

La educación universitaria en España: Evolución y tendencias en la década de los noventa

2.1. Introducción

Desde un enfoque socioeconómico, uno de los fenómenos más relevantes que ha sucedido en nuestro país en los últimos años ha sido la notable elevación de los niveles educativos de la población española. A pesar de que todavía no se han conseguido alcanzar las cotas de los países más desarrollados, la trayectoria experimentada ha hecho posible el inicio de un proceso de clara convergencia educativa con los países de nuestro entorno. Este proceso se acelerará en los próximos años, cuando las cohortes más jóvenes de españoles que, en la actualidad, se encuentran inmersas en su proceso de formación, salgan del sistema educativo.

El aumento del nivel educativo de la población española resulta enormemente favorable, tanto desde una perspectiva individual, como desde el punto de vista social. En el primer caso, el aumento del capital humano mejora la capacidad de los individuos para adaptarse a un mundo que se transforma rápidamente, confiriéndoles mayores oportunidades de inserción laboral. Desde un enfoque colectivo, el incremento del capital humano acumulado se convierte en uno de los factores claves para afrontar el desarrollo económico en una sociedad globalizada y altamente competitiva.

En este contexto, el crecimiento del sistema universitario español ha jugado un papel fundamental, principalmente desde principios de la década de los noventa. Así, como afirman Pérez y Serrano (1998), la expansión de la enseñanza obligatoria fue el fenómeno predominante en el cambio del nivel educativo de la población española durante los años setenta y ochenta, mientras que, en los últimos años, la intensidad del cambio ha empezado a ser mayor en el ámbito universitario. La Universidad española ha pasado de ser una institución de carácter elitista a convertirse en un sistema que proporciona una formación de masas. A título de ejemplo puede indicarse que, en el año 2001, el porcentaje de jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, que habían completado estudios universitarios alcanzaba el 36%, superando la media de los países de la OCDE, que se situaba en un 28% (OCDE, 2003). Esta situación representa un fenómeno sin precedentes ya que, hasta principios de la década de los noventa, nuestro país se había caracterizado por presentar un déficit de capital humano en todos los niveles educativos.

Dadas estas circunstancias, el presente capítulo pretende cubrir la necesidad de analizar en detalle la reciente e intensa expansión de la educación universitaria española. Bien es cierto que este profundo desarrollo se ha producido en todos los niveles de estudios pero, mientras que en los niveles de educación obligatoria este fenómeno ha sido fundamentalmente una consecuencia de las políticas educativas diseñadas desde la administración, en el caso de la educación universitaria, la demanda social ha sido, probablemente, el componente decisivo de esta expansión. Por esa razón, conocer los factores determinantes del proceso de crecimiento de la demanda de educación universitaria es un elemento esencial para valorar la forma en que los distintos tipos de individuos y grupos sociales se benefician de la educación superior.

El capítulo se divide en tres partes diferenciadas. Tras esta introducción, el primer apartado se dedica a enumerar los principales factores que han impulsado el crecimiento de la demanda de estudios universitarios que ha tenido lugar a finales del siglo XX. A continuación, se realiza un análisis detallado de la evolución del número de alumnos universitarios en la década de los noventa, así como las principales tendencias de la demanda de educación universitaria en este periodo de estudio. Finalmente, a modo de corolario, en la última sección se recogen los principales resultados y reflexiones derivados de este capítulo.

2.2. Factores explicativos del crecimiento de la demanda de educación universitaria en España

Al igual que en la mayor parte de los países europeos, la extensión de la educación superior a capas relativamente amplias de la sociedad comenzó en nuestro país a principios de los años sesenta. Como puede observarse en el cuadro 2.1, en el curso académico 1959-60, había 170.600 alumnos matriculados en Universidades españolas. Apenas cuarenta años después, en el curso 1999-2000, las Universidades españolas rebasaban la cifra de millón y medio de alumnos matriculados.

Cuadro 2.1. Alumnado universitario en España en la segunda mitad del siglo XX

Curso académico	Alumnos matriculados	Incremento (en %)
1959-60	170.602	--
1964-65	243.541	43
1969-70	346.027	42
1974-75	468.526	35
1979-80	657.447	40
1984-85	788.168	20
1989-90	1.093.086	39
1994-95	1.445.322	32
1999-00	1.581.415	10

Fuente: Elaboración propia a partir de Bricall (2000) y de Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

El cuadro 2.1 también muestra como, en los distintos quinquenios considerados, el número de alumnos universitarios en España ha ido incrementándose progresivamente. Este crecimiento fue especialmente acelerado en las décadas de los sesenta y de los setenta, así como en la segunda mitad de los años ochenta y, posteriormente, fue ralentizándose³⁴.

³⁴ De hecho, a partir del curso 2000-01, se aprecia una progresiva reducción en el número de alumnos universitarios (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002).

Los universitarios de hace medio siglo representaban una parte mínima de su generación. Sin embargo, en el año 2000, prácticamente el 30% de los jóvenes españoles de entre 30 y 34 años poseía un título de educación superior (OCDE, 2002). En nuestra opinión, la explicación a este rápido e intenso crecimiento de la demanda universitaria no se debe a un único elemento, sino que es el resultado de la interacción de múltiples variables. En los siguientes apartados se procede a describir las causas que, a nuestro juicio, han podido influir en el incremento de la demanda de estudios universitarios. Estas variables pueden agruparse en cuatro grandes bloques: los factores demográficos, los factores económicos, los factores institucionales y, finalmente, los factores sociales y culturales.

2.2.1. Factores demográficos

Los diversos cambios demográficos acontecidos durante las últimas décadas han tenido, y continuarán teniendo, importantes repercusiones en el sistema educativo español, así como en las oportunidades de empleo de los jóvenes. Para explicar el crecimiento de la matrícula universitaria en la segunda mitad del siglo XX debe tenerse en cuenta la evolución de la población española y el gran número de nacimientos registrados entre los años cincuenta y finales de los setenta.

De acuerdo con Mora (1990:35), “el elemento demográfico más influyente en la demanda de educación universitaria es el tamaño y la estructura de las cohortes de edad que se corresponden con los años usuales de la realización de estudios universitarios”. Las principales estadísticas demográficas de nuestro país muestran que el número de individuos en edad de cursar estudios universitarios se incrementó notablemente hasta finales de los años noventa³⁵. Por tanto, el baby-boom que experimentó la población española durante los años cincuenta y sesenta fue uno de los factores que favorecieron el crecimiento en el número de alumnos matriculados en las Universidades en décadas posteriores.

Sin embargo, a finales de los años setenta, las tasas de natalidad manifiestan un acusado cambio de tendencia. A partir de este momento, se observa un drástico descenso en las tasas de natalidad, que se corresponde con una reducción de las cohortes de población que han accedido a la educación universitaria en épocas recientes³⁶.

2.2.2. Factores económicos

En este apartado se recogen tres factores económicos que han contribuido al desarrollo de la educación universitaria en nuestro país. En primer lugar, se destaca la importancia del crecimiento económico en España, como factor que incentiva la realización de estudios superiores. En segundo lugar, se analiza la influencia del desempleo en el aumento de la demanda universitaria. Por último, se estudia el efecto de la rentabilidad privada, en términos de ingresos, para aquellos individuos que cursan estudios universitarios.

2.2.2.1. El crecimiento económico

La expansión de la educación universitaria en España ha ido paralela al desarrollo de transformaciones económicas de considerable importancia. Tras la liberalización de la política económica iniciada con el Plan de Estabilización Económica de 1959, la economía del país evolucionó sustancialmente en pocos años y España pasó de ser un país fundamentalmente agrícola, a desarrollar una economía cada vez más dependiente de la industria y del sector servicios. El crecimiento económico generó un progresivo aumento en el nivel de vida y favoreció el establecimiento

³⁵ Como indica Tiana (1998:178), “los jóvenes con edades entre 15 y 24 años han pasado de ser 2.312.300 en 1960 a un total de 3.217.500 en 1991, multiplicándose la cifra por 1,39 en ese periodo”.

³⁶ De hecho, el descenso en el número de alumnos matriculados en las Universidades ya ha comenzado a manifestarse. Según las cifras Consejo de Coordinación Universitaria (2002), el número de universitarios ha pasado de 1.582.698 en el curso 1999-00 a 1.529.357 en el curso 2001-02, lo que representa una disminución del 3,4% en tan solo tres años. Las proyecciones existentes a este respecto estiman que, entre el año 2000 y el año 2020, la demanda de educación terciaria (que incluye la demanda de educación universitaria y la demanda de educación superior no universitaria) se reducirá en un 1,7% (Turrión y Velázquez, 2000).

de una clase media cada vez más numerosa que disponía de una mayor capacidad de consumo (Sánchez Ferrer, 1996).

Asimismo, en épocas más recientes, el proceso de integración en Europa, el incremento de la inversión en capital físico, la modernización de las infraestructuras y el desarrollo tecnológico, además de otros factores, han hecho posible el aumento de la renta per cápita de España, de forma que tienda a converger con la de otros países europeos.

Desde el punto de vista de la relación entre la demanda de educación y el nivel de renta de los individuos, la educación puede clasificarse como un bien normal, en el sentido de que su demanda se ve incrementada conforme aumenta el nivel de renta (Campbell y Siegel, 1967; Moreno Becerra, 1999; Tansel, 2002). En un contexto en el que la economía española ha sido capaz de generar incrementos en el nivel de renta de la población, no es de extrañar que la demanda de educación y, en concreto, la demanda de educación universitaria, haya aumentado significativamente. A medida que los niveles de desarrollo económico han mejorado, las tasas de escolarización en las etapas postobligatorias han experimentado un crecimiento paralelo³⁷.

Por otra parte, el desarrollo económico de nuestro país en las últimas décadas ha generado la necesidad de un incremento en la cualificación de la fuerza laboral que tenga en cuenta el aumento de la variedad, la complejidad o la especialización de las tareas que se van a desempeñar (Martín *et al.*, 2000). En el momento actual, la emergencia de la nueva economía del conocimiento ha desencadenado una serie de cambios acelerados en el mundo productivo y laboral, impulsando a los individuos a la adquisición de niveles superiores de educación formal, con el fin de poder acometer, de manera eficaz, las funciones que les son exigidas en su puesto de trabajo.

2.2.2.2. El problema del desempleo

La desacelerización del crecimiento mundial de principios de los setenta, los efectos de la crisis del petróleo de 1973 y las debilidades estructurales de las que adolecía nuestro país, fueron algunos de los factores que contribuyeron a desencadenar un proceso de fuerte crecimiento del desempleo a finales de los años setenta, que persistió durante las décadas de los ochenta y noventa. Así, según datos de la OCDE (1995), en el año 1994, la tasa de desempleo general de nuestro país se situaba en el 22%. Esta cifra duplicaba la tasa media de desempleo de los países de la Unión Europea (11%) y se encontraba a una gran distancia de las tasas de paro de otros países desarrollados, como Estados Unidos (5,4%) y Japón (3,4%).

Desde un punto de vista teórico, los efectos que el aumento de la tasa de desempleo pueden provocar en la demanda de educación universitaria se manifiestan a través de dos mecanismos principales, que actúan en direcciones opuestas (San Segundo, 2001). Por un lado, el aumento de las tasas de desempleo supone una reducción del coste de oportunidad de cursar estudios universitarios³⁸, ya que la probabilidad de acceso a un empleo en el mercado laboral disminuye. Ante la dificultad para obtener un empleo, los jóvenes pueden reaccionar incrementando su nivel de cualificación, con objeto de aumentar sus posibilidades personales de conseguir un puesto de trabajo y decidirían continuar sus estudios a falta de otra ocupación³⁹ (Tiana, 1998).

Por otra parte, debe considerarse que el incremento del nivel de desempleo también puede ejercer un efecto disuasorio sobre la demanda universitaria. Así, si la tasa de paro aumenta, las posibilidades de encontrar un puesto de trabajo se reducen, con la consiguiente disminución en la rentabilidad de realizar estudios universitarios (Mickewrigh *et al.*, 1990).

³⁷ Según Tiana (1998), a finales de la década de los noventa, aproximadamente el 80% de los jóvenes entre 16 y 17 años estaba escolarizado, al igual que más de la mitad de los comprendidos entre 18 y 20 años.

³⁸ Este coste de oportunidad se define como el salario al que el individuo está renunciando por no dedicarse a trabajar a tiempo completo.

³⁹ Este argumento está en la línea de la hipótesis defendida por Thurow (1983), bajo la cual, la demanda de educación superior actuaría como una necesidad defensiva ante las adversas expectativas laborales. Los individuos consideran que un mayor nivel educativo les proporciona mayores y mejores oportunidades laborales y ello les incentiva a prolongar su educación hasta alcanzar los niveles superiores de enseñanza. Un desarrollo detenido de este planteamiento puede verse en el epígrafe 1.5.1 del capítulo 1.

En este segundo caso, se debe tener en cuenta la posibilidad de que existan dos escenarios distintos (Martínez, 1999). En primer lugar, puede que el incremento de las tasas de paro afecte por igual a todos los individuos, con independencia del nivel educativo que hayan alcanzado. En este caso, el aumento del desempleo desincentivaría la realización de estudios universitarios. Sin embargo, si el desempleo afecta mayoritariamente a los sectores de la población con bajo nivel educativo, puede hacer más atractiva la opción de cursar una titulación universitaria.

A este respecto, Modrego (1986) afirma que los índices de desempleo que resultan relevantes en la decisión de demandar estudios universitarios son la tasa de paro de la población con estudios universitarios, que refleja las expectativas de renta y empleo asociadas a dicho nivel educativo, y la tasa de paro de los individuos con educación secundaria, que se interpreta como una aproximación de los costes de oportunidad de ir a la Universidad.

En el cuadro 2.2 se presentan las tasas de desempleo en España, según el nivel educativo del individuo, para el periodo 1980-1999. Como se puede apreciar, en las fases recesivas del ciclo económico, las tasas de desempleo aumentan notablemente, afectando a todos los individuos con independencia de su nivel educativo. Aun así, las tasas de paro de los individuos que poseen una titulación universitaria siempre son menores que la tasa de desempleo general e inferiores también a las de otros niveles educativos, cualquiera que sea el año considerado. Por el contrario, en el caso de los individuos con estudios secundarios, puede apreciarse que su tasa de desempleo es sistemáticamente superior a la tasa media general, en todos los años considerados.

En la medida que el desempleo afecta a todos los niveles educativos, pero con distinta intensidad, los individuos se ven sometidos a un estado de incertidumbre del que tienden a protegerse mejorando su nivel de estudios. En estas circunstancias, la educación actuaría como un mecanismo defensivo ante la inestabilidad del mercado de trabajo, confiriendo a los individuos mayores oportunidades de acceso al empleo. La información contenida en el cuadro 2.2, referida al caso español, sugiere que, en el periodo analizado, la realización de estudios universitarios ha proporcionado a los individuos ventajas relativas en términos de empleo, al disminuir su probabilidad de quedarse en paro con respecto a otros niveles educativos.

Cuadro 2.2. Tasas de desempleo por nivel educativo en España

Nivel de estudios	1980	1985	Año 1991	1995	1999
Primarios	9,3	17,3	13,6	20,0	14,3
Formación profesional	16,9	27,2	18,5	25,2	17,1
Medios	15,7	23,3	19,8	26,3	14,3
Diplomados	8,9	16,0	10,1	16,0	13,2
Licenciados	8,5	16,3	11,3	16,3	12,5
TOTAL	11,2	21,9	15,9	22,7	14,7

Fuente: Encuesta de Población Activa (INE), resultados detallados, segundo trimestre, varios años. Elaboración propia.

En relación con el análisis de la influencia del desempleo sobre la escolarización en los niveles postobligatorios de enseñanza, se han realizado en nuestro país diversos estudios empíricos, cuyos resultados muestran ciertas diferencias⁴⁰. De esta forma, mientras que algunos trabajos no

⁴⁰ En el ámbito internacional también se han realizado estudios que profundizan en la relación entre el desempleo y la decisión de los jóvenes de continuar sus estudios más allá de la etapa obligatoria. En este caso, los resultados obtenidos son más homogéneos y, generalmente, aportan evidencia empírica a favor de la relación positiva entre el aumento de las tasas de desempleo y la demanda de educación postobligatoria de los jóvenes. Por ejemplo, el trabajo de Rice (1987), elaborado para el Reino Unido, encuentra un efecto positivo del desempleo regional en las tasas de escolarización de los jóvenes. Pissarides (1981), con datos del Reino Unido, estima una relación positiva entre la evolución temporal del desempleo y la tasa de escolarización a los dieciséis años. Para Estados Unidos, Betts y McFarland (1995) señalan un claro efecto positivo del aumento de las tasas de paro en la matriculación en las instituciones de enseñanza superior.

encuentran relación entre ambas variables (Modrego, 1986; Albert, 1998b; González y Dávila, 1998), otras investigaciones corroboran la relación positiva entre el aumento de la tasa de desempleo y el incremento de la demanda de escolarización postobligatoria.

En este sentido, el análisis de series temporales efectuado por Mora (1990) encuentra una relación positiva entre el desempleo agregado y la escolarización universitaria en el primer curso para el periodo 1962-1983. Posteriormente, Albert (1998a), en un análisis realizado con los datos individuales de la Encuesta de Población Activa desde 1977 hasta 1998, comprueba como la probabilidad de demandar estudios universitarios aumenta cuando se incrementa la probabilidad de estar en situación de desempleo, aunque esta relación no se observa de forma inmediata, sino con un desfase de entre cuatro y cinco años⁴¹. Asimismo, el estudio de Martínez (1999) señala la existencia de un aumento de la probabilidad de cursar estudios universitarios cuando se incrementa la tasa de desempleo de los individuos con educación secundaria. Finalmente, el trabajo de San Segundo y Petrongolo (2001) encuentra un efecto positivo de la tasa de paro juvenil en la escolarización de los jóvenes a los dieciséis años.

En definitiva, y aunque existen algunas excepciones, la evidencia empírica disponible en nuestro país parece corroborar la existencia de una relación positiva entre el aumento de las tasas de desempleo y el incremento de la demanda de estudios universitarios.

2.2.2.3. La rentabilidad privada de los estudios universitarios

A lo largo del primer capítulo de esta tesis doctoral se han analizado las diferentes corrientes teóricas que han tratado de aproximarse al estudio del vínculo existente entre la educación y el mercado de trabajo. La mayoría de estas teorías coinciden en destacar la elevada rentabilidad privada que la realización de estudios universitarios reporta al individuo. Así, la teoría del capital humano justifica que las personas inviertan en educación superior, incurriendo en costes directos e indirectos, con el objetivo de obtener en el futuro una rentabilidad en términos de un empleo mejor remunerado. Por su parte, la teoría credencialista mantiene que los individuos tratarán de prolongar al máximo sus estudios, con el fin de emitir una señal más clara que les proporcione suficientes garantías de conseguir buenos empleos en el mercado de trabajo.

En cualquier caso, y con independencia de cuál sea la explicación teórica que la sustenta, hay que resaltar que la evidencia acerca de la rentabilidad privada de la educación superior es muy concluyente. En el caso español, las investigaciones de Calvo (1988), Lassibille (1993), Alba y San Segundo (1995), San Segundo (1996, 1997), Vila y Mora (1998), Lassibille y Navarro (1998), Oliver *et al.* (1998), Marcenaro y Navarro (2000), Barceinas *et al.* (2000) y Caparrós *et al.* (2001), entre otras, ponen de manifiesto que, desde un enfoque puramente económico, la educación, en general, y la educación universitaria, en particular, se configuran como inversiones altamente lucrativas en términos individuales. Además, en el caso concreto de la enseñanza universitaria, los resultados señalan que los rendimientos marginales obtenidos por este tipo de inversión superan a los alcanzados por otros niveles educativos⁴².

En definitiva, a pesar del crecimiento observado en la población con estudios universitarios, la creciente tecnificación del sistema productivo mantiene la ventaja relativa de completar estudios superiores (Mora y Vila, 1998). La fuerte demanda de educación universitaria observada en décadas recientes es consistente con el apreciable rendimiento económico que producen estos estudios en el mercado de trabajo español.

2.2.3. Factores institucionales

En los últimos tiempos, el interés por la formación de capital humano ha vuelto a resurgir en los debates políticos de la mayor parte de los países desarrollados. Diversos informes internacionales

⁴¹ De acuerdo con esta autora, el motivo de la aparición de este desfase estriba en que la reacción de la demanda a las oscilaciones del mercado laboral no es instantánea, sino que se produce una vez transcurrido cierto tiempo.

⁴² Por ejemplo, San Segundo (1997) estima que en 1995, el diferencial de ingresos entre un Licenciado y un individuo con estudios medios era del 49% y entre un Diplomado y una persona con estudios medios alcanzaba el 30%. Sin embargo, la rentabilidad de los estudios medios sobre los primarios sólo era del 22,5%.

les han puesto de manifiesto la importancia de la enseñanza superior en una sociedad donde la innovación y el progreso tecnológico exigen que los individuos posean cada vez más competencias profesionales y que sean capaces de adaptarse con facilidad a las continuas transformaciones del mercado de trabajo.

En este sentido, desde la Comisión Europea se ha destacado el importante papel que cumplen en nuestra sociedad los sistemas de educación y formación. De ellos se espera que sean capaces de resolver los problemas de competitividad de las empresas, la crisis del empleo, la exclusión social y, en definitiva, que sirvan de instrumento para el logro de un mayor crecimiento y desarrollo económico (Comisión Europea, 1993). En una sociedad basada en la producción y en la transmisión del conocimiento, el acceso a la educación debe ocupar una posición central en el seno de la política económica. Por otra parte, el *Informe Delors* (1996) pone de manifiesto la imperiosa necesidad de realizar inversiones educativas que permitan alcanzar un mayor grado de desarrollo, bienestar y progreso en los distintos estratos sociales de cada una de las naciones.

Siguiendo estas recomendaciones, la mayoría de los países han realizado un notable esfuerzo para implementar diversas medidas encaminadas a fomentar y facilitar el acceso a la educación superior. Entre las principales medidas adoptadas a este respecto en España, en el presente apartado van a destacarse tres. En primer lugar, la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, que ha producido un acercamiento entre la edad mínima de abandonar el sistema educativo y el comienzo de la educación universitaria. En segundo lugar, el incremento de los fondos públicos destinados a la educación universitaria en las dos últimas décadas, lo que denota el interés del Sector Público en el desarrollo de este tramo de educación. Finalmente, la creación de Universidades en distintas regiones de la geografía española es otro de los factores que ha podido fomentar la escolarización universitaria en nuestro país.

2.2.3.1. El aumento de la escolarización obligatoria

La necesidad de establecer una enseñanza obligatoria extensa viene recogida en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948* y no ha sido objeto de gran controversia entre los responsables en materia educativa de las distintas naciones. De esta forma, a lo largo del siglo pasado, la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE procedieron a la ampliación de su enseñanza obligatoria que, en la actualidad, engloba toda la educación primaria y gran parte de la educación secundaria.

En el caso español, el artículo 27.4 de la Constitución establece que “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita”. El desarrollo de este principio constitucional se efectuó en la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) de 1985, cuya puesta en marcha conllevó un aumento en el número de alumnos en la enseñanza primaria y secundaria. Este incremento en la matrícula de la educación obligatoria trajo consigo, de manera casi automática, el crecimiento de la enseñanza universitaria en nuestro país.

Posteriormente, la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990, prolongó la duración de la enseñanza obligatoria de los catorce hasta los dieciséis años. A partir de entonces, el sistema educativo queda configurado en torno a diez años de enseñanza primaria y secundaria, que son obligatorios y gratuitos, tanto en los centros públicos, como en los centros concertados (que representan cerca del 90% de los centros privados en España).

Las medidas legislativas encaminadas a ampliar la duración de la etapa de educación obligatoria han conseguido que, en 1995, el 83% de los jóvenes españoles de 16 años de edad estén escolarizados, mientras que en el año 1973, la tasa correspondiente apenas alcanzaba el 43% (San Segundo, 1999).

Desde la entrada en vigor de la LOGSE, la escolarización obligatoria se sitúa a tan sólo dos años de la obtención de la credencial necesaria para optar al acceso a la Universidad (Moreno Becerra, 1999). Así, según las previsiones de la OCDE (1997), España pasará de tener un 28% de la población de 25 a 64 años con estudios equivalentes al nivel de secundaria obligatoria en 1995, al 41% en el año 2005 y al 49% en el 2015. Por consiguiente, en los próximos años, un por-

centaje más alto de individuos cumplirá con los requisitos académicos necesarios para ser aceptados en la Universidad⁴³.

2.2.3.2. El incremento de la inversión pública en materia de educación universitaria

En este epígrafe se analiza la evolución de los indicadores más relevantes del gasto público en enseñanza universitaria para el caso español. A partir de la información contenida en la *Estadística del gasto público en educación*⁴⁴, en el cuadro 2.3 se recogen diferentes indicadores, mediante los cuáles se pretende ofrecer una panorámica del esfuerzo realizado por las instituciones públicas para financiar la educación universitaria entre los años 1992 y 2000. Estos indicadores son: el gasto público por alumno en educación universitaria, el gasto público en educación universitaria en relación con el PIB, el gasto público en educación universitaria como porcentaje del gasto público total y, por último, el gasto público en educación universitaria como proporción del total del gasto en educación.

Como se observa en el cuadro 2.3, el gasto público por alumno (GPU/alumno) ha aumentado desde 2.259 euros en el año 1992 a 3.126 euros en el año 2000, lo que representa un crecimiento del 38% en ese periodo⁴⁵. De acuerdo con Calero y Bonal (1999), existen dos factores de signo contrario que inciden en la magnitud y en la composición del gasto público por alumno matriculado en educación universitaria en la década de los noventa. Por una parte, se aprecian las consecuencias de la fuerte reducción de la natalidad, que se produce desde la segunda mitad de los años setenta y que afecta al tamaño de las cohortes de estudiantes que acceden a las Universidades en los últimos años del periodo analizado. Por otra parte, debe considerarse el incremento vertiginoso de las tasas de escolarización en educación universitaria que se ha producido en España en estas dos últimas décadas.

Dado que, en el periodo analizado, el efecto de la disminución en el número de estudiantes universitarios todavía no se había manifestado⁴⁶, el incremento en el indicador de GPU/alumno debe responder a un crecimiento de la parte del presupuesto público dedicada a la inversión en educación superior.

En relación con la evolución del gasto público en educación universitaria como porcentaje del PIB (GPU/PIB), se comprueba que esta ratio se sitúa en torno al 0,9% durante la etapa 1992-2000, alcanzando su máximo en 1997. Por otro lado, con respecto a la importancia del gasto público en educación universitaria dentro del gasto público total (GPU/GPT), los datos muestran que este indicador se incrementa entre 1992 y 1996 (de 1,7% a 1,9%) para, posteriormente, estabilizarse en torno al 2%.

Cuadro 2.3. Esfuerzo inversor del Sector Público en educación universitaria en España

Indicadores(1)	Año								
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
GPU/alumno(2)	2.259	2.310	2.214	2.347	2.557	2.724	2.731	2.853	3.126
GPU/PIB	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9
GPU/GPT	1,7	1,7	1,6	1,7	1,9	2,0	2,0	2,0	2,0
GPU/GPE	15,42	15,86	15,59	16,47	17,60	18,52	17,93	17,58	18,00

Nota 1: GPU: Gasto público en enseñanza universitaria; PIB: Producto Interior Bruto a precios de mercado; GPT: Gasto público total; GPE: Gasto público en educación.

Nota 2: Para calcular el ratio GPU/alumno en el año t, se consideran los alumnos matriculados en el curso t-1/t. Asimismo, el indicador GPU/alumno está expresado en euros corrientes.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística del gasto público en educación (MEDC).

⁴³ Sin embargo, este incremento puede verse frenado en intensidad por el menor tamaño de las cohortes más jóvenes que acceden a los estudios de educación secundaria.

⁴⁴ Dicha estadística ha sido elaborada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD).

⁴⁵ Las cifras están expresadas en euros corrientes.

⁴⁶ Véanse los cuadros 2.8 y 2.10 en este capítulo.

Por último, en cuanto a la proporción que representa el gasto público en enseñanza universitaria dentro del total del gasto en educación (GPU/GPE), cabe destacar la existencia de un incremento importante en este indicador (17%), pasando de representar el 15,4% en 1992, a suponer el 18% en el año 2000. Este hecho muestra que la disposición de las Administraciones Públicas a destinar una mayor parte de su presupuesto en educación a la enseñanza universitaria ha ido incrementándose a lo largo del periodo analizado.

Antes de finalizar este apartado, se considera conveniente indagar si el esfuerzo realizado por las instituciones públicas para financiar la educación universitaria ha sido suficiente para situar a España a la altura de otras naciones de nuestro entorno en esta materia. Aunque las comparaciones internacionales siempre resultan complicadas, debido a la heterogeneidad de los datos y a las diferentes estructuras de los sistemas educativos en cada nación, resulta necesario analizar si, en nuestro país, se han seguido unas pautas de financiación de la educación superior similares a las que existen en el resto de los países de su entorno. Los datos contenidos en el cuadro 2.4 tratan de aportar luz a este respecto.

Cuadro 2.4. Gasto en educación superior: España vs. OCDE (año 2000)

Indicadores(1)	España	OCDE	España/OCDE
GES/PIB	1,2	1,3	92,3
GES _{p.a.} (2)	6.666	9.571	69,6
GES _{p.a.} /PIB _{pc}	33	42	78,6
GES/GE	24,5	23,6	103,8
GPES/GES	75,0	77,0	97,4
GPES/PIB	1,0	1,2	83,3
GPES/GPT	2,4	2,9	82,7
Gbecas/GPES	8,5	16,4	51,8
Gbecas/PIB	0,08	0,24	33,3

Nota 1: GES: Gasto en educación superior; GS_{p.a.}: Gasto en educación superior por alumno; PIB_{pc}: Producto Interior Bruto per cápita; GE: Gasto en educación; GPES: Gasto público en educación superior; GPT: Gasto público total; Gbecas: Subsidios públicos a los estudiantes universitarios, que incluyen tanto becas como préstamos.

Nota 2: El gasto por alumno está medido en dólares americanos convertidos usando la Paridad de Poder Adquisitivo (PPA).

Fuente: OCDE (2003). Elaboración propia.

Como puede apreciarse, dependiendo del indicador que se utilice, la situación de nuestro país en materia de gasto en educación superior comparada con la media de la OCDE difiere notablemente. Por ejemplo, de la información contenida en el cuadro 2.4 se desprende que el gasto en educación superior con respecto al volumen total de fondos destinados a la educación (GES/GE) es mayor en España (24,5%) que en la media de los países de la OCDE (23,6%). En cuanto al gasto público en educación superior con respecto al total del gasto en esta materia (GPES/GES) se observa que España (75%) se encuentra prácticamente a la altura de la media de los países de su entorno (77%). Estos resultados apoyan la idea de que la sociedad española, en general, y las instituciones públicas, en particular, valoran positivamente la educación superior y están dispuestas a dedicar una parte importante de sus fondos a financiarla.

Las cifras españolas de gasto en educación superior se asemejan a la media de los países de la OCDE si se utiliza el indicador de gasto en educación superior con respecto al PIB (GES/PIB), donde la cifra en nuestro país supera el 90% de la media de la OCDE. También los ratios de gasto público en educación superior como porcentaje del PIB (GPES/PIB) y de gasto público en educación superior en relación con el gasto público total (GPES/GPT) reflejan que la situación española en el contexto internacional es bastante favorable, superando el 80% de la media de los países de la OCDE (ver cuadro 2.4).

Sin embargo, si se atiende al gasto por alumno (GES_{pa}) y al gasto por alumno en relación con el PIB per cápita nacional (GES_{pa}/PIB_{pc}) se aprecian deficiencias en la financiación de la educación superior en nuestro país, en comparación con los países de su entorno. Así, en el año 2000, el gasto por alumno matriculado en enseñanza superior en España era de 6.666 dólares, mientras que la media de la OCDE superaba los 9.500. Algo similar ocurre si se tiene en cuenta el gasto por alumno en educación superior como porcentaje del PIB per cápita, que en España es 33, mientras que la media de la OCDE asciende a 42.

Finalmente, la situación de España es claramente desfavorable en relación con la media de la OCDE cuando se considera el gasto público que representan las becas, préstamos y ayudas al estudio recibidas directamente por el estudiante y sus familias sobre el gasto público en educación superior (Gbecas/GPES) o lo que representa esta partida en relación al PIB (Gbecas/PIB). Mientras que el primer indicador apenas supera el 50% de la media de los países de la OCDE, el gasto público en becas como porcentaje del PIB sólo representa un tercio de la media de los países considerados.

A la vista de este resultado, se considera necesario que el Sector Público aumente el esfuerzo dirigido a incrementar el presupuesto dedicado a la dotación de ayudas financieras para los estudiantes y sus familias. En primer lugar, se estima conveniente aumentar, tanto el número de beneficiarios, como la cuantía media de las becas universitarias. En segundo lugar, deberían desarrollarse otros métodos de financiación a los estudiantes y sus familias, como son los programas de préstamos-renta, que han tenido un gran éxito en otros países (Australia, Nueva Zelanda, etc.) y que, sin embargo, aún no han sido adoptados en España⁴⁷.

2.2.3.3. El crecimiento de la oferta universitaria: la creación de nuevas Universidades

A finales de la década de los ochenta se inició un proceso de incremento de la oferta universitaria en nuestro país a través del aumento del número de Universidades existentes y su dispersión por el territorio español. Este fenómeno se ha producido tanto en Universidades de titularidad pública como en aquéllas de titularidad privada.

La creación de Universidades públicas

Una de las razones que pueden ayudar a explicar el crecimiento en el número de alumnos matriculados en la enseñanza universitaria es la proliferación de Universidades públicas en todo el territorio español. En la actualidad, en nuestro país existen cuarenta y ocho Universidades públicas, de las que diecinueve fueron creadas a partir de 1987, como puede apreciarse en el cuadro 2.5.

Cuadro 2.5. Universidades públicas españolas creadas desde 1987

Universidades	Año de creación	Universidades	Año de creación
Universidad Pública de Navarra	1987	Universidad de Almería	1993
Universidad Carlos III de Madrid	1989	Universidad de Huelva	1993
Universidad de Vigo	1989	Universidad de Jaén	1993
Universidad da Coruña	1989	Universidad Intern. de Andalucía	1994
Universidad Pompeu Fabra	1990	Universidad de Burgos	1994
Universidad Jaume I	1991	Universidad Rey Juan Carlos	1996
Universidad de Girona	1992	Universidad Miguel Hernández	1996
Universidad de Lleida	1992	Universidad Pablo de Olavide	1997
Universidad Rovira i Virgili	1992	Universidad Polit. de Cartagena	1998
Universidad de La Rioja	1992		

Fuente: Bricall (2000)

⁴⁷ En el curso 1998-99 se implantó en nuestro país un programa experimental de préstamos a los estudiantes universitarios en España. Dicho programa iba dirigido a los alumnos de todas las Universidades españolas (tanto públicas como privadas) que estuvieran matriculados en su último curso de carrera y que no tuvieran asignaturas pendientes de cursos anteriores. Los préstamos son concedidos por instituciones financieras comerciales y avalados por el MEC. Se trata de préstamos con un tipo de interés subvencionado (alrededor del 70%) y con un plazo de devolución de tres años tras un año de periodo de carencia. En el curso 2001-02, el coste público agregado del programa fue de 709.194 euros (Calero, 2004).

Con la creación de estas nuevas Universidades y su dispersión geográfica, el Sector Público ha pretendido el acercamiento de la educación universitaria a la población española. Actualmente, todas las Comunidades Autónomas tienen en su territorio, al menos, una Universidad pública y todas las provincias españolas cuentan con algún centro de educación superior. Este proceso de dispersión geográfica de los centros tiende a reducir los costes privados de los estudios universitarios y puede ayudar a lograr la igualdad de oportunidades de acceso en este nivel educativo⁴⁸ (San Segundo, 1999c).

Por otra parte, hay que recordar que la creación de una Universidad en una ciudad de tamaño medio es un factor vivificante e impulsor de su vida social. Como señala González (1999:35), “muchas ciudades han hallado en las Universidades factores de atracción, no sólo de rentas antes gastadas *extra-muros* de la urbe, sino de factores culturales y de elevación del nivel intelectual medio de la vida ciudadana”. Asimismo, la distribución espacial de las Universidades tiene un enorme interés por su relación tan inmediata con las industrias de la región, incentivando la creación de servicios más dinámicos y la inversión en el territorio en el que se ubica la Universidad, así como favoreciendo la adopción de nuevas tecnologías y los procesos de formación de sus trabajadores (San Segundo, 1998c).

En este sentido, Gustavson (2003) afirma que el establecimiento de una Universidad genera una serie de beneficios, tanto directos, como indirectos, para la región en que se ubica. Entre los beneficios directos, Gustavson alude al mayor consumo de servicios como consecuencia de la aparición de nuevos estudiantes y profesores. Asimismo, la creación de una Universidad genera una serie de inversiones en edificios y otras infraestructuras que repercuten favorablemente en toda la región. Por otra parte, entre los beneficios indirectos el autor destaca el incremento en la oferta laboral cualificada, la mejora de la competencia, la difusión de nuevos conocimientos y la mejora en la imagen de la región.

Además, en el caso español, la descentralización de las competencias en materia universitaria a las Comunidades Autónomas ha podido favorecer la creación de nuevas Universidades públicas, ya que, desde un punto de vista político y social, el hecho de que una Comunidad Autónoma o una provincia cuente con una Universidad en su territorio aumenta la valoración y el prestigio social de esa determinada región.

Dado este cúmulo de circunstancias, no es de extrañar que las distintas Comunidades Autónomas hayan apostado por la creación de Universidades públicas en su región ya que, a pesar del coste tan alto que supone la instalación de centros universitarios, los beneficios directos e indirectos derivados de esta inversión resultan considerables.

La creación de Universidades privadas

Tradicionalmente, el sistema universitario español se ha caracterizado por el predominio absoluto de las Universidades públicas sobre las instituciones privadas de educación universitaria⁴⁹. Como señala González (1999), hasta épocas recientes, en nuestro país no existieron más Universidades privadas que aquéllas que pertenecían a la Iglesia Católica. Sin embargo, a partir de los años ochenta, la situación ha experimentado profundos cambios, a tenor de las reformas introducidas en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y su posterior desarrollo en el Real Decreto 557/1991, sobre la creación y reconocimiento de Universidades y centros universitarios.

En este Real Decreto se señalaron los criterios que debían cumplir las nuevas Universidades, tanto públicas como privadas. Comunes a todos los nuevos entrantes son los requisitos de ofrecer enseñanzas conducentes a ocho títulos, de los cuales al menos tres se impartirían en el segundo ciclo; el establecimiento de la estructura investigadora necesaria y el mantenimiento de unas ratios mínimas de profesores por alumno (1/15), de unos porcentajes mínimos de profesores doctores (30% para las titulaciones de primer ciclo, 70% para las titulaciones de segundo ciclo,

⁴⁸ Sin embargo, existen otras posturas que critican esta política debido a su ineficiencia. Hernández Armenteros (1998), considera que la multiplicación de centros universitarios a lo largo del territorio español es una medida claramente ineficiente, ya que impide el aprovechamiento de las economías de escala que se generan en la educación superior.

⁴⁹ Como indican Embid y Michavila (2001), este fenómeno no es exclusivo de nuestro país ya que, en la mayoría de los países europeos, las universidades privadas o de signo confesional representan una minoría dentro de la configuración del sistema universitario.

100% para el tercer ciclo) y de unos porcentajes mínimos de dedicación (al menos el 60% del total de profesores deben estar en régimen de dedicación a tiempo completo).

Además de estos requisitos comunes, el Real Decreto 557/1991 impuso ciertos requerimientos específicos para la creación de nuevas Universidades privadas (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001). Entre ellos, cabe destacar que el profesorado de la Universidades privadas no puede ser funcionario de cuerpos docentes universitarios en activo y con destino en una Universidad pública. Por otra parte, los promotores de las Universidades privadas deben comprometerse a mantener en funcionamiento la Universidad durante un periodo que permita la finalización de sus estudios a los alumnos que los hubieran iniciado en ella. Asimismo, los promotores deben garantizar la aportación de fondos que aseguren el desarrollo de la investigación y la dotación de becas y ayudas para el estudio⁵⁰.

Como puede apreciarse en el cuadro 2.6, la posibilidad de creación de Universidades privadas con cierta libertad suscitó la aparición de numerosas instituciones de educación superior de titularidad privada a partir del año 1991. Desde esta fecha se han creado en España dieciséis Universidades privadas, de las que tan sólo tres pertenecen a la Iglesia Católica. La situación actual contrasta con la vivida hasta principios de la década de los noventa, donde las cuatro Universidades privadas españolas eran propiedad de la Iglesia Católica. Asimismo, se aprecia una importante concentración de este tipo de instituciones en ciertas regiones (Madrid, Castilla y León, Cataluña, Navarra, País Vasco, Murcia y Valencia), mientras que la iniciativa privada en materia de educación superior parece que no termina de enraizar en el resto de las Comunidades Autónomas de nuestro país⁵¹.

Cuadro 2.6. Universidades privadas y de la Iglesia Católica

Universidad	Titularidad	Año de creación
Universidad de Deusto	Iglesia Católica	1886
Universidad Pontificia de Comillas	Iglesia Católica	1935
Universidad Pontificia de Salamanca	Iglesia Católica	1940
Universidad de Navarra	Iglesia Católica	1952
Universidad Ramón Llull	Privada	1991
Universidad Alfonso X El Sabio	Privada	1993
Universidad San Pablo-CEU	Privada	1993
Universidad Antonio de Nebrija	Privada	1995
Universidad Europea de Madrid	Privada	1995
Universidad Oberta de Catalunya ¹	Privada	1995
Universidad Católica de San Antonio	Iglesia Católica	1996
Universidad Internacional SEK	Privada	1997
Universidad Internacional de Catalunya	Privada	1997
Universidad de Vic	Privada	1997
Universidad Mondragón	Privada	1997
Universidad Católica de Ávila	Iglesia Católica	1998
Universidad Camilo José Cela	Privada	1998
Universidad Francisco de Vitoria	Iglesia Católica	2001
Universidad Cardenal Herrera-CEU	Privada	2001
Universidad Europea Miguel de Cervantes	Privada	2002

Nota 1: La Universidad Oberta de Catalunya presenta la particularidad de ser una Universidad pública de gestión privada. En este análisis, dicha Universidad se incluye dentro de las Universidades privadas, atendiendo a la clasificación utilizada por el Consejo de Coordinación Universitaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

⁵⁰ Posteriormente, el Real Decreto 485/1995 estableció que, en el caso de que la creación de la Universidad privada se produjera como consecuencia del cambio de titularidad de la Universidad o del centro privado adscrito a una Universidad pública, sería necesaria la autorización de la administración educativa correspondiente.

⁵¹ En nuestra opinión, la escasez de iniciativa privada en materia de Universidades en el resto de las regiones españolas puede estar relacionada, en algunos casos, con una falta de tradición de cursar estudios en este nivel educativo, mientras que, en otros, la baja renta per cápita de la región puede desincentivar, en cierta medida, la creación de Universidades privadas en la misma.

Por consiguiente, el incremento en el número de Universidades, tanto de titularidad pública como privada, ha supuesto un considerable aumento de la oferta universitaria de nuestro país, que ha podido llevar aparejado, a su vez, un incremento en la demanda de estudios universitarios.

2.2.4. Factores sociales

El último aspecto a considerar dentro de las causas que han incentivado el aumento de la demanda de educación superior en las últimas décadas es la influencia de los cambios sociales. No cabe duda de que, a lo largo de estos años, la sociedad española ha experimentado una fuerte transformación, tanto en la estructura de su población como en la forma de pensar de la misma. Por consiguiente, en los próximos epígrafes se analizará la importancia estos cambios sociales en el aumento de la escolarización en educación universitaria.

2.2.4.1. El acceso de la mujer a la educación universitaria

La expansión que ha tenido lugar en nuestro país en el ámbito de la educación universitaria durante la segunda mitad del siglo pasado no hubiera sido posible sin incremento de la participación educativa de las mujeres. Tradicionalmente, este tipo de estudios era realizado fundamentalmente por varones y eran muy pocas las mujeres que tenían la oportunidad de acceder a este nivel educativo. Como indica Flecha (1996), el hecho de que en España no se crearán institutos de enseñanza secundaria y superior específicos para mujeres supuso una dificultad añadida cuando algunas jóvenes empezaron a acceder a centros que, en ochos siglos de andadura, sólo habían conocido la presencia masculina.

Durante cientos de años se consideró que la instrucción de la mujer no era necesaria ni conveniente para la sociedad, ya que la relacionaba con ámbitos que, por su carácter público, estaban exclusivamente reservados a los hombres. Partiendo de estas premisas, resulta lógico que el debate establecido acerca del acceso de las mujeres a la educación superior fuese intenso y lleno de controversias. Así, habría que esperar hasta la promulgación de la Real Orden de 11 de junio de 1888, cuando ya diez mujeres habían cursado estudios universitarios, para que se reconociera el derecho del colectivo femenino a estudiar en la Universidad.

Sin embargo, dicha normativa, lejos de situarlas en un plano de igualdad con respecto a los varones, establecía la necesidad de que las mujeres solicitaran un permiso para poder cursar una carrera universitaria, y su petición se estudiaría de forma individual, sopesando en cada caso las circunstancias de la interesada. Las mujeres no pudieron matricularse libremente en la enseñanza universitaria oficial hasta el año 1910⁵². Por consiguiente, hasta la segunda década del siglo XX, fueron pocas las mujeres que lograron, en medio de fuertes polémicas, la realización de estudios universitarios.

Afortunadamente, en los últimos años la situación de la mujer en el ámbito de la educación superior ha cambiado de forma sustancial, al menos en cuanto a su presencia en las aulas universitarias. En nuestro país, cada vez son más mujeres las que deciden ampliar su periodo de estudios mas allá de la educación obligatoria y cursar estudios universitarios, incluso en un porcentaje mayor que los varones⁵³. En definitiva, y aunque con cierto retraso respecto a otros países occidentales, también la Universidad española ha sido testigo del crecimiento de la presencia femenina en su alumnado, hasta convertirse en el colectivo mayoritario⁵⁴.

2.2.4.2. La transformación cultural

Otro de los aspectos que ha favorecido el crecimiento de la demanda de educación universitaria experimentado en los últimos años es que este nivel de enseñanza ha perdido su carácter mino-

52 Mediante la aprobación de la Real Orden de 8 de marzo de 1910 se reguló la admisión femenina en las aulas universitarias en las mismas condiciones que los hombres. Posteriormente, la Real Orden de 2 de septiembre de 1910 habilitaba a las mujeres universitarias para el ejercicio profesional en algunos ámbitos del Ministerio de Instrucción Pública.

53 Marcenaro y Navarro (2000) señalan que las mujeres alcanzan en promedio un año y medio más de educación que los hombres.

54 En el epígrafe 2.3.3. se analiza cuál ha sido la evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en estudios universitarios en los últimos años, tratando de aportar razones que expliquen ese rápido crecimiento.

ritario, propio de las capas sociales más favorecidas o de familias con arraigada tradición profesional, para convertirse en una Universidad de masas.

De esta forma, la realización de estudios universitarios se ha convertido en una expectativa habitual de amplias capas de la población. En la actualidad, muchos jóvenes piensan que estudiar una carrera universitaria constituye una garantía de futuro, que les permite no sólo acceder a un puesto de trabajo con más facilidad, sino también encontrar mejores empleos (González, 1999).

Asimismo, las expectativas y aspiraciones que los padres depositan en sus hijos también se han visto incrementadas. Según un estudio realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, el 75% de los padres y madres encuestados deseaban que sus hijos fueran ingenieros o arquitectos (INCE, 1996).

A lo largo de estos apartados se han recogido algunos de los principales motivos que han podido influir en el crecimiento de la demanda universitaria de las últimas décadas. A continuación, la siguiente sección está dedicada al análisis detallado de la evolución y de las tendencias presentadas en la demanda de estudios universitarios durante los años noventa.

2.3. Evolución y tendencias del alumnado universitario en España durante la década de los noventa

En el desarrollo de este epígrafe, se analizará la evolución del número de alumnos en educación universitaria en España durante los años noventa. El motivo de elegir este periodo de estudio radica en dos aspectos principales. En primer lugar, durante la década de los noventa, el número de estudiantes matriculados en las Universidades españolas alcanza su máximo histórico, por lo que se estima conveniente analizar detenidamente lo sucedido en este periodo, en lo que a demanda de educación universitaria se refiere. Por otro lado, la fuente estadística empleada en el análisis empírico realizado en los capítulos 4, 5 y 6 de esta tesis doctoral hace referencia, precisamente, a este periodo de estudio.

Con objeto de ofrecer una amplia panorámica de la evolución de la demanda de estudios universitarios se ha considerado conveniente analizarla bajo diferentes perspectivas: la duración de los estudios; la rama de enseñanza a la que pertenece la titulación cursada; la evolución del alumnado universitario en función del género del individuo y, finalmente, la distribución de los estudiantes universitarios por Comunidades Autónomas. En la elección de estas variables se ha tenido en cuenta tanto la disponibilidad de la información necesaria para realizar el estudio como su interés para el desarrollo de los capítulos posteriores, en los cuáles se analizará, de forma detallada, la transición del sistema educativo al mercado laboral según las características aquí señaladas.

2.3.1. La organización de la educación universitaria en España en los años noventa

En este apartado se abordan, en primer lugar, las diferentes reformas legislativas que han modificado la estructura de las enseñanzas universitarias en España y, a continuación, se analiza la evolución de los alumnos matriculados y graduados en España durante los años noventa.

2.3.1.1. La estructura de las enseñanzas universitarias en la Ley General de Educación

La organización de los estudios universitarios en torno a una estructura cíclica procede de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la cual, al establecer la estructura básica de los estudios universitarios, distinguía entre aquéllos cursados en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores y aquéllos otros realizados en Escuelas Universitarias. De esta forma, el artículo 31 de la LGE dispone que la educación cursada en Facultades y Escuelas Superiores abarcaría tres ciclos de enseñanza: un primer ciclo dedicado al estudio de las disciplinas básicas, de tres años de duración; un segundo ciclo de especialización, con una duración de dos años; y un tercer ciclo de especialización concre-

ta para la investigación y la docencia universitaria. Por otra parte, la educación cursada en Escuelas Universitarias constaría, generalmente, de un único ciclo con una duración de tres años.

Según el artículo 39 de la LGE, la realización de cada uno de estos estudios quedaría refrendada a través de la obtención de distintos títulos universitarios. Así, los alumnos que concluyeran con éxito los estudios correspondientes a una Escuela Universitaria (denominados estudios de ciclo corto), o los estudios de primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior, obtendrían un título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico en la especialización correspondiente, que les facultaría para el ejercicio profesional. Por otro lado, los alumnos que finalicen estudios de segundo ciclo (o titulaciones de ciclo largo), obtendrían el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, que les habilitaría para el ejercicio profesional y para el acceso al tercer ciclo. Finalmente, aquellos individuos que superasen con éxito el tercer ciclo, mediante la redacción, defensa y aprobación de una tesis, conseguirían el título de Doctor.

Con el establecimiento de un sistema cíclico de estudios, la LGE perseguía alcanzar una mayor flexibilidad dentro las enseñanzas universitarias, de manera que se favoreciera la democratización del sistema elitista anteriormente existente y se alcanzase una mayor armonía entre los estudios universitarios y las necesidades del mercado laboral. En este contexto, los autores de la LGE habían supuesto que un número cada vez mayor de alumnos universitarios optarían por la realización de los estudios universitarios de ciclo corto, aliviando así la presión ejercida sobre las Facultades tradicionales y ampliando la oferta nacional de profesionales y técnicos de grado medio. Según Souvirón (1985), esta hipótesis se sustentaba en el hecho de que los legisladores que redactaron la LGE habían previsto que los titulados de las Escuelas Universitarias tuvieran la posibilidad de proseguir, posteriormente, sus estudios de segundo ciclo en las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores correspondientes.

Sin embargo, la demanda estudiantil evolucionó de forma totalmente contraria a la que se había esperado. Tal y como refleja el cuadro 2.7, el número de alumnos universitarios matriculados en titulaciones impartidas dentro de las Facultades tradicionales se incrementó a un ritmo acelerado desde 1970, llegando a englobar las dos terceras partes del número total de alumnos en el curso 1985-86.

Cuadro 2.7. Crecimiento del número de alumnos matriculados según el tipo de programa

Curso	Facultades		E. Técnicas Superiores		E. Universitarias		Total	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
1971-72	195.237	51,2	44.547	13,5	115.990	35,2	329.149	100
1980-81	423.911	65,3	46.147	7,1	179.040	27,6	649.098	100
1985-86	577.578	67,5	52.513	6,1	225.032	26,3	855.123	100

Fuente: Consejo de Universidades (1987)

Por otra parte, el número de alumnos matriculados en Escuelas Universitarias creció de forma mucho más lenta y, en el curso 1985-86, representaba poco más de una cuarta parte del total de matriculaciones universitarias. Además, la proporción de alumnos inscritos en Escuelas Técnicas Superiores no sólo llegó a estancarse, sino que disminuyó considerablemente, pasando de representar un 13,5% del total de matriculados en el curso 1971-72, a sólo el 6,1% en el año académico 1985-86. El resultado neto de esta evolución fue el incremento de la presión estudiantil soportada por las Facultades universitarias más antiguas y tradicionales.

El desajuste observado en el sistema universitario español entre las titulaciones de primer y segundo ciclo se hace aún más evidente si se compara con la situación de otros países europeos. Según Quintanilla (1993), mientras que, a finales de los años ochenta, la relación entre titulados de

ciclo corto y ciclo largo en Europa era de 70-30 o 60-40, en nuestro país la proporción era a la inversa, es decir, aproximadamente un 70% del total de estudiantes universitarios estaba matriculado en carreras de ciclo largo, mientras que sólo un 30% lo hacía en carreras de ciclo corto.

2.3.1.2. La Ley de Reforma Universitaria y la ordenación académica de las enseñanzas universitarias

La Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 inicia un proceso de transformaciones sustanciales en el ámbito de la enseñanza superior y de la propia Universidad, que se va plasmando normativamente a lo largo de los años. Con el Real Decreto 1497/1987, la reforma afronta la ordenación académica de las enseñanzas universitarias⁵⁵.

De acuerdo con García García (1998), la reforma en la ordenación de la enseñanza superior perseguía la consecución de cuatro objetivos principales. En primer lugar, se pretendía actualizar las enseñanzas y conocimientos que se impartían en las Universidades españolas, incorporando las nuevas titulaciones que el desarrollo cultural, científico y técnico exigía, facilitando la formación interdisciplinar e incluyendo en los currículum universitarios ciertas materias de carácter instrumental (como lenguas modernas o informática) que debían constituir parte del bagaje intelectual de todo universitario.

En segundo lugar, se abogaba por la flexibilización de las enseñanzas universitarias, de forma que el carácter estatal de los títulos académicos pudiera armonizarse con la autonomía propia de las Universidades. Así, los planes de estudios conducentes a un mismo título oficial podían variar de una a otra Universidad. Además, dentro de cada institución, el currículum de los estudiantes de una misma carrera también podía ser distinto, potenciándose la optatividad dentro de cada titulación.

Además, se pretendía conseguir un mayor grado de vinculación entre la Universidad y la sociedad, mediante la aproximación de las enseñanzas universitarias a las necesidades sociales. A ello respondía, además de la propia flexibilidad de los planes de estudio, el impulso a la vertebración de una estructura cíclica de las enseñanzas, que permitía obtener un título superando el primer ciclo, con el consiguiente acceso a una actividad profesional. Asimismo, el sistema otorgaba la posibilidad de continuar los estudios en un posterior segundo ciclo, estableciéndose fórmulas que permiten los accesos a segundos ciclos de otras titulaciones.

Finalmente, la reforma trataba de adaptar el sistema de enseñanza universitaria a los requerimientos derivados de las diversas directivas de la Unión Europea, puesto que la incorporación de España al área cultural y educativa europea exigía homologar y armonizar la ordenación académica universitaria de nuestro país (títulos, ciclos y planes) a la de las naciones más avanzadas.

Uno de los objetivos más ambiciosos de la reforma de los planes de estudio fue lograr la expansión de las enseñanzas de primer ciclo y la polivalencia de éstos, con el fin de diversificar el acceso a los segundos ciclos y facilitar la movilidad intercurricular (Consejo de Universidades, 1987, 1994). Para ello, se procedió a la creación de nuevas titulaciones y al aumento de la oferta de plazas, especialmente en titulaciones de ciclo corto⁵⁶.

Como afirma Ortega (2001), entre los cursos 1988-89 y 1998-99, el número de enseñanzas impartidas en las distintas Universidades españolas pasó de poco más de 1.000 a más de 2.600, de las cuáles el 53,7% eran titulaciones de ciclo corto (frente al 44,3% del curso 1988-89). Además, la evolución de la oferta de plazas para las enseñanzas universitarias muestra que las plazas en las titulaciones de ciclo corto pasan de representar un 40,7% en el curso 1987-1988 a significar el 46,4% de las plazas totales en el curso 1998-1999, mientras que las plazas para cursar titulaciones de ciclo largo pasan de suponer un 59,3% a representar un 50% en ese periodo de estudio (Ortega, 2001).

⁵⁵ El Real Decreto 1497/1987 fue reformado posteriormente por los Reales Decretos 1267/1994, 2347/1996 y 614/1997, en los que se establecieron las Directrices Generales Comunes de los Planes de Estudio de los Títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional.

⁵⁶ Una de las novedades de la reforma de la ordenación académica de las enseñanzas universitarias fue la creación de las titulaciones de sólo "Segundo Ciclo". Se trata de enseñanzas de dos años de duración a las que se puede acceder desde primeros ciclos y que conducen a títulos de Licenciado o Ingeniero. Además, estas carreras pueden servir como fórmulas de especialización para aquellos titulados de ciclo largo que quieren profundizar en un área determinada.

Una vez analizadas las diferentes reformas normativas que han afectado a la ordenación académica de las titulaciones universitarias españolas, se procede a estudiar la influencia de estos cambios legislativos en la evolución de la matriculación y graduación de los estudiantes en titulaciones de ciclo corto y de ciclo largo durante la década de los noventa.

2.3.1.3. Evolución del número de alumnos universitarios en función de la duración de los estudios

Como puede apreciarse en el cuadro 2.8, los esfuerzos realizados desde las instituciones públicas para conseguir diversificar las enseñanzas universitarias, así como lograr una distribución más homogénea entre el número de estudiantes en titulaciones de ciclo largo y los matriculados en titulaciones de ciclo corto, han sido recompensados. A lo largo de la década de los noventa, el número total de estudiantes matriculados en las Universidades españolas aumentó en un 39,4%. No obstante, se aprecian fuertes diferencias entre el crecimiento del número de matriculados en estudios de ciclo corto (68,2%) y el incremento de los estudiantes de titulaciones de ciclo largo (26,8%).

Cuadro 2.8. Evolución del número de alumnos matriculados en enseñanzas universitarias, según la duración de los estudios (1990-2000)

Curso	Total	Ciclo corto	Ciclo largo
1990-91	1.140.572	344.658	795.914
1991-92	1.209.108	377.492	830.877
1992-93	1.291.996	416.673	873.848
1993-94	1.358.616	448.761	905.783
1994-95	1.446.472	491.761	954.711
1995-96	1.508.842	515.115	993.727
1996-97	1.549.312	532.188	1.017.124
1997-98	1.575.645	550.705	1.024.940
1998-99	1.582.795	564.998	1.017.797
1999-00	1.589.473	579.873	1.009.600
Δ90-00	39,4	68,2	26,8

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Universidades (1995) y Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

Esta disparidad en el crecimiento de los alumnos universitarios según la duración de sus estudios ha provocado que, si en el curso 1990-91, los estudiantes matriculados en carreras de ciclo corto suponían el 30% de la matrícula total, en el curso 1999-2000, la cifra alcanzaba el 36,5%.

El cambio de tendencia experimentado en cuanto a la matriculación de los alumnos universitarios en función de la duración de sus estudios aparece también reflejado al analizar la evolución de los alumnos graduados. De esta forma, entre 1990 y 2000, el número de alumnos graduados en carreras de ciclo corto se han incrementado en un 98%, mientras que el crecimiento para los graduados de ciclo largo sólo alcanzaba el 55,6% (ver cuadro 2.9). Esta situación ha generado que, en el año 2000, el 43% de los graduados sean titulados en carreras de ciclo corto, mientras que, en el año 1991, el porcentaje era del 37%.

A nuestro juicio, existen dos posibles razones que han podido incentivar el incremento de la matriculación titulaciones universitarias de ciclo corto. De un lado, deben considerarse los cambios normativos que se han ido sucediendo y que han favorecido la creación de carreras de ciclo corto, así como el incremento de oferta de plazas en estas titulaciones. Por otro lado, uno de los principales objetivos de los estudios de ciclo corto ha sido el conseguir adaptarse, de manera rápida y dinámica, a las necesidades y requerimientos del mercado laboral, siendo titulaciones

con un contenido más práctico y especializado que las carreras de ciclo largo. En un contexto en el que los titulados universitarios se enfrentan a mayores dificultades en el acceso al empleo que en fechas anteriores, éste puede haber sido uno de los motivos que incrementaron la demanda en los estudios de ciclo corto en el periodo analizado.

Cuadro 2.9. Evolución del número de alumnos graduados según la duración de los estudios

Curso	Total	Ciclo corto	Ciclo largo
1990-91	118.454	43.962	74.492
1991-92	123.550	47.151	76.399
1992-93	130.512	49.863	80.649
1993-94	142.797	58.748	84.049
1994-95	158.053	63.980	94.073
1995-96	174.471	74.527	99.944
1996-97	191.690	80.246	111.444
1997-98	198.094	84.150	113.944
1998-99	202.958	85.701	117.257
1999-00	202.939	87.046	115.893
Δ90-00	71,3	98,0	55,6

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Universidades (1995) y Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

No obstante, la diferenciación entre estudios universitarios de ciclo corto y de ciclo largo desaparecerá completamente en el año 2010, fecha límite en la cual la estructura de educación universitaria de los países pertenecientes a la Unión Europea quedará definitivamente armonizada mediante la implantación del denominado *Espacio Europeo de Educación Superior*⁵⁷. Hasta ese momento, los países europeos deberán proceder a adoptar un sistema de titulaciones y créditos comprensible y comparable en los distintos Estados miembros, que permita favorecer las oportunidades de empleo y competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos⁵⁸. De esta forma, en el año 2010, la estructura de la educación universitaria en España quedará configurada en torno a dos ciclos de enseñanza: un primer ciclo o grado, con una clara orientación profesional, cuya superación dará lugar al título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto; y un segundo ciclo o postgrado, de índole más especializada, que conducirá a la obtención de los títulos de Master y/o Doctor (MECD, 2003).

2.3.2. Evolución del alumnado universitario según la rama de enseñanza a la que pertenezca la titulación cursada

Tras analizar la evolución del alumnado universitario según la duración de los estudios en el apartado anterior, en esta sección la atención se centra en exponer las tendencias observadas durante la década de los noventa en cuanto a la distribución de los estudiantes por ramas de enseñanza.

La expansión del sistema universitario español en las últimas décadas ha originado un cambio en la importancia de las distintas titulaciones y áreas de especialización. En términos generales, puede afirmarse que el sistema universitario español ha estado guiado por la demanda, ya que

⁵⁷ La creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* es un proceso que se inicia en el año 1998, con la *Declaración de la Sorbona* y que se amplía y se consolida posteriormente en la *Declaración de Bolonia* (1999) y el *Comunicado de Praga* (2001) y el *Acuerdo de Berlín* (2003).

⁵⁸ En este contexto, el sistema de créditos europeos o *European Credits Transfer System* (ECTS) representa una pieza fundamental dentro de los programas de movilidad de los estudiantes y responde a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias a los estudios cursados en otros países. El crédito europeo es la unidad de valoración de la actividad académica, en la que se computan, además de las horas lectivas teóricas y prácticas, las horas dedicadas a otras actividades académicas dirigidas y el trabajo que el estudiante debe realizar de forma individual para alcanzar los objetivos educativos.

se ha tratado de crear plazas para todos los individuos que quieren acceder al sistema de educación superior, si bien el crecimiento de las distintas enseñanzas ha seguido ritmos diversos (San Segundo, 2002).

Si se analiza la evolución de los alumnos universitarios según ramas de conocimiento en el periodo 1990-2000, puede comprobarse la relevancia de la matrícula en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas⁵⁹. En el curso académico 1999-00, el porcentaje que representaban los alumnos matriculados en titulaciones pertenecientes al área de las Ciencias Sociales y Jurídicas, con respecto al total de estudiantes universitarios, era del 50%. Asimismo, como se observa en el cuadro 2.10, durante el periodo que comprende nuestro estudio, el número de alumnos matriculados en esta rama de enseñanza aumentó de 595.000 a casi 795.000, lo que supone un incremento de un tercio de la matrícula en tan sólo diez años.

La expansión del número de matriculados en las titulaciones pertenecientes al área de las Ciencias Sociales y Jurídicas puede estar relacionada directamente con el crecimiento de la economía de los servicios y, en particular, con el desarrollo de la administración pública y del Estado de Bienestar, con el crecimiento del propio sistema educativo y con el crecimiento en los medios de comunicación. Por otra parte, los filtros de entrada (las notas de selectividad exigidas para el ingreso en las titulaciones que se engloban en esta rama de enseñanza) han tendido a estar por debajo de la media (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001), hecho que también puede haber contribuido a favorecer su demanda.

Cuadro 2.10. Evolución del número de alumnos matriculados por rama de enseñanza (1990-2000)

Curso	Rama de enseñanza					Total
	Humanidades	CC. Soc. y Jurídicas	CC. Experimen.	CC. de la Salud	E. Técnicas	
1990-91	138.211	594.956	84.317	102.130	220.113	1.140.572
1991-92	135.686	633.649	89.901	106.996	242.235	1.209.108
1992-93	137.921	681.673	97.972	107.803	265.152	1.291.996
1993-94	139.090	713.906	106.029	111.661	283.858	1.358.616
1994-95	133.046	776.619	118.583	108.030	310.204	1.446.472
1995-96	142.708	799.002	125.994	108.564	332.574	1.508.842
1996-97	151.233	808.822	130.908	110.411	347.938	1.549.312
1997-98	156.204	809.316	135.648	111.384	363.093	1.575.645
1998-99	161.188	802.077	134.734	113.529	371.267	1.582.795
1999-00	161.902	794.884	132.884	115.421	384.832	1.589.473
Δ90-00	17,1	33,6	57,6	13,0	74,8	39,4

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Universidades (1995) y Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

Como muestra el cuadro 2.10, otro de los rasgos significativos de la distribución de los estudiantes por áreas de enseñanza es el incremento sostenido en el número de alumnos matriculados en Enseñanzas Técnicas, pasando de 220.000 en el curso 1990-91 a superar los 384.000 en el 1999-00 (lo que se corresponde con un incremento de casi el 75% en el periodo). El crecimiento en el número de alumnos en carreras Técnicas no sólo se manifiesta en valores absolutos, sino también en términos relativos. Si en 1990 representaban el 19,3% del total de matriculados, diez años más tarde la proporción era del 24,2%.

⁵⁹ Este rasgo de la matrícula universitaria no es exclusivo en nuestro país, sino que también se produce en otros Estados pertenecientes a la Unión Europea (OCDE, 2001).

Por otra parte, la evolución del número de matriculados en la rama de Humanidades ha sido diferente a la señalada en el caso de las Enseñanzas Técnicas. Aunque en el área humanística se ha producido un aumento del número de alumnos matriculados (unos 24.000 entre el año 1990 y el año 2000), la importancia relativa de este área de enseñanza con respecto a los alumnos totales se reduce ligeramente, del 12% en el curso académico 1990-91, al 10,2% en el curso 1999-00.

Considerando que la rama de Humanidades ha presentado generalmente menores restricciones en términos de notas de corte, su pérdida de importancia relativa podría estar relacionada con la disminución de la demanda dirigida hacia esos estudios, basada en la percepción del menor número de oportunidades de empleo para los estudiantes de esta rama (García-Montalvo, 2001a). La globalización de la economía y la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento han repercutido en el incremento de la demanda de graduados universitarios, si bien se trata de un crecimiento sesgado hacia profesionales de áreas tecnológicas. Este hecho puede explicar, al menos parcialmente, la mayor propensión de los estudiantes universitarios a cursar Enseñanzas Técnicas, mientras que el interés por las carreras humanísticas ha ido disminuyendo. Por otro lado, debe tenerse en cuenta que, durante los años noventa, la oferta de plazas para cursar Enseñanzas Técnicas ha experimentado un crecimiento notable, siendo favorecida por la reforma del catálogo de los planes de estudio y por la creación de nuevas Universidades. Sin embargo, la nueva oferta universitaria no ha impulsado de igual manera la matriculación en titulaciones de Humanidades.

Por otro lado, el número de alumnos inscritos en la rama de Ciencias Experimentales se ha incrementado de forma notable, si bien su importancia con respecto al porcentaje total de estudiantes universitarios no ha experimentado cambios importantes. De esta forma, si en el curso 1990-91 los alumnos matriculados en titulaciones en esta rama de enseñanza suponían un 7,4% del total, en el curso 1999-00 la cifra alcanzaba el 8%.

Finalmente, en cuanto a la evolución de los estudiantes de carreras pertenecientes al área de las Ciencias de la Salud, se comprueba que, en el periodo de estudio, ha existido un ligero incremento en el número de matriculados (13%), si bien éste no ha sido suficiente para mantener el peso de los estudiantes en esta rama con respecto al número total de estudiantes. Así, la proporción de los alumnos matriculados en el área de Ciencias de la Salud sobre el total de estudiantes ha descendido del 9% en el curso 1990-91 al 7,3% en el curso 1999-00. Esta evolución puede ser consecuencia de las fuertes restricciones de acceso en las titulaciones de Ciencias de la Salud donde, en el curso 2000-01, la nota de corte alcanzaba el 7 en las carreras de ciclo largo y el 6,8 en las carreras de ciclo corto⁶⁰ (San Segundo y Vaquero, 1998; Consejo de Coordinación Universitaria, 2003).

Dada esta situación, puede resultar interesante analizar cuál ha sido la evolución del número de graduados universitarios en cada una de las ramas de enseñanza durante el periodo de estudio. Como se desprende del cuadro 2.11, existen diferentes tendencias con respecto a la evolución de los graduados en la década de los noventa. Por una parte, el número de graduados de titulaciones pertenecientes a las ramas de enseñanzas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas han experimentado un fuerte crecimiento en el periodo de estudio (77,5%, 94,2% y 180%, respectivamente). En una posición intermedia se sitúan los graduados en el área de Ciencias de la Salud, con un incremento del 33,6% entre el año 1990 y el año 2000. Finalmente, el cuadro 2.11 refleja que, en la década de los noventa, el número de graduados en carreras de Humanidades ha disminuido un 8%, a pesar de que el número de estudiantes en esta clase de titulaciones aumentó un 17,1% en este periodo (ver cuadro 2.10).

Uno de los indicadores más utilizados para medir la eficiencia de las instituciones universitarias en la producción de graduados es el tiempo efectivo que los estudiantes tardan en realizar sus estudios. Según los datos del Consejo de Coordinación Universitaria (2003), durante la década

⁶⁰ A este respecto, Martín-Reyes (2002) señala que, en el curso 2000-01, las peticiones de plazas en primera opción por los alumnos de nuevo ingreso en las titulaciones de Ciencias de la Salud, seguían superando con creces la oferta de plazas universitarias.

Cuadro 2.11. Evolución del número de alumnos graduados por área de enseñanza (1990-2000)

Curso	Rama de enseñanza				
	Humanidades	CC. Sociales y Jurídicas	CC. Experimentales	CC. de la Salud	Enseñanzas Técnicas
1990-91	19.151	60.517	8.174	16.164	14.448
1991-92	17.297	65.482	8.401	16.062	16.309
1992-93	15.661	71.782	8.875	16.314	17.880
1993-94	14.491	81.522	9.400	17.452	19.932
1994-95	15.680	91.003	10.378	18.167	22.825
1995-96	14.863	98.805	11.210	18.433	31.160
1996-97	17.216	109.364	12.479	19.182	33.449
1997-98	18.176	110.542	13.205	20.186	35.985
1998-99	17.961	110.873	14.918	20.469	38.737
1999-00	17.636	107.392	15.872	21.595	40.464
Δ90-00	-7,9	77,5	94,2	33,6	180,0

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Universidades (1995) y Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

da de los noventa tan sólo el 26% de los alumnos graduados terminaban su carrera en los años previstos en su plan de estudios. De acuerdo con estos datos, la situación más preocupante se encontraba en las titulaciones pertenecientes a la rama de Enseñanzas Técnicas y a la de Ciencias Experimentales, donde el porcentaje de los graduados que finaliza en el plazo previsto sólo alcanzaba el 4% y el 17%, respectivamente.

Las reducidas tasas de éxito en nuestro país pueden explicarse, en parte, si se atiende a la evolución del número de años que, en promedio, tarda cada estudiante en acabar sus estudios. Los datos a este respecto se presentan en el cuadro 2.12.

Cuadro 2.12. Tiempo medio efectivo de graduación (en años) por ramas de enseñanza y duración de los estudios

Ramas de enseñanza y ciclo(1)	1993-94	1996-97	1999-00
<i>Humanidades</i>			
Ciclo largo	6,5	6,1	6,0
<i>Ciencias Experimentales</i>			
Ciclo corto	5,0	4,6	4,5
Ciclo largo	6,7	6,6	6,5
<i>Ciencias de la Salud</i>			
Ciclo corto	3,3	3,2	3,3
Ciclo largo	7,1	7,0	6,7
<i>Ciencias Sociales y Jurídicas</i>			
Ciclo corto	4,4	4,1	4,0
Ciclo largo	6,5	6,6	6,4
<i>Enseñanzas Técnicas</i>			
Ciclo corto	6,1	5,6	5,7
Ciclo largo	9,6	9,0	7,8

La duración definida para titulaciones de ciclo corto (CC) es de tres años.

La duración definida para titulaciones de ciclo largo (CL) es de cinco años, excepto algunas titulaciones de Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas, cuya duración es de seis años.

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria (2003).

Según se desprende del cuadro 2.12, aunque el número de años que los graduados necesitan para terminar sus estudios ha ido reduciéndose durante la década de los noventa, en el curso 1999-00, esta cifra aún seguía siendo considerable, especialmente en las titulaciones pertenecientes al área de la Enseñanzas Técnicas. Por el motivo contrario destacan los graduados en carreras de ciclo corto dentro del área de las Ciencias de la Salud, donde prácticamente coinciden el número de años teóricos de estudio con la duración real de las titulaciones.

Precisamente, uno de los objetivos primordiales de la implantación del sistema de créditos ETCS en el ámbito europeo es conseguir reducir el retraso en la finalización de los estudios en el nivel universitario, de forma que su duración real se asemeje lo máximo posible a la duración estipulada en los planes de estudio.

2.3.3. Evolución del alumnado universitario en función del género de los individuos

Como se ha señalado con anterioridad, los últimos años del siglo XX fueron testigos de la consolidación de la participación femenina en la educación universitaria. Los informes recientes elaborados por la OCDE (2001) señalan que las mujeres constituyen el alumnado mayoritario en gran parte de los países desarrollados. Esos mismos datos ponen de manifiesto que, en España, el porcentaje de mujeres matriculadas en educación superior en el año 1999 (53,5%) superaba levemente a la media de la Unión Europea (52%). Este hecho ha generado consecuencias extraordinarias en la composición y el carácter de la población con estudios universitarios, en el mercado de trabajo, en las formas de vida familiar y en los modos de compatibilizar la familia y el empleo (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001). Además, dada la decisiva influencia de la educación de la madre en el nivel de estudios alcanzado por los hijos, la participación de la mujer en la educación superior favorece la irreversibilidad del proceso de expansión del sistema universitario⁶¹.

En los últimos años, el incremento de la matrícula total de alumnos de enseñanza universitaria ha sido de un 38,7%. A este aumento ha contribuido en mayor medida la presencia de las mujeres en las aulas universitarias, que se ha visto incrementada en un 46,4%. Este hecho ha originado que, si ya en el curso 1990-91 las mujeres representaban el colectivo mayoritario dentro de la enseñanza universitaria, las diferencias han aumentado ligeramente y, en el curso 1999-00, la proporción de mujeres en la educación universitaria alcanzaba el 53,5% (ver cuadro 2.13).

Cuadro 2.13. Evolución de la participación femenina en la educación universitaria (1990-2000)

Curso	Ambos sexos	Mujeres	% sobre total
1990-91	1.140.572	581.284	51,0
1991-92	1.209.108	615.589	50,9
1992-93	1.291.996	669.754	51,8
1993-94	1.358.616	705.529	51,9
1994-95	1.446.472	759.398	52,5
1995-96	1.508.842	850.779	52,6
1996-97	1.549.312	818.050	52,8
1997-98	1.575.645	836.526	53,1
1998-99	1.582.795	877.764	55,2
1999-00	1.581.415	850.779	53,5
Δ90-00	38,7	46,4	

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Universidades (1995) y Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

⁶¹ Los estudios realizados por Thomas (1994) y Albert (1998a) coinciden en señalar que una de las variables que más afecta a la demanda de educación superior es la formación de los padres, y en especial, la de la madre, lo que implica la existencia de un proceso de "retroalimentación". En el caso de España, este fenómeno no parece haber llegado a su máximo, dado que las generaciones más formadas aún no han tenido toda su descendencia o ésta no ha alcanzado todavía el nivel de enseñanza superior.

Si importante resulta la presencia femenina en el total de matriculados universitarios, más destacada aún es la proporción que representa entre los graduados españoles, como se muestra en el cuadro 2.14. En el período considerado, el porcentaje de mujeres sobre el total de alumnos graduados ha oscilado entre el 55,5% y el 59% superando ampliamente al porcentaje de mujeres matriculadas en enseñanzas universitarias. La información presentada sugiere que las mujeres completan los estudios universitarios en mayor proporción que los hombres.

Son diversas las causas que se atribuyen al incremento de la participación femenina en las enseñanzas universitarias. La creación de nuevas carreras y la dispersión de centros universitarios por toda la geografía española, la importancia creciente otorgada en nuestra sociedad a los títulos universitarios y el cambio ideológico sobre las expectativas del rol social de la mujer se perfilan como factores relevantes en este proceso (Instituto de la Mujer, 2001).

Cuadro 2.14. Proporción de mujeres sobre el total graduados (1990-2000)

Curso	Ambos sexos	Mujeres	% sobre total
1990-91	118.604	67.960	57,3
1991-92	123.550	70.172	56,8
1992-93	130.547	72.980	55,9
1993-94	142.797	79.247	55,5
1994-95	158.053	90.324	57,1
1995-96	174.471	97.641	56,0
1996-97	191.690	108.150	56,4
1997-98	198.094	116.983	59,0
1998-99	202.958	118.313	58,3
1999-00	202.959	119.100	58,7
Δ90-00	71,1	75,3	

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Universidades (1995) y Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

Asimismo, la tendencia reciente de la mujer a prolongar su periodo de estudios y cursar enseñanzas universitarias está estrechamente relacionada con su progresiva incorporación al mundo laboral. Es a finales de los años setenta cuando, en nuestro país, la mujer comienza a participar en el mercado de trabajo. Hasta esa fecha existía una delimitación mucho más marcada de los roles que hombres y mujeres desarrollaban; mientras que los hombres trabajaban fuera del hogar, las mujeres se ocupaban de atender la casa y la familia, siendo muy pocas las que realizaban un trabajo diferente de las tareas domésticas. Sin embargo, en las últimas décadas, la inestabilidad en el mercado de trabajo, unida a la aparición de importantes transformaciones socioeconómicas, ha provocado que cada vez más mujeres decidan participar activamente en el mundo laboral.

Resulta lógico pensar que las mujeres intentarán acceder al mercado de trabajo en las mejores condiciones posibles. Y es en este aspecto donde el nivel educativo alcanzado juega un papel fundamental. De acuerdo con San Segundo (1996), la posesión de estudios universitarios permite a la mujer incrementar los ingresos obtenidos en el mercado laboral y disminuir su probabilidad de desempleo, incluso en una cuantía superior que la de los hombres. Así, según esta autora, en el año 1991, los ingresos de una mujer con estudios universitarios eran prácticamente el triple que los obtenidos por una mujer sin estudios. Sin embargo, para los varones, el factor de multiplicación se reducía a poco más del doble.

En cuanto al efecto del nivel de estudios alcanzado en la reducción de la probabilidad de desempleo, San Segundo (1996) muestra que, a medida que aumenta el nivel educativo, la disminución en la probabilidad de estar en paro es más importante en el caso de las mujeres. Así, en 1991, la proba-

bilidad de estar en desempleo de una mujer licenciada era 17,3 puntos inferior que la de una mujer con estudios primarios. En el caso de los hombres, la diferencia se reducía a 10,5 puntos.

En definitiva, los resultados de este estudio parecen confirmar los postulados de la teoría del capital humano: si las mujeres invierten más que los varones en educación universitaria es porque esta inversión les reporta una mayor rentabilidad. Este aspecto también se confirma en estudios más recientes realizados para el ámbito español (Caparrós *et al.*, 2001; Marcenaro y Navarro, 2000), en los cuáles se detecta un mayor rendimiento de la educación universitaria en el caso de las mujeres.

No obstante, la participación de las mujeres en educación universitaria por ramas de enseñanza es un aspecto que merece ser analizado con detenimiento ya que, tradicionalmente, las mujeres han sido más proclives a cursar estudios relacionados con las Humanidades y las Ciencias de la Salud, mientras que los varones representaban el colectivo mayoritario en las carreras vinculadas a las Ciencias Experimentales y a las Enseñanzas Técnicas. Por lo tanto, si bien las mujeres representan el grupo mayoritario cuando se analiza el total de alumnos matriculados en educación universitaria, el estudio individual de cada una de las áreas de enseñanza puede revelar la existencia de distintas situaciones según la rama de estudio analizada.

El cuadro 2.15 ilustra cómo se ha estructurado la participación femenina en las aulas universitarias, por áreas de enseñanza, a lo largo de la década de los noventa. Como puede observarse, en el curso académico 2000-01, las mujeres representaban el colectivo mayoritario en cuatro de las cinco ramas de enseñanza. Así, las mujeres son mayoría en el área de Humanidades, aunque entre 1990 y 2001 su presencia tiende a reducirse; en Ciencias Experimentales, donde ha aumentado notablemente la proporción de mujeres en el periodo considerado; en Ciencias de la Salud, área en la cual el porcentaje de mujeres se incrementa, aunque de forma moderada, y en Ciencias Sociales y Jurídicas, donde el peso del colectivo femenino tiende a mantenerse constante en el periodo analizado.

Sin embargo, a tenor de los datos presentados y pese a que, en el periodo de estudio, el peso del colectivo femenino en las carreras Técnicas aumentó en diez puntos, en el curso 2000-01 aún persiste el problema crónico de la subrepresentación de las mujeres en las Enseñanzas Técnicas.

Cuadro 2.15. Participación femenina en la educación universitaria, por ramas de enseñanza (1990-2001)

Ramas de enseñanza	Curso académico		
	1990-91	1995-96	2000-01
Humanidades	68,5	65,0	63,0
CC. Experimentales	49,2	51,9	56,3
CC. de la Salud	67,0	68,5	70,1
CC. Sociales y Jurídicas	61,2	59,5	60,7
E. Técnicas	19,8	25,9	29,6

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Universidades (1995) y Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

En consecuencia, puede afirmarse que la distinción tradicional entre las Ciencias y las Letras por lo que respecta a las opciones de estudio de los hombres y mujeres sigue presente, aunque, en la actualidad, se aprecia un mayor interés por parte del colectivo femenino en cursar titulaciones pertenecientes al área de las Ciencias Experimentales o de las Enseñanzas Técnicas. Atendiendo a la evolución de la matrícula femenina presentada en el cuadro 2.15, no resulta inverosímil suponer que, en los próximos años, la participación de las mujeres en las Enseñanzas Técnicas seguirá incrementándose, hasta alcanzar cifras similares a las del colectivo masculino⁶².

⁶² Como indica García Espejo (1998), las Enseñanzas técnicas son una clase de titulaciones cuyos rendimientos privados, especialmente los monetarios, están íntimamente ligados al tiempo destinado a ejercer la profesión. La creciente participación de la mujer en este tipo de estudios puede interpretarse como el reflejo de un interés, por parte del colectivo femenino, de participar de forma más activa y continuada en el mercado de trabajo que en épocas anteriores.

2.3.4. Distribución del alumnado universitario por Comunidades Autónomas

Tradicionalmente, España ha sido un país caracterizado por evidentes desigualdades regionales en términos de capital humano. Mientras que existen Comunidades Autónomas con una clara tradición educativa, en las que gran parte de la población realiza estudios universitarios, en otras zonas españolas, la mayoría de los individuos abandonaban sus estudios una vez completada la etapa de escolarización obligatoria, con el correspondiente déficit de capital humano que esto suponía para la región en concreto.

En los últimos años, se han producido distintos acontecimientos que han podido provocar cambios en esta situación. Por un lado, desde el año 1997, todas las Comunidades Autónomas tienen cedidas las competencias en materia de Universidades, por lo que los gobiernos regionales pueden decidir implantar diversas medidas encaminadas a aumentar la tasa de escolarización universitaria de su región. Por otro lado, la política de creación de Universidades y la dispersión geográfica de los centros universitarios por todo el territorio español ha podido desencadenar un proceso de convergencia en las tasas de escolarización en educación universitaria en las distintas Comunidades Autónomas, debido a que los alumnos ya no tienen necesariamente que desplazarse de su región de origen para poder cursar estudios universitarios, al tener la posibilidad de asistir a centros universitarios ubicados en su propia Comunidad Autónoma.

En este contexto, el objetivo del presente apartado es tratar de comprobar si, en los últimos años, se ha originado un proceso de convergencia en la realización de estudios universitarios en las distintas regiones españolas, como consecuencia del fenómeno de dispersión de centros universitarios. Para contrastar dicha intuición, el cuadro 2.16 recoge la tasa bruta de escolarización en las Comunidades Autónomas⁶³, para los cursos académicos 1990-91 y 2000-01.

A la vista de los datos contenidos en el cuadro 2.16, puede observarse que, a lo largo de la década de los noventa, las tasas de escolarización universitaria aumentaron de forma significativa en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Así, la tasa media de escolarización superior crece del 30,6% en el curso 1990-91, al 41,5% en 2000-01, lo que supone un incremento del 35,6% en el periodo de estudio.

Por otra parte, se aprecia que, en términos generales, el incremento en las tasas brutas de escolarización ha sido mayor en aquellas regiones que partían de cifras más bajas. De esta forma, se observan crecimientos sustanciales de la tasa de escolarización universitaria en las Comunidades Autónomas de Castilla-La Mancha (con un incremento del 119% entre 1990 y 2001), Extremadura (78,2%) y Andalucía (61,7%). Por el contrario, las Comunidades Autónomas que en el año 1990 ocupaban los primeros puestos en cuanto a tasas de escolarización universitaria, han experimentado tasas de crecimiento menores. Así, el incremento de la tasa de escolarización en Madrid, Aragón, Asturias y Navarra oscila entre el 9,3% y el 14% en el periodo analizado.

No obstante, la ordenación de las Comunidades Autónomas con respecto a su tasa de escolarización universitaria no ha sufrido demasiados cambios. A excepción de Castilla y León, País Vasco y Andalucía, que ascienden bastantes puestos en la clasificación y Cantabria, cuya situación empeora considerablemente entre 1990 y 2001 (pasando del puesto décimo al decimoquinto), las demás Comunidades Autónomas no sufren grandes alteraciones en el *ranking*. Las regiones que presentan mayores tasas de escolarización universitaria en el año 2001 siguen siendo Castilla y León, Madrid, Navarra, Asturias, Aragón y País Vasco que, ya desde 1990 se situaban en los primeros puestos de la clasificación. En la situación inversa se encuentran Baleares y Castilla-La Mancha, que ocupan los últimos puestos de la clasificación, al igual que ocurría en 1990⁶⁴.

63 La tasa bruta de escolarización en educación universitaria se calcula como la ratio del número de alumnos matriculados en la educación universitaria en cada Comunidad Autónoma con respecto al total de población en edad de cursar estudios universitarios. En este trabajo, se ha escogido el intervalo de población entre 20 y 24 años, que es el generalmente se utiliza en las tasas de escolarización superior (San Segundo, 1998c).

64 Este resultado refleja que, en términos generales, aquellas Comunidades Autónomas donde tradicionalmente la población no cursaba estudios universitarios, siguen presentando unas tasas de escolarización en este nivel muy inferiores a la media. En este sentido, parece que los factores culturales pueden ejercer una mayor influencia en la decisión de cursar estudios universitarios que la disponibilidad de centros cercanos donde poder realizarlos. En el caso de Baleares, las altas oportunidades de empleo para los jóvenes probablemente desincentiven la iniciación de estudios universitarios.

Cuadro 2.16. Tasa bruta de escolarización universitaria por Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	1990-91		2000-01		1990-01
	Tasa bruta	Ranking	Tasa bruta	Ranking	
Andalucía	26,6	12	43,0	9	61,7
Aragón	45,0	2	49,2	4	9,3
Asturias	43,9	3	48,7	5	10,9
Baleares	16,9	15	20,6	17	21,9
Canarias	23,9	13	33,8	14	41,4
Cantabria	29,2	10	31,9	15	9,2
Castilla y León	39,2	5	58,2	1	48,5
Castilla-LaMancha	12,5	16	27,4	16	119,2
Cataluña	32,1	7	40,5	10	26,2
Comunidad Valenciana	31,0	8	43,4	8	40,0
Extremadura	20,2	14	36,0	12	78,2
Galicia	30,1	9	45,9	7	53,2
Madrid	51,4	1	57,0	2	10,9
Murcia	27,7	11	39,7	11	43,3
Navarra	40,3	4	46,1	6	13,9
País Vasco	36,3	6	49,5	3	36,4
La Rioja	-		35,2	13	-
Media	30,6		41,5		
Desviación Estándar	11,4		10,0		
Coefficiente de Variación de Pearson	0,37		0,24		

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Universidades (1995), Consejo de Coordinación Universitaria (2002) y Censos de Población (1990-91 y 2000-01)

Por último, el principal objetivo de este apartado era analizar si en los últimos años, la política de dispersión geográfica de centros universitarios había contribuido a desencadenar un proceso de convergencia en tasa de escolarización universitaria entre las diferentes regiones españolas. Para ello, se ha procedido a calcular dos de los indicadores de dispersión más utilizados: la desviación típica y el coeficiente de variación de las tasas de escolarización universitaria en las Comunidades Autónomas para los cursos 1990-91 y 2000-01⁶⁵. El cálculo de la desviación típica nos indica que la dispersión en esta variable ha disminuido ligeramente, de 11,4 en 1990 a 10,0 en 2001. Por su parte, el coeficiente de variación ha disminuido de 0,37 a 0,24 en el periodo considerado. Este resultado indica que, como ya se ha comentado anteriormente, las tasas de escolarización universitaria en las regiones que partían de niveles bajos a principios de los años noventa han crecido con más rapidez, en términos generales, que las de aquéllas que presentaba elevadas tasas de escolarización universitaria en esas fechas.

Por lo tanto, los resultados obtenidos parecen confirmar que la tasa bruta de escolarización en educación universitaria en las distintas Comunidades Autónomas ha tendido a presentar una ligera convergencia en el periodo de estudio. En este sentido, puede ser que, tanto el proceso de cesión de competencias en materia universitaria desde la Administración Central hacia las Admi-

⁶⁵ La desviación típica y el coeficiente de variación de Pearson son dos medidas de dispersión, que indican cuán próximos están todas las observaciones de la media. El análisis de su evolución en los dos periodos de estudio permite averiguar si las diferencias en las tasas de escolarización con respecto a la media tienden a aumentar o, por el contrario, presentan una mayor tendencia a reducirse.

nistraciones regionales, como las medidas de creación de Universidades y de dispersión geográfica de los centros universitarios, entre otros factores, hayan contribuido a la aparición de este fenómeno.

Probablemente, esta conclusión está ligada al hecho de que la movilidad estudiantil en el ámbito de la educación universitaria es mínima entre Comunidades Autónomas. Como afirma Martín-Reyes (2002), en el curso académico 2000-01, el 90,4% del total de alumnos universitarios se matriculaban en su propia región.

Por lo tanto, la falta de movilidad de los estudiantes, unida a las mayores oportunidades de realizar estudios universitarios en la región de origen, ha podido provocar la convergencia en las tasas de escolarización universitaria, debido a la actuación de dos fenómenos que influyen en la misma dirección. Por una parte, la posibilidad de efectuar los estudios universitarios en la propia región de residencia, cabe pensar que incentive la matriculación de individuos que antes no se habían planteado la realización de este tipo de estudios. Por otra, esta misma oportunidad puede provocar que los individuos que anteriormente se desplazaban a otras regiones para cursar los estudios universitarios, ahora decidan efectuarlos en la misma Comunidad Autónoma en la que residen, aliviando la presión sobre las Comunidades Autónomas que han recibido mayores porcentajes de alumnos procedentes de otras áreas geográficas (Madrid y Castilla y León, principalmente) y contribuyendo a aumentar las tasas de escolarización en educación universitaria en su propia región.

2.4. Recapitulación

A lo largo del presente capítulo se ha puesto de manifiesto el incremento sustancial que la demanda de educación universitaria experimentó en nuestro país durante las últimas décadas del siglo XX. Desde nuestro punto de vista, la explicación de este fenómeno no radica en un único motivo, sino que el crecimiento en el número de estudiantes universitarios ha sido el resultado de la interacción de múltiples factores, tales como la evolución de la demografía, el crecimiento económico, los cambios impulsados desde las instituciones y las transformaciones sociales y culturales acontecidas en España en fechas recientes.

Con respecto a la influencia de la demografía en el incremento de la demanda de estudios universitarios, debe tenerse en cuenta el tamaño de las cohortes de edad que se corresponden con la edad teórica de la realización de estudios universitarios. Estas cohortes fueron muy numerosas en nuestro país durante la década de los ochenta y la primera mitad de los noventa, lo que puede contribuir a explicar el crecimiento en el número de alumnos universitarios que se produjo en esta etapa.

En segundo lugar, se ha considerado la influencia que los factores económicos han ejercido en el proceso de expansión universitaria. Por una parte, resulta plausible suponer que el crecimiento de la renta per cápita española pudo generar un aumento de la demanda de estudios universitarios, debido a que la educación es un bien cuya demanda aumenta al incrementarse la renta.

Por otro lado, las altas tasas de desempleo alcanzadas en nuestro país desde finales de los años setenta también pudieron incentivar el incremento de la escolarización en educación universitaria ya que, por una parte, el coste de oportunidad de realizar este tipo de estudios disminuye al aumentar la tasa de paro y, por otra, la evolución de las tasas de desempleo analizada en este capítulo muestra que, independientemente de la fase del ciclo en la que se encuentre la economía española, las tasas de paro que soportan los individuos con estudios universitarios son sistemáticamente inferiores a la media del periodo considerado.

Asimismo, se ha resaltado la elevada rentabilidad privada que la realización de estudios universitarios proporciona a los individuos. Como ponen de manifiesto los estudios que analizan el rendimiento de la educación en el mercado de trabajo español, a pesar de la expansión de la educación universitaria en las últimas décadas, la rentabilidad de este tipo de estudios continúa

siendo muy elevada y supera el rendimiento alcanzado por otros niveles educativos en nuestro país.

En este capítulo, también se ha considerado la influencia en la demanda de educación superior que han podido desarrollar algunos factores institucionales, como son: el aumento de la escolarización obligatoria, el incremento de la inversión pública en educación universitaria y la creación de nuevas Universidades por todo el territorio español.

Con respecto al primero de los factores, la entrada en vigor de la LOGSE conllevó un fuerte incremento de la demanda de educación secundaria y situó la enseñanza obligatoria a sólo dos años del título necesario para poder acceder a los estudios universitarios. Dadas estas circunstancias, no resulta aventurado afirmar que la combinación de ambos efectos haya podido generar un aumento en la demanda de educación universitaria en España.

Por otro lado, el análisis efectuado pone de manifiesto el esfuerzo realizado por el Sector Público para incrementar la financiación destinada a la educación universitaria. En este sentido, a lo largo de la década de los noventa, se aprecian incrementos sustanciales en los indicadores de gasto público por alumno y de gasto público en educación universitaria como proporción del PIB y del total del gasto público en educación, lo que demuestra el interés de las instituciones públicas por mejorar la financiación de la educación universitaria.

No obstante, cuando se compara la situación española en materia de financiación de la educación superior con la media de los países de la OCDE, se pone de manifiesto la existencia de luces y sombras en función del indicador utilizado. De esta manera, los indicadores que reflejan una situación más favorable para nuestro país resultan ser aquéllos que miden el gasto en educación superior como porcentaje del gasto en educación, el gasto público en educación superior en relación con el gasto total en educación superior y el gasto en educación superior con respecto al PIB. Por el contrario, si se atiende a los indicadores de gasto en ayudas al estudio como porcentaje del PIB o como porcentaje del gasto público en educación superior, España presenta un considerable déficit de financiación en esta materia. Este resultado nos lleva a sugerir que el Sector Público debería aumentar los recursos destinados a la dotación de ayudas financieras a los estudiantes y sus familias, tanto en forma de becas, como desarrollando nuevos programas de préstamos-renta, que ya han sido implantados con éxito en diversos países desarrollados.

Por otra parte, durante la década de los noventa se han creado en España numerosas Universidades, tanto de titularidad pública como privada, hecho que ha provocado que todas las Comunidades Autónomas de nuestro país cuenten, al menos, con una Universidad en su territorio. La mayor proximidad de un centro universitario al domicilio del individuo es uno de los factores que pudo haber fomentado la matriculación en estudios universitarios en este periodo.

Finalmente, el último grupo de variables consideradas son los denominados factores sociales y culturales, dentro de los cuáles en el presente capítulo se han resaltado dos: el acceso de la mujer a la educación universitaria y la transformación cultural acontecida en nuestro país en las últimas décadas del siglo pasado. Con respecto al acceso de la mujer a la educación superior, el estudio refleja que se trata de un fenómeno relativamente reciente, pero de carácter irrevocable, ya que, actualmente, las mujeres representan el colectivo mayoritario en las aulas universitarias. Por otro lado, en referencia a la transformación cultural de nuestro país, resulta relevante destacar que, en contraste con etapas anteriores, la realización de una carrera universitaria se ha convertido en una expectativa habitual de amplias capas de la sociedad española.

Una vez analizados algunos de los factores más relevantes que han podido influir en el crecimiento de la educación universitaria en nuestro país, la parte final del capítulo se ha centrado en describir y analizar la evolución y las tendencias más importantes de la demanda de estudios universitarios a lo largo de la década de los noventa, época en la cual el número de estudiantes matriculados en instituciones universitarias alcanzó su cota máxima y etapa que nos sirve como periodo de referencia en capítulos sucesivos. Dicho análisis ha sido efectuado utilizando diferentes perspectivas, con objeto de presentar una amplia panorámica de la evolución del alumnado en educación universitaria en el periodo de estudio. En efecto, la demanda de estudios universi-

tarios ha sido analizada desde cuatro enfoques diferentes: la duración de los estudios; la rama de enseñanza a la que pertenece la titulación en la que los alumnos están matriculados, la demanda de educación universitaria en función del género del individuo y, finalmente, la distribución de los estudiantes en las distintas Comunidades Autónomas españolas.

En lo que respecta a la evolución de la matriculación de los alumnos en función de la duración de los estudios, debe resaltarse que, en la última década, las instituciones educativas han puesto en marcha distintas medidas dirigidas a conseguir una estructura del alumnado más homogénea entre las titulaciones de ciclo corto y las de ciclo largo. Para ello, se ha procedido a impulsar la vertebración de la estructura cíclica de las enseñanzas, así como la creación de nuevas titulaciones y el aumento de la oferta de plazas, fundamentalmente en las carreras de ciclo corto. El resultado de estas medidas ha sido que, en el curso 1999-00, el 36,5% de los alumnos matriculados y el 43% de los graduados sean titulados en carreras de ciclo corto, mientras que, en el curso 1990-91, esas mismas cifras alcanzaban el 30% y el 37%, respectivamente. En cualquier caso, se ha señalado que este escenario experimentará una fuerte transformación en los próximos años, cuando culmine la implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior* en España, al igual que en el resto de los países miembros de la Unión Europea.

En cuanto a la distribución de los alumnos universitarios por ramas de enseñanza, el análisis efectuado subraya que, en el curso 1999-00, la mitad de la matrícula universitaria se concentra en carreras vinculadas a la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Este fenómeno no es exclusivo de dicho curso académico, sino que se repite permanentemente a lo largo de toda la década de los noventa. En nuestra opinión, el desarrollo del sector servicios y la polivalencia de muchas de estas titulaciones en el mercado de trabajo son algunas de las razones que han impulsado la expansión del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas en este periodo.

Por su parte, en el curso 1999-00, la rama de Enseñanzas Técnicas englobaba a uno de cada cuatro estudiantes universitarios. El aspecto más destacado de esta rama de enseñanza es el espectacular crecimiento de su matrícula en los años objeto de estudio, tanto en términos absolutos, como relativos. En este caso, la globalización de la economía y la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, amén de la amplia demanda de este tipo de estudios en el mercado laboral, son algunos de los factores que, a nuestro modo de ver, más han contribuido al crecimiento de la demanda de estas titulaciones en la década de los noventa.

El resto de la matrícula universitaria se divide en las titulaciones comprendidas en las ramas de enseñanza de Humanidades (10,2%), Ciencias de la Salud (7,3%) y Ciencias Experimentales (8,3%). En cuanto a la evolución de los estudiantes matriculados en Humanidades, el análisis desarrollado muestra cómo, a pesar del ligero incremento en su número, su importancia dentro del total del alumnado universitario ha disminuido levemente. Este fenómeno puede ser, en parte, consecuencia de la escasa demanda de este tipo de titulaciones en el mercado de trabajo, que resta atractivo a la realización de este tipo de estudios.

Por otro lado, el capítulo pone de manifiesto que también el peso de los estudiantes en carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud se ha reducido durante la década de los noventa. En este caso, las fuertes restricciones al acceso en este tipo de titulaciones, caracterizadas por una reducida oferta de plazas y por unas elevadas notas de corte, han podido desencadenar esta situación. Finalmente, en lo que respecta a la evolución del alumnado matriculado en Ciencias Experimentales, se ha observado un fuerte crecimiento del número de alumnos en este tipo de titulaciones, aunque la importancia dentro del total de estudiantes universitarios apenas superaba en 8% en el curso 1999-00.

Con respecto a la graduación del alumnado por áreas de enseñanza, el análisis efectuado refleja que, en términos generales, los titulados necesitan permanecer más tiempo en el sistema educativo para finalizar su carrera universitaria que el establecido en sus correspondientes planes de estudio. Estas divergencias son mínimas en el caso de los titulados en carreras de ciclo corto del área de Ciencias de la Salud, pero son muy importantes para los graduados en Enseñanzas Técnicas, tanto de ciclo corto, como de ciclo largo.

Posteriormente, el capítulo se ha centrado en analizar la evolución del alumnado universitario en función del género del individuo. Como se ha podido comprobar, las últimas décadas han sido testigos de la consolidación de la participación femenina en la educación universitaria de nuestro país. Ya desde finales de los ochenta las mujeres eran el colectivo mayoritario en este nivel educativo y su posición se ha ido asentando con el transcurso de los años. De esta forma, en el curso 1999-00, las mujeres suponían el 53,5% de los alumnos matriculados en estudios universitarios y el 58,7% de los graduados. Entre las causas que han favorecido el incremento de la participación de las mujeres en la educación universitaria cabe destacar, en nuestra opinión, los cambios sociales y culturales que ha experimentado nuestro país en las últimas décadas, entre los cuales se encuentra, de manera destacada, la incorporación de la mujer al mercado laboral. Es plausible suponer que las mujeres querrán incorporarse al mercado de trabajo en las mejores condiciones posibles, y alcanzar un nivel de estudios universitario favorece el acceso al mundo laboral, tanto en términos del incremento de los ingresos obtenidos, como en la reducción de su probabilidad de desempleo.

Sin embargo, aunque el colectivo femenino represente, en términos generales, la población mayoritaria dentro de las aulas universitarias, un análisis individualizado por ramas de enseñanza nos ha permitido realizar algunas matizaciones. En efecto, en el curso 1999-00, las mujeres eran el colectivo mayoritario en todas las ramas de estudio con excepción de la Enseñanzas Técnicas, donde representan aproximadamente el 30% de la matrícula. No obstante, detrás de este modesto porcentaje, se esconde un sustancial incremento de la matrícula femenina en este tipo de estudios, que se inició a principios de la década de los noventa y que es previsible que continúe, e incluso se acentúe, en los próximos años.

Finalmente, en este capítulo se ha tratado de analizar si la creación de nuevas Universidades públicas y su diseminación por toda la geografía española ha favorecido un proceso de convergencia de la tasa bruta de escolarización universitaria en las distintas Comunidades Autónomas. De acuerdo con el estudio realizado, parece que la tasa bruta de escolarización superior se ha incrementado más en aquellas regiones que partían de niveles inferiores a principios de los años noventa, y menos en aquéllas que alcanzaban las cifras más elevadas. Así, los resultados obtenidos sugieren que la dispersión de esta variable ha tendido a atenuarse ligeramente durante la década de los noventa. No obstante, en el año 2001, las tasas brutas de escolarización universitaria más elevadas siguen apareciendo en las Comunidades Autónomas de Madrid, Castilla y León, País Vasco, Asturias y Aragón y las más bajas se encuentran en Castilla-La Mancha y Baleares, que continúan ocupando los últimos puestos de la clasificación, tal y como ocurría en los inicios de los años noventa.

En resumen, a lo largo de este capítulo se ha tratado, en primer lugar, de analizar las variables explicativas del crecimiento de la demanda de educación universitaria en nuestro país para, a continuación, adentrarnos en el estudio de la evolución de la demanda universitaria en la década de los noventa. Este análisis, llevado a cabo desde diferentes enfoques y perspectivas, nos ha permitido conocer en profundidad algunas de las principales tendencias de la demanda de estudios universitarios en nuestro periodo de estudio. En capítulos posteriores se comprobará, por una parte, si el crecimiento espectacular del número de estudiantes universitarios ha llevado aparejado la consecución de la igualdad de oportunidades en la educación universitaria. Por otra parte, se tratará de contrastar si las tendencias de la demanda de estudios universitarios concuerdan con las oportunidades existentes en el mercado laboral para los individuos que salen del sistema educativo una vez completada su educación universitaria.