,65	0,58	0,66	0,66
Arquitectura	0,92	0,95	0,96	0,83	0,86	0,88	0,86	0,90	0,86
Arquitectura Técnica	0,67	0,69	0,69	0,64	0,85	0,76	0,77	0,69	0,58
Ing. Geológica	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	0,64	0,65	0,61	0,65	0,68	0,74
Ing. Informática	0,66	0,62	0,78	0,61	0,74	0,73	0,71	0,63	0,62
Ing. Química	0,77	0,64	0,73	0,65	0,81	0,77	0,74	0,67	0,86
Ing. Técnica de Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen			0,90	0,89	0,77	0,82	0,91	0,85	0,83
Ing. Técnica de Obras Públicas	0,39	0,70	0,69	0,76	0,67	0,60	0,79	0,66	0,77
Ing. Técnica Informática de Gestión	0,22	0,18	0,68	0,69	0,64	0,66	0,63	0,52	0,59
Ing. Técnica Informática de Sistemas	0,30	0,23	0,74	0,85	0,86	0,76	0,73	0,69	0,60
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	0,45	0,47	0,74	0,72	0,77	0,73	0,76	0,69	0,69
Lic. Filología Árabe	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	0,58	0,71
Lic. Filología Catalana	<i>nd</i>	0,67	0,54	0,79	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	0,48	0,57
Lic. Filología Francesa	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	0,47	0,53
Lic. Filología Hispánica	0,65	0,65	0,65	0,64	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	0,74	0,67
Lic. Filología Inglesa	0,48	0,50	0,52	0,59	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	0,65	0,56
Lic. Geografía	0,52	0,59	0,57	0,72	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	0,79	0,75
Lic. Historia	0,75	0,67	0,74	0,79	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	0,82	0,75
Lic. Humanidades	0,64	0,40	0,47	0,40	<i>nd</i>	<i>nd</i>	<i>nd</i>	0,43	0,28
Lic. Traducción e Interpretación	0,57	0,57	0,63	0,33	0,65	0,53	0,65	0,64	0,53
HUMANIDADES	0,54	0,57	0,59	0,55	0,17	0,15	0,19	0,67	0,58
TOTAL	0,58	0,57	0,64	0,67	0,66	0,61	0,59	0,67	0,66

Fuente: UA

Cuadro 3.5 Relación entre oferta de plazas (O) y matriculados totales (M)

UA 1997/98 y 2005/06

	O/M								
	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Dip Enfermería	0,90	0,87	0,84	0,88	0,95	0,96	0,93	0,93	0,94
CIENCIAS DE LA SALUD	0,90	0,87	0,84	0,88	0,95	0,96	0,93	0,93	0,94
Dip. Nutrición Humana y Dietética					1,02	1,03	1,01	1,01	1,00
Dip. Óptica y Optometría	0,98	1,01	1,10	1,13	1,40	1,45	1,67	1,58	1,67
Lic. Biología	0,93	0,95	1,02	1,01	0,96	1,02	0,99	1,18	1,18
Lic. Matemáticas	0,00	1,11	1,00	1,40	1,03	1,28	1,82	2,07	1,68
Lic. Química	0,97	1,10	1,06	1,31	1,86	1,98	1,80	1,92	1,71
CIENCIAS EXPERIMENTALES	0,81	1,02	1,05	1,15	1,18	1,24	1,27	1,38	1,34
Dip. Ciencias Empresariales	1,02	1,02	1,11	1,03	0,93	0,99	1,07	0,95	0,98
Dip. Turismo	2,67	0,98	1,11	1,02	1,03	1,01	1,09	1,05	0,82
Lic. Administración y Dirección de Empresas	0,80	1,03	1,03	1,25	0,97	0,95	1,04	1,24	1,14
Lic. Economía	0,98	1,01	1,10	1,66	1,57	1,66	2,16	1,87	2,78
ECONÓMICAS	1,10	1,02	1,08	1,17	1,04	1,05	1,17	1,14	1,13
Maestro: Esp. Educación Física	0,83	0,93	0,85	0,92	0,94	0,86	0,82	0,82	0,83
Maestro: Esp. Educación Infantil	0,87	0,95	0,77	0,94	0,93	0,96	0,89	0,79	0,83
Maestro: Esp. Educación Musical	0,93	0,97	1,02	1,02	1,00	1,01	0,98	1,02	1,00
Maestro: Esp. Educación Primaria	0,91	1,01	0,98	0,94	0,94	0,95	0,96	0,91	0,91
Maestro: Esp. Lengua Extranjera	0,99	1,05	1,00	1,05	1,06	1,10	1,05	0,97	0,96
EDUCACIÓN	0,90	0,98	0,91	0,97	0,97	0,97	0,93	0,89	0,90
Dip. Gestión y Administración Pública			0,00	1,00	0,85	0,95	1,10	1,15	1,64
Dip. Relaciones Laborales	1,08	0,92	0,92	0,89	0,93	0,88	0,91	0,86	0,95
Lic. Derecho	1,25	1,51	1,77	2,30	1,72	1,47	nd	0,93	0,86
JURÍDICAS	1,18	1,24	1,22	1,54	1,24	1,17	0,48	0,94	0,97
Dip. Trabajo Social	1,02	0,95	1,00	1,04	1,03	0,98	1,06	0,99	0,96
Lic. Publicidad y Relaciones Públicas		1,02	0,98	0,97	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83
Lic. Sociología	1,34	1,11	1,28	1,67	1,43	1,64	1,84	1,82	2,65
SOCIALES	1,20	1,02	1,07	1,15	1,03	1,04	1,10	1,07	1,12
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	1,11	1,07	1,08	1,21	1,06	1,06	0,98	1,04	1,05
Arquitectura	0,93	1,02	0,94	0,89	0,90	0,97	1,00	0,99	0,92
Arquitectura Técnica	1,20	1,03	1,12	1,14	0,98	0,98	0,95	1,04	0,98
Ing. Geológica	nd	nd	nd	1,51	1,74	2,00	3,13	3,27	3,68
Ing. Informática	0,83	0,81	1,00	0,92	0,86	0,91	0,91	1,18	1,38
Ing. Química	0,90	1,08	1,00	1,27	1,32	1,35	1,08	2,12	1,89
Ing. Técnica de Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen			0,00	1,10	0,98	1,10	1,04	1,14	1,34
Ing. Técnica de Obras Públicas	1,00	1,12	1,18	1,12	1,53	1,23	1,06	1,34	1,04
Ing. Técnica Informática de Gestión	0,29	0,28	0,93	0,84	0,79	0,82	1,06	0,84	1,02
Ing. Técnica Informática de Sistemas	0,32	0,29	1,05	1,02	0,98	0,90	1,01	0,96	1,19
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	0,66	0,66	0,93	1,04	1,03	1,03	1,04	1,15	1,18
Lic. Filología Árabe	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	1,32	1,19
Lic. Filología Catalana	nd	1,56	1,92	2,94	nd	nd	nd	1,00	1,19
Lic. Filología Francesa	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	1,47	1,47
Lic. Filología Hispánica	1,14	1,17	1,44	1,84	nd	nd	nd	1,14	1,03
Lic. Filología Inglesa	0,94	1,09	1,09	1,17	nd	nd	nd	1,11	1,16
Lic. Geografía	1,41	1,22	1,84	3,10	nd	nd	nd	0,89	1,56
Lic. Historia	1,21	1,02	1,21	1,57	nd	nd	nd	1,15	1,47
Lic. Humanidades	1,63	1,08	1,53	1,31	nd	nd	nd	0,57	0,70
Lic. Traducción e Interpretación	0,84	0,88	0,88	0,94	0,97	0,90	0,92	0,94	0,94
HUMANIDADES	0,99	1,06	1,22	1,42	0,25	0,25	0,27	1,03	1,12
TOTAL	0,96	0,97	1,07	1,19	0,97	0,97	0,94	1,09	1,11

Fuente: UA

Cuadro 3.6 Resumen de indicadores
UA 2005/06

	D1/O	D1/M1	M1/M	O/M
Dip Enfermería	2,67	3,44	0,73	0,94
CIENCIAS DE LA SALUD	2,67	3,44	0,73	0,94
Dip. Nutrición Humana y Dietética	1,59	2,70	0,59	1,00
Dip. Óptica y Optometría	0,65	1,90	0,57	1,67
Lic. Biología	0,83	1,48	0,66	1,18
Lic. Matemáticas	0,70	1,38	0,85	1,68
Lic. Química	0,62	1,28	0,83	1,71
CIENCIAS EXPERIMENTALES	0,86	1,73	0,67	1,34
Dip. Ciencias Empresariales	1,06	1,42	0,74	0,98
Dip. Turismo	1,46	1,65	0,73	0,82
Lic. Administración y Dirección de Empresas	0,94	1,52	0,71	1,14
Lic. Economía	0,29	1,22	0,67	2,78
ECONÓMICAS	0,95	1,48	0,72	1,13
Maestro: Esp. Educación Física	2,72	5,44	0,41	0,83
Maestro: Esp. Educación Infantil	5,42	5,88	0,76	0,83
Maestro: Esp. Educación Musical	1,08	1,76	0,61	1,00
Maestro: Esp. Educación Primaria	1,74	3,93	0,40	0,91
Maestro: Esp. Lengua Extranjera	1,34	2,81	0,46	0,96
EDUCACIÓN	2,46	4,17	0,53	0,90
Dip. Gestión y Administración Pública	0,74	1,51	0,80	1,64
Dip. Relaciones Laborales	0,78	1,25	0,59	0,95
Lic. Derecho	0,98	1,36	0,62	0,86
JURÍDICAS	0,88	1,35	0,63	0,97
Dip. Trabajo Social	1,31	1,83	0,68	0,96
Lic. Publicidad y Relaciones Públicas	1,48	1,75	0,70	0,83
Lic. Sociología	0,31	1,45	0,58	2,65
SOCIALES	1,06	1,75	0,68	1,12
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	1,19	1,89	0,66	1,05
Arquitectura	2,54	2,72	0,86	0,92
Arquitectura Técnica	1,19	1,99	0,58	0,98
Ing. Geológica	0,33	1,64	0,74	3,68
Ing. Informática	0,55	1,21	0,62	1,38
Ing. Química	0,53	1,16	0,86	1,89
Ing. Técnica de Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen	0,88	1,43	0,83	1,34
Ing. Técnica de Obras Públicas	1,13	1,53	0,77	1,04
Ing. Técnica Informática de Gestión	1,26	2,19	0,59	1,02
Ing. Técnica Informática de Sistemas	0,86	1,70	0,60	1,19
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1,06	1,80	0,69	1,18
Lic. Filología Árabe	0,88	1,47	0,71	1,19
Lic. Filología Catalana	0,64	1,33	0,57	1,19
Lic. Filología Francesa	0,64	1,78	0,53	1,47
Lic. Filología Hispánica	0,90	1,40	0,67	1,03
Lic. Filología Inglesa	0,67	1,40	0,56	1,16
Lic. Geografía	0,76	1,58	0,75	1,56
Lic. Historia	0,59	1,16	0,75	1,47
Lic. Humanidades	0,57	1,42	0,28	0,70
Lic. Traducción e Interpretación	1,61	2,82	0,53	0,94
HUMANIDADES	0,91	1,75	0,58	1,12
TOTAL	1,14	1,91	0,66	1,11

Fuente: UA

- Titulaciones con exceso de oferta: Este grupo se caracteriza porque la UA oferta un número de plazas muy superior al número de estudiantes que desean realizar los estudios en primeras preferencias en estas titulaciones (**D1/O** muy inferiores a la unidad).

Las titulaciones con mayores excesos de oferta son algunas licenciaturas en Ciencias Sociales y Jurídicas (*Economía* (0,29), *Sociología* (0,31), etc.), algunas ingenierías (*Ing. Geológica* (0,33), *Ing. Química* (0,53), *Ing. Informática* (0,55)) y, a excepción de *Traducción e Interpretación*, todas las licenciaturas de la rama de Humanidades (*Humanidades* (0,57), *Historia* (0,59), *Filología Catalana* (0,64), *Filología Francesa* (0,64), *Filología Inglesa* (0,67)).

Obviamente, en estas titulaciones la UA no muestra capacidad de absorción de acuerdo con la capacidad instalada para ofrecerlas (profesorado y recursos materiales) y muchas de las plazas ofertadas quedan sin cubrirse con estudiantes matriculados. Por consiguiente, en estas titulaciones se observan ratios **O/M** muy superiores a la unidad indicando que sólo una parte de las plazas ofertadas son finalmente cubiertas por estudiantes matriculados. En términos de esta ratio podemos destacar la *Ing. Geológica*, en donde $O/M=3,68$, es decir, sólo se cubren el 27% de las plazas ofertadas. Asimismo destacan también algunas licenciaturas de la rama de Ciencias Sociales (*Economía* (2,78) y *Sociología* (2,65)), la *Ingeniería Química* (1,89) y la *Licenciatura en Química* (1,71), *Matemáticas* (1,68) y algunas titulaciones en Humanidades (*Geografía* (1,56), *Historia* (1,47), *Filología Francesa* (1,47)).

En estas titulaciones con escasa demanda, al contrario de lo que sucedía en las de exceso de demanda, el grado de satisfacción de la demanda es muy elevado, ya que al existir un número elevado de plazas aumenta la proporción de estudiantes que se pueden matricular finalmente en los estudios preferidos en primeras opciones. La ratio **D1/M1** es más cercana a la unidad, e indica que sólo una pequeña proporción de estudiantes que pretendían cursar estas titulaciones no pueden matricularse en las mismas. Destaca la *Ingeniería Química* y la *Licenciatura en Historia* con un valor de esta ratio de 1,16. Esto es, sólo un 16% de los estudiantes que deseaban cursar estos estudios no ha podido matricularse. Otros ejemplos de titulaciones en donde el grado de satisfacción de la demanda es alto son la *Ingeniería Informática* (1,21), la *Licenciatura en Economía* (1,22) y la *Diplomatura en Relaciones Laborales* (1,25).

- Titulaciones demanda-oferta equilibradas: En estas titulaciones la UA oferta un número de plazas muy similar al número de estudiantes que desean realizar los estudios en primeras preferencias en estas titulaciones (**D1/O** cercanos a la unidad).

Dentro de este grupo se encontrarían por ejemplo, *Maestro en Educación Musical* (1,08), la *Diplomatura en Ciencias Empresariales* (1,06), la *Licenciatura en Derecho* (0,98) y en *Administración y Dirección de Empresas* (0,94).

Este equilibrio entre el número de plazas ofertadas y las preferencias de los estudiantes suele manifestarse también en un grado de cobertura de las plazas ofertadas bastante ajustado (**O/M** cercano a la unidad). Así, en la titulación de *Maestro en Educación Musical* el 100% de plazas se cubren con la matrícula ($O/M=1$), en la *Diplomatura en Ciencias Empresariales* la matrícula supera a la oferta de plazas en sólo un 1,8% ($O/M=0,98$).

Los resultados generales del análisis desarrollado se resumen en que la UA renuncia a atender a más de la cuarta parte de su demanda en un periodo de débil demanda. La lectura positiva de este resultado es que indica que la UA tiene una elevada capacidad de atracción de estudiantes. La negativa es que existe una significativa proporción de demanda insatisfecha que, en parte, puede deberse al funcionamiento de la UA. Tal y como hemos visto, la UA sólo satisface las demanda de la mitad de los estudiantes matriculados. La razón de todo ello son los desajustes existentes en determinadas titulaciones. Así, existen muchas titulaciones (con excesos de demanda) en las que la demanda supera claramente la oferta de plazas y, en consecuencia, sólo pueden cursar estudios una parte reducida de los estudiantes que deseaban hacerlo. Por el contrario, en otras titulaciones la oferta es tan amplia en relación con la demanda que muchas plazas quedan sin cubrir. En ambos casos la demanda resulta insatisfecha y a la vista de estos resultados resulta inevitable realizarse, al menos, las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las titulaciones que, por su tamaño, tienen mayor repercusión en el desajuste total del agregado de la UA y sobre las cuales se deberían concentrar los esfuerzos?

2. ¿Cuál ha sido la capacidad de adaptación de la UA por reducir la magnitud de los desajustes?. Adicionalmente, y dado que en el último periodo se ha observado un comportamiento de la demanda diferente en las titulaciones de ciclo corto y las de ciclo largo, ¿el grado de corrección de los desajustes ha sido el mismo en las titulaciones de ciclo corto que en las de ciclo largo?
3. ¿Qué consecuencias se pueden derivar de la existencia de un número tan elevado de estudiantes matriculados en titulaciones que, en principio, no deseaban cursar?

Para responder a la primera de las cuestiones es conveniente presentar la información sobre los desajustes oferta-demanda por titulaciones como porcentaje respecto del desajuste total de la UA. El **gráfico 3.11** representa los desajustes existentes entre demanda en primera opción (D1) y oferta de plazas (O) en cada titulación como porcentaje del desajuste total de la universidad. Hemos comprobado que, en 2005/06, en el agregado de titulaciones de la UA, la demanda de plazas en las distintas titulaciones (6.430), superaba a la oferta existente (5.628) en un 14% ($D1/O=1,14$), es decir, había un exceso de demanda neto de 802 plazas. El gráfico permite observar que los excesos de demanda están concentrados en un número reducido de titulaciones, mientras que los excesos de oferta de plazas están repartidos en un mayor número de titulaciones. Concretamente, se observa que sólo las tres primeras titulaciones *Arquitectura*, *Enfermería* y *Maestro en Educación Infantil* suponen un desajuste de 897 plazas, esto es 111% del desajuste neto total de la UA. Si el comentario lo realizamos por ramas, el desajuste del conjunto de titulaciones de la rama de Educación (657 plazas) y el de Ciencias de la Salud (398) alcanza las 972 plazas, esto es un 121% del desajuste neto total de la UA. Este resultado es importante por su dimensión y, siempre que no sea fruto de decisiones adoptadas intencionalmente por la propia UA, debería de servir para guiar los esfuerzos de la UA en la eliminación de los importantes desajustes en estas titulaciones.

Para responder a la segunda de las cuestiones planteadas, el **cuadro 3.7** presenta la demanda (D1), oferta de plazas (O) y la ratio D1/O en el curso 1997/98 y 2005/06 agrupando a las titulaciones por ciclos. La última columna presenta la diferencia de la ratio entre los dos periodos. Como revela el cuadro, mientras que el agregado de titulaciones de la UA tiene un exceso de demanda del 14% en 2005/06 ($D1/O=1,14$), el agregado de titulaciones de ciclo corto tiene un exceso de demanda del 41%, mientras que en las de ciclo largo la demanda es un 13% inferior a la oferta de plazas (exceso de oferta).

Los excesos de demanda son un rasgo común en la práctica totalidad de las titulaciones de ciclo corto, en las que más de dos tercios de las titulaciones de ciclo corto ofertadas por la UA (13 de 18) los presentan. Similarmente, los excesos de oferta son rasgo común en las titulaciones de ciclo largo, ya que con la excepción de *Arquitectura*, *Publicidad y Relaciones Públicas* y *Traducción e Interpretación*, 17 de las 31 titulaciones ofertadas de ciclo largo de la UA los padecen.

El cuadro permite asimismo observar que en las titulaciones de ciclo corto el comportamiento de la oferta de plazas no ha ido paralelo a la evolución de la demanda en primeras preferencias y, en consecuencia, durante el periodo contemplado la magnitud del desajuste se ha ampliado. Así, en estas titulaciones de ciclo corto en las que ya existía exceso de demanda en el curso 1997/98 ($D1/O=1,34$), la UA ha respondido disminuyendo las plazas en mayor proporción que la caída en la demanda y, en consecuencia, el exceso de demanda se ha acentuado pasando a 1,41.

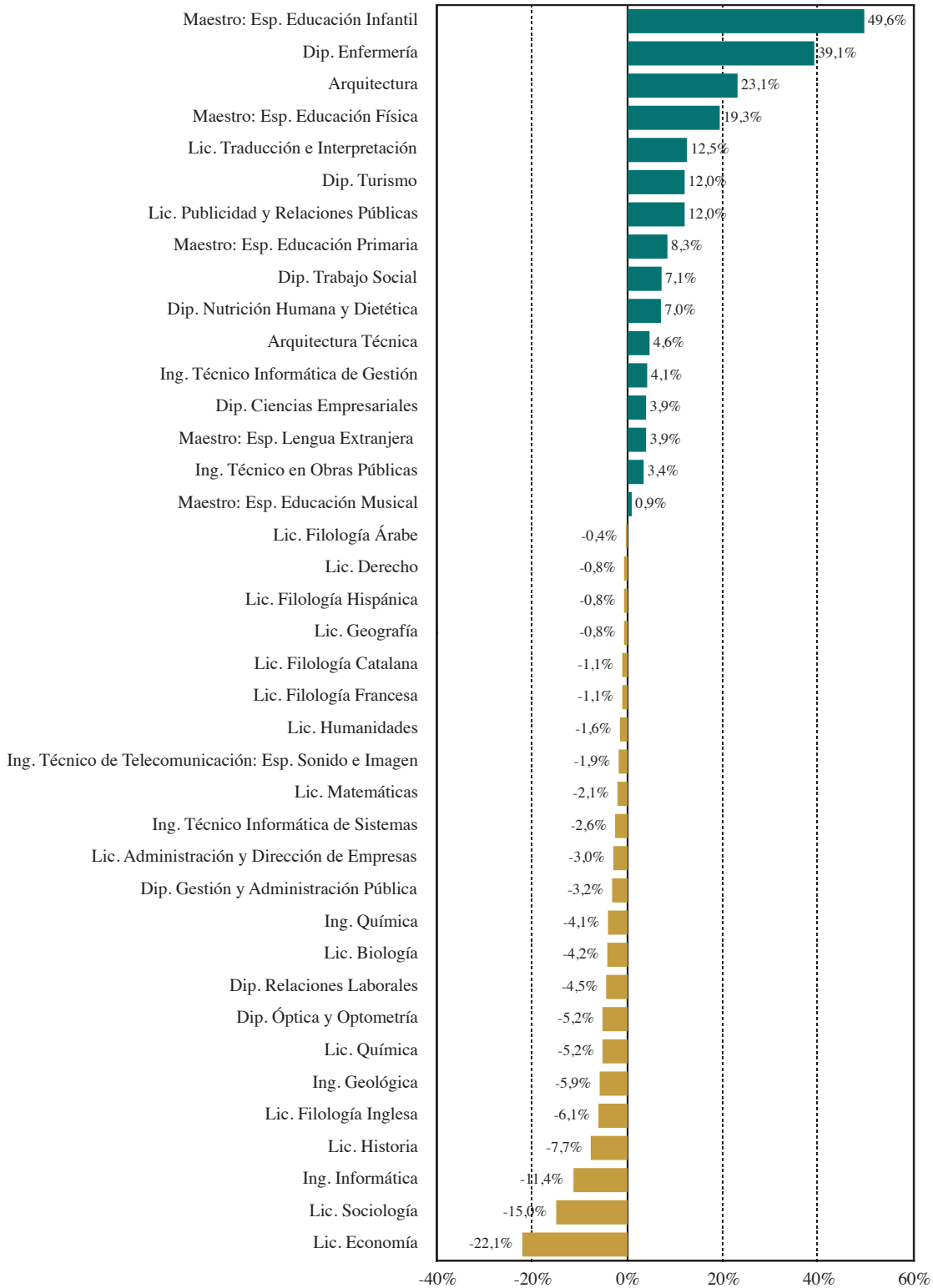
En el caso de las titulaciones de ciclo largo la situación es la contraria, ya que en este caso la oferta de plazas sí que ha reaccionado ante la situación de partida de exceso de demanda. En este caso la UA ha respondido convenientemente disminuyendo la oferta de plazas, aunque en mucha menor proporción que la caída de la demanda y, en consecuencia, se ha pasado de una situación de exceso de demanda ($D1/O=1,10$) a una de exceso de oferta ($D1/O=0,87$).

Una forma alternativa de observar el diferente desajuste entre oferta y demanda por titulaciones y el grado de adaptación de la UA para reducirlo son los **gráficos 3.12** y **3.13**, en los que se presenta la ratio D1/O en el periodo inicial en el eje de abscisas y su variación entre los dos periodos en el de ordenadas para las titulaciones de ciclo corto y largo. El **gráfico 3.12** permite observar que durante todo el periodo la UA no ha corregido de forma significativa los desajustes demanda-oferta en las titulaciones de ciclo corto¹⁰. Por el contrario, el **grafico 3.13** muestra que en las titulaciones de ciclo largo sí existe una relación

¹⁰ La escasa significatividad estadística de la regresión que acompaña al gráfico se mantiene incluso cuando se elimina la observación atípica de la diplomatura de Maestro en Educación Infantil.

Gráfico 3.11. Desajustes Demanda-Oferta por titulaciones

Porcentajes respecto al total de la UA. 2005/06



Fuente: UA.

Exceso de demanda Exceso de oferta

Cuadro 3.7 Corrección de desajustes por titulaciones

UA. 1997/98 - 2005/06

	D1			O			D1/O		
	1997/98	2005/06	Diferencia	1997/98	2005/06	Diferencia	1997/98	2005/06	Diferencia
Dip. Enfermería	518	502	-16	167	188	21	3,10	2,67	-0,43
Dip. Nutrición Humana y Dietética (1)	152	151	-1	95	95	0	1,60	1,59	-0,01
Dip. Óptica y Optometría	138	78	-60	167	120	-47	0,83	0,65	-0,18
Dip. Ciencias Empresariales	582	531	-51	502	500	-2	1,16	1,06	-0,10
Dip. Turismo	366	306	-60	366	210	-156	1,00	1,46	0,46
Maestro: Esp. Educación Física	296	245	-51	86	90	4	3,44	2,72	-0,72
Maestro: Esp. Educación Infantil	327	488	161	86	90	4	3,80	5,42	1,62
Maestro: Esp. Educación Musical	156	97	-59	86	90	4	1,81	1,08	-0,74
Maestro: Esp. Educación Primaria	150	157	7	86	90	4	1,74	1,74	0,00
Maestro: Esp. Lengua Extranjera	82	121	39	86	90	4	0,95	1,34	0,39
Dip. Gestión y Administración Pública (3)	117	74	-43	100	100	0	1,17	0,74	-0,43
Dip. Relaciones Laborales	284	124	-160	415	160	-255	0,68	0,78	0,09
Dip. Trabajo Social	187	242	55	195	185	-10	0,96	1,31	0,35
Arquitectura Técnica	305	237	-68	200	200	0	1,53	1,19	-0,34
Ing. Técnico de Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen (3)	132	110	-22	100	125	25	1,32	0,88	-0,44
Ing. Técnico en Obras Públicas	120	237	117	200	210	10	0,60	1,13	0,53
Ing. Técnico Informática de Gestión	140	158	18	86	125	39	1,63	1,26	-0,36
Ing. Técnico Informática de Sistemas	119	129	10	86	150	64	1,38	0,86	-0,52
CICLO CORTO	4.171	3.987	-184	3.109	2.818	-291	1,34	1,41	0,07
Lic. Biología	243	186	-77	190	200	10	1,28	0,83	-0,45
Lic. Matemáticas (2)	66	40	-26	80	57	-23	0,83	0,70	-0,12
Lic. Química	100	69	-31	152	111	-41	0,66	0,62	-0,04
Lic. Administración y Dirección de Empresas	527	376	-151	395	400	5	1,33	0,94	-0,39
Lic. Economía	214	73	-141	260	250	-10	0,82	0,29	-0,53
Lic. Derecho	447	294	-153	640	300	-340	0,70	0,98	0,28
Lic. Publicidad y Relaciones Públicas (2)	622	296	-326	125	200	75	4,98	1,48	-3,50
Lic. Sociología	238	55	-183	365	175	-190	0,65	0,31	-0,34
Arquitectura	260	305	45	85	120	35	3,06	2,54	-0,52
Ing. Geológica	52	23	-29	80	70	-10	0,65	0,33	-0,32
Ing. Informática	194	109	-85	190	200	10	1,02	0,55	-0,48
Ing. Química	96	37	-59	76	70	-6	1,26	0,53	-0,73
Lic. Filología Árabe (4)	19	22	3	25	25	0	0,76	0,88	0,12
Lic. Filología Catalana (4)	15	16	1	25	25	0	0,60	0,64	0,04
Lic. Filología Francesa (4)	12	16	4	25	25	0	0,48	0,64	0,16
Lic. Filología Hispánica	142	56	-86	190	62	-128	0,75	0,90	0,16
Lic. Filología Inglesa	123	101	-22	171	150	-21	0,72	0,67	-0,05
Lic. Geografía	46	19	-27	86	25	-61	0,53	0,76	0,23
Lic. Historia	224	88	-136	290	150	-140	0,77	0,59	-0,19
Lic. Humanidades	64	17	-47	104	30	-74	0,62	0,57	-0,05
Lic. Traducción e Interpretación	338	265	-73	114	165	51	2,96	1,61	-1,36
CICLO LARGO	4.042	2.443	-1.599	3.668	2.810	-858	1,10	0,87	-0,23
TOTAL	8.213	6.430	-1.783	6.777	5.628	-1.149	1,21	1,14	-0,07

(1) Año inicial 2001/02

(2) Año inicial 1998/99

(3) Año Inicial 2000/01

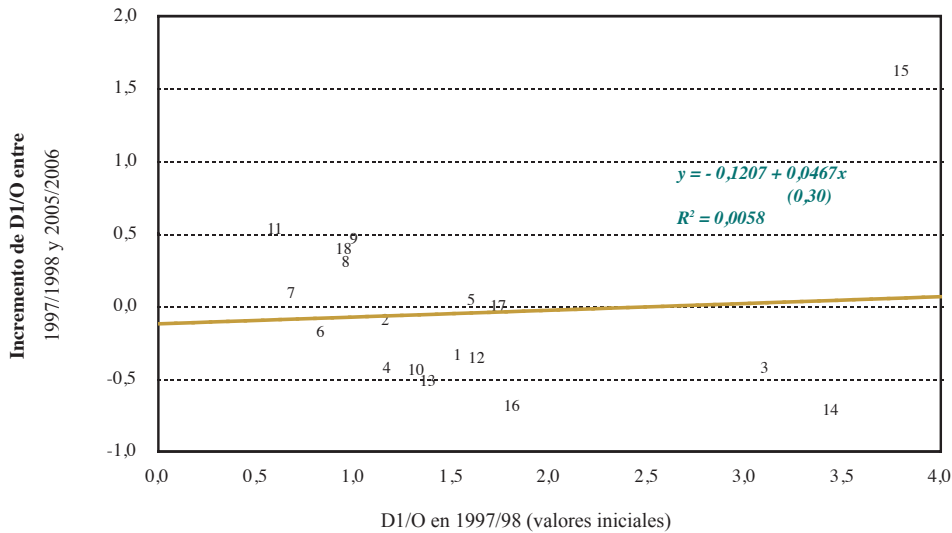
(4) Año Inicial 2004/05

Fuente: UA

Gráfico 3.12. Corrección de los desajustes demanda - oferta

Titulaciones de Ciclo Corto

UA. Periodo 1997/1998 - 2005/2006



- | | | |
|---|---|---|
| 1. <i>Arquitectura Técnica</i> | 7. <i>Dip. Relaciones Laborales</i> | 13. <i>Ing. Técnico Informática de Sistemas</i> |
| 2. <i>Dip. Ciencias Empresariales</i> | 8. <i>Dip. Trabajo Social</i> | 14. <i>Maestro: Esp. Educación Física</i> |
| 3. <i>Dip. Enfermería</i> | 9. <i>Dip. Turismo</i> | 15. <i>Maestro: Esp. Educación Infantil</i> |
| 4. <i>Dip. Gestión y Administración Pública</i> | 10. <i>Ing. Técnico de Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen (3)</i> | 16. <i>Maestro: Esp. Educación Musical</i> |
| 5. <i>Dip. Nutrición Humana y Dietética (1)</i> | 11. <i>Ing. Técnico en Obras Públicas</i> | 17. <i>Maestro: Esp. Educación Primaria</i> |
| 6. <i>Dip. Óptica y Optometría</i> | 12. <i>Ing. Técnico Informática de Gestión</i> | 18. <i>Maestro: Esp. Lengua Extranjera</i> |

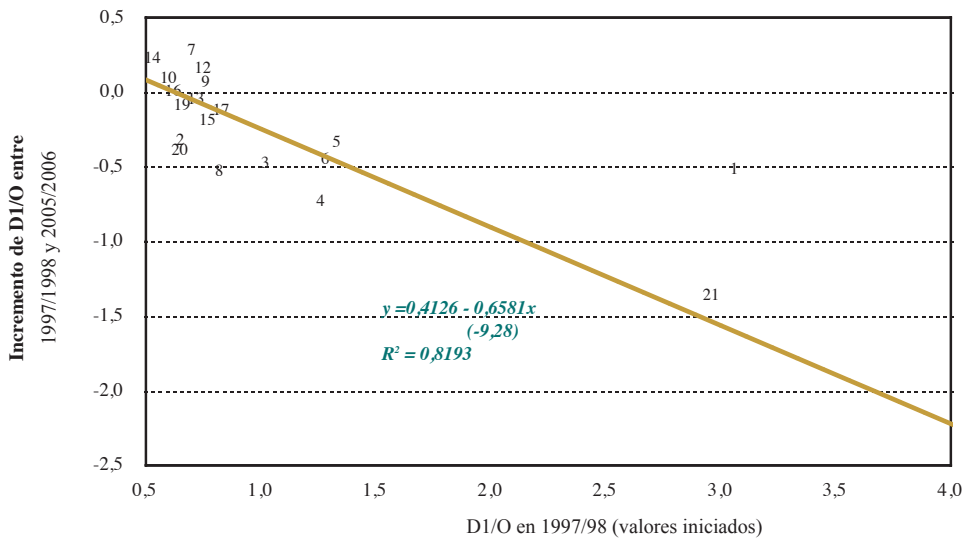
(1) año inicial 2001/02
(3) año inicial 2000/01

Fuente: UA.

Gráfico 3.13. Corrección de los desajustes demanda - oferta

Titulaciones de Ciclo Largo

UA. 1997/1998 y 2005/2006



- | | | |
|---|--|--|
| 1. <i>Arquitectura</i> | 8. <i>Lic. Economía</i> | 15. <i>Lic. Historia</i> |
| 2. <i>Ing. Geológica</i> | 9. <i>Lic. Filología Árabe (4)</i> | 16. <i>Lic. Humanidades</i> |
| 3. <i>Ing. Informática</i> | 10. <i>Lic. Filología Catalana (4)</i> | 17. <i>Lic. Matemáticas (2)</i> |
| 4. <i>Ing. Química</i> | 11. <i>Lic. Filología Francesa (4)</i> | 18. <i>Lic. Publicidad y Relaciones Públicas (2)</i> |
| 5. <i>Lic. Administración y Dirección de Empresas</i> | 12. <i>Lic. Filología Hispánica</i> | 19. <i>Lic. Química</i> |
| 6. <i>Lic. Biología</i> | 13. <i>Lic. Filología Inglesa</i> | 20. <i>Lic. Sociología</i> |
| 7. <i>Lic. Derecho</i> | 14. <i>Lic. Geografía</i> | 21. <i>Lic. Traducción e Interpretación</i> |

(2) año inicial 1998/99
(4) año inicial 2004/05

Fuente: UA.

negativa y estadísticamente significativa entre el tamaño del desajuste y la reducción del mismo. Así, las tres titulaciones con mayores excesos de demanda (*Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas*, *Traducción e Interpretación* y *Arquitectura*) son prácticamente las únicas en las que ha crecido el número de plazas ofrecidas en el periodo analizado y, por tanto, son las que han reducido el exceso de demanda en mayor medida.

La tercera de las preguntas planteadas anteriormente se refería a las consecuencias que podían derivarse de la existencia de una elevada proporción de estudiantes matriculados en titulaciones que, en principio, no deseaban cursar y que en la UA ascendía en el último curso al 33% ($M1/M=0,66$). Es evidente que la consecuencia potencial más directa de ello podría ser el bajo rendimiento académico de estos estudiantes y el posible abandono prematuro de los estudios. La siguiente sección está dedicada a analizar este último aspecto con mayor detalle.

3.3.3. Implicaciones de los desajustes: Tasas de abandono

El abandono de los estudios universitarios es un problema importante que afecta tanto a los propios estudiantes como a sus familias, a los gobiernos, a las universidades y, en definitiva, a la sociedad. El abandono prematuro de los estudios supone un evidente despilfarro de recursos tanto para el propio estudiante y su entorno familiar (en términos económicos y de tiempo y esfuerzo), como para los gobiernos, las universidades y la sociedad en general que es la que, en última instancia, financia mayoritariamente con sus impuestos a las universidades públicas.

En el caso de la UA, el abandono prematuro de los estudios no es un problema importante y, en todo caso, lo es en mucha menor medida que en el conjunto de universidades de la CV. El **gráfico 3.14** presenta las tasas de abandono¹¹ de las distintas titulaciones de la UA y las correspondientes al conjunto de universidades de la CV. Para el agregado de titulaciones la tasa de abandono en la UA para el curso 2004/05 es del 1,64% (2,04% en las titulaciones de ciclo corto y 1,31% en las de ciclo largo). Este dato es muy positivo, sobre todo si se compara con el del conjunto de universidades de la CV, en las que la tasa de abandono alcanza el 4,34% (5,27% en las titulaciones de ciclo corto y 3,71% en las de ciclo largo). De hecho, exceptuando *Ingeniero Técnico de Obras Públicas*, las tasas de abandono de todas y cada una de las titulaciones de la UA son inferiores a las correspondientes al conjunto de universidades valencianas. En el gráfico se advierte que, mientras en la CV existen quince titulaciones con tasas de abandono superiores al 5% y tres de ellas superiores al 10%¹², en la UA sólo existen tres titulaciones (*Licenciado en Ciencias del Mar*, *Licenciado en Filología Árabe* e *Ingeniero Técnico de Telecomunicación*) con tasas superiores al 5%.

Con diferencia, las menores tasas de abandono corresponden a la rama de *Ciencias de la Salud* (0,69%) y, en menor medida, a las titulaciones de *Educación* (1,09%). Las titulaciones de la rama de *Ciencias Jurídicas* también se caracterizan por tener tasas de abandono sensiblemente inferiores a la media (1,26%). En el lado opuesto, con las tasas de abandono más altas, se encuentran las *Enseñanzas Técnicas* (2,06%) y, en menor medida, las *Ciencias Sociales* (1,92%).

Las causas que podrían motivar el abandono de los estudios son muy variadas, y están relacionadas con la dificultad y duración de la titulación, la calidad de su alumnado, la adecuación de la docencia que se imparte, y también por el grado de satisfacción del alumnado con la titulación cursada al que nos hemos referido en el apartado precedente. A continuación analizaremos de forma muy somera algunos de estos aspectos, a partir de la limitada información de la que disponemos.

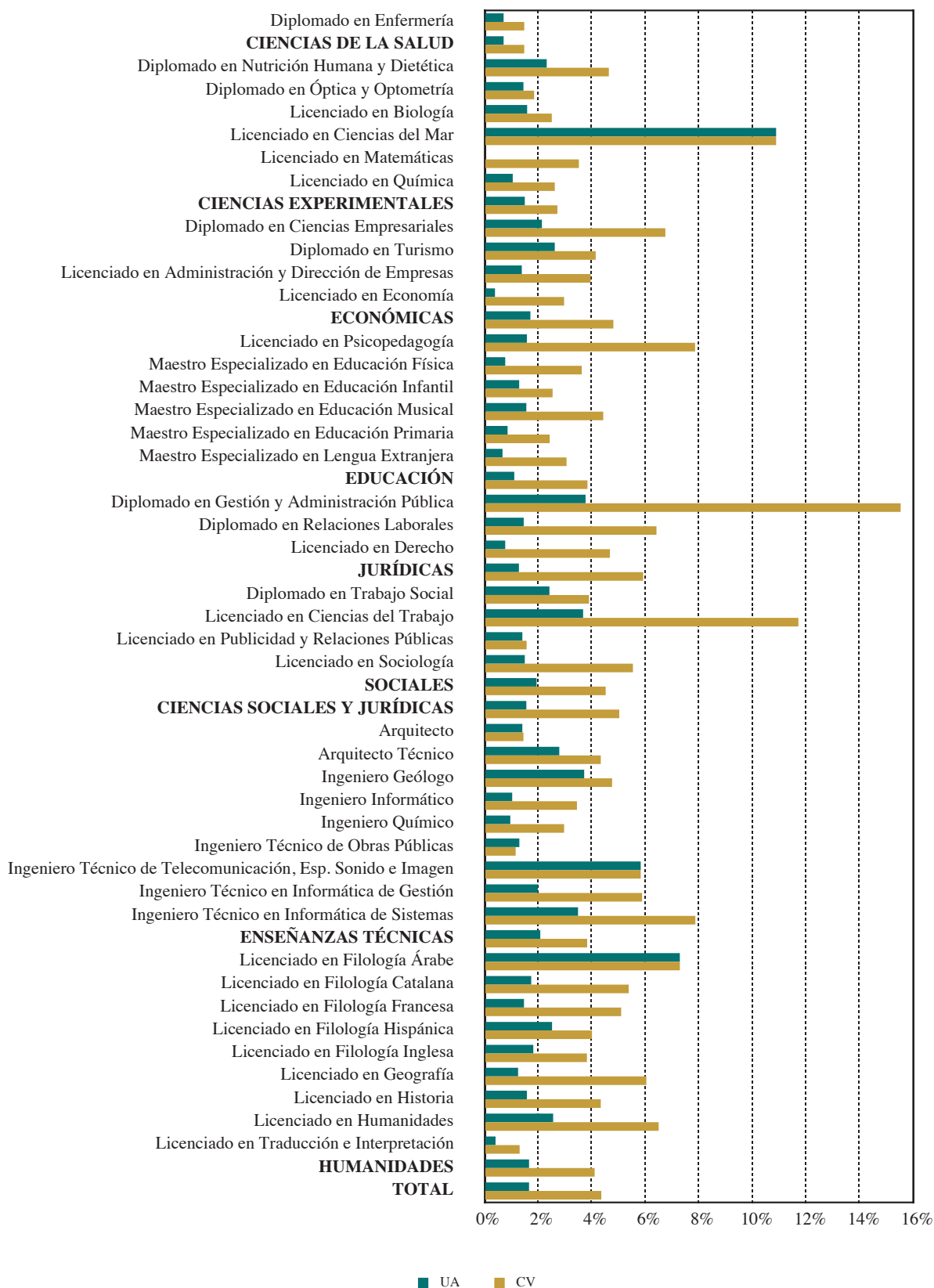
La primera de las cuestiones se refiere a la dificultad de determinadas titulaciones y su influencia en las tasas de abandono y podemos contemplarla mediante la mera correlación entre las tasas de abandono de la UA y las respectivas tasas en las universidades de la CV. Un elevado coeficiente de correlación será indicativo de que en las tasas de abandono existe un elevado componente exógeno: las titulaciones con mayo-

¹¹ La tasa de abandono es la relación entre los alumnos de la titulación que no siendo egresados, no continúan sus estudios en el sistema universitario en el curso n y el número de alumnos matriculados en la titulación el curso $n-2$. Se computa en la universidad desde donde se produce el abandono.

¹² Diplomado en Gestión y Administración Pública (15,52%), Licenciado en Ciencias del Trabajo (11,70%) y Licenciado en Ciencias del Mar (10,70%), si bien esta última sólo es ofertada por la UA.

Gráfico 3.14. Tasas de abandono por titulaciones

UA y Comunidad Valenciana. Curso 2004/2005



Fuente: UA, UV, UJI, UMH, UPV.

res tasas de abandono en la UA son generalmente también las de mayores tasas de abandono en el conjunto de universidades valencianas.

La correlación entre las tasas de abandono por ramas de la UA y de la CV es de 0,90 (0,60 en el caso de las titulaciones). Esta elevada correlación indica que las tasas de abandono de las titulaciones de la UA, además de ser relativamente reducidas, están en gran parte explicadas por factores propios de la titulación (dificultad de la misma) y que son exógenos a la propia UA.

El segundo de los factores explicativos de las tasas de abandono, la calidad del alumnado, podemos aproximarlos a través de las notas de corte. En este caso, la nota de corte no es un factor totalmente exógeno a la universidad, ya que existe una relación inversa entre la ratio oferta de plazas / demanda en primera opción (O/D1) y nota de corte. En otros términos, aquellas titulaciones con mayor demanda en relación con las plazas ofertadas suelen tener notas de corte más elevadas y alumnos con mayor nivel académico. Para explorar si existe relación entre la calidad del alumnado y las tasas de abandono, el **gráfico 3.15** representa las tasas de abandono y las notas de corte de las titulaciones de la UA. El gráfico y la regresión que lo acompaña indican claramente que los estudiantes abandonan menos los estudios en las titulaciones cuyas notas de corte son más elevadas o, alternativamente, aquellas titulaciones con alumnos con niveles académicos más elevados registran menores tasas de abandono.

Finalmente, con el fin de analizar la relación existente entre tasas de abandono y proporción de estudiantes satisfechos, el **gráfico 3.16** representa las tasas de abandono y la proporción de estudiantes matriculados que deseaban hacerlo en primera opción (M1/M). Como puede observarse, no parece existir relación significativa entre las tasas de abandono y la proporción de estudiantes matriculados en primera opción (M1/M). Las generalmente bajas tasas de abandono en las titulaciones impartidas por la UA podrían ser la razón del escaso poder explicativo de esta variable.

En definitiva, aunque las variables que explican las tasas de abandono de los estudios pueden ser muy variadas y complejas, los sencillos análisis de correlación parcial realizados confirman que las tasas de abandono de las titulaciones de la UA están más relacionadas con la dificultad de los estudios realizados y con la calidad académica de los estudiantes que por la proporción de estudiantes desajustados en cada una de ellas. En todo caso, es preciso volver a advertir que el abandono prematuro de los estudiantes es un problema mucho menos importante en la UA que en otras universidades de la CV.

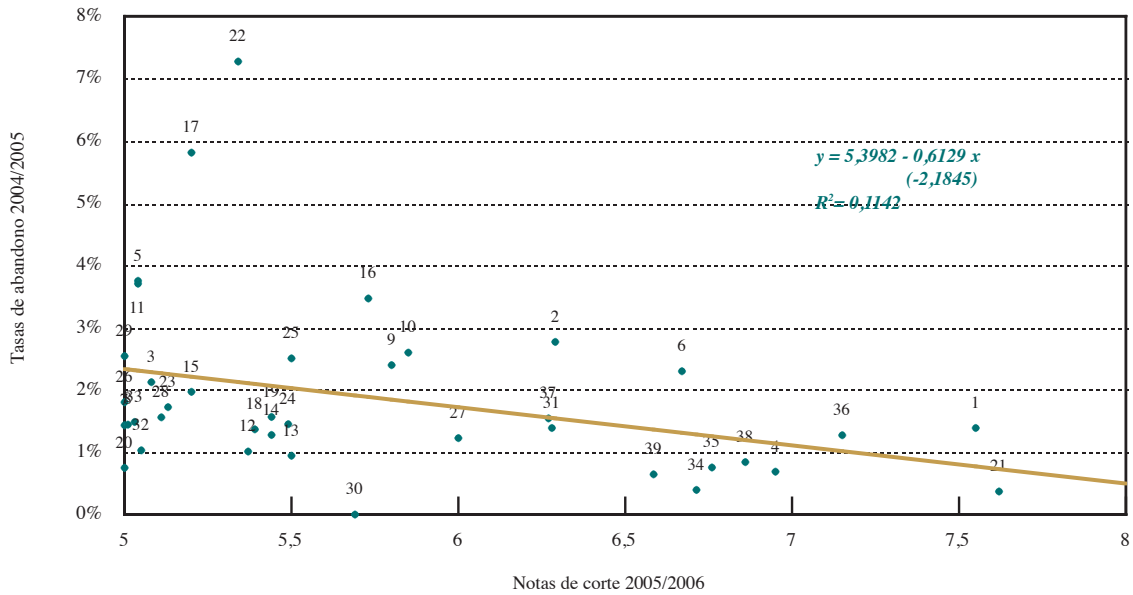
3.4. INSERCIÓN LABORAL

La construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha abierto un proceso de reflexión sobre cuestiones tan diversas sobre cómo debe organizarse la educación superior para afrontar con éxito las nuevas demandas de la sociedad, cómo debe formarse a los titulados, y cuáles son las competencias y habilidades que deben ser adquiridas en el sistema de educación superior con el fin de facilitar la inserción laboral de los titulados. Una de las cuestiones más controvertidas es la del papel que juegan las competencias de los estudiantes en los procesos de inserción laboral de los titulados, en su productividad y en los salarios que reciben o, en otros términos, qué tipo de competencias son las que se demandan más y retribuyen mejor en el mercado de trabajo.

La teoría del capital humano establece que características personales tales como el talento, la educación y la experiencia del individuo determinan su productividad. Por tanto, desde el punto de vista teórico, la respuesta al anterior interrogante es que las empresas demandan aquellas competencias que aumentan la productividad, y están dispuestas a contratar y/o pagar un salario más alto a aquellos individuos con mayores niveles de este tipo de competencias. En consecuencia, la Universidad deberá dotar a los titulados de ese tipo de competencias si desea favorecer su inserción laboral.

Por tanto, en el ámbito de las competencias y la inserción de los titulados en el mercado laboral, las universidades juegan un doble papel. En un primer estadio, las universidades deberían dotar a los individuos de un perfil de competencias que favoreciera su participación social y mejorara su productividad para aumentar su empleabilidad a corto plazo y facilitar así la incorporación al mercado de trabajo de los recién titulados. Sin embargo, en el actual entorno socio-económico, marcado por cambios continuos, las universidades deberían proveer a los titulados de competencias y capacidades que aumenten su empleabilidad a largo plazo y faciliten su adaptación a las características cambiantes de los puestos de trabajo, a los cambios de ocupación y, en general, a los cambios en el entorno social y tecnológico.

Gráfico 3.15. Tasas de abandono y notas de corte por titulaciones UA

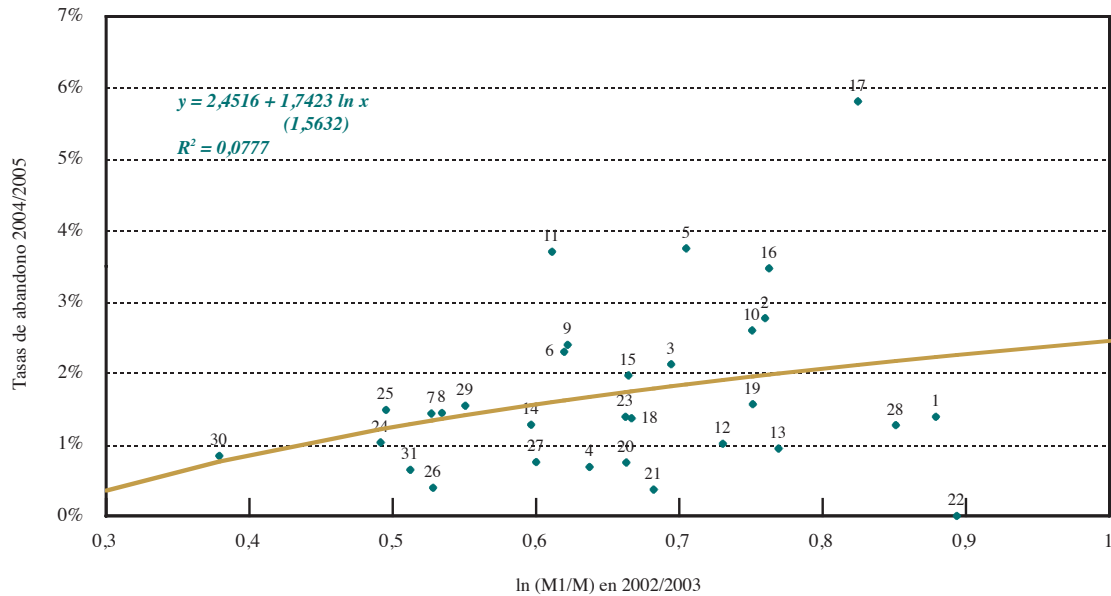


- | | |
|---|---|
| 1. Arquitectura | 21. Lic. Economía |
| 2. Arquitectura Técnica | 22. Lic. Filología Árabe |
| 3. Dip. Ciencias Empresariales | 23. Lic. Filología Catalana |
| 4. Dip. Enfermería | 24. Lic. Filología Francesa |
| 5. Dip. Gestión y Administración Pública | 25. Lic. Filología Hispánica |
| 5. Dip. Nutrición Humana y Dietética | 26. Lic. Filología Inglesa |
| 7. Dip. Óptica y Optometría | 27. Lic. Geografía |
| 8. Dip. Relaciones Laborales | 28. Lic. Historia |
| 9. Dip. Trabajo Social | 29. Lic. Humanidades |
| 10. Dip. Turismo | 30. Lic. Matemáticas |
| 11. Ing. Geológica | 31. Lic. Publicidad y Relaciones Públicas |
| 12. Ing. Informática | 32. Lic. Química |
| 13. Ing. Química | 33. Lic. Sociología |
| 14. Ing. Técnico en Obras Públicas | 34. Lic. Traducción e Interpretación |
| 15. Ing. Técnico Informática de Gestión | 35. Maestro: Esp. Educación Física |
| 16. Ing. Técnico Informática de Sistemas | 36. Maestro: Esp. Educación Infantil |
| 17. Ing. Técnico Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen | 37. Maestro: Esp. Educación Musical |
| 18. Lic. Administración y Dirección de Empresas | 38. Maestro: Esp. Educación Primaria |
| 19. Lic. Biología | 39. Maestro: Esp. Lengua Extranjera |
| 20. Lic. Derecho | |

Fuente: UA.

Gráfico 3.16. Tasas de abandono en 2004/2005 y ln (M1/M) en 2002/2003

UA. Titulaciones



- | | |
|--|---|
| 1. Arquitectura | 16. Ing. Técnico Informática de Sistemas |
| 2. Arquitectura Técnica | 17. Ing. Técnico Telecomunicación: Esp. Sonido e Imagen |
| 3. Dip. Ciencias Empresariales | 18. Lic. Administración y Dirección de Empresas |
| 4. Dip. Enfermería | 19. Lic. Biología |
| 5. Dip. Gestión y Administración P'blica | 20. Lic. Derecho |
| 5. Dip. Nutrición Humana y Dietética | 21. Lic. Economía |
| 7. Dip. Óptica y Optometría | 22. Lic. Matemáticas |
| 8. Dip. Relaciones Laborales | 23. Lic. Publicidad y Relaciones Públicas |
| 9. Dip. Trabajo Social | 24. Lic. Química |
| 10. Dip. Turismo | 25. Lic. Sociología |
| 11. Ing. Geológica | 26. Lic. Traducción e Interpretación |
| 12. Ing. Informática | 27. Maestro: Esp. Educación Física |
| 13. Ing. Química | 28. Maestro: Esp. Educación Infantil |
| 14. Ing. Técnico en Obras P'bricas | 29. Maestro: Esp. Educación Musical |
| 15. Ing. Técnico Informática de Gestión | 30. Maestro: Esp. Educación Primaria |
| | 31. Maestro: Esp. Lengua Extranjera |

Tasa de abandono: relación entre los alumnos de una titulación que, no siendo egresados, no continúan sus estudios en el sistema universitario en el curso "n" y el número de alumnos matriculados en una titulación en el curso "n-2".

Fuente: UA.

En este sentido, la cuestión que se plantea para las universidades es el diseño de un perfil de conocimientos que permita a los titulados alcanzar con éxito el doble objetivo de aumentar la empleabilidad y la inserción social de los titulados en el corto plazo y, al mismo tiempo, que dichas competencias les doten de la flexibilidad necesaria para adaptarse a los cambios futuros en las necesidades del mercado de trabajo.

Una diferenciación muy utilizada es la que distingue entre competencias generales y específicas. Las primeras se refieren a las que proveen a los individuos de habilidades que pueden ser aplicables a multitud de contextos y contenidos, y las segundas dotan a los individuos de la cualificación necesaria para determinadas empresas, sectores económicos o tareas concretas. Por esta razón se considera que las primeras son más importantes para garantizar la empleabilidad a largo plazo, al dotar a los titulados de habilidades aplicables a multitud de situaciones.

Sin embargo, también existen razones importantes a favor de formar a los titulados mediante perfiles de competencias específicas. Mediante estas competencias los egresados que se incorporan al mercado laboral son capaces de realizar tareas especializadas asociadas a ciertas ocupaciones y resultan atractivos a corto plazo a los empleadores, al precisar menores costes de formación y ser más productivos. Sin embargo, al reducir la versatilidad del titulado, se reduce su flexibilidad y su capacidad de adaptación ante eventuales cambios del mercado de trabajo y cambios tecnológicos. Si esto sucede, como es previsible en la actualidad, los egresados deberán adaptar sus competencias mediante cursos de formación y reciclaje. De lo contrario existirán problemas de empleabilidad, de inserción laboral y de falta de ajuste entre la formación recibida y el trabajo desempeñado.

En definitiva, la capacidad de adaptación de los titulados ante los frecuentes cambios en las demandas de las empresas y, en definitiva, su inserción laboral a largo plazo, se logra dotando a los titulados perfiles de competencias generales. Sin embargo, formar a los titulados para determinadas ocupaciones proporciona ventajas en términos de productividad y de inserción laboral a corto plazo, aunque disminuye su versatilidad ocupacional. Es difícil decantarse claramente por uno de los dos tipos de competencias, pues ninguna de ellas es suficiente. Las universidades deberían preparar a los titulados con un perfil de habilidades que logre un equilibrio, difícil de definir, entre flexibilidad y productividad que garantice la inserción laboral de los titulados, tanto a corto como a largo plazo.

Si se observan las necesidades del mercado de trabajo se comprueba que las empresas demandan titulados con perfiles formativos flexibles y con alta capacidad de adaptación, pero también con determinadas habilidades específicas. De hecho, en la mayoría de las descripciones de las ofertas de trabajo suele ser habitual observar que se requiere de titulados en los que además del requisito de disponer de una determinada titulación, se exija de inicio ciertas competencias genéricas (capacidad de liderazgo, iniciativa, dinamismo, trabajo en equipo, etc.) y otras específicas (ofimática, conocimientos de idiomas, etc.). Como se ha apuntado anteriormente, el debate se suscita en torno a si las universidades deben proporcionar principalmente competencias generales o específicas.

Las nuevas exigencias planteadas por el Espacio Europeo de Educación Superior constituyen una oportunidad para rediseñar un modelo educativo que desarrolle de forma equilibrada las competencias de los titulados. Para desarrollar un perfil de competencias equilibrado y ajustado a las demandas de las empresas se precisa un conocimiento previo sobre el grado de adecuación de las actuales competencias a las demandas del mercado de trabajo. Sólo así resultará factible identificar las carencias existentes en la formación de los titulados y diseñar así un modelo educativo de educación superior que mejore el actual.

El objetivo de esta sección es valorar si las competencias adquiridas por los titulados de la UA han facilitado su inserción laboral en el corto y en el medio plazo. Asimismo, utilizando varios indicadores se analizará si esta inserción laboral se logra desempeñando puestos de trabajo adecuados al nivel de la cualificación del titulado o, por el contrario, existe un problema de sobrecualificación en el sentido de que los titulados desempeñan puestos de trabajo que requieren una cualificación inferior a la del titulado.

El procedimiento habitual para valorar el grado de adecuación al mercado laboral de las competencias adquiridas por los titulados de las universidades son las encuestas a empleadores (supervisores) o a los titulados de las universidades. Mediante estas últimas se solicita a los titulados que valoren las competencias recibidas en su educación superior, su adecuación para el desempeño de su trabajo actual, sus carencias, y aquellos aspectos más positivos para encontrar empleo y para los actuales desempeños en su trabajo.

Las encuestas a empleadores son muy valiosas, pues permiten identificar las características generales del mercado de trabajo al que acceden los titulados, analizar los perfiles profesionales demandados por las empresas y relacionarlos con las titulaciones que se imparten, evaluar la adecuación existente entre las características profesionales de los titulados y las demandas del mercado de trabajo, así como identificar aquellos aspectos que los empleadores consideran mejorables en la formación académica de los estudiantes. Este tipo de encuestas tienen fundamentalmente dos inconvenientes: 1) muchos titulados no tienen empleadores (bien porque no tienen empleo, bien porque son autónomos) y 2) los índices de respuesta son relativamente bajos.

Por ello, el procedimiento habitual suele ser la realización de encuestas a los propios titulados. Este método, denominado de “auto-evaluación del titulado”, presenta el atractivo de que facilita la perspectiva longitudinal y permite analizar la trayectoria profesional del egresado durante un determinado periodo de tiempo, pudiendo así evaluarse si los efectos sobre la empleabilidad del titulado de las competencias adquiridas en la universidad en el corto y el largo plazo.

Algunas universidades españolas, preocupadas por la inserción laboral de los titulados y conectoras de la importancia que tiene la adecuación de las competencias de los titulados a las demandas del mercado de trabajo, han comenzado a elaborar encuestas a través de sus observatorios de inserción laboral sobre este tipo de cuestiones.

La UA no es una excepción en este sentido, y su esfuerzo por valorar la inserción laboral de los egresados y conocer la percepción de los titulados sobre el grado de adecuación de las competencias adquiridas en la UA al trabajo desempeñado, se ha traducido en la realización de una encuesta encargada a la empresa CIDES, Estudios de Mercado S.L., en la que en el año 2006 se entrevistan a 3.453 egresados de la UA durante el periodo 2001-2005. La muestra seleccionada es muy amplia, pues entrevista alrededor del 20% de los egresados totales de la UA durante el periodo.

Entre las numerosas preguntas realizadas en la encuesta nos detendremos a analizar las referidas al grado de inserción laboral de los titulados egresados de la UA y a la adecuación de la formación recibida con la exigida por el mercado de trabajo.

El **cuadro 3.8** presenta el porcentaje de egresados de la UA por ramas de estudio que estaban parados en el año 2006 según el año en el que tuvo lugar el egreso. La última columna se refiere a los porcentajes de titulados parados que finalizaron sus estudios en el curso 2004/05, es decir, los que transcurrido un año desde el egreso, continúan desempleados. Los porcentajes más elevados se dan en la rama de Humanidades, en las que en el primer año después del egreso (2004/05) un tercio de los titulados continúan desempleados (29,35%). Por el contrario, los titulados de la UA especializados en la rama de Enseñanzas Técnicas son los que registran menores porcentajes de parados, seguidos de los titulados en Económicas. Probablemente, el elevado nivel de competencias para tareas específicas de los titulados de la UA en estos tipos de estudio confiere a estos titulados una alta empleabilidad en el corto plazo.

Cuadro 3.8 Porcentaje de egresados parados en 2006 por ramas de estudio y año de egreso

UA. Egresados 2000/01 - 2004/05

	AÑO DE EGRESO				
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05
CIENCIAS DE LA SALUD	9,09	0,00	7,14	7,14	16,00
CIENCIAS EXPERIMENTALES	3,91	6,28	7,69	14,30	15,79
ECONÓMICAS	4,11	4,26	7,65	4,94	8,25
EDUCACIÓN	3,93	3,54	5,69	7,69	13,82
JURÍDICAS	10,75	5,33	3,73	11,18	10,60
SOCIALES	12,12	12,55	12,13	16,01	16,47
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	7,05	5,74	7,10	8,68	11,68
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	1,47	0,00	2,30	2,66	3,55
HUMANIDADES	8,18	16,64	19,38	20,32	29,35
TOTAL	6,12	6,00	8,47	10,22	13,23

Fuente: Trayectoria formativo-laboral y demanda de formación en los egresados de la UA (2001-2005)

Sin embargo, si se contempla la inserción laboral de los titulados de la UA desde la perspectiva temporal, se constata que la inserción laboral aumenta a medida que transcurre el tiempo desde el egreso. Así, para el total de titulados de la UA, el porcentaje de parados se reduce a la mitad (6,1%) a los 5 años del egreso. Por ramas de estudio destacan las importantes reducciones en el porcentaje de parados con el transcurso del tiempo entre los titulados de Ciencias Experimentales, Humanidades y Educación. Las diferencias en el porcentaje de parados por titulaciones se mantiene incluso después de haber transcurrido cinco años desde el egreso¹³. En definitiva, el equilibrio de competencias que tienen los titulados de la UA les confiere un alto grado de empleabilidad y, aunque en determinadas ramas de estudio la inserción laboral es problemática en el corto plazo, con el paso del tiempo los titulados de la UA encuentran finalmente empleo en un alto porcentaje.

Una vez constatada la alta empleabilidad de los titulados de la UA, se puede plantear si la inserción laboral se logra con un nivel adecuado de competencias o si, por el contrario, el nivel de cualificación del titulado es distinto del requerido para el desempeño normal del puesto de trabajo.

Desde un punto de vista empírico, la medición de la sobrecualificación es una tarea compleja que suele acometerse mediante medidas subjetivas u objetivas. Las medidas subjetivas están basadas en la propia percepción del titulado entrevistado sobre el grado de adecuación de sus competencias (conocimientos y habilidades) al puesto de trabajo. Las medidas objetivas suelen obtenerse mediante la comparación del nivel educativo medio de los trabajadores de cada ocupación con el del individuo entrevistado, considerándose sobrecualificados aquellos titulados cuya cualificación es significativamente superior a la media, o analizando si el titulado está ocupando un puesto de trabajo que objetivamente debe de desempeñar un titulado o una persona con un nivel de formación inferior.

La sobrecualificación es un problema serio en España. En el informe sobre la inserción laboral de los universitarios europeos, García-Montalvo *et al.* (2003), se obtiene que alrededor del 18% de los titulados considera que para su trabajo no son necesarios estudios universitarios, frente al un 6,5% en el resto de países europeos considerados. El problema de la sobrecualificación es incluso más serio en el caso de los más jóvenes. En 2005 la proporción de jóvenes que se consideran sobrecualificados para el puesto de trabajo ha aumentado recientemente y se sitúa en el 35% en la Comunidad Valenciana, el 45% en el conjunto de ciudades de Madrid y Barcelona y el 42% en el caso de España urbana (García-Montalvo *et al.* 2006). Sin embargo, estos mismos estudios señalan que a medida que aumenta el número de experiencias de empleo del titulado el desajuste entre su cualificación y la requerida disminuye y la adecuación aumenta. Este resultado se da tanto cuando se utilizan indicadores objetivos como subjetivos.

Con el fin de valorar si existe un problema de sobrecualificación en los titulados de la UA, haremos de nuevo uso de la encuesta a los egresados de la UA y de los indicadores de sobrecualificación objetivos y subjetivos que proporciona. El **cuadro 3.9** presenta el porcentaje de egresados ocupados de la UA que desempeñan estrictamente una profesión asociada a una titulación universitaria o de directivo. Es positivo comprobar que el fenómeno de la sobrecualificación “objetiva” no es elevado, pues transcurrido un año desde el egreso (2004/05) dos tercios de los titulados de la UA (66,3%) ocupan puestos de trabajo correspondientes a titulados.

Este porcentaje es significativamente más elevado en los titulados de Ciencias de la Salud (95,2%), Enseñanzas Técnicas (87,2%) y Educación (84,5%). Por el contrario, el problema de la sobrecualificación es más importante en las Ciencias Jurídicas y Sociales, en las que menos de la mitad de los titulados de la UA ocupan puestos de trabajo que, según las clasificaciones de puestos de trabajo utilizadas, requieran una cualificación de titulado universitario.

Si analizamos el problema desde la perspectiva temporal se observa que este porcentaje aumenta hasta el 73,8% cuando han pasado cinco años (2000/01). Al igual que sucedía con la inserción laboral de los titulados, resulta positivo comprobar que la sobrecualificación disminuye a medida que nos alejamos del año de egreso y el titulado tiene el tiempo suficiente para cambiar de empleo y encontrar uno que se ajuste más a su perfil. Sin embargo, es preciso reconocer que en algunas ramas de estudio, los titulados siguen ocu-

¹³ El coeficiente de variación del porcentaje de egresados parados por titulaciones es 0,51 para los egresados en 2004/05 y 0,53 para los egresados en 2000/01.

Cuadro 3.9 Porcentaje de profesionales asociados a titulaciones universitarias o directivos en 2006 por ramas de estudio y año de egreso

UA. Egresados 2000/01 - 2004/05

	AÑO DE EGRESO				
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05
CIENCIAS DE LA SALUD	100,00	95,00	96,15	96,00	95,24
CIENCIAS EXPERIMENTALES	69,62	71,98	73,69	60,80	72,84
ECONÓMICAS	64,73	54,25	47,58	64,43	53,56
EDUCACIÓN	85,54	92,66	92,85	92,17	84,53
JURÍDICAS	63,43	68,79	57,93	55,29	47,84
SOCIALES	57,42	58,31	52,91	54,46	49,43
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	67,86	65,84	60,28	68,29	55,46
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	87,62	76,23	80,67	86,16	87,21
HUMANIDADES	67,11	65,05	66,87	53,55	61,83
TOTAL	73,80	69,63	67,79	69,89	66,28

Fuente: Trayectoria formativo-laboral y demanda de formación en los egresados de la UA (2001-2005)

pando puestos de trabajo con una cualificación requerida inferior incluso después de haber transcurrido cinco años desde la finalización de los estudios. Este problema se da sobre todo en el caso de las Ciencias Jurídicas y Sociales, en las que transcurridos cinco años desde el egreso, aproximadamente el 40% de los titulados de la UA no ocupan puestos de titulados. En estos casos, la elevada inserción laboral esconde un problema de subempleo que no se corrige con el transcurso del tiempo.

Una forma alternativa de valorar si el grado de sobrecualificación de los egresados de la UA está presente en su inserción laboral es medirlo a través de su percepción “subjetiva”. A este respecto recogeremos aquí los resultados de la encuesta referidos a la adecuación de los estudios realizados con el trabajo realizado. A este respecto los entrevistados deben valorar en una escala ordinal que abarca de 1 (muy insatisfecho) a 5 (muy satisfecho).

El **cuadro 3.10** presenta la evolución temporal desde el egreso de la adecuación de los estudios realizados al puesto de trabajo desempeñado por ramas de estudio. En general, los resultados indican que los egresados de la UA consideran que los estudios realizados se adecuan a su puesto de trabajo. A tan sólo un año desde el egreso (2004/05) otorgan una puntuación de 3,4 sobre 5. Por ramas de estudio, los titulados en las Ciencias de la Salud, Educación y Enseñanzas Técnicas son los que valoran mejor la adecuación de los estudios. Por el contrario, en Humanidades, Ciencias Sociales y Experimentales los egresados perciben en mayor medida el problema de la sobrecualificación. Asimismo, el grado de adecuación va en aumento con el tiempo y la sobrecualificación disminuye cuando el egresado tiene el tiempo necesario para encontrar un puesto de trabajo que se ajuste en mayor medida a su cualificación. En definitiva, la valoración subjetiva del egresado en relación con su sobrecualificación es coincidente con el indicador objetivo presentado en el **cuadro 3.9**.

El **cuadro 3.11** presenta el resultado de combinar el indicador objetivo de sobrecualificación y el subjetivo y permite comprobar que, efectivamente, ambos indicadores están estrechamente relacionados y ofrecen visiones coincidentes del problema. Los egresados de la UA consideran que sus estudios se adecuan en mayor medida al trabajo desempeñado cuando están ocupando puestos de trabajo asociados a titulaciones universitarias.

En síntesis, los titulados egresados de la UA tienen un perfil de competencias que les confieren elevados índices de empleabilidad y que, por consiguiente, facilitan su inserción laboral. Sin embargo, la inserción laboral no es igual en todas las ramas de estudio y en algunos casos no es inmediata. Concretamente, los titulados en Ciencias de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Educación (los estudios de demanda más intensa) son los que tienen menores problemas de paro, mientras que los de Humanidades (en los que existen frecuentes excesos de oferta) son los que presentan mayores dificultades en su inserción. El paso del

Cuadro 3.10 Adecuación estudios-trabajo en 2006 por ramas de estudio y año de egreso

UA. Egresados 2000/01 - 2004/05

	AÑO DE EGRESO				
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05
CIENCIAS DE LA SALUD	4,07	4,35	4,23	4,23	4,14
CIENCIAS EXPERIMENTALES	3,33	3,25	3,31	3,31	3,11
ECONÓMICAS	3,63	3,22	3,35	3,35	3,46
EDUCACIÓN	3,87	3,79	4,27	4,27	3,81
JURÍDICAS	3,54	3,08	3,16	3,16	3,16
SOCIALES	3,33	3,02	3,11	3,11	2,98
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	3,62	3,28	3,47	3,47	3,33
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3,92	3,91	3,79	3,79	3,67
HUMANIDADES	3,45	3,41	3,48	3,48	3,11
TOTAL	3,65	3,45	3,55	3,55	3,40

Escala: 1=muy inadecuado, 2=inadecuado, 3=ni adecuado ni inadecuado, 4=adecuado, 5= muy adecuado.

Fuente: Trayectoria formativo-laboral y demanda de formación en los egresados de la UA (2001-2005)

Cuadro 3.11 Adecuación estudios-trabajo y tipo de trabajo por ramas de estudio

UA. Total egresados 2000/01 - 2004/05

	Profesionales asociados a titulaciones universitarias/directivos	Profesionales de apoyo o personal técnico	Personal administrativo, de servicios de restauración/personales, ventas	Trabajadores de construcción/industria, trabajo no cualificado
CIENCIAS DE LA SALUD	4,20	3,33	5,00	nd
CIENCIAS EXPERIMENTALES	3,70	2,42	2,16	1,59
ECONÓMICAS	3,78	3,05	3,01	1,86
EDUCACIÓN	4,09	2,53	2,19	3,00
JURÍDICAS	3,67	2,46	2,61	1,00
SOCIALES	3,84	2,46	2,33	1,17
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	3,86	2,70	2,76	1,68
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	3,92	3,46	2,52	4,04
HUMANIDADES	4,00	2,47	2,36	1,13
TOTAL	3,90	2,76	2,67	1,85

Escala: 1=muy inadecuado, 2=inadecuado, 3=ni adecuado ni inadecuado, 4=adecuado, 5= muy adecuado.

Fuente: Trayectoria formativo-laboral y demanda de formación en los egresados de la UA (2001-2005)

tiempo demuestra que, transcurridos varios años desde la finalización de los estudios, los egresados se insertan casi todos en el mercado laboral. Sin embargo, esta inserción es más rápida en unos casos (Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas) que en otros (Humanidades).

No obstante, aunque el paso del tiempo garantice una elevada inserción laboral de los titulados de la UA en todas las ramas de estudio, es preciso reconocer que en algunas ramas de estudio esta inserción se consigue a través de empleos para los que los egresados están sobrecualificados. Los resultados de la encuesta ponen de manifiesto que los egresados de ciertas titulaciones (Humanidades, Ciencias Jurídicas, Sociales y Experimentales, especialmente) ocupan en menor medida puestos de trabajo propios de titulados universitarios y encuentran una menor adecuación de los estudios realizados al puesto de trabajo desempeñado.

3.5. DEMANDA DE FORMACIÓN CONTINUA Y POSTGRADO

El papel de las universidades en la formación de capital humano no se limita únicamente a los estudios de grado, sino que también cumplen un papel muy relevante en la formación continua o formación a lo largo de toda la vida, así como en la formación profesional de postgrado. En la actualidad, tanto el volumen de esta demanda como los recursos dedicados por las universidades a este tipo de enseñanza es muy inferior al de la demanda de grado. Sin embargo, como veremos a lo largo de esta sección, existen claros indicios de que este tipo de formación está en clara expansión como consecuencia de las demandas crecientes del tejido productivo de titulados con niveles de formación adaptadas a las necesidades de cada momento, y de las consiguientes exigencias de reciclaje profesional.

La demanda de formación continua y de postgrado tiene varias características diferenciadoras de la formación de grado. La primera de ellas es que, mientras que la demanda de estudios de grado se concentra en unos ciertos años de la juventud, la demanda de formación continua tiene lugar a lo largo de toda la vida del individuo (*lifelong learning*). Este aspecto es relevante en tanto en cuanto el colectivo potencial de demandantes en este tipo de formación es mucho más amplio que en la demanda de grado y suele alcanzar a todas las cohortes de edad entre 25 y 55 años, a diferencia de la demanda de formación de grado, en donde tres cuartas partes de la demanda es realizada por individuos entre 18 y 24 años.

La segunda característica de este tipo de formación es que suele estar mucho más ligada al tejido productivo específico de cada economía, pues su objetivo final es cubrir las crecientes y cambiantes necesidades de formación de los trabajadores de las empresas, facilitar el aprendizaje de las nuevas tecnologías y los nuevos procesos productivos. En definitiva, es un tipo de formación que complementa los niveles de formación iniciales de los individuos con competencias específicas para desarrollar determinadas tareas o actualizar los conocimientos adquiridos, evitando la obsolescencia del capital humano.

Tal y como se ha visto en el capítulo 2, en los últimos años ha aumentado de forma significativa el empleo de universitarios en España y la CV en general y en la provincia de Alicante en particular. Asimismo, la creciente intensidad tecnológica de los sectores, la mayor demanda de empleo de titulados de estos sectores y los importantes cambios en el perfil de las competencias requeridas para el desempeño de los puestos de trabajo, han significado una reorientación de las demandas de titulados por parte de las empresas. Este entorno cambiante exige que tanto el stock de capital humano existente en la economía, como el flujo que representan los nuevos titulados sean mucho más maleables a las cambiantes características de las demandas. En ambos casos el papel de las universidades es clave.

En el caso del stock de capital humano, su flexibilización y reciclaje se logra a través de la formación continua y de postgrado realizada por los titulados. Es cierto que las empresas de gran tamaño pueden solventar sus propias necesidades en el seno de la empresa –algunas veces subcontratando estos servicios–, pero la gran mayoría de empresas, y especialmente las PYMEs, precisan de otras instituciones para solventar sus necesidades formativas. La participación de las universidades en este mercado es todavía reducida pero en clara expansión.

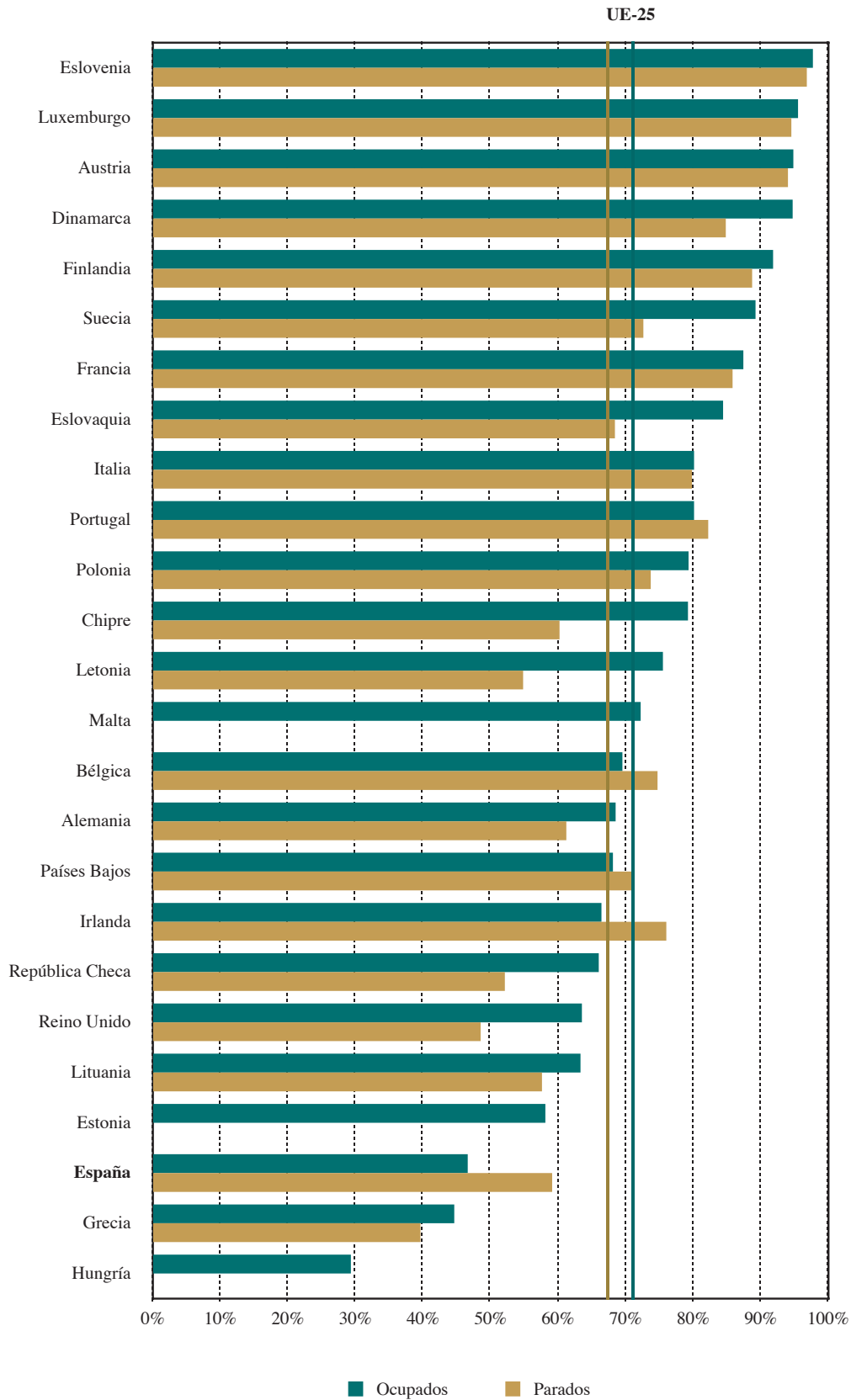
En el caso del flujo de capital humano constituido por los titulados egresados que año a año dejan los estudios universitarios para incorporarse al mercado de trabajo, el papel de las universidades es también fundamental, y éstas deben realizar cambios en el diseño de su oferta de las titulaciones y los contenidos formativos de las mismas para dotar a los individuos de los perfiles de competencias que necesita el tejido productivo en cada momento del tiempo. Asimismo, la demanda de los cursos de postgrado que ofrecen las universidades suele estar mayoritariamente compuesta por recién titulados.

Tanto en un caso como en otro, a las universidades españolas se les plantea el desafío que supone aumentar su cuota en el mercado en expansión de formación continua y de postgrado a la vez que diseña una oferta de titulaciones suficientemente flexible en el tiempo y en contenidos como para dotar a los titulados de los contenidos formativos que la sociedad y el sistema productivo necesitan en cada momento del tiempo, garantizando a su vez su empleabilidad.

El **gráfico 3.17** representa la importancia de la formación continua en los países de la UE. En comparación con otros países de la UE, la demanda de formación continua en España tiene todavía poca importancia. En la media de la UE-25, en torno al 70% de los titulados parados participan con regularidad en este tipo de formación. Las diferencias entre países en el seno de la propia UE es importante y oscila entre Hungría, donde menos de la tercera parte de los titulados ocupados (29,3%) han participado en este tipo de formación en las últimas cuatro semanas, y Eslovenia, donde este porcentaje alcanza el 95,5%.

Gráfico 3.17. Universitarios ocupados y parados que han participado en algún tipo de formación continua.

Porcentajes. Población de 25 a 64 años. Países UE-25. 2003



Fuente: Eurostat.

En el conjunto de la UE los ocupados participan más en este tipo de formación (71,2%) que los parados (67,2%), siendo esta diferencia muy acusada en algunos países como Letonia y Suecia. En España, 46,6% de los titulados ocupados y el 59,1% de los parados participan en este tipo de formación, lo que sitúa a España entre los tres países con menor uso de la misma. Asimismo, en España, además de Irlanda, Bélgica y Portugal, los universitarios ocupados utilizan la formación continua en menor medida que los parados.

La intensidad de la demanda de formación continua en la provincia de Alicante no es muy diferente de la del conjunto de la CV o España. El **gráfico 3.18** muestra el porcentaje de universitarios que ha cursado algún tipo de estudios no reglados fuera de los planes de estudio en las últimas cuatro semanas anteriores a la encuesta de referencia, en España, la CV y la provincia de Alicante¹⁴. Las diferencias en la participación en cursos no reglados entre los titulados de Alicante, la CV, Valencia y España es inapreciable, aunque se sigue observando el rasgo señalado en el gráfico anterior de que los parados utilizan este instrumento formativo con mayor intensidad que los ocupados. Así, en España, la CV y Alicante, alrededor del 27% de los universitarios parados han cursado este tipo de estudios frente al de los ocupados, que oscila entre el 17,3% de España y el 19,4% de Alicante.

El **gráfico 3.19** presenta la intensidad de la demanda de formación continua referida exclusivamente a los egresados de la UA¹⁵. Por término medio, se observa que cerca de las tres cuartas partes de los egresados de la UA han continuado formándose para complementar y/o actualizar los contenidos adquiridos en la UA¹⁶. La evolución temporal es indicativa de que la demanda de formación continua es más intensa a medida que nos alejamos del momento del egreso y pone de relieve la importante función de este tipo de formación para la actualización de los conocimientos obtenidos durante la titulación. Así, más del 80% de los egresados en el curso 2000/01 han realizado este tipo de formación, frente solo el 60% de los egresados en 2004/05. Asimismo, no se observan diferencias significativas en la intensidad de la demanda de formación entre egresados parados y ocupados.

El **gráfico 3.20** compara la intensidad en la demanda de formación continua entre ocupados y parados desde la perspectiva del número de horas medio dedicado a este tipo de formación. De nuevo se observa que también cuando se mide en horas la demanda de formación complementaria es muy superior en los universitarios parados que en los ocupados. Así, los ocupados universitarios dedican alrededor de 26 horas de media, mientras que los parados dedican 64,4 horas en España (67 horas en la CV). La duración de los cursos de los universitarios parados alicantinos es muy superior, alcanzando las 96,6 horas de media.

En definitiva, la proporción de universitarios parados de España, la CV y en especial de Alicante que realizan cursos de formación reglada es muy superior a la de los universitarios ocupados, y los cursos realizados son de mucha mayor duración. Varias son las razones del mayor uso de este tipo de formación continua en el caso de los universitarios parados. En primer lugar, en el caso de los parados, la mayor necesidad de aumentar sus probabilidades de empleo mediante la actualización y/o adaptación de su capital humano a las necesidades de las empresas. En segundo lugar, en el caso de los parados el coste de oportunidad que supone asistir a este tipo de cursos es muy inferior que para los ocupados.

Todo indica que en el futuro la demanda de este tipo de formación irá en aumento a medida que las necesidades cambiantes de capital humano por parte de las empresas lo requieran, que avance el número de los titulados y su edad media, y se vaya extendiendo entre los universitarios españoles la conciencia de que la obtención de conocimientos no finaliza con los estudios universitarios, sino que es un proceso que acompaña a los individuos a lo largo de su vida profesional¹⁷.

¹⁴ Las diferencias en el dato de España entre los gráficos 3.17 y 3.18 son debidas a la distinta fuente utilizada (Eurostat e INE). En el caso del INE sólo se incluyen los cursos de enseñanza no reglada.

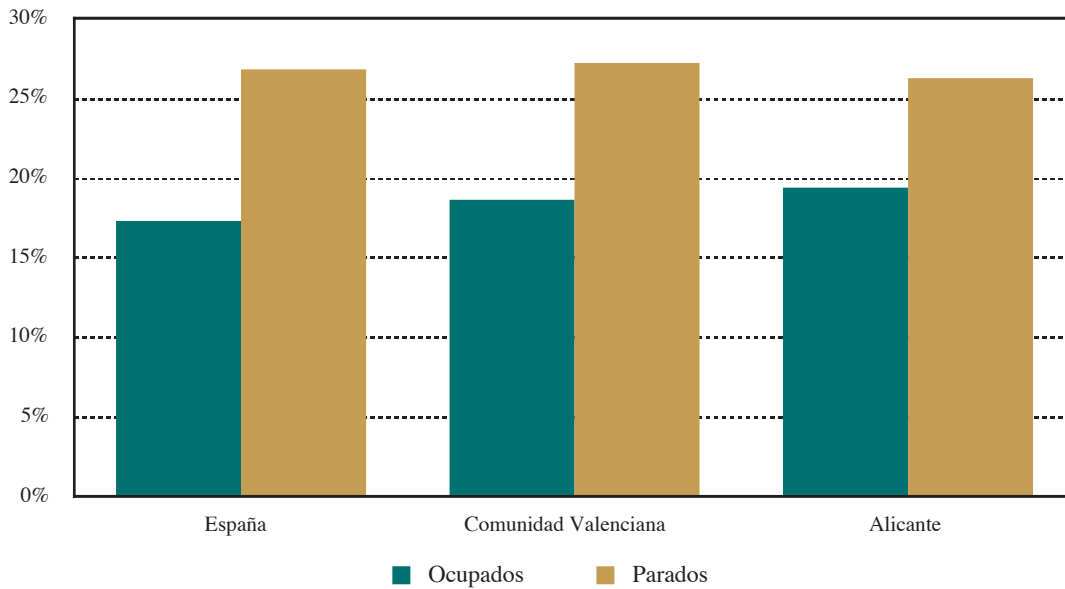
¹⁵ Véase "Trayectoria formativo-laboral y demanda de formación en los egresados de la UA (2001-2005)".

¹⁶ Aunque los datos no son estrictamente comparables a los del gráfico anterior pues no están referidos a los cursos realizados en las últimas cuatro semanas.

¹⁷ De hecho, según la encuesta realizada por la UA, alrededor del 86% de los egresados encuestados considera necesaria la formación complementaria para mejorar profesionalmente. Asimismo, un 85% de los egresados de la UA estarían dispuestos a realizar algún curso de este tipo.

Gráfico 3.18. Universitarios ocupados y parados que han cursado durante las últimas cuatro semanas algún tipo de estudios o formación fuera de los planes oficiales de estudio

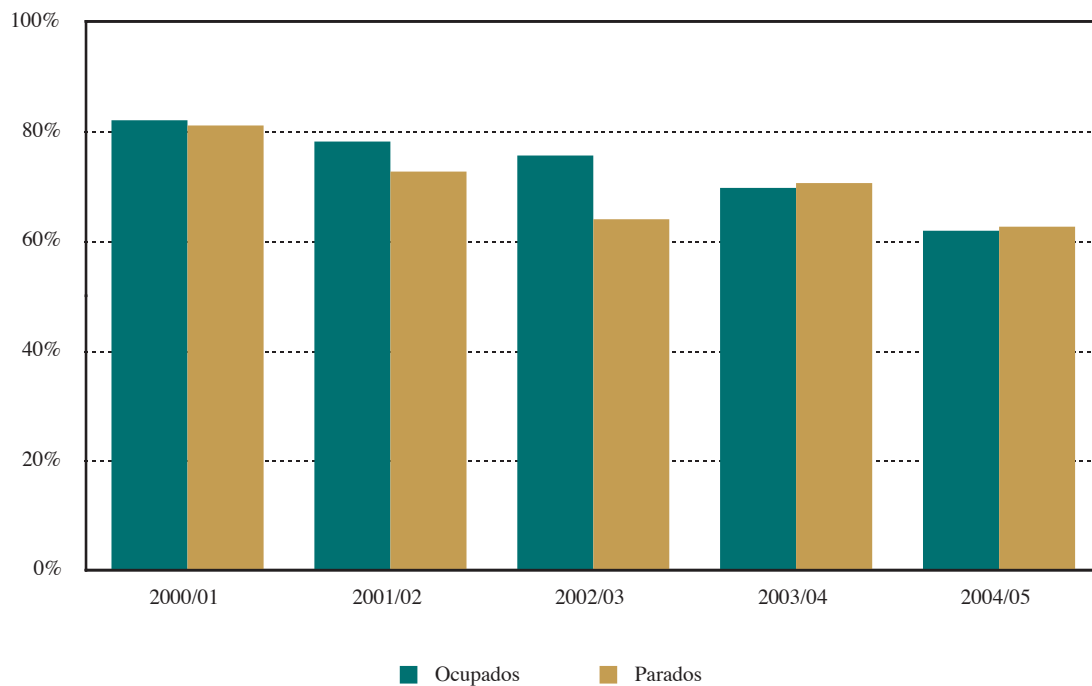
Porcentajes. España, Comunidad Valenciana y Alicante. 2005



Fuente: INE.

Gráfico 3.19. Egresados ocupados y parados que han recibido formación tras la finalización de los estudios de 1º o 2º ciclo

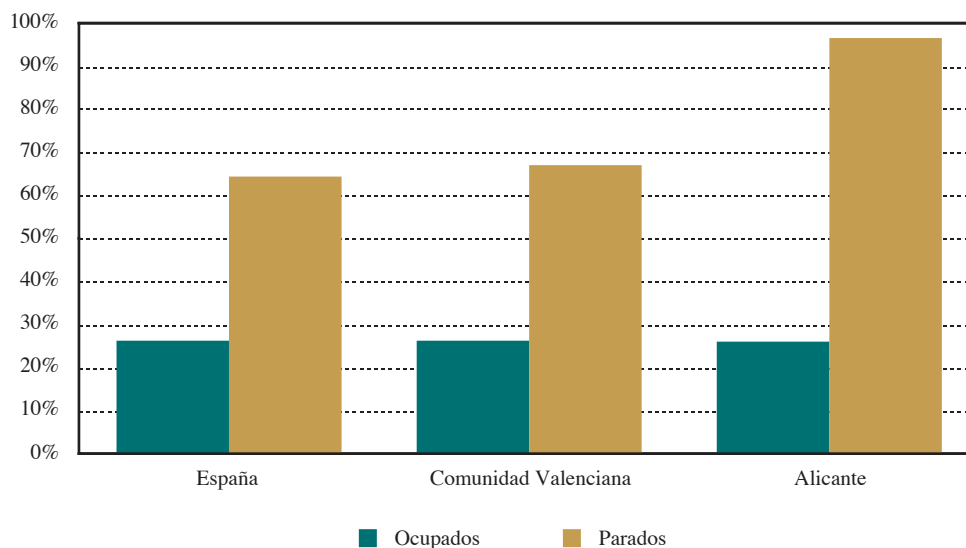
Porcentajes. Egresados UA. 2000/01 - 2004/05



Fuente: Trayectoria formativo-laboral y demanda de formación en los egresados de la UA (2001-2005).

Gráfico 3.20. Número de horas medio empleado por los universitarios ocupados y parados que han cursado durante las últimas cuatro semanas algún tipo de estudios o formación fuera de los planes oficiales de estudio

España, Comunidad Valenciana y Alicante. 2005



Fuente: INE.

En la actualidad, las necesidades de formación continua son cubiertas mayoritariamente por los propios departamentos de formación de las grandes empresas y por una gran diversidad de instituciones públicas y privadas (empresas especializadas en este tipo de formación, empresas proveedoras de tecnología, organizaciones empresariales y sindicales, cámaras de comercio, colegios profesionales, ayuntamientos, etc.). El papel de las universidades es, por el momento, muy limitado a pesar de que, según la valoración de los propios titulados, son los centros preferidos para realizar este tipo de formación porque consideran que la ofrecen con mayor calidad.¹⁸

Esta perspectiva significa una oportunidad que las universidades no deben desaprovechar, pero para ello se precisa un mayor esfuerzo y dedicación de recursos a estas actividades, en la actualidad mayoritariamente concentrados en la demanda de grado y a la creación de programas de postgrado destinados fundamentalmente a los recién licenciados.

La dimensión de este mercado no es en modo alguno despreciable. A título orientativo, considerando la población entre 25 y 65 años con estudios universitarios, el porcentaje de los mismos que realizan dichos cursos y su duración media¹⁹, podemos cuantificar la dimensión actual del mercado de formación continua en un volumen de demanda equivalente a 1.700 estudiantes a tiempo completo (60 créditos anuales) en la provincia de Alicante, alrededor de 5.000 estudiantes en la CV y 50.000 en España. Estas cifras se expandirán rápidamente en los próximos años a tasas muy superiores a las de la demanda de grado.

Si consideramos que el mercado potencial de formación continua para la UA es la provincia de Alicante, lo cual es muy restrictivo, su mercado de formación continua equivaldría a más del 6% de su matrícula actual. Por tanto, el volumen del mercado de formación continua es tan importante y podría serlo mucho más en el futuro. La atención y recursos que dedican las universidades españolas a este tipo de formación es comparativamente tan modesta, que se suscita el interrogante de si se trata de una opción estratégica conscientemente elegida o si, por el contrario, simplemente es consecuencia de su falta de previsión en esta materia.

¹⁸ El 88% de los titulados de la UA encuestados que consideran necesario realizar este tipo de formación manifiestan que la universidad pública es el centro que ofrece esta formación con más calidad. Los centros privados y las universidades privadas son peor valorados.

¹⁹ En 2005, el porcentaje de universitarios entre 25 y 65 años en Alicante es del 19% (17,6% en España y 18,7% en la CV), el número medio de horas dedicadas a este tipo de formación por dichos universitarios es de 35 horas en Alicante (34,3 en España y 33 en Valencia).

3.6. LA COMPETENCIA ENTRE UNIVERSIDADES

El aumento del número de universidades de la CV, tanto públicas como privadas, ha incrementado la competencia entre las mismas para captar un volumen cada vez menor de estudiantes. La capacidad de atracción de los estudiantes por parte de las universidades depende de muchas circunstancias endógenas a las propias universidades: existencia de una oferta de títulos variada y de calidad, políticas de captación de estudiantes, oferta de estudios a distancia, etc. Sin embargo, no debe olvidarse que existen otros factores exógenos que inciden de forma significativa en el potencial de captación de estudiantes de las propias universidades: localización de la población, existencia de otras universidades cercanas que ofertan títulos iguales o similares, accesibilidad y localización de la propia Universidad, o un clima y entorno atractivos para los estudiantes no residentes, etc.

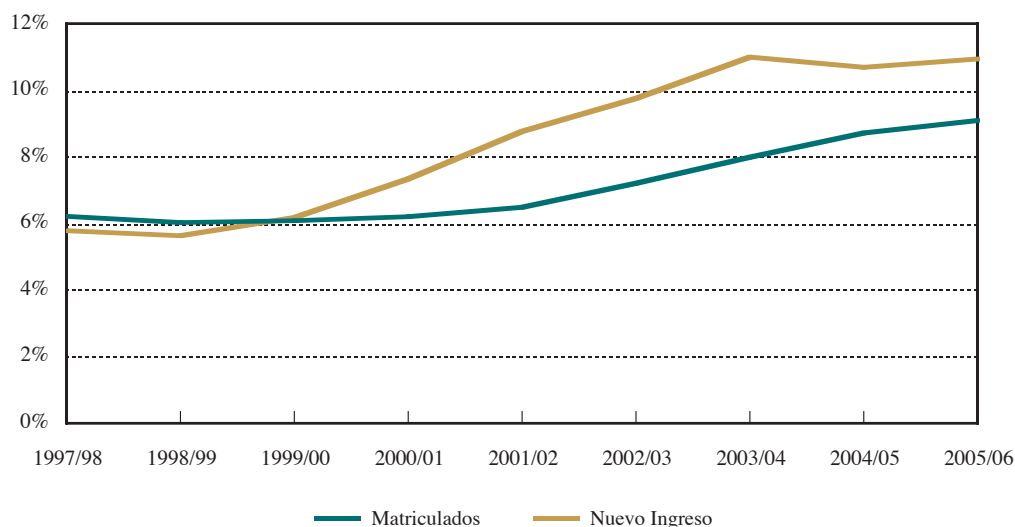
Sin embargo, la escasa movilidad del alumnado universitario español, aunque presenta signos claros de aumentar, es un factor que reduce el grado de competencia real de las universidades. En aquellas universidades en las que una parte importante de la demanda esté compuesta por estudiantes que, por motivos económicos, familiares o sociales, no se plantean siquiera la posibilidad de cambiar de residencia para realizar sus estudios universitarios, la competencia será menor. En estos casos la demanda puede considerarse cautiva de la universidad geográficamente más cercana, que se apropiará fácilmente de la misma. En la actualidad el número creciente de universidades a lo largo del territorio nacional, el elevado esfuerzo financiero que supone para muchas familias costear los estudios universitarios fuera de la residencia habitual y el escaso apoyo financiero público a la movilidad son tres factores que obstaculizan la movilidad del alumnado y contribuyen a reducir el grado de competencia de las universidades. Esta sección se dedica a analizar la capacidad de atracción de estudiantes de otras CCAA y de otros países, así como a medir la intensidad de la competencia a la que se enfrenta la UA.

3.6.1. La capacidad de atracción de la UA

El **gráfico 3.21** representa para la UA, la evolución del porcentaje de alumnos matriculados totales y de nuevo ingreso de fuera de la CV. Los datos indican que la capacidad de la UA para atraer estudiantes de otras CCAA es elevada y creciente. Entre el curso 1997/98 y 2005/06 el porcentaje de estudiantes matriculados en la UA que procedían de otra CCAA ha pasado del 6,2% al 9,1%. En los alumnos de nuevo ingreso este porcentaje es superior y se ha duplicado a lo largo del periodo, de forma que en 2005/06 es del 11%, por lo que es de esperar que conforme los estudiantes de nuevo ingreso se consoliden, el porcentaje de la demanda externa en la matrícula total aumente en el futuro.

Gráfico 3.21. Evolución temporal del porcentaje de matriculados totales y de nuevo ingreso de fuera de la CV

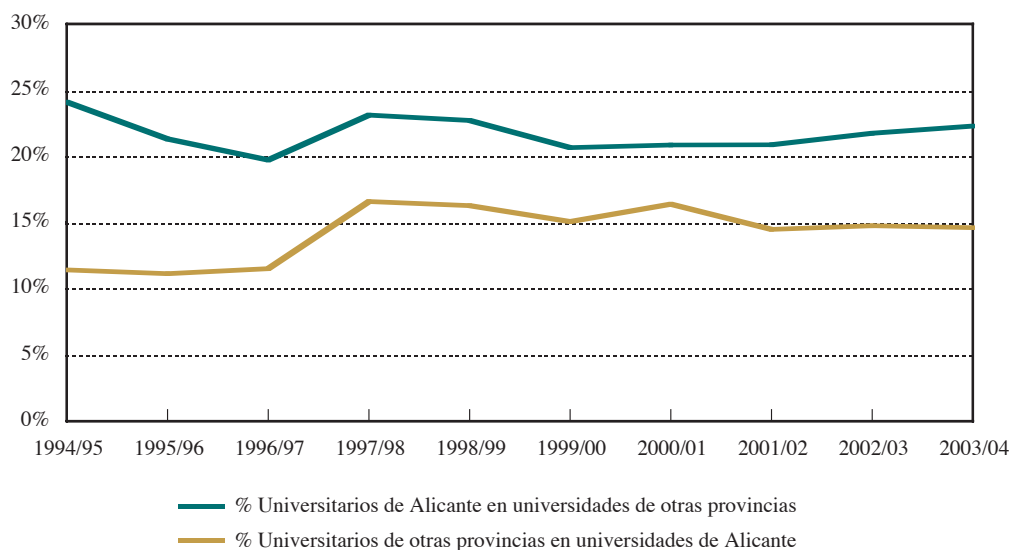
UA. 1997/1998 - 2005/2006



Fuente: UA.

Esta creciente capacidad de atracción de alumnos también se cumple para el conjunto de universidades de Alicante. El **gráfico 3.22** muestra que los alumnos procedentes de otras provincias en las universidades alicantinas han pasado de representar el 11,4% del total en el curso 1994/95 al 14,6% en el curso 2003/04. De todas formas, casi la cuarta parte de los universitarios alicantinos estudian fuera de la provincia de Alicante²⁰.

Gráfico 3.22. Evolución temporal de la movilidad de los universitarios de primer y segundo ciclo
Alicante. 1994/1995 - 2003/2004



Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria.

El **gráfico 3.23** muestra la diversidad existente en cuanto a la capacidad de las ramas y titulaciones ofertadas de la UA de atraer a estudiantes de otras comunidades. Obviamente, las titulaciones y ramas de enseñanza de mayor importancia en la matrícula total son las que absorben una mayor proporción de estudiantes de otras comunidades. Así, la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas absorbe un 39% de los estudiantes de otras comunidades, seguida de la rama de Enseñanzas Técnicas (33,3%) y el conjunto de titulaciones de Ciencias Económicas (14,2%).

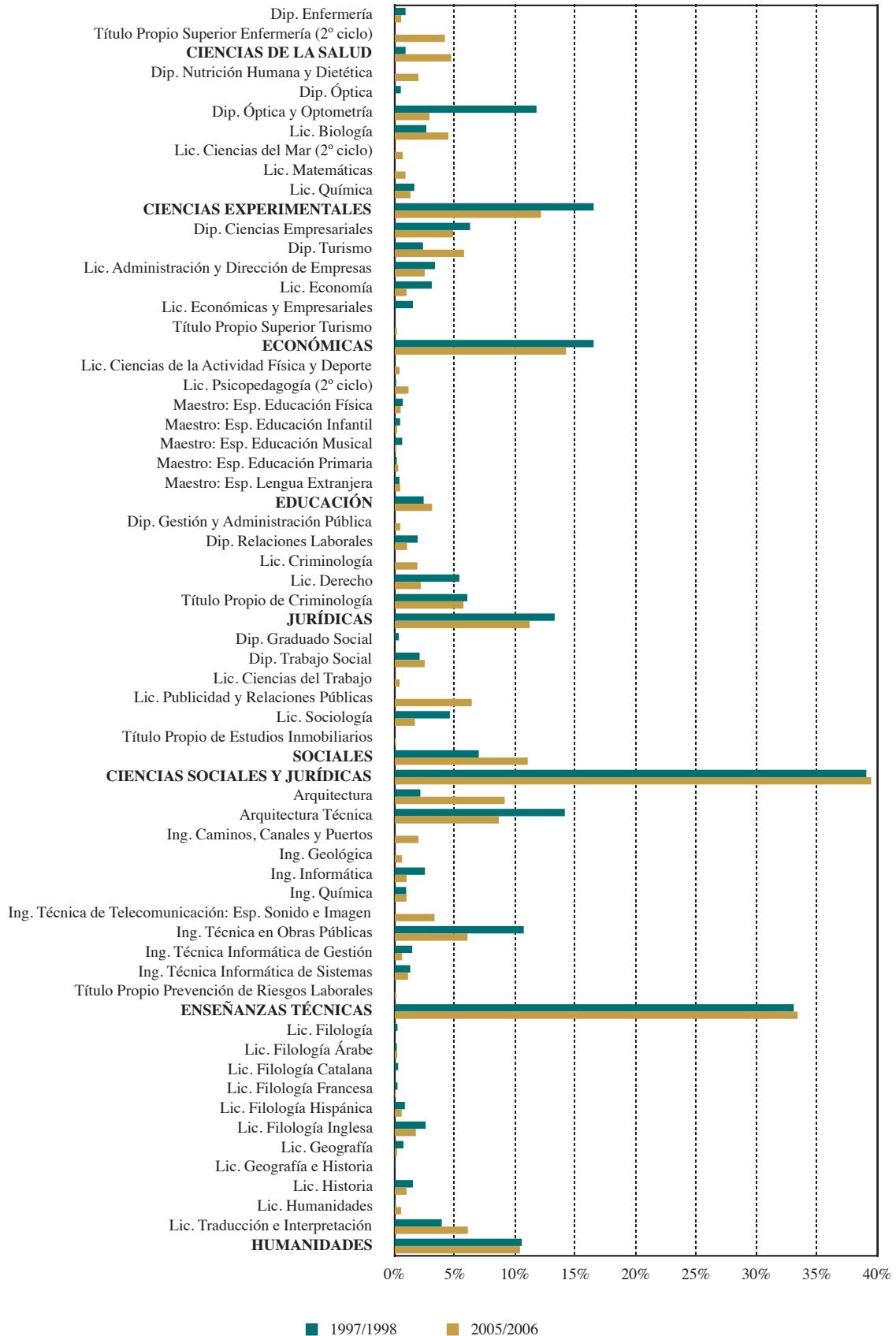
Por titulaciones, las que absorben a una proporción de estudiantes de otras comunidades muy superior son las de *Arquitectura*, con un 9% del total de estudiantes de otras comunidades, *Arquitectura Técnica* (8,6%), *Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas* (6,4%), *Traducción e Interpretación* (6,1%), *Ing. Técnica en Obras Públicas* (6%). En conjunto, en 2005/06 estas titulaciones recogen a más de la tercera parte (36,2%) de los estudiantes de la UA procedentes de otras comunidades y, sin embargo, sólo representan la décima parte (10,1%) de la matrícula total de la UA. Sin duda, la capacidad de atracción de la UA de alumnos procedentes de otras comunidades está ligada al hecho de que ninguna de estas titulaciones es ofertada por las universidades de comunidades colindantes (Universidad de Murcia y UCLM²¹) ni tampoco por la otra universidad pública alicantina (UMH).

Asimismo, existe otro grupo de titulaciones con vocación exterior que, aunque por su tamaño no captan una parte importante de alumnado total de la UA proveniente de otras comunidades, destacan por representar pesos muy superiores a los que representan en la matrícula total. Estas titulaciones también se caracterizan por la inexistencia de competencia de las universidades de otras comunidades limítrofes. Además

²⁰ El porcentaje de universitarios alicantinos estudiando fuera de la provincia de Alicante era del 24,1% en 1994/95 y el 22,3% en 2003/04. De ellos, el 54,9% estudian en Valencia, el 21,8% en Murcia, el 9,5% en Madrid y el 13,9% en el resto de España.

²¹ A excepción de la Diplomatura de Turismo, que sí es ofertada por la UCLM.

Gráfico 3.23. Composición de la matrícula de alumnos de fuera de la CV por titulaciones
Estructura porcentual. UA. 1997/1998 y 2005/2006

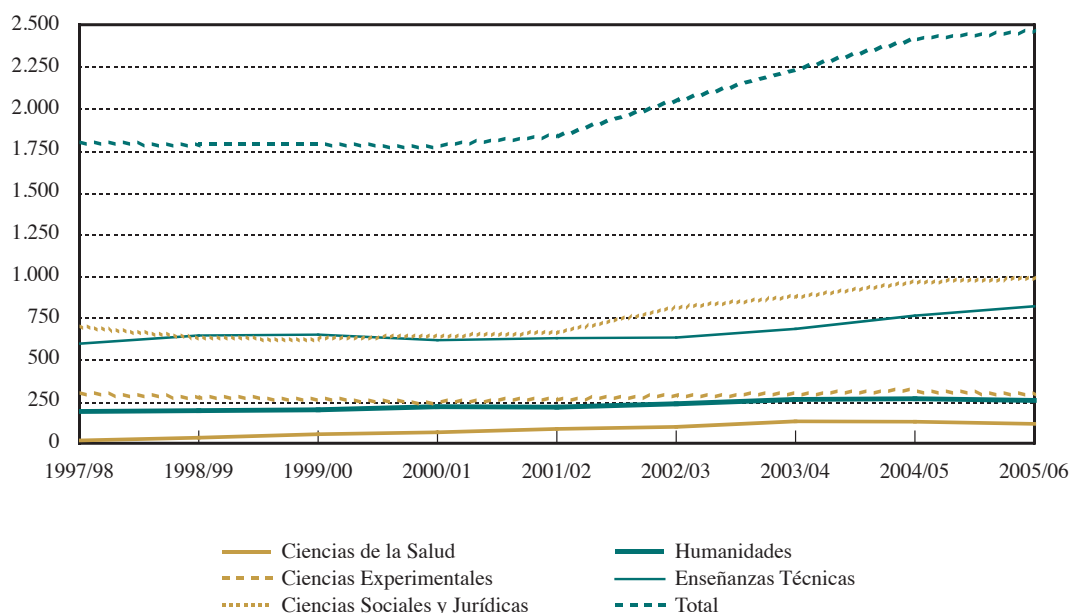


Fuente: UA.

del caso de *Arquitectura*, destacan la *Licenciatura en Ciencias del Mar* y los títulos propios ofertadas por la UA (*Título Propio Superior de Enfermería*, *Título Propio de Prevención de Riesgos Laborales*, *Título Propio Superior de Turismo*, *Título Propio de Criminología*). En su conjunto, en 2005/06, estas seis titulaciones representan sólo un 6,2% de la matrícula total de la UA, pero aglutinan a la quinta parte (19,9%) de los alumnos de la UA procedentes de otras comunidades.

El **gráfico 3.24** ofrece información por ramas educativas del número de estudiantes matriculados en la UA procedentes de otras CCAA. En general se observa que el número total de alumnos de otras comunidades ha ido en aumento, pasando de 1.797 en el curso 1997/98 a 2.460 en 2005/06. Por ramas, se observa que la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas y la de Enseñanzas Técnicas son las de mayor importancia. Por el contrario, la rama de Ciencias de la Salud tiene una importancia muy inferior.

Gráfico 3.24. Evolución de los matriculados de primer y segundo ciclo de fuera de la CV por ramas de estudios
UA. 1997/98 - 2005/06



Fuente: UA.

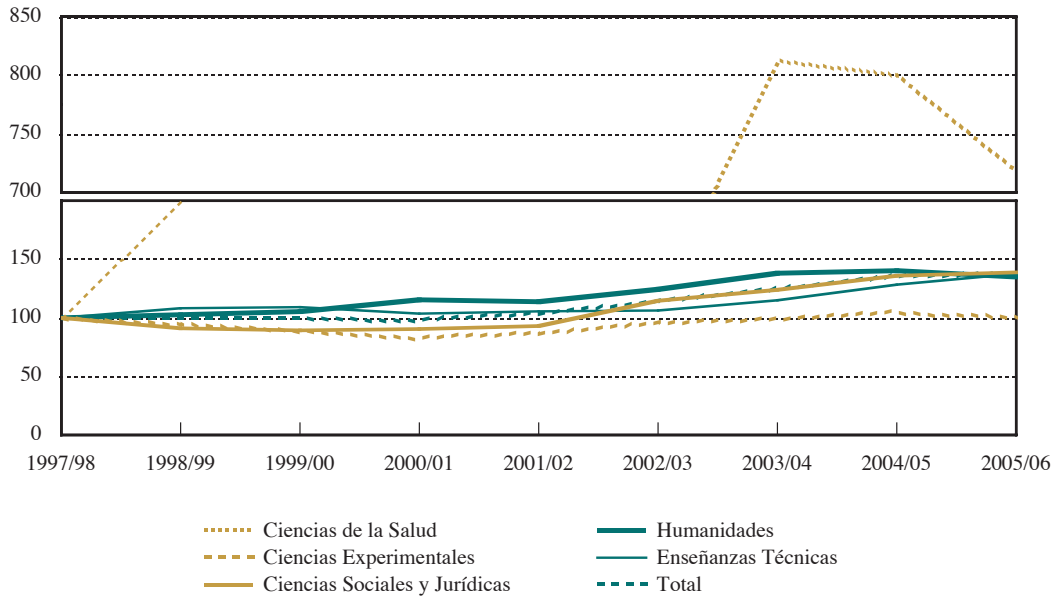
El **gráfico 3.25** presenta la información como un índice que toma como año base el curso 1997/98 y permite observar que la rama de Ciencias de la Salud, aunque capta un número reducido de estudiantes de otras CCAA, es la que más ha aumentado durante el periodo, multiplicando por más de 7 el número de estudiantes de otras comunidades. Por su parte la rama de Experimentales apenas ha sufrido variación y el resto registra crecimientos acumulados en torno al 35-39%

Como consecuencia de esta evolución particular por ramas, el porcentaje de estudiantes de otras CCAA que absorbe cada rama apenas ha sufrido variación en el caso de las Ciencias Sociales, Enseñanzas Técnicas y Humanidades, mientras que desciende en las Experimentales y aumenta de forma importante en Ciencias de la Salud (**gráfico 3.26**).

La capacidad de atracción de la UA en la captación de estudiantes procedentes de otros países es también muy importante, especialmente en el caso de los alumnos de nuevo ingreso, y ha crecido de forma significativa en el periodo considerado. El **gráfico 3.27** presenta la evolución temporal del porcentaje de estudiantes matriculados totales y de nuevo ingreso de nacionalidad no española. Entre el curso 1997/98 y 2005/06 en los alumnos de nuevo ingreso este porcentaje se ha multiplicado por 5,5, pasando del 0,75% al 4,1%.

Gráfico 3.25. Evolución de los matriculados de primer y segundo ciclo de fuera de la CV

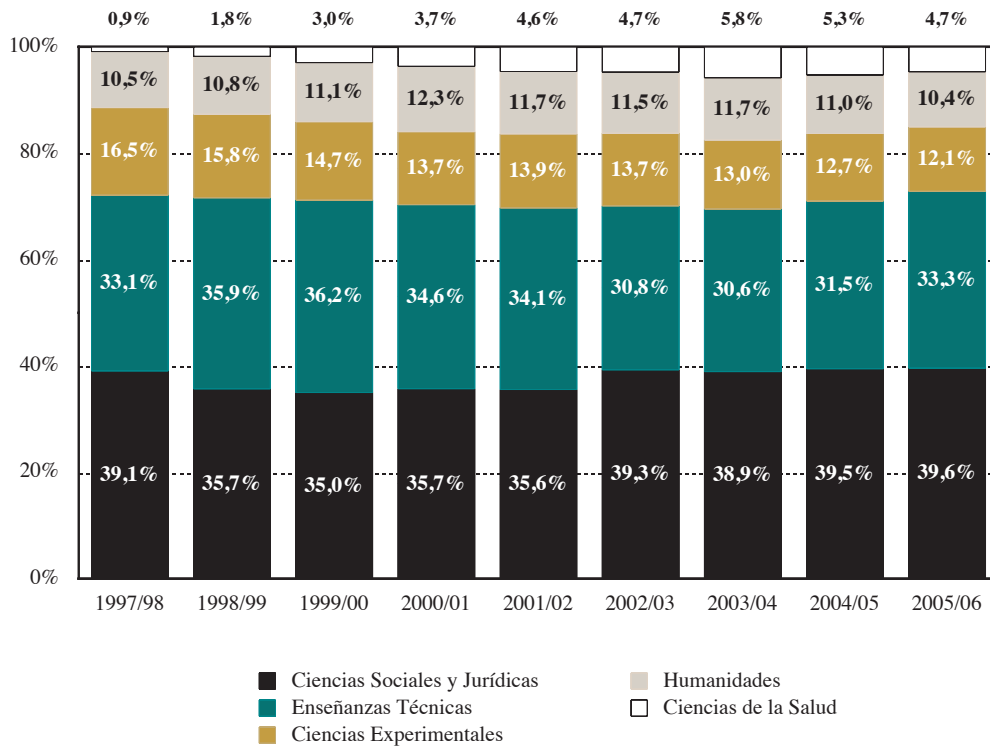
UA. 1997/98 - 2005/06. 1997/98=100



Fuente: UA.

Gráfico 3.26. Evolución de los matriculados de primer y segundo ciclo de fuera de la CV por ramas de estudio

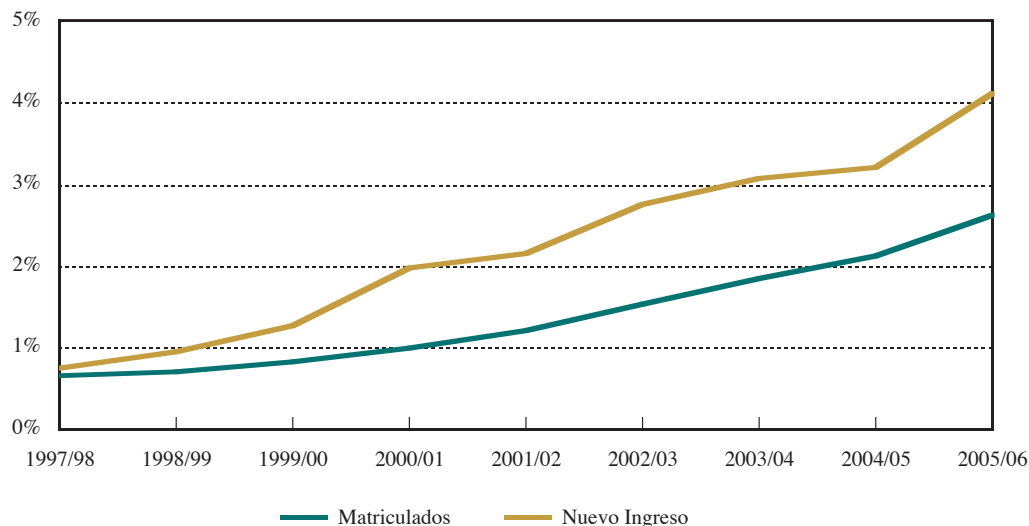
UA. 1997/98 - 2005/06



Fuente: UA.

Gráfico 3.27. Evolución temporal del porcentaje de matriculados totales y de nuevo ingreso de nacionalidad no española

UA. 1997/1998 - 2005/2006



Fuente: UA.

Si se observa la capacidad de absorción de alumnos extranjeros (**gráfico 3.28**) destaca la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, que capta en 2005/06 al 57% de los alumnos extranjeros, tres puntos más de lo que representan en la matrícula total. Proporcionalmente, las ramas con mayor vocación internacional son las Humanidades, que, representando sólo el 11% en la matrícula total, absorben el 14% de los alumnos extranjeros, si bien este porcentaje ha ido en claro descenso a lo largo del periodo.

En definitiva, los datos ponen de manifiesto que la capacidad de captación de estudiantes de otras comunidades o de otros países por parte de la UA es importante y creciente en el tiempo. Asimismo, especialmente en el primer caso, esta capacidad de atracción está ligada a la existencia de una oferta de títulos atractiva y diferenciada, es decir, sin competidores cercanos. A continuación se analizará la oferta de títulos de la UA en comparación con sus competidores con el fin de obtener un indicador del grado de competencia al que se enfrenta la UA.

3.6.3. El grado de competencia entre universidades

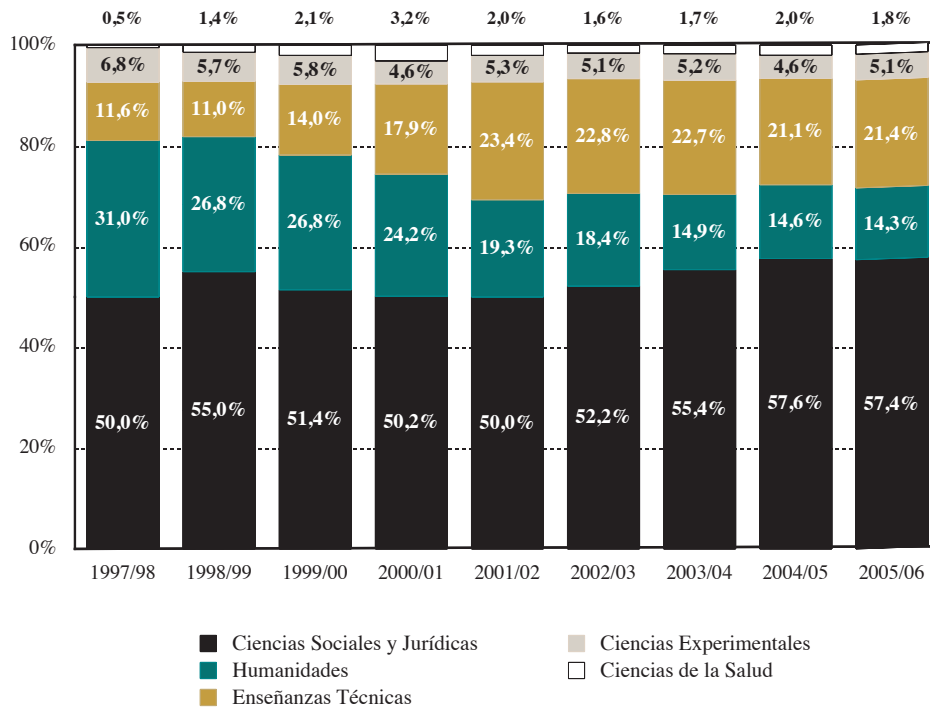
El aumento del número de universidades de la CV, tanto públicas como privadas, junto con la negativa evolución de la demanda, han supuesto un aumento significativo de la competencia entre las universidades. Los competidores más directos de la UA son las cinco restantes universidades de la Comunidad Valenciana (Jaume I, Miguel Hernández, Politécnica de Valencia, Valencia y Cardenal Herrera-CEU) así como las tres universidades murcianas (Murcia, Politécnica de Cartagena y Católica San Antonio). A ello habría que añadir la competencia de los centros adscritos y de las universidades a distancia y/o virtuales.

El **cuadro 3.12** presenta el listado de los títulos ofertados por las seis universidades valencianas y las tres murcianas. La Universitat de València, con 59 títulos, es la que tiene una oferta de títulos más amplia, seguida de de la Universidad de Murcia (54), la Politécnica de Valencia (47) y la Universidad de Alicante (42). Merece la pena destacar que la Universidad Miguel Hernández, que podría considerarse el competidor más directo de la UA, oferta un número de titulaciones muy similar a la UA (39). El resto de universidades tiene una oferta de títulos mucho más limitada.

La última columna del cuadro indica cuantas universidades ofrecen cada titulación de la UA. La titulación con mayor competencia, por estar ofertada por las nueve universidades consideradas es ADE, seguida de Turismo (8), Derecho (7) y Empresariales (7). En el lado opuesto están aquellas titulaciones ofertadas por una única una universidad; 15 titulaciones de las 116 consideradas, la mayoría filologías e ingenierías técnicas.

Gráfico 3.28. Evolución de los matriculados de primer y segundo ciclo de nacionalidad no española por ramas de estudio

UA. 1997/98 - 2005/06



Fuente: UA.

Debe advertirse que el posicionamiento de cada universidad en cada rama es muy distinto. Así, si bien la UV es la que tiene una oferta general de títulos más amplia, la Universitat Politècnica de València es la que lidera la rama de enseñanzas técnicas, ofreciendo 37 de los 44 títulos disponibles.

Una forma de aproximar el grado de competencia entre estas universidades es medir el grado de similitud de la oferta de títulos entre las distintas universidades. El **cuadro 3.13** presenta los coeficientes de correlación entre la oferta de títulos de cada universidad²². La universidad con una oferta de estudios más similar a la de la UA es la UJI, con un coeficiente de correlación de 0,55, seguida de la Universidad de Murcia (0,52) y de la de Valencia (0,42).

La UMH, considerada tradicionalmente como el competidor más directo de la UA, si bien tiene un número de titulaciones similar al de la UA, posee una oferta de títulos de las que menos directamente compete con la de la UA entre las universidades consideradas. Su coeficiente de correlación es 0,02 y es de los más bajos. Las correlaciones más bajas (negativas en la mayor parte de los casos) se dan entre las universidades politécnicas (UPV y UP de Cartagena) y el resto de las universidades.

Con la finalidad de medir el grado de competencia global al que se enfrenta cada universidad y, en especial, la UA en su entorno, se elaboran dos indicadores alternativos que pretenden aproximarse al grado en el que las universidades pugnan entre sí en cada titulación.

El primero de ellos es el número medio de universidades que también ofrecen los títulos ofertados por cada universidad (NMTO). La finalidad de este índice es medir cuál es el número de competidores que, por término medio, compiten en cada titulación. El resultado de este índice se muestra en el propio **cuadro 3.12** y se representa en el **gráfico 3.29**. En términos de este indicador, la UJI es la universidad some-

²² Para elaborar el coeficiente de correlación se ha considerado una variable dicotómica que toma valor 1 en el caso de que la universidad ofrezca un determinado título y 0 en el caso de que no se oferte.

Cuadro 3.12 Titulaciones ofertadas por las universidades vecinas a la UA

Universidades: Alicante, Jaume I, Miguel Hernández, Politécnica de Valencia, Valencia, Cardenal Herrera-CEU, Murcia, Politécnica de Cartagena y Católica San Antonio
Curso académico 2003/2004

TITULACIÓN	UA	UJI	UMH	UPV	UV	CH-CEU	UM	UPC	CSA	Nº
L. Filología Inglesa										4
L. Bellas Artes										3
L. Filología Francesa										3
L. Filología Hispánica										3
L. Geografía										3
L. Historia										3
L. Traducción e Interpretación										3
L. Filología Catalana										2
L. Filología Clásica										2
L. Filosofía										2
L. Historia del Arte										2
L. Humanidades										2
L. Antropología Social y Cultural										2
L. Filología Alemana										1
L. Filología Árabe										1
L. Filología Italiana										1
L. Filosofía y Letras (Sección Filología)										1
L. Ciencias y Tecnología de los Alimentos										5
L. Ciencias Ambientales										4
L. Química										4
L. Biología										3
L. Matemáticas										3
D. Nutrición Humana y Dietética										3
D. Óptica y Optometría										3
L. Bioquímica										3
L. Ciencias del Mar										2
L. Física										2
L. Ciencias y Técnicas Estadísticas										2
L. Enología										2
D. Estadística										1
D. Enfermería										5
D. Fisioterapia										5
L. Farmacia										3
L. Medicina										3
L. Odontología										3
L. Veterinaria										2
D. Podología										2
D. Terapia Ocupacional										2
L. Medicina y Cirugía										1
D. Logopedia										1
L. Administración y Dirección de Empresas										9
D. Turismo										8
L. Derecho										7
D. Ciencias Empresariales										7
L. Publicidad y Relaciones Públicas										6
D. Relaciones Laborales										6
L. Psicopedagogía										5
L. Comunicación Audiovisual										4
L. Periodismo										4
L. Psicología										4
T. Gestión y Administración Pública										4
Maestro: Esp. Educación Física										4
Maestro: Esp. Educación Infantil										4
Maestro: Esp. Educación Musical										4
Maestro: Esp. Educación Primaria										4
L. Ciencias del Trabajo										4
L. Ciencias de la Actividad Física y el Deporte										3
L. Ciencias Políticas y de la Administración										3
L. Economía										3
L. Sociología										3
D. Trabajo Social										3
Maestro: Esp. Lengua Extranjera										3
L. Investigación y Técnicas de Mercado										3
L. Pedagogía										2
D. Biblioteconomía y Documentación										2
D. Educación Social										2
Maestro: Esp. Educación Especial										2
L. Ciencias Actuariales y Financieras										2
L. Documentación										2
L. Ciencias de la Información (Sección Ciencias de la Imagen Visual y Auditiva)										1
L. Ciencias de la Información (Sección Publicidad y Relaciones Públicas)										1
Maestro: Esp. Audición y Lenguaje										1
T.T. Información de Gestión										6
I. Informática										5
I. Químico										5
I.T. Informática de Sistemas										5
I. Industrial										4
Arquitecto Técnico										4
I.T. Agrícola Esp. Hortofruticultura y Jardinería										4
I.T. Industrial Esp. Mecánica										4
Arquitectura										3
I. Agrónomo										3
I. Telecomunicación										3
I.T. Agrícola Esp. Explotaciones Agropecuarias										3
I.T. Diseño Industrial										3
I.T. Telecomunicación Esp. Sistemas Electrónicos										3
I.T. Telecomunicación Esp. Sonido e Imagen										3
I.T. Telecomunicación Esp. Telemática										3
I. Geólogo										2
I.T. Agrícola										2
I.T. Agrícola Esp. Industrias Agrarias y Alimentarias										2
I.T. Industrial Esp. Electricidad										2
I.T. Industrial Esp. Electrónica Industrial										2
I.T. Industrial Esp. Química Industrial										2
I.T. Obras Públicas Esp. Construcciones Civiles										2
I.T. Obras Públicas Esp. Hidrología										2
I.T. Obras Públicas Esp. Transportes y Servicios										2
I.T. Telecomunicación Esp. Sistemas de Telecomunicación										2
I. Automática y Electrónica Industrial										2
I. Materiales										2
I. Organización Industrial										2
I. Caminos, Canales y Puertos										1
I. Montes										1
I. Naval y Océánico										1
Agricultura Técnica										1
I.T. Agrícola Esp. Mecanización y Construcciones Rurales										1
I.T. Forestal Esp. Explotaciones Forestales										1
I.T. Industrial Esp. Textil										1
I.T. Minas Esp. Explotación de Minas										1
I.T. Minas Esp. Mineralurgia y Metalurgia										1
I.T. Minas Esp. Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos										1
I.T. Naval Esp. Estructuras Marinas										1
I.T. Obras Públicas										1
I.T. Topografía										1
I. Electrónica										1
I. Geodesia y Cartografía										1
Número de títulos ofertados	42	26	39	47	59	16	54	23	18	
Número medio de títulos ofertados también por otras universidades (NMTO)	3,93	4,81	3,67	3,04	3,39	4,06	3,72	3,26	4,39	
Índice de competencia	0,32	0,23	0,34	0,46	0,38	0,35	0,33	0,47	0,28	

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA

Cuadro 3.13. Correlaciones entre los programas de titulaciones ofertadas por las universidades vecinas a la UA.

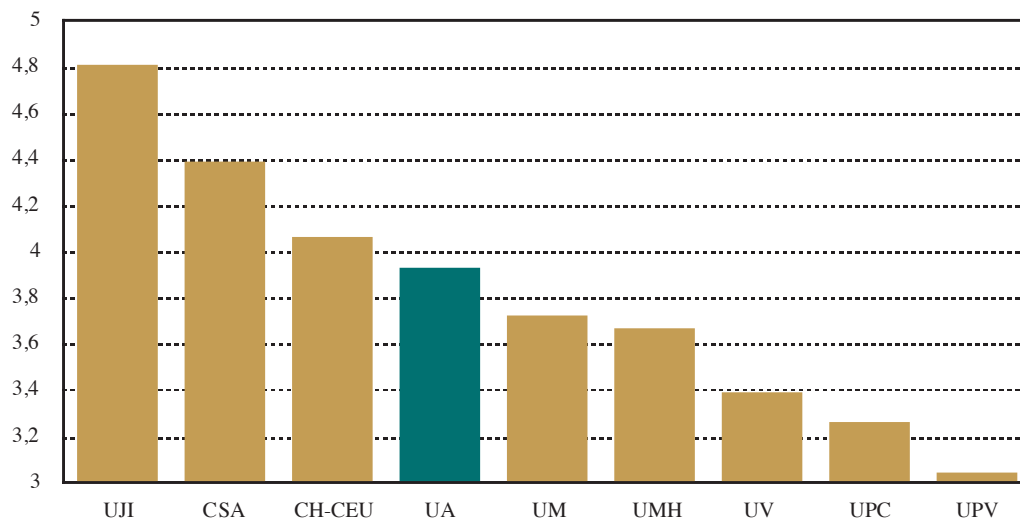
Universidades: Alicante, Jaume I, Miguel Hernández, Politécnica de Valencia, Valencia, Cardenal Herrera-CEU, Murcia, Politécnica de Cartagena y Católica San Antonio
Curso académico 2003/2004

	UA	UJI	UMH	UPV	UV	CH-CEU	UM	UPC	CSA
UA	1,00	0,55	0,02	0,02	0,42	0,10	0,52	-0,02	0,20
UJI		1,00	0,28	0,18	0,24	0,14	0,41	0,17	0,12
UMH			1,00	0,26	0,16	0,16	0,14	0,20	0,22
UPV				1,00	-0,17	0,03	-0,08	0,41	0,17
UV					1,00	0,11	0,67	-0,10	0,15
CH-CEU						1,00	0,21	-0,07	0,35
UM							1,00	-0,12	0,14
UPC								1,00	0,03
CSA									1,00

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.

Gráfico 3.29. Número medio de universidades de la CV y Murcia que también ofrecen los títulos ofertados por la propia universidad

Curso 2003/04



Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.

tida a mayor competencia. Por término medio, los títulos que ofrece la UJI son ofertados también en 4,8 universidades geográficamente cercanas. Por el contrario, las dos universidades politécnicas (UPV y UPC) son las sometidas a menor grado de concurrencia. Así, en promedio, los títulos ofrecidos por la Universitat Politècnica de València son ofertados en 3,04 universidades, mientras que en la Universidad Politécnica de Cartagena lo son sólo en 3,26 universidades. La UA se encuentra en cuarto lugar entre las universidades contempladas. Sus títulos son ofertados simultáneamente por casi otras cuatro universidades en término medio (3,93).

Alternativamente se ha elaborado un índice de competencia (IC) a través de la suma de cuotas de mercado al cuadrado de cada una de las titulaciones ofertadas por cada universidad, entendiendo por cuota de mercado el porcentaje que representan los alumnos de cada universidad en la matrícula total de las universidades contempladas de cada título determinado. Todo ello es normalizado por el número de títulos que oferta cada universidad. La expresión de este índice es la siguiente:

$$IC_i = \frac{\sum_{j=1}^{J^i} (c_j^i)^2}{J^i}$$

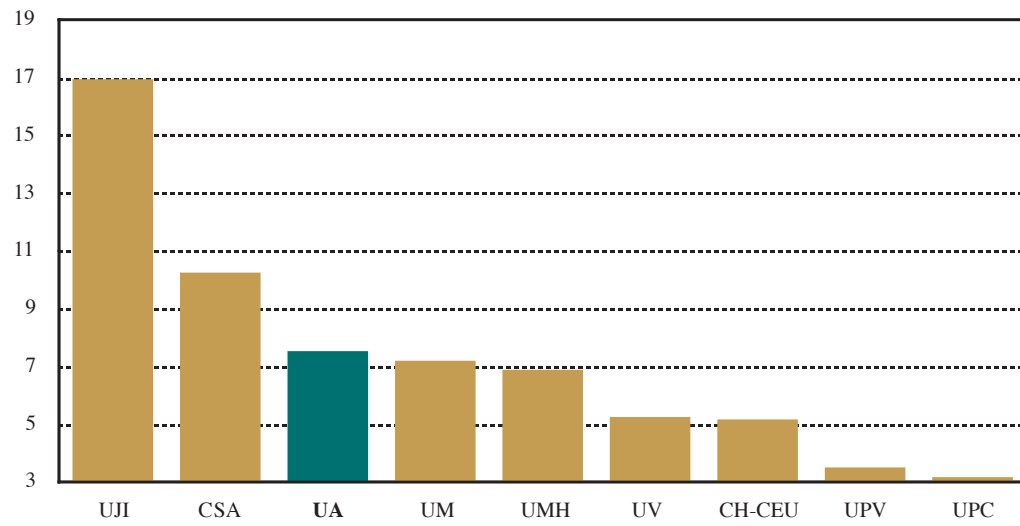
en donde c_j^i es porcentaje de títulos que la universidad i oferta en el título j . J^i es el número total de títulos que oferta la universidad i . Debe advertirse que este índice está acotado en el intervalo $[0,1]$. Siendo $IC_i=1$ en el caso de que la universidad i sea la única que oferta títulos en cada una de las titulaciones ofertadas, mientras que el índice tiende a cero conforme aumenta el número de universidades que también ofrecen los títulos ofertados por la universidad correspondiente.

Como puede observarse en el **gráfico 3.30**, el panorama descrito anteriormente no cambia de forma sustancial en términos de este índice. De nuevo aparece la UJI como la universidad sometida a mayor competencia, seguida de la Católica San Antonio. Similarmente, las dos universidades politécnicas (Universitat Politècnica de València y la de Cartagena) son las sometidas a menor competencia. La ordenación cambia ligeramente en el caso de la UA, que pasa a ser la tercera universidad con oferta de títulos con mayor competencia.

En definitiva, el grado de competencia al que se enfrentan las universidades es cada vez mayor pero es muy distinto según su especialización. El aumento en el número de universidades que compiten por un volumen decreciente de estudiantes y la creciente movilidad del alumnado indican que en el futuro la capacidad de atracción de los estudiantes por parte de las universidades va ser un factor clave. Los análisis realizados indican que la capacidad de atracción de la UA de estudiantes de otras comunidades o de otros países es importante y creciente, sobre todo en aquellas titulaciones en las que no existen universidades competidoras cercanas. Sin embargo, los sencillos indicadores de competencia construidos indican que, entre las universidades analizadas, la UA se encuentra entre las sometidas a mayores niveles de competencia, pese a que oferta un programa de títulos bastante diferenciado del de las universidades más cercanas y directamente competidoras. Sin embargo, las titulaciones más importantes se enfrentan a mayor competencia, al ser ofertadas también por un número mayor de universidades competidoras relativamente próximas. La diferenciación del producto, ya sea por una oferta de títulos diferenciada, como por unos estándares de calidad superiores en las titulaciones más comunes serán clave para afrontar esta competencia con éxito.

Gráfico 3.30. Índice de competencia entre las universidades de la CV y Murcia

Curso 2003/04

*Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria y UA.*

4. REFLEXIÓN DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DE ALICANTE SOBRE LA ADAPTACIÓN DE SU OFERTA EDUCATIVA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

4.1. JORNADAS TEMÁTICAS DE DEBATE

El diagnóstico de las estrategias de adaptación de la oferta educativa de la UA al EEES tiene en el autoanálisis un elemento fundamental. Por ello, la comunidad universitaria de Alicante ha realizado un serio ejercicio de reflexión orientado hacia la búsqueda de las debilidades y fortalezas de dichas estrategias.

Este ejercicio consistió en la realización de cinco jornadas de debate, para las que se convocó a representantes de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria. Los participantes en estas jornadas fueron elegidos por el papel que desempeñan en la actividad universitaria. Así, se contó con la participación de representantes del equipo de gobierno, decanos y directores de centro, directores de departamento e instituto, miembros de la gerencia, personal docente e investigador, personal de administración y servicios, y estudiantes.

Previo a la realización de las jornadas se definieron los ejes estratégicos de reflexión que se describieron en los anexos del convenio firmado entre la Universidad Politécnica de Madrid –por parte de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria- y la Universidad de Alicante. El acuerdo establecía la definición de cinco temas que constituyeran el límite del debate y fuesen el objeto de estudio de las jornadas. Estos temas están fuertemente relacionados con las estrategias de adaptación al EEES y son los siguientes:

- a) El modelo educativo y el perfil del titulado de la Universidad de Alicante
- b) Ajuste entre la demanda y oferta de estudios en la Universidad de Alicante
- c) Estudios de grado, postgrado y formación continua
- d) La motivación, la formación y la evaluación del profesorado y sus metodologías educativas
- e) Adaptación de las estructuras y funcionamiento de la Universidad de Alicante a la cultura del EEES

Todas las jornadas se desarrollaron con un similar programa de trabajo. Primero se hacía la presentación de todo el proyecto, considerando antecedentes, objetivos y metodología empleados. Posteriormente, se daba paso a una ponencia relacionada con el tema que se dedicaba en la jornada. Impartida por un experto que cumplía con la función de introducir la temática al debate y ayudar, a través de la orientación, al trabajo de los participantes.

Una vez cumplida esta etapa del proceso, los participantes iniciaban el trabajo en grupos para la identificación de fortalezas y debilidades sobre el tema de la jornada, pero centrados en aspectos más específicos. Los grupos de trabajo fueron integrados a partir de los estamentos representados en la audiencia, intentando que en cada grupo existiese representatividad de los mismos. En este proceso, tanto el experto como el equipo de la Cátedra UNESCO delimitaban el tema del día, estableciendo algunas pautas orientadoras a través de preguntas que no pretendían limitar el debate sino incitarlo. Además, realizaban visitas a los grupos de trabajo para favorecer la reflexión a través de la resolución de dudas metodológicas o sobre el tema en cuestión.

Los aspectos que fueron analizados en cada jornada son los que se listan en la siguiente tabla:

Eje Estratégico	Aspectos analizados
El modelo educativo y el perfil del titulado de la Universidad de Alicante	El modelo educativo, Misión e identidad
	Evolución de la oferta educativa y su adaptación al cambio
	Los contenidos de la oferta y las metodologías educativas
	Los estudiantes: captación, información y participación
Ajuste entre la demanda y oferta de estudios en la Universidad de Alicante	Docencia
	Investigación
	Prácticas en empresas e instituciones
Estudios de grado, postgrado y formación continua	Grado
	Máster
	Doctorado
	Formación continua
La motivación, la formación y la evaluación del profesorado y sus metodologías educativas	Formación docente
	Evaluación de la actividad docente
	Reconocimiento y estímulo
	Relaciones entre las actividades universitarias y la docencia
Adaptación de las estructuras y funcionamiento de la Universidad de Alicante a la cultura del EEES	Servicios y estructuras de apoyo a la docencia e investigación
	La gestión de la oferta educativa
	La formación, la evaluación y el estímulo al PAS
	La atención a los estudiantes

El trabajo en grupos constaba de dos fases claramente diferenciadas: la primera dedicada al diagnóstico, como se mencionó anteriormente, y la segunda centrada en la generación de propuestas que contrarrestasen las debilidades detectadas y potenciaran las fortalezas identificadas.

Los resultados de estas jornadas se describen en los siguientes epígrafes. Estas reflexiones y sus resultados, generados a partir de la opinión de la comunidad universitaria, se suman al contenido de los apartados anteriores para concluir en un capítulo dedicado al diagnóstico de las estrategias de adaptación de la UA al EEES. Los resultados se presentan por eje estratégico de debate.

4.1.1. El modelo educativo y el perfil del titulado de la Universidad de Alicante

Por la mañana, se formaron cuatro grupos para trabajar en el diagnóstico de puntos fuertes y débiles en los siguientes ámbitos del tema de reflexión:

1. *El modelo educativo de la UA, su Misión e identidad*
2. *La evolución de la oferta educativa y su adaptación al cambio*
3. *Los contenidos de la oferta y las metodologías educativas*
4. *Los estudiantes: captación, información y participación*

Respecto al **modelo educativo de la UA, su Misión e identidad**, el equipo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y el profesor Pello Salaburu plantearon las siguientes preguntas para animar el debate y la reflexión entre el grupo:

- *¿Existe un modelo educativo y una Misión claramente definidas e identificadas por la comunidad universitaria?, ¿es éste coherente con las tendencias de la construcción del EEES?*
- *¿Los centros y unidades comparten objetivos, modelo y Misión o son congruentes con la filosofía institucional?*
- *¿En qué se basa la calidad diferencial de la UA (en qué se distingue en términos de calidad de otras universidades)?*
- *¿Cómo se garantiza la calidad de la oferta educativa?*

Los puntos fuertes identificados en este ámbito son los que a continuación se describen:

- Existen ciertos rasgos de un modelo educativo y una Misión que son compartidos por algunas estructuras de la UA de forma implícita y que son coherentes con las tendencias de la construcción europea. Asimismo, una parte importante del profesorado comparte esos rasgos de forma implícita en los centros.
- Respecto a la calidad diferencial de la UA, ésta cuenta con un desarrollo tecnológico competitivo.
- El tamaño de la UA es una ventaja comparativa frente a otras instituciones, lo que podría suponer una fortaleza en la implantación de los planteamientos del EEES.
- La concentración de la Universidad en un *campus* es una fortaleza para la puesta en marcha de reformas relacionadas con el EEES.
- El capital humano de la UA se ve fortalecido por un profesorado joven y formado.
- La UA ofrece una buena acogida a estudiantes extranjeros de Europa y América Latina, principalmente.

Los puntos débiles en este ámbito tienen que ver con una definición poco clara del modelo educativo.

- No existe un modelo educativo explícito de la Universidad de Alicante en su conjunto ni en los centros.
- No se fomenta claramente una coherencia entre los centros, los departamentos y la institución. Se percibe una falta de coordinación entre los estamentos universitarios (PAS-PDI-Alumnado,...) y entre las unidades de académicas y de gestión.
- La calidad diferencial de la UA, lo que la hace distinta de otras instituciones, no está claramente definida; se requiere llevar a cabo acciones que puedan generar una distinción de calidad institucional, por ejemplo, de su oferta formativa.

En el ámbito de la *evolución de la oferta educativa y su adaptación al cambio* se plantearon las siguientes preguntas que sirvieron de guía para la reflexión:

- *¿La UA cuenta con mecanismos para la adecuación de la oferta a los cambios en las necesidades del entorno?*
- *¿Tiene la UA una capacidad de respuesta ágil y efectiva?*
- *¿En qué medida la actual oferta educativa satisface las condiciones necesarias para la convergencia? Dedicación del estudiante, espacios disponibles, uso de tecnologías, etcétera.*
- *¿Los objetivos de las titulaciones están claramente definidos en cuanto a su respuesta a las necesidades del mercado de trabajo y la sociedad en general?*

El resultado del debate se resume en puntos fuertes y débiles generales pero de gran importancia en la estructura universitaria. Las fortalezas son las que siguen:

- Una parte importante del PDI está fuertemente implicado en el proceso de convergencia europea.
- Se están desarrollando proyectos de innovación educativa entre el profesorado universitario.
- Hay profesorado que ya está participando en redes de investigación docente para la adaptación al EEES.
- Se percibe una conciencia institucional de la necesidad de trabajar en la adaptación de la oferta educativa, tanto en el equipo de gobierno como en los centros.
- Existe un buen uso generalizado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación entre la comunidad universitaria.
- Los servicios están sujetos a un plan de calidad.

En contrapartida, las debilidades son las que a continuación se citan:

- Se percibe una falta de planificación para la adecuación del grado y el postgrado a las necesidades del entorno.

- La oferta es poco diversificada para la atención de las diferentes necesidades del entorno respecto a la dedicación y la presencialidad, por ejemplo.
- La participación de los estudiantes en los procesos de adaptación al EEES es escasa.
- Los espacios físicos no son adecuados para la implantación de los cambios metodológicos en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Las necesidades del entorno no se identifican de forma fluida y consistente.
- Se percibe un escaso aprovechamiento de los mecanismos de evaluación existentes para la adaptación de la oferta.
- El profesorado experimenta una resistencia al cambio sobre todo en aspectos relacionados con los contenidos de los estudios y las metodologías docentes.

El tercer grupo de trabajo se centró en el ámbito de **los contenidos de la oferta y las metodologías educativas**, que orientó su debate partiendo de las siguientes preguntas:

- *¿Los contenidos de las titulaciones potencian la formación integral de los estudiantes y favorecen su competitividad? Transversalidad, internacionalización, prácticas, laboratorios, etcétera.*
- *¿La UA posee los mecanismos, las herramientas y los recursos (humanos y materiales) para la renovación metodológica requerida a partir de la construcción del EEES?*
- *¿Se favorece la innovación docente?*
- *¿Se fomenta la participación en redes de docencia e investigación?*
- *¿Se favorece la movilidad internacional?*

Los puntos fuertes que este grupo de trabajo identificó son los siguientes:

- De manera general las titulaciones favorecen la formación integral, aunque no aprovechan todas sus potencialidades.
- La institución sí favorece la renovación y la innovación en las metodologías educativas, aunque podría intensificarse sobre todo para vencer resistencias e incorporar al proceso de cambio personal poco motivado.

Los puntos débiles definidos por este grupo se relacionan con las fortalezas antes descritas:

- Existen barreras importantes para la internacionalización. Entre ellas destacan el dominio de idiomas y el sesgo en la identificación de entornos (países anglófonos), la convalidación de las asignaturas que no es flexible ni ágil y en algunos casos genera un alargamiento de la titulación y, finalmente, el diseño de los planes responde a intereses ajenos que en nada tienen en cuenta la internacionalización.
- Las prácticas no se potencian porque los laboratorios y dotaciones son insuficientes, porque se presenta una disociación entre la teoría y la práctica, porque el personal de apoyo técnico es escaso y porque la estructura de las prácticas y los laboratorios está poco integrada.
- La innovación y la renovación sólo moviliza a los que ya están motivados, quizás por un escaso reconocimiento con pocas repercusiones o por una incomprensión de esta práctica por parte de los estudiantes.

El cuarto y último grupo centró su reflexión en **los estudiantes: captación, información y participación**, basándose en algunas preguntas planteadas para incitar el debate en temas relacionados con los siguientes:

- *¿La UA tiene definidas políticas para la atracción de estudiantes no sólo locales y nacionales sino europeos y de terceros países?*
- *¿Qué rasgos del modelo potencia la UA para la atracción de estudiantes?*
- *¿Los servicios e información para estudiantes facilitan y favorecen su integración y enriquecen la vida universitaria?*
- *¿Los estudiantes participan en la adaptación de la oferta de la UA al EEES?*

De la reflexión grupal se definieron las siguientes fortalezas respecto a la captación, la información y la participación de los estudiantes:

- El campus universitario, su tamaño y su ubicación son un punto fuerte de atracción y convivencia de los estudiantes de la UA.
- La UA lleva a cabo actividades, como charlas y coloquios, entre los alumnos de secundaria para informar y captar estudiantes.
- El programa Erasmus se ha potenciado en la Universidad de Alicante, sobre todo en lo referente a la captación de estudiantes.
- Existe un servicio de información institucional al alumnado, dirigido a aquéllos de habla hispana.
- La Universidad cuenta con una atractiva oferta cultural para los estudiantes universitarios.
- Las sedes universitarias de la UA son una fortaleza, de cara a la población, por la oferta cultural y formativa que promueven.

En este mismo ámbito, las debilidades son, de manera más extensa, las que a continuación se describen:

- La captación de alumnos internacionales no sigue un proceso diseñado de forma institucional de manera que potencie y promueva las bondades de la UA fuera del territorio español. Los esfuerzos de captación de alumnos y de promoción de la UA en el exterior son insuficientes.
- La enseñanza no presencial o virtual está poco desarrollada dentro de la oferta formativa de la UA, reduciendo sus posibilidades de captar estudiantes con todo tipo de dedicación temporal.
- La participación de los estudiantes en la adaptación de los estudios al EEES es reducida, casi nula; se percibe una desmotivación entre este colectivo, generado, quizás, por una desinformación.
- Los estudiantes no cuentan con organizaciones bien estructuradas que funcionen adecuadamente para su asociacionismo o representación.
- Los estudiantes internacionales no reciben apoyo en el proceso de la convalidación de estudios para proseguir su formación en la UA.
- El coloquio generado entre todos los grupos dio lugar a la identificación de otras debilidades y fortalezas, entre las que se apuntan:

Fortalezas

- La UA ha empezado a captar otro colectivo de estudiantes, como los mayores.
- Recientemente la UA ha iniciado actividades para promover la formación de equipos docentes formados por PDI, PAS y estudiantes.

Debilidades

- Uno de los principales obstáculos de la UA para emprender reformas es la situación estancada de diversos colectivos: PAS y PDI.
- La desconexión de la Universidad respecto a la secundaria es mayor en el sistema español que en otros, y pocas universidades emprenden actividades para reducirla. Los esfuerzos de la UA al respecto son reducidos y poco diversos.

4.1.2. Ajuste entre la oferta y la demanda en la Universidad de Alicante

En la sesión matinal se formaron tres grupos de trabajo con el objetivo de detectar los puntos fuertes y débiles del ajuste entre la demanda y la oferta de estudios en la Universidad de Alicante respecto a su adaptación al EEES. Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

1. *Docencia*
2. *Investigación*
3. *Las prácticas en empresas e instituciones*

Respecto a la **docencia**, el equipo de la Cátedra y el profesor José Luis Pino plantearon las siguientes cuestiones para la reflexión en el grupo de trabajo:

- *¿Existe un sistema institucional de detección de necesidades de formación de las empresas y administraciones?*
- *Además de la comunidad universitaria, ¿quién participa en la elaboración de los planes de estudio?*
- *¿Se reflexiona sobre qué metodologías docentes son las más adecuadas para incrementar la inserción laboral?*
- *¿La planificación de todas las asignaturas es una actividad colectiva?*
- *¿La evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes está orientada hacia las competencias?*

Los puntos fuertes identificados en este ámbito se concretan en los siguientes:

- Respecto a la participación en la elaboración de los planes de estudio, el punto fuerte identificado es la consulta, en el proceso de elaboración de los “libros blancos” para la adaptación de las actuales titulaciones al EEES, a diferentes colectivos (profesionales, empresas e instituciones) y la recogida de sus opiniones sobre la temática.
- El proceso de reflexión realizado sobre qué metodologías docentes son las más adecuadas para incrementar la inserción laboral. Esta reflexión se realiza a través del Programa Redes (ICE), Jornadas de inserción laboral (GIPE) y las Jornadas de salidas profesionales (Centros).

Los puntos débiles detectados por el grupo se concretan en:

- No existe un sistema institucional de detección de necesidades de formación de las empresas y administración.
- La reflexión sobre las metodologías docentes más adecuadas para incrementar la inserción laboral se lleva a cabo a través de diferentes iniciativas y constituye un punto fuerte. Sin embargo, se percibe una importante ausencia de coordinación entre las mismas.
- La planificación de las asignaturas es una actividad colectiva que cuenta con órganos y métodos establecidos pero cuya efectividad debe incrementarse.
- La evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes no está diseñada para tener en cuenta las competencias demandadas del nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje propugnado dentro del Proceso de Bolonia.

Respecto a la **investigación** se plantearon las siguientes cuestiones para la reflexión en el grupo de trabajo:

- *¿Existe un sistema institucional de detección de necesidades de investigación del entorno socioeconómico?*
- *¿La investigación que realiza la UA resuelve problemas del entorno socioeconómico?*
- *¿Se fomenta la creación de empresas que aprovechen los resultados de investigación?*
- *¿Qué porcentaje de doctores por la UA trabajan en actividades de I+D+i fuera del sistema público de investigación?*

Los puntos fuertes detectados por el grupo se concretan en:

- Respecto a la existencia de un sistema institucional de detección de necesidades de investigación del entorno socioeconómico, el equipo de trabajo considera que la existencia de la OTRI (Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación) es un punto fuerte como método formal.
- Existe un vivero de empresas para emprendedores (ideado para estudiantes).
- En el futuro parque científico se contempla la existencia de un órgano destinado a la creación de empresas que aplique los resultados de la investigación.

Los puntos débiles detectados por el grupo se concretan en:

- A pesar de la existencia de la OTRI, se considera que es posible incrementar los mecanismos que de manera informal fomentan el contacto entre empresas e investigadores, con independencia de que luego se rubrique el convenio de colaboración a través de la OTRI.
- La investigación que realiza la UA contribuye a la resolución de problemas del entorno socioeconómico, pero existen diferencias en la valoración de la posibilidad de incrementar la aplicación de los resultados de la investigación al entorno, teniendo claro que, dependiendo del área de investigación, lo que puede entenderse por entorno varía considerablemente. En todo caso es preciso mantener el apoyo a la investigación básica sin que ello suponga una falta de consideración de las actividades de I+D+i más aplicables.
- Aunque existe un vivero de empresas para emprendedores, éste no está enfocado hacia el aprovechamiento de los resultados de la investigación que realiza la universidad.
- Los participantes a las jornadas consideran que no disponen de información suficiente respecto al porcentaje de doctores por la UA que trabajan en I+D+i fuera del sistema público aunque, con la información que poseen, se considera que este porcentaje es prácticamente nulo.

Finalmente, respecto a las *prácticas en empresas e instituciones*, se plantearon las siguientes cuestiones para la reflexión en el grupo de trabajo:

- *¿Qué porcentaje de estudiantes realizan prácticas en empresas?*
- *¿Existe un protocolo de actuación para los tutores académicos de las prácticas?*
- *¿El tutor académico visita las instalaciones de las prácticas?*
- *¿Cómo es el contacto entre la empresa o institución receptora del estudiante en prácticas y la Universidad?*
- *¿Se realiza un seguimiento de la situación laboral de los egresados?*

Los puntos fuertes detectados por el grupo se concretan en:

- Existe en la actualidad un 30% de estudiantes que realizan prácticas curriculares en empresas y, además, existe el programa GIPE (Gabinete de Iniciativas por el empleo), que gestiona las prácticas de 1000 estudiantes.
- Existe un protocolo de actuación para los tutores académicos de las prácticas en algunas titulaciones.
- Algunos tutores académicos sí realizan un seguimiento conjunto de las prácticas.
- Respecto al seguimiento de la situación laboral de los egresados, se han llevado a cabo encuestas en algunas titulaciones incluidas en el Plan de Evaluación Institucional de la Agencia Nacional para la Calidad, la Evaluación y la Acreditación (ANECA) y se ha participado en el estudio REFLEX, además de iniciarse un estudio general de inserción laboral y demanda de formación en postgrado.

En contrapartida, los puntos débiles detectados por el grupo se concretan en:

- Un 30% de estudiantes realiza prácticas curriculares en empresas, pero el 70% restante no las realiza, y esto se considera un punto débil importante por la comunidad universitaria. Entre las diversas causas de esta debilidad destaca:
 - La no existencia de centros de prácticas en algunos estudios.
 - La incompatibilidad de horarios académicos.
 - Escaso reconocimiento por parte de la UA de las actividades de fomento y organización de las prácticas de los Centros y de los tutores.
 - La Universidad no ha sabido transmitir la importancia de las prácticas a los estudiantes.
 - Se percibe una importante dificultad de desplazamiento por parte de los estudiantes a los centros de prácticas, lo que dificulta también el seguimiento por parte de los tutores.
 - Para algunos estudiantes las prácticas no son atractivas, dado que las actividades que lleven a cabo no las consideran adecuadas para su formación.

- Aunque en alguna titulación existe, la Universidad como institución no dispone de un protocolo de actuación general que recoja tanto los aspectos administrativos como docentes de las prácticas (funciones del tutor académico).
- Respecto a la visita del tutor académico a las instalaciones de prácticas y el contacto entre empresa y UA, el grupo consideró que es un punto débil importante. Se da una gran variedad de situaciones: hay algunas prácticas que más que tutores académicos tienen un responsable del programa y otras que, aún teniéndolos, no existe una relación con el tutor de la empresa.
- En bastantes ocasiones el número de estudiantes asignado a un tutor académico es muy elevado, lo que dificulta el proceso de seguimiento.
- No todos los tutores académicos dan a conocer a las empresas las posibilidades de los estudiantes como futuros profesionales.
- Finalmente, se identifica como debilidad importante la falta de planificación a nivel institucional respecto al seguimiento continuo de los egresados.

4.1.3. Estudios de grado, postgrado y formación continua

Durante la mañana se formaron cuatro grupos de trabajo con el objetivo de detectar los puntos fuertes y débiles de la oferta de grado, postgrado y formación continua de la Universidad de Alicante para su adaptación al EEES. Para ello cada grupo analizó un tipo de oferta:

4. *Grado*
5. *Máster*
6. *Doctorado*
7. *Formación continua*

Respecto a la *oferta de grado*, el equipo de la Cátedra y la profesora Mercè Gisbert plantearon las siguientes cuestiones para la reflexión en el grupo de trabajo:

- *¿Adapta sus contenidos para incluir las competencias y habilidades necesarias en el mundo laboral y para poder progresar en los estudios posteriores en cualquier entorno?*
- *¿Se adecuan, en general, a las necesidades de las demandas del área natural de influencia de la Universidad?, ¿participa del desarrollo de su entorno?*
- *¿En qué grado las metodologías docentes son apropiadas para la adaptación al EEES?*
- *¿En qué grado los servicios de apoyo a la docencia facilitan esta adaptación?*
- *¿En qué grado se garantiza la calidad de nuestra oferta de grado?*

Los puntos fuertes identificados en este ámbito se concretan en los siguientes:

- Respecto a la adaptación de los contenidos, sí existen algunas titulaciones que tienen definidas y explicitadas las competencias y habilidades y, por tanto, los contenidos adaptados a las necesidades del mundo laboral.
- La oferta de grado, por lo general, adapta los contenidos de los programas y sus asignaturas optativas a la demanda del área natural de influencia de la UA.
- Las metodologías docentes son apropiadas para la adaptación al EEES dadas las iniciativas individuales y el deseo de aprendizaje por parte del profesorado.
- Los servicios de apoyo a la docencia facilitan la adaptación al EEES, como es el caso de los programas de innovación docente (acción tutorial, dinamizadores de créditos ECTS y seminarios de experiencias).
- La garantía de calidad de la oferta de grado es importante en la UA. Todos los grados han sido ya evaluados por la ANECA y, además, los estudiantes, de forma obligatoria, deben responder a la encuesta de evaluación.

Los puntos débiles identificados en este ámbito se concretan en los siguientes:

- Se citaba como fortaleza que existen algunas titulaciones que tienen definidas y explicitadas las competencias y habilidades y, por tanto, los contenidos adaptados a las necesidades del mundo laboral. Sin embargo, hay muchas otras titulaciones que no las tienen explicitadas aunque sí definidas, y otras muchas que ni tan siquiera se han planteado competencias ni habilidades ni perfiles profesionales.
- No existe un observatorio de demanda de necesidades.
- Excesiva rigidez en la modificación de los planes de estudio y se percibe cierta resistencia a la adecuación de las asignaturas a las demandas.
- Las metodologías docentes no están adaptadas en términos generales (sí hay iniciativas individuales y deseo de aprender) y sigue predominando la lección magistral. Se percibe una falta de reconocimiento a la renovación.
- Las infraestructuras de apoyo a la docencia para facilitar la adaptación no son adecuadas ni existe un modelo de plantilla acorde al EEES.
- Finalmente, el grupo de trabajo identificó como debilidad la falta de adecuación de las titulaciones a los planes de mejora -en algunos casos-.

Respecto a la *oferta de máster*, se plantearon las siguientes cuestiones para la reflexión en el grupo de trabajo:

- *¿En qué grado la oferta actual podría adaptarse al máster?*
- *¿Cuáles son las principales barreras INTERNAS de la UA para adaptar este tipo de oferta? ¿Y las principales ventajas INTERNAS?*
- *¿En qué grado la oferta actual cuenta con una presencia y visibilidad estatal e internacional?*
- *¿En qué grado la oferta actual cumple con las metodologías y contenidos requeridos para la orientación del máster?*
- *¿En qué grado garantizamos la calidad de esta oferta?*

Antes de identificar las fortalezas y debilidades, el grupo de trabajo quiso dejar constancia de que consideran que el diseño del proceso está equivocado. Consideran errónea la forma en que se está haciendo la implantación de los máster –por llevarse a cabo antes incluso de tener claros los cambios de grado-. Además, consideran que no habría que hablar de adaptación sino de diseño nuevo y que se percibe una escasa motivación e incentivación al profesorado para llevar a cabo este importante cambio.

Los puntos fuertes identificados en este ámbito se concretan en los siguientes:

- La adaptación de la oferta actual al máster tiene muchas ventajas en la UA concretadas en dos: el Centro de Estudios de Doctorado y Postgrado (CEDIP) y el tipo de Universidad (tamaño, juventud, amplio abanico de titulaciones, campus único, etcétera).
- La oferta actual cuenta con una importante presencia en América Latina y la presencia internacional de los doctorados de calidad es óptima.

Los puntos débiles identificados en este ámbito se concretan en los siguientes:

- No consideran que deba hablarse de adaptación sino de diseño nuevo de la oferta.
- Desconocimiento de la oferta.
- Grado desigual de adaptabilidad.
- Las principales barreras internas de la UA para adaptar este tipo de oferta son la existencia de intereses corporativos, la conversión complicada de segundos ciclos en máster, el cambio de mentalidad que supone el cambio y cierta rigidez de las estructuras (centros, departamentos, etcétera).

Respecto a la **oferta de doctorado**, plantearon las siguientes cuestiones para la reflexión en el grupo de trabajo:

- *¿Cuáles son las principales fortalezas INTERNAS de nuestra actual oferta de doctorado desde la perspectiva del EEES?*
- *¿Cuáles son las barreras INTERNAS de esta oferta educativa?*
- *¿En qué grado se vincula la oferta con la actividad investigadora de la UA y las demandas del entorno natural y con Europa?*
- *¿La oferta actual de doctorado tiene presencia estatal e internacional en nodos y redes de excelencia?*
- *¿Garantizamos la calidad de nuestra oferta de doctorado?*
- *¿La oferta es complementada con servicios y apoyos adecuados para la mejora de la formación de investigadores en la UA? (Recursos informáticos, bibliotecas, apoyos para la movilidad y la participación en redes?)*

Los puntos fuertes detectados por el grupo se concretan en:

- La UA se caracteriza por la amplia oferta de doctorados, prácticamente en todas las áreas de conocimiento presentes.
- Existencia de doctorados con mención de calidad.
- Algunas líneas de investigación sí tienen arraigo en el entorno socioeconómico.
- En algunos casos los doctorandos se vinculan a determinados grupos de investigación, permitiendo el acceso a recursos adicionales.

Los puntos débiles detectados han sido muy superiores en número a las fortalezas. Éstos pueden concretarse en los siguientes:

- Se demanda una planificación estratégica para el doctorado (como tercer ciclo). La UA presenta importantes debilidades internas en la oferta actual. Entre ellas destacan y son percibidas por la comunidad universitaria las siguientes:
 - Escasa financiación de los programas, pocas becas doctorales, falta de información sobre movilidad internacional en los doctorados.
 - Además, no siempre hay correlación entre los contenidos del programa y las líneas de investigación.
- La oferta de doctorado se vincula en un grado muy bajo con la actividad investigadora y el entorno.
- La comunidad universitaria participante en las jornadas no posee información suficiente sobre la presencia estatal e internacional de la oferta de doctorado en nodos y redes de excelencia, pero deduce que no existe una buena presencia.
- Ausencia de mecanismos de evaluación sistemática de los doctorados (aunque se prevé que esta cuestión se incorporará a partir del próximo curso académico).
- No existen recursos específicos y apoyos adecuados para los doctorandos que completen la oferta para la mejora de la formación de investigadores.

Finalmente, respecto a la **oferta de formación continua**, el equipo de la Cátedra y la profesora Mercè Gisbert plantearon las siguientes cuestiones para la reflexión en el grupo de trabajo:

- *¿En qué grado garantizamos la calidad de esta oferta educativa?*
- *¿Vinculamos este tipo de oferta al resto de la oferta educativa de la UA?*
- *¿Los contenidos y metodologías están orientados a diversos entornos y colectivos de estudiantes?*
- *¿Los servicios de apoyo fortalecen la oferta de formación continua?*
- *¿Cómo vinculamos esta oferta con la tercera misión de la universidad?*

Los puntos fuertes identificados en este ámbito se concretan en los siguientes:

- Existen unidades como el CEDIP y la Universidad Permanente, que ofrece los estudios continuados (además de gestionar los doctorados y los actuales máster, organiza otros cursos, como experto y especialista), y el ICE, que organiza cursos de formación continua para docentes (también no universitarios) y PAS.
- Las sedes fuera del campus son un punto fuerte, aunque podrían ser aprovechados para potenciar los servicios y la oferta de formación continua.

Las debilidades, como en el caso anterior, han sido muy superiores en número a las fortalezas identificadas por el equipo de trabajo. Éstas pueden concretarse en las siguientes:

- No existe información previa para la definición de la oferta; además, no se reconoce fuera del ámbito universitario el valor de este tipo de cursos.
- La Universidad Permanente podría diversificar sus colectivos objetivo (está muy limitada en su oferta al colectivo de más de 55 años).
- Escasa orientación a la formación personal y fuerte orientación a lo profesional.
- Inexistencia de una unidad que centre la gestión de la formación continua.
- No se facilita los procesos de homologación para la incorporación de estudiantes foráneos.
- Escaso seguimiento de los egresados. Aquéllos que no pertenecen a la AAA (asociación de antiguos alumnos) no tienen acceso a muchos servicios, como el campus virtual. Se debería facilitar la vinculación no sólo a través de la AAA sino mediante otros instrumentos para poder continuar el uso de determinados servicios –bibliografía, expedientes, deportes, UA virtual, etcétera.
- Las infraestructuras generales (cafetería, limpieza, seguridad...) no están preparadas para funcionar fuera de los horarios estándar.

Del coloquio matinal se obtuvieron algunas ideas:

- Habría que definir claramente qué es formación continua (se echa en falta en el análisis el referente de las asociaciones y colegios de profesionales, por ejemplo)
- En cuanto a los máster, no se puede hacer un diseño nuevo cuando las directrices de la consejería lo limitan.
- La amplia oferta de doctorado no es vista como una fortaleza por algunos, dado que las menciones de calidad de dicha oferta son muy reducidas.
- Sobre el reconocimiento, hay cosas que se oponen al EEES si no se modifica otras. Hasta hace unos años el mejor profesor era el que más investigaba, sobre todo en investigación pura.
- Hay una excesiva parcelación por áreas de conocimiento, gracias a la LRU. Pero sigue siendo necesaria para hacer carrera docente.
- Se echa en falta más movilidad hacia el mercado y el mundo laboral. Las acreditaciones y oposiciones se siguen realizando por áreas de conocimiento.
- En los doctorados no están incorporados los itinerarios de la investigación para la adquisición de las competencias. En este sentido, ¿sería beneficioso tener tantos doctorados como hasta ahora? Y, en todo caso, cabría hacerse la pregunta sobre el tipo de doctorados que se quieren (doctorado o formación continua).

4.1.4. La motivación, la formación y la evaluación del profesorado y sus metodologías educativas

Por la mañana, se formaron cuatro grupos para trabajar en el diagnóstico de puntos fuertes y débiles de los siguientes ámbitos del tema de reflexión:

5. *La formación docente del profesorado*
6. *La evaluación de la actividad docente del profesorado*
7. *El reconocimiento y el estímulo a la actividad docente*
8. *Las relaciones entre la actividad docente y otras (investigación, transferencia, gestión).*

Respecto a la **formación docente del profesorado**, el equipo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y el profesor Miguel Valcárcel plantearon las siguientes preguntas para animar el debate y la reflexión entre el grupo:

- ¿Existe una apuesta institucional por la formación docente del profesorado?
- ¿Cómo es la participación del profesorado en los cursos ofertados?, ¿extensa?, ¿puntual?
- ¿Es adecuada la selección de las temáticas educativas?
- ¿Existe un planteamiento descentralizado (en red) de la formación?
- ¿Se toman en consideración las diferentes tipologías del profesorado (aspirantes, noveles, con experiencia, seniors)?
- ¿Se reconocen las horas de dedicación del profesorado a su formación docente?
- ¿Se incentiva la formación del profesorado?
- ¿Se relaciona la formación docente con la evaluación del profesorado?

Los **puntos fuertes** identificados en este ámbito tienen que ver con la existencia de estructuras e iniciativas básicas de formación:

- Existe una oferta formativa anual.
- Existe el Instituto de Ciencias de la Educación.
- Existencia del Programa de Redes de Investigación Docente.
- Existen algunos estímulos relacionados indirectamente con la formación, como los destinados a los participantes en el Programa de Redes de Investigación Docente.
- Se prevé incluir en el futuro Plan de Ordenación Integral (POI) un incentivo directo a la formación.
- En términos generales, las temáticas y la programación de la oferta son adecuadas para la formación básica inicial.
- La participación es alta, aunque, como se señala en las debilidades, podría ampliarse para incorporar más profesores, pues frecuentemente son las mismas personas las que responden a las convocatorias de formación.

Los **puntos débiles** identificados en este ámbito son los que a continuación se describen:

- No se aprecia una apuesta institucional fuerte en materia de formación. No existe un plan de formación obligatorio desde la incorporación del profesorado a la UA.
- La formación que se realiza responde a estrategias indiscriminadas, es decir, no identifica la variedad de perfiles que existen entre los profesores y no distingue entre formación básica y avanzada para todo el profesorado y la formación específica para proyectos o para la innovación docente.
- La participación del profesorado en términos individuales es puntual, quizás porque es voluntaria, porque carece de valoración y reconocimiento como actividad docente o porque no es motivada. Los profesores que participan en los cursos de formación suelen ser los mismos, ya sea porque se encuentran motivados, o bien porque proceden de proyectos o experiencias de innovación educativa.
- Si no se detectan los distintos perfiles del profesorado, difícilmente la oferta se adecuará y contará con la variedad necesaria respecto a temática, metodología, duración, dedicación, etcétera.
- No se aprovechan con suficiencia los recursos propios de la Universidad, como los mismos profesores, que podrían actuar como formador de formadores.
- Los Centros no potencian la formación para estimular la creación de equipos docentes.
- La formación docente no se reconoce en la dedicación del profesorado y escasamente en los baremos de acceso a los puestos del profesorado que dependen de la UA.

En el ámbito de **la evaluación de la actividad docente del profesorado** se plantearon las siguientes preguntas que sirvieron de guía para la reflexión:

- ¿Considera eficaz y eficiente el sistema de evaluación docente implantado?

- *¿Existe un planteamiento multidimensional para evaluar la actividad docente del profesorado?*
- *¿Se realizan encuestas de satisfacción de los estudiantes sobre el profesor?, ¿se realiza una encuesta paralela a cada profesor?*
- *¿Se evalúan las competencias del profesorado?*
- *¿Se dan oportunidades iguales para que un profesor pueda participar plenamente en actividades docentes contabilizables?*
- *¿Se toman decisiones basadas en los resultados de la evaluación de la docencia (además de la concesión de “tramos docentes”)?*

Las fortalezas identificadas por este grupo de trabajo son las que a continuación se describen:

- El interés sobre la temática va en aumento en todo el ámbito universitario, desde las autoridades del gobierno central, las autonómicas, hasta la misma institución universitaria, creando una conciencia sobre la importancia de la evaluación de la actividad docente.
- Aunque de forma básica, la UA lleva a cabo iniciativas de evaluación de la actividad docente a través de las encuestas a estudiantes, de aplicación obligatoria.
- Adicionalmente al instrumento anterior se ha añadido una encuesta dirigida al profesor para evaluar las infraestructuras y las características del grupo, aunque no se ha vinculado con la encuesta a los estudiantes.

En contrapartida, las debilidades son las siguientes:

- La evaluación docente del profesorado no responde a una estrategia institucional sistemática y planificada. Por tanto, la evaluación realizada no contempla los diferentes tipos de actividad docente.
- La evaluación realizada no contempla consecuencias de ningún tipo de acuerdo con los resultados obtenidos.
- Los instrumentos de evaluación son uniformes y no responden a las orientaciones del EEES.
- No existe una evaluación grupal de la docencia (equipos).
- La evaluación realizada no toma en consideración aspectos relacionados indirectamente con la actividad docente: planes de formación, organización de la docencia,...
- La evaluación de la docencia está menos desarrollada y es menos reconocida que la evaluación de la investigación.

El tercer grupo de trabajo se centró en el ámbito *del reconocimiento y el estímulo de la actividad docente del profesorado*, que orientó su debate partiendo de las siguientes preguntas:

- *¿Existe un plan de reconocimiento/estímulo de la labor docente?*
- *¿Se conceden los tramos docentes de forma prácticamente automática?*
- *¿Qué órgano de gobierno es el responsable del reconocimiento/estímulo de la actividad docente?*
- *¿Qué tipos de estímulos les parecerán más efectivos para el fin previsto?*
- *¿Qué acción les parece más relevante para la renovación de las metodologías docentes: formación, evaluación o estímulo?*

En este ámbito, el grupo de trabajo reconoció como fortaleza la existencia de las estructuras necesarias para la atención de estos temas dentro de la organización universitaria, el Vicerrectorado de Ordenación Académica y las unidades relacionadas, como la de calidad, innovación, etcétera.

La definición de puntos débiles fue más extensa:

- No existe un plan de reconocimiento de la labor docente como tal.
- El concepto de actividad docente no incluye todas las actividades relacionadas con su práctica, por tanto su medición actual -casi inexistente- no se refleja en indicadores reales y suficientes: atención

virtual al alumno, innovación y renovación metodológica, supervisión y coordinación de prácticas, coordinación entre profesores, publicaciones docentes, etcétera.

- El reconocimiento y estímulo existente que se realiza a la docencia (quinquenios) se concede de forma automática, de tal manera que no cumple con su función estimulante.

El cuarto y último grupo centró su reflexión en *las relaciones entre la actividad docente y otras (investigación, transferencia, gestión,...)* basándose en algunas preguntas planteadas para incitar el debate en temas como los siguientes:

- *¿Existen relaciones contradictorias y/o complementarias entre la actividad docente y otras del profesor?*
- *¿Se gestionan integralmente las actividades del profesor o se plantean “cargas” y “descargas” respecto a las 240 horas lectivas?*
- *¿Qué fórmulas emplearía para equilibrar la importancia relativa de las actividades del profesor?*
- *¿Qué inputs externos necesita la Universitat d’Alacant para un correcto enfoque de las actividades de un profesor?*
- *¿Qué acciones internas necesita la UA para una aproximación integral al profesor?*

Como única fortaleza se apuntó que el modelo de plantilla ha sido favorable para la definición de funciones y que en el POI éstas se mantienen y se mejoran.

Por parte de las debilidades, el resultado del trabajo realizado por el grupo se resume en lo siguiente:

- Las funciones que desarrolla el PDI son muy rígidas, por lo que las relaciones entre éstas pueden generar conflictos de desempeño.
- Dichas funciones poseen distinta valoración que favorece alguna actividad en detrimento de otra. Tal es el caso de la investigación respecto a la docencia.
- Las funciones del profesorado no se planifican estratégicamente en beneficio del uso de recursos y de los servicios que ofrece la Universidad. La gestión de la dedicación del PDI carece de un modelo global que haga referencia a todo tipo de funciones, se centra generalmente en la actividad docente.
- Las funciones no están claramente identificadas, provocando contradicciones y problemas en el aprovechamiento de los recursos disponibles (humanos, principalmente).
- Escasa complementariedad entre las funciones del PDI y el PAS.
- Deficiente estructura de la plantilla de profesorado, excesivo volumen de PDI asociado y a tiempo parcial.

La puesta en común del trabajo de los cuatro grupos originó comentarios que se centraron principalmente en la evaluación de la actividad docente, de la que señalaban la pobreza de los instrumentos que se utilizan y la unilateralidad que suponen al fundamentarse prácticamente sólo en una encuesta a estudiantes. Sobre la publicación de los resultados de las evaluaciones se aportaron ideas que subsanan la limitación de la privacidad de los datos, por ejemplo, el reconocimiento público de quienes resulten mejor evaluados.

4.1.5. Adaptación de las estructuras y el funcionamiento de la Universidad de Alicante a la cultura del Espacio Europeo de Educación Superior

En la sesión inicial se formaron cuatro grupos para trabajar en el diagnóstico de puntos fuertes y débiles de los siguientes ámbitos del tema de reflexión:

9. *Los servicios y las estructuras de apoyo a la docencia y la investigación*
10. *La gestión de la oferta educativa*
11. *La formación, la evaluación y el estímulo al PAS*
12. *La atención a los estudiantes*

Respecto a *los servicios y las estructuras de apoyo a la docencia y la investigación*, el equipo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y el profesor Carlos Conde plantearon las siguientes preguntas para animar el debate y la reflexión entre el grupo:

- *¿En qué grado estos servicios y estructuras favorecen la implantación de los planteamientos que se derivan del EEES?*
 - *La estructuras de grado y de postgrado*
 - *Las nuevas metodologías educativas*
 - *Los créditos ECTS (European Credit Transfer System)*
 - *El Suplemento del Diploma (SET)*
 - *Las redes de docencia y de investigación*
- *¿En qué medida estos servicios y estructuras están siendo incorporados en los procesos de reforma que se están implantando con motivo del EEES? ¿Es adecuada su participación?*
- *¿En qué grado están preparadas para un entorno universitario competitivo, de intensa movilidad de profesores y estudiantes entre los países miembros del EEES?*
- *¿El tamaño, la organización y las actividades de estos servicios y estructuras son adecuados?*

Los puntos fuertes identificados en este ámbito se relacionan con la existencia de este tipo de estructuras y servicios:

- La existencia del CEDIP, Centro de Estudios de Doctorado y Postgrado, encargado de dirigir y centralizar los estudios de doctorado y títulos propios.
- La existencia del ICE, Instituto de Ciencias de la Educación.
- La existencia de una oferta formativa básica general.
- La implantación de los ECTS (*European Credit Transfer System*) se fortalece de la existencia del Campus Virtual, la red inalámbrica, las tecnologías aplicadas a la docencia, la página *Web* y la biblioteca digital.
- En la implantación del SET la Universidad ha desempeñado un liderazgo en el grupo de trabajo formado a nivel nacional.
- Además, se ha realizado un estudio interno sobre el procedimiento a seguir para la expedición del SET y su adaptación a las características específicas de la UA.
- Las redes de investigación y de docencia se favorecen de la existencia del servicio informático y de la biblioteca universitaria, con mención de calidad.
- La oferta de cursos de idiomas para el profesorado es una fortaleza de cara a la movilidad.
- El propio Campus de Alicante es una fortaleza por sus características de tamaño, arquitectura y ubicación.

Los puntos débiles identificados en este ámbito son los que a continuación se describen:

- Poca definición de las funciones de los departamentos y centros en la coordinación y organización de la docencia.
- No existe una programación formativa del PDI diferenciada en distintos niveles: básico, avanzado y específico.
- La formación ofertada no hace distinción entre perfiles del PDI, materias, etcétera.
- Los departamentos carecen de dinamizadores del EEES.
- No se fomenta la formación de grupos docentes al mismo nivel que los grupos de investigación.
- Los espacios físicos docentes no están adaptadas a las nuevas exigencias metodológicas.
- Ausencia de PAS especializado en grupos docentes.
- La expedición y entrega del SET no se centraliza en una unidad específicamente creada para ello.
- Desconocimiento del “¿qué? y ¿para qué?” del SET.
- Los espacios de trabajo no favorecen el intercambio de experiencias.
- Los intercambios y estancias en otras universidades son escasos.
- Los grupos de docencia reciben menos apoyos que los grupos de investigación.

- La investigación aplicada en la docencia carece de apoyos suficientes.
- La participación de los servicios y estructuras en el proceso de reforma no es generalizada, quizás por su carácter voluntario y no sistemático; además, no son coordinados ni planificados adecuadamente.
- Escasa preparación para la internacionalización y pobre dominio de idiomas extranjeros.
- Las estrategias de marketing para la atracción de estudiantes de otros entornos no son suficientes.
- Las estructuras no están adaptadas para apoyar la movilidad: sistema de convalidaciones, apoyo económico a los coordinadores, escasa cultura de movilidad, etcétera.

En el ámbito de *la gestión de la oferta educativa* se plantearon las siguientes preguntas que sirvieron de guía para la reflexión:

- *La estructura actual de los Centros y Departamentos de la UA:*
 - *¿Qué problemas plantea ante la implantación del EEES?*
 - *¿Cuáles son las debilidades de esta estructura para la organización y gestión de la oferta formativa?*
 - *¿En qué medida favorece su actualización en el contexto del EEES?*
 - *¿Es flexible para realizar los cambios que se plantean a partir del EEES?*

Este grupo ha centrado su reflexión sólo en la identificación de debilidades:

- Deficiente coordinación académica interdepartamental.
- Los departamentos se encuentran dispersos en detrimento de la coordinación de sus labores.
- La actividad docente está poco valorada.
- Las estructuras son muy rígidas e impiden la adaptación a necesidades puntuales de las titulaciones.
- No hay una adecuada coordinación con las enseñanzas medias.
- El proceso de convergencia es percibido entre una parte de la comunidad universitaria como un contratiempo.
- La coordinación es deficiente tanto en lo académico como en la gestión.

El tercer grupo de trabajo se centró en el ámbito de *la formación, la evaluación y el estímulo al PAS*, que orientó su debate partiendo de las siguientes preguntas:

- *¿Existe un plan de formación del PAS que contemple los aspectos relacionados con el EEES?*
 - *¿Es suficiente la oferta de formación del PAS?*
 - *¿Es adecuada la formación del PAS o existen carencias en temas puntuales que favorezcan el desarrollo de sus actividades?*
 - *¿En qué grado se dan facilidades al PAS para participar en esta formación?*
- *¿Existen estrategias formativas de conjunto entre PAS y PDI?*
- *¿En qué grado el PAS está informado de los asuntos relacionados con la armonización?*
- *¿Cómo es la participación de este personal en la formación que ofrece la UA?*
- *¿En qué grado se evalúa y reconoce la actividad que realiza el PAS?*

En este ámbito, el grupo de trabajo reconoció como fortalezas las siguientes:

- La existencia de un plan de formación con aspectos genéricos del EEES.
- La existencia de facilidades básicas para acceder a estos cursos de formación general en aspectos del EEES.
- La participación del PAS en las acciones formativas es elevada tanto en cursos dirigidos específicamente a este colectivo como en otros.
- Los servicios son evaluados.

- La existencia de un plan estratégico de gestión.
- La existencia de las cartas de servicio.
- Se reconoce el trabajo y la formación del PAS.

La definición de puntos débiles ha sido la que a continuación se describe:

- El plan de formación sobre el EEES es muy general. Existen lagunas formativas a este respecto, por ejemplo sobre gestión de postgrado y suplemento al título.
- No se contemplan acciones formativas de enlace entre PDI y PAS respecto al EEES.
- El PAS está desinformado de cómo le afectará directamente la creación del EEES a su actividad y a sus procesos de gestión.
- Faltan condiciones y facilidades para acceder a la formación. Los servicios pueden quedar desatendidos, el puesto de trabajo puede condicionar el acceso a la formación, etcétera.
- El reconocimiento a las actividades de gestión es menor que el de otras tareas universitarias.

El cuarto y último grupo centró su reflexión en **la atención a los estudiantes** basándose en algunas preguntas planteadas para incitar el debate en temas como los siguientes:

- *¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los servicios de atención a los estudiantes?*
 - *Orientación e información*
 - *Bibliotecas*
 - *Acogida*
 - *Extensión*
 - *Inserción laboral*
- *¿Los servicios de atención a los estudiantes están preparados para un entorno más competitivo e internacional?*
- *¿Se valora la percepción de los estudiantes sobre la calidad de los servicios?, ¿cómo se gestiona dicha calidad?*

Como fortalezas de la atención a los estudiantes se apuntaron las siguientes:

- La existencia del Servicio de Información Bibliográfica.
- La existencia del GIPE (Gabinete de Iniciativas para el Empleo), para la inserción laboral de los titulados de esta Universidad.
- La existencia de los programas de prácticas curriculares y el Secretariado de prácticas.
- La existencia de una adecuada oferta de servicios complementarios: cafeterías, jardinería, actividades culturales y deportivas, sedes universitarias, etcétera.
- La página *Web* de la institución.
- La UA ha iniciado la medición de la percepción de los estudiantes sobre la calidad de los servicios.

Por parte de las debilidades, el resultado de este trabajo se resume en lo siguiente:

- La acogida de los nuevos alumnos presenta carencias relacionadas con la coordinación y la programación como estrategia institucional, a pesar de realizarse con relativo éxito en algunos Centros.
- La orientación e información curricular y tutorial no responde a las inquietudes de los estudiantes.
- No se realiza un seguimiento de la inserción laboral de los egresados, lo que limita la información proveniente de los mismos para la renovación de las titulaciones y las nuevas demandas formativas.
- La información que proporciona la Universidad es limitada, pues no se ofrece en diversos idiomas que faciliten la adaptación de estudiantes extranjeros.
- Las infraestructuras no facilitan las nuevas formas de trabajo y estudio de los estudiantes, que son recomendadas dentro de los planteamientos del EEES.

- La participación de los estudiantes en las actividades institucionales es reducida, quizás debido a una escasa motivación.

La puesta en común del trabajo de los cuatro grupos originó comentarios que en parte orientaron el trabajo de la tarde. Se planteó la necesidad de debatir sobre cómo deberían estar organizados los centros para gestionar la oferta académica.

4.2. RESUMEN DE DEBILIDADES Y FORTALEZAS

El resultado del trabajo realizado en las jornadas temáticas de reflexión se puede resumir en los siguientes cuadros:

4.2.1. Resumen del eje estratégico “El modelo educativo y el perfil del titulado de la Universidad de Alicante”

DEBILIDADES

El modelo educativo, Misión e identidad	Evolución de la oferta educativa y su adaptación al cambio	Los contenidos de la oferta y las metodologías educativas	Los estudiantes: captación, información y participación
Modelo educativo no explícito en la institución ni en los centros	Insuficiente atención a las necesidades del entorno para la adecuación del grado y del postgrado. Las necesidades no se detectan de manera fluida y consciente	Barreras para la internacionalización: idiomas, identificación de entornos, convalidación ágil, diseño de planes	
Divergencias entre unidades respecto al modelo educativo, tanto académicas como de gestión	Oferta poco diversificada respecto a la dedicación y la presencialidad	Laboratorios y dotaciones insuficientes que limitan las prácticas	La enseñanza no presencial está poco desarrollada.
No se percibe una calidad diferencial clara	Los estudiantes no participan en los procesos de adaptación al EEES		Los estudiantes participan en los procesos de adaptación al EEES
	Pobre aprovechamiento de los mecanismos de evaluación existentes, que podrían mejorar la adaptación de la oferta		Insuficientes esfuerzos de captación de estudiantes extranjeros. Carencia de una respuesta institucional a esta captación
	Resistencia al cambio en contenidos y metodologías por parte del profesorado		
Escasa comunicación y coordinación entre los estamentos de la comunidad universitaria			

FORTALEZAS

El modelo educativo, Misión e identidad	Evolución de la oferta educativa y su adaptación al cambio	Los contenidos de la oferta y las metodologías educativas	Los estudiantes: captación, información y participación
Existen rasgos compartidos que de forma implícita pueden formar parte del Modelo UA	Implicación de una parte del profesorado en el proceso de convergencia	La oferta favorece la formación integral aunque no desarrolla su potencial	Existen planes de actuación para la conexión con la educación secundaria
El desarrollo tecnológico es un rasgo que imprime calidad diferencial a la UA	Desarrollo de proyectos de innovación docente		Erasmus tiene una gran presencia en la UA, sobre todo en captación
	Participación del profesorado en redes de docencia e investigación		Existe un servicio de información dirigido a los estudiantes, aunque sólo en español
El tamaño de la UA y la concentración en un campus facilitan la implantación de medidas relacionadas con la convergencia europea			El tamaño de la UA y la concentración en un campus facilitan la implantación de medidas relacionadas con la convergencia europea
La UA cuenta con un profesorado joven y formado	Conciencia institucional de la necesidad de trabajar en la adaptación de la oferta		Atractiva oferta cultural
La UA valora positivamente la acogida que realiza a estudiantes extranjeros	Buen uso y familiarización con las tecnologías de la información y la comunicación		Existencia de sedes culturales, de cara a la promoción de la cultura
	Los servicios están sujetos a un plan de calidad		
	Formación de grupos docentes integrados por PDI, PAS y estudiantes		

4.2.2. Resumen del eje estratégico “Ajuste entre la oferta y la demanda de estudios en la Universidad de Alicante”

DEBILIDADES

Docencia	Investigación	Prácticas en empresas e instituciones
No se detectan de forma sistemática e institucional las necesidades de formación de empresas y administración del entorno	Existen diferencias en la valoración de la aplicabilidad de los resultados de la investigación respecto al entorno	Algunos estudios carecen de centros en prácticas
Las iniciativas para la mejora de las metodologías que favorezcan la inserción laboral son percibidas como descoordinadas	El aprovechamiento de los resultados de investigación se considera insuficiente a pesar de la existencia de un vivero de empresas	Existe incompatibilidad de horarios
A pesar de que la planificación de las asignaturas es una actividad colectiva que cuenta con órganos y métodos estables, su efectividad es reducida	No se realiza un seguimiento de los doctores formados en la UA y que prestan servicios fuera del sistema público de I+D+i	Escaso reconocimiento a las actividades y a las personas vinculadas a la realización y gestión de práctica
La evaluación de resultados del aprendizaje de los estudiantes no está diseñada de tal manera que tenga en cuenta las competencias del paradigma de enseñanza-aprendizaje		Difícil desplazamiento de los estudiantes y los tutores a los centros de prácticas
		Poco atractivo de las prácticas debido a la naturaleza de las actividades
		La Institución no cuenta con protocolos generales de actuación sobre el proceso administrativo y docente de las prácticas
		La participación de tutores en las empresas es mínima
		La planificación de las tutorías académicas de las prácticas no es eficiente; en algunos casos hay tutores académicos con un número excesivo de estudiantes en prácticas para su coordinación
		No existe un seguimiento institucional y continuo de los egresados de la UA

FORTALEZAS

Docencia	Investigación	Prácticas en empresas e instituciones
La elaboración de los libros blancos para la adaptación de las titulaciones al EEES ha contado con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria a través de una consulta	La existencia de la OTRI como una vía formal para la detección de necesidades	El 30% de los estudiantes realizan prácticas curriculares en empresas
La existencia de iniciativas para la mejora de las metodologías para favorecer la inserción, p.e. Programa Redes, jornadas de inserción laboral jornadas de salidas profesionales.	La existencia de un vivero de empresas para emprendedores, ideado para estudiantes.	La existencia del programa GIPE para la gestión de las prácticas.
	La creación del parque científico contempla la existencia de un órgano destinado a la creación de empresas que aplique los resultados de la investigación.	Existen protocolos de actuación para los tutores académicos de las prácticas en algunas titulaciones.
		Participación en el estudio REFLEX
		Se han aplicado encuestas sobre la inserción laboral de los egresados en el Plan de Evaluación Institucional de ANECA
		Se ha iniciado un estudio general de inserción laboral y demanda de formación de postgrado

4.2.3. Resumen del eje estratégico “Estudios de grado, postgrado y formación continua”

DEBILIDADES

Grado	Máster	Doctorado	Formación continúa
Hay titulaciones que NO tienen definidas o explicitadas las competencias y habilidades y, por tanto, los contenidos NO están adaptados a las necesidades del mundo laboral	Desconocimiento de la oferta	Ausencia de una planificación específica para el doctorado	Falta formación para la definición de este tipo de oferta, que responda a necesidades detectadas
Las necesidades o demandas no son detectadas de forma sistemática por parte de la Universidad y sus centros	La existencia de intereses corporativos que obstaculizan la adaptación de esta oferta	Financiación escasa de los programas, insuficiente oferta de becas doctorales	Escaso reconocimiento social y universitario al valor de este tipo de oferta
Excesiva rigidez en la modificación de los planes de estudio	La conversión de segundos ciclos en máster	Escasa movilidad internacional en los doctorados	Excesiva orientación de la oferta a la formación profesional en detrimento de la personal
Resistencia de parte del profesorado para la adecuación de las asignaturas a las demandas del entorno	Resistencias al cambio que requieren un cambio de mentalidad entre el personal vinculado a esta oferta	Existe una fuerte desvinculación entre la oferta y la actividad investigadora y el entorno	Los procesos de homologación entorpecen la incorporación de estudiantes extranjeros
La renovación de las metodologías emana de esfuerzos individuales y se percibe la falta de una estrategia institucional en ese sentido que, además, reconozcan estos esfuerzos	Rigidez en las estructuras (Centros y departamentos)	Se percibe una escasa participación en redes y modos de excelencia, nacionales e internacionales	Escaso seguimiento de los egresados
No existe un modelo de plantilla acorde con las necesidades del EEES		No existen mecanismos de evaluación sistemática de los doctorados (previsión de aplicarse en el curso académico 2006-7)	
Las infraestructuras de apoyo a la docencia son insuficientes			

FORTALEZAS

Grado	Máster	Doctorado	Formación continúa
Hay titulaciones que tienen definidas y explicitadas las competencias y habilidades y, por tanto, los contenidos NO están adaptados a las necesidades del mundo laboral	La existencia del CEDIP, Centro de Estudios de Doctorado y Postgrado	Existe una amplia oferta de doctorados de las áreas de conocimiento	La existencia del CEDIP, Centro de Estudio de Doctorado y Postgrado, la Universidad Permanente y el ICE, que organizan oferta de formación continua
La adecuación de las metodologías des-cansa, en gran medida, en iniciativas individuales basadas en el deseo de aprendizaje por parte del profesorado	Las características de la UA facilitan la adaptación o reformulación de esta oferta (tamaño de la universidad, campus único, juventud de la UA, amplia oferta de grado,...)	Entre la oferta de la UA se cuenta con doctorados con mención de calidad	Las sedes del campus son una vía para potenciar los servicios y la formación continua
Existen servicios de apoyo a la docencia para facilitar la adaptación al EEES (acción cultural, dinamizadores)	La oferta actual cuenta con una importante presencial en América Latina	La existencia de líneas de investigación con arraigo en el entorno socioeconómico	Las sedes del campus son una vía para potenciar los servicios y la formación continua
La oferta de grado ha sido evaluada por al ANECA. Además, los estudiantes, de forma obligatoria, deben participar en la evaluación a través de un cuestionario			

4.2.4. Resumen del eje estratégico “La motivación, la formación y la evaluación del profesorado y sus metodologías educativas”

DEBILIDADES

Formación docente	Evaluación de la actividad docente	Reconocimiento y estímulo	Relaciones entre las actividades universitarias y la docencia
No se percibe una apuesta institucional por la formación, ligada al desarrollo de la carrera de los docentes	La estrategia institucional de evaluación carece de sistematización y planificación. Asimismo, no contempla los diferentes tipos de actividad docente	El reconocimiento docente no está asumido dentro de las estrategias institucionales (carece de plan)	Rigidez en las funciones del PDI, que genera conflictos en su desempeño
La formación que se ofrece no identifica la diversidad de perfiles y necesidades entre el profesorado	La evaluación carece de consecuencias	El concepto de actividad docente no incluye todas las actividades relacionadas con su práctica	Las funciones del PDI tienen distinta valoración, favoreciendo determinadas actividades en detrimento de otras
La participación del profesorado en las convocatorias responde en gran medida a la voluntad individual	Los instrumentos de evaluación son uniformes y no contemplan la orientación al EEES	El reconocimiento que se realiza actualmente es automático (quinquienios), de tal manera que no cumplen su función estimulante	La gestión de la dedicación del PDI carece de un modelo global que haga referencia a todo tipo de funciones, se centra en la docencia
Los programas de formación no aprovechan los recursos propios de la UA (p.e. profesorado)	No existe una evaluación grupal de la docencia (equipos)		Las relaciones entre PDI y PAS carecen de coordinación y complementariedad.
La creación de equipos docentes carece de formación que la fomente desde los Centros	La evaluación realizada no contempla aspectos relacionados indirectamente con la docencia planes de formación, organización, organización de la docencia...		Excesivo volumen del PDI asociado y a tiempo parcial
Falta de reconocimiento sobre la formación docente en los baremos de acceso y promoción en las competencias de la UA			

FORTALEZAS

Formación docente	Evaluación de la actividad docente	Reconocimiento y estímulo	Relaciones entre las actividades universitarias y la docencia
Existencia del ICE y de la programación de una oferta anual de formación	La comunidad universitaria de Alicante está formando una conciencia sobre la importancia de la evaluación docente	La existencia de las estructuras de gobierno y gestión para del desarrollo de este tema	El modelo de plantilla ha sido favorable para mejorar la definición de funciones
Existencia del Programa de Redes de Investigación Docente	Existen instrumentos básicos de evaluación, como las encuestas a estudiantes y la valoración de los profesores sobre la infraestructura y las características de los grupos		
Existencia de estímulos relacionados con la formación docente (como los destinados a los participantes del Programa de Redes de Investigación Docente) ²			
La formación básica inicial cuenta con programas y temáticas adecuados en términos generales			
La respuesta del profesorado a las convocatorias es valorada positivamente			

1. En el plan de Ordenación Integral (POI) estas funciones se mantienen y se mejoran
2. Se prevé la inclusión de estímulos directos a la formación docente en el futuro POI

4.2.5. Resumen del eje estratégico “Adaptación de las estructuras y el funcionamiento de la Universidad de Alicante a la cultura del EEES”

DEBILIDADES

Servicios y estructuras de apoyo a la docencia y a la investigación	La gestión de la oferta educativa	La formación, la evaluación y el estímulo del PAS	La atención a los estudiantes
Confusión en las funciones de departamentos y centros en la coordinación y organización de la docencia	Deficiente coordinación académica interdepartamental	El plan de formación sobre el EEES es muy general	Carencias en la acogida a estudiantes como estrategia institucional, con éxito en algunos centros
Programación formativa del PDI que no distingue perfiles	Actividad docente poco valorada	No hay acciones formativas de enlace PDI y PAS en cuanto al EEES	Insuficiente orientación e información curricular y tutorial
Los dinamizadores del EEES están concentrados en los centros Mayor fomento de los grupos de investigación en comparación con los grupos de docencia	No hay una adecuada coordinación con las enseñanzas medias Estructuras rígidas que obstaculizan la adaptación a necesidades puntuales de las titulaciones	El PAS se percibe desinformado de los efectos del EEES en su trabajo Faltan condiciones para acceder a la formación sin desatender los puestos de trabajo, por ejemplo	No se realiza seguimiento a los egresados Información limitada al carecer de su presentación en diversos idiomas
Los espacios físicos no se adaptan a las necesidades de la renovación metodológica	Una parte de los universitarios perciben el proceso de convergencia como un contratiempo	El reconocimiento a las tareas de gestión es menor que otras actividades universitarias	Las infraestructuras no facilitan las nuevas formas de trabajo y estudio de los estudiantes
Ausencia de PAS especializado en grupos docentes	La coordinación es deficiente en lo académico y en la gestión		Escasa participación de estudiantes en las actividades institucionales
Desconocimiento y falta de información sobre aspectos relacionados al EEES, como el SET			
Los espacios de trabajo no favorecen el intercambio de experiencias entre el personal			
Los intercambios y estancias en otras universidades son escasos			
Insuficiente apoyo a la investigación en docencia			
Poca participación de unidades y servicios en las reformas			
Escasa orientación a la internacionalización, tanto en servicio como en personal			

FORTALEZAS

Servicios y estructuras de apoyo a la docencia y a la investigación	La gestión de la oferta educativa	La formación, la evaluación y el estímulo del PAS	La atención a los estudiantes
La existencia del CEDIP y el ICE		La existencia de un plan de formación con aspectos genéricos del EEES	La existencia del Sistema de Información Bibliográfica, del GIPE, de los programas de prácticas curriculares y del Secretariado de prácticas
La existencia de una oferta formativa básica general		La respuesta del PAS a las convocatorias de formación es muy positiva	La existencia de una adecuada oferta de servicios complementarios: cafeterías, jardinería, actividades culturales y deportivas, etc.
La existencia del Campus virtual, la red inalámbrica, la biblioteca digital y la página Web, que favorecen la implantación de los ECTS y la formación de redes de docencia y de investigación		Los servicios están sometidos a procesos de evaluación	La página Web de la UA
Liderazgo de la UA en el sistema universitario español en el grupo de trabajo para la implantación del SET		La existencia de un plan estratégico de gestión	La mediación de la percepción de los estudiantes sobre la calidad de los servicios
Estudio para la expedición del SET y su adaptación a las características de la UA		La existencia de cartas de servicio	
Oferta de cursos de idiomas para el profesorado		Se reconoce el trabajo y la formación del PAS	
Las características de la UA (tamaño, campus único, etc)			

5. DIAGNÓSTICO

5.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo integra y sintetiza el diagnóstico derivado del análisis externo e interno que se ha realizado sobre la Universidad de Alicante en los capítulos que le preceden y en los que se han utilizado diferentes herramientas para esta tarea. La metodología de trabajo combina el estudio de aspectos generales como el entorno, y otros más específicos como la matrícula de estudiantes o el plan de formación del personal docente e investigador. Pero, sobre todo, combina el estudio de datos objetivos, internos y externos con las propias percepciones de la comunidad universitaria. Para la parte de la comunidad con más conciencia de los cambios y la necesidad de adaptación, el diagnóstico de la primera parte confirma lo que muchos perciben. Pero las opiniones de otros no son las mismas, y por ello se plantea la necesidad de profundizar en el análisis de la situación de la UA y difundir entre todos sus miembros un diagnóstico realista y unas vías de mejora adecuadas.

El primer capítulo de este documento se centró en el papel de las universidades en la sociedad del conocimiento. Asimismo, se analizaron las tendencias de la educación superior en España, Europa y el mundo, a las que la Universidad de Alicante no es ajena. Es necesario conocer lo que está sucediendo en Europa con la construcción de un espacio común para la educación superior, para adaptarse a lo que ese proceso va pautando. El cumplimiento de los objetivos marcados por las cumbres europeas ha hecho que las universidades y los sistemas de educación superior en Europa emprendan cambios drásticos que no siempre han ido acompañados de directrices claras por parte de las administraciones educativas, con la consiguiente incertidumbre y la relevancia del voluntarismo de cada Universidad para acometer cambios y reformas.

En el capítulo II, el análisis se ha dedicado a caracterizar el entorno socioeconómico de la Universidad de Alicante, partiendo de la definición de éste de acuerdo con el alcance e influencia de la Universidad más allá de sus instalaciones. Además, se realiza un análisis de las características sociales y económicas de dicho entorno, haciendo las comparaciones pertinentes con el entorno de su región y con el conjunto de España. Los aspectos tomados en cuenta en este capítulo son: el comportamiento demográfico, los niveles de renta, salarios y productividad, el nivel de estudios de la población, la especialización productiva de la actividad económica, la intensidad tecnológica de los sectores, la productividad relativa del trabajo y el mercado de trabajo para los universitarios.

El capítulo III se ha centrado en analizar la situación de la UA en múltiples aspectos: la evolución de la demanda de grado en la UA, su especialización formativa y la importancia que ha tenido la especialización de la oferta en la evolución de la matrícula total de la UA. Asimismo, se analizan los desajustes entre la oferta formativa y la demanda de los estudiantes, y también la inserción laboral de los egresados. Se ha tenido en cuenta también la competencia que se produce entre la UA y las universidades de su entorno.

El capítulo IV es el resultado de un profundo ejercicio de reflexión hecho por la propia comunidad universitaria de Alicante, con la orientación de expertos en los diferentes temas que se debatieron. Las conclusiones que se desprenden de esta fase del análisis se presentan como debilidades y fortalezas referidas a un aspecto directamente relacionado con la adaptación de la oferta académica de la UA al EEES. En dicho apartado se describen las opiniones y propuestas de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria que formaron parte de los debates. En el capítulo se hace una síntesis de estos puntos fuertes y débiles que deben ser tenidos en cuenta para mejorar las estrategias que asuma la Universidad de Alicante para mejorar su adaptación a la nueva situación.

En los siguientes epígrafes se presentan las conclusiones que se extraen de cada capítulo de modo que constituyan un diagnóstico del entorno y del interior de la Universidad de Alicante.

5.2. EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El propósito de las administraciones europeas de avanzar en el desarrollo de la sociedad del conocimiento reduciendo paralelamente la distancia tecnológica con los Estados Unidos tiene, pese a los problemas que se han venido sucediendo en su consecución, importantes consecuencias para las universidades. Estas consecuencias se derivan, no tanto de que las universidades deban desempeñar nuevas tareas, sino de con qué intensidad y acierto las han de llevar a cabo, puesto que de ellas se espera que ofrezcan más productos y servicios apoyados en plataformas tecnológicas solventes y adaptados a procesos de cambio tecnológico, económico y social que son, hoy por hoy, vertiginosos.

La Agenda de Lisboa atribuye al capital humano un papel central como elemento de competitividad: aumenta la productividad, la empleabilidad y la actividad laboral, y reduce el paro. Pese a los grandes avances realizados en España en general, y en la Comunidad Valenciana en particular en los últimos años, seguimos con un importante retraso en esta materia respecto a los países de nuestro entorno, sobre todo en materia de productividad. El retraso de Alicante respecto a la Comunidad Valenciana y de ésta respecto a España no favorece la situación del entorno más cercano a la UA.

Son las universidades quienes, probablemente, deberán asumir gran parte del esfuerzo de hacer crecer en nuestras economías el nivel de capital humano cualificado. Para ello, y durante las próximas décadas, estas instituciones deberán enfrentarse a diversos retos, tanto en materia de educación superior como de investigación. De modo sintético, hemos destacado a lo largo del capítulo los siguientes desafíos:

1. Hacer frente a una demanda creciente de estudios, dado que, aunque la evolución demográfica pueda no favorecer un crecimiento de los demandantes, sí que hay potencial de crecimiento en las tasas de matriculación y en la formación continua. Pero la demanda no será de más títulos, sino de distintos títulos y de otro tipo de enseñanzas. Las universidades deberán, para ello, adaptar su estructura de estudios, en la actualidad poco flexible, reorganizando su oferta de grado y postgrado. También deberán atender nuevas demandas de formación procedentes de la formación continua y de la necesidad de formación con mayor contenido científico técnico. Todo ello sucederá en un contexto de competencia creciente, fruto de la desaparición de monopolios locales en el que las universidades habrán de definir sus estrategias.
2. En materia de investigación, las universidades se enfrentan, simultáneamente, al reto de conseguir su reconocimiento internacional por parte del mundo científico y a incrementar significativamente la cooperación con su entorno para poder difundir de manera efectiva los resultados de su investigación y contribuir al desarrollo tecnológico.

Las universidades no son ajenas a estos retos y llevan trabajando en ellos desde hace años. Además, tienen numerosas experiencias de cambio. Así, han vivido importantes adaptaciones en el pasado ante factores tan importantes como la masificación, los procesos de descentralización, las numerosas reformas legales, etcétera. Pero las actuales circunstancias aceleran tanto la necesidad de los cambios, que son imprescindibles las visiones amplias y la proactividad. El futuro ofrecerá muchas oportunidades para las universidades, pero también va a ser muy exigente con ellas. La capacidad para competir va a depender de la oferta de servicios, de la calidad de éstos y de cómo respondan a la competencia. Por ello, definir una estrategia adecuada se convierte en algo esencial para cualquier universidad, y también para la UA.

5.3. EL ENTORNO SOCIOECONÓMICO DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

El análisis de los rasgos esenciales del entorno socioeconómico de la UA y su incidencia sobre la empleabilidad de los titulados universitarios formados en ella, no puede circunscribirse a su provincia, ni siquiera sólo a la Comunidad Valenciana. Distintas circunstancias, que tienen que ver con la movilidad de estudiantes y titulados, hacen que sea importante considerar en los análisis, por su proximidad, la Región de Murcia e, incluso, la de Madrid, así como el conjunto de España.

La principal conclusión que se deriva del análisis del entorno socioeconómico en el que la UA desarrolla su actividad, es que éste no se caracteriza por la intensidad de su demanda de formación universitaria ni por recurrir a un empleo intensivo del capital humano. Así, unos niveles de capital humano, productividad, salarios y renta bajos en términos relativos al entorno considerado, se traducen en menores tasas relativas de matriculación universitaria. Por lo general, cuando los niveles de renta y salarios son altos, el empleo de universitarios es más intenso y la matriculación suele incrementarse. Una productividad alta hace atractivo a un entorno para que las empresas se localicen en él, y la combinación de ambos efectos se traduce en crecimiento del empleo de titulados universitarios. Aunque la matriculación universitaria en Alicante ha crecido significativamente en los últimos años, las características mencionadas del entorno no han favorecido la secuencia de efectos comentada, lo que acaba desembocando, como se señalaba, en unas menores tasas brutas de matriculación para esta provincia.

Tampoco la especialización productiva de la provincia de Alicante favorece la demanda de titulados universitarios. El análisis *shift-share* realizado muestra cómo el menor empleo respecto a España de este tipo de trabajadores se debe, no sólo a que cada sector individualmente contemplado contrata menos titulados que su equivalente nacional, sino, mayoritariamente, a que su estructura productiva está especializada en sectores menos intensivos en mano de obra cualificada con estudios superiores. El mayor peso de sectores en los que la intensidad tecnológica es baja acentúa el rasgo señalado.

Sin embargo, tener un entorno poco favorable de empleo de capital humano puede haber lastrado el crecimiento del empleo de titulados universitarios, pero no lo ha impedido. El número de titulados ocupados ha crecido de manera muy intensa en la provincia de Alicante en la última década a un ritmo mayor que el de la ocupación general - ya de por sí expansivo -y, también, a un ritmo mayor que el que se ha dado en todos los entornos de referencia considerados: Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y España. El empleo universitario se ha multiplicado por tres en el último decenio y ha recuperado parte del retraso acumulado frente a esas zonas. Pese a ello, no debe olvidarse que, al final del periodo, la tasa de ocupación de los universitarios sigue siendo la más baja de todas ellas. Aunque el empleo público ha hecho uso de la contratación de titulados, ha sido el sector privado quien más ha protagonizado las mejoras.

En este análisis se ha visto cómo la elección de una titulación u otra no es un hecho baladí para la empleabilidad de los universitarios. Se ha comprobado cómo muchos sectores contratan titulados acordes con su especialización productiva, por lo que la elección de estudios afecta a sus posibilidades de empleo. Así, las mayores tasas de ocupación, y menores de paro, se dan en los titulados de las ramas de Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud, y la mayor desocupación en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Experimentales.

El destino principal de los titulados en Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales son actividades como la educación y la administración pública; los de Ciencias de la Salud se concentran en actividades sanitarias y veterinarias; los de Ciencias Experimentales en educación y los de Enseñanzas Técnicas se diversifican entre numerosas actividades empresariales, tanto industriales como de servicios a empresas, o construcción.

En resumen, el análisis del entorno socioeconómico de Alicante ha mostrado que no cuenta con condiciones especialmente propicias para favorecer el crecimiento de la matrícula ni la empleabilidad de los titulados. Esto, sin embargo, no ha impedido una evolución positiva de ambas magnitudes. Desde una perspectiva de gestión en el diseño de la oferta de títulos cabe deducir dos conclusiones: las características del entorno son importantes, y también lo es para el empleo el tipo de formación, de ahí la importancia de conocer profundamente el primero para realizar una selección de títulos que favorezca el segundo.

5.4. LA SITUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

A lo largo del periodo analizado, la trayectoria de la matrícula de la UA ha estado condicionada por tres factores que han actuado de forma simultánea:

- La creación de la Universidad Miguel Hernández de Elche.
- La especialización de la oferta de títulos de la Universidad de Alicante.
- La evolución de la demanda de estudios universitarios en su entorno.

La resultante de estos tres factores ha sido una evolución decreciente de la matrícula de la UA. Sin embargo, esta evolución negativa de la matrícula está en línea con la trayectoria de las grandes universidades españolas. De hecho, entre las universidades españolas de mayor tamaño, la UA es la segunda que experimenta una evolución menos negativa.

En todo caso, como sucede en otras universidades, los análisis realizados indican que la UA padece los efectos de la orientación de la especialización de su oferta de titulaciones. Concretamente, su escasa orientación hacia las ramas de enseñanza más dinámicas en este periodo (Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas) y el predominio de las ramas con una evolución de matrícula más negativa (Ciencias Sociales) han sido las principales causas de la evolución a la baja de la matrícula de la UA.

Sin embargo, más que la evolución de la matrícula en sí, lo que puede resultar más preocupante es la moderada capacidad de reacción que la UA ha mostrado para hacer frente a esta reorientación de la demanda, en especial en las titulaciones de ciclo corto. La consecuencia de ello es la existencia de desajustes persistentes en determinadas titulaciones que reflejan tanto excesos de oferta como insuficiencia de la misma, cuyas consecuencias no se limitan sólo a su repercusión en la matrícula.

En efecto, una de las consecuencias directas más importantes de los desajustes es que la UA renuncia a atender a una parte importante de la demanda que se dirige a ella (alrededor del 26%) en un periodo de débil demanda global. Estos desajustes se traducen en insatisfacción en el alumnado, con elevados porcentajes de alumnos que estudian titulaciones distintas a las que desean en primera opción y que podrían repercutir en las tasas de abandono (que afortunadamente en la UA se mantienen de momento en unos niveles muy bajos).

De los análisis realizados, los principales desajustes a los que debe hacer frente la UA pueden caracterizarse, por ramas de enseñanza, del siguiente modo:

- Enseñanzas Técnicas, Ciencias de la Salud y titulaciones de Educación: Estas titulaciones presentan excesos de demanda persistentes. La oferta de plazas es muy limitada en comparación con una demanda fuerte, que va en aumento.
- Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades: Estas ramas de enseñanza presentan exceso de oferta. Como consecuencia de la debilidad de la demanda en estas titulaciones, sólo una parte de las plazas es finalmente cubierta. Muchos de los estudiantes que las cursan no las consideraban su primera opción.

Las razones por las que dichos desajustes se producen y persisten en el tiempo son muy diversas y su análisis preciso excede del objeto de este estudio. Sin embargo, la identificación de problemas realizada en el capítulo III puede resultar útil para el diseño de la oferta de titulaciones futura de la UA. Si los problemas anteriormente identificados no se resuelven con éxito y con la celeridad necesaria, se limitará la futura capacidad de competir de la UA.

Las dificultades de la UA para hacer frente a estos desajustes pueden tener su explicación en lo siguiente:

- Limitada capacidad de atracción de la oferta de títulos de la UA. En particular, la escasa orientación hacia las Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud impide a la UA beneficiarse del crecimiento de la demanda de estas titulaciones.
- Rigidez de la oferta y problemas de reasignación de los recursos desde las titulaciones que presentan exceso de capacidad hacia las que presentan excesos de demanda. En estos casos el problema es doble. En las titulaciones con exceso de demanda se está dejando de atender a una parte de la misma.

Mientras, en las que existen excesos de oferta habría que cuestionarse si el exceso de capacidad docente existente es compensado por una mayor actividad investigadora de la unidad docente e investigadora correspondiente. En aquellos casos en que la respuesta a esta cuestión sea positiva, la situación no sería en modo alguno objetable. Sin embargo, en los otros casos, los excesos de capacidad docente son indudablemente costosos para la Universidad.

La corrección de los desajustes mencionados podría contribuir a aumentar el grado de inserción laboral de los titulados de la UA, pues son precisamente las titulaciones con exceso de demanda las que presentan mejores resultados en la inserción laboral. Concretamente se ha observado que, si bien todos los titulados de la UA tienen un adecuado grado de empleabilidad, entre las ramas de estudio se observan diferencias no sólo en el grado de inserción laboral, sino también en la rapidez con la que se logra dicha inserción en el mercado laboral y en las condiciones en las que se efectúa, generándose en algunos casos problemas de sobrecualificación. Así, los titulados en Ciencias de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Educación, precisamente las ramas de enseñanza con mayores excesos de demanda, son los que presentan un mayor grado de inserción, mientras que los de Humanidades se enfrentan a unas mayores tasas de paro. Si bien el paso del tiempo aumenta su grado de inserción laboral, los titulados en Humanidades son también los que requieren de más tiempo para lograr esta inserción. En ocasiones, la rápida inserción laboral se consigue a costa de desempeñar puestos de trabajo que requieren una cualificación claramente inferior; esta situación es más frecuente en estudios de Humanidades, Ciencias Sociales y Experimentales.

En definitiva, la resolución de los desajustes en las titulaciones debería, simultáneamente, contribuir en el futuro a una mayor y más rápida inserción en el mercado laboral de los egresados de la UA.

A la luz de los datos y las previsiones referidos al comportamiento socioeconómico, existen razones suficientes para prever una posible evolución de la demanda futura marcada por un moderado crecimiento en los estudios de grado, principalmente debido a:

- El crecimiento demográfico de la provincia.
- Los procesos de reagrupamiento familiar de los inmigrantes.
- El aumento de las tasas de escolaridad universitarias.
- El aumento del nivel de estudios de los padres.
- El aumento del nivel de renta.
- El crecimiento del empleo de universitarios.
- La transformación de la estructura productiva, orientándose hacia actividades que usan más capital humano.
- El atractivo de Alicante para la demanda externa.

En paralelo, es previsible un aumento más fuerte de la demanda de formación para el desarrollo profesional de los graduados (postgrado, formación continua y permanente, etcétera), para lo que habría que tener en cuenta lo siguiente:

- Las estimaciones realizadas cuantifican que esta demanda equivale actualmente a un volumen de estudiantes a tiempo completo que supone el 6% de la matrícula total de la UA y, por su importancia, se puede triplicar en la próxima década.
- Las universidades públicas están débilmente posicionadas en este mercado que es atendido sobre todo por centros privados.
- La necesidad de un sistema de garantía de calidad para este tipo de oferta.

La reestructuración de los estudios de grado y de postgrado constituye una magnífica oportunidad para abordar la resolución de los problemas anteriormente señalados. En el entorno actual, de mayor competencia de las universidades y mayor movilidad del alumnado, la capacidad de las universidades de captación del alumnado dependerá cada vez más de la reputación que cada institución se forje en relación con las competencias y habilidades que desarrolla en sus alumnos, y de su capacidad de generar titulados suficientes en aquellas especialidades demandadas en el mercado de trabajo. No debe olvidarse que, aunque siem-

pre están presentes las motivaciones vocacionales a la hora de realizar estudios superiores, la mayoría de los estudiantes tienen como principal objetivo su inserción en el mercado laboral, por lo que desean que su inversión en educación superior sea finalmente rentable.

En resumen, la necesidad de una adaptación de la oferta a la demanda va a ser mayor porque el entorno de la UA -próximo y remoto- es cada vez más competitivo y, para ello, la Universidad debiera tener en cuenta lo siguiente:

- Los factores que frenan la movilidad son todavía poderosos, pero el incremento en las ayudas públicas y las tecnologías de la información y la comunicación la pueden acelerar en los próximos años.
- La capacidad de atracción de la UA es elevada, pero necesita introducir cambios para aprovechar este potencial.
- La capacidad de atraer estudiantes por parte de las distintas ofertas no es igual.
- La diferenciación de la oferta favorece la competitividad en titulaciones ofrecidas por muchas universidades, y sólo una reputación de calidad las hace atractivas frente al resto.
- Las titulaciones más importantes de la UA son ofrecidas también por muchas universidades directamente competidoras: en conjunto, la diferenciación de sus productos es reducida.

5.5. LAS ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE AL EEES

Las conclusiones generadas a partir de la reflexión de la comunidad universitaria sobre las estrategias que se están implementando para la adaptación de la oferta educativa al EEES, se agrupan en dos aspectos claramente diferenciados: las debilidades, que han de ser contrarrestadas para allanar el camino de dicha adaptación, y las fortalezas, que suponen un potencial que debe ser aprovechado para incidir en una mejor adaptación de la oferta educativa. A partir de esta distinción, dichos puntos débiles y fuertes se agrupan de acuerdo a los temas que se desarrollaron en cada eje estratégico.

5.5.1. El modelo educativo y el perfil del titulado

a) Puntos fuertes

Respecto al modelo educativo, a la Misión y a la identidad de la Universidad de Alicante, las fortalezas identificadas se centran en algunos rasgos compartidos entre los centros y las estructuras de la Universidad que, de forma implícita, forman parte de un modelo. Entre otros rasgos se encuentran: el desarrollo tecnológico, la calidad de su capital humano –caracterizado por un profesorado joven y formado- y la disposición positiva hacia la acogida de estudiantes extranjeros. También, el tamaño de la UA y su concentración en un único *campus* facilitan la identificación de rasgos generales entre la comunidad universitaria, así como la convivencia entre los diferentes estamentos y estructuras que la integran.

En cuanto a la evolución de la oferta educativa y su adaptación al cambio, quizás la fortaleza que más destaca y que es significativamente un impulso fundamental a cualquier reforma, es la conciencia institucional respecto a la necesidad de acometer estrategias para la adaptación de su oferta educativa. Para ello, hay indicios de una buena predisposición al cambio por parte del colectivo docente, ya que se observa una creciente participación en proyectos de innovación docente y en redes de docencia e investigación. Asimismo, la UA está fomentando la creación de grupos docentes en los que participan, además del profesorado, el personal de administración y servicios y los estudiantes. Finalmente, el buen uso y la familiarización de la comunidad universitaria con las tecnologías de la información y la comunicación son factores que facilitan la adaptación al cambio y la renovación de la oferta.

Como fortaleza en cuanto a los contenidos de la oferta y las metodologías educativas, se apunta la capacidad de dicha oferta para potenciar una formación integral. En el caso de las metodologías conviene rescatar la tendencia que se señala en este mismo apartado al trabajo en la innovación docente, no sólo por parte del profesorado, sino también del PAS y los estudiantes.

En el ámbito de los estudiantes (captación, información y participación), la UA cuenta con características que potencian la captación de estudiantes, tales como una atractiva oferta cultural, la existencia de sedes culturales y la puesta en marcha de actuaciones que favorecen la conexión de la Universidad con la educación secundaria. En cuanto a la captación de estudiantes extranjeros, la UA cuenta con una importan-

te presencia de estudiantes ERASMUS y, aunque posee un servicio de información solvente, éste presenta carencias en su orientación internacional al no ofrecerse en diferentes idiomas.

b) Puntos débiles

Del modelo educativo, la Misión y la identidad de la Universidad de Alicante se aprecian debilidades que podrían agruparse en una sola pero de gran calado: la falta de un modelo explícito para la institución y para los centros que la integran. A pesar de que existen algunos rasgos en común que facilitarían la integración de un modelo para esta Universidad, también se presentan algunas divergencias, académicas y de gestión, que debieran ser resueltas para coincidir en aspectos básicos comunes a toda la UA. Una característica indispensable de todo modelo de Universidad de cara a su competencia con otras instituciones es la calidad diferencial, entendida como aquellos elementos de calidad propios que definen a una Universidad y la hacen diferente y atractiva para los estudiantes y profesores, por ejemplo la posesión de certificaciones y acreditaciones. En este aspecto la UA presenta una carencia, dado que no se perciben elementos explícitos que en este momento compongan esa calidad diferencial de Alicante.

Como parte del modelo educativo, la oferta educativa y la manera cómo ésta ha ido evolucionando y adaptándose al cambio presenta debilidades que limitan esta adaptación. La Universidad de Alicante no detecta las necesidades de formación de su entorno de una manera sistemática y formal; si bien existen iniciativas que apuntan en esta dirección, éstas no forman parte de una estrategia institucional para la detección de las necesidades educativas a partir de las diferentes fuentes generadoras de este tipo de información, como son los propios egresados, los estudiantes, los empleadores, los sistemas internos de evaluación, etcétera. Esta situación puede traer como consecuencia no sólo que la oferta responda insuficientemente a las necesidades del entorno, sino, también, que su diversificación no sea la adecuada.

En esta evolución y adaptación de la oferta se echa en falta la participación de los estudiantes, que se mantienen al margen de estas actuaciones, y a lo que habría que añadir las resistencias al cambio, presentes en una parte del personal docente respecto a la renovación de metodologías y actualización de contenidos. En este sentido, también, la escasa coordinación y comunicación entre los diferentes estamentos del personal universitario es una debilidad de cara a la mejora de la oferta educativa y su provisión. Finalmente, esta adaptación de la oferta ha de requerir de una transformación de espacios físicos que faciliten la adopción de las metodologías más acordes a los planteamientos del Espacio Europeo.

Los contenidos de la oferta y las metodologías educativas cuentan con puntos débiles como las resistencias al cambio que se mencionaban en este mismo apartado, y que se manifiestan en una parte del personal docente que se encuentra poco motivado para participar en proyectos de innovación docente, iniciativas de formación, grupos de docencia, etcétera. En el apartado de las metodologías habría que tener en cuenta que los laboratorios y dotaciones son insuficientes y limitan las prácticas en un entorno de renovación metodológica. Respecto a los mismos contenidos, se percibe en ellos una insuficiente orientación internacional. Las barreras para la internacionalización de la UA están presentes desde el diseño de los planes de estudios hasta la provisión de formación en otros idiomas y el dominio de otras lenguas por parte del personal y los estudiantes, pasando por la ausencia de una definición clara de entornos de influencia y estrategias de participación y la lentitud de trámites como la convalidación.

En cuanto a las estrategias de captación, información y participación de estudiantes, nuevamente la orientación internacional de contenidos, metodologías y servicios son barreras para mejorar en este aspecto la consolidación de un modelo educativo; se echa en falta una estrategia institucional con alcance en todos los centros de los procesos relacionados con la internacionalización. Por otra parte, la participación de los estudiantes en la definición del modelo y las estrategias institucionales es escasa, hecho que se pone de manifiesto en la desinformación que este estamento declara, por ejemplo, del proceso de armonización europea. Esta situación se agrava debido a la no consolidación de la representación estudiantil y el asociacionismo en la vida universitaria de Alicante.

5.5.2. El ajuste entre la demanda y la oferta de estudios

a) Puntos fuertes

En el ámbito de la docencia se presentan, principalmente, dos fortalezas. Por una parte, la comunidad

universitaria se ha visto implicada en la elaboración de los Libros Blancos para la adaptación de las titulaciones al EEES. Por otro lado, la UA se encuentra muy activa desarrollando iniciativas que mejoren la inserción laboral –factor determinante en el ajuste entre la oferta y la demanda- tales como jornadas de inserción laboral, de salidas profesionales, programas de redes, etcétera.

En cuanto a la investigación, los puntos fuertes se centran en dos aspectos básicos: los servicios y las infraestructuras. En el primero de ellos, los servicios, la existencia de la OTRI (Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación), de un vivero de empresas ideado para estudiantes y la oficina para la gestión de la investigación y la transferencia de tecnología, son ejemplo claro de servicios que pueden mejorar la tarea investigadora y que, además, proporcionan información importante que pueden orientar la adecuación y renovación de la oferta educativa. Respecto a las infraestructuras, la creación del parque científico fomentará la aplicación de los resultados de la investigación a través de la creación de empresas.

Finalmente, en el ámbito de las prácticas en empresas e instituciones, considerados instrumentos generadores de información para la adaptación de la oferta educativa, las prácticas curriculares en la UA forman parte importante de la formación de los estudiantes; alrededor del 30% de éstos realizan este tipo de prácticas en empresas. Para favorecer estas actuaciones, la UA cuenta con el Gabinete de Iniciativas para el Empleo (GIPE), un ente que gestiona estas actuaciones y mejora la detección de oportunidades y la empleabilidad de estudiantes y egresados de la Universidad. Además, la UA ha llevado a cabo acciones para el seguimiento de sus egresados no sólo a través del Plan de Evaluación Institucional de ANECA, sino, también, mediante un estudio de inserción laboral y demanda de formación de postgrado.

b) Puntos débiles

En este ámbito, en especial en lo que a la docencia concierne, la principal carencia manifestada está en la detección de necesidades que, como ya se ha mencionado antes, no responde a una estrategia institucional a través de sistemas integrados y formales para el conocimiento de la demanda. La comunidad universitaria ha valorado, además, que la planificación de las asignaturas tiene una efectividad reducida, a pesar de realizarse de forma colectiva y de contar con estructuras y metodologías establecidas para ello.

Respecto a la investigación, las valoraciones sobre la aplicabilidad de los resultados de la actividad investigadora que realiza la Universidad son diversas, aunque coinciden en señalar que el aprovechamiento de dichos resultados es insuficiente a pesar de que se cuenta con un vivero de empresas para este fin. Finalmente, para que toda Universidad potencie su oferta de estudios, en este caso de doctorado, y para detectar necesidades formativas y de investigación, es necesario llevar a cabo un seguimiento de los doctores que se forman en su seno y que prestan servicios no sólo en el sistema público de I+D+i, sino también en la empresa privada. La UA no está exenta de esta valoración, y por tanto, este aspecto se suma a las debilidades detectadas en este ámbito.

Las prácticas en empresas e instituciones parten con una debilidad básica: algunos estudios carecen de ellas. A ello hay que añadir las debilidades que se presentan en el desarrollo de las prácticas: los solapamientos de horarios y las incompatibilidades con el tiempo dedicado a los estudios; los desplazamientos de los estudiantes y los tutores a los centros de prácticas; y la naturaleza de las actividades desarrolladas en las prácticas, que reduce el atractivo de éstas ante los estudiantes. Esta situación es generada, entre otras causas, por ineficiencias en la planificación de las prácticas –en algunos casos hay tutores con un número excesivo de estudiantes en prácticas bajo su coordinación-, por la ausencia de protocolos generales de actuación sobre el proceso administrativo y docente de las prácticas, y por la escasa participación de tutores en las empresas. De nuevo, el poco seguimiento que se realiza del egresado (aunque se ha iniciado de manera más formal con la reciente aplicación de un cuestionario) no favorece la valoración de las prácticas realizadas teniendo como criterio su utilidad para la empleabilidad.

5.5.3. Los estudios de grado, postgrado y formación continua

a) Puntos fuertes

Los estudios de grado de la Universidad de Alicante tienen entre sus puntos fuertes la existencia de parte de la oferta claramente definida y explicitada respecto a las competencias y habilidades y, por tanto, sus con-

tenidos se encuentran mejor adaptados a determinadas necesidades del mundo laboral. Además, toda la oferta ha sido evaluada a partir de los programas de la ANECA y por parte de los estudiantes a través de la aplicación de cuestionarios. Por otra parte, la oferta de grado de la UA cuenta con servicios de apoyo a la docencia para facilitar su adaptación al EEES, servicios de acción tutorial, dinamizadores de la adaptación al Espacio Europeo, etcétera. Finalmente, si bien existen iniciativas para la adecuación de las metodologías docentes, gran parte de éstas son resultado del voluntarismo del profesorado concienciado en la adaptación.

En el caso del resto de la oferta, una de las principales fortalezas se centra en la existencia del CEDIP (Centro de Estudios de Doctorado y Postgrado), que se encarga de organizar dichos estudios, dotándole de cierto grado de planificación y orden.

Los estudios de máster cuentan, además, con una importante presencia en otros entornos, como América Latina, que le proporcionan un prestigio sostenido. La UA posee características que propician la adaptación o reformulación de esta oferta: es una institución joven, dinámica y ágil; su tamaño es adecuado para emprender reformas que tengan impacto en toda la institución, gracias, también, a concentrarse en un único *campus*; además de su amplia oferta de grado que posibilita la variedad de la oferta de este tipo de estudios.

La oferta de doctorado en la UA es amplia en las diferentes ramas de la enseñanza; entre este tipo de estudios, se cuenta con diversos programas con mención de calidad otorgada por la autoridad competente. Otra fortaleza propia de esta oferta es la presencia y desarrollo de líneas de investigación con arraigo en el entorno socioeconómico, lo que potencia la aplicabilidad de los resultados de la actividad investigadora, y el desarrollo y formación de nuevos investigadores.

En el ámbito de la oferta de formación continua, la existencia del CEDIP se ve reforzada por la Universidad Permanente y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), que también organizan estudios de este tipo. Finalmente, al igual que suponen un atractivo en la captación de estudiantes, las sedes fuera del *campus* son una poderosa vía para la potenciación de los servicios culturales y la formación continua.

b) Puntos débiles

El grado presenta debilidades, principalmente asociadas a la función de responder a las demandas formativas. Además de la deficiente detección de necesidades que se apuntaba anteriormente, existen resistencias por parte del profesorado para llevar a cabo la adecuación de las asignaturas de forma más cercana a las demandas del entorno, y la modificación de los planes de estudio es excesivamente rígida. Si bien la existencia de estudios con competencias explícitas se presenta como una fortaleza, la debilidad corresponde a la parte de los estudios que no las tienen definidas. Esos desajustes y desequilibrios merman la calidad institucional y son barreras para la definición de un modelo integrado. En el terreno de la renovación de metodologías, el voluntarismo del personal para llevar a cabo iniciativas de innovación es una debilidad relativa, pues pone de manifiesto el alcance de medidas emprendidas para hacer de esta renovación un asunto de vital importancia en toda la comunidad universitaria y no sólo por lo que respecta a la convergencia europea, sino por el mismo cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje. La incursión en el Espacio Europeo conlleva ese cambio metodológico que tendrá que verse reflejado en el modelo de plantilla, en la definición de funciones de la actividad docente, en la potenciación de apoyos y servicios a la docencia y en la redefinición de espacios físicos que favorezcan las nuevas formas de trabajo y estudio.

Las debilidades del máster fueron asociadas por parte de la comunidad universitaria con la incertidumbre de la reforma de la estructura de los grados –la posible conversión de segundos ciclos en máster-, aunque se puntualizaron algunos aspectos de carácter organizativo que son barreras para la adaptación al EEES. Las estructuras de centros y departamentos suelen ser rígidas para asumir cambios y reformas; además, éstas cuentan con intereses corporativos creados que, a la hora de diseñar la oferta de este tipo de estudios, pesaban más que los criterios de atención a la demanda. Esta situación ha sido general en todas las universidades públicas españolas, en tanto que los títulos propios habían supuesto una fuente alternativa de financiación para hacer frente a las necesidades propias de las estructuras docentes.

Adicionalmente a la financiación –considerada escasa por la comunidad universitaria- de los programas de doctorado y de los apoyos y ayudas para estos estudios, es la planificación de esta oferta lo que presenta más debilidades en su punto de partida, la detección de necesidades y la vinculación con el entorno. Para llevar a cabo una adecuada planificación temporal de la oferta es indispensable desarrollar mecanismos de

evaluación sistemática de los doctorados (previsto a iniciar su aplicación en el curso 2006/2007). Finalmente, hay aspectos relacionados con la internacionalización que frenan la consolidación de la actividad investigadora y de los doctorados formados en la UA: una escasa movilidad internacional y una pobre presencia en redes y nodos de excelencia, nacionales e internacionales.

La formación continua parte de una desventaja asociada a la pobre valoración y escaso reconocimiento que la sociedad hace de esta oferta. Si a ello se añade una inadecuada planificación y un desconocimiento de las necesidades, el resultado puede darse en detrimento de la calidad de la institución. Es, quizás, en esta planificación en la que debería conformarse orientada tanto a la formación profesional y a la formación personal, de acuerdo con las necesidades detectadas. De igual manera, debiera analizarse si los servicios y las infraestructuras están preparadas para diversificar la oferta en cuanto a su modalidad de prestación: horarios, virtualidad, etcétera. Lo anterior sólo es posible definirlo si se conocen las necesidades, y por tanto, nuevamente, el seguimiento de sus egresados sigue siendo una carencia inexcusable.

5.5.4. La motivación, la formación y la evaluación del profesorado y sus metodologías educativas

a) Puntos fuertes

La formación docente presenta fortalezas que permiten su mejora en los términos en que la Universidad pueda llevar a cabo la adaptación de su oferta formativa al EEES. Entre estos puntos fuertes se encuentra la existencia y funcionamiento de estructuras y servicios de formación docente. Tal es el caso del ICE, que pone a disposición del profesorado una oferta anual de formación en la que incluye aspectos relacionados con la convergencia europea. La valoración de esta oferta es muy positiva, sobre todo aquélla de carácter básico en la fase inicial de formación (temáticas y contenidos). La respuesta a las convocatorias que se realizan desde este servicio es valorada como aceptable y positiva, a pesar de ser un poco irregular, ya que parte del profesorado se encuentra fuertemente implicado y otra parte muestra una cierta apatía a formarse. Estas acciones formativas se ven apoyadas con otras iniciativas como el Programa de Redes de Investigación Docente, los grupos de docencia, etcétera, y, en algunos casos, cuentan con apoyos y estímulos puntuales para fomentar su participación en ellos.

Respecto a la evaluación, se dan dos condiciones que representan fortalezas fundamentales para el acometimiento de reformas o mejoras. Por una parte, la comunidad universitaria de Alicante está formando una cultura y conciencia sobre la importancia de la evaluación docente, apoyada, en cierta medida, en la relativa juventud de su profesorado, que está más familiarizado con esquemas de evaluación. Por otra parte, ya existen instrumentos básicos de evaluación, como las encuestas a estudiantes y la valoración de los profesores sobre la infraestructura y las características de los grupos. Esto supone un importante avance de cara a vencer resistencias ante la implementación de sistemas de evaluación más amplios y formales.

Al igual que en la mayoría de las universidades públicas españolas, la carencia de sistemas formales y desarrollados de estímulos e incentivos ligados a la evaluación del desempeño es algo común. Sin embargo, la UA ha sido consciente de este déficit y para ello ha creado las estructuras de gobierno y gestión que se encargan del desarrollo de esta temática. Ello supone una fortaleza. En el Programa de Ordenación Integral (POI), que actualmente se está elaborando, ya se contempla, por ejemplo, la creación de estímulos directos a la formación docente.

Finalmente, en el ámbito de las relaciones entre la docencia y otras actividades universitarias, cabe destacar como fortalezas la participación de otros estamentos no docentes en los grupos de docencia, así como la mejora en la definición de las funciones que se realiza en el modelo de plantilla y el POI.

b) Puntos débiles

Respecto a la formación docente, se identificaron dos debilidades claramente diferenciadas. La primera de ellas se relaciona con la percepción de la poca apuesta institucional por una formación ligada al desarrollo de la carrera docente: la formación no tiene el reconocimiento adecuado entre los baremos de acceso y promoción en las convocatorias que competen a la UA, no hace distinción entre la diversidad de perfiles y las necesidades entre el profesorado y no aprovecha los recursos propios, como el profesorado de mayor experiencia (con el consiguiente reconocimiento a esta labor). La otra debilidad se asocia a la participación. La dependencia del voluntarismo del personal para responder a las convocatorias de formación

puede generar dos estamentos docentes claramente identificables: los formados y los carentes de formación. A lo anterior debiera añadirse la necesidad de contemplar la formación como una parte fundamental de cualquier iniciativa que emprenda la UA, como es el caso de los grupos de docencia, que carecen de formación que los impulse desde los mismos centros.

La escasa evaluación de la actividad docente parte de la limitada definición de las actividades docentes y de un desequilibrio entre el reconocimiento de la labor docente y la actividad investigadora, lo que debiera ser el primer paso para el diseño de cualquier estrategia institucional de evaluación. En la actualidad, la UA cuenta con instrumentos de evaluación que debieran actualizarse teniendo en cuenta los planteamientos que supone la incorporación al EEES. Asimismo, debiera contemplarse la evaluación grupal de la docencia.

Unido a lo anterior, el reconocimiento y estímulo –pues no se entiende evaluación sin consecuencias, y el reconocimiento es la consecuencia de una evaluación positiva– carece de una estrategia institucional, de un plan o un sistema que se haga cargo de desarrollarlo de forma coordinada con la evaluación. Y si en la evaluación no se reconocen todos los tipos de actividades relacionadas con la docencia, éstas no podrán ser reconocidas ni estimuladas. Sencillamente, los actuales estímulos (quinquienos) han perdido su función estimulante, y su asignación de forma prácticamente automática los convierte más en una compensación salarial que en un incentivo a la calidad docente.

Respecto a las relaciones que se dan entre la actividad docente y otro tipo de actividades universitarias, es importante resaltar la ausencia de una coordinación y comunicación eficientes que potencien los recursos disponibles, que establezcan cierta sinergia entre las tareas de unos y otros, y contrarresten las barreras que supone la rigidez de las funciones del PDI. A ello se añade la distinta valoración de las actividades de la docencia frente a la investigación y de la gestión frente a la docencia.

5.5.5. La adaptación de las estructuras y el funcionamiento de la Universidad a la cultura del EEES

a) Puntos fuertes

Los servicios y estructuras de apoyo a la docencia y la investigación presentan fortalezas en tanto que funcionan y operan, en gran medida, orientados a la mejora de la adaptación de la Universidad al EEES. En el ámbito de las estructuras, además de las características físicas de la UA y las estructuras ya mencionadas como el CEDIP y el ICE, la UA posee una amplia oferta formativa, que en este ámbito también son un punto fuerte. La oferta de cursos de idiomas para el profesorado potencia una orientación internacional que puede formar parte de la calidad diferencial de la Universidad que le permitiría competir con otras en condiciones más favorables. En la adaptación de instrumentos propios de la convergencia europea con el SET (Suplemento del Diploma), la UA cuenta con la experiencia generada a partir del liderazgo que mantiene entre las universidades españolas en esta temática; de igual manera, esta Universidad ha tomado en serio este aspecto y ha realizado un estudio para la expedición del SET y su adaptación a las características propias. Finalmente, el desarrollo tecnológico de la UA se consolida como una fortaleza que se manifiesta en la existencia del *Campus* virtual, la red inalámbrica, la biblioteca digital, la página Web y las tecnologías en general, que favorecen no sólo la implantación de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), sino, también, el trabajo “cooperativo” en redes de docencia e investigación.

En cuanto a la formación, la evaluación y el estímulo del personal de administración y servicios, las fortalezas se centran en la existencia de un plan de formación con aspectos genéricos sobre el EEES, que tiene como fin principal el informar a este personal sobre la convergencia para incorporarlo en las estrategias de adaptación y que, en la mayoría de las instituciones universitarias públicas, se encuentra ajeno a este proceso. La respuesta del PAS a las convocatorias de formación es valorada como muy positiva. Además, la UA cuenta con un plan estratégico de gestión, con cartas de servicio como instrumentos de calidad y con procesos de evaluación sobre los servicios.

Respecto a la atención a los estudiantes, habría que mencionar, de nuevo, la existencia del GIPE, además de los programas de prácticas y su Secretariado, así como el Sistema de Información Bibliográfica. Son también puntos fuertes los servicios complementarios que se ofertan en la UA, tales como cafeterías, jardinería, servicios culturales y deportivos, etcétera; éstos forman parte del atractivo de esta Universidad de cara a la competencia con otras instituciones en la captación de estudiantes. La atención a los estudiantes se ve reforzada por la aplicación de instrumentos de medición de la percepción de este colectivo sobre

la calidad de los servicios. Finalmente, la página Web institucional es otra fortaleza de la atención e información a los estudiantes.

b) Puntos débiles

En el terreno de los servicios y estructuras de apoyo a la docencia y la investigación, la coordinación y organización de la docencia presenta algunos problemas derivados de las confusiones y duplicidades que se dan entre las estructuras de departamentos y centros. Otras debilidades se derivan de aspectos más puntuales como:

- Desconocimiento y falta de información sobre aspectos relacionados al EEES, como el SET.
- Escasa participación de las unidades administrativas y de servicios en los procesos de reforma y adaptación.
- Insuficientes apoyos a la investigación en docencia.
- La presencia de los dinamizadores se concentra en los centros en detrimento de otras estructuras.

La gestión de la oferta educativa se enlaza con el anterior ámbito en tanto que pone de manifiesto la escasa coordinación académica interdepartamental. Las estructuras son excesivamente rígidas y frenan la adaptación a necesidades puntuales de las titulaciones.

La formación, la evaluación y el estímulo al PAS tienen su debilidad más notoria en la formación, en lo que respecta a su contenido (que son muy generales, sobre todo respecto al EEES) y a su modalidad. Además, la oferta carece de alternativas formativas conjuntas entre PAS y PDI. Por otra parte, las condiciones para acceder a esta formación no suelen ser adecuadas para evitar el abandono de los puestos de trabajo cuando se presenta dicha coyuntura. Finalmente, cabe mencionar, de nuevo, el escaso reconocimiento que tiene la labor que se realiza por parte de este personal, en comparación con la que recibe el PDI, que ya es insuficiente.

En cuanto a la atención de los estudiantes, las carencias se asocian con algunas limitaciones en los servicios que se ofrecen; por ejemplo, la comunidad universitaria ha valorado que la orientación e información curricular y tutorial es insuficiente. La acogida de los estudiantes también presenta algunos desequilibrios. Mientras que en algunos centros existen protocolos y procesos claramente definidos para la recepción de nuevos estudiantes, en otros se limitan a desarrollar las directrices básicas institucionales. En este apartado deben recordarse debilidades que han sido tenidas en cuenta en epígrafes anteriores: infraestructuras no adecuadas a las nuevas formas de estudio, escasa participación de los estudiantes, carencias en la oferta de información en diferentes idiomas, incipiente seguimiento de egresados, etcétera.

6. LÍNEAS DE ACTUACIÓN PARA LA MEJORA DE LAS ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

6.1. INTRODUCCIÓN

Tras el análisis del entorno de la Universidad de Alicante y de sus estrategias para la adaptación de su oferta formativa al Espacio Europeo de Educación Superior, corresponde el diseño de medidas para la mejora de esta actuación. Este capítulo se dedica al desarrollo de las diversas líneas de actuación que pueden incidir en dicha mejora.

Estas líneas de actuación son el resultado de la suma del análisis realizado, en conjunto, por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas y la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria sobre el entorno y la situación interna de la Universidad, así como de las propuestas de mejora que realizó la propia comunidad universitaria durante las jornadas de reflexión celebradas sobre cinco grandes ejes estratégicos.

Para una mejor interpretación y comprensión de estas líneas de actuación, conviene recordar todo el proceso realizado durante esta colaboración para el “análisis de las estrategias de adaptación de la oferta educativa de la Universidad de Alicante al Espacio Europeo de Educación Superior”. El proceso se inició con dos actividades paralelas: al análisis del entorno y la preparación de las jornadas de debate con la comunidad universitaria. Por una parte, el análisis del entorno, hecho en un sentido deductivo, partió de las tendencias internacionales y españolas en educación superior hasta llegar al análisis cuantitativo del comportamiento de la demanda de estudios de la Universidad de Alicante. Por otra parte, se llevaron a cabo cinco jornadas de debate entre la comunidad universitaria, en las que participaron los diferentes estamentos de ésta, que tenían como finalidad la detección de debilidades, fortalezas y propuestas de mejora sobre las estrategias de adaptación de la oferta educativa de la UA al EEES. Posteriormente, los equipos del Ivie y la Cátedra UNESCO analizaron los resultados obtenidos con la finalidad de estructurar un informe de las líneas de actuación, que se contienen en este capítulo.

La asociación de las debilidades con las respectivas propuestas de mejora en cada uno de los ejes estratégicos dio como resultado las siguientes matrices:

Eje 1. El modelo educativo y el perfil del titulado de la UA

Ámbito: El modelo educativo, Misión e identidad

Debilidad	Propuesta
<p>1. Modelo educativo no explícito en la institución ni en los centros.</p> <p>2. Divergencias entre unidades respecto al modelo educativo, tanto académicas como de gestión.</p> <p>3. No se percibe una calidad diferencial clara.</p>	<p>1a. Se propone la formulación de un modelo adaptable a las peculiaridades de los centros (posiblemente agrupados por áreas).</p> <p>1b. Se propone partir de un modelo de universidad flexible y de la creación de un servicio de promoción de la UA que tome en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los entornos: local, nacional e internacional. ✓ Los estudiantes: jóvenes, mayores, tercera edad. ✓ El nivel de formación: grado, postgrado, cursos complementarios, orientación,.... ✓ Los idiomas: español e inglés. ✓ Becas y ayudas: acordadas con empresas y colegios profesionales, así como la utilización de créditos educativos. ✓ Alojamiento: disponibilidad y acceso. <p>1c. Respecto a la adaptación al entorno, se sugiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La necesidad de trasladar a la empresa la innovación tecnológica y la creatividad para incrementar la competitividad. ✓ Ofertar perfiles formativos que den respuesta a las necesidades del entorno, no sólo respondiendo a demandas identificadas, sino también creando demanda. ✓ Incorporar a profesionales en activo en los programas formativos como docentes. ✓ Intensificar la relación con empresas, instituciones y profesionales para la identificación de demandas de formación continua. ✓ Generar cauces de colaboración con las empresas para financiar la formación continua que demandan. <p>1d. El o los modelos educativos que se generen en el interior de la UA debieran compartir rasgos y objetivos mínimos.</p> <p>1e. Algunos de los rasgos generales del perfil de los titulados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominio de las herramientas tecnológicas. ✓ Disponibilidad del curriculum en cualquiera de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana. ✓ Capacidad de autoaprendizaje. ✓ Dominio de otro idioma de la Unión Europea. ✓ Facilidades para la movilidad. ✓ Formación cívica y enfoque social. <p>1f. Para la validación institucional se sugiere la evaluación para la mejora de las titulaciones y la certificación y acreditación de las mismas.</p>

	<p>Ig. También, de cara a la promoción en el extranjero, sería conveniente suministrar dicha información en diferentes idiomas.</p> <p>Ih. Potenciar la calidad de la enseñanza.</p> <p>Ii. Es necesario crear un instrumento de coordinación entre el gobierno central de la UA, los centros y los departamentos para la definición y aplicación del modelo educativo, para lo que inicialmente debiera ser imprescindible tener claro las responsabilidades de cada uno.</p> <p>Ij. Para la mejora de la imagen se propone la formulación e implantación de un plan de comunicación para dar a conocer el modelo educativo de la UA.</p>
4. Escasa comunicación y coordinación entre los estamentos de la comunidad universitaria.	
<p>Ámbito: Evolución de la oferta educativa y su adaptación al cambio</p>	
<p>Debilidad</p>	
5. Insuficiente atención a las necesidades del entorno para la adecuación del grado y el postgrado. Las necesidades no se detectan de manera fluida y consistente.	<p>Ik. Se propone la creación de un Observatorio Ocupacional que realice el seguimiento de los titulados respecto a su inserción en el mercado de trabajo y sus necesidades formativas.</p> <p>Il. Se apunta la necesidad de crear redes para el desarrollo de perfiles profesionales y formativos, incorporando empresas, profesionales, egresados, etcétera.</p> <p>Im. Crear conciencia entre los estudiantes y las empresas de la necesidad de la formación a lo largo de la vida.</p>
6. Oferta poco diversificada respecto a la dedicación y la presencialidad.	<p>In. Potenciar la enseñanza virtual como un complemento de las metodologías docentes</p> <p>Iñ. Ofrecer cursos de actualización para profesionales egresados.</p> <p>Io. Ampliar la oferta de enseñanza <i>on line</i>.</p> <p>Ip. Potenciar las dobles titulaciones: académicas (p.ej. Derecho y Administración y Dirección de Empresas) y geográficas (con universidades europeas, americanas,...).</p>
7. Los estudiantes no participan de los procesos de adaptación al EEES.	<p>Iq. Para fomentar la participación de los estudiantes en la vida universitaria se sugiere la incorporación de los que se encuentran en los últimos cursos en la práctica de la docencia y en la tutoría de acompañamiento a estudiantes de nuevo ingreso.</p>
8. Los espacios físicos no facilitan la implantación de cambios metodológicos.	<p>Ir. Adecuar las instalaciones, espacios e infraestructuras de acuerdo con las metodologías que sugiere el EEES.</p>
9. Pobre aprovechamiento de los mecanismos de evaluación existentes, que podrían mejorar la adaptación de la oferta.	
10. Resistencia al cambio en contenidos y metodologías por parte del profesorado.	
4. Escasa comunicación y coordinación entre los estamentos de la comunidad universitaria.	<p>Ii. Es necesario crear un instrumento de coordinación entre el gobierno central de la UA, los centros y los departamentos para la definición y aplicación del modelo educativo, para lo que inicialmente debiera ser imprescindible tener claras las responsabilidades de cada uno.</p> <p>Ij. Para la mejora de la imagen se propone la formulación e implantación de un plan de comunicación para dar a conocer el modelo educativo de la UA.</p>

Ámbito: Los contenidos de la oferta y las metodologías educativas

Propuesta	
Debilidad	Ig. También, de cara a la promoción en el extranjero, sería conveniente suministrar dicha información en diferentes idiomas. Is. Editar material informativo bilingüe, en español e inglés.
11. Barreras para la internacionalización: idiomas, identificación de entornos, convalidación ágil, diseño de planes, etc.	Iq. Para fomentar la participación de los estudiantes en la vida universitaria se sugiere la incorporación de los que se encuentran en los últimos cursos en la práctica de la docencia y en la tutoría de acompañamiento a estudiantes de nuevo ingreso.
12. Laboratorios y dotaciones insuficientes que limitan las prácticas	It. Motivar la valoración del trabajo continuado a lo largo del curso mediante grupos pequeños para todas las titulaciones a la vez; con ello se fomenta el compromiso ético, el desarrollo de las habilidades críticas, el trabajo en equipo, etcétera.
7. Los estudiantes no participan de los procesos de adaptación al EEES.	ii. Es necesario crear un instrumento de coordinación entre el gobierno central de la UA, los centros y los departamentos para la definición y aplicación del modelo educativo, para lo que inicialmente debería ser imprescindible tener claras las responsabilidades de cada uno.
13. La innovación y la motivación no está presente en todo el personal.	Ij. Para la mejora de la imagen se propone la formulación e implantación de un plan de comunicación para dar a conocer el modelo educativo de la UA.
4. Escasa comunicación y coordinación entre los estamentos de la comunidad universitaria.	

Ámbito: Los estudiantes: captación, información y participación

Propuesta	
Debilidad	Ig. También, de cara a la promoción en el extranjero, sería conveniente suministrar dicha información en diferentes idiomas. Is. Editar material informativo bilingüe, en español e inglés. In. Potenciar la enseñanza virtual como un complemento de las metodologías docentes Io. Ampliar la oferta de enseñanza <i>on line</i> .
11. Barreras para la internacionalización: idiomas, identificación de entornos, convalidación ágil, diseño de planes, etc.	Iq. Para fomentar la participación de los estudiantes en la vida universitaria se sugiere la incorporación de los que se encuentran en los últimos cursos en la práctica de la docencia y en la tutoría de acompañamiento a estudiantes de nuevo ingreso.
14. La enseñanza no presencial está poco desarrollada.	
7. Los estudiantes no participan de los procesos de adaptación al EEES.	
15. Las estructuras de representación estudiantil o asociacionismo no están consolidadas.	
16. Insuficientes esfuerzos de captación de estudiantes extranjeros. Carencia de una respuesta institucional a esta captación.	
4. Escasa comunicación y coordinación entre los estamentos de la comunidad universitaria.	ii. Es necesario crear un instrumento de coordinación entre el gobierno central de la UA, los centros y los departamentos para la definición y aplicación del modelo educativo, para lo que inicialmente debería ser imprescindible tener claro las responsabilidades de cada uno. Ij. Para la mejora de la imagen se propone la formulación e implantación de un plan de comunicación para dar a conocer el modelo educativo de la UA.

Eje 2. Ajuste entre la demanda y la oferta de estudios en la Universidad de Alicante

Ámbito: *Docencia*

Debilidad	Propuesta
<p>1. No se detectan de forma sistemática e institucional las necesidades de formación de empresas y administraciones del entorno.</p>	<p>2a. Fidelizar al alumno de nuevo ingreso a través de la potenciación de los procesos de tutorización desde el primer curso (por ejemplo, mediante el <i>big brother</i>) e implicarle, al mismo tiempo, en el modelo UA.</p> <p>2b. Fidelizar al egresado a través de acciones que favorezcan el contacto entre éste y la UA (campus virtual, oferta deportiva y cultural, etcétera).</p> <p>2c. Diseño de un observatorio de la demanda.</p> <p>2d. Diseño de mecanismos de seguimiento que englobarían las encuestas sistemáticas cada tres y cinco años a egresados, empresas y a la propia institución, la evaluación crítica de los resultados y el diseño de mecanismos de participación en la toma de decisiones de los agentes sociales y colegios profesionales.</p> <p>2e. Utilizar la información generada por las distintas unidades (unidad de calidad, GIPE,...) referida a demanda externa del perfil profesional.</p> <p>2f. Es necesario contar con una oferta diferenciada respecto a otros centros.</p> <p>2g. Los títulos no oficiales deben garantizar la formación continua, y, por tanto, requieren una atención especial en cuanto a estrategias y mecanismos de ajuste de la oferta.</p> <p>2h. Potenciar las alianzas y redes de docencia, incentivando el desarrollo de oferta interuniversitaria e intercambiando experiencias con otras universidades.</p> <p>2i. Fomentar la firma de convenios con empresas e instituciones profesionales para la colaboración y/o financiación de títulos propios y oficiales de postgrado.</p> <p>2j. Atender las demandas formativas de colectivos específicos.</p>
<p>2. Las iniciativas para la mejora de las metodologías que favorezcan la inserción laboral son percibidas como descoordinadas.</p>	<p>2c. Hacer seguimiento de la inserción laboral. Esta función podría integrarse en el observatorio de la demanda.</p> <p>2k. Las metodologías educativas pueden generar estrategias y mecanismos para ajustar la oferta y dotarla de flexibilidad, de forma que atienda las demandas de los estudiantes según sus circunstancias (potenciar la virtualidad como apoyo a la presencialidad).</p> <p>2l. Potenciar las redes de docencia que ya existen en la UA y utilizar los resultados de su trabajo y otras redes de investigación docente en cuanto a metodologías orientadas al desarrollo de competencias genéricas y comunes a todas las titulaciones.</p>
<p>3. A pesar de que la planificación de las asignaturas es una actividad colectiva que cuenta con órganos y métodos establecidos, su efectividad es reducida.</p>	<p>2m. Es necesaria la coordinación con los niveles previos al universitario, dado que la Universidad es el siguiente eslabón en el proceso educativo.</p> <p>2n. A través de los contenidos, las estrategias de ajuste de la oferta se concretarían en la estructuración de unos contenidos que apoyen la transversalidad y favorezcan la movilidad.</p> <p>2l. Potenciar las redes de docencia que ya existen en la UA y utilizar los resultados de su trabajo y otras redes de investigación docente en cuanto a metodologías orientadas al desarrollo de</p>

<p>4. La evaluación de resultados del aprendizaje de los estudiantes no está diseñada de tal manera que tenga en cuenta las competencias del paradigma de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>competencias genéricas y comunes a todas las titulaciones. 2ñ. Diseño de una estructura de coordinación entre centros y departamentos, que adquiera el compromiso de incentivar el trabajo de las redes docentes y podría, entre otras funciones, diseñar el perfil profesional específico, constituirse como unidad de asesoramiento pedagógico, unidad de análisis de empresas, etcétera. 2o. La universidad debe abrir sus puertas a los profesionales en el proceso de definición de sus planes de estudios, escuchar su opinión.</p>
--	--

Ámbito: Investigación

Debilidad	Propuesta
<p>5. Existen diferencias en la valoración de la aplicabilidad de los resultados de la investigación respecto al entorno.</p>	
<p>6. El aprovechamiento de los resultados de investigación se considera insuficiente a pesar de la existencia de un vivero de empresas.</p>	<p>2p. Se deben definir los intereses estratégicos para el funcionamiento de la sociedad sin renunciar a los elementos esenciales que configuran la formación científica. Se requiere la intensificación de las relaciones atendiendo a la tipología de nuestro tejido productivo (terciarización).</p>
<p>7. No se realiza un seguimiento de los doctores formados en la UA y que prestan servicios fuera del sistema público de I+D+i.</p>	<p>2c. Diseño de un observatorio de la demanda. 2q. Es necesario potenciar la formación de investigadores.</p>

Ámbito: Prácticas en empresas e instituciones

Debilidad	Propuesta
<p>8. Algunos estudios carecen de centros de prácticas.</p>	
<p>9. Existe incompatibilidad de horarios.</p>	
<p>10. Escaso reconocimiento a las actividades y las personas vinculadas a la realización y gestión de prácticas.</p>	
<p>11. Difícil desplazamiento de los estudiantes y los tutores a los centros de prácticas.</p>	
<p>12. Poco atractivo de las prácticas debido a la naturaleza de las actividades.</p>	
<p>13. La institución no cuenta con protocolos generales de actuación sobre el proceso administrativo y docente de las prácticas.</p>	
<p>14. La participación de tutores en las empresas es mínima.</p>	
<p>15. La planificación de las tutorías académicas de las prácticas no es eficiente, en algunos casos hay tutores académicos con un número excesivo de estudiantes en prácticas para su coordinación.</p>	
<p>16. No existe un seguimiento institucional y continuo de los egresados de la UA.</p>	<p>2b. Fidelizar al egresado a través de acciones que favorezcan el contacto entre éste y la UA (campus virtual, oferta deportiva y cultural, etcétera). 2c. Diseño de un observatorio de la demanda.</p>

Eje 3. Estudios de grado, postgrado y formación continua*Ámbito: Grado*

Debilidad	Propuesta
1. Hay titulaciones que NO tienen definidas o explicitadas las competencias y habilidades, y, por tanto, los contenidos NO están adaptados a las necesidades del mundo laboral.	3a. La elaboración global de los nuevos planes de estudio teniendo en cuenta las competencias y superando los límites de las áreas de estudio, intentando coordinar los planes actuales y evitando lagunas y duplicidades.
2. Las necesidades o demandas no son detectadas de forma sistemática por parte de la Universidad y sus centros.	
3. Excesiva rigidez en la modificación de los planes de estudio.	
4. Resistencia de parte del profesorado para la adecuación de las asignaturas a las demandas del entorno.	<p>3b. Reconocimiento y estímulo de la calidad docente a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El mérito docente para la acreditación. ✓ El mérito docente para el acceso y para la promoción. ✓ Los complementos docentes como consecuencia de la evaluación. ✓ La evaluación obligatoria de la actividad docente.
5. La renovación de las metodologías emana de esfuerzos individuales y se percibe la falta de una estrategia institucional en ese sentido que, además, reconoce estos esfuerzos.	<p>3b. Reconocimiento y estímulo de la calidad docente a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El mérito docente para la acreditación. ✓ El mérito docente para el acceso y para la promoción. ✓ Los complementos docentes como consecuencia de la evaluación. ✓ La evaluación obligatoria de la actividad docente. <p>3c. Formación específica para el profesorado joven y fortalecimiento de su actividad a través de su tutorización por parte de profesorado senior.</p>
6. No existe un modelo de plantilla acorde con las necesidades del EEES.	
7. Las infraestructuras de apoyo a la docencia son insuficientes.	<p>3d. Creación de comisiones de calidad por titulación.</p> <p>3e. Dotación de apoyos a la docencia para la atención a su demanda semipresencial mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El desarrollo de nuevas funciones del campus virtual. ✓ La potenciación de sistemas de video conferencia. ✓ La adecuación de espacios físicos.

Ámbito: Máster

Debilidad	Propuesta
8. Desconocimiento de la oferta.	3f. Elaboración de un plan estratégico de postgrado. 3g. Creación de un observatorio de la demanda. 3h. Vinculación externa de la oferta (colegios, asociaciones, empresas...) 3i. Adaptación de las metodologías a los distintos perfiles de estudiantes (tiempo completo, parcial, ...) y la adaptación de las infraestructuras.
9. La existencia de intereses corporativos que obstaculizan la adaptación de esta oferta.	3f. Elaboración de un plan estratégico de postgrado.
10. La conversión de segundos ciclos en máster.	3f. Elaboración de un plan estratégico de postgrado.
11. Resistencias al cambio que requieren un cambio de mentalidad entre el personal vinculado a esta oferta.	3k. Reconocimiento de la dedicación a este tipo de oferta en los distintos niveles de actuación: asignaturas, cursos,... 3l. Formación del profesor novel.
12. Rigidez en las estructuras (centros y departamentos).	3f. Elaboración de un plan estratégico de postgrado.

Ámbito: Doctorado

Debilidad	Propuesta
13. Ausencia de una planificación específica para el doctorado	3m. Elaboración de un plan estratégico del doctorado.
14. Financiación escasa de los programas, insuficiente oferta de becas doctorales.	3n. Mejorar la atracción de la oferta de doctorados a través de una unidad de acogida Fomento del aprendizaje de idiomas.
15. Escasa movilidad internacional en los doctorados	3ñ. Escasa valoración para el profesorado que cumple con las prioridades científicas de la UA.
16. Existe una fuerte desvinculación entre la oferta y la actividad investigadora y el entorno.	3o. Intensificación de la participación en redes, congresos y ferias.
17. Se percibe una escasa participación en redes y nodos de excelencia, nacionales e internacionales.	3p. Escaso reconocimiento del profesorado, de su carga de trabajo y estancias en centros de investigación, por ejemplo.
18. No existen mecanismos de evaluación sistemática de los doctorados (previsión de aplicarse en el curso académico 2006-07).	3q. Establecimiento de mecanismos estables de evaluación en los que participe la sociedad.

Ámbito: Formación continua

Debilidad	Propuesta
19. Falta información para la definición de este tipo de oferta, que responda a necesidades detectadas.	<p>3r. Definición precisa de los distintos niveles de formación continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Experto y especialista para egresados. ✓ Ocio-educativo-universidad para todos. Abierto a la población en general. ✓ Universidad permanente. Abierto a la población en general. ✓ Formación a medida. Bajo demanda de empresas o instituciones con necesidades de formación concretas.
20. Escaso reconocimiento social y universitario al valor de este tipo de oferta.	<p>3s. Creación de comités asesores con miembros de los diferentes sectores de la sociedad que tendrían como funciones el conocimiento de la demanda, la preparación y orientación de la oferta, la determinación del nivel de participación de formadores externos, etc.</p> <p>3t. Adaptación de los modos de evaluación y baremación de la calidad, primando los objetivos formativos sobre los académicos, y considerando las expectativas de los usuarios y los objetivos de cada nivel.</p> <p>3u. Potenciación de la participación de la UA en redes europeas mediante la representación efectiva a nivel institucional y la oferta de intercambio de los alumnos.</p>
21. Excesiva orientación de la oferta a la formación profesional en detrimento de la personal.	
22. Los procesos de homologación entorpecen la incorporación de estudiantes extranjeros.	
23. Escaso seguimiento de los egresados.	
24. Las infraestructuras generales no están preparadas para funcionar fuera de los horarios estándar.	

Eje 4. La motivación, la formación y la evaluación del profesorado y sus metodologías educativas

Ámbito: Formación docente

Debilidad	Propuesta
1. No se percibe una apuesta institucional por la formación, ligada al desarrollo de la carrera de los docentes.	
2. La formación que se ofrece no identifica la diversidad de perfiles y necesidades entre el profesorado.	<p>4a. Los objetivos de la formación docente podrían plantearse según los niveles de la misma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Básica: proporcionar habilidades y herramientas básicas para el desarrollo de la actividad docente. Nivel obligatorio, orientado a todo el profesorado, incluye temáticas relacionadas con el modelo de Enseñanza-Aprendizaje de la UA, por ejemplo: trabajo en equipo, planificación docente, metodologías E-A, evaluación,... ✓ Avanzado: proporcionar las habilidades y herramientas avanzadas para el desarrollo de la actividad docente, orientado al profesorado en general, e intentaría profundizar en la formación básica a partir del modelo de la UA, de las necesidades del profesorado y de la investigación docente. ✓ Específico: dar respuesta a las necesidades específicas de formación de las redes, proyectos, centro o departamentos.
3. La participación del profesorado en las convocatorias responde en gran medida a la voluntad individual.	4b. La UA debería dar más facilidades para la formación. Una vía se encuentra en el status del profesorado. Por ejemplo, para profesores noveles podría dotarse de un periodo de formación antes de cualquier actividad docente; para profesores no noveles, las facilidades podrían darse en periodos de baja actividad docente y la promoción de estancias en instituciones con proyectos de innovación educativa.
4. Los programas de formación no aprovechan los recursos propios de la UA (p.ej. profesorado).	4c. Para intensificar la participación de la comunidad en las tareas formativas podría hacerse uso de la formación de formadores, que aproveche el profesorado con formación y experiencia en innovación educativa.
5. La creación de equipos docentes carece de formación que la fomenta desde los centros.	
6. Falta de reconocimiento sobre la formación docente en los baremos de acceso y promoción en las competencias de la UA.	4d. El plan de formación docente debería ser evaluado a partir de la asistencia según niveles de formación, los cambios en la actividad docente derivados de la formación, la producción investigadora sobre la actividad docente, etcétera. 4e. La investigación en innovación docente podría motivarse a través de contratos programa.

Ámbito: Evaluación de la actividad docente	
Debilidad	Propuesta
7. La estrategia institucional de evaluación carece de sistematización y planificación. Asimismo, no contempla los diferentes tipos de actividad docente.	<p>4f. Las actividades docentes deberían estructurarse de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Clases teóricas. ✓ Clases prácticas. ✓ Tutorías. ✓ Evaluación. ✓ Planificación docente. ✓ Coordinación. ✓ Formación. <p>4g. La evaluación debiera tener las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que sea periódica. ✓ Que contemple aspectos cuantitativos y cualitativos. ✓ Que incluya una encuesta docente. ✓ Que incluya evaluación por pares periódica. ✓ Que parta de un informe de autoevaluación. ✓ Que genere informes provenientes del departamento, la comisión docente,.... ✓ Que contemple la medición de resultados a través de indicadores.
8. La evaluación carece de consecuencias.	4h. Que la evaluación defina las consecuencias internas y externas de los procesos de evaluación.
9. Los instrumentos de evaluación son uniformes y no contemplan la orientación al EEES.	<p>4i. En la evaluación deberían participar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El propio profesor (autoevaluación). ✓ Los estudiantes (actuales y pasados). ✓ Otros profesores (por pares). ✓ Los equipos directivos.
10. No existe una evaluación grupal de la docencia (equipos).	
11. La evaluación realizada no contempla aspectos relacionados indirectamente con la docencia: planes de formación, organización de la docencia, ...	4j. Que la evaluación incorpore la coordinación en las actividades a evaluar.
12. Menor reconocimiento y desarrollo de la evaluación de la docencia frente a la realizada en la investigación.	4k. Que la evaluación no esté en manos de los órganos de gobierno de la UA y que una comisión externa pudiese validar los resultados.

Ámbito: Reconocimiento y estímulo

Propuesta	
<p>13. El reconocimiento docente no está asumido dentro de las estrategias institucionales (carece de Plan).</p>	<p>4l. Se propone que el reconocimiento de la actividad docente se realice a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Solicitud individual por parte del profesor. ✓ Memoria razonada de autoevaluación, con evidencias oficiales. ✓ Informes de evaluación mediante encuestas al alumnado. ✓ Informes de decanos/directores de centro y departamento. ✓ Que sea trianual. ✓ Que contemple evaluación colectiva de equipos docentes. ✓ Que combine estímulos retributivos con reconocimiento institucional.
<p>14. El concepto de actividad docente no es incluyente de todas las actividades relacionadas con su práctica</p>	<p>4m. Reconocimiento y estímulo a la docencia basado en indicadores como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cumplimiento de obligaciones docentes (cumplimiento de horarios y tutorías, entrega de actas en plazo, asistencia a órganos colegiados, entrega y depósito de los programas de las asignaturas, preguntas relacionadas de la encuesta a alumnos). ✓ Méritos docentes (encuesta a alumnos sobre desempeño docente, actividades adicionales, tasa de éxito, curso de formación, atención virtual, etc.). ✓ Estímulos a la especialización y la promoción (obtención del título de doctor, suficiencia investigadora, realización de otras titulaciones, cursos, master,...). ✓ Aportaciones a la docencia universitaria (libros con ISBN, vídeos docentes avalados por organismo oficial, guías didácticas avaladas por departamento, tutoriales y páginas web con guías docentes o material de innovación educativa, traducciones de libros, artículos, etc.). ✓ Docencia de grado, postgrado e inserción laboral (docencia erasmus y en segundo idioma, dirección y/o coordinación de programas de doctorado, master o experto, docencia en este tipo de programas, dirección de proyectos de fin de carrera concluidos y aprobados). ✓ Estos indicadores debieran estar ligados a niveles de cumplimiento que establezcan mínimos y niveles de excelencia.
<p>15. El reconocimiento que se realiza actualmente es automático (quinquenos), de tal manera que no cumplen su función estimulante.</p>	

Ámbito: Relaciones entre las actividades universitarias y la docencia	
Debilidad	Propuesta
16. Rigidez en las funciones del PDI, que genera conflictos en su desempeño.	<p>4n. Flexibilización de la organización de las funciones vinculadas a contrato programas, corresponsabilización, funcionamiento por objetivos estratégicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Docencia 20%-70%. ✓ Investigación 20%-70%. ✓ Gestión-participación 5%-20%. ✓ Formación 10%-20%. <p>4ñ. La elaboración de diferentes planes estratégicos en los departamentos: I+D, innovación educativa, relaciones internacionales, etcétera.</p> <p>4o. Valoración de los diferentes tipos de docencia en condiciones de igualdad.</p> <p>4p. Para el diseño alternativo de la carrera profesional se propone generar itinerarios académicos diferenciados no predefinidos: según el momento de la carrera profesional, según los planes estratégicos del departamento y según las necesidades sociales.</p>
17. Las funciones del PDI tienen distinta valoración, favoreciendo determinadas actividades en detrimento de otras.	
18. La gestión de la dedicación del PDI carece de un modelo global que haga referencia a todo tipo de funciones, se centra en la docencia.	
19. Las relaciones entre PDI y PAS carecen de coordinación y complementariedad.	<p>4q. Para la formación de equipos docentes y la participación de personal no docente en ellos, se propone que el diseño de las funciones del PAS sea coherente con el plan departamental y con sus funciones, identificando con claridad los ámbitos competenciales del PAS y el PDI.</p> <p>4r. Para la evaluación de la gestión y su formación se propone un funcionamiento por objetivos consensuado con los usuarios y la institución, así como la creación de planes de formación y evaluación de acuerdo con dichos objetivos.</p>
20. Excesivo volumen de PDI asociado y a tiempo parcial.	

Eje 5. Adaptación de las estructuras y el funcionamiento de la Universidad de Alicante a la cultura del EEES

Ámbito: Servicios y estructuras de apoyo a la docencia y la investigación

Debilidad	Propuesta
1. Confusión en las funciones de departamentos y centros en la coordinación y organización de la docencia.	5a. Creación de la figura de coordinador de docencia a nivel de departamento. 5b. Creación de la figura de coordinador de titulación por centro y curso: coordinación vertical (titulación), coordinación horizontal (curso), consenso de los criterios generales de enseñanza-aprendizaje, coordinación de la carga de trabajo del alumno por asignatura. 5c. Coordinación por parte de la UA de los recursos y necesidades de los centros.
2. Programación formativa del PDI que no distingue perfiles.	5d. Confección de un plan de formación estructurado por niveles con reconocimiento como mérito docente, que aproveche los recursos propios de la UA para la formación específica.
3. Los dinamizadores del EEES están concentrados en los centros.	5e. Fortalecer el reconocimiento de los grupos de docencia, equiparándolos con los grupos de investigación.
4. Mayor fomento de los grupos de investigación en comparación con los grupos de docencia.	5f. Realización de un estudio para la adecuación de los espacios físicos a las modalidades de enseñanza-aprendizaje.
5. Los espacios físicos no se adaptan a las necesidades de la renovación metodológica.	5g. Potenciación del apoyo del PAS a la docencia.
6. Ausencia de PAS especializado en grupos docentes.	5h. Fomentar la especialización del PAS en tres áreas: administrativa, gestión educativa y gestión técnica.
7. Desconocimiento y falta de información sobre aspectos relacionados al EEES, como el SET.	
8. Los espacios de trabajo no favorecen el intercambio de experiencias entre el personal.	5f. Realización de un estudio para la adecuación de los espacios físicos a las modalidades de enseñanza-aprendizaje. 5i. Mantenimiento óptimo de la página <i>Web</i> para la mejora de la información y la comunicación de forma transversal. 5j. Crear espacios de intercambio para las redes de docencia.
9. Los intercambios y estancias en otras universidades son escasos.	5k. Potenciación del estudio del inglés entre los estamentos de la comunidad universitaria. Creación de una unidad de apoyo lingüístico. 5l. Aumentar las convocatorias de movilidad en el marco de un plan estratégico.
10. Insuficiente apoyo a la investigación en docencia.	
11. Poca participación de unidades y servicios en las reformas.	5m. Creación de servicios de asesoramiento y formación específica para las redes de docencia.
12. Escasa orientación a la internacionalización, tanto en servicios como en personal.	5k. Potenciación del estudio del inglés entre los estamentos de la comunidad universitaria. Creación de una unidad de apoyo lingüístico. 5n. Introducción de créditos en inglés incentivando a los profesores a través de una contabilización doble. 5ñ. Desarrollo de un plan de internacionalización. 5o. Incentivo de la participación de profesores en actividades de internacionalización.

Ámbito: La gestión de la oferta educativa

Debilidad	Propuesta
13. Deficiente coordinación académica interdepartamental.	<p>5p. Diseño de un programa piloto de adaptación de los planes de estudio actuales a la metodología de Bolonia y al nuevo concepto de créditos ECTS.</p> <p>5q. Potenciación de un plan piloto de metodologías activas de E-A, tales como: seminarios, talleres y tutorías que faciliten la evaluación continua.</p> <p>5r. Creación de estructuras de coordinación interdepartamental a nivel docente para las distintas titulaciones.</p> <p>5s. Creación de la figura del responsable/coordinador de titulación.</p>
14. Actividad docente poco valorada.	5t. Reconocimiento de la participación en acciones de innovación educativa.
15. No hay una adecuada coordinación con las enseñanzas medias.	5u. Desarrollo de un plan de actuación para la mejora de la coordinación con la enseñanza secundaria que fije prerequisites por titulación, que desarrolle acciones formativas complementarias, que intensifique la cooperación en la información sobre salidas profesionales y que diseñe planes de información al alumnado.
16. Estructuras rígidas que obstaculizan la adaptación a necesidades puntuales de las titulaciones.	<p>5v. Adaptación de las estructuras de centros y departamentos para facilitar la gestión de la oferta educativa.</p> <p>5w. Desarrollo de planes estratégicos generales y por áreas.</p> <p>5x. Potenciación de la titulación como unidad de gestión.</p> <p>5y. Definición del modelo de estructura de la Universidad: atomización-sintonización.</p>
17. Una parte de los universitarios perciben el proceso de convergencia como un contratiempo.	<p>5p. Diseño de un programa piloto de adaptación de los planes de estudio actuales a la metodología de Bolonia y al nuevo concepto de créditos ECTS.</p> <p>5q. Potenciación de un plan piloto de metodologías activas de E-A, tales como: seminarios, talleres y tutorías que faciliten la evaluación continua.</p> <p>5z. Fomento de la participación de los estudiantes a través de la figura del delegado de curso.</p>
18. La coordinación es deficiente en lo académico y en la gestión.	5aa. Creación de estructuras de coordinación entre los vicerrectorados y los centros.

Ámbito: La formación, la evaluación y el estímulo al PAS

Debilidad	Propuesta
19. El plan de formación sobre el EEES es muy general.	5ab. Definición de la formación del PAS considerando las demandas puntuales, las necesidades de los puestos de trabajo y la participación en grupos de trabajo con personal de otras universidades o de la UA.
20. No hay acciones formativas de enlace PDI y PAS en cuanto al EEES.	5ab. Definición de la formación del PAS considerando las demandas puntuales, las necesidades de los puestos de trabajo y la participación en grupos de trabajo con personal de otras universidades o de la UA. 5ac. La participación del PAS en equipos docentes podría potenciarse en áreas como el apoyo a la organización de la docencia, la información y seguimiento de procedimientos, el control de asistencia y entrega de materiales, la colaboración en la elaboración de materiales, el apoyo en enseñanzas online, la preparación de videoconferencias, el asesoramiento para el manejo del <i>campus</i> virtual y el asesoramiento al estudiante para la búsqueda bibliográfica.
21. El PAS se percibe desinformado de los efectos del EEES en su trabajo.	
22. Faltan condiciones para acceder a la formación sin desatender los puestos de trabajo, por ejemplo.	5ab. Definición de la formación del PAS considerando las demandas puntuales, las necesidades de los puestos de trabajo y la participación en grupos de trabajo con personal de otras universidades o de la UA.
23. El reconocimiento a las tareas de gestión es menor que otras actividades universitarias.	5ad. Ruptura del sistema de promoción ligada a la formación a cambio de la consecución de objetivos y la evaluación positiva del desempeño de funciones. 5ae. Implementación de la evaluación del desempeño partiendo de criterios como la definición del puesto de trabajo, los objetivos del Plan estratégico de gestión, el cumplimiento de la carta de servicios, los resultados de las encuestas de usuarios y el informe del jefe de la unidad, por ejemplo. 5af. Adaptación de los perfiles de las plantillas a las nuevas funciones y demandas.

Ámbito: La atención a los estudiantes

Debilidad	Propuesta
24. Carencias en la acogida a estudiantes como estrategia institucional, con éxito en algunos centros.	5ag. Desarrollo de una estrategia institucional de acogida que sea común entre todos los centros y titulaciones aunque con peculiaridades según necesidades específicas. 5ah. Agrupación de todas las unidades de atención al estudiante en un espacio céntrico, visible y de fácil acceso. 5ai. Asignación de tutor a cada alumno de nuevo ingreso. 5aj. Creación de grupos de tutorías con los estudiantes de los últimos cursos.
25. Insuficiente orientación e información curricular y tutorial.	5ak. Diseño de acciones tutoriales específicas (convocatorias de becas, jornadas, novedades del centro o departamento,...) 5al. Coordinación de todas las unidades administrativas que tienen competencias de información curricular.
26. No se realiza seguimiento a los egresados.	5am. Impulso a la creación de las guías docentes y la incorporación de las acciones tutoriales en éstas. 5an. Creación de un sistema de seguimiento y evaluación de los egresados y de satisfacción de los empleadores para la reorientación de la oferta educativa. 5añ. Mantenimiento de los cauces de la información universitaria y la oferta formativa con los egresados. 5ao. Elaboración de un catálogo de oferta, ventajitas y servicios universitarios para egresados. 5ap. Creación de una oficina de atención a egresados.
27. Información limitada al carecer de su presentación en diversos idiomas.	5aq. Actualización y mantenimiento de la página <i>Web</i> en los dos idiomas oficiales y en inglés. 5ar. Acreditación en los grados de un nivel de idioma extranjero. 5as. Fomento del dominio del idioma inglés en todas las unidades de atención al estudiante.
28. Las infraestructuras no facilitan las nuevas formas de trabajo y estudio de los estudiantes.	5at. Creación de espacios para trabajo en grupos, seminarios, zonas de estudio, etc.
29. Escasa participación de estudiantes en las actividades institucionales.	5au. Análisis de las necesidades de espacio para su adecuación a las metodologías docentes del EEEES.

De las matrices anteriores se extrae una lista de 129 propuestas, realizadas en las cinco jornadas de debate. Algunas se manifestaron continuamente en los diferentes ejes, por lo que la tarea siguiente consistió en el análisis de dichas propuestas, buscar aspectos en común, categorías que pudiesen agruparlas y fortalezas que sirvieran como complemento. Así, el análisis de las propuestas recibidas ha sugerido su agrupamiento en cinco apartados que no corresponden totalmente con los ejes estratégicos, pero que sí se relacionan directamente con ellos. Dichos apartados son los siguientes:

- a) El modelo educativo de la Universidad de Alicante y el Espacio Europeo de Educación Superior
- b) Adecuación de la estructura, la organización y la comunicación de la Universidad de Alicante al Espacio Europeo de Educación Superior
- c) La internacionalización de la Universidad de Alicante y las estrategias de movilidad
- d) Revitalización de la vida universitaria del estudiante
- e) El desarrollo del entorno y la Universidad de Alicante

Cada propuesta fue asignada a uno de estos apartados, evitando las duplicidades antes mencionadas, y relacionándola con el resto de propuestas del mismo bloque. Esta nueva organización de los temas favorece la flexibilidad durante el desarrollo de las líneas de actuación. Las propuestas se agruparon de la siguiente manera:

En el apartado “El modelo educativo de la Universidad de Alicante y el Espacio Europeo de Educación Superior”:

- Del eje 1: 1a,1b, 1d, 1e,1f, 1m, 1n, 1ñ, 1o, 1p, 1t
- Del eje 2: 2d, 2f, 2g, 2j, 2k, 2l, 2m, 2n
- Del eje 3: 3a, 3b, 3c, 3d, 3f, 3i, 3j, 3k, 3l, 3m, 3ñ, 3p, 3q, 3r, 3t
- Del eje 4: todas
- Del eje 5: 5d, 5e, 5h, 5i, 5n, 5p, 5q, 5t, 5u, 5w, 5ab, 5ac, 5ad, 5ae, 5ag, 5ak, 5am, 5an, 5añ, 5ao, 5aq, 5ar

En “Adecuación de la estructura, la organización y la comunicación de la Universidad de Alicante al Espacio Europeo de Educación Superior”:

- Del eje 1: 1i, 1j, 1r
- Del eje 2: 2ñ
- Del eje 3: 3e
- Del eje 5: 5a, 5b, 5c, 5f, 5g,5r, 5s, 5v, 5x, 5y, 5aa, 5af, 5al, 5ap, 5at, 5au

En el apartado “La internacionalización de la Universidad de Alicante y las estrategias de movilidad”:

- Del eje 1: 1g, 1s
- Del eje 2: 2h
- Del eje 3: 3n, 3p, 3v
- Del eje 5: 5j, 5k, 5l, 5m, 5ñ, 5o, 5as

En “La Revitalización de la vida universitaria del estudiante”:

- Del eje 1: 1q
- Del eje 2: 2a, 2b
- Del eje 5: 5z, 5ah, 5ai, 5aj

En el apartado “El desarrollo del entorno y la Universidad de Alicante”:

- Del eje 1: 1c, 1k,1l
- Del eje 2: 2c, 2e, 2i, 2o, 2p, 2q
- Del eje 3: 3g, 3h, 3s

De este agrupamiento, se generaron las líneas de actuación comprendidas en este capítulo, que tienen un alcance limitado, pues son los propios responsables de la Universidad de Alicante y su comunidad uni-

versitaria quienes han de definir las prioridades y desarrollar las actuaciones necesarias para el impulso de una mejor adaptación de su oferta formativa al EEES. Cada línea de actuación, que en este apartado se presenta, pretende orientar la planificación y la tarea de gobierno y dirección de la Universidad, apoyándola a través de los análisis realizados y de las experiencias recogidas de otras universidades e, incluso, de otros sistemas universitarios.

Cada línea de actuación es descrita de forma amplia, se definen los objetivos que deberían plantearse de cara a la adaptación de la oferta educativa de Alicante, y se complementa con un conjunto de recomendaciones y acciones de mejora.

6.2. LÍNEAS DE ACTUACIÓN SOBRE “EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR”

Que la Universidad de Alicante posea un modelo educativo claramente definido y explicitado tiene su justificación por diversas razones. Por una parte, el nuevo entorno de competitividad obliga a la diferenciación entre instituciones de educación superior para la captación de estudiantes y profesores de excelencia. Esta diferenciación debiera estar basada en todos aquellos aspectos y rasgos que forman parte de la Universidad, teniendo en cuenta no sólo los que provienen de su interior, sino, también, de su entorno y la forma cómo se relaciona con éste. La integración al Espacio Europeo hace más evidente esta necesidad. Por otra parte, los usuarios de los servicios de la Universidad tienen el derecho de conocer de antemano su modelo educativo, que le proporcione la información básica de las características de la institución a la que accede. Si no fuese suficiente con estas razones, existe otro aspecto que justifica la definición del modelo educativo: la identificación de todos los estamentos de la comunidad universitaria con los rasgos generales que la definen, permitiendo sumar particularidades según los centros, los *campus* o los estudios, por ejemplo.

No existe una tendencia que unifique los criterios para la definición de un modelo educativo, la prueba está en la diversidad que sobre este tema se puede encontrar en la literatura universitaria y en los mismos ejemplos de universidades de todas partes del mundo. Las principales diferencias que se detectan radican, entre otros, en aspectos como el nivel de concreción, que en algunos casos puede llegar al detalle en temas como los instrumentos de evaluación o el tipo de formación del profesorado; los elementos a partir de los cuales se estructura el modelo, tales como los estudiantes, la oferta académica, el profesorado, la calidad, etcétera; y la vía a través de la cual se llega a esa definición, por ejemplo si se realiza a través de una metodología participativa, si se construye a partir de submodelos por centro, campus o rama de enseñanza.

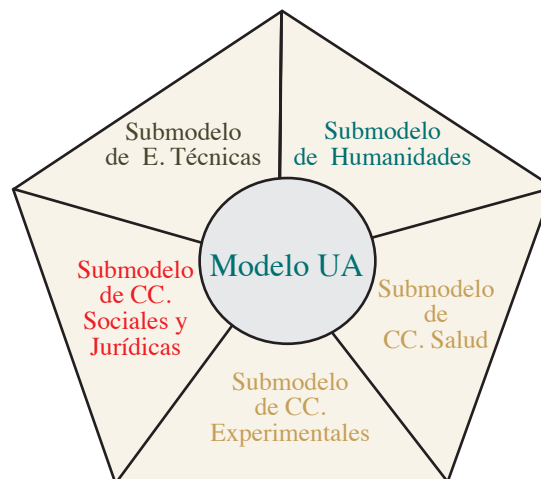
Antes de iniciar cualquier actuación dirigida a la definición clara y explícita de su modelo educativo, la Universidad de Alicante debiera establecer supuestos sobre estos tres aspectos. ¿Qué elementos deben integrar el modelo educativo de la UA?, ¿cómo se va a construir el modelo educativo? y ¿qué nivel de concreción se alcanzará en la definición de los elementos?

Para el caso de la Universidad de Alicante hay algunas fortalezas que son fundamentales tener en cuenta para la definición de su modelo:

- a) El tamaño de la UA, que, comparada con otras universidades públicas españolas, resulta más favorable para emprender reformas institucionales.
- b) Su concentración en un único *campus*, que facilita, entre otros aspectos, las funciones de comunicación y coordinación.
- c) La juventud de la Universidad y su personal, que le imprime un carácter más dinámico.
- d) La diversidad de su oferta educativa, que abarca todas las ramas de enseñanza.
- e) Su presencia y liderazgo en un entorno próximo.

Teniendo en cuenta estas fortalezas y otras características de carácter operacional de la Universidad de Alicante, una vía recomendable pudiera ser la formulación de su modelo a través de una metodología participativa que parta de la identificación de los rasgos que determinan la oferta educativa por rama de enseñanza, para llegar a un modelo institucional general que pueda tener en cada centro particularidades que detallen su concreción (véase **figura 6.1**).

Figura 6.1. Construcción del modelo de la Universidad de Alicante a partir de submodelos por rama de enseñanza.



En cuanto a los elementos que se han de tener en cuenta para la formulación del modelo educativo de la Universidad de Alicante se sugiere considerar, al menos, los siguientes:

1. *Una oferta educativa de calidad y en consonancia con el EEES y el entorno internacional.*
2. *La disposición y optimización de los recursos y medios para el apoyo de una oferta educativa de calidad.*
3. *La calidad diferencial de la Universidad de Alicante.*

Sobre una oferta educativa de calidad y en consonancia con el EEES y el entorno internacional se sugiere acometer las líneas de actuación que a continuación se describen:

- 1.1 La definición de los **perfiles de los alumnos de nuevo ingreso**. Una de las actuaciones fundamentales para la obtención de buenos resultados académicos por parte de los estudiantes es la definición de este perfil, ya que ofrece información a la planificación de los estudios y los recursos de apoyo necesarios para alcanzar los objetivos de aprovechamiento que se persigan. Una de las propuestas que con mayor frecuencia se mencionó durante las jornadas fue la realización de actuaciones conjuntas con la educación secundaria para fortalecer la adecuación de este perfil.
- 1.2 La definición de los **perfiles de los titulados**. Esta información es fundamental para la orientación en todas las etapas del proceso formativo. Al alumno de nuevo ingreso le proporciona información sobre los conocimientos, las competencias y las habilidades que podría obtener y desarrollar durante sus estudios en la Universidad de Alicante; y le permite ir planificando las asignaturas y adaptarlas a otras circunstancias como las laborales. Finalmente, al terminar dicha etapa formativa, para definir los campos de actuación laboral. Entre las propuestas recibidas para el reforzamiento de este punto se encuentran:
 - La consulta a los empleadores sobre las competencias requeridas en cada estudio ofertado.
 - La participación activa de los agentes sociales y económicos (empleadores) en el diseño de los estudios.
 - El análisis de las competencias por estudio desarrolladas por organismos europeos y de las referencias internacionales de prestigio para los mismos.
- 1.3 El conocimiento de las demandas del entorno. Este aspecto es fundamental para el diseño de toda oferta educativa, sin él no se estaría cumpliendo bien una de las funciones universitarias, la de for-

mar profesionales para incorporarse al mundo laboral. Además, la información recogida también podría ser útil para el aprovechamiento de sus recursos y el ajuste entre oferta y demanda, diferenciando entre los tipos de estudios y las modalidades de enseñanza. La creación de un **Observatorio** de la demanda podría ser la iniciativa que complementa e integre diversas iniciativas que está desarrollando la UA en el campo de la inserción laboral, el seguimiento de los egresados, las encuestas de valoración a los estudiantes, la adecuación de la oferta a necesidades detectadas, el ajuste entre la demanda y la oferta, etcétera. Ello, sumado a otras actuaciones en materia de coordinación y evaluación, podría traducirse en **planes estratégicos** por titulación y por tipo de oferta: grado, máster, doctorado y formación continua.

1.4 La adecuación de los contenidos a la nueva estructura de los estudios en España, a la definición de competencias, a las demandas del entorno y a los planteamientos del EEES. En este sentido, la adecuación de los contenidos debiera tener en cuenta, por lo menos, la **transversalidad**, la **orientación internacional**, la **practicidad**, la **interdisciplinariedad** y la **formación integral**. Éstos inciden en aquellos contenidos comunes destinados a desarrollar competencias y habilidades generales como el uso de herramientas informáticas, la habilidad para trabajar en equipo, el dominio de otras lenguas, etcétera. Algunas estrategias puntuales sobre este aspecto se incluyen en las propuestas que hizo la comunidad universitaria, tales como:

- La introducción de más asignaturas en otras lenguas, como el inglés.
- La incorporación de contenidos que apoyen la formación cívica.
- La potenciación de dobles titulaciones con universidades españolas y extranjeras.
- La generalización de las prácticas en todos los estudios ofertados por la UA.
- El fomento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las tareas personales del estudiante.
- El desarrollo de metodologías de trabajo que fomenten el desarrollo de habilidades personales y de trabajo en equipo.
- La evaluación de las competencias y habilidades y no sólo de los conocimientos adquiridos.

Sobre la *disposición y optimización de los recursos y medios para el apoyo de una oferta educativa de calidad* se sugiere emprender acciones en torno a las líneas de actuación que a continuación se describen:

2.1. El desarrollo de un **programa de formación del profesorado** adecuado a las diferentes etapas de su carrera profesional. Además de dicha adecuación, de forma coyuntural, este programa debiera tener en cuenta la perspectiva europea en cuanto a nuevas metodologías educativas, aplicación de créditos ECTS, suplemento del diploma, evaluación del aprendizaje, etcétera. Para que este programa cumpla con las necesidades de la UA y no sólo con las generadas por la creación del Espacio Europeo, debiera considerarse como una estrategia institucional e integral, que revise su oferta en cuanto a contenidos y formas de proveerla. Sobre este aspecto se generaron diversas fortalezas que habría que tener en cuenta a la hora de diseñar y emprender cada actuación, por ejemplo: la comunidad universitaria valora positivamente la respuesta a las convocatorias de formación que se realizan en la UA; la existencia del ICE y un funcionamiento con eficacia contrastada es un valor para las actuaciones en este sentido; la oferta de formación básica tiene una valoración positiva por parte de la comunidad universitaria; y la existencia de programas e incentivos relacionados a la formación, como la participación en redes de investigación docente. Algunas de las propuestas señaladas por la comunidad sobre la formación docente son las siguientes:

- La diferenciación de la formación de acuerdo con la etapa de la carrera profesional del docente universitario, por ejemplo: **formación básica** para proporcionar al profesor las herramientas y habilidades básicas para el desarrollo de la tarea docente, que fuese obligatoria y que contemple los aspectos base del modelo educativo respecto a las metodologías docentes; **for-**

mación avanzada que amplíe la formación en herramientas y habilidades, que fuese abierta a todo el PDI y que profundice en el modelo educativo de la UA; y la formación específica, que dé respuesta a necesidades puntuales, ya sea de las titulaciones o de proyectos relacionados como las redes de docencia e investigación.

- El aumento de las **facilidades** para el acceso a la oferta de formación del profesorado a través de la provisión de apoyos que permita al docente dedicar el tiempo preciso a la formación sin que ello suponga detrimento de sus tareas docentes ordinarias, así como la creación de **incentivos** -materiales o de reconocimiento- que motiven la participación y amplíen el sector del PDI que regularmente responde a las convocatorias.
- El fomento de **estancias** del profesorado en instituciones y centros que estén desarrollando actividades de investigación e innovación docente.
- La consolidación de la **evaluación de la formación** no sólo a través de la asistencia sino, también, mediante la valoración de los cambios producidos en la actividad docente derivados de la formación, la producción investigadora sobre la actividad docente, etcétera.
- La potenciación de un **plan piloto de renovación de las metodologías docentes** que contemple los nuevos planteamientos que se derivan del paradigma de enseñanza-aprendizaje y del EEES.
- La **optimización de los recursos propios** para el desarrollo de actividades de formación, por ejemplo: la participación de los docentes con gran experiencia y buen hacer probado que se desempeñen como formadores de formadores.

2.2. El **diseño de la carrera profesional del docente**. A pesar de que el margen de actuación que la Universidad de Alicante posee en este ámbito tiene los límites que establecen la legislación universitaria y las administraciones educativas, puede emprender actuaciones conducentes a corregir en cierta medida los desequilibrios que se generan por el marco establecido. Entre las propuestas que sobre esta materia se realizaron se encuentran las siguientes:

- La ampliación del reconocimiento de la actividad docente que reduzca los desequilibrios entre ésta y la investigación.
- La revisión de los baremos de promoción, ligándolos a la evaluación del desempeño.
- La redefinición y reconocimiento de todas las actividades docentes: clases teóricas, clases prácticas, tutorías, evaluación, planificación docente, coordinación y formación.
- La generación de itinerarios académicos diferenciados no predefinidos según el momento de la carrera profesional, los planes estratégicos de los departamentos y las necesidades sociales.

2.3. La **potenciación de los servicios y medios de apoyo a la tarea docente y el aprendizaje**. En este ámbito, la Universidad de Alicante cuenta con experiencia en iniciativas de gran calado, tales como el programa de tutorías que se ofrece a los estudiantes, y que en el último curso ha tenido un importante crecimiento: el Programa de redes de investigación docente y la creación de grupos de docencia que incluyen la participación del PAS y los estudiantes. En este sentido convendría, además de potenciar las iniciativas anteriores, aprovechar el nivel de existencia y explotación de la tecnología efectiva en la Universidad de Alicante. Las siguientes son propuestas de mejora encaminadas a esta línea de actuación:

- La ampliación de la oferta formativa *on line* a través del *campus* virtual, de tal manera que se incrementen las facilidades para el acceso no sólo por parte de los estudiantes sino, también, del profesorado y el PAS.
- La formulación de un estudio para la redefinición de espacios que favorezcan la puesta en marcha de las metodologías conforme a las nuevas formas de trabajo para el aprendizaje.
- El impulso a la creación de las guías docentes y la incorporación de las acciones tutoriales en éstas.
- La dotación de laboratorios de prácticas para los estudiantes de toda la oferta académica de la UA.

Respecto a *la calidad diferencial de la Universidad de Alicante* se han formulado las siguientes líneas de actuación:

3.1 **La distinción de calidad en la oferta educativa de la Universidad de Alicante.** Éste es uno de los factores que con mayor incidencia pueden favorecer la diferenciación de la UA en la percepción que sobre ésta tiene el entorno. Se trata de someter la oferta educativa a procesos de garantía de calidad; entre las propuestas realizadas se encuentran las siguientes:

- La elaboración de planes estratégicos para los estudios ofertados por la UA.
- La acreditación de la oferta educativa de la Universidad de Alicante por parte de los organismos nacionales e internacionales que establezcan procedimientos de garantía de la calidad.

3.2. La formulación de una evaluación con consecuencias: A este respecto habría mucha tarea que realizar y algunos factores que aprovechar de la experiencia que la Universidad tiene sobre la implementación de mecanismos e instrumentos de evaluación. Algunas de las consideraciones hechas en este sentido se apuntan en las siguientes propuestas:

- El diseño de un sistema de evaluación permanente basado en la valoración del desempeño, que considere todas las actividades docentes y reconozca esta función de manera equitativa con la investigación.
- La definición de consecuencias, incentivos en una evaluación positiva y medidas correctoras en una negativa.
- La medición a través de indicadores que valoren, entre otros aspectos, los méritos docentes, la especialización y la promoción (obtención del título de Doctor, la suficiencia investigadora, la realización de otras titulaciones o tipos de oferta, etcétera), las aportaciones a la docencia (libros, manuales, guías didácticas, proyectos de innovación docente, etcétera.), la dedicación docente (la docencia *Erasmus* y en segundo idioma, la dirección o coordinación de posgrados, la docencia en este tipo de estudios, la dirección de proyectos de fin de carrera, entre otros). Estos indicadores debieran contar con diferentes niveles de cumplimiento, mínimos y de excelencia.
- La valoración y reconocimiento del resto de tareas y actividades, diferentes a la docencia y la investigación.

3.3. La calidad y diversidad de los servicios. De igual manera que en el caso de la garantía de la calidad en la oferta educativa, la oferta de servicios, tales como los culturales, los deportivos, los de secretaría de alumnos, los de información, los de alimentación, etcétera, debieran poseer el reconocimiento del aseguramiento de su calidad. En este sentido se sugieren las siguientes propuestas:

- La valoración periódica de la satisfacción de estos servicios por parte de los usuarios.
- La existencia de cartas de servicio que definan su naturaleza, alcance y condiciones.
- La formulación de planes estratégicos en las unidades encargadas de estos servicios, como parte del plan estratégico de gestión que, en la actualidad, elabora la UA.
- El sometimiento a procesos de certificación de la calidad de los servicios.

Las anteriores líneas de actuación son sugerencias que se derivan del análisis de las propuestas realizadas por la comunidad universitaria y por el análisis realizado del entorno de la UA. Estas líneas de actuación se orientan hacia la satisfacción de los siguientes objetivos generales respecto al modelo educativo de la Universidad de Alicante y el EEES:

1. Definir un modelo educativo propio, compartido por la comunidad universitaria, y competitivo en el EEES y el entorno internacional.

2. Potenciar las ventajas comparativas que la UA posee respecto a sus principales competidores y solventar las carencias que le aportan desventajas respecto a éstos.
3. Satisfacer las necesidades educativas de su entorno.
4. Fortalecer la calidad como herramienta de distinción de la Universidad de Alicante y las tareas de su comunidad universitaria.

6.3. LÍNEAS DE ACTUACIÓN SOBRE “LA ADECUACIÓN DE LA ESTRUCTURA, LA ORGANIZACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR”

Aunque el epígrafe hace referencia a una adecuación conforme al EEES, esta situación no es más que una coyuntura en la que se encuentra el sistema universitario español. La actualidad universitaria, claramente influenciada por la armonización europea, tiene a las universidades sumidas en un proceso constante de revisión y cambio. Los planteamientos que conlleva esta armonización suponen la adopción de reformas centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, por consecuencia, modifica todas las actividades universitarias, desde la forma como se gestionan y se evalúan. Sin embargo, la universidad española, sobre todo la de titularidad pública, requería emprender actuaciones de modernización de servicios y estructuras y de optimización de recursos disponibles.

El diagnóstico realizado por la propia comunidad universitaria puso de manifiesto serias carencias en el funcionamiento de las actividades universitarias, sobre todo en aspectos relacionados con la coordinación, la comunicación y el flujo de información, y la dotación de recursos y espacios físicos de trabajo. Siguiendo este diagnóstico, las líneas de actuación se presentan en tres apartados:

1. *La coordinación y los canales de comunicación interna para la mejora del funcionamiento de las estructuras de docencia y de gestión.*
2. *La imagen y la comunicación externa de la Universidad de Alicante.*
3. *Las infraestructuras y los espacios de trabajo.*

Sobre *la coordinación y los canales de comunicación interna para la mejora del funcionamiento de las estructuras de docencia y de gestión* se debatió mucho, y uno de los temas en los que se hizo más hincapié fue el de la necesidad de mejorar la coordinación entre las estructuras.

En materia de coordinación, las deficiencias no sólo se presentaban en el ámbito de la docencia, sino, también, en la gestión y en las diferentes relaciones que se dan entre las unidades estructurales de la Universidad: unidades de servicios, departamentos, centros y rectorado. A pesar de las iniciativas que fomentan la interacción entre los diversos estamentos universitarios, existe aún una fuerte desvinculación entre los mismos y un desconocimiento propio de quienes no trabajan en colaboración. La incorporación del PAS y de los estudiantes en los grupos de docencia puede impulsar una nueva forma de trabajo coordinada y cooperativa. Para avanzar en este sentido, se sugieren las siguientes líneas de actuación:

- 1.1 La mejora de la **coordinación entre el gobierno central de la UA y los centros y departamentos para el diseño y la difusión del modelo educativo de la Universidad**. No será necesario, al menos para este fin, crear estructuras nuevas, la propuesta radica en la generación de espacios y canales para que se lleve a cabo esta actuación.
- 1.2 La mejora de la **coordinación de los recursos disponibles**, que atienda a las necesidades de los centros y que potencie las relaciones entre los diferentes vicerrectorados y los centros. Al igual que en el epígrafe anterior, se trata de la creación de espacios formales y no de estructuras.
- 1.3 La **definición y elaboración de los procesos** en manuales que se integren en el Plan de calidad de la UA. En este sentido se recibieron propuestas que se pueden resumir en la puesta en marcha de un plan de modernización y simplificación de los servicios y tareas de gestión.
- 1.4 La mejora de la **coordinación de los apoyos a la docencia y la planificación de la función docente**. En lo que respecta a los apoyos, la comunidad universitaria centró sus propuestas en:
 - El desarrollo de nuevas funciones del *campus* virtual.
 - La potenciación de sistemas de videoconferencia.
 - El fortalecimiento de los grupos de docencia.

Sobre la planificación de la docencia se hacen las siguientes propuestas:

Diseño de una estructura de coordinación entre los centros y departamentos que tenga entre sus funciones el incentivo de las redes docentes y el diseño de los perfiles.

- La creación de la figura del coordinador de docencia a nivel de departamento y del coordinador de titulación a nivel de centro (vertical) y curso (horizontal).
- La creación de espacios de coordinación interdepartamental a nivel docente.
- La coordinación de todas las unidades administrativas que tienen competencias de información curricular.

1.5. **La formación y especialización del personal de administración y servicios.** Una de las demandas más recurrentes de este tipo de personal durante las jornadas de debate, se relacionaba con una necesidad de más información y formación sobre el proceso de armonización europea y la implicación que éste tendrá en las actividades que desarrolla el PAS como apoyo a la actividad docente. La actual oferta de formación del PAS está orientada a los puestos de trabajo y al reciclaje del personal, pero, a juicio de ellos, carece de suficiente oferta respecto a la armonización europea. Algunas de las propuestas encaminadas a fortalecer esta formación son las siguientes:

- La **oferta de cursos conjuntos entre PDI y PAS** sobre aspectos técnicos e instrumentales del EEES.
- La creación de facilidades para la participación en la formación relacionada con proyectos de innovación docente en los que participen los grupos de docencia.
- La programación de **formación en idiomas** para la atención a estudiantes y profesorado extranjero.

1.6. **La transformación de la comunicación interna en una palanca de cambio.** Las carencias de información suficiente y las debilidades de los canales de comunicación interna limitan la implementación de reformas y la puesta en marcha de iniciativas de calado institucional. En el caso del EEES, esta situación ha sido evidente tras conocer la opinión de los participantes en las jornadas de reflexión sobre el desconocimiento que existe de las actuaciones que no están llevando a cabo en este sentido. Es imprescindible diferenciar la comunicación interna de la externa y del marketing y la imagen. Si bien los mensajes deben ser congruentes, el alcance, los receptores y los canales son distintos. Hacer de la comunicación interna una palanca de cambio significa sumarla a todas las estrategias institucionales para la generación de sinergia en las actividades de la comunidad universitaria. Entre las propuestas hechas en este sentido se encuentran las siguientes:

- El diagnóstico del estado actual de la comunicación interna a partir de elementos como: la información disponible, los proveedores de la información, los canales disponibles, los usuarios de la información, la relación con las estrategias institucionales, la gestión de la información, los resultados actuales de esta gestión y las necesidades de comunicación.
- La creación de un **plan de difusión del modelo educativo** de la Universidad de Alicante, coherente con su política de comunicación y que lo traslade a todos los estamentos y las unidades, creando la identificación con el mismo.
- La potenciación de las herramientas de comunicación como la internet y la intranet.
- La mejora de los flujos de comunicación interna. Para ello debieran atenderse las inconsistencias e incongruencias que presenta la delimitación de competencias entre órganos de gobierno y dirección. Las cartas de servicios potencian una comunicación ágil.
- La intensificación de las acciones de difusión sobre aspectos del EEES.

Sobre *la imagen y la comunicación externa de la Universidad de Alicante* se debatieron tanto fortalezas y debilidades, como propuestas para su mejora. Uno de los aspectos que más inquietud despertó entre la comunidad universitaria ha sido la proyección en todos los entornos de la UA. Sobre esta temática se presentan las siguientes líneas de actuación:

2.1. **La difusión del modelo educativo de la Universidad de Alicante.** Para llegar a este punto habría que trabajar previamente en la definición de dicho modelo y en la concreción en mensajes claros sobre las “bondades” de la Universidad y su diferenciación respecto a sus competidores. A continuación se establecen algunas propuestas de mejora que se encaminan a la difusión externa del modelo educativo:

- La definición de los diversos entornos de influencia de la UA, identificando para cada uno la incidencia de los rasgos que se desea sean percibidos.
- El diagnóstico del estado actual de la comunicación externa sobre los siguientes elementos: los espacios de difusión de la UA, las estrategias actuales de difusión y su impacto, el coste de la difusión y el beneficio generado, los públicos-objetivo de la difusión universitaria, la articulación de los mensajes que se emiten, la relación con las estrategias institucionales y la forma como ésta se gestiona.
- La definición de una política de comunicación externa, que establezca la orientación de los mensajes, el tratamiento de la información, el alcance de la participación de la comunidad universitaria en la difusión, la articulación de los mensajes y la medición del impacto.
- La potenciación de los medios disponibles, como la página *Web* institucional disponible en otros idiomas aparte del español y el valenciano, y la ampliación de los servicios disponibles a través del *campus* virtual.

2.2 **La difusión de los avances y resultados de las actividades universitarias.** De esta manera, la UA podría fortalecer sus mecanismos de rendición de cuentas respecto a la sociedad. Es fundamental que la política de comunicación externa se apoye en las herramientas de marketing que mejor potencien los resultados. Los mensajes han de ser congruentes y coordinados, cada miembro de la comunidad universitaria es portador de los mensajes e influye en la percepción externa de la Universidad. Entre las propuestas mencionadas están las siguientes:

- El diseño de acciones informativas sobre el EEES en su entorno inmediato y de las reformas universitarias que ello implica.
- La difusión de los avances y mejoras de las actividades universitarias con impacto en el entorno, de docencia, investigación, culturales y deportivas.
- La edición de catálogos de servicios para los distintos usuarios: estudiantes, estudiantes extranjeros, profesores y profesores visitantes.

En cuanto a *las infraestructuras y los espacios de trabajo*, las principales propuestas se orientaban hacia la preparación de las instalaciones físicas para la potenciación de los cambios metodológicos que supone la armonización europea. Toda acción en este sentido debiera partir de la realización de un estudio de las infraestructuras, los espacios y las dotaciones, diagnosticando su estado actual y adecuación a las necesidades que se derivan de los nuevos planteamientos de enseñanza-aprendizaje recomendados en el EEES.

Estas líneas de actuación se formulan para el cumplimiento de los siguientes objetivos que relacionan la organización y el EEES:

1. Potenciar las actividades universitarias a través de mecanismos de coordinación y comunicación entre estamentos y estructuras.
2. Favorecer la implantación de la armonización a través de la puesta en marcha de reformas de tipo organizativo y físico.

3. Posicionar el modelo educativo de la UA en los entornos de influencia.
4. Fortalecer la rendición de cuentas a la sociedad.

6.4. LÍNEAS DE ACTUACIÓN SOBRE “LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE Y LAS POLÍTICAS DE MOVILIDAD”

En la definición del modelo educativo se propone incidir en el fortalecimiento del rasgo de la internacionalización. Ello no supone un fin, sino un medio para situar a la Universidad de Alicante en posiciones más competitivas respecto a otras universidades, para lo que es necesario desarrollar políticas e instrumentos institucionales que amplíen la orientación internacional de la Universidad, entre los que destacan las políticas de movilidad.

La Universidad de Alicante presenta fortalezas en el ámbito de la internacionalización. Su presencia en determinados entornos, como el latinoamericano, es muy sólida, recibiendo estudiantes y profesores, y participando con proyectos de colaboración y cooperación. Además, el prestigio de la Universidad como receptora de estudiantes *Erasmus* es valorado positivamente entre la comunidad universitaria. Aunque, por otra parte, hay carencias y debilidades -escaso dominio de lenguas extranjeras, baja participación en redes y proyectos internacionales, etc.- que frenan el desarrollo de esta orientación internacional, de las que se extraen dos líneas de actuación fundamentales:

1. *La internacionalización de la Universidad de Alicante.*
2. *La movilidad internacional de la comunidad universitaria de Alicante.*

Por una parte, *la internacionalización de la Universidad de Alicante* debiera partir de un planteamiento institucional, que desarrolle estrategias de suficiente calado que llegue a todas las actividades universitarias y a todos los estamentos. Dicho planteamiento ha de considerar y diferenciar estas actividades y a los estamentos, pues para cada uno debieran generarse estrategias específicas; esta idea puede verse reflejada en el siguiente esquema:

Internacionalización de la Universidad de Alicante		
Docencia	Investigación	Vida institucional
<i>De la oferta y los contenidos</i>	<i>De los equipos y proyectos</i>	<i>De la colaboración</i>
<i>De los profesores</i>	<i>De las redes</i>	<i>De la cooperación</i>
<i>De los estudiantes</i>	<i>y convocatorias internacionales</i>	<i>De la vida universitaria</i>

- 1.1 **De la orientación internacional de la oferta educativa y sus contenidos.** Esta línea de actuación se refiere a la incorporación de rasgos de internacionalización en la oferta de estudios de la Universidad de Alicante y sus contenidos. Son muchas las estrategias que se pueden desarrollar en este sentido, de las que se extraen las siguientes:

- El establecimiento de la referencia internacional en el diseño de las currícula de la oferta educativa.
- La adopción de metodologías y recursos que fomenten el intercambio con otros entornos, como la enseñanza virtual, las conferencias y seminarios, etc.
- El fortalecimiento de la enseñanza de idiomas en todas las titulaciones oficiales.
- La promoción de la oferta conjunta de titulaciones con universidades extranjeras.

- 1.2 **De la orientación internacional de los profesores.** Como parte de una comunidad universitaria, cualquier actuación orientada a desarrollar la internacionalización de la Universidad no podría concretarse con éxito si no se tomase en cuenta al personal docente. Su participación como docente e investigador en la vida universitaria le obliga a adquirir esta orientación, pues, en muchos casos, son las investigaciones y los programas docentes internacionales los que generan méritos adicionales y reconocimiento. Entre las estrategias derivadas de este punto, se describen las siguientes:

- El fomento de la formación en otros idiomas, ya sea a través de cursos de la UA o estancias en el extranjero.
- El impulso de la movilidad del profesorado hacia universidades extranjeras para el desarrollo de investigación docente.
- La estimulación para que el profesorado participe en redes docentes internacionales.
- La potenciación de la captación de profesorado extranjero visitante.
- La dotación de oferta formativa docente en otros idiomas y la provisión de materiales de apoyo a la docencia de uso común en las universidades que funcionan como referente internacional.
- La valoración de las experiencias internacionales, ya sea en proyectos o en docencia internacional, para la promoción en la carrera docente.
- La estimulación del dominio de lenguas extranjeras a través del otorgamiento de un mayor peso a los créditos de docencia en lengua extranjera.

1.3 **De la orientación internacional de los estudiantes.** Las estrategias centradas en los estudiantes están diseñadas para fortalecer su formación integral y para dotarles de medios que les permitan competir en entornos internacionales. Estas estrategias son las siguientes:

- El fortalecimiento del inglés en toda la oferta de titulaciones oficiales, y de un tercer idioma a través de créditos de libre configuración u optativos.
- La formulación y puesta en marcha de un programa de prácticas en el extranjero.
- La potenciación de las herramientas tecnológicas para su uso en las metodologías docentes no presenciales.
- La coordinación de todos los servicios para la acogida a estudiantes y la provisión de materiales informativos en lenguas extranjeras. Asimismo, el mantenimiento de la página *Web* en otras lenguas.

1.4 **De los equipos y proyectos de investigación.** Se trata de posicionar la investigación que se hace en la Universidad de Alicante en un contexto internacional, formalizar alianzas y relaciones que de forma individual el profesorado establece en otros entornos internacionales. En este sentido podrían ponerse en marcha las siguientes estrategias:

- La estimulación de la publicación de los resultados de investigación en medios extranjeros.
- La incorporación de criterios de internacionalización en los baremos de valoración de la actividad investigadora.
- La búsqueda de socios internacionales para proyectos de investigación nacidos en la UA.
- El fomento de la acogida de investigadores extranjeros, ofreciendo ventajas profesionales, sin detrimento de los investigadores locales.

1.5 **De las redes y convocatorias internacionales.** Esta línea tiene como finalidad el aumento de la presencia de los investigadores alicantinos y a la UA en redes internacionales de investigación y en convocatorias de organismos internacionales para el desarrollo de tareas de investigación. Para ello, podría considerarse la implementación de estrategias tales como:

- La identificación de las líneas de investigación más consolidadas dentro de la UA y la promoción de su participación en redes internacionales.
- La formación de investigadores noveles a través de su participación en redes internacionales bajo el apoyo y asesoría de investigadores experimentados.
- El establecimiento de la participación en redes y convocatorias como mérito en la asignación de incentivos y la promoción.

- El establecimiento de alianzas estratégicas con organismos y universidades extranjeras para el desarrollo de líneas conjuntas.

1.6 **De la colaboración y la cooperación con otros entornos.** Esta línea tiene como premisa fundamental el establecimiento de los diversos entornos en los que tiene influencia la Universidad de Alicante. Dicha influencia puede manifestarse en diferentes modalidades -no son lo mismo la cooperación y la colaboración- en cada uno de esos entornos, determinando así la naturaleza de las relaciones que establece la UA con ellos. Se trata, por tanto, de revisar el estado actual de los convenios y proyectos internacionales que en esta materia posee la UA, medir sus resultados y redefinirlos con criterios ligados a la efectividad y la eficiencia.

1.7 **De la vida universitaria.** En esta línea se ofrecen estrategias para el fortalecimiento de la vida universitaria, incrementando su atractivo de cara a estudiantes y profesores.

- La mejora de la acogida y la coordinación de todos los servicios orientados a estudiantes y profesores extranjeros.
- El fomento de actividades sobre temas de actualidad internacional orientados a la oferta de estudios de la UA.
- La actualización de la oferta de formación continua y su vinculación con centros extranjeros.
- La actualización de la oferta cultural y deportiva de la UA.

Respecto a la *movilidad internacional de la comunidad universitaria de Alicante*, se establecen líneas de actuación en torno a los estamentos de la comunidad universitaria (*estudiantes, Personal Docente e Investigador y Personal de Administración y Servicios*), aunque en cualquier caso todas las actuaciones deben partir de una primera reflexión sobre el interés estratégico de establecer convenios de movilidad con una u otra institución; en ningún caso, las actuaciones de movilidad pueden ser contrarias a lo que se establezca en las directrices referidas en las líneas de actuación sobre internacionalización, pues ésta se sirve de la movilidad.

Como premisas para las estrategias puntuales de movilidad para estudiantes, profesores y PAS, deberán realizarse actuaciones en las siguientes líneas de actuación:

1.1 **La profesionalización de la gestión de los servicios de apoyo a la movilidad.** Consiste en la mejora continua de todos los servicios que se relacionan con la movilidad, desde la gestión de la información hasta la acogida o tutorización de los estudiantes, profesores y PAS en el extranjero. Esta profesionalización parte de la institucionalización de estas actividades, evitando que su éxito o fracaso dependa del voluntarismo del PDI y el PAS implicado. Entre las propuestas que se apuntan en esta temática están las siguientes:

- La mejora de los mecanismos de coordinación de todos los servicios relacionados con la movilidad.
- El diseño de incentivos al personal que se implique en los procesos de movilidad.
- La simplificación de trámites para solicitar acciones de movilidad, con la asesoría/tutorización tanto en aspectos de gestión como de tipo académico.
- La potenciación de los recursos de apoyo: campus virtual, páginas Web, catálogos y manuales en lenguas extranjeras, etcétera.
- La formación en idiomas del PAS ligado a los servicios de movilidad.

1.2 **La identificación de los entornos estratégicos de la UA.** Se trata de señalar las áreas de interés estratégicas en las que la Universidad debiera incidir para potenciar los resultados de las acciones de movilidad, es decir, vincular estas acciones con el planteamiento estratégico de la Universidad de Alicante. Entre sus estrategias están las siguientes:

- La identificación de los centros/universidades que sean referente internacional para cada una de las titulaciones y con los que se pueda llegar a acuerdos de movilidad.
- La identificación de los centros/universidades que sean referentes docentes e investigadores en todas las áreas de conocimiento, que se relacionen con líneas desarrolladas o potenciales de la UA y con los que se pueda llegar a acuerdos de movilidad.
- La identificación de los centros/universidades que sean referente de innovación en la gestión y dirección de centros universitarios, con los que se pueda llegar a acuerdos de movilidad del PAS y la dirección de la UA.

1.3 **La evaluación y el seguimiento de las acciones de movilidad.** Se trate de movilidad de estudiantes o de personal, toda acción debe ser sometida a algún tipo de seguimiento y evaluación, sobre todo si se tiene en cuenta que los recursos para la movilidad son escasos y, por tanto, debe potenciarse su uso. Algunas medidas en esta temática se presentan a continuación:

- La asignación de tutores de movilidad, encargados de dar seguimiento a las actividades realizadas durante la estancia en el extranjero o, en el caso contrario, su estancia en la UA.
- La elaboración de una memoria sobre las estancias realizadas en el extranjero. En el caso del personal, la memoria deberá estar asociada a su línea de investigación o su puesto de trabajo. En el caso de los estudiantes, la memoria debiera centrarse en la narración de su experiencia y en la valoración que tiene sobre el aporte a su formación integral.
- El diseño de mecanismos de seguimiento y satisfacción en todas las fases del proceso: cuestionarios, buzón de sugerencias, etcétera.

1.4 **La movilidad de los estudiantes.** Además de las propuestas de aplicación general a la movilidad de la UA, conviene agregar otras sugerencias hechas por la comunidad universitaria de forma específica para este estamento:

- La simplificación de los trámites de convalidación de los estudios realizados durante la estancia.
- La creación de la figura del estudiante/tutor (*big brother*) de cursos avanzados para los estudiantes extranjeros.
- La celebración de acuerdos de cooperación con terceros países fuera del entorno europeo para la acogida de estudiantes.

1.5 **La movilidad del profesorado.** En este epígrafe se apuntan las propuestas específicas para el personal docente:

- La estimulación a través de incentivos (reconocimiento, mérito para la promoción,...) para realizar estancias en el extranjero.
- La tutorización por parte de profesores *senior* sobre los proyectos y actividades a realizar durante la estancia en el extranjero.
- El establecimiento de garantías para la certidumbre en el empleo y su desarrollo, para aquellos profesores que opten por la movilidad.
- La celebración de acuerdos con empresas y organismos públicos para ampliar la movilidad a otro tipo de instituciones.

1.6 **La movilidad del Personal de Administración y Servicios.** Es fundamental extender la práctica de la movilidad a este tipo de personal y no reducirla sólo a los profesores. La mejora del funcionamiento de las estructuras universitarias depende, en mucho, de la profesionalización y especialización del PAS. Las innovaciones en este tipo de actividades facilitan la tarea docente e investigadora, ampliando los beneficios que se obtienen de la aplicación de

todo tipo de recursos. Las estancias en otros centros le proporciona al PAS el conocimiento de experiencias innovadoras que pueden ser trasladables a la Universidad de Alicante.

- La estimulación a través de incentivos (reconocimiento, mérito para la promoción, etc.) para realizar estancias en el extranjero.
- La tutorización durante la estancia en el extranjero sobre los proyectos a desarrollar y su aplicación en la UA.
- El establecimiento de garantías para la certidumbre en el empleo y su desarrollo, para el personal que opte por la movilidad.
- La celebración de acuerdos con empresas y organismos públicos para ampliar la movilidad a otro tipo de instituciones

Las 13 líneas de actuación que se desarrollan en este apartado, dedicado a la internacionalización y la movilidad, tienen como objetivos generales el cumplimiento de lo siguiente:

1. *Incorporar la orientación internacional como un elemento básico del modelo de la UA y dotarla de cualidades que le permitan competir en diferentes entornos.*
2. *Incrementar la presencia de la docencia y la investigación de la Universidad de Alicante en el entorno internacional.*
3. *Favorecer la formación integral de los estudiantes de la UA y el desarrollo de su personal.*

6.5. LÍNEAS DE ACTUACIÓN SOBRE “LA REVITALIZACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA DEL ESTUDIANTE”

Uno de los principales objetivos de una institución universitaria es la búsqueda de compromiso e identificación de los miembros de su comunidad con la *misión* y *visión* de la institución, conociéndola y asumiendo los objetivos propuestos, e implicándose en el desarrollo de las actividades que realizan. Durante las jornadas de debate en las que participó la comunidad universitaria y en las que, por cierto, la asistencia del estamento de los estudiantes fue reducida, se hizo referencia recurrentemente a la escasa participación e implicación de los estudiantes en las decisiones y reformas de la Universidad de Alicante. Los estudiantes deben participar como lo que son: un colectivo activo; por ello, es necesario incidir en el aumento de su participación activa y crítica en la toma de algunas de las decisiones que velan por la calidad institucional. Esta participación debe centrarse en la búsqueda de estrategias que permitan y hagan que este colectivo se sienta corresponsable y comprometido con el buen hacer de la universidad; no se trata de actuar sobre los porcentajes de representación que deban tener en los órganos colegiados.

Que los estudiantes de una universidad se sientan identificados con su institución, garantiza un elevado índice de participación. Uno de los casos más representativos de esta relación se aprecia en las universidades americanas, en las que se envían constantemente a los estudiantes mensajes tendentes a generar una identidad, un sentido de pertenencia y un orgullo por su universidad. Este elemento se considera fundamental para alcanzar muchos objetivos institucionales y, en este sentido, los antiguos alumnos deben representar, por su cantidad y diversidad, una inagotable fuente de información para la UA.

El concepto de *vida universitaria* implica y relaciona a todos los agentes que en ella participan: el PAS, el PDI, los estudiantes y los agentes sociales que, de una u otra forma, tienen relación directa o indirecta con la Universidad, y es el Gobierno y la Dirección de la institución quienes deben encontrar las mejores vías para optimizar dicha participación.

La Universidad de Alicante, al igual que otras universidades de su entorno, ha incrementado en los últimos años los esfuerzos destinados a las actividades de extensión universitaria a través de los correspondientes vicerrectorados u organismos cuyas acciones responden a tal fin. En la actualidad se programa una importante variedad de eventos (conferencias, encuentros, actividades deportivas, musicales, teatrales, divulgativas, de ocio, etc.), por lo que sólo resta la incitación a continuar con dicha tendencia y potenciarla para contar con una mayor y mejor oferta a través de su *campus* o de sus sedes. Se trata, por tanto, de la oportunidad de abrir más, aún, la Universidad a la sociedad y llevar más UA a la sociedad.

1.1 En otras ocasiones la falta de participación de los estudiantes en la vida de la universidad puede tener relación con la **dificultad de adaptación**, fruto de la existencia de determinadas **carencias formativas** que, en no pocas ocasiones, no es apoyado o solventado por el equipo docente. En este sentido, se han formulado propuestas para favorecer dicha adaptación:

- El fortalecimiento de los procesos de acogida en primer ingreso, de tal manera que la adaptación a la vida universitaria se facilite y se oriente hacia una mayor participación (a esto se refería la comunidad cuando hablaba de **fidelización**). Las estrategias de vinculación con la secundaria y de acogida a primer ingreso debieran ser institucionales e integrales, y no desiguales, como ocurre entre los diferentes centros. En este tipo de estrategias, la participación de estudiantes de últimos cursos puede ser muy favorable para enriquecer la vida universitaria por ambas vías, a cambio podrían concederse estímulos como créditos.
- El establecimiento de un marco adecuado de relación entre docente y discente, apoyado del diseño coherente de las tutorías.
- La potenciación de los servicios de orientación integral.
- La organización de cursos de apoyo en esas materias con dificultad para el estudiante.
- Una tutorización adecuadamente organizada, con un seguimiento continuado del profesor hacia el alumno, para potenciar la obtención de buenos resultados en el proceso de aprendizaje de los universitarios, lo cual constituye un elemento base en el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje que surge de la construcción del EEES.
- La oferta de cursos de preparación inicial, que van dirigidos a disminuir el fracaso escolar de los primeros cursos universitarios. Estos cursos, denominados por algunas universidades “cursos de nivelación” pueden ser intensivos y optativos, de desarrollo de contenidos básicos o cursos más específicos para la adquisición de técnicas de estudio con las que obtener un mayor rendimiento académico.

1.2 **La oferta educativa como atractivo y agente revitalizador de la vida universitaria.** A través de los diferentes tipos de estudios que ofrece la Universidad de Alicante y la naturaleza de su oferta, podría captar un mayor número de estudiantes y provocar una mayor convivencia en la comunidad universitaria. Entre las propuestas que se hacen en este sentido, se apuntan las siguientes:

- La ampliación de la oferta de formación continuada, que abarque no sólo la formación profesional sino, también, la personal.
- La adecuación de espacios y horarios para la captación de otros estudiantes que demandan servicios formativos con necesidades precisas (veranos, fines de semana, periodos vacacionales, noches, etcétera).
- El empleo de metodologías docentes y de trabajo que promuevan la convivencia y la interacción entre la comunidad universitaria.
- El seguimiento continuo de los egresados de la UA de cualquiera de sus estudios, para la captación de información que facilite el ajuste de la oferta y favorezca el atractivo de la Universidad. La comunicación constante con los egresados genera un vínculo de identidad hacia la UA (**fidelización** del egresado).

1.3 Otra línea de actuación que debe ser considerada por la UA es aquélla que aglutina acciones para la **mejora del flujo de información** hacia los estudiantes, por ejemplo:

- La actualización constante de información en la *Web* de la UA.
- El impulso de las asociaciones de estudiantes.
- La organización de espacios para el diálogo, coloquios, foros o mesas redondas, especialmente sobre los aspectos que preocupan a los estudiantes aunque no los ocupen, como el EEES.

- El diseño de mecanismos de difusión de las sugerencias o comentarios que de ellos surjan hacia el Gobierno y la Dirección de la Universidad.

Estas líneas de actuación se orientan al cumplimiento de dos objetivos generales:

1. *Mejorar la participación de los estudiantes en la vida universitaria y en sus decisiones.*
2. *Dotar de un mayor atractivo a la UA a través de una rica vida universitaria.*

6.6. LÍNEAS DE ACTUACIÓN SOBRE “EL DESARROLLO DEL ENTORNO Y LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE”

En la actualidad, la relación Universidad – sociedad no se limita al cumplimiento de las funciones tradicionales ligadas con la creación, desarrollo y transmisión de conocimiento y cultura: el entorno reclama de la Universidad una mayor participación en su desarrollo socioeconómico. El Consejo de Europa, celebrado en Lisboa en el año 2000, ya apuntaba esta participación cuando se estableció el objetivo de hacer en Europa la sociedad basada en el conocimiento más competitiva del mundo en 2010.

La Universidad por sí misma es **fuerza de riqueza económica**: genera empleos, realiza transacciones comerciales y financieras, posee propiedades, genera servicios, etcétera. Resulta tan evidente este papel, que sólo con observar algunas ciudades se distingue a la universidad como la mayor “empresa” local.

Además de este efecto en el crecimiento económico, la Universidad es impulsora del desarrollo de su entorno porque realiza otras funciones que, de manera directa o indirecta, influyen en él. Así, la Universidad, a través de la docencia, participa en la formación de **capital humano** para las actividades productivas, científicas, culturales, sociales y políticas de su entorno. Además, de forma emergente, se asocia a la Universidad un papel importante en la **formación de ciudadanos**.

Como generadora de ideas, de ciencia y tecnología, la Universidad posee la capacidad de imprimir el **carácter innovador** en su ámbito de influencia. Con frecuencia se observan más casos de universidades ligadas al desarrollo científico y empresarial de su entorno, estableciendo redes de información, convenios de participación, investigación en colaboración, creación de empresas. Es necesario que esta innovación se vincule a las necesidades de su entorno, de ahí la importancia de una universidad en comunicación con el resto de los agentes económicos, políticos y sociales.

En otra de sus actuaciones, la universidad posee la capacidad de influir en la cultura y arte de la comunidad en la que se inserta, incluso llegar a casos en los que la convierte en el único referente cultural y artístico de algunas comunidades. Vinculado a la formación de ciudadanos, su función como **referente cultural y artístico** es la contraparte indispensable de su función como impulsora del crecimiento económico.

La concepción original de la Universidad no consideraba algunas de las nuevas tareas que realiza; sin embargo, es evidente que a través de su historia, siempre se ha relacionado con el desarrollo de la comunidad de la que forma parte.

Ciertamente, la Universidad no es un agente único de influencia en el desarrollo. Su participación, para que resulte efectiva, no puede ignorar al resto de los agentes sociales, económicos y políticos: debe interactuar con ellos en la definición de una visión conjunta y el diseño de políticas de desarrollo para su entorno. En una dimensión legal, las universidades se relacionan con el gobierno central y local. Por otro lado, en una dimensión técnica, las universidades mantienen estrechas relaciones con los gobiernos y los agentes económicos y sociales de su entorno. En ambos casos se trata de relaciones horizontales, en las que no se dibujan relaciones de subordinación, sino de colaboración. Asimismo, en la dimensión política, de igual manera se relacionan con los gobiernos y los agentes económicos y sociales; en lo que concierne a los gobiernos, debido a la autonomía universitaria no existe una relación de subordinación en lo legal; sin embargo, en la práctica, la dependencia financiera implica una subordinación *de facto*.

La Universidad de Alicante guarda relaciones distintas según el entorno del que se trate. En su entorno inmediato, lógicamente, su influencia en todos los aspectos mencionados anteriormente es mayor. Para la definición de las propuestas recibidas en estrategias claras de mejora de la participación de la Universidad de Alicante en el desarrollo de su entorno, se formulan líneas de actuación en estos aspectos:

1. *La participación de la Universidad de Alicante a través de su oferta educativa y cultural.*
2. *La transferencia de resultados de la Universidad de Alicante a su entorno.*

Previo a cualquier acción, la Universidad debiera definir con precisión los entornos con los que se relaciona y la naturaleza de sus relaciones con los actores que participan de estos entornos. Asimismo, es fundamental partir del conocimiento real de las necesidades, de las demandas respecto a todos los servicios que ofrece la Universidad de Alicante.

Por ello, en el epígrafe dedicado al modelo educativo ya se apuntaba la necesidad de conocer las demandas del entorno, y se proponía la creación de un **Observatorio de Demandas y Resultados** que pretendiera ser una organización altamente profesionalizada y multidisciplinar, con una estructura dedicada a la medición de las necesidades del entorno y a la respuesta que la Universidad ofrece en todos los ámbitos de su actuación. A tal efecto se sugiere que sea creado como un órgano independiente, que aglutine otras iniciativas que de manera aislada se vienen realizando por parte de la UA o sus centros sobre la medición de la demanda o aspectos relacionados a ésta. Este Observatorio podría cumplir funciones como las siguientes:

- Realizar tareas de prospección sobre demandas existentes y demandas emergentes en los diferentes entornos de la UA, sean docentes, culturales o de investigación.
- Realizar estudios sobre la adecuación del perfil de los egresados y las demandas de los empleadores.
- Medir los indicadores de calidad de la respuesta universitaria que se determinen para las diferentes actividades universitarias y su satisfacción en los usuarios.
- Informar a los centros y unidades de las necesidades detectadas.
- Coordinar los estudios de seguimiento a egresados.

Sobre *la participación de la Universidad de Alicante a través de su oferta educativa y cultural* se pueden apuntar diversas líneas de actuación:

1.1 **La participación del entorno en la definición de la oferta educativa** a través de la consulta a empleadores para conocer de cerca las sensibilidades y necesidades del entorno social y productivo. Algunas estrategias en este sentido son:

- La constitución de Comités Asesores con miembros de los diferentes sectores de la sociedad que tendrían como funciones el conocimiento de la demanda, la preparación y orientación de la oferta, la participación de formadores externos, etcétera.
- La inclusión de profesionales del entorno productivo en clases que requieran de una aplicación práctica, y que podrían darse como seminarios, talleres, etcétera.
- La creación de cursos a partir de demanda identificada y bajo acuerdo con los organismos interesados en dicha formación.
- La vinculación de los estudios a colegios y asociaciones profesionales.
- El seguimiento y evaluación de las prácticas en empresas para conocer el nivel de satisfacción de quienes reciben a los estudiantes en prácticas.

1.2 **La creación de oferta cultural y participación social.** En este sentido, la Universidad de Alicante puede desarrollar un extenso potencial como polo de creación y expresión de la cultura. Algunas de las estrategias se centran en lo siguiente:

- El establecimiento de convenios con asociaciones y organismos públicos y privados para el desarrollo de actividades culturales conjuntas.
- El ofrecimiento de las instalaciones y servicios de la UA para el desarrollo de actos y eventos culturales.
- La apertura de la Universidad para la programación de actividades culturales fuera de las actividades y horarios docentes.
- La celebración de ferias, muestras, foros, seminarios y encuentros relacionados con el arte en la región.
- La promoción de las actividades artísticas a través de premios y exposiciones.

- La participación en asuntos sociales de interés para el desarrollo de la ciudadanía y la mejora de la convivencia.

Sobre la *transferencia de resultados de la Universidad de Alicante a su entorno* se apuntan diversas líneas de actuación que giran en torno a la potenciación de su actividad investigadora y a la manera como ésta conecta con las necesidades de su entorno.

2.1 **La formación de investigadores** de acuerdo con las necesidades del entorno productivo y tecnológico. Entre las estrategias a considerar se apuntan las siguientes:

- El establecimiento de convenios para el desarrollo de investigadores en la empresa a través de la oferta de estudios de doctorado y el desarrollo de tesis relacionadas con su sector de trabajo.
- La formación de investigadores con apoyos, como la realización de estancias acordadas en sectores productivos.
- La inclusión de jóvenes investigadores en grupos de investigación consolidados dentro de la Universidad de Alicante.
- La generación de apoyos puntuales para investigadores emprendedores que desean poner en marcha un proyecto o un equipo de investigación con aplicación práctica de resultados.

2.2 **El fomento de la transferencia de resultados de I+D+i.** Esta línea de actuación persigue continuar con la actividad que en este sentido viene realizando la Universidad de Alicante para conectar los resultados de investigación con el entorno de la UA. Se apuntan algunas estrategias en este sentido:

- La identificación de líneas de investigación estratégicas y consolidadas para su fomento y participación en los diversos entornos: local, regional, europeo y mundial.
- La difusión de los resultados de investigación obtenidos en la UA entre los agentes productivos y sociales de los entornos.
- El fomento de la transferencia a través de incentivos que la premien.
- La realización de eventos de difusión como seminarios, ferias y misiones que den a conocer la actividad investigadora de Alicante.
- El fomento de la participación en redes de investigación internacional asociadas al entorno productivo y social.
- El fomento de la actividad investigadora interdisciplinar.
- La creación y apoyo de *spin-off* con investigadores de la UA y participación del entorno.

Las líneas de actuación descritas en este epígrafe están encaminadas a esbozar los ámbitos en los que se puede ampliar la participación de la Universidad de Alicante en el desarrollo del entorno. Los objetivos que se deberían cumplir en este ámbito se centran en lo siguiente:

1. *Incrementar la presencia de la Universidad de Alicante en los sectores productivos y sociales de su entorno.*
2. *Aumentar la participación en el desarrollo económico del entorno.*
3. *Potenciar a un mismo tiempo el desarrollo económico y el desarrollo humano.*
4. *Favorecer el desarrollo de una ciudadanía responsable y un compromiso social de la Universidad.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAILEY, M.N. (2003): “The sources of economic growth in OECD countries: a review article”, *International Productivity Monitor*, 7, Fall 2003.
- BANCO CENTRAL EUROPEO (2004a): “Sectoral specialisation in the EU: a macroeconomic perspective, by MPC task force of the ESCB”. *Occasional Paper Series, n° 19*, julio, Frankfurt, European Central Bank.
- BANCO CENTRAL EUROPEO (2004b): “Evolución de la productividad del trabajo en la zona del euro: tendencias agregadas y comportamientos sectoriales”, *Boletín Mensual*, julio.
- BLANDE, J., F. PANA, X. SALA-I-MARTÍN (2004): “The Growth Competitiveness Index: Analyzing Key Underspinnings of Sustained Economic Growth”. *World Economic Forum*.
- BRICALL, J.M. (2000). *Universidad 2000. Informe sobre la enseñanza superior en España*. CRUE. Madrid.
- CASELLI, F. Y S. TENREYRO (2004): “Is Poland the Next Spain?”, *Federal Reserve Bank of Boston, Public Policy Discussion Papers*, n° 04-8.
- CEIM-IVIE (2006): *Observatorio de las Migraciones*. www.ivie.es
- CELLINI, R. Y A. SOCI (2002): “Pop competitiveness”, *BNL Quarterly Review*, n° 220, págs. 71-101.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION’S PROGRAMME ON INSTITUTIONAL MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION (1999). *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Centre for Urban and Regional Development Studies.
- COMISIÓN EUROPEA (2000) 06: *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones*, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2000): *La innovación en una economía del conocimiento*, 567 final, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2002): *More research for Europe, towards 3% of GDP*, 499 final, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2002): *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*, 779 final, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2001): *Informe sobre Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2003): *Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2003): *El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*, 58 final, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2004a): *The European Union Economy: 2004 Review*, Bruselas, 26 Octubre 2004, ECFIN (2004) REP 50455-EN.
- COMISIÓN EUROPEA (2004b): *European Competitiveness Report*, Bruselas, 2004, SEC (2004) 1397.
- COMISIÓN EUROPEA (2005): “Country study: Spain in EMU: a virtuous long-lasting cycle?”, *Occasional Papers*, n° 14, febrero, Bruselas, European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs Publications, Bruselas.

- COMISIÓN EUROPEA (2005): *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution on the Lisbon Strategy*, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2005): *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa*, Bruselas.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2004): “Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario Español”. Madrid.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2004): *Sobre la duración de los estudios de grado*. Madrid.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, CRUE (2004): *La Universidad Española en Cifras*. Madrid.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, CRUE (2006): *La Universidad Española en Cifras*. Madrid.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MADRID, CRUMA (2005): *El Sistema Universitario Público de Madrid. Financiación y Entorno*. Madrid.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA – VICESECRETARÍA DE ESTUDIOS (2002): *Informe sobre la Evolución del Alumnado Universitario de 1994/95 a 2001/02*. Madrid.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2005): *Datos y Cifras del Sistema Universitario, 2005/2006*. Madrid.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (varios años): *Estadística Universitaria*, Madrid.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: Borrador del *Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español*, Madrid.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Estudio de la oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las Universidades Públicas y Privadas. Curso 2005-06*, Madrid.
- DE MIGUEL, M. (2004). Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Universidad de Oviedo, España.
- DEARING, R. (1997). *The National Committee of Inquiry into Higher Education Report*. Publicado en el Reino Unido.
- DENIS, C., K. MCMORROW Y W. RÖGER (2004) “An analysis of EU and US productivity developments (a total economy and industry level perspective)”, European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs, Economic Papers, nº 208, Julio, http://europa.eu.int/comm/economy_finance.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005): “Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”.
- EUROSTAT (2004): *Science and Technology in Europe. Data 1999-2004*, Luxemburgo.
- EUROSTAT (2005): *Europe in Figures, Eurostat Yearbook 2005*, Luxemburgo.
- EUROSTAT (varios años): *Labour Force Survey*, Luxemburgo.
- EUROSTAT (varios años): *Newcronos data*, Luxemburgo.
- EURYDICE (2005): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe, 2004/2005. National Trends in the Bologna Process*, Bruselas.
- EURYDICE (2005): *Key Data on Education in Europe 2005*, Bruselas.
- FERNÁNDEZ VIDAURRETA, C Y JIMENO SERRANO, J.F: “Educación e inserción laboral”, *Papeles de Economía Española*, Madrid, 2004.
- GARCÍA-MONTALVO, J. (2001): “Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y Europa”. Fundación Bancaja.
- GARCÍA-MONTALVO, J., PEIRÓ, J. M^a Y SORO, A. (2003): *Capital Humano, Observatorio de la Inserción Laboral de los Jóvenes: 1996-2002*, Bancaja, Valencia, 2003.
- GARCÍA-MONTALVO, J., PEIRÓ, J. M^a Y SORO, A. (2006): *Los jóvenes y el mercado de trabajo en la España urbana: resultados del Observatorio de Inserción Laboral 2005*, Bancaja, Valencia, 2006.
- GORDO, E. (2004): “Los efectos de la ampliación de la UE sobre la economía española: estructuras productivas y flujos comerciales”, *Boletín Económico del Banco de España*, Junio. Madrid.
- GORDON, R. (2004): “Why was Europe left at the station when America’s productivity locomotive departed?”, NBER Working Paper nº 10661, Cambridge (Massachusetts – EE.UU.), National Bureau of Economic Research.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2005): *Cifras INE de Educación Universitaria (4/2005)*. Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (varios años): *Contabilidad Nacional y Regional*, Madrid
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (varios años): *Encuesta de Estructura Salarial*, Madrid
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (varios años): *Encuesta de Población Activa*, Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (varios años): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Madrid
- JORGENSEN, D.W., M.S. HO Y K.J. STIROH (2002): “Information Technology, Education, and the Sources of Economic Growth across U.S. Industries”, Federal Reserve System, Mayo. Washington.
- KIERZKOWSKI, H. (2005): “Outsourcing and fragmentation: Blessing or threat?”, *International Review of Economics and Finance*, 14 (2005), págs. 233–235.
- KRUGMAN, P. (1995a): “Growing World Trade: Causes and Consequences”, *Brooking Papers on Economic Activity*, nº 1, págs. 327-377.
- KRUGMAN, P. (1995b): “Technology, Trade and Factor Prices”, NBER Working Paper nº 5355, noviembre, Cambridge (Massachusetts – Estados Unidos), National Bureau of Economic Research.
- KRUGMAN, P. (1996): *Pop Internationalism*, MIT Press: Cambridge, MA, págs. 35-48.
- KRUGMAN, P. Y A.J. VENABLES (1995): “Globalisation and the Inequality of Nations”, *Quarterly Journal of Economics*, 110 (4), págs. 857-80.
- LEROY, J.D. (1999). *Quels seront les métiers de demain ? Comment s’y préparer?* Séminaire Europe. Assises francophones de l’Enseignement supérieur technologique et professionnel. Université d’Evry Val d’Essonne, Paris.
- MAS, M., F. PÉREZ, E. URIEL, L.SERRANO, Á. SOLER: (2005) “Capital Humano. Series 1964-2004”. Fundación Bancaja-Ivie, Valencia.
- MAS, M. Y J. QUESADA (2005): *Las nuevas tecnologías y el crecimiento económico en España*, Bilbao, Fundación BBVA, Bilbao.
- MAS, M. Y PÉREZ, F. (dirs.) (2000): *Capitalización y crecimiento (1970-1997): una perspectiva internacional comparada*, Fundación BBVA, Bilbao.
- MAUDOS, J., PASTOR, J. M., Y SERRANO, L. (2000): “Efficiency and productive specialization: an application to the Spanish regions”. *Regional Studies* 34 (9), págs. 829-842.
- MICHAVILA, F. (2000). *Llibre blanc sobre descentralització i estructura organitzativa de la UPC*. Universitat Politècnica de Catalunya.
- MICHAVILA, F. Y CALVO, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Ed. Mundi-Prensa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, AGENCIA NACIONAL ERASMUS (varios años): *Estadísticas de la evolución de los estudiantes*, Madrid.
- O’MAHONY, M. Y B. VAN ARK (eds.) (2003): *EU productivity and competitiveness: an industry perspective*, Comisión Europea, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- OCDE (2002): “Intra-Industry and Intra-Firm Trade and the Internationalisation of Production”, *OECD Economic Outlook*, vol. 2002 (1), junio 2002, págs. 309-320(12), OECD, París.
- OCDE (2003): *The Sources of Economic Growth in OECD Countries*, OECD, París.
- OCDE (2004): *Understanding Economic Growth*, OECD, París.
- OCDE (2005): *Education at a Glance, OECD Indicators 2006*. París.
- OCDE (2005): *OECD compendium of productivity indicators*, 64 págs. París.
- OCDE (varios años): *Productivity, Labour & General Statistics*, París.
- OVERMAN, H.G., S.J. REDDING Y A.J. VENABLES (2001): “The Economic Geography of Trade, Production and Income: A Survey of Empirics”, CEPR Discussion Paper, DP2978, septiembre.
- PARLAMENTO EUROPEO (2000): “Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia”.
- PASTOR, J. M. Y L. SERRANO (2003): “El valor económico del capital humano en España”. Capital humano y actividad económica. Fundación Bancaja.
- PENEDER, M. (2003): “The Employment of IT-Personnel”, *National Institute Economic Review*, abril, págs. 74-85.

- PÉREZ, F. (DIR.), J. MAUDOS, J.M. PASTOR, L., SERRANO, (2006): *Productividad e internacionalización. El crecimiento español ante los nuevos cambios estructurales*. Fundación BBVA, Bilbao, 301 pp.
- PÉREZ, F. (DIR.), P. CHORÉN, P., F. GOERLICH, M. MAS, J. MILGRAM, J.C, ROBLED, A. SOLER, L. SERRANO, D. ÜNAL-KESENCI Y E. URIEL (2004): *La competitividad de la economía española: inflación, productividad y especialización*, Colección de Estudios Económicos 32, BARCELONA, LA CAIXA.
- PORTER, M.E (2004): “Building the Microeconomic Foundations of Prosperity: Findings from the Microeconomic Competitiveness Index”. *World Economic Forum*.
- PRESCOTT, E. (2004): “Why do Americans work so much more than Europeans”, *Federal Reserve Bank of Minneapolis Quarterly Review*, July.
- PRESIDENCIA DEL GOBIERNO (2005): “Convergencia y empleo: Programa Nacional de Reformas, 2005”, Madrid.
- PROGRAMME OF EUROPEAN COMMISSION COORDINATED BY CENTRE FOR URBAN AND REGIONAL DEVELOPMENT STUDIES, (1999). *Universities in regional development*, Un. Newcastle. Reino Unido.
- REICHERT SYBILLE, CHRISTIAN TAUCH (2005): “Trends IV: European Universities Implementing Bologna”. *European University Association*.
- SCARPETTA, S. Y T.TRESSEL (2002): “Productivity and Convergence in a Panel of OECD industries: Do Regulations and Institutions Matter?”, Working Papers, n.º 342, París, OECD Economics Department.
- SERRANO, L. Y J.M. PASTOR (2005): “La geografía del capital humano en España: niveles educativos de los municipios, provincias y comunidades autónomas”. Fundación Bancaja.
- SILVERBERG, G. Y L. SOETE (eds.) (1994): *The economics of growth and technical change*, Edward Elgar Publishing.
- STIROH, K. (2002): “Information technology and U.S. productivity revival: what do the industry data say?”, *American Economic Review*, 92 (5), December, págs.1559-1576.
- STRAUSS-KAHN, V. (2003): “The role of globalization in the within-industry shift away from unskilled workers in France”, NBER Working Paper, n.º 9716, Cambridge.
- TIMMER, M. Y VAN ARK, B. (2005): “Does information and communication technology drive EU-US productivity growth differentials”, *Oxford Economic Papers*, vol. 57, 4, October, págs. 693-716.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA, SERVICIO INTEGRADO DE EMPLEO (2001): *Estudio del proceso de Inserción Laboral de los Titulados de la Universidad Politécnica de Valencia*.
- UNIVERSITAT D’ALACANT (2006): *Trayectoria formativo-laboral y demanda de formación en los egresados de la Universidad de Alicante (2001-2005)*.
- VIDAL GARCÍA, J. (COORD) (2003): *Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los Universitarios*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Universidad de León, Madrid.

